

Universidad de Barcelona
Dpt. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Programa de doctorado:
Enseñanza de Lenguas y Literatura
Bienio 1995-97

Tesis para optar al título:
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras

Autor:
Agustín Iruela

Director:
Dr. Francisco José Cantero Serena

Barcelona, diciembre de 2004

Agradecimiento

A Francisco José Cantero, director de esta tesis, por contagiarme su entusiasmo por la pronunciación y por su valiosa ayuda.

A todos aquellos de los que he aprendido tanto y a los que me han dado la oportunidad de enseñar algo.

Dedicatoria

A Marina. Sin su amor y su generosidad no hubiera podido hacer esta tesis.

A Cristina e Isabel. Aunque me han restado muchas fuerzas para hacerla, me han dado algo mucho más valioso.

Recuerdo

A mi madre, que se fue demasiado pronto.

Contenido

1. Introducción

2. Qué es la pronunciación

2.1. La pronunciación en las actividades de la lengua

2.2. La pronunciación en la competencia comunicativa

3. Cómo se adquiere

3.2. Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos en segundas lenguas

3.3. Factores relacionados con la adquisición fonológica en segundas lenguas

4. Cómo se enseña

4.2. La enseñanza de la pronunciación: bases teóricas

4.3. Recursos, actividades y técnicas para su enseñanza

5. Conclusiones

6. Bibliografía

Índice

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Interés de este trabajo	15
1.2. Objetivos	16
1.3. Estructura	17
1.4. Metodología	18
1.5. Decisiones terminológicas	20

2. LA PRONUNCIACIÓN EN LA LENGUA

2.1. Presentación	25
2.2. La pronunciación en las actividades de la lengua	26
2.2.1. La pronunciación en la expresión oral	27
2.2.2. La pronunciación en la comprensión auditiva	28
2.2.3. La pronunciación en la interacción oral	30
2.2.4. La pronunciación en la lengua escrita	31
2.3. La pronunciación en la competencia comunicativa	33
2.3.1. La pronunciación y las competencias lingüísticas	34
2.3.1.1. La competencia fónica	34
2.3.1.2. La competencia fónica y el léxico	36
2.3.1.3. La competencia fónica y la gramática	38
2.3.1.4. La competencia fónica y la ortografía	40
2.3.1.5. La competencia fónica y la ortoepía	41
2.3.2. La competencia fónica en las competencias pragmáticas	43
2.3.3. La competencia fónica en las competencias sociolingüísticas	45
2.4. En síntesis	45

3. CÓMO SE ADQUIERE

3.1. Presentación	49
3.1.1. Relativa ausencia de interés	50
3.1.2. Singularidad de la pronunciación	50
3.2. Modelos y teorías de adquisición de sistemas fónicos en lenguas extranjeras	52
3.2.1. Interferencia y transferencia	53
3.2.1.1. El análisis contrastivo	57
3.2.1.2. Crisis de la teoría de la transferencia	64
3.2.2. El Modelo cognitivo	66
3.2.2.1. Métodos de investigación	71

3.2.2.2.	Los procesos de desarrollo	72
3.2.2.2.1.	La sobregeneralización	72
3.2.2.2.2.	La aproximación	73
3.2.2.2.3.	La reestructuración	74
3.2.2.2.4.	La regresión	75
3.2.2.2.5.	Evitar	76
3.2.2.2.6.	Otros procesos	76
3.2.2.3.	Modelos de adquisición	77
3.2.2.3.1.	Interrelación entre procesos de transferencia y procesos de desarrollo	77
3.2.2.3.2.	La adquisición fónica en el Modelo cognitivo	80
3.2.3.	Modos de percepción	81
3.2.3.1.	La teoría de los sonidos diferentes o semejantes	82
3.2.3.2.	Modos de percepción	84
3.2.3.3.	Investigación	87
3.2.3.4.	La información visual	87
3.2.4.	La variabilidad	88
3.2.4.1.	Variabilidad y competencia comunicativa	90
3.2.4.2.	Variabilidad y percepción del habla	91
3.2.4.3.	Variabilidad y producción del habla	92
3.2.4.4.	Variabilidad y enseñanza de lenguas	94
3.2.4.5.	Investigación	95
3.2.5.	La Gramática universal	97
3.2.5.1.	La hipótesis de las diferencias marcadas	97
3.2.5.2.	Los universales	100
3.2.5.3.	Principios y parámetros	102
3.2.5.3.1.	Principios	106
3.2.5.3.2.	Parámetros	109
3.2.5.4.	La teoría de la optimalidad	111
3.2.5.5.	Objeciones a la gramática universal	112
3.3.	Factores relacionados con la adquisición fónica en lenguas extranjeras	
3.3.1.	Presentación	115
3.3.1.1.	Interrelación de factores y diferencias individuales	118
3.3.2.	La edad	121
3.3.2.1.	¿Es un factor relevante?	121
3.3.2.1.1.	A favor de la edad como factor significativo .	122
3.3.2.1.2.	En contra de la edad como factor significativo	125
3.3.2.2.	Causas	127
3.3.2.2.1.	Causas fisiológicas	129
3.3.2.2.1.1.	La pronunciación como hábito motriz	129
3.3.2.2.1.2.	La reorganización de la actividad cerebral	130
3.3.2.2.1.3.	Causas neuronales	131
3.3.2.2.1.4.	La sensibilidad perceptiva	133
3.3.2.2.1.5.	El cambio sociobiológico	135

3.3.2.2.2. Causas perceptivas	135
3.3.2.3. Conclusión	137
3.3.3. La aptitud	138
3.3.4. La actitud	142
3.3.4.1. Motivación resultativa	143
3.3.4.2. Motivación instrumental	144
3.3.4.3. Motivación integradora	145
3.3.4.4. Carácter y estado afectivo	147
3.3.4.5. Actitud hacia la pronunciación	149
3.3.5. La exposición a la lengua y el contexto de aprendizaje	151
3.3.5.1. Entorno de aprendizaje	151
3.3.5.2. Contexto de aprendizaje y estilo de enseñanza	154
3.3.6. Implicaciones didácticas de los factores relacionados con la adquisición fónica	158

4. CÓMO SE ENSEÑA

4.1. Presentación	163
4.2. La enseñanza de la pronunciación: bases teóricas	164
4.2.1. Introducción	164
4.2.2. De la teoría a la práctica	166
4.2.2.1. El problema de la distancia entre la teoría y la práctica	166
4.2.2.2. Implicaciones de la teoría de adquisición en la didáctica	168
4.2.3. Perspectiva histórica	169
4.2.3.1. Introducción	169
4.2.3.2. De la Edad Media al Método de traducción	170
4.2.3.3. El Movimiento de reforma o Método directo	170
4.2.3.4. El Enfoque oral y el Enfoque situacional	172
4.2.3.5. El Audiolingualismo	173
4.2.3.6. Los Enfoques comunicativos	174
4.2.3.7. Respuesta física total y el Enfoque natural	175
4.2.3.8. El Método silencioso	176
4.2.3.9. El Aprendizaje comunitario de lenguas	176
4.2.3.10. A modo de cierre	177
4.2.4. El porqué de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras	177
4.2.5. Los objetivos de la didáctica de la pronunciación	179
4.2.5.1. Introducción	179
4.2.5.2. La inteligibilidad	180
4.2.5.3. El acento extranjero	181
4.2.5.4. Objetivos comunicativos	182
4.2.5.5. Objetivos lingüísticos	184
4.2.5.6. Objetivos pragmáticos	185
4.2.5.7. Objetivos sociolingüísticos	185
4.2.5.8. Objetivos formativos	185
4.2.6. La implicación del aprendiente	186

4.2.6.1. Introducción	186
4.2.6.2. Estrategias didácticas	186
4.2.7. La autonomía del aprendizaje	188
4.2.7.1. Introducción	188
4.2.7.2. Estrategias didácticas	189
4.2.7.3. El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje	190
4.2.8. La pronunciación en la interacción oral	191
4.2.8.1. Introducción	191
4.2.8.2. La atención a la pronunciación cuando es relevante para la comunicación	192
4.2.9. Los errores de pronunciación	195
4.2.9.1. Introducción	195
4.2.9.2. Clases de errores	196
4.2.9.2.1. En relación al objetivo de aprendizaje	196
4.2.9.2.2. En relación a la variante de la lengua	196
4.2.9.2.3. En relación a la actividad de la lengua	197
4.2.9.2.4. En relación al estilo de habla	197
4.2.9.3. La corrección de errores	198
4.2.9.3.1. Con tacto	198
4.2.9.3.2. En el momento oportuno	199
4.2.9.3.3. Con información positiva	199
4.2.9.3.4. Con información comprensible	200
4.2.10. Las estrategias de aprendizaje	200
4.2.10.1. Introducción	200
4.2.10.2. Grupos de estrategias	200
4.2.10.2.1. Las estrategias metacognitivas	201
4.2.10.2.2. Las estrategias cognitivas	201
4.2.10.2.3. Las estrategias socioafectivas	202
4.2.10.2.4. Las estrategias compensatorias	202
4.2.10.3. Recomendaciones de la didáctica de la pronunciación .	202
4.2.11. La enseñanza de lenguas con diferentes objetivos	203
4.2.11.1. Introducción	203
4.2.11.2. Adquirir / usar una habilidad	205
4.2.11.3. Práctica precomunicativa / comunicación auténtica	205
4.2.11.4. Enseñanza analítica / experiencial	207
4.2.11.5. Intervención indirecta / directa	208
4.2.11.6. Aprendizaje implícito / explícito	209
4.2.11.7. La forma de la lengua como objetivo didáctico	210
4.2.11.8. La enseñanza de la pronunciación con diferentes objetivos	211
4.2.12. La eficacia de la enseñanza de la pronunciación	220
4.2.13. La secuenciación de contenidos	224
4.2.14. Las variedades de la lengua	228
4.2.15. Los conocimientos de fonética y fonología que deben tener los profesores de lenguas extranjeras	233
4.2.16. La evaluación de la competencia fónica	235
4.2.16.1. Introducción	235

4.2.16.2. Las pruebas para evaluar	236
4.2.16.3. Tipos de evaluación	239
4.2.16.3.1. ¿Cuándo se evalúa?	240
4.2.16.3.2. ¿Por qué se evalúa?	241
4.2.16.3.3. ¿Cómo se evalúa?	243
4.2.16.3.4. ¿Quién evalúa?	251
4.3. Recursos, actividades y técnicas para su enseñanza	257
4.3.1. Presentación	257
4.3.2. El énfasis en la lengua oral como método	259
4.3.3. Tipologías de actividades	262
4.3.4. Atención centrada en la pronunciación	268
4.3.4.1. Procesar información	269
4.3.4.1.1. Descripción articulatoria	270
4.3.4.1.2. Correspondencia entre los sonidos y las grafías	271
4.3.4.1.3. Metáforas	273
4.3.4.1.4. Observar los órganos articulatorios	273
4.3.4.1.5. Diagramas articulatorios	274
4.3.4.1.6. Usar signos para representar el sonido	274
4.3.4.1.6.1. El alfabeto fonético	275
4.3.4.1.6.2. Gestos de realce	276
4.3.4.1.6.3. Colores	276
4.3.4.1.6.4. Líneas y flechas	276
4.3.4.1.6.5. Otros	277
4.3.4.2. Reconocer y tomar conciencia	279
4.3.4.2.1. Palabras comunes	279
4.3.4.2.2. Leer la L1 con las reglas ortoépicas de la L2	281
4.3.4.2.3. Descubrir	282
4.3.4.3. Hablar y visualizar	284
4.3.4.3.1. El visualizador de espectro	285
4.3.4.3.2. Visualizadores de tono	286
4.3.4.3.3. Juegos de ordenador	287
4.3.4.3.4. El glosómetro	288
4.3.4.4. Ejercitación	289
4.3.4.4.1. Escuchar y leer	290
4.3.4.4.2. Clasificar	290
4.3.4.4.3. Identificar	293
4.3.4.4.4. Vocalizar	296
4.3.4.4.5. Pronunciar palabras aisladas	298
4.3.4.4.6. Leer en voz alta	299
4.3.4.5. Escuchar e imitar	301
4.3.4.5.1. Como técnica para ejercitarse	302
4.3.4.5.2. <i>La computadora humana</i>	303
4.3.4.6. Hablar y escucharse	304
4.3.4.6.1. Grabar actividades orales	304
4.3.4.6.2. Cursos en CD-ROM e internet	305
4.3.4.6.3. El laboratorio de idiomas	306

4.3.4.6.4. DAF	313
4.3.4.7. Escuchar y escribir	313
4.3.4.7.1. Transcribir	313
4.3.4.7.2. Dictados	315
4.3.4.8. Relacionar imagen y texto	321
4.3.4.8.1. Imagen para reforzar el significado	321
4.3.4.8.2. Escuchar e identificar	322
4.3.4.8.3. Ver y reflexionar	323
4.3.4.9. Jugar	324
4.3.4.9.1. Bingo	325
4.3.4.9.2. Juego de barcos	327
4.3.4.9.3. <i>Memory</i>	329
4.3.4.9.4. Palabras encadenadas	329
4.3.4.9.5. Palabras misteriosas	330
4.3.4.9.6. Categorías	331
4.3.4.9.7. Trabalenguas	332
4.3.5. Atención centrada en el significado	333
4.3.5.1. Escuchar	334
4.3.5.1.1. Escuchar al profesor	335
4.3.5.1.2. Escuchar materiales didácticos	335
4.3.5.1.3. Escuchar a los compañeros	336
4.3.5.1.4. Escuchar para aprender	336
4.3.5.1.5. Escuchar materiales auténticos	337
4.3.5.2. Hablar	337
4.3.5.2.1. Presentación	338
4.3.5.2.2. Describir una imagen	338
4.3.5.2.3. Vacío de información de una dirección	339
4.3.5.3. Interaccionar	339
4.3.5.3.1. Ponerse de acuerdo	340
4.3.5.3.2. Juegos de rol y escenarios	341
4.3.5.3.3. Debatir	342
4.3.5.3.4. Comentar	343
4.3.5.3.5. Vacío de información	344
4.3.6. Atención centrada en el aprendizaje	348
4.3.6.1. Actividades motivadoras	349
4.3.6.2. Actividades reguladoras	350
4.3.7. Métodos de sensibilización perceptiva	353
4.3.7.1. El Método verbo tonal	354
4.3.7.2. El Método Tomatis	356
4.3.7.3. Conclusiones	359

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones	363
5.2. Cuestiones críticas	368
5.3. Futuras investigaciones	369

6. BIBLIOGRAFÍA

371

1. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

1.1. INTERÉS DE ESTE TRABAJO

El importante papel que desempeña la pronunciación en la comunicación oral debe ser proporcional al interés por el estudio de la forma en que se produce su adquisición y de la forma de enseñarla.

Hasta que no comprendamos los factores que influyen en la adquisición fónica en lenguas extranjeras con un razonable grado de certeza, no sabremos cuáles son los procesos que operan en el aprendiente. Ni tampoco sabremos qué sucede cuando habla esa lengua, ni por qué se equivoca, ni por qué habla con acento extranjero.

Comprendiendo mejor estos fenómenos podremos plantearnos con seriedad qué papel puede desempeñar el profesor de lenguas extranjeras en la enseñanza de la pronunciación, sus límites, qué objetivos se puede plantear y cómo conseguirlos.

Nos encontramos en un área de confluencia de varias disciplinas, como la adquisición del lenguaje, la didáctica de las lenguas y la fonética y la fonología. El intercambio de información entre todas las disciplinas redundará en un beneficio mutuo. Este trabajo bien puede ser un ejemplo.

Esta tesis se dedica en exclusiva a la pronunciación vista desde diversos puntos de vista. Por una parte analiza su relación con la competencia comunicativa. Por otra parte hace una descripción en profundidad de las diversas teorías de adquisición fónica que se han formulado. También reúne una serie de principios didácticos y un repertorio de propuestas metodológicas para la enseñanza de la pronunciación.

Por tanto, un elemento distintivo de este trabajo respecto a los anteriores ya publicados, es que analiza con el mismo interés y en profundidad tanto la adquisición fónica en lenguas extranjeras, como su enseñanza.

Desde la aparición de los enfoques comunicativos, los principios teóricos para la enseñanza de lenguas extranjeras y las técnicas han variado siguiendo la evolución de la psicología y la lingüística. Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación no ha seguido el mismo camino que otras áreas de la enseñanza de lenguas, como la gramática o la expresión escrita, por ejemplo. En este trabajo pretendemos actualizar la enseñanza de la

pronunciación y hacer que quede en el mismo nivel de evolución que otras áreas de la enseñanza de lenguas.

Esperamos que esta tesis sea de utilidad a cualquier persona implicada en la enseñanza de la pronunciación. Puede servir para la investigación en el área de la adquisición fónica, la formación de profesores, la producción de materiales didácticos, la organización de cursos, así como para los profesores que trabajan directamente con alumnos en el aula.

Probablemente, algunos apartados de este trabajo también serán de interés para cualquier persona dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, con cualquier otra área de interés distinta a la pronunciación, pero interesada en tener nociones de la adquisición o la didáctica de la pronunciación.

Preferentemente usaremos ejemplos del español como lengua extranjera (en adelante, E/LE), pero las reflexiones de este trabajo son genéricas de la pronunciación de cualquier lengua extranjera.

1.2. OBJETIVOS

Esta tesis tiene un objetivo general:

- *Establecer un marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en L2.* Pretendemos realizar un trabajo que no se ha hecho antes, ya que no hay obras que hayan analizado y estudiado la adquisición y la enseñanza de la pronunciación de una forma amplia y profunda.

Para lograr dicho objetivo general, nos hemos propuesto tres objetivos específicos:

- *Conocer y valorar las teorías de adquisición fónica en segundas lenguas.* Pretendemos elaborar un amplio estado de la cuestión que ayude a comprender de qué forma sucede la adquisición fónica. Realizaremos una revisión bibliográfica que servirá para valorar en qué medida el conocimiento que la teoría de adquisición fónica ha creado, es trasladable a la acción didáctica. También debe servir de punto de partida para futuras investigaciones en adquisición fónica.
- *Describir los principios teóricos que fundamentan la didáctica de la pronunciación.* Este cuerpo teórico debe ayudar a que la didáctica de

la pronunciación tenga cabida en un marco general de la moderna enseñanza de lenguas extranjeras y sea coherente con ella. También debe proporcionar pautas a los profesores para que ayuden a sus alumnos a mejorar su competencia fónica.

- *Hacer una recopilación de los diversos recursos, actividades y técnicas disponibles para la enseñanza de la pronunciación.* Esta recopilación debe servir como una herramienta útil para el desarrollo de materiales didácticos, así como la creación de actividades de aula para la enseñanza de la pronunciación. También servirá para valorar el estado actual de las actividades y técnicas disponibles para la enseñanza de la pronunciación.

1.3. ESTRUCTURA

Este trabajo está estructurado en tres secciones: cada una intenta responder a una pregunta:

- 1 ¿Qué lugar ocupa la pronunciación en la lengua?
- 2 ¿Cómo se adquiere?
- 3 ¿Cómo se enseña?

¿Qué lugar ocupa la pronunciación en la lengua?

En esta sección se pretende definir el lugar que ocupa la pronunciación en la competencia comunicativa. También identifica las relaciones que mantiene la pronunciación con los otros sistemas lingüísticos. De esta forma, se puede comprender la ubicación de la pronunciación en el sistema lingüístico y apreciar en su justa medida la relevancia que tiene en la competencia comunicativa y en el uso de la lengua.

¿Cómo se adquiere?

Esta sección pretende ofrecer una panorámica lo más completa posible de las distintas propuestas que se han formulado sobre cómo se adquiere la competencia fónica en segundas lenguas.

Se organiza en dos partes. La primera, titulada *Modelos y teorías de adquisición fónica en lenguas extranjeras*, recoge las propuestas que más han influido en la teoría y la investigación. La segunda parte, llamada *Factores relacionados con la adquisición fónica en lenguas extranjeras*,

contiene una revisión de los factores individuales que influyen en la adquisición de la competencia fónica.

¿Cómo se enseña?

En esta tercera sección se analizan en profundidad las circunstancias que influyen en la enseñanza de la pronunciación, con el objetivo de establecer una teoría para una didáctica específica. Se pretende aplicar a la enseñanza de la pronunciación la visión que en nuestros días existe de la lengua y de su aprendizaje.

Consta de dos partes. La primera, *La enseñanza de la pronunciación: bases teóricas*, ofrece criterios para integrar la enseñanza de la pronunciación en una didáctica moderna. Contiene ideas y reflexiones sobre los principios didácticos que influyen en la enseñanza de la pronunciación. Esta aportación puede servir para que trabajos posteriores desarrollen una didáctica de la pronunciación.

La segunda parte, *Recursos, actividades y técnicas para su enseñanza*, contiene un extenso repertorio de actividades y técnicas de aula ejemplificadas. Un obstáculo de la enseñanza de la pronunciación es la ausencia de herramientas pedagógicas para su práctica. El propósito es ofrecer un lugar de consulta útil y completo a profesores y creadores de materiales didácticos.

1.4. METODOLOGÍA

Ese trabajo, al igual que cualquier investigación científica, pretende comprender los fenómenos que observa. Sus objetivos son incrementar las posibilidades de explicar, predecir y controlar los sucesos y las condiciones en que éstos ocurren, en nuestro caso, la adquisición y la enseñanza de la pronunciación. De esta forma, al final de la investigación esperamos generar un conocimiento mayor del que existía antes de su inicio.

Según Cohen y Manion (1990), la mayoría de los métodos de investigación educativa son descriptivos. Este método se preocupa de las condiciones o relaciones que existen, de las prácticas que prevalecen, de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan.

Según Latorre y otros (1996), los métodos descriptivos recogen y analizan información con fines exploratorios y pueden constituir una aportación previa para orientar futuros estudios correlacionales, predictivos o de corte experimental. El método descriptivo pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática. El método descriptivo analiza detalladamente unidades, proporciona hechos y puede aportar pautas para configurar teorías. Suele ser apropiado en las primeras aproximaciones a un área problemática, ya que su carácter exploratorio facilita la generación de hipótesis, mientras que el método estrictamente experimental es más utilizado en las etapas finales, para la contrastación de los supuestos previos.

La metodología descriptiva ofrece conocimientos necesarios para el desarrollo de la educación como disciplina científica y es imprescindible en muchos ámbitos educativos. El inconveniente es que por sí sola no puede desarrollar el conocimiento científico. La ciencia necesita métodos complementarios de contrastación que ofrezcan más garantías de control, con el fin de validar las hipótesis generadas a partir de los métodos descriptivos. Esto quiere decir que las aportaciones que se deriven de este trabajo deben complementarse con el método experimental.

La incidencia del método descriptivo en el ámbito educativo es enorme, especialmente en formación de profesorado, orientación escolar, sociología de la educación, didáctica, tecnología educativa y organización escolar, ya que describe situaciones, actitudes e interacciones en el ámbito educativo. Este método también aporta información para orientar la política educativa y la toma de decisiones.

Nuestro trabajo se inserta, genéricamente, entre una metodología *descriptiva*, como la que hemos descrito, y un modelo *humanístico-interpretativo*, según la definición que ofrecen Arnal et al (1992), similar a lo que Grotjahm (1987) llama metodología *exploratoria-interpretativa*.

Noguerol (1998) recoge este modelo como *investigación especulativa*, cuyo proceso central es el "análisis conceptual" y sus objetivos "teorizar... comprender o hacer predicciones" (op.cit.: 65).

Según Mendoza y Cantero (2003), entre los métodos de investigación propios de la Didáctica de la Lengua "los métodos heurístico y especulativo permitirán la contrastación teórica y la generación de nuevos conceptos

operativos" (op.cit.: 20). Estos mismos autores agrupan en cinco grandes ámbitos la investigación en Didáctica de la Lengua:

- Investigación centrada en procesos.
- Investigación centrada en metodología.
- Investigación centrada en contextos.
- Investigación centrada en creencias.
- Investigación centrada en contenidos.

Así pues, nuestro trabajo puede caracterizarse como una investigación *descriptiva* de carácter *heurístico, exploratorio-interpretativa*, centrada en la adquisición fónica en lenguas extranjeras y en la didáctica para la enseñanza de la pronunciación.

1.5. DECISIONES TERMINOLÓGICAS

En la bibliografía en inglés se usa el término *phonology* para referirse tanto a la fonología como a la fonética. Asimismo, en el *Marco de referencia europeo* (2002) se usa el término *competencia fonológica*. A pesar de ello, en este trabajo usaremos el término *fónico* como hiperónimo que incluye las dimensiones fonética y fonológica de la lengua. Así pues, nos referiremos a la *adquisición fónica* o la *competencia fónica*. Cuando a lo largo del texto convenga distinguir entre fonética y fonología, se usa expresamente alguno de estos términos.

Usamos el concepto *elementos fónicos* para referirnos a un conjunto de unidades y características del habla segmentales y suprasegmentales: los sonidos, los fonemas, los contrastes fonológicos, la entonación, el ritmo, el acento de palabra, el acento de frase, la unión entre palabras y la velocidad de elocución.

Utilizamos los términos *lengua extranjera* y *L2* como sinónimos, con el fin de evitar la repetición constante de "segundas lenguas y lenguas extranjeras", fórmula más precisa pero estilísticamente poco deseable. A lo largo de la redacción se alude a ambos contextos de aprendizaje o se emiten afirmaciones válidas para los dos. En los casos en que conviene distinguir ambos contextos de aprendizaje, el propio texto indica explícitamente a cuál de ellos se refiere.

Empleamos de forma distinta los términos *alumno* y *aprendiente*. Entendemos que *alumno* se refiere al contexto de aula y al aprendizaje

formal, mientras que usamos *aprendiente* como hiperónimo de *alumno*, que incluye su significado y además se refiere al contexto de aprendizaje natural. Es decir, todos los *alumnos* son *aprendientes*, pero todos los *aprendientes* no son *alumnos* porque no todos aprenden siguiendo un curso. En la primera parte del trabajo, dedicada a la adquisición, nos referimos ante todo a los *aprendientes*, es decir, independientemente de su contexto de aprendizaje. Por el contrario, en la segunda parte, dedicada a la didáctica, usamos sobre todo el término *alumno*, ya que nos referimos al aprendizaje en clase o con algún tipo de enseñanza dirigida, aunque sea a través de un material para la enseñanza a distancia.

Hemos evitado el anglicismo *input*, usando las expresiones *muestras de lengua* en unos casos y *exposición a la lengua* en otros.

Los símbolos que aparecen entre corchetes [] representan sonidos, los símbolos entre barras // representan fonemas y los símbolos que aparecen entre ángulos <> representan letras.

2. LA PRONUNCIACIÓN EN LA LENGUA

2.1 PRESENTACIÓN

En este apartado pretendemos describir el lugar que ocupa la pronunciación en la lengua. Identificaremos la ubicación que tiene en la competencia comunicativa y las relaciones que mantiene la pronunciación con los otros sistemas y elementos de la lengua. Esto nos permitirá tener una perspectiva para valorar la relevancia de la pronunciación en la comunicación. Todo ello nos ayudará a responder a la pregunta *Qué lugar ocupa la pronunciación en la lengua*.

Vamos a asumir el modelo y la terminología que ofrece del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002), en adelante MRE, tanto en la clasificación de actividades de la lengua, como en el modelo de la competencia comunicativa que ofrece. Hemos elegido este documento por ser de aparición reciente, de consenso y ampliamente conocido entre las personas implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. El modelo de competencia comunicativa quizá contenga decisiones controvertidas, pero no es un objetivo de este trabajo cuestionarlo¹.

En primer lugar consideraremos la relación de la pronunciación con las actividades de la lengua. Posteriormente, ubicaremos la pronunciación en la competencia comunicativa y veremos qué relaciones mantiene con algunas de las competencias que la componen.

¹ En esta sección necesitaremos obtener una panorámica muy amplia de temas muy genéricos y extensos, como cuáles son las competencias que forman parte de la competencia comunicativa o qué procesos y estrategias intervienen en el uso de las grandes destrezas. A pesar de que la bibliografía que contiene propuestas para describir estos elementos es abundante, en este trabajo no nos parece necesario entrar en su análisis. Como el objetivo de esta sección es ubicar la pronunciación en la competencia comunicativa y ponerla en relación con las habilidades y actividades de la lengua, nos parece que basta con hacer una descripción amplia, completa y muy esquemática. Para agilizar nuestra exposición en esta sección, vamos a hacerla básicamente en relación al *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Esto implica que vamos a usar la terminología que en esta obra se usa y asumir las decisiones y clasificaciones que en ella se establecen.

2.2. La pronunciación en las actividades de la lengua

Según el MRE, 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 intervenga el oyente o el lector y sin que haya interacción. La *comprensión* se refiere estrictamente a la recepción de esos enunciados.

La *interacción* se refiere a la comunicación entre al menos dos hablantes que se alternan en el papel de emisor y receptor.

La *mediación* 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 se realiza 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 de la ubicación que la pronunciación tiene en ellas. 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 con subrayado los puntos directamente

relacionados con la competencia fónica. Este recurso nos 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 en general, lo que nos permite hacernos una idea más clara del lugar que ocupa la competencia fónica en la competencia comunicativa.

2.2.1. LA PRONUNCIACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL

En la expresión oral, el hablante produce un mensaje ante unos oyentes que no toman la palabra. Sucede en, por ejemplo, un comunicado público, una exposición oral, una presentación, un discurso, una 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 *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.

Vemos que la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por numerosas estrategias y diversos procesos. En los esquemas anteriores hemos visto que la pronunciación es un componente más de la expresión oral. La pronunciación está presente en las estrategias de producción y también es el componente esencial del proceso *articular el enunciado*.

La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el factor que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral y por tanto, 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.

2.2.2. 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. 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 a 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 tres errores cometidos por alumnos de E/LE en una actividad en el laboratorio de idiomas en que tenían que transcribir lo que escucharan².

- Escribió *compania a ella francesa*, en vez de *compañía aérea francesa*.
- Escribió *gitanos con lana baja*, en vez de *gitanos con la navaja*.
- Escribió *¿Yo? Tú sigue tienes paciencia*, en vez de *¿Yo? Tú sí que tienes paciencia*.

Una explicación de estos tres casos podría ser que los aprendientes no identificaron correctamente las palabras relacionadas con los sonidos que percibieron, e hicieron una inferencia errónea para buscar el sentido con palabras conocidas.

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.
- 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.

² Errores detectados en observaciones personales de clase.

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 el aprendiente 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 alófonos que representan estos fonemas, el ritmo propio de la lengua, 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 elemento que dificulta la comprensión auditiva.

2.2.3. 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.

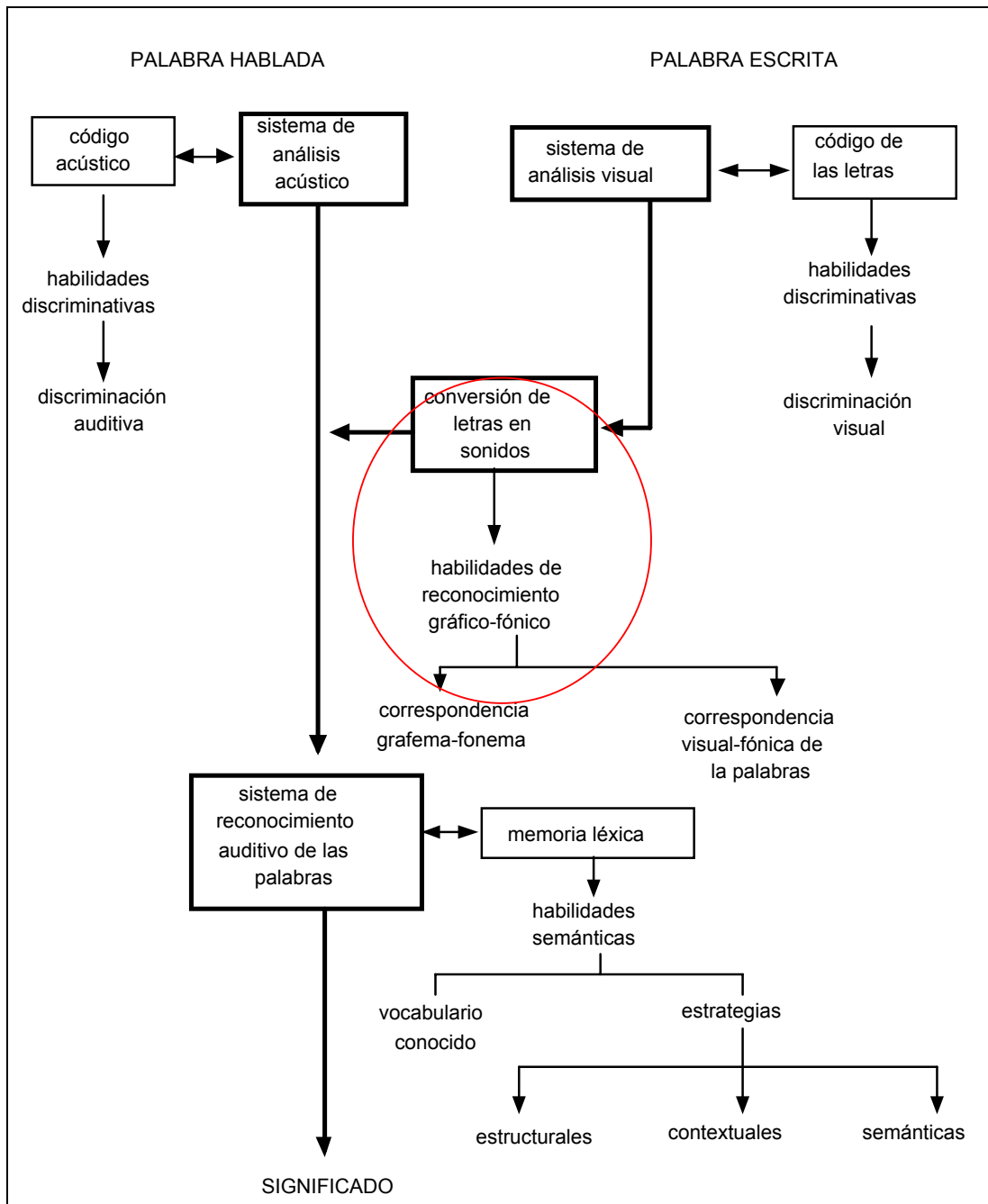
2.2.4. LA PRONUNCIACIÓN EN LA LENGUA ESCRITA

Aunque parezca paradójico, la pronunciación está presente en las actividades de la lengua que se manifiestan 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. También está presente en la lectura silenciosa. En efecto, cuando se lee en silencio un texto, se produce un proceso de conversión del texto a una voz que sólo está presente en la mente.

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 el lector 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 fuera una lectura con una voz susurrada.

En el siguiente cuadro (Cabrera et. Al., 1994) se representa la relación entre la lengua oral y la lengua escrita. Hemos destacado con un círculo el punto de encuentro entre la lengua oral y la lengua escrita.



Esta representación mental del sonido simultánea a la lectura no sólo se aplica a los elementos segmentales, también se produce en la entonación, las pausas y los grupos entonativos.

Cuando la lectura se hace en voz alta, en ocasiones se puede reconocer cuando 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. 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 comprendemos la frase y necesitamos volverla a leer desde el principio.

La voz interior también se manifiesta en la escritura. 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.

Aunque se ha rechazado la importancia de la mediación fónica 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.

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.

El lector competente atribuye una estructura fónica adecuada a cada unidad del texto. El lector 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.

2.3. 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 investigadores han identificado, clasificado y

nombrado de diversas formas. Según el modelo que ofrece el MRE³, 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.

2.3.1. 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 (Ibíd.:p.103), 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 diversas competencias que forman parte de la competencia lingüística.

2.3.1.1. LA COMPETENCIA FÓNICA

Según el MRE (Ibíd.:111), 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).

³ 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.

- 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 ampliar y precisar algo más. Un hablante completamente competente debe tener la destreza de percibir y producir los elementos indicados en la lista. Por el contrario, no parece cierto que un hablante necesite tener un conocimiento declarativo de todos los elementos anteriores ni 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 una 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 debe 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 las otras competencias lingüísticas.

2.3.1.2. LA COMPETENCIA FÓNICA Y EL LÉXICO

A menudo se tiene la idea simplificada de que una palabra simplemente se sabe o no se sabe. Sin embargo, el aprendiente tiene que adquirir un conjunto de conocimientos y habilidades. La adquisición del léxico abarca distintos niveles de dominio que se alcanzan 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 vocabulario implica, entre otras cosas, su correcta percepción e identificación en la lengua oral. El dominio del sistema fónico de la L2 facilita la adquisición del vocabulario tanto para su posterior articulación 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 pronunciación es uno de los elementos que ayudan a identificar la forma de las palabras. El aprendiente debe percibir las palabras de forma transparente y reconocible. 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.

Los siguientes errores fueron cometidos por aprendientes de E/LE⁴ en actividades de expresión escrita o bien en actividades de transcribir lo que escuchaban. Todos ellos nos aportan ejemplos de que las palabras no han sido completamente adquiridas debido a una insuficiente competencia fónica:

**gaspacho* en vez de *gazpacho*; **explocion* en vez de *explosión*; **las plumas morones* en vez de *las plumas marrones*; **olividar* en vez de *olvidar*; **medio ambiente* en vez de *medio ambiente*; **extranjego* en vez de *extranjero* (ambos errores cometidos por franceses); **razones políticas y endipendentistas* en vez de *razones políticas e independentistas*; **descripir* en vez de *describir*; **robas* en vez de *ropas* (ambos errores cometidos por un alemán); **solladas* en vez de *soleadas*; **distino* en vez de *destino*; **aeria* en vez de *aérea*, **emaginar* en vez de *imaginar*.

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 resultado de confundir una palabra con otra parecida fónicamente: por ejemplo, usar *primavera* en vez de *primera*, o bien decir *postres* en vez de *posters*.

Se ha analizado (Flege, 1994) cómo las palabras compartidas entre dos lenguas, debido a que son préstamos de una a otra o bien a que son heredadas de una misma lengua, 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 parecida a como se hace en la L1. En el caso de aprendientes de E/LE, podemos indicar los siguientes ejemplos: pronunciar [confuʃon] en vez

⁴ Errores detectados en observaciones personales de clase.

de *confusión*; [solu]ion] por *solución*; [a respectado] en lugar de *ha respetado*.

2.3.1.3. 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 intersección de la competencia fónica y la competencia gramatical se concreta de diversas formas: por una parte en la morfología, por otra parte en la entonación asociada a la sintaxis, y por último en 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 por ejemplo, en el caso del español, los morfemas de los nombres 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 automatizan las diferentes realizaciones de las flexiones verbales de persona, tiempo y modo, es probable que confundan las formas verbales y su significado. Por ejemplo, en el contraste entre las formas verbales del español *he ido / ha ido*, o *fui / fue* o *pase / pasa* 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 puede tener dificultades para reconocer y usar en la lengua oral los elementos gramaticales relacionados con los elementos fónicos que le resulten difíciles. Es el caso, por ejemplo, de no percibir ni producir con precisión el contraste entre las vocales /a/ 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 distinguir 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* tienen una inflexión tonal ascendente en el 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 siguientes frases sirven de ejemplo de lo dicho anteriormente. Están extraídas de actividades en que los alumnos tenían que escuchar una exposición oral y transcribir lo que escucharan. Todas contienen errores que ponen de manifiesto cómo una insuficiente competencia fónica ralentiza la progresión de la competencia gramatical en la lengua oral⁵.

Escribe *...*son más exigente **de los de mas** turistas.*
en vez de ...*son más exigentes que los demás turistas.*

Escribe *...***en el unas** provincias...*
en vez de ...*en algunas provincias...*

Escribe *...***un** relación...*
en vez de ...*una relación...*

Escribe *...*Cuando un amigo **invitar** a comer...*
en vez de *Cuando un amigo invita a comer...*

Escribe *...*Cuando alguien **no se** enseñas su casa...*
en vez de *Cuando alguien nos enseña su casa...*

Escribe *...*cuanto **van a** la gente.*
en vez de ...*cuánto gana la gente.*

Escribe *...*se paga lo **quien** tomado todos.*
en vez de ...*se paga lo que han tomado todos.*

Escribe *...*sin **un bargo**...*
en vez de ...*sin embargo...*

Escribe *...*otro día van a pagar **nosotros**.*
en vez de ...*otro día van a pagar los otros.*

Escribe *...*Los europeos **hayan** ven a los españoles...*
en vez de *Los europeos ya no ven a los españoles...*

⁵ Errores detectados en observaciones personales de clase.

2.3.1.4. 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. El conocimiento de estas reglas permite incluso transcribir algunas palabras nunca leídas anteriormente.

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 que deseen progresar 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 escribe **fotografía* 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. Por el contrario, 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/⁶; la letra <r> representa a los fonemas /r/ y /r/.
- (b) Hay dos grafías que representan a un mismo fonema: las letras <z> y <c> seguida de <e> o <i> representan al fonema /θ/⁷; las letras <j> y <g> seguida de <e> o <i> representan /x/; las

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

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

letras <ll> y <y> representan al fonema /j/ para la mayoría de hablantes⁸.

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

La zona de intersección de la competencia fónica con la ortografía es amplia. Se puede ejemplificar observando algunos errores⁹ de ortografía 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*).

Otro tipo de errores de ortografía muestran aprendientes que transcriben la forma oral de la palabra, tal y como ellos la pronuncian, aunque aplicando reglas de conversión a la escritura incorrectas: **trabaha* en lugar de *trabajar*, **trancila* en lugar de *tranquila*, **consumision* en lugar de *consumición*, **suisos* en lugar de *suizos*. Otro tipo de errores, escribir **expresión* en lugar de *expresión*, se deben a una ultracorrección en la escritura en alumnos que tienen conciencia de ser seseantes.

2.3.1.5. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA ORTOEPÍA

El MRE (íbid: 112) 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.

Conocer las reglas que permiten convertir la lengua escrita en lengua oral facilita a los aprendientes el uso de palabras que se han aprendido en

⁸ El yeísmo es un fenómeno mayoritario entre los hispanohablantes.

⁹ Errores detectados en observaciones personales de clase.

textos. También les permite pronunciar de forma comprensible palabras que hayan consultado en un diccionario.

La relación de la ortoepía con la competencia fónica la podemos ilustrar con algunos errores¹⁰ 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 [noxe]. 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, sea un nativo u otro aprendiente. Incluso puede interferir en el propio aprendiente. En efecto, si cree que la palabra *noche* se pronuncia [noxe], esperará escuchar esa pronunciación. Sin embargo cuando escuche [notʃe], es posible que no reconozca la palabra.

La competencia ortoépica también permite pronunciar correctamente palabras que se memoricen visualmente. 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 haber escuchado inmediatamente antes una forma verbal de *escuchar*. En la formulación de la respuesta ha pesado más el recuerdo de la forma escrita de la palabra.

También es interesante el caso de un aprendiente holandés 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.

¹⁰ Errores detectados en observaciones personales de clase.

2.3.2. 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. Comprende diferentes competencias:

- 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 de Grice. 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 disonancia entre el significado atribuido a la entonación y el atribuido literalmente a las palabras. Por ejemplo, la expresión *Ah, ¿sí?* puede servir para expresar sorpresa. Sin embargo, puede ir acompañada de una entonación de decepción. La entonación tiene un alto valor comunicativo, ya que puede cambiar el significado literal de los enunciados. Cuando hay una contradicción de significados entre la entonación y el literal, siempre prevalece el significado atribuido a la entonación. Modulando la entonación podemos transmitir a través de la palabra *Perdón*, cuyo significado parece muy claro a simple vista, valores comunicativos diferentes: educado pero no cordial; pedir repetición o clarificación; pedir disculpas cordialmente. Otro ejemplo nos ilustra 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 o interés por lo que le han dicho. Esta ambigüedad propia de la lengua escrita se resuelve en la lengua oral escuchando los elementos suprasegmentales asociados a la respuesta del interlocutor. Por esta razón, la entonación se encuentra en una jerarquía superior a la sintaxis y al vocabulario. De hecho, una frase puede ser declarativa o interrogativa según su entonación final sea descendente o ascendente respectivamente.

Veamos ahora de qué forma está presente la pronunciación en la cohesión, 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. La cohesión 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. Veámoslos seguidamente:

- 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*).
- También hay 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 recursos que permite cohesionar un texto oral¹¹.

¹¹ Esta entonación con la función de organización del discurso se denomina *entonación prelingüística*, Cantero (2002a).

2.3.3. 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 también es uno de los elementos que caracterizan las variantes geográficas. Por último, también 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 entonación¹² y con los fonemas que representan a las letras <h>, <j>, <g>, <ll>, <y> <s>, <c> y <z>.

2.4. En síntesis

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 al 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.

¹² Se trata de la llamada *entonación no lingüística* (Cantero 2002a).

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 más 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. 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.

3. CÓMO SE ADQUIERE

3.1. PRESENTACIÓN

Esta sección de la tesis se dedica a recoger las distintas respuestas y reflexiones sobre cómo se adquiere la competencia fónica en segundas lenguas y qué factores intervienen de forma significativa en ella.

La pregunta latente que guía las investigaciones sobre adquisición fónica es: ¿por qué todos los individuos con facultades normales adquieren con éxito el sistema fónico de la L1, y sin embargo adquieren el de una L2 con diferentes grados de aproximación al acento nativo? Por esta razón el título de esta sección es *Cómo se adquiere*.

La primera parte, titulada *Modelos y teorías de adquisición fónica en lenguas extranjeras*, pretende ofrecer una amplia visión panorámica de los distintos modelos y propuestas que más han influido en la teoría y la investigación.

La segunda parte de esta sección, llamada *Factores relacionados con la adquisición fónica en lenguas extranjeras*, se centra en el análisis de los factores y las variables individuales que influyen en la adquisición de la competencia fónica. Se observará que estas variables forman una configuración propia en cada aprendiente, lo que ayuda a comprender por qué los aprendientes se diferencian enormemente entre ellos en la rapidez de aprendizaje y en el nivel de competencia fónica que logran.

En la elaboración de ambas partes ha surgido la doble dificultad de no dejar de mencionar nada importante, así como la de prestar el espacio justo a cada concepto en virtud de la relevancia de su aportación a la disciplina.

Los propósitos que se pretenden lograr con esta primera parte son básicamente tres. En primer lugar, elaborar una revisión teórica lo más completa posible. En segundo lugar, que esta revisión sea lo suficientemente profunda como para contener los argumentos que sostienen los modelos teóricos y, si es el caso, los argumentos que los debilitan. En tercer lugar, pretendemos lograr una descripción comprensible que sirva al investigador interesado como punto de partida, o al menos como lugar accesible y de referencia, para facilitarle cualquier trabajo que desarrolle en esta área.

3.1.1. RELATIVA AUSENCIA DE INTERÉS

Desde la aparición de la *Adquisición de segundas lenguas* como disciplina a principios de los años 70, se ha generado una gran cantidad de estudios centrados en la forma en que ésta tiene lugar y en los factores que influyen en los aprendientes. Sin embargo, la atención de la investigación no se ha centrado con la misma intensidad en las diversas áreas de la lingüística. Llama la atención que la investigación y la teoría de adquisición de L2 se haya ocupado predominantemente de la morfología y la sintaxis a lo largo de estos años, siendo la fonología un área que ha recibido comparativamente mucho menos interés.

Probablemente, la fonología no ha recibido una atención adecuada a su importancia en la comunicación debido a dos razones. La primera es la comparativamente mayor complejidad que implican los análisis acústicos respecto a los análisis estrictamente lingüísticos. La otra posible causa es que no se haya percibido la importancia de la pronunciación en la comunicación y se prefiera el estudio de otras áreas lingüísticas aparentemente más importantes como la morfología y la sintaxis. Afortunadamente, la teoría de adquisición fónica de L2 va incorporando de forma paulatina y con interesantes resultados las propuestas surgidas en otras áreas de la adquisición de primeras y segundas lenguas.

¿Qué fenómenos operan en el aprendiente a lo largo de la adquisición fónica de una L2? El estudio de estos mecanismos es complejo y se caracteriza por la diversidad de paradigmas de investigación desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria.

3.1.2. SINGULARIDAD DE LA PRONUNCIACIÓN

Resulta interesante buscar respuestas a por qué un aprendiente puede alcanzar un nivel de competencia en expresión escrita tan alto que un nativo no sea capaz de distinguir en un escrito suyo ninguna marca que permita deducir que el texto ha sido escrito por un no nativo.

Por el contrario, en la expresión oral es mucho más difícil alcanzar un nivel nativo. Un porcentaje reducido de aprendientes logra desprenderse del acento extranjero, mientras que la mayoría presenta en su expresión oral una pronunciación con al menos algún grado de acento extranjero. Este acento extranjero está caracterizado básicamente por la primera lengua del aprendiente, lo que suele permitir en numerosas ocasiones a los hablantes

nativos la identificación de su origen. ¿Por qué es mucho menos frecuente lograr en la pronunciación un nivel libre del acento extranjero que en la gramática?

Tanto la intuición como los experimentos (Ioup, 1984) indican que la influencia de la lengua nativa sobre la segunda lengua es más grande en el área fónica que en otros niveles de la lengua. ¿Qué singularidad interviene en la adquisición fónica de L2?

La adquisición fónica de L2 comprende cuatro dimensiones: la fonológica, la fonética, la motriz en la articulación y la percepción auditiva. Es decir, el nivel fónico es necesariamente más complejo que los otros niveles lingüísticos, en la medida en que no sólo implica añadir nuevos elementos en un nuevo sistema lingüístico, como fonemas, estructuras silábicas, formas de acentuación o curvas entonativas. Estos nuevos elementos deben materializarse físicamente a través de su articulación y su percepción bajo la presión del tiempo real de la comunicación oral.

Un segundo factor diferenciador es que la adquisición de primeras lenguas nos indica que el sistema fónico es el primer sistema de la lengua en quedar fijado en la primera lengua del niño.

Un tercer factor diferenciador es que en la pronunciación interviene la repetición constante de las mismas posiciones articulatorias con el paso de los años. De hecho, no hay que olvidar que aunque el modelo de formación de hábitos tiene poco peso para explicar el aprendizaje de segundas lenguas en general, conserva un importante poder explicativo en la adquisición de la fonología de L2 (Larsen-Freeman y Long, 1991).

Por estas razones, cualquier teoría de adquisición fónica de L2 tiene que estar relacionada con las teorías de la percepción, el procesamiento y la producción del habla. En consecuencia, en la investigación en adquisición fónica de L2 confluyen las disciplinas de la fonética (articulatoria, acústica, perceptiva), la fonología y la psicolingüística.

3.2. Modelos y teorías de adquisición de sistemas fónicos en lenguas extranjeras

En esta parte vamos a revisar las diferentes teorías y modelos que se han ocupado de la adquisición fónica de L2. En primer lugar nos ocuparemos de la *Interferencia y la transferencia*, es decir, la influencia de la primera lengua en la adquisición de la segunda. Este apartado incluye una revisión de la teoría del análisis contrastivo, uno de los pilares de la investigación fónica durante décadas. Una cuestión crucial en la investigación de adquisición de segundas lenguas concierne al papel que juega la transferencia de las reglas y los sonidos de la primera lengua para explicar el acento extranjero.

Posteriormente trataremos el *Modelo cognitivo* y observaremos su principal aportación a la teoría: los procesos de desarrollo. También nos detendremos en las diversas propuestas para integrar en un único modelo los procesos de transferencia y de desarrollo.

A continuación trataremos una teoría específica del ámbito fónico, la de los *Modos de percepción*. Ésta se distingue del resto de teorías en que no pertenece a una teoría general del lenguaje.

El siguiente modelo del que nos ocuparemos es el de la *variabilidad*. Observaremos cómo ésta condiciona la competencia comunicativa, la percepción y la producción del habla.

En último lugar trataremos la *Gramática universal*. Nos centraremos en la Hipótesis de las diferencias marcadas, los universales y su evolución en el modelo de principios y parámetros.

Como se puede observar, a excepción de *Modos de percepción*, todas las teorías tratadas en esta sección son las teorías de adquisición de la lengua general o específicamente de L2, aplicadas en el área de la adquisición fónica.

3.2.1. Interferencia y transferencia

Tradicionalmente se ha explicado la adquisición fónica de una L2 a partir de la influencia de la lengua materna. La *transferencia*¹³ es una consecuencia del intento del aprendiente de reconocer y producir los elementos de una L2 mediante un sistema previamente establecido, el de su L1. La transferencia permite al aprendiente economizar el esfuerzo de aprendizaje de una L2, ya que cuando encuentra un sonido que no se encuentra en el inventario de su L1, lo sustituye por el sonido de la L1 fonéticamente más próximo. Según esta teoría, los sonidos de la L2 son sustituidos por los de la L1: esto explica, por ejemplo, por qué los aprendientes de inglés cuya L1 no tiene el fonema /θ/, lo sustituyen por /t/ o por /s/.

Cuando se usa el término transferencia, sólo se suele mencionar o sobreentender la influencia de la lengua materna. Pero conviene tener presente que se trata de una simplificación, ya que al aprender una L3, o una L4, etc., no sólo hay una influencia de la L1, sino que también intervienen, en mayor o menor medida, las otras lenguas ya conocidas por el aprendiente. Es decir, el sistema fónico de la(s) lengua(s) previamente aprendida(s) puede(n) influir en la pronunciación de la nueva lengua que se aprende. Esto implica que el aprendizaje será diferente si se aprende una lengua como L2 o bien como L3.

Según Gass (1988:384), en el siglo XX han aparecido tres posturas diferenciadas ante la transferencia. En la primera (Lado, 1957) se maximizó la importancia de la lengua materna; en la segunda (Dulay y Burt, 1974¹⁴) se minimizó la influencia de la primera lengua y en la tercera gran tendencia, la actual, se investigan los aspectos cualitativos de la influencia de la primera lengua.

Uno de los trabajos más clásicos, por la fecha de publicación y por la influencia que ha tenido posteriormente, es el de Troubetzkoy (1939). En él sostiene que el sistema fónico de la L1 actúa como una criba en la percepción de la L2, de forma que los sonidos de la L2 se interpretan a través de las categorías establecidas por la L1. Es decir, Trubetzkoy propone que cuando una persona oye una lengua diferente a su L1, lo hace usando el *filtro fónico* de su lengua materna. Por ejemplo, los hispanohablantes que aprenden inglés tienden a clasificar sus quince vocales en las cinco

¹³ También llamada *interferencia*.

¹⁴ DULAY, H. y BURT, M. (1974) "Errors and strategies in child second language acquisition", *TESOL*, 8, 129-136.

categorías fonológicas que su lengua materna tiene establecidas. Así pues, la percepción de la L2 según las categorías fonológicas de la L1 provoca errores cuando éstas no coinciden. De la obra de Troubetzkoy, lo que parece más relevante para los objetivos de este trabajo es la afirmación de que la percepción se realiza a partir de la L1, de forma que las personas oyen una segunda lengua a través del sistema fónico conocido. El sonido de la L2 se filtra a través del sistema fónico ya establecido y automáticamente queda identificado con un sonido de la lengua propia. Así, los errores surgen porque esta criba no se adapta al sistema de la lengua extranjera.

Es fácilmente constatable un acento extranjero característico entre los hablantes de una misma L1 cuando se expresan en una L2: por ejemplo, el acento de los brasileños cuando hablan español, el de los españoles cuando hablan inglés, etc. También se puede observar fácilmente que una gran cantidad de los errores que cometen los hablantes de una misma L1 son coincidentes al aprender una misma L2. Esta evidencia dio lugar a la formulación de la teoría de la interferencia. En efecto, la investigación inicial de la adquisición de L2 quedó conformada a partir de las bases establecidas en la obra de Lado (1957) *Linguistics Across Cultures*. Esta obra sirvió de base para que en los años 50 y 60 se desarrollara la *Hipótesis del análisis contrastivo*. Ésta proponía que todos los errores en la producción en la L2 se deben a la interferencia, es decir, la presencia de los elementos fónicos de la L1. De esta forma, la principal cuestión que ocupó la investigación de la adquisición fónica de L2 durante muchos años fue la influencia de la L1 en la L2.

Cuando se creía que aprender una lengua se limitaba a una adquisición de hábitos, se asumía que los hábitos de la primera lengua se aplicaban a la segunda. Según la teoría conductista, la adquisición de un nuevo sistema fónico consistía en una sustitución gradual de los viejos hábitos de pronunciación por los nuevos, mediante la relación entre un conjunto de estímulos (los sonidos de la L2) y un nuevo conjunto de respuestas (intentos de producción de los sonidos de la L2). Se asumía que los estímulos de la L2 idénticos a los de la L1 obtendrían percepciones y producciones correctas, mientras que aquéllos que eran diferentes de la L2 causarían la interferencia de los hábitos de la L1, y originarían un problema de aprendizaje.

La interferencia de la L1 en la L2 puede tener un resultado positivo o negativo. Se creyó que las diferencias entre las dos lenguas provocarían una *interferencia negativa* de la lengua nativa en la L2. Por el contrario, si el

elemento fónico existía tanto en la L1 como en la L2, se produciría una *interferencia positiva*.

Progresivamente se observó la presencia de errores que no estaban causados por la interferencia, por ejemplo, cuando los aprendientes producen sonidos y estructuras silábicas que no existen ni en la L1 ni en la L2. En realidad, existen numerosos fenómenos que no pueden ser explicados por la influencia de la L1. A mediados de los años 70, con la aparición de los modelos cognitivos de aprendizaje y de secuencias de desarrollo, los investigadores pasaron a usar el término *transferencia* para referirse a este fenómeno. Asimismo propusieron que su importancia era mínima, reduciendo así la influencia de la lengua materna en la adquisición fónica de una L2. En este sentido es reveladora la afirmación de Tarone en un influyente artículo (1978:70): *Transfer is only a part -and often a small part- of the influence on interlanguage phonology*.

Los términos *interferencia* y *transferencia* refieren al mismo fenómeno, esto es, aplicar los elementos fónicos de la L1 en la L2. Sin embargo, ambos términos difieren en el punto de vista. La *interferencia* contempla el fenómeno como un obstáculo que impide la correcta percepción y producción de la L2. De hecho, este término sugiere una perturbación de la comunicación, y procede de la valoración negativa que imprimió el conductismo al error, considerado como un mal hábito que debe evitarse por ser perjudicial para el aprendizaje. Bajo la influencia del concepto de Selinker de interlengua se abordó la adquisición del lenguaje desde una perspectiva cognitiva, y así pasó a denominarse *transferencia*. La diferencia entre *interferencia* y *transferencia* refleja un cambio de perspectiva: pasa de ser un *hábito* a ser considerada como una *estrategia* de aprendizaje o comunicación para cubrir un vacío de conocimiento o de competencia en la L2. Es decir, la *transferencia* considera el uso de la L1 como una estrategia para sostener la comunicación en L2, de forma que la influencia de la L1 en la L2 pierde la connotación negativa del error para pasar a ser el resultado natural en el proceso de adquisición fónica de una L2.

Pero el hecho de minimizar la transferencia en la adquisición fónica fue una postura exagerada, ya que es evidente que el acento extranjero está provocado principalmente por la transferencia de los elementos fónicos de la L1 en la L2. La influencia de la L1 es lo suficientemente evidente como para considerarla el fenómeno más presente en la pronunciación de los aprendientes de una L2. El análisis contrastivo es posible por la evidente influencia de la L1 en la pronunciación de la L2. Esto hace que las dificultades que sistemáticamente aparecen según la L1 de los aprendientes

se puedan predecir con cierta fiabilidad. Un ejemplo de esta predicción lo encontramos en Avery et al. (1992:111-157), donde agrupa trece clases de aprendientes según su lengua materna, e indica sus dificultades al aprender el inglés como L2.

Se han adoptado otros modelos de descripción no basados en la descripción fonológica de segmentos surgida del estructuralismo, sino en la proporcionada por la Gramática universal. En la Gramática universal se sigue considerando la influencia de la L1 en la L2 como un factor más que prominente, pero la descripción y comparación de las lenguas se basa en restricciones o parámetros propios de cada lengua, como se puede ver en el apartado 3.2.5.

La presencia de la transferencia en el área fónica resulta más que obvia, por ejemplo, en los elementos prosódicos. Hui Liu (2003) estudia la entonación de taiwaneses aprendientes de español con un nivel de competencia comunicativa bastante alto y varios años de aprendizaje y práctica. Observa que los aprendientes realizan una intensa transferencia de los movimientos tonales en cada palabra del español. Esta característica es mucho más regular que la entonación de grupos fónicos y sintagmas.

Es evidente que la influencia de las lenguas conocidas por el aprendiente es una causa de numerosos errores, aunque hay otras causas. Esta influencia no se cuestiona, (Gass, 1988; Gass y Selinker, 1992), sino sus características, por lo que no se debe abandonar la explicación de numerosos errores a través de las diferencias entre las lenguas.

Cantero (1997b) explica la transferencia mediante la metáfora del *recipiente fónico*. Según esta propuesta, el niño construye un recipiente fónico en la adquisición de la primera lengua hasta los seis años. Este recipiente se va *llenando* con los elementos léxicos y gramaticales de la primera lengua a medida que el niño los va aprendiendo. Esto implica que cuando el hablante usa oralmente los elementos léxicos y gramaticales de la primera lengua, lo hace con el recipiente fónico de la primera lengua.

Cuando un individuo aprende una lengua extranjera, puede introducir el vocabulario y la gramática nueva en el único recipiente fónico de que dispone. Esto es la causa de que hable con acento extranjero, porque usa el vocabulario y la sintaxis de la lengua extranjera, pero con la fonología de la primera lengua. Según Cantero, para que el aprendiente logre la adquisición fónica completa de una lengua extranjera es imprescindible que cree un nuevo recipiente fónico para la lengua extranjera en el que *vierta* la nueva

gramática y léxico. Esto sólo es posible con la ausencia de la lengua escrita a lo largo del proceso de adquisición.

En definitiva, se han superado las posturas radicales que inicialmente consideraban la transferencia como el único fenómeno que interviene en la adquisición fónica y las posturas que posteriormente, en una reacción pendular, minimizaron su presencia. En la actualidad se acepta que la influencia de la L1 origina numerosos errores de pronunciación, probablemente la mayoría. La cuestión reside en investigar cuáles son los elementos que se transfieren.

Es evidente que la transferencia no puede predecir ni siquiera explicar todos los errores. Debido a la incapacidad del análisis contrastivo para explicar totalmente la producción de los aprendientes, se ha incrementado la atención a la interacción de la transferencia con los procesos de desarrollo. En el paradigma de la Gramática universal se analiza la interacción de la transferencia con las restricciones universales.

3.2.1.1. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

La predicción de la facilidad y la dificultad de la adquisición fónica de una L2 es uno de los temas centrales de la investigación, porque es la consecuencia de la comprensión de cómo los aprendientes aprenden sistemas fónicos y es valioso para estructurar una enseñanza efectiva.

El método de investigación asociado a la teoría de la interferencia es el análisis contrastivo. Durante los años sesenta y setenta tuvo su apogeo la investigación en la adquisición fónica en segundas lenguas basada en la comparación de las descripciones fonéticas y fonológicas de una L1 y una L2.

La *Hipótesis del análisis contrastivo* se basaba en la creencia de que la identificación de las diferencias entre una L1 y una L2 permitiría predecir las dificultades que experimentarían los aprendientes, así como los elementos fónicos de la L2 que no revestirían dificultad. En efecto, se partía de la premisa de que los aprendientes tienen escasa o ninguna dificultad para producir elementos fónicos de la L2 que ya existen en la L1, mientras que tienen mayor dificultad con los elementos nuevos. Con estas premisas se llegó a pensar que todos los errores en la pronunciación podían ser explicados como el resultado de sustituciones causadas por la interferencia.

Se realizaron análisis contrastivos entre numerosas lenguas¹⁵. En las primeras descripciones, la transferencia se explicaba a nivel segmental a partir de la proximidad en un cuadro fonético, en consonancia con la teoría lingüística estructuralista. La unidad de análisis era el fonema y el método de investigación consistía en cotejar fonemas aislados de dos lenguas e identificar qué sonidos coincidían o no aparecían en los cuadros fonológicos de la L1 y de la L2. Recordemos que según la teoría de la interferencia, el sonido de la L2 que no se encuentra en la L1 se sustituye por el de la L1 más próximo.

Uno de los problemas de este método de investigación surgió como consecuencia de la interpretación de los datos. Según el análisis contrastivo, los sonidos nuevos (esto es, existentes en la L2 pero no en la L1) son difíciles. Esto es evidente en el contraste entre /r/ y /r̄/ para la mayoría de los aprendientes de E/LE. Pero la existencia de un elemento nuevo en la L2 no implica que necesariamente sea difícil. Por ejemplo, /ʒ/ existe a principio de palabra en francés pero no en esta posición en inglés, y sin embargo no plantea gran dificultad a los anglófonos que aprenden francés. Se vio que había más predicciones incorrectas, como /x/ (de *caja*), que pese a ser un sonido del español nuevo para aprendientes de muchas lenguas, generalmente no resulta difícil de aprender, al igual que el fonema /ɲ/ (de *niño*).

Por otra parte, aunque los análisis contrastivos no predecían la aparición de errores en algunos casos, se observó que los aprendientes tienen gran dificultad para pronunciar correctamente. Es decir, el hecho de que un sonido exista en la L1 y L2 no implica necesariamente que sea fácil. Por ejemplo el sonido [z] existe en español como alófono de /s/ delante de consonante sonora (por ejemplo, *desde*) y en inglés existe como fonema. No obstante, resulta difícil (Elliot, 1997) para los anglófonos que aprenden español, ya que tienden a realizar la s sorda [s]. Otro ejemplo de elemento relativamente difícil es [tʰ] aspirada del inglés, sonido muy parecido a /t/ no aspirada de muchas lenguas.

En definitiva, se debe tener en cuenta que el poder predictivo de estos análisis contrastivos es limitado por varias razones: (a) Es insuficiente comparar cuadros fonológicos de dos lenguas; (b) La ausencia de un elemento de la L2 en la L1 no es sinónimo de dificultad, es decir, lo nuevo no es necesariamente difícil; (c) Las semejanzas entre la L1 y la L2 pueden originar más dificultades en el aprendiente que las diferencias.

¹⁵ Major (1987) aporta abundantes referencias.

Por otra parte hay que tener en cuenta que lo que probablemente resulta más difícil al aprendiente es no producir los elementos fónicos de la L1 no existentes en la L2. Estos elementos son los que precisamente marcan el acento extranjero con mayor intensidad. Por ejemplo, la tendencia de los francófonos a la nasalización de vocales y a la acentuación aguda, o bien la melodía entonativa característica de los brasileños, o bien las vocales de los aprendientes del inglés americano cuando hablan en español. Este tipo de errores tiene mucha importancia comunicativa si dificultan la inteligibilidad de los enunciados.

Pero el problema más serio que se plantea al análisis contrastivo y a la teoría de la interferencia es el de los numerosos errores que no pueden ser atribuidos a la influencia de la lengua materna. En efecto, un análisis contrastivo no puede predecir, en el caso del español/LE, errores en que el aprendiente dice [θuecia] en lugar de *Suecia*, o bien lee en voz alta [kuantidades] en lugar de *cantidades*.

La *Hipótesis del análisis contrastivo* era muy atractiva en su versión *fuerte* original, ya que se esperaba que tuviera un poder predictivo de los errores y de las dificultades que encontraría un aprendiente en función de las diferencias entre su lengua materna y la lengua que aprende. Sin embargo, la observación de la realidad produjo desencanto porque no cumplió las expectativas, ya que los análisis contrastivos no pueden predecir el curso de la adquisición fónica de una segunda lengua ni tampoco la totalidad de los errores de pronunciación que cometerá el aprendiente, ni siquiera identificar con precisión los elementos que resultarán fáciles o difíciles.

Así pues, se rebajaron las expectativas a un nivel realista que obligó a revisar la *Hipótesis del análisis contrastivo* y a crear una versión *débil*. Se consideró que las diferencias fónicas entre la L1 y la L2 no permiten predecir, sino explicar a posteriori la naturaleza de algunos errores. De esta forma, cuando se adoptó como método de investigación el análisis de errores, los análisis contrastivos pasaron a ser un complemento de éstos.

En realidad ambos métodos de investigación son complementarios, porque el análisis contrastivo permite explicar el origen de muchos fenómenos fonológicos identificados en un análisis de errores, ya que una buena parte de éstos están provocados por la influencia de la lengua materna. Sin embargo es posible realizar un proceso de investigación inverso, en que el análisis contrastivo identifique posibles áreas de dificultad para el alumno y el análisis de errores sirva para confirmar o invalidar las predicciones

basadas en la comparación y así, reajustar el análisis para que tenga más poder predictivo.

Para Broselow (1983), los errores de las predicciones de los análisis contrastivos no fueron provocados por la Hipótesis en sí, sino por las insuficiencias en las descripciones de los sistemas fonológicos. En efecto, los análisis contrastivos estaban limitados por la simplicidad de las descripciones que comparaban, ya que solían consistir únicamente en cuadros fonológicos de elementos segmentales. Esto se debe a que inicialmente la teoría fónica se centraba en el segmento. Otra carencia de los análisis contrastivos es la ausencia de descripciones de los elementos suprasegmentales tan bien organizadas como las que hizo el estructuralismo de los segmentos según el punto y el modo de articulación.

Es evidente que la transferencia no se limita al nivel segmental y que no basta con una comparación de fonemas aislados. De hecho, también existe transferencia en el ritmo, las reglas de acentuación, la entonación o las reglas de silabización. Así pues, para realizar análisis contrastivos se hace necesario contar con descripciones más detalladas que las de fonemas. Con la intención de lograr una mayor precisión descriptiva se han propuesto mejoras de los análisis contrastivos, como por ejemplo James (1980). Una forma poco compleja de hacerlo es tener en cuenta las variantes alofónicas de cada fonema de las dos lenguas.

Otra forma muchísimo más compleja es establecer comparaciones (Leather, 1999:12) empleando descripciones basadas en rasgos distintivos. Según Hancin-Bhatt (1994:245), Weinreich inició en 1957 una nueva dirección en el estudio de la transferencia de sonidos al tomar como unidad de análisis el rasgo fonológico¹⁶. En estudios posteriores se observó que todos los rasgos no tenían la misma importancia, sino que cada lengua los jerarquiza de forma diferente, de suerte que considera que son más relevantes los rasgos que establecen más distinciones fonológicas, mientras que son menos relevantes los que distinguen pocas oposiciones fonológicas o ninguna. Hancin-Bhatt (1994:246) indica que los análisis basados en rasgos pretendían identificar cuáles son más relevantes perceptivamente, ya que así se podría predecir los que más fácilmente se transfieren. No obstante estos estudios no fueron más allá de las sustituciones de interdental y por otra parte, los análisis de la transferencia adoptaron mayoritariamente el modelo de la Gramática universal. Hancin-Bhatt (1994) propone el *Modelo*

¹⁶ Por ejemplo, algunos rasgos son *anterior, coronal, continuo, estridente*, etc.

de *Competición de Rasgos*¹⁷, un enfoque dinámico que asume que los rasgos no tienen valores discretos de presencia o ausencia, sino que todos están presentes con un valor de mayor o menor prominencia. Así, en la percepción de la L2 los rasgos compiten para organizar la lengua que se recibe, de forma que los rasgos de mayor prominencia son reconocidos sobre aquellos menos prominentes.

El análisis contrastivo no ha sido abandonado en absoluto: por ejemplo, se usa en tesis doctorales como Carcedo (1995) o Kovachova (1996). En el Laboratorio de Fonética Aplicada de la Universidad de Barcelona se han realizado diversos trabajos dedicados al análisis contrastivo entre el español y otras lenguas¹⁸. Estos análisis no sólo comparan los sistemas fonológicos, sino también los alófonos y su distribución con el propósito de hacer una caracterización minuciosa de la interlengua fónica.

En cualquier caso, se intenta mejorar la calidad del análisis contrastivo. Ferrari (1988) indica que para comparar sistemas vocálicos de diferentes lenguas no es suficiente considerar los rasgos articulatorios, sino que es necesaria una adecuada descripción de las vocales con datos acústicos y campos de dispersión para tener más información sobre las semejanzas y las diferencias entre las vocales de dos lenguas.

Llisterri (2003:95) advierte de las carencias de los análisis contrastivos que se limitan a la comparación de cuadros de fonemas, ya que son estudios superficiales. Las cuestiones que además hay que tener en cuenta son: (1) la distribución de fonemas, es decir, en qué posición de la sílaba pueden o no pueden aparecer; (2) la fonética sintáctica, es decir, en qué casos aparecen los alófonos de un mismo fonema; (3) las diferentes manifestaciones fonéticas que en dos lenguas puede tener un mismo símbolo del Alfabeto fonético internacional.

Otra propuesta para hacer que los análisis contrastivos sean lo más atinados posible consiste en comparar sílabas en vez de unidades segmentales, ya que como hemos indicado antes, un análisis contrastivo no puede basarse únicamente en comparar fonemas aislados uno a uno como unidades separadas. En esta línea se ha propuesto (Meyer, 1987; Poch, 1999) considerar no sólo sonidos, sino también su distribución. La razón es que un

¹⁷ En inglés, *Feature Competition Model*.

¹⁸ Como hemos indicado, estos análisis comparan el español con otras lenguas: Cortés (1992) con el esloveno, Tapada (1992) con el alemán, Iruela (1994) con el vocalismo del holandés, Perdigó (1998) con el magrebí, Pérez (1998) con el francés y Ferriz (1998) con el portugués.

sonido puede existir en dos lenguas, pero los casos en que la L2 presenta una distribución silábica diferente a la de la L1 pueden constituir una dificultad para el aprendiente. Por ejemplo, la lengua española tiene oclusivas sordas (p, t, k) aunque no en final de palabra, por lo que en esta posición resultan difíciles para españoles que aprenden inglés. Igualmente, el fonema /s/ existe en ambas lenguas, pero en inglés, y a diferencia del español, puede aparecer al principio de sílaba (p. ej. en la palabra *space*) o después de oclusiva (p. ej. *cross*). Ya que ambos contextos de aparición de /s/ son inexistentes en la lengua española, resultan difíciles para un hispanohablante aprendiente de inglés.

Según el análisis contrastivo, las dificultades que tiene que afrontar un aprendiente en la adquisición fónica de una L2 son las siguientes:

- (1) Poder percibir y producir los sonidos nuevos de la L2.
- (2) Poder percibir y producir los sonidos compartidos con la L1 aunque con una distinta distribución silábica en la L2.
- (3) Dejar de producir los sonidos de la L1 inexistentes en la L2.

El poder predictivo del análisis contrastivo puede establecer una gradación de la dificultad de los distintos resultados que surgen de la comparación. Hammerly (1982) propone una clasificación de la relativa dificultad ordenada de mayor a menor:

L1	L2	
alófono	∅	+ Dificultad ↑ - Dificultad
diferente distribución o función de los alófonos		
∅	alófono	
∅	fonema	
diferente distribución o función de los fonemas		
fonema	∅	

De acuerdo con esta clasificación, la situación más difícil para el aprendiente es la existencia de un alófono en la L1 inexistente en la L2, por ejemplo, la [p^h] aspirada de los aprendientes anglófonos de español. En un grado inferior de dificultad se encuentran los alófonos que, pese a ser compartidos

por las dos lenguas, tienen una distribución silábica diferente, por ejemplo los alófonos [s] y [z] para un hispanohablante aprendiente de inglés. Según Hammerly, en tercer grado de dificultad se encuentran los alófonos de la L2 inexistentes en la L1: es el caso de los aprendientes hispanohablantes de inglés para percibir y producir [p^h]. El cuarto grado de dificultad lo ocupan los fonemas de la L2 inexistentes en la L1, por ejemplo, el fonema /x/ del español para aprendientes anglófonos. En quinto lugar, el diptongo /ow/ del inglés en comparación con /o/ del español. El caso más fácil de adquirir es el de los fonemas de la L1 inexistentes en la L2, por ejemplo el fonema /v/ de la lengua inglesa no existe en español.

Flege (1991) propone que los sonidos más difíciles de adquirir no son los diferentes o nuevos respecto a los de la L1, sino los sonidos de la L2 semejantes a la L1. Flege caracteriza los sonidos semejantes como aquéllos acústicamente muy próximos aunque son perceptivamente diferentes (p. ej. el contraste entre [t^h] del inglés y [t] del español; o bien la diferencia entre [e] cerrada y [ɛ] abierta). Para Flege los sonidos semejantes tardan más en adquirirse que los nuevos porque al aprendiente le resulta más difícil percibir sus características acústicas. Retomaremos esta propuesta en el apartado 3.2.3.

La comparación de los sistemas fonológicos de dos lenguas se puede establecer considerando otros criterios. La identificación de fonemas puede resultar *convergente* o *divergente*:

- *Convergente*: dos categorías fonológicas de la L1 se realizan como una en la L2, por ejemplo, un aprendiente italiano de español no tiene que distinguir entre /o/ y /ɔ/.
- *Divergente*: una categoría de la L1 se corresponde con dos categorías en la L2, por ejemplo, un aprendiente de árabe de español debe aprender a distinguir entre /p/ y /b/.

Otra cuestión a tener en cuenta para que los análisis contrastivos sean más precisos, es considerar las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías de las lenguas. Si éstas son diferentes, pueden ser una causa de errores tanto en aprendientes alfabetizados como en contextos de aprendizaje natural con presencia de la lectura. Por ejemplo, para aprendientes de español de diversas L1, la letra <v> es una fuente de errores constante al transferir el fonema /v/ asociado en la L1 a esa grafía, y no realizar el fonema /b/ o su alófono [β]. Otro ejemplo en español es la aspiración de la letra <h> de palabras como *almohada* o *he hecho*. En

definitiva, las diferentes reglas de relación entre los sonidos y las grafías de la L1 y la L2 pueden interferir en la adquisición fónica.

Este fenómeno es más evidente todavía en las palabras que existen en dos lenguas, bien sean préstamos, bien palabras heredadas de una lengua anterior común. Este tipo de palabras suele provocar una transferencia muy intensa y llegan a pronunciarse de forma muy parecida a la L1. Por ejemplo, los nombres de la lengua española terminados en *—ción* suelen ser pronunciados por hablantes del inglés o del español aplicando las reglas de pronunciación de su lengua materna. Es decir, las diferencias en la relación entre los sonidos y las grafías suelen originar errores de pronunciación en contextos de aprendizaje con mediación de la lectura.

Para concluir, a pesar de estas objeciones al análisis contrastivo, identificar con precisión dónde y cuándo se puede esperar la influencia de la L1 continúa siendo interesante. Para ello es necesaria una identificación precisa de las semejanzas y las diferencias que inducen al aprendiente a cometer errores.

3.2.1.2. CRISIS DE LA TEORÍA DE LA TRANSFERENCIA

La transferencia y el análisis contrastivo se han mostrado como un modelo de adquisición de lenguas y de investigación manifiestamente insuficientes para la gramática. Sin embargo, para la adquisición fónica conservan un importante poder explicativo y son claramente útiles en la medida en que la transferencia está presente de forma muy intensa en la pronunciación y es la causa de gran parte de los fenómenos que caracterizan el acento extranjero.

Probablemente el área de una L2 en que la transferencia actúa con más intensidad es en la pronunciación. Pero cuando se activan otros procesos, el análisis contrastivo ni siquiera tiene poder explicativo. Por eso existe un consenso general en que no se pueden explicar todas las características fónicas de la producción oral de un aprendiente mediante la comparación de los sistemas fónicos de la L1 y la L2. La adquisición del sistema fónico de una L2 implica más procesos que la transferencia desde la L1.

Asimismo, la transferencia resulta insuficiente como modelo teórico porque no puede explicar longitudinalmente un proceso de adquisición. O dicho con otras palabras, no tiene nada que decir acerca del orden o la velocidad de la adquisición fónica de una L2.

El análisis contrastivo se propone predecir potenciales áreas de dificultad de una L2 para un aprendiente. La debilidad de este modelo reside en que no explica cómo los aprendientes resuelven dichas dificultades. Por ejemplo, en una comparación de los grupos consonánticos iniciales de sílaba del español y del japonés, el análisis contrastivo indica que en español existen los grupos [pr-] [br-] [tr-] [dr-] [fr-] [fl-] [kr-] [kl-] [gr-] y [gl-], mientras que en japonés no hay ningún grupo consonántico. Ahora bien, tras delimitar un área de diferencias, y en consecuencia una potencial dificultad, el análisis contrastivo y la teoría de la transferencia no describen cómo resuelven esta dificultad los aprendientes japoneses de español.

Esta limitación hace que el análisis contrastivo no pueda ni predecir ni explicar el diferente comportamiento de aprendientes de distintas L1 ante el mismo elemento nuevo de la L2. Por ejemplo, en inglés existe el grupo consonántico inicial de sílaba [sk-]¹⁹, que no existe ni en japonés ni en español. Nuevamente, el análisis contrastivo identifica un elemento potencialmente difícil para los aprendientes hispanohablantes y japoneses de inglés, pero no explica lo que el análisis de errores ha observado²⁰: esta dificultad es resuelta de forma diferente por los aprendientes según su L1, ya que activan procesos distintos para pronunciar el mismo grupo consonántico. En concreto, los hispanohablantes tienden a colocar una vocal epentética inicial [eskul], mientras que los japoneses tienden a colocar una vocal epentética entre las dos consonantes [sukul]. Otro ejemplo es la pronunciación de grupos consonánticos finales de sílaba: ni el japonés ni el español tienen, mientras que el inglés sí, (p. ej. *dark*). Los aprendientes de inglés nuevamente resuelven esta dificultad de forma diferente. Los hispanohablantes tienden a eliminar la segunda consonante, mientras que los japoneses tienden a modificar o eliminar la primera consonante.

Otra importante insuficiencia de la *Hipótesis del análisis contrastivo* consiste en que propone que las predicciones de las dificultades son aplicables uniformemente a todos los aprendientes de una L1 que adquieren la misma L2. Pero una teoría de adquisición fónica debe tener una explicación de las distintas velocidades de adquisición como consecuencia de unas características ambientales e individuales dadas. De esta forma podrá predecir, o al menos explicar, las diferencias entre aprendientes de la misma L1.

¹⁹ Por ejemplo, en la palabra *school*.

²⁰ Hancin-Bhatt et al., 1997.

En síntesis, las insuficiencias se pueden resumir en los siguientes puntos:

- (1) El análisis contrastivo no puede predecir todos los errores, sólo explicarlos una vez han ocurrido.
- (2) No puede explicar la aparición de sonidos o estructuras inexistentes en la L1 y L2.
- (3) No describe cómo los aprendientes resuelven las dificultades que el análisis contrastivo identifica.
- (4) No explica cómo ni por qué la pronunciación mejora gradualmente, es decir, no contempla la existencia de etapas intermedias en la adquisición.
- (5) La interferencia no considera las diferencias de adquisición entre hablantes de una misma lengua materna.

Por todas las carencias del análisis contrastivo como modelo explicativo de la adquisición fónica de una L2, y como consecuencia de la superación del modelo conductista, surge una visión del aprendizaje centrada en la creatividad del aprendiente. Un modelo es el cognitivo, que defiende que el aprendizaje es llevado a cabo por el individuo, mientras que el otro modelo, la Gramática universal, considera que el aprendizaje es guiado por universales lingüísticos externos al individuo.

A continuación dedicaremos nuestra atención al Modelo cognitivo, un modelo que pretende explicar las estrategias de procesamiento del habla y su desarrollo longitudinal.

3.2.2. El Modelo cognitivo

El Modelo cognitivo y la Gramática universal aparecieron a finales de los años sesenta como alternativas a la teoría conductista. Una diferencia sustancial entre ambas consiste en que el Modelo cognitivo atribuye al aprendiente un papel mucho más activo en la adquisición de la L2 que la Gramática universal. El Modelo cognitivo sostiene que el lenguaje se va construyendo en estadios de creciente complejidad, ya que la adquisición de la lengua es un proceso creativo de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Las teorías cognitivas conciben el aprendizaje de lenguas como un proceso de aprendizaje de habilidades y no como el resultado de una capacidad innata. Esto contrasta con el punto de vista de la Gramática universal de que *la adquisición de la lengua no es algo que*

haces, sino algo que te pasa, ya que el Modelo cognitivo defiende que construimos el conocimiento de forma activa.

Según el Modelo cognitivo, el aprendizaje requiere una intensa actividad cognitiva por parte del aprendiente. En síntesis, consiste en percibir y reconocer información nueva, valorar la importancia de esta información nueva respecto a los conocimientos previos, incorporarla en una estructura de conocimiento y posteriormente, modificarla y reajustarla.

Esto hace pensar que la adquisición del lenguaje sigue los mismos principios de aprendizaje de otras actividades complejas. En la vida cotidiana, las personas llevan a cabo múltiples actividades complejas de una forma rutinaria e incluso automatizada. Pero cuando se aprenden, es preciso prestar atención a las distintas habilidades más sencillas (subhabilidades) que la componen, como por ejemplo, cuando se aprende a conducir un coche o bien un bebé aprende a caminar. La actividad de caminar es simple para un niño grande. Pero en realidad, la complejidad de coordinar el equilibrio con el peso del cuerpo y el control de los músculos de una forma adecuada para desplazarse, requiere a un bebé un proceso de aprendizaje de meses que atraviesa por diversas fases intermedias de aprendizaje de habilidades más simples: gatear, sostenerse de pie, caminar sujetándose a objetos, caminar algunos pasos sin ayuda y finalmente, caminar docenas de metros sin ayuda. Cada una de estas subhabilidades que forman parte de la habilidad de caminar exige al bebé la máxima atención para llevarla a cabo con éxito. Sólo automatizada una subhabilidad se puede realizar con éxito la fase posterior hasta completar su aprendizaje, que es caminar a un lugar pensando en cualquier cosa diferente a cómo se está caminando. Tras la experimentación y la práctica atenta, cada habilidad se automatiza gradualmente y deja de necesitar atención. Estas habilidades sólo se pueden convertir en rutinas tras una abundante práctica que exige suficiente tiempo y atención.

El Modelo cognitivo sostiene que el aprendizaje de una lengua sigue un proceso parecido, de distintas fases de creciente complejidad consistente en acumular e integrar las capacidades y habilidades adquiridas para formar otras habilidades más complejas. Probablemente, este proceso también sea válido para la adquisición fónica, debido a que la pronunciación es el área del lenguaje más automatizada, compuesta de numerosas rutinas que permiten prestar atención a otros aspectos de la comunicación oral.

Hay otros fenómenos que suceden en la adquisición fónica que son explicados el Modelo cognitivo. Un fenómeno muy interesante es que el

aprendizaje no tiene por qué seguir una progresión ni lineal ni constante. En algún momento el aprendizaje queda interrumpido durante períodos temporales o de forma permanente. En efecto, numerosos aprendientes progresan *a saltos* y en muchas ocasiones ni siquiera progresan y se quedan estancados en un nivel determinado. El Modelo cognitivo ofrece una explicación de estos fenómenos porque, como hemos dicho, el aprendizaje de una lengua es un proceso activo por parte del aprendiente. Entre los estudios que dan cuenta de que la velocidad de adquisición fónica suele ser irregular, Wieden (1993) observa que los aprendientes aparentemente alternan períodos de relativa estabilidad con otros de cambio y reajuste.

Por lo que respecta a los casos en que el aprendizaje se queda estancado, Bohn (1993) observa que algunos aprendientes experimentan un progreso en el sistema fónico de la L2, pero quedan estancados en un nivel de competencia muy bajo, pese a tener un prolongado contacto con la lengua. Posteriormente analiza la pronunciación de otros aprendientes que se encuentran en una fase inicial del aprendizaje y no observa diferencias significativas respecto al grupo anterior que lleva bastantes años en contacto con la L2.

En cuanto a la naturaleza del error, ya comentamos en el apartado de la interferencia que desde esa perspectiva, el uso de la L1 se consideraba como tal, un error. Por el contrario, desde la perspectiva del Modelo cognitivo, el acceso al sistema fónico de la L1 se considera como un recurso para solucionar una dificultad en la L2. Dicho con otras palabras, la transferencia es vista como una estrategia para solucionar una dificultad en la percepción o la producción de algún elemento fónico. Así pues, el aprendiente tiene la opción de emplear su conocimiento lingüístico y sus habilidades en la L1 para resolver dificultades en el uso del sistema fónico de la L2.

Dentro del Modelo cognitivo hay un especial interés en investigar los errores en el área de la fonología que no son causados por la transferencia, ya que los considera como un indicio de que la competencia fónica, y la competencia lingüística en general, está evolucionando. Conviene reiterar que otorga al aprendiente un papel activo en la adquisición de la L2. Los aprendientes crean un sistema lingüístico diferente del de la L2 y la L1, llamado *interlengua*, que se va modificando de forma dinámica y progresiva. La interlengua es un sistema de reglas intermedio entre la L1 y la L2, pero independiente de ambas, que cada aprendiente construye de forma creativa. El concepto de interlengua está ampliamente aceptado referido a la adquisición general de una L2. En el campo de adquisición fónica también

se ha aplicado, aunque con mucha menos frecuencia (por ejemplo, Tarone, 1978; Eckman, 1981; Beebe, 1984).

Desde la perspectiva del Modelo cognitivo se considera que el aprendiz va reestructurando progresivamente su interlengua durante el proceso de adquisición y reemplazando gradualmente sus características por las de la L2. En la adquisición fónica, esta reestructuración se realiza en dos niveles: el cognitivo y el físico. El primero consiste en adquirir el valor de un fonema dentro de un sistema lingüístico (nivel fonológico). El segundo se refiere al conjunto de gestos articulatorios necesarios para la producción así como a la audición (nivel fonético).

Los procesos que experimentan los niños en la adquisición fónica de la L1 se llaman *procesos de desarrollo*. En la adquisición fónica en segundas lenguas se ha observado que además de la transferencia, se activan algunos procesos similares a los que experimentan los niños en la adquisición de la primera lengua, como la epéntesis vocálica, la repetición de sonidos o sílabas, o la simplificación de grupos consonánticos. La presencia de estos fenómenos en la adquisición de lenguas por parte de adultos fue interpretada como una forma de reactivación de los procesos y estrategias de adquisición de la L1.

Esto nos lleva a distinguir dos grandes grupos de procesos en la adquisición fónica:

- Los *procesos de transferencia* son el resultado de la influencia de la primera lengua en la adquisición de un nuevo sistema lingüístico. Su existencia permite explicar los errores y las dificultades del aprendiz ocasionadas por la influencia de la L1.
- Los *procesos de desarrollo* se asocian a las estrategias de adquisición de la lengua aplicadas tanto a la L1 como a la L2. En el caso de la L1, reflejan etapas que pasan los niños mientras aprenden su lengua materna. Algunos de estos procesos emergen de nuevo en los adultos que adquieren una L2.

Algunos errores de desarrollo son similares entre aprendices de distintas L1. Esto llevó a proponer la cuestión de si existe una igualdad o un paralelismo muy estrecho entre la adquisición de una L1 y una L2. La denominada por Hetch y Mulford (1982) como *developmental position* propone que es posible predecir que unos sonidos o elementos fónicos serán

difíciles tanto para los que los adquieren como L1 como para los que lo hacen como L2.

Pese a que es una idea muy sugerente, está claro que las diferencias son tan importantes que se trata de dos aprendizajes muy diferentes. Los niños aprendiendo una L1 o una L2 son capaces de discriminar auditivamente todos los contrastes fonológicos, mientras que las personas que aprenden una L2, cuando las categorías fonéticas y fonológicas de la L1 ya están consolidadas, establecen un proceso de correspondencias entre ambos sistemas. De hecho, se puede caracterizar la adquisición de una L1 como un proceso de aprendizaje *de abajo arriba*²¹, mientras que el de una L2 es *de arriba abajo*²². Como decíamos antes, el aprendizaje se produce a partir de los conocimientos ya adquiridos, y en consecuencia, los adultos aprenden la L2 a partir de la L1. Cuando los adultos aprenden una L2, no tienden a establecer nuevas categorías fonéticas y fonológicas, sino que son generalmente más analíticos que los niños y tienden a identificar los elementos fónicos que perciben con las categorías ya establecidas de la L1 (Flege, 1991).

Sin embargo quedan por explicar los fenómenos que llevaron a formular la hipótesis L1=L2. Probablemente sea posible desde una teoría que integre en un único modelo la adquisición fónica de la L1 y de la L2, y que dé cuenta de los procesos que tienen lugar en la adquisición de ambas lenguas.

Otra idea interesante en el Modelo cognitivo es que la capacidad de atención que el hombre puede prestar es limitada. Por eso, cuando realiza varias actividades simultáneas, algunas reciben más atención que otras. Van Lier (1995:3) lo llama *atención central* y *atención subsidiaria*. Por ejemplo cuando un ciclista circula, puede prestar su atención central al paisaje, a hablar con un compañero, a los otros vehículos o a los peatones. Y simultáneamente puede dedicar una atención subsidiaria a mantener el equilibrio y a pedalear.

Las tareas complejas, como usar un programa informático, conducir o hablar, requieren niveles de trabajo automatizado. Igualmente, la comunicación verbal exige al hablante que reparta su atención entre numerosos elementos: el léxico, la morfosintaxis, la organización del discurso, las intenciones, las reacciones del interlocutor, la adecuación al contexto, la información, etc.

²¹ En inglés *bottom-up*, es decir de los datos a las categorías y reglas.

²² En inglés *top-down*, es decir de las categorías y reglas a los datos.

Los hablantes no disponen de suficiente capacidad de atención para una cantidad tan grande de elementos, lo que les obliga a no prestar la misma atención a todos y a procesar algunos de forma automatizada. De esta forma se libera la atención del hablante para concentrarla en otros aspectos más creativos.

En la producción lingüística, la atención del hablante se concentra sobre todo en la planificación del discurso y en codificarlo morfológica y léxicamente. El procesamiento fonológico y la articulación se procesan en un nivel de conciencia más bajo. Por eso, la articulación es el aspecto de la lengua más automatizado y el más proclive a la fosilización. Igualmente, la automatización de la pronunciación favorece la estrategia facilitadora de acudir a una habilidad ya automatizada como es el sistema fónico de la L1.

3.2.2.1. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

En el apartado anterior, dedicado a la transferencia, hemos mencionado la investigación basada en los análisis contrastivos. El método de investigación más empleado en el Modelo cognitivo es distinto: el análisis de errores. Permitted ver que muchos errores eran similares entre gran cantidad de aprendientes de diferentes L1, lo que hizo pensar a los lingüistas que este tipo de errores debía ser atribuido a procesos intralinguales, esto es, generados por una dificultad de la propia lengua. Esto supuso una evolución respecto a la *Hipótesis del análisis contrastivo*, en la medida en que ésta describe procesos interlinguales (es decir, entre lenguas).

El análisis de errores demostró que la transferencia no es el único fenómeno que existe en la adquisición de la fonología y también demostró que el poder predictivo de la *Hipótesis del análisis contrastivo* es limitado. No obstante, el análisis de errores también tiene limitaciones, ya que sólo puede analizar la producción del aprendiente, pero no puede analizar lo que no dice. Así, para evitar una dificultad, y por tanto un potencial error, el aprendiente puede recurrir a la estrategia de evitar la articulación de una palabra o una frase empleando palabras o fórmulas de significado equivalente a lo que en principio sería más apropiado decir.

Otro tipo de investigación de la adquisición fónica es el de secuencias de desarrollo, empleado para describir los pasos que conducen a la adquisición de un elemento fónico determinado. Este tipo de investigaciones, normalmente estudios longitudinales, permitió descubrir el parecido entre la

adquisición de una L1 y una L2, por lo que se sugirió que al aprender una L1 y una L2 se activaban mecanismos semejantes.

3.2.2.2. LOS PROCESOS DE DESARROLLO

Diversos autores describen distintos procesos de desarrollo en la adquisición fónica en segundas lenguas (Tarone, 1978; Gass, 1984; Major, 1987; Leather, 1991, 1999; Bohn, 1993; Nemser, 1993; Wieden, 1993; Yule y Macdonald, 1995; Cortés, 1999, etc.) Todos ellos aportan datos procedentes de sus investigaciones que son consistentes con el Modelo cognitivo para la adquisición fónica de una L2.

Hemos agrupado los fenómenos que estos autores describen en las siguientes categorías: *sobregeneralización*, *aproximación*, *reestructuración*, *regresión* y *evitar*. Algunas categorías no parecen excluyentes, ya que entendemos que algunos fenómenos descritos en la bibliografía pueden ser clasificados en dos de estas categorías. Esta categorización de cinco procesos de desarrollo no es definitiva y probablemente haya fenómenos que incluyan a otros. Con el tiempo y nuevas investigaciones y aportaciones, estas categorías se deben reformular si es necesario. En cualquier caso, para el propósito expositivo de este trabajo nos parece suficiente esta categorización de los procesos de desarrollo en la adquisición fónica.

3.2.2.2.1. La sobregeneralización

La sobregeneralización consiste en la aplicación excesiva de una regla, es decir, el aprendiente aplica una regla en más contextos de los correctos. Puede manifestarse en la sustitución de un sonido de la L2 por otro de la L2. Por ejemplo, hay aprendientes de E/LE conscientes de que sesean y pretenden dejar de hacerlo distinguiendo entre /s/ y /θ/. Estos aprendientes suelen sustituir /s/ por /θ/ en más contextos que en los correctos (por ejemplo pronunciar la palabra *conexión* como [konekθión]).

Cortés (1999:429) describe un caso de sobregeneralización de aprendientes taiwaneses de español. Indica que en chino, al igual que en español, hay palabras agudas, llanas y esdrújulas. Mientras que en chino las palabras más frecuentes son las agudas, en español predominan las llanas. Cortés observa casos en que los aprendientes transforman palabras esdrújulas y agudas del español en llanas.

3.2.2.2.2. La aproximación

El nivel de competencia fónica del aprendiente progresa gradualmente a lo largo del proceso de adquisición. Este progreso tiene lugar a nivel perceptivo y a nivel productivo, tanto en el establecimiento de las categorías fonológicas, como en la precisión de la posición y el movimiento de los órganos articulatorios. El fenómeno de la aproximación consiste en producir sonidos intermedios entre la L1 y la L2 e inexistentes en ambas lenguas. Por ejemplo, se da en la aproximación gradual del VOT²³ desde los valores de la L1 a los de la L2. Es el caso de los anglohablantes aprendientes de español, que progresivamente acortan la duración del VOT y eliminan en las oclusivas sordas la aspiración que realizan durante este intervalo. Por su parte, los hispanohablantes aprendientes de inglés realizan el proceso de aproximación inverso de alargar gradualmente el VOT y producir una leve aspiración.

Nemser (1993) aporta más datos. Observa en aprendientes germanohablantes de inglés numerosos casos de vocales con una articulación intermedia entre la L1 y la L2, aunque inexistentes en ambas lenguas. También observa amplias oscilaciones en las diferentes realizaciones de los fonemas, debido a que los aprendientes prueban sistemáticamente qué sonidos pueden representar a cada fonema hasta dar con el sonido apropiado.

En el caso de la prosodia, Wieden (1993) observa asimismo en aprendientes germanohablantes de inglés múltiples casos de producciones desviadas tanto de la L1 como de la L2. En la fase inicial del aprendizaje observa una tendencia general a la producción con un ritmo silábico que no es propio ni de la L1 ni de la L2. En una fase posterior del aprendizaje, aparece una variedad más compleja de modulaciones entonativas atribuibles tanto a la transferencia, el fenómeno predominante, como a los intentos de acercamiento a la prosodia de la L2.

Hemos visto en la *sobregeneralización* y en la *aproximación* que los aprendientes producen formas que no existen en su L1 ni han oído en la L2, lo que indica que existe una contribución cognitiva en la pronunciación por parte del aprendiente.

²³ En inglés *Voice Onset Time*, es decir el tiempo que transcurre entre la explosión y la vibración de las cuerdas vocales en los sonidos oclusivos.

3.2.2.2.3. La reestructuración

En el aprendizaje de una L2 desde la infancia aparecen *procesos de desarrollo* en la L1 y en la L2. En estos casos se observa una reorganización progresiva del espacio fonológico-acústico de las dos lenguas en conjunto. Una de las consecuencias de esta reestructuración consiste en que algunos valores de la L1 se desvían hacia las normas de la L2. Leather et al. (1991:315) pone como ejemplo a niños españoles que aprenden inglés y a adultos franceses que aprenden inglés. Ambos grupos de aprendientes, cuando hablan en su lengua materna (español o francés), alargan la duración del VOT como resultado de la influencia del inglés, cuyos sonidos oclusivos tienen un VOT comparativamente más largo.

Bohn (1993) observa en germanohablantes que aprenden inglés que los que llevan viviendo algunos meses en un entorno anglohablante producen una [ɛ] muy próxima a la del inglés, mientras que los que llevan varios años viviendo en ese entorno producen una /ɛ/ más próxima a la del alemán. Es decir, a medida que los hablantes avanzan en su nivel de competencia lingüística y progresan en su habilidad para la pronunciación, la producción de [ɛ] se aleja del nivel logrado en la L2 para aproximarse, en este caso, al de la L1. La explicación de Bohn a esta aparente regresión es que los aprendientes poco expertos todavía no han establecido la vocal /æ/ en su interlengua, mientras que los avanzados ya la han establecido. Es decir, la introducción de una vocal nueva en el sistema, /æ/, hace que se desplace una vocal cercana en el espacio acústico (/ɛ/) hacia los valores de la L1 en un proceso de reestructuración del sistema vocálico de la interlengua.

Igualmente, Bohn (1993) observa cómo aprendientes anglohablantes de francés producen la vocal francesa /u/ con valores diferentes según el estadio de adquisición en que se encuentran. Esta variación también es atribuible al establecimiento de la vocal nueva /y/, que desplaza en el espacio acústico a la vecina /u/, y en consecuencia hace variar sus características: primero hacia una posición más anterior que la de la L1 y la L2; y posteriormente hacia una posición más próxima a la de la L2.

Nemser (1993) observa en alumnos germanohablantes, de 12 años de edad y un año recibiendo clases de inglés, que en una fase inicial del aprendizaje muestran una tendencia a reducir el repertorio de categorías, eliminando diferencias entre sonidos existentes tanto en alemán como en inglés. Reducen el sistema vocálico a cinco unidades, a pesar de que tanto el inglés como el alemán cuentan con bastantes más fonemas vocálicos. Para Nemser

este fenómeno se explica por una vacilación entre los rasgos largo/breve, redondeado/no redondeado y diptongo/monoptongo.

3.2.2.2.4. La regresión

Normalmente se asume que la adquisición consiste en una progresión lineal en la percepción y la producción de los elementos fonológicos de la L2. Se da por supuesto que cuando el aprendiente progresa en su competencia fónica, ya ha alcanzado un nivel determinado y sólo le queda progresar en otras habilidades y saberes que se sumen a las que ya tiene.

No obstante, la progresión no siempre es lineal, ya que se ha constatado la existencia de procesos regresivos. En la adquisición de la gramática están bien descritos los procesos en forma de U, en los que la regresión aparente es un indicio de que, paradójicamente, el aprendiente puede estar progresando en la adquisición, ya que la introducción de nuevos elementos o reglas en su interlengua obliga a reajustar el sistema lingüístico que tiene establecido. En el área de la fonología, la regresión es un proceso mucho menos documentado. Sin embargo hay estudios que describen procesos en que los aprendientes se aproximan inicialmente a los valores fónicos de la L2, pero posteriormente, a medida que progresan en su adquisición, se alejan de las normas de la L2 en la dirección de la L1 o en otra dirección.

Gass (1984:71) informa de un seguimiento longitudinal en que la pronunciación de los aprendientes pasó de menor a mayor variabilidad y posteriormente se redujo la variabilidad. Por eso interpreta que las características de la producción de los aprendientes describió una trayectoria en forma de U.

Otro caso de regresión lo aporta Major (1987), que observó en aprendientes portugueses de inglés un proceso semejante de aproximación a la L2 y alejamiento en una fase posterior en la vocal /ε/.

Iruela (1997a) observa un caso de regresión en dos aprendientes alemanes de español. Observa que las características de sus vocales y del VOT empeoran en dos muestras de habla tomadas con tres meses de diferencia. Durante este tiempo, los aprendientes recibieron un tratamiento para aumentar su sensibilidad perceptiva.

Igualmente, Yule y Macdonald (1995) informan que tras proporcionar a un grupo de aprendientes una enseñanza centrada en la pronunciación, el

efecto inmediato fue que pronunciaban peor, aunque posteriormente mejoró su pronunciación. La explicación que aportan es que la interlengua del aprendiente se ve alterada por la enseñanza que recibe, lo que hace que necesite tomarse un tiempo para que los cambios puedan ser incorporados.

El aparente retroceso que se suele observar en el nivel de competencia fónica puede ser una consecuencia del proceso de reestructuración. Leather (1999:6) describe un proceso de reajuste en la adquisición tonal del chino por hablantes ingleses. Los aprendientes, acostumbrados a la producción de un único hablante, retrocedieron en su nivel de competencia cuando fueron expuestos al habla de otros hablantes. Ante las realizaciones de estos nuevos hablantes, los alumnos aparentemente reajustaron sus categorías tonales para mantener la sistematicidad. Pero a veces, como consecuencia de inferencias erróneas, el resultado era un retroceso en el progreso hacia la adquisición del sistema tonal del chino.

Hemos observado que, en la mayoría de los datos que hemos encontrado, la regresión aparece como consecuencia de la reestructuración. A pesar de esta íntima relación, hemos pensado que es preferible presentarlos aquí como dos procesos distintos, ya que quizá aparezcan datos sobre la adquisición fónica que muestren procesos de reestructuración sin regresión, o bien procesos de regresión que no sean consecuencia de una reestructuración.

3.2.2.2.5. **Evitar**

Consiste en evitar deliberadamente decir palabras difíciles de pronunciar y sustituirlas por otras más fáciles de pronunciar aunque menos apropiadas según las normas de uso. Por ejemplo, Tarone (1978) menciona el caso de aprendientes con dificultades para realizar sonidos fricativos que prefieren decir la palabra *cocteau* a *knife* para evitar articular /f/.

3.2.2.2.6. **Otros procesos**

En la adquisición de primeras y segundas lenguas intervienen otros procesos fónicos. Hecht y Mulford (1982) analizan en un niño islandés de 6 años aprendiente de inglés los siguientes procesos:

- *Ensondecimiento*, por ejemplo usar [f] en lugar de [v], o bien [p] en lugar de [b].

- *Pérdida de oclusión*, por ejemplo usar [ʃ] en lugar de [tʃ].
- *Conversión en oclusiva*, por ejemplo usar [t] en lugar de [s].
- *Eliminación*, por ejemplo decir [fi] en lugar de *fish*.
- *Palatalización*, por ejemplo usar [ʃ] en lugar de [s].
- *Sonorización*, por ejemplo usar [z] en lugar de [s].
- *Labialización*, por ejemplo usar [b] en lugar de [d].

3.2.2.3. MODELOS DE ADQUISICIÓN

3.2.2.3.1. **Interrelación entre procesos de transferencia y procesos de desarrollo**

La investigación centrada en identificar y caracterizar los distintos procesos de desarrollo que se dan en la adquisición debe continuar indagando para tener una base empírica suficientemente sólida y aceptada que sustente una buena teoría de adquisición fónica de L2. Para ello es necesario continuar recabando datos sobre lo que hacen los aprendientes, identificando y explicando los distintos procesos que tienen lugar. De esta forma se obtendrá información que confirme el anterior listado de procesos o muestre que es necesario reformarlo, si es el caso.

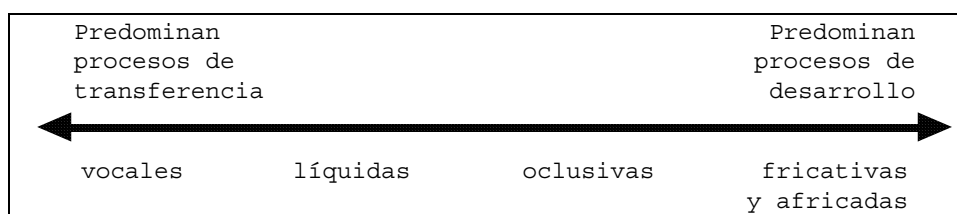
La importancia que la teoría ha dado a la influencia de la L1 en la adquisición fónica de L2 ha evolucionado. De ser el único fenómeno que sucedía, pasó a ser uno más entre otros procesos, pero no el más importante (Tarone, 1978). En la actualidad se analiza cualitativamente su importancia y se acepta que la transferencia es el fenómeno que actúa con más intensidad, mientras que los procesos de desarrollo se activan con menor frecuencia (Ioup, 1984). No cabe duda de que la intensidad de la transferencia es la causa de que frecuentemente se pueda reconocer el origen de quien habla una L2 por su acento extranjero.

Ni la teoría de la transferencia ni el modelo cognitivo por sí solos pueden explicar completamente la adquisición fónica. La hipótesis más razonable indica que los adultos adquieren la fonología de la L2 a través del sistema de su L1, lo que implica un proceso de identificación y sustitución de los elementos de L2 similares por los de la L1. Los elementos no similares a la L1 que son difíciles de articular, normalmente activan secuencias de desarrollo.

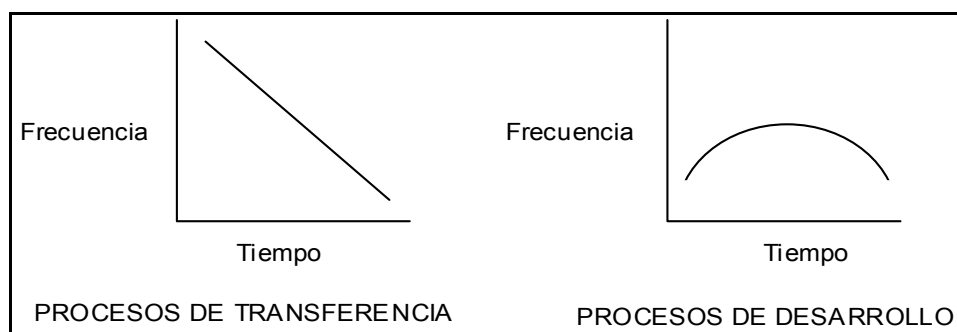
Sin embargo no basta con identificar los diferentes procesos que se activan en la adquisición de sistemas fónicos, sino que es necesario establecer un marco teórico que explique las relaciones entre ellos, así como la relación entre los procesos de desarrollo y los de transferencia. Con este propósito han aparecido varias propuestas (Hetch y Mulford, 1982; Major, 1987; Flege, 1985; James, 1996).

Ciertos sonidos y estructuras silábicas poseen inherentemente más dificultad que otros. Es decir, son difíciles en sí mismos tanto para los que los adquieren como L1, como para los que los adquieren como L2. Esto se observa fácilmente identificando los sonidos y los grupos silábicos que los niños adquieren en último lugar en una L1.

Para Hecht y Mulford (1982), la activación de unos procesos u otros depende de cuáles son los sonidos implicados, ya que los más fáciles tienden a generar procesos de transferencia y los más difíciles, procesos de desarrollo. Proponen que las consonantes fricativas y africadas generan predominantemente procesos de desarrollo debido a su mayor complejidad articulatoria. Por el contrario, las vocales y las líquidas son comparativamente más sencillas de articular y por eso activan preferentemente procesos de transferencia, tal y como aparece en el siguiente esquema:



Major (1987) propone el *Ontogeny Model*, un modelo para explicar las sucesivas etapas de la adquisición fónica, así como su correlación con los procesos de transferencia y los de desarrollo. Según este modelo, en las primeras etapas de la adquisición fónica predominan los procesos de transferencia y éstos decrecen a medida que el aprendiente va progresando en el aprendizaje. Por el contrario, los fenómenos de desarrollo son raros al principio, con el tiempo incrementan su frecuencia de aparición y posteriormente, cuando el aprendiente va alcanzando niveles de competencia más altos, disminuye su presencia. Major ofrece el siguiente esquema para visualizar su propuesta. En él, las trayectorias de las líneas indican la frecuencia de aparición de un fenómeno a lo largo del proceso de adquisición:



A medida que la interlengua fónica del aprendiente se va modificando como resultado de la exposición a la L2 y de su uso, aparece un incremento de la cantidad de procesos de desarrollo, mientras que la influencia de la L1 decrece. Cuando el aprendiente alcanza un nivel alto de competencia, se acerca más al acento nativo y se reduce la cantidad de fenómenos de desarrollo y de transferencia.

Major indica que el aprendiente aventajado progresará rápidamente de izquierda a derecha y no aparecerán muchos procesos de transferencia, mientras que el alumno menos aventajado progresará lentamente y a menudo fosilizará articulaciones erróneas en la posición izquierda de ambos gráficos. Major afirma que este modelo permite predecir relativamente distintas etapas de adquisición fónica de una L2. Si se identifica la etapa concreta de adquisición fónica en que se encuentra el aprendiente, es posible predecir cuál será la siguiente fase.

Wieden (1993) analiza datos de 400 niños austriacos que aprenden inglés, obtenidos durante nueve años de aprendizaje, que confirman la predicción del *Ontogeny Model*. Observa que la fase inicial de la adquisición fónica se caracteriza por la intensa presencia de la transferencia a nivel segmental. Igualmente observa que las producciones aproximativas tienen una mayor frecuencia de aparición en la etapa intermedia de adquisición.

Flege (1985), siguiendo la distinción de Krashen entre aprendizaje y adquisición, defiende que la transferencia afecta a los elementos aprendidos y los procesos de desarrollo influyen en los elementos adquiridos.

Según James (1996), los procesos de transferencia y de desarrollo están presentes en la adquisición fónica de L2 en diferentes grados según: (a) la semejanza percibida por el aprendiente entre los elementos de la L1 y L2; (b) la etapa de adquisición en que se encuentra el aprendiente.

3.2.2.3.2. La adquisición fónica en el Modelo cognitivo

Según Piaget, la construcción del conocimiento consta de diversas fases, algunas de las cuales son la *adaptación* y la *acomodación*. En la primera, la mente se adapta a la realidad mediante la asimilación de los datos nuevos. Posteriormente, en la fase de *acomodación*, se integran los conocimientos nuevos en los que ya se poseían, lo que obliga a modificar los esquemas previos. Siguiendo esta idea, diversos autores (Mayor, 1987; Macken y Ferguson, 1987; Rumelhart y Norman, 1978; Celce-Murcia, 1996; Nemser, 1993; Ellis, 1996) defienden que la adquisición de sistemas fónicos de segundas lenguas consta de una fase de hipótesis y reajuste.

Rumelhart y Norman (1978, citado en Celce-Murcia, 1996:25) proponen una primera fase en la que el aprendiente añade nuevas unidades a su sistema fónico; una segunda fase en que los alumnos reorganizan las estructuras ya existentes; y una tercera fase²⁴ en que los alumnos reajustan las características de los elementos fónicos, haciéndolos más próximos a los de la L2.

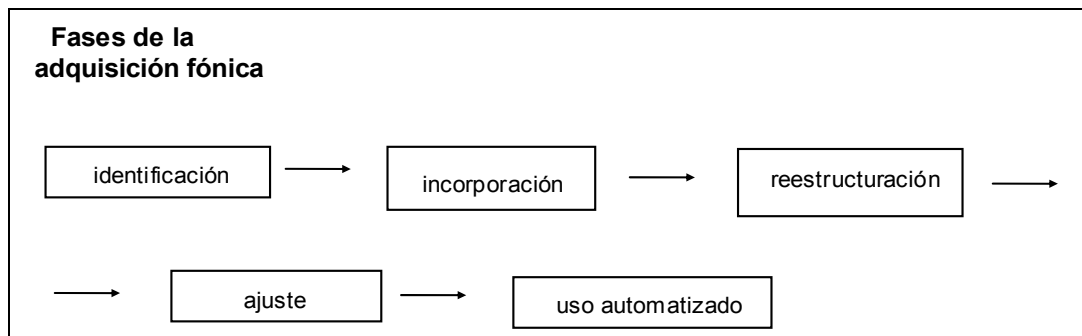
Para Maken y Ferguson (1987:16), la adquisición fónica, al igual que otras formas de aprendizaje lingüístico y no lingüístico, implica el descubrimiento de regularidades, la comprobación y la revisión de hipótesis en un proceso dirigido a la sistematización.

Celce-Murcia (1996:25) indica que el aprendiente reconoce los elementos nuevos respecto a su L1 mediante un análisis contrastivo e intenta añadirlos a su sistema fónico. Estas incorporaciones provocan la reestructuración del sistema ya existente. En caso de que no haya fosilización, el aprendiente ajusta este sistema hasta aproximarlos a un modelo nativo.

Para Nemser (1993) existen tres fases: (a) una fase aproximativa inicial, en que el rango de variación de los segmentos es muy amplio; (b) una segunda fase en que se establece un amplio conjunto de rasgos bastante estables, y; (c) una tercera fase de consolidación, en que los sonidos se convierten en estables y se aproximan a los modelos de la L2.

²⁴ Llaman a cada una de estas tres fases, en inglés: *acretion*, *restructurin* y *tuning*.

Las fases mencionadas se pueden sintetizar en el siguiente esquema:



Según Ellis (1996:95), en la adquisición fónica se establecen nuevas categorías perceptivas y formas articulatorias, y a nivel fonológico se establecen nuevas unidades. En la etapa inicial, influye intensamente la lengua materna mediante una clasificación de equivalencia y la proyección de las categorías de la L1 sobre las de la L2 cuando al aprendiente le parece posible. A medida que el aprendizaje progresa, el sistema fónico de la interlengua se va independizando de la L1 y se aproxima al de la L2. A medida que va progresando el sistema de la interlengua, aparecen sobregeneralizaciones fónicas similares a las de los aprendientes de esa lengua como L1.

En una primera fase, los elementos fónicos se aprenden a partir de la exposición a la lengua; en la segunda fase, los componentes se organizan y en la tercera fase, los componentes se integran en el sistema.

Por lo visto en esta sección, el Modelo cognitivo ofrece un marco teórico consistente con las observaciones de lo que hacen los aprendientes y permite integrar a nivel teórico la adquisición fónica con la adquisición del lenguaje y éste, con el aprendizaje de habilidades en general.

Veamos a continuación un paradigma totalmente diferente, el centrado en los modos de percepción.

3.2.3. Modos de percepción

La teoría de los Modos de percepción consiste en la aplicación de la fonética perceptiva a la adquisición fónica de L2. Esta teoría defiende que la adquisición fónica de la lengua está condicionada por la forma en que el aprendiente percibe los sonidos.

Según la teoría de la percepción del lenguaje (Wode, 1994), la habilidad de percibir diferentes categorías fonológicas existe a lo largo de la vida, pero es más difícil acceder a ella cuando se ha consolidado el sistema de la L1. La manera en que la información fónica se organiza, almacena en la memoria o se activa en el uso del lenguaje dificulta el acceso a la capacidad de percepción de nuevos sonidos.

3.2.3.1. LA TEORÍA DE LOS SONIDOS DIFERENTES O SEMEJANTES

Flege (1980, 1987a, 1991) y Wode (1994, 1996) defienden que en la adquisición fónica interviene de forma decisiva una distinción perceptiva. Según esta teoría, la semejanza o la diferencia percibida por el aprendiente entre su L1 y la L2 es un factor que permite predecir qué sonidos serán fáciles o difíciles de adquirir. Según la teoría de los sonidos diferentes o semejantes, la activación de los procesos de transferencia o de desarrollo depende de cómo categoriza el aprendiente los sonidos de la L2. En definitiva, la *distancia fonética* es un predictor de la dificultad de un sonido de la L2, así como de la presencia o la ausencia de la transferencia.

Flege postula que los aprendientes pueden clasificar en tres categorías distintas los sonidos de la L2 respecto a los de la L1: *semejantes*, *iguales* o *diferentes*. Según esta teoría, los aprendientes sustituyen los sonidos *iguales* y *semejantes* de la L2 por los de su L1. Es decir, si la L2 tiene elementos fonológicos idénticos o muy próximos a los de la L1 del aprendiente, éstos serán adquiridos a través de las categorías ya existentes. Es el caso por ejemplo de los aprendientes hispanohablantes, que sustituyen tanto la /i/ breve como la /I/ larga del inglés por la única /i/ del español.

Según Wode, la teoría de los sonidos diferentes y semejantes predice que los aprendientes adultos no son capaces de establecer una nueva categoría fonológica para un sonido *semejante* de la L2, ya que la formación de esta nueva categoría está bloqueada por la clasificación de equivalencia. Esto implica que los aprendientes pueden aproximarse a los valores de la L2, pero les resulta muy difícil alcanzar una pronunciación con un nivel nativo debido a los límites que impone clasificar los sonidos como equivalentes. Perceptivamente, el sonido de la L2 identificado como *semejante* queda asimilado a un fonema de la L1 pese a que el aprendiente pueda detectar diferencias acústicas entre ambos sonidos.

En cuanto a los sonidos de la L2 clasificados como *diferentes*, es decir que el aprendiente no identifica con ninguno de su L1, no son percibidos como una variedad de un sonido de la L1, y en consecuencia, el contacto con la L2 permitirá establecer una nueva categoría fonológica. Un ejemplo es la vocal del francés /y/ para aprendientes anglohablantes.

Según esta teoría, un sonido *diferente* es comparativamente más fácil de percibir y producir que un sonido *semejante*. Los sonidos *nuevos* requieren menos tiempo o esfuerzo para su adquisición y a la vez son producidos con una mayor proximidad al acento nativo. La teoría predice que los aprendientes adultos pueden producir un sonido de la L2 con valores nativos si es identificado como *diferente* y si el aprendiente tiene una cantidad suficiente de exposición a la L2.

Por su parte, los sonidos de la L2 que son percibidos como *semejantes*, son sustituidos. Esto hace que los aprendientes adultos tengan más dificultad con la adquisición de sonidos *semejantes* de L2 que con los *nuevos*, porque los *semejantes* requieren una modificación de esquemas articulatorios previos.

La implicación de esta teoría es que los sonidos percibidos por el aprendiente como *iguales* o *semejantes* activan procesos de transferencia. Por su parte, cuando el aprendiente no percibe en la L2 una forma lo suficientemente próxima en la L1, no hay transferencia. De esta forma queda el camino libre para una adquisición que siga un curso semejante al de una L1 y se establezcan categorías fonéticas nuevas. Para Wode, si no se establece una semejanza entre un elemento de la L2 y uno equivalente en la L1, se activan los procesos de desarrollo y el elemento fónico es adquirido de la forma en que lo hace un niño en su lengua materna.

La forma de distinguir objetivamente entre sonidos *semejantes* o *diferentes* está por definir. Flege propone dos criterios. Una propuesta es que los sonidos de una L1 y L2 son *semejantes* cuando tienden a solaparse acústicamente y son percibidos por los aprendientes como una variedad diferente del sonido correspondiente de la L1.

Otra propuesta consiste en que se mida la distancia acústica entre los sonidos *semejantes* y *diferentes* mediante una especificación cuantitativa. Los sonidos oclusivos tienen una cualidad acústica medible objetivamente: el VOT. Asimismo, las vocales tienen otra cualidad acústica que se puede medir: los formantes. De esta forma, serían vocales nuevas aquéllas cuyas realizaciones ocupan un espacio de una carta de formantes que no está

ocupado por realizaciones de ninguna vocal de la L1. Aunque la distinción parece teóricamente posible, queda por demostrar si es viable en la práctica.

Esta distinción entre sonidos *diferentes* y *semejantes* es consistente con las investigaciones en otras áreas de la lengua que indican que a menudo las semejanzas entre la L1 y la L2 causan más dificultades que las diferencias (Larsen-Freeman, 1991:319).

Los resultados de las investigaciones parecen apoyar esta hipótesis. Flege (1991) observó que alumnos árabes de inglés llegaban a producir mejor el fonema nuevo /p/ que los semejantes /t/ y /k/ del inglés. Otro estudio demostró que aprendientes ingleses de lengua francesa producían con más exactitud la vocal nueva /y/ que la *semejante* /u/.

3.2.3.2. MODOS DE PERCEPCIÓN

Según Wode (1996), el sistema auditivo puede percibir los sonidos del lenguaje en dos modos: el *modo categorial* y el *modo continuo*. Anteriormente hemos indicado que los sonidos nuevos se adquieren de la forma en que un niño lo adquiere en su L1. Para Wode esto quiere decir que el aprendiente activa tanto la percepción categorial como la continua.

Se produce una *percepción categorial* si un hablante percibe un continuo de sonidos de forma discontinua. Es decir, dada una secuencia de sonidos en que cada uno varía levemente respecto al sonido precedente, un hablante los asignará a un mismo fonema hasta que en algún momento perciba que un sonido pertenece a una categoría fonológica diferente.

El modo categorial asigna una categoría fonológica a un sonido, identificándolo como perteneciente/no perteneciente a un fonema. Es decir, es una forma de percepción del lenguaje que determina si un sonido pertenece a una categoría fonológica o a otra. Esta forma de percepción puede limitar la habilidad de los hablantes para percibir diferencias entre sonidos distintos que pertenecen al mismo fonema. El fonema está representado por un conjunto de sonidos y limitado por un contorno, llamado *margen de fonema*. Sus límites varían de una lengua a otra en determinados fonemas, sobre todo, vocálicos y oclusivos. La gran utilidad de la percepción categorial es que permite descodificar la cadena fónica en unidades lingüísticas significativas en el tiempo real de la comunicación. Si

no existiera la percepción categorial, no podríamos procesar la lengua oral con la rapidez con que lo hacemos habitualmente.

Por su parte, la *percepción continua* permite discriminar ligeras diferencias entre sonidos. Estas ligeras variaciones de los sonidos permiten hacer una escala gradual. La percepción continua hace que se puedan discriminar sonidos y alófonos entre sí. Es un mecanismo de control que permite a los hablantes detectar las variaciones del habla y controlar la propia producción. En la adquisición de la primera lengua, la percepción continua funciona como un mecanismo de control para el desarrollo de las categorías fonológicas. En el uso de la lengua materna, permite controlar las interacciones cotidianas y ajustarlas a la variante del entorno del hablante. En la adquisición de un segundo dialecto, la percepción continua sirve para modificar la pronunciación y aproximarla a la de la comunidad donde se habla ese dialecto.

Para los aprendientes de L2, la percepción continua es un mecanismo que permite detectar la forma en que su producción coincide o difiere de los modelos de lengua a que está expuesto. En el caso de que haya una desviación, ésta es detectada gracias al modo de percepción continua. Esta información sirve para que el aprendiente aproxime su pronunciación a la pronunciación que tiene como referente. La percepción continua también es necesaria en la adquisición de una nueva categoría fonológica en la L2, ya que el aprendiente no sólo tiene que identificarla, sino que tiene que determinar los alófonos que comprende.

Los modos de percepción tienen implicaciones para la adquisición de L2, ya que establecen diferencias entre los aprendientes relacionadas con la edad. El ser humano está dotado desde su nacimiento de ciertas habilidades que le permiten adquirir el lenguaje. Estas habilidades interactúan con el lenguaje proporcionado por el ambiente que rodea al bebé y se desarrollan con el tiempo. El estado de desarrollo de estas habilidades determina la forma de aprender una lengua: como aprendiente monolingüe de L1, bilingüe de L1 o aprendiente de L2.

En la adquisición de la L1, el niño aprende a clasificar numerosos sonidos diferentes en un número reducido de categorías fonológicas. Una vez consolidado el sistema fónico de la L1, el aprendiente tiende a asignar los sonidos de la L2 en las categorías de la L1. Según Leather et al. (1991:312), se ha demostrado que al proporcionar estímulos auditivos de vocales sintéticas o un continuo de consonantes oclusivas, los aprendientes los clasifican en sus respectivos sistemas de la L1. Los aprendientes hacen

uso de las categorías fonológicas de su L1 cuando se les presentan estímulos auditivos para clasificar.

Para Flege (1985), los sonidos de la L2 son identificados según las categorías fonológicas de la L1. Sin embargo los sonidos nuevos de la L2 y claramente diferentes de los conocidos por el aprendiente se adquieren más fácilmente. La adquisición de estos fonemas con sonidos nuevos se realiza mediante el mismo procedimiento que los de la L1, es decir, a través del modo continuo.

Para Wode, la *percepción continua* permanece inalterada a lo largo de los años, pero el acceso a ella queda bloqueado total o parcialmente cuando las categorías de la L1 quedan establecidas. Con la edad se hace más difícil acceder a la percepción continua, porque el procesamiento de la lengua oral en tiempo real se basa en la percepción categorial. James (1996:305) coincide con una visión parecida. Afirma que la menor habilidad perceptiva de los adultos respecto a los niños se debe al hecho de que los adultos tienden a procesar lingüísticamente la cadena fónica, mientras que los niños tienden a procesar la señal auditivamente, no a través del conocimiento de la L1.

Cuando quedan establecidas las categorías de la L1 éstas bloquean el acceso a la *percepción continua* en la adquisición de la L2 y a la creación de nuevas categorías fonológicas. De esta forma los aprendientes adultos quedan limitados en su habilidad para diferenciar sonidos que en la L1 pertenecen a la misma categoría fonológica mientras que en la L2 pertenecen a distintos fonemas. A medida que el aprendiente progresa en la adquisición de la L2, los márgenes de las categorías fonológicas de la L1 se pueden modificar para servir a ambas lenguas. Incluso pueden aparecer realizaciones intermedias entre la L1 y la L2 que no son propias de ninguna de las dos lenguas.

No obstante, para Massaro (1987) la percepción auditiva es continua y rechaza la percepción categorial, aunque las investigaciones que le permiten llegar a esta conclusión se limitan a la percepción de sílabas aisladas. Y si ni tan siquiera analiza la percepción de palabras, queda por demostrar que sea posible la transferibilidad de sus conclusiones al procesamiento de una L2 en toda su complejidad.

3.2.3.3. INVESTIGACIÓN

La investigación en la percepción del habla se ha centrado en explorar los límites entre las categorías fonológicas. En otras palabras, identificar qué sonidos asignan los hablantes a una categoría fonológica o a otra. Por ejemplo, escuchan una serie de sonidos muy parecidos y tienen que indicar cuáles perciben como /u/ y cuáles como /o/.

Otra forma de investigar la percepción del habla consiste en descubrir cuál es el sonido más claro y menos claro para representar un fonema. Este sonido más claro, llamado *prototipo*, ejerce un efecto de atracción sobre otros sonidos menos claros del mismo fonema, no *prototípicos*. La hipótesis (expuesta por Leather, 1999:5) sugiere que en los aprendientes adultos, los prototipos de la L1 ejercen un efecto de atracción sobre los sonidos de la L2, lo que dificulta la percepción de nuevos contrastes.

Otro tema interesante de la investigación consiste en verificar la hipótesis de que la percepción de la L1 ya adquirida se hace desde el modo categorial, mientras que la percepción de la L2 se hace desde el modo continuo.

3.2.3.4. LA INFORMACIÓN VISUAL

La información visual de la posición de los órganos articulatorios del hablante puede condicionar la percepción del habla. Normalmente, el hablante atiende a la información visual cuando la información auditiva está degradada. Por ejemplo, cuando hablamos con alguien cara a cara en un lugar ruidoso, tendemos a mirarle el movimiento de los labios para asegurar la comprensión.

Para Massaro (1987), la información visual influye en la percepción de los sonidos y así lo demuestra, por ejemplo, el *efecto McGurk* (op.cit.:45). Realizó una investigación en que grabó en imágenes la articulación visible de las sílabas "pa - pa" y la dobló con el sonido de "na - na" perfectamente inteligible. Esta información visual contradictoria con la información sonora hizo que numerosos sujetos declararan que oían "ma - ma" De esta forma, demuestra que la información visual puede influir en la percepción de un sonido.

Pero la información visual sólo puede modificar la percepción auditiva cuando el punto de articulación es visible y además es diferente del punto

de articulación del sonido que oye. Así, la visualización de /p/ no modifica la percepción del sonido /b/, aunque /p/ si puede modificar la percepción del sonido /d/. De esta manera, ver la articulación de la frase *My gag kok me koo grive* doblada con la frase *My bab pop me poo brive* da la impresión de que el hablante diga *My dad taught me to drive*.

En nuestra opinión, este experimento demuestra precisamente lo contrario que sostiene Massaro, esto es, que la percepción del habla sí es categorial, ya que si fuera continua, los sujetos del estudio no se hubieran equivocado y habrían indicado que oían exactamente lo que se pronunciaba.

La relevancia de esta investigación consiste en que demuestra que la información visual es relevante en el procesamiento perceptivo del habla. La información visual y sonora se suman para deshacer la ambigüedad, cuando existe, del punto de articulación. Evidentemente, la información visual no es útil para discriminar los puntos de articulación anteriores, como los palatales o velares.

Asimismo, la influencia de la información visual en la percepción del habla tiene consecuencias didácticas, al mostrar la ventajas que tiene la visión clara del interlocutor en la comprensión auditiva. Incluso cuando la audición es clara y sin ambigüedades, la información visual tiene importancia en la comunicación.

3.2.4. La variabilidad

La lengua usada por los hablantes no es una realidad uniforme sino un conjunto de variedades. Éstas son más numerosas y diferenciadas entre sí cuanto mayor es el número de hablantes, mayor es la extensión geográfica donde se habla la lengua, mayores son los obstáculos geográficos que separan a los hablantes y en definitiva, cuanto menores son las oportunidades para que entren en contacto los diferentes hablantes de la misma lengua.

La variación de la pronunciación, al igual que la variación de la lengua, queda determinada por tres condicionantes que interactúan simultáneamente: (a) la ubicación geográfica; (b) el grupo social al que pertenecen los interlocutores, y; (c) la situación de comunicación en que participa el hablante.

La variabilidad es un área de la lingüística aplicada impulsada por Labov en los años sesenta que aborda la compleja realidad de la lengua en uso desde el análisis de qué dicen realmente los hablantes en cada contexto de comunicación. Este enfoque lingüístico contrasta con la perspectiva de la Gramática universal centrada en una concepción de un lenguaje invariable, simbolizada en el *hablante oyente ideal*.

La pronunciación, al igual que el sistema gramatical o el léxico, se modifica en virtud de la situación de comunicación. La variación de los interlocutores, la relación entre ellos, el canal que usan para comunicarse, la situación de comunicación, etc., pueden producir modificaciones de tipo fónico. Esto es, un mismo hablante puede variar las características fonológicas de su enunciado según el contexto de comunicación, pudiendo modificar la velocidad de elocución, la entonación, o bien provocando la presencia o la relajación de ciertos sonidos.

Por otra parte, la variabilidad es el elemento caracterizador de la fonética, sobre todo desde la aparición de instrumentos de análisis acústico que miden las cualidades de los sonidos. Mientras "la fonología atiende a la función que ejercen los sonidos desde un punto de vista lingüístico" (Martínez Celdrán; 1996:13), la fonética estudia los sonidos "desde la perspectiva de su producción, de su percepción y de sus características acústicas"²⁵. La cantidad de sonidos distintos (es decir, alófonos) que se pueden corresponder con un único fonema es muy grande. Por ejemplo, el fonema /a/ del español puede representarse con sonidos más largos o más cortos, con mayor o menor abertura de los labios, distintas posiciones de la lengua, diferente intensidad, etc. La variabilidad fonética se debe a diversos factores, como la velocidad de elocución, la intensidad, la influencia de los sonidos próximos, diferencias entre los órganos articulatorios de las personas, ligeras diferencias en el punto de articulación, etc. Incluso para una misma persona es muy difícil producir dos sonidos estrictamente idénticos en todos sus parámetros acústicos. Esta variabilidad es uno de los factores que dificulta la comprensión auditiva de una lengua extranjera a un aprendiente, sobre todo cuando se encuentra ante enunciados reales de lengua espontánea.

En el área de la sociolingüística hay una importante cantidad de estudios sobre la variabilidad. Tras la estela de la investigación de Labov, han aparecido estudios sobre cómo una variable como el sexo, el estilo de habla, el grupo social, el área geográfica, etc. está correlacionada con las

²⁵ Op.cit., p.15.

características de un fonema, su presencia o ausencia. Por ejemplo, Labov describió el habla de Nueva York caracterizando cómo un determinado grupo social pronunciaba, entre otros muchos elementos lingüísticos, el fonema /r/ en la frase *The fourth floor*. Romaine (1982) aporta referencias de numerosos estudios sobre la lengua inglesa centrados en la presencia, la ausencia o la variación de las cualidades de /r/, /aw/, /ay/ o la variación de t/d, entre otros fonemas.

3.2.4.1. VARIABILIDAD Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

El sistema gramatical describe la lengua compartida por la mayoría de las variantes que la componen. Por eso sirve de referencia sobre el mínimo de contenidos gramaticales que debe adquirir cualquier aprendiente de lenguas extranjeras. Pero eso no es todo. Como hemos dicho antes, el conjunto de variedades y dialectos conforman la realidad del uso de la lengua en la comunicación.

La variabilidad de la lengua es relevante para la adquisición y la enseñanza de la pronunciación de una L2 porque analiza los contenidos lingüísticos que debe adquirir el aprendiente si quiere ser capaz de percibir y de producir los matices relacionados con una situación determinada de comunicación entre hablantes nativos. El aprendiente es más competente cuanto mayor número de variedades, geográficas, sociales y situacionales, sea capaz de percibir y de producir.

Por ejemplo en el caso del español como lengua extranjera, la variabilidad nos informa de en qué contextos se relaja mucho o se elimina —d de la terminación del participio o las eses que traban sílaba (como en la palabra *mismo*). En estos casos, la gramática tradicional suele limitarse a indicar, aparte de consideraciones geográficas, que si no se pronuncian ambos fonemas se produce un vulgarismo. Es recomendable que el aprendiente al menos conozca este tipo de información que probablemente le va a facilitar la comprensión auditiva. Y decimos que al menos debe reconocer esta información porque en función de sus intereses y el nivel de aprendizaje en que se encuentre, debe ser capaz de producir estas características de forma apropiada.

2.2.4.2. VARIABILIDAD Y PERCEPCIÓN DEL HABLA

Los estudios sobre la variabilidad han permitido comprender fenómenos que afectan a la inteligibilidad y a la adquisición de la lengua.

Por lo que respecta a las características de la lengua que oyen los aprendientes, algunos investigadores²⁶ se han fijado en cómo el habla dirigida a adultos no nativos²⁷ y a niños²⁸ difiere de la utilizada entre nativos adultos porque los interlocutores, aprendientes y niños en ambas situaciones, están aprendiendo una lengua. En realidad, el hablante se adapta a la capacidad de comprensión de quien está aprendiendo una lengua para facilitar el éxito de la comunicación, independientemente de que sea una L2 o una L1.

Igualmente, Zuengler (1985) muestra cómo los hablantes acomodan su forma de hablar a la capacidad de comprensión del interlocutor. Por eso, el *foreigner talk* es dinámico y se va ajustando constantemente a lo que el hablante percibe que su interlocutor no nativo va comprendiendo.

Larsen-Freeman y Long (1991) destacan los siguientes ajustes en el área fónica para facilitar la comprensión:

- Velocidad del habla más lenta.
- Articulación más cuidada y con menor presencia de vocales centralizadas.
- Mayor cantidad de pausas, siendo éstas más largas.
- Más énfasis en los acentos.
- Entonación más cuidada, con mayor amplitud de tonos, incluso exagerando la entonación.
- Menor cantidad de contracciones.

Avery et al. (1985) muestran que el tipo de información que se acomoda al interlocutor en las interacciones entre un nativo y un no nativo es similar a la que se modifica en las interacciones entre nativos. La prominencia fónica o la vocalización cuidada, para evitar la reducción vocálica, tienen como objetivo marcar la información nueva para el oyente. En las interacciones entre un nativo y un no nativo se remarcan contrastes que se oscurecen en las interacciones entre nativos porque normalmente hay más información nueva.

²⁶ Ver Gass y Selinker, 1994:197.

²⁷ Llamado originalmente en inglés *foreigner talk*.

²⁸ Llamado originalmente en inglés *baby talk*.

Así pues, los autores sostienen que se produce un ajuste fónico para que no quede oculta la información principal del discurso, tanto en las interacciones entre nativos como en las interacciones entre un nativo y un no nativo. En realidad, estos ajustes parecen reflejar estrategias universales de comunicación para adaptar el discurso a la capacidad de comprensión del oyente.

3.2.4.3. VARIABILIDAD Y PRODUCCIÓN DEL HABLA

Hasta ahora nos hemos referido a la variabilidad en la lengua que recibe el aprendiente, pero la variabilidad también se manifiesta en su producción lingüística. Tarone (1979) afirma que, dado que la interlengua es una lengua natural, y dado que las lenguas son variables en sí mismas, la interlengua también es variable.

Propone un modelo que integra la variación del estilo de habla en la adquisición fónica de L2. Según ella, el habla de cualquier aprendiente presenta un continuo de estilos según la atención que presta a la forma de la lengua, independientemente de la fase de adquisición en que se encuentre. Los extremos de este continuo los denomina estilo *vernacular* y estilo *cuidado*. El hablante produce la lengua en el estilo *vernacular* cuando la atención que presta a la forma de la lengua es mínima. Se caracteriza por ser más sistemático y menos variable que el estilo *cuidado*. Éste se da cuando el hablante presta la máxima atención a la forma de la lengua, lo que hace que la pronunciación sea menos relajada que en el estilo *vernacular*.

Para Tarone, el estilo de habla más permeable al aprendizaje es el estilo *cuidado*. Es decir, los elementos fonológicos que adquieren los aprendientes aparecen primero en el estilo *cuidado*, cuando prestan más atención a la lengua. Es entonces cuando se produce una mayor variabilidad en el habla, porque las nuevas formas coexisten en esta etapa con las ya adquiridas, produciéndose una alternancia entre ambas. Posteriormente, cada elemento fónico de la L1 distinto de la L2 se restringe y gradualmente va siendo sustituido por el aprendido. Los sonidos de la L2 van apareciendo gradualmente en los estilos con menor grado de atención a la forma de la lengua hasta que aparecen en el estilo vernacular, completando así el proceso de adquisición. Según Tarone, sólo se puede considerar adquirido un elemento fónico cuando el aprendiente lo realiza prestándole la mínima atención, es decir, cuando aparece en el estilo vernacular.

Hay una gran variación en la producción de los aprendientes dependiendo del grado de atención que prestan a su producción, con un incremento de la transferencia cuando baja la atención y una mayor precisión en la producción si ésta recibe atención. Major (1987) propone en la formulación del Ontogeny Model²⁹ que los errores de transferencia son más frecuentes cuando el habla es descuidada que cuando es más formal, debido a que la cantidad de atención que los aprendientes prestan a su habla condiciona la precisión de su pronunciación.

Major afirma que su modelo permite explicar variaciones de estilo. Cuando es más formal, disminuye la cantidad de transferencias de la L1 a la L2, a diferencia del habla fluida, en la que es más frecuente la presencia de elementos fónicos de la L1. Parece por tanto, que en estilo formal el hablante es capaz de suprimir procesos de transferencia, mientras que en habla espontánea pone menos atención en la forma y más en el contenido. Por ejemplo, se ha observado³⁰ cómo aprendientes japoneses producen la /r/ inglesa correctamente cuando leen listas de palabras, pero en conversación libre sólo la pronuncian bien en la mitad de las ocasiones.

La variabilidad sugiere que la atención a la forma de la lengua influye en la pronunciación. Esta idea parece consistente con la distinción de Krashen entre *adquirir* y *aprender* una L2. Esta distinción aplicada a la pronunciación implica que cuando un alumno *monitoriza* su producción y puede acercarse más al nivel nativo significa que *ha aprendido* un elemento fónico, pero no se puede considerar que lo *ha adquirido* hasta que no lo produce sin *monitorizarlo*, es decir, sin prestarle atención.

Sato (1985) investiga la pronunciación en tres tipos de actividad: imitación, lectura y conversación libre. Observó que cuanto mayor era el grado de libertad de las actividades, más se reducía la presencia de grupos consonánticos de final de palabra, y viceversa, cuanto más controlada era la producción oral, más presencia tenían los grupos consonánticos. Leather y James (1991:329) aportan referencias de distintas investigaciones que llegaron a una conclusión semejante analizando a aprendientes húngaros, japoneses y franceses. Por su parte, James (1996) observó una diferencia de estilo entre actividades de lectura en voz alta y actividades de conversación libre. En la lectura en voz alta observó una menor presencia

²⁹ El *Ontogeny Model* ya ha sido presentado en el apartado 3.2.2.3.1.

³⁰ Estudio citado en Major, 1987:193.

de elementos fónicos de la L1, mientras que aumentó la presencia de éstos en actividades con menos oportunidad para controlar la producción oral.

Lo anterior nos lleva a dos conclusiones. La primera es que, en el aprendizaje en contexto formal, es más fácil producir elementos fónicos de la L2 en actividades de producción oral controlada. La segunda conclusión es que no se puede considerar que un elemento fónico ha sido adquirido hasta que no aparezca regularmente en actividades de expresión oral libre.

3.2.4.4. VARIABILIDAD Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

La variación de la lengua en general está condicionada por el ámbito geográfico donde se habla, la clase social y el grado de formalidad o familiaridad de la situación de comunicación. Estas variedades también tienen una caracterización fónica en el sistema de fonemas, los sonidos que los representan, en la entonación o en la fluidez. El hablante es más competente cuanto mayor número de variedades (geográficas, sociales y situaciones) sea capaz de usar. Por esta razón, los aprendientes serán igualmente más competentes cuanto mayor número de variedades sean capaces de percibir y producir.

En la fonética también se dan diferencias entre los hablantes debido a diferencias individuales, como la velocidad de elocución de cada hablante, su timbre de voz, realizaciones particulares de algunos fonemas, etc.

La adquisición fónica de una lengua implica que el aprendiente es capaz de discriminar entre las características generales de la lengua y las propias de un hablante. Este objetivo se logra recalibrando perceptivamente las características de cada elemento fónico (fonemas, acento, entonación, fluidez) mediante la exposición a un suficiente número de informantes, suficientes variedades de estilos de habla y en variados contextos.

La exposición de los aprendientes a la producción oral de uno o dos informantes difícilmente será suficiente para que el aprendiente establezca las representaciones fónicas adecuadas de la L2. Esto implica que, en el aprendizaje en contexto formal, escuchar sólo a uno o dos profesores es claramente insuficiente en lo que respecta a la adquisición fónica, y es preferible procurar al alumno la exposición a una suficiente variedad de lengua oral y de informantes.

3.2.4.5. INVESTIGACIÓN

La variabilidad según la atención que el aprendiente presta a su producción oral también tiene implicaciones en la recogida de datos para la investigación. Es bien conocido que el método utilizado para obtener datos influye en la naturaleza de éstos y por tanto, en las conclusiones que se desprendan del estudio. Tarone (1978) critica que la gran mayoría de estudios centrados en la pronunciación no analizan la lengua espontánea. De hecho, la práctica más frecuente en las investigaciones sobre fonética es analizar palabras o sílabas aisladas, obtenidas en un entorno totalmente limitado y artificial desde el punto de vista de la autenticidad de la lengua como instrumento para la comunicación. Bien es verdad que se hace en aras de lograr grabaciones con una óptima calidad acústica y para asegurarse de que aparecerán las palabras o sonidos que de antemano el investigador ha decidido estudiar.

Selinker (1972:81) abunda en esta idea e indica que los datos para el análisis fonético que no proceden de un uso significativo de la lengua, como por ejemplo las sílabas aisladas sin significado, no permiten obtener resultados válidos para construir una teoría de aprendizaje de segundas lenguas ni son transferibles a la realidad de la comunicación cotidiana. La recogida de datos para la investigación debe tener en cuenta el estilo de habla en que se han producido y por tanto, considerar qué restricciones tiene el estudio sobre la generabilidad de sus conclusiones.

Es evidente que la pronunciación es muy variable, altamente sensible a los distintos contextos de comunicación en que tiene lugar. La consecuencia es que si se quiere que los resultados de una investigación sean relevantes para comprender la comunicación oral real, los investigadores deben obtener datos procedentes de un habla cuanto más natural mejor, y evitar analizar segmentos aislados del habla recogidos en circunstancias muy distintas de la comunicación normal.

Pensamos que sólo se puede llegar a comprender la realidad fónica de la lengua en su complejidad analizando muestras de lengua lo más próximas posible a la lengua real. Como mínimo, la unidad lingüística obtenida del informante debería ser la oración, aunque se trate de análisis segmentales, y aún mejor, turnos de habla extraídos de conversaciones o fragmentos de exposiciones orales o narraciones.

Poch y Harmegnies (1992) analizaron la diferencia acústica entre las vocales españolas producidas por los mismos hablantes aunque obtenidas de dos

formas diferentes: la lectura en voz alta por una parte y en conversación espontánea por otra parte. Observaron que las vocales tienden a desplazarse hacia el centro del espacio vocálico en conversación espontánea. Esta centralización hace que aumente la superposición de las diferentes áreas de dispersión, lo que permite sostener que el habla espontánea provoca una tendencia a la reducción vocálica.

Iruela (1997b) comparó las vocales del español producidas por aprendientes holandeses y por nativos españoles, extraídas de exposiciones orales en estilo semiespontáneo. Igualmente, observó una clara tendencia a la centralización vocálica tanto en los holandeses como en los españoles. Sin embargo, no sorprende que éste sea un fenómeno poco tenido en cuenta en las descripciones del vocalismo del español, si éstas se han hecho a partir de muestras de habla producidas en un estilo enfático o muy cuidado.

Las implicaciones para la enseñanza de lenguas son importantes. Numerosos estudios³¹ apuntan a que existe una distancia entre el lenguaje cuidado y el lenguaje espontáneo. El alumno que reciba una exposición predominante en la lengua en estilo enfático tendrá dificultades en la comprensión auditiva de enunciados espontáneos, esto es, en la comunicación cotidiana.

También tiene sus consecuencias para las características de la lengua oral que contienen las muestras de audio que ofrecen los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es recomendable que no se ciñan sólo a una de las normas, sino que ofrezcan una variedad suficiente de estilos de habla. Y sobre todo muestras de lengua natural.

³¹ Entre otros, Cantero, 1997a.

3.2.5. La Gramática universal

Desde los años noventa, la investigación sobre adquisición fónica que ha experimentado una mayor efervescencia ha sido la basada en la Gramática universal, ya que es el marco teórico en el que se fundamenta la mayoría de los artículos publicados en las revistas de adquisición de L2 más difundidas.

La idea de Chomsky de que el lenguaje no era el resultado de formación de hábitos, sino de formación de reglas, influyó decisivamente en la teoría de adquisición de segundas lenguas desde finales de los años 60. Llevó a considerar que los niños y los adultos no sólo no repiten lo oído ni se equivocan a causa de la transferencia de la L1, sino que crean reglas y las sobregeneralizan hasta que aprenden cómo se restringen.

La Gramática universal propone una teoría global del aprendizaje del lenguaje. Es una teoría innatista que defiende que el ser humano está dotado biológicamente para aprender lenguas y esta dotación genética condiciona la forma de aprenderlas. Este marco teórico indica que la adquisición de una lengua, ya sea la primera o una segunda, se inicia partiendo de una configuración ya predeterminada de preferencias que condiciona el aprendizaje. Según la Gramática universal, la adquisición fónica de una L2 también puede ser explicada desde el marco de una teoría general de adquisición del lenguaje.

3.2.5.1. LA HIPÓTESIS DE LAS DIFERENCIAS MARCADAS

El concepto de *marcado* ha sido ampliamente usado en la Gramática generativa. La teoría de la marcación propone que en las oposiciones lingüísticas hay elementos no marcados y elementos marcados. Eckman (1977) aplicó el concepto de marcado a la adquisición fónica en segundas lenguas, y formuló la *Hipótesis de las diferencias marcadas*³², una propuesta ampliamente citada y aplicada (Tarone, 1980; Broselow, 1984, Anderson, 1987; Paolillo, 1995, por mencionar algunos).

Originalmente, esta hipótesis era un intento de recuperar el poder predictivo de los análisis contrastivos y perfeccionarlos para evitar que tan sólo fueran un análisis de errores. La idea era que dado un análisis comparativo de las diferencias entre dos lenguas, se pudiera predecir cuáles crearían

³² Traducción del nombre original *Markedness Differential Hypothesis*.

dificultades y cuáles no a partir de las relaciones entre los elementos marcados.

La marcación es una noción relacionada con la frecuencia: *marcado* simplemente quiere decir que es menos frecuente o diferente en una lengua, o bien que es diferente en comparación con otras lenguas. Por ejemplo, todas las lenguas tienen oclusivas sordas, pero no todas las lenguas tienen oclusivas sonoras, como el coreano. La mayoría de las lenguas tienen tanto sordas como sonoras, pero no parece haber lenguas con sólo oclusivas sonoras. Esto quiere decir que las oclusivas sonoras implican la presencia de sordas, pero no a la inversa. Por tanto, las oclusivas sonoras son más marcadas que las sordas. Eckman lo formula en la siguiente regla: *Un fenómeno A es más marcado que B si la presencia de A implica la de B, pero la presencia de B no implica la de A.*

Eckman propone detectar diferencias entre la L1 y la L2 en primer lugar y posteriormente determinar cuál es la forma más marcada. Esto permite predecir qué elemento de la L2 será difícil o fácil a partir de las siguientes reglas:

- (a) Aquellas áreas de la L2 que difieren de la L1 y son más marcadas que las de la L1 serán difíciles.
- (b) El relativo grado de dificultad de las áreas de la L2 se corresponde con el relativo grado de marcación.
- (c) Aquellas áreas de la L2 diferentes de la L1 pero no marcadas en la L2 no serán difíciles.

En otras palabras, los elementos más marcados son más particulares y por tanto, los que entrañan más dificultad. Los no marcados son más neutros y son adquiridos en primer lugar, mientras que los elementos marcados resultan menos frecuentes y son adquiridos posteriormente. Aplicado este universal a la adquisición fónica, el sonido o la estructura silábica de la L2 será fácil si no está marcado respecto a la L1 y resultará difícil si está marcado.

Esta hipótesis explica por qué los anglohablantes que aprenden alemán no tienen dificultad en la neutralización sorda/sonora de consonantes en final de palabra (rasgo no marcado), mientras que los alemanes que aprenden inglés tienen dificultad para realizar el contraste en esta posición (rasgo marcado).

La aparición de la *Hipótesis de las diferencias marcadas* propició que numerosos estudios³³ investigaran la influencia de los universales en la adquisición fónica de L2. Por ejemplo, Broselow (1984) encuentra datos que confirman la teoría de la marcación al observar en aprendientes árabes de inglés una preferencia por la producción de sílabas menos marcadas.

El concepto de marcado tiene su aplicación en la estructura de las sílabas. Anderson (1987) indica que la menos marcada, y por tanto más universal, es Consonante Vocal³⁴, mientras que la sílaba con grupos consonánticos es más marcada. Por su parte, cuanto más largo sea el grupo consonántico, más marcado será. Esto significa que la sílaba CV es la menos marcada y en consecuencia, la estructura silábica universalmente preferida por las lenguas. Asimismo, los grupos consonánticos serán más marcados (y por tanto, menos frecuentes) a final de sílaba que a principios de sílaba.

Carlisle (1997) también observa que cuanto más largos son los grupos consonánticos, éstos son más marcados. Es decir, la sílaba progresivamente incrementa su marcación a medida que se añaden más consonantes en su inicio y final. Asimismo, las sílabas abiertas son menos marcadas que las sílabas trabadas por una consonante final (por ejemplo, *trans-por-te*), que a su vez son menos marcadas que las sílabas trabadas por dos consonantes (por ejemplo, *trans-por-te*).

Uno de los razonamientos que sostienen la existencia de los universales es que, si el aprendiente intenta producir una sílaba marcada de la L2 pero en su interlengua aparecen sílabas menos marcadas, se debe a una influencia de los universales. Pongamos el caso de un aprendiente cuya L1 sólo contiene sílabas CV. Si el aprendiente intenta producir una sílaba de la L2 de tipo CCCV pero produce una sílaba CCV, el error no tiene una explicación por transferencia, sino por una preferencia universal por la producción de sílabas menos marcadas.

Paolillo (1995) estudia la adquisición de /r/ y /l/ del inglés por aprendientes orientales y encuentra diferencias según su L1. Propone que los hablantes de indonesio tienen ventaja respecto a los hablantes de mandarín, tai, coreano y japonés, ordenados en orden de dificultad creciente. En el caso de los hablantes del chino mandarín, demuestra que es erróneo abordar la adquisición de /l/ y /r/ globalmente, porque la dificultad depende del contexto fonológico de estos fonemas. Así, /l/ o /r/ a principio de palabra

³³ Carlisle (1997) ofrece abundantes referencias.

³⁴ En adelante, CV.

son más fáciles, y por tanto menos marcados que en posición intervocálica, a su vez, menos marcados que después de consonante, mientras que la posición más marcada es trabando sílaba.

También hay una secuenciación de la relativa marcación de los sonidos. Según esta gradación, los sonidos fricativos son más marcados que los oclusivos. Y a su vez los oclusivos y fricativos sonoros son más marcados que los sordos. Por ejemplo, es relativamente más difícil el grupo consonántico [fl-] que [pl-] o bien es más difícil el grupo consonántico [bl-] que [pl-].

Posteriormente, Eckman (1991) elaboró la *Hipótesis de la conformidad estructural de la interlengua*³⁵. Esta hipótesis sostiene que las generalizaciones universales que son válidas para las lenguas, también son válidas para las interlenguas. Esta justificación se fundamenta en la premisa de que la interlengua, es decir la versión que va construyendo cada aprendiente de la lengua que aprende, es de hecho una lengua, y en consecuencia, como lengua humana debe cumplir con los principios universales. Según Eckman, la *Hipótesis de la conformidad estructural de la interlengua* tiene más poder explicativo en comparación con la anterior *Hipótesis de las diferencias marcadas*. Esta superioridad se debe a que no está basada en un análisis contrastivo para detectar áreas diferentes entre la L1 y la L2, ya que la interlengua respeta los mismos universales que existen para todas las lenguas. Por su parte, la *Hipótesis de las diferencias marcadas* no se puede aplicar en áreas en que no hay diferencia entre la L1 y L2.

3.2.5.2. LOS UNIVERSALES

La teoría generativa en la fonología arranca en 1968 con la obra de Chomsky y Halle *The Sound Pattern of English*. En ella se concebía la representación fónica como una secuencia lineal de segmentos, cada uno de los cuales estaba caracterizado por un conjunto de rasgos distintivos binarios. No obstante, esta teoría fue revisada por ciertas inconsistencias del modelo, ya que estaba basado en la linealidad de los segmentos de izquierda a derecha y en la inseparabilidad de los segmentos y los rasgos. Su principal problema era su falta de poder explicativo, lo que provocó el surgimiento de nuevas propuestas teóricas, como la *Fonología no*

³⁵ Traducción del nombre original *Interlanguage Structural Conformity Hypothesis*.

segmental, la *Fonología de rasgos geométricos* o la *Fonología autosegmental*.

Probablemente, la fonología más seguida por teóricos e investigadores es la *Fonología Natural*. Ésta postula que existe un conjunto de reglas universales y unas restricciones particulares³⁶ que afectan a los hablantes de determinadas lenguas. Estas reglas se aplican de varias formas en la adquisición de una L1; unas se activan, otras se suprimen y otras permanecen latentes.

En la adquisición de una L2, el aprendiente tiene que identificar el conjunto de reglas y de restricciones de la nueva lengua, activando de nuevo el *Dispositivo de aprendizaje de la lengua*³⁷, un mecanismo innato que permite a las personas adquirir una lengua. Una ventaja de este modelo es que pretende explicar tanto la adquisición de la L1 como de la L2 desde un único marco teórico.

La posición nativista argumenta que la respuesta a la pregunta *¿Cómo sabemos usar la lengua habiendo escuchado muy poco?* reside en la existencia de una Gramática universal que configura un estado inicial prelingüístico. La exposición a la lengua fija la gramática en una de las formas permitidas por la lengua en un proceso de *reajuste de parámetros*³⁸. Los argumentos en favor de la teoría de los universales para la adquisición fónica se obtienen de datos procedentes tanto de la adquisición fónica de L1 por niños como de los aprendientes de L2.

Un ejemplo de universal es la jerarquía de la oposición entre consonante sorda y sonora. Si una lengua tiene este contraste en posición media de palabra, lo tiene también en posición inicial (como el alemán o el japonés), pero no a la inversa. Y las lenguas con este contraste en posición final de palabra (como el árabe o el inglés) lo tienen en posición media, pero no a la inversa. Por tanto, el contraste entre sordo y sonoro será más marcado en posición final de palabra y menos marcado en el principio.

Este fenómeno explica por qué el fonema /ʒ/ en posición inicial del francés no es difícil para los aprendientes ingleses de francés, a pesar de que no existe en esta posición en la lengua inglesa, debido a que es la posición menos marcada. Otro ejemplo es el contraste entre sordo y sonoro en

³⁶ Traducimos el término inglés *constraint* por *restricción*.

³⁷ Traducción del término inglés *Language Acquisition Device*, frecuentemente abreviado como *LAD*.

³⁸ En inglés, *parameter setting*.

oclusivas y fricativas de final de palabra del inglés. El alemán tiene este contraste en posición inicial y media, pero no final. Dado que en final de palabra es la posición más marcada, resulta un contraste difícil para los aprendientes alemanes de inglés.

En la Gramática universal aparecen dos hipótesis diferenciadas. Una sostiene que los principios de la Gramática universal guían la adquisición fónica de L2 de forma similar a como lo hace con la L1. La otra hipótesis se apoya en el hecho de que los aprendientes de L2 raramente alcanzan el nivel de adquisición fónica de un nativo. Sostiene que en la adquisición de una L2, los adultos no tienen acceso a los universales, o bien tienen una forma de acceso diferente.

3.2.5.3. PRINCIPIOS Y PARÁMETROS

El modelo de *Principios y parámetros* aparece como la evolución de la teoría de los universales. Según esta teoría, los principios y los parámetros configuran un conjunto de características interrelacionadas que forman parte de la Gramática universal.

Podemos definir ambos conceptos de forma simple diciendo que los *principios* son los elementos comunes entre las lenguas, por tanto, son fijos y con valor universal. Por su parte, los *parámetros* son las diferencias entre las lenguas. También son universales, pero cada uno recibe un valor en una lengua. Normalmente los parámetros tienen un número limitado de valores. Muchos de ellos son binarios, lo que significa que en cada lengua pueden adoptar el valor *más* o el valor *menos*.

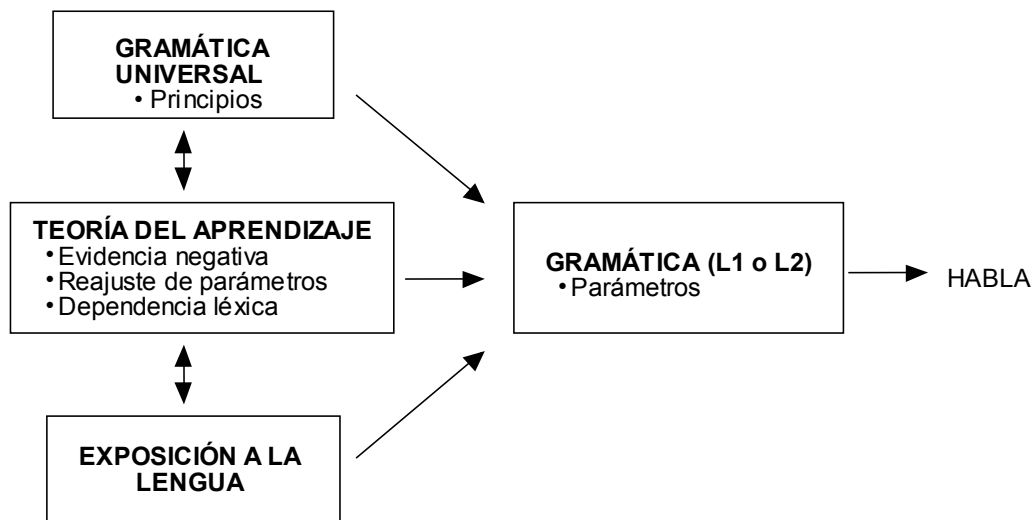
En el proceso de adquisición de una lengua, la Gramática universal interactúa con la lengua que recibe el aprendiente en su entorno para establecer una gramática específica. Según este modelo, tal y como se puede visualizar en el siguiente diagrama³⁹, la adquisición fónica de una lengua se produce mediante la interacción de cuatro elementos básicos:

- Los principios, que conforman la Gramática universal.
- Los tres pilares de la teoría del aprendizaje: la evidencia negativa, es decir información que recibe el aprendiente acerca de formas de pronunciar que no son correctas; el reajuste de los parámetros y; la dependencia del léxico.

³⁹ Diagrama adaptado de Archibald, 1994:216.

- La exposición a muestras de la lengua que se aprende.
- Los parámetros que conforman la gramática particular de la lengua que se aprende, sea la L1 o una L2.

La mayoría de la investigación en la adquisición de L2 en el marco de la Gramática universal se ha desarrollado en el ámbito de la sintaxis. No obstante, este marco teórico del aprendizaje también es aplicable a la fonología.



Archibald (1994:225) propone la existencia de un *umbral de frecuencia*. Para que se produzca un reajuste de los parámetros en la adquisición de una L2, el aprendiente tiene que recibir una cantidad suficiente de muestras de lengua. Esta cantidad mínima de exposición a la lengua es el *umbral*. Esto implica que si el aprendiente no está expuesto a una cantidad suficiente de lengua, no puede reajustar los parámetros.

Las condiciones para adquirir la configuración de los parámetros de la L2 exigen que el aprendiente necesite acceder a información negativa, esto es, indicios de la no existencia en la L2 de ciertas construcciones que sí están permitidas por los parámetros de la L1.

Aprender una lengua significa ajustar el valor de cada parámetro mediante la exposición a la lengua. En el caso de la adquisición de la L1, los niños aprenden a ajustar los valores apropiados de cada parámetro. Los que aprenden una L2 tienen que descubrir si los parámetros tienen valores diferentes.

Es en este sentido cuando la cuestión L1=L2 cobra fuerza: si los que aprenden una L2 pueden reajustar los parámetros, es porque tienen acceso a los principios de la Gramática universal aun siendo adultos. Por tanto, en el modelo de principios y parámetros, el tema central es si los adultos que adquieren una L2 emplean los mismos mecanismos que los niños en la adquisición de la L2. Si el aprendiente adulto sólo aplica principios y parámetros que ya tiene configurados en la L1, no hay acceso a la Gramática universal y la adquisición de L1 y L2 es diferente, esto es, la L2 se adquiere a través de la L1. Por el contrario, si las investigaciones demuestran la adquisición de un valor que no pertenece a la L1, favorecerán la hipótesis de que la Gramática universal es todavía accesible para adultos en L2.

En la Gramática universal quedan explicados los fenómenos de transferencia y de desarrollo. A diferencia del Modelo cognitivo, la transferencia no se considera una estrategia. Se define no sólo como el uso de fonemas y reglas de la L1 en la L2, sino como el uso de las posiciones de los parámetros de la L1. La adquisición de la L2 está condicionada por las restricciones de la L1, es decir, se produce una transferencia de la configuración de los parámetros de la L1 a la L2. La transferencia positiva sucede cuando la L1 y la L2 coinciden en el valor de un parámetro y la transferencia negativa cuando hay una diferencia de parámetros entre la L1 y la L2.

La adquisición de una L2 se inicia aplicando la estructura de las restricciones de la L1 en la L2. En consecuencia, en las etapas iniciales de la adquisición fónica predomina la transferencia. Gradualmente, la progresiva exposición a la lengua reconfigura el valor de los parámetros para adaptarlos a los de la L2. Dado que los parámetros son universales, el aprendiente no tiene que aprender nuevos parámetros, sino el nuevo valor que adoptan éstos en la L2. Los ajustes de parámetros necesarios para aprender la L2 sería el equivalente a los procesos de desarrollo del Modelo cognitivo.

Los procesos de desarrollo también son vistos como una consecuencia de las restricciones universales, que hacen que ciertos elementos sean aprendidos más fácilmente que otros. Según Hancin-Bhatt et al. (1997), la adquisición de la L2 está condicionada por restricciones universales que hacen que un elemento sea en sí más fácil o más difícil de adquirir, lo que genera procesos de desarrollo. Por ejemplo, según el parámetro de *Distancia mínima sonora*, cuanto más pequeña es la distancia sonora entre las consonantes de un grupo consonántico, más difícil resulta su adquisición. Y a la inversa, cuanto mayor es la distancia sonora, la adquisición resulta más fácil.

La organización de los parámetros que cada aprendiente va formando varía a lo largo del aprendizaje. Esto permite observar el nivel de adquisición fónica en que se encuentra cada aprendiente.

Un error que comenten con mucha frecuencia los aprendientes hispanohablantes de inglés (Carlisle, 1991) consiste en el uso de una vocal epentética inicial en las palabras que comienzan con los grupos consonánticos /st/, /sk/, /sp/, por ejemplo *school* [eskul]. Este fenómeno se puede explicar por la transferencia del parámetro que en español impide la existencia de esos grupos consonánticos en principio de sílaba.

Otro tipo de errores no está causado por la transferencia, como por ejemplo la simplificación de una estructura silábica mediante la eliminación de una consonante. Esta simplificación se puede producir a pesar de que exista esa misma estructura silábica en la lengua nativa. Por ejemplo, se han descrito errores de coreanos al pronunciar *school* como [sku:], pese a que el coreano tiene palabras con <l> después de <u> (Tarone, 1980). Ambos ejemplos parecen ser el resultado de una preferencia universal por la estructura silábica no marcada CV en situaciones de habla esforzada. A menudo los aprendientes usan la segunda lengua de una forma más tensa que la L1, lo que favorece la aparición de sílabas de estructura CV.

Lograr un nivel de competencia igual que un nativo es más difícil en el nivel fónico que en otras áreas de la lengua. Una explicación es que los aprendientes tienen acceso a los principios del componente fonológico de la Gramática universal, pero no a los parámetros. La tendencia a la fosilización refleja una incapacidad del aprendiente para reajustar los parámetros fonológicos.

Las investigaciones indican que en la adquisición de segundas lenguas se produce una transferencia de la estructura de parámetros. Pero para la Gramática universal, lo importante es observar si en los casos en que los parámetros de la L1 y la L2 son diferentes, el aprendiente los puede ajustar a la posición de la L2. La importancia es crucial, porque si es posible ajustarlos, significa que son accesibles para el adulto. Esto hace que en la investigación no sólo se analicen los errores, sino también los elementos adquiridos.

Lleó expone (1997:107) que ante la cuestión de cuáles son los mecanismos que intervienen en la adquisición de una L2, aparecen cuatro clases de respuestas:

- (a) La Gramática universal es directamente accesible. La interlengua se ajusta a los principios de la Gramática universal y los parámetros pueden volver a fijarse.
- (b) La Gramática universal es directamente accesible, tanto en sus principios como en la posibilidad de volver a fijar parámetros, pero consideraciones de aprendibilidad pueden impedir la adquisición.
- (c) La Gramática universal es accesible indirectamente, a través de los conocimientos de L1. Los parámetros no pueden volver a fijarse.
- (d) La Gramática universal no es accesible. La adquisición de la L2 no se hace a través del dispositivo de adquisición del lenguaje, sino de mecanismos cognitivos generales.

Para Young-Scholten (1994; 1996:272), el acceso a los parámetros de la Gramática universal todavía permanece accesible para el aprendiente. No obstante, postula que existe un principio, *Principio de subconjunto*⁴⁰, que impide que se reajusten los parámetros y el aprendiente progrese en el aprendizaje. A él nos referiremos seguidamente.

A continuación haremos una revisión de algunas propuestas de principios y de parámetros en adquisición fónica que recogen Young-Shoulten (1994, 1996) y Lleó (1997).

3.2.5.3.1. Principios

Mencionaremos los siguientes principios: *Principio de subconjunto*, *Principio de secuenciación de la sonoridad*, *Principio de jerarquía sonora*, *Principio de distancia mínima de sonoridad*, *Principio de la maximalidad de la estructura silábica*, *Principio de fricativa-oclusiva* y *Principio de resolución*.

Principio de subconjunto. En la adquisición de la L1, este principio postula que el niño empieza a aprender desde un conjunto de reglas restringidas, el llamado *subconjunto*. La exposición continuada a la lengua le permite reorganizar las normas que generan enunciados bien formados y en consecuencia, pasar a una gramática menos restringida. Este principio se formuló para solventar el dilema de cómo puede el hablante formar una gramática tras recibir sólo muestras de enunciados bien formados⁴¹, sin necesidad de correcciones, información o indicios que le indiquen cuáles son

⁴⁰ En inglés, *Subset principle*.

⁴¹ La llamada *evidencia positiva*.

los enunciados mal formados⁴². En la adquisición de una L2, la evidencia negativa será necesaria en el caso de que las reglas de la L1 sean menos restringidas que las de la L2, esto es, cuando son un *superconjunto*⁴³ de las reglas de la L1. En otras palabras, es necesaria la evidencia negativa para dejar de sobregeneralizar una regla y hacerla más restringida.

Un ejemplo del *Principio de subconjunto* es la adquisición del fenómeno del inglés americano de transformación de /t/ o /d/ final de palabra en [ɾ]⁴⁴ cuando la palabra siguiente empieza por vocal. Este fenómeno ocurre en todos los contextos excepto en el de frase fonológica. En alemán este fenómeno sólo ocurre a nivel de grupo clítico, pero no en otros niveles superiores, como la frase fonológica o la frase entonativa. Por tanto, la regla es más restringida en alemán. En consecuencia, para los aprendientes germanohablantes de inglés será suficiente que reciban muestras de habla de la L2 (evidencia positiva) para que reconozcan que en inglés este fenómeno ocurre en más contextos que en su L1. Por el contrario, los aprendientes anglohablantes de alemán necesitan información y correcciones (evidencia negativa) para saber que este fenómeno ocurre en menos contextos.

El ritmo de las lenguas también parece cumplir este principio. Las lenguas con tendencia al ritmo silábico se pueden considerar como subconjunto y las lenguas con tendencia al ritmo acentual⁴⁵ como el superconjunto. Se ha observado en la adquisición del inglés (lengua de ritmo acentual) como L1 que los niños adoptan inicialmente el ritmo silábico por ser el modo más restringido. Los aprendientes que empiezan con el parámetro de ritmo silábico necesitan evidencia positiva para cambiar el parámetro a ritmo acentual. Los niños pueden hacerlo en su L1, pero queda por ver si los adultos pueden hacerlo en una L2, y en qué condiciones. En el caso de los aprendientes cuya L1 es de ritmo acentual que adquieren una L2 de ritmo silábico (p. ej., anglófonos aprendiendo español), el Principio de subconjunto predice dificultades.

⁴² La llamada *evidencia negativa*.

⁴³ En inglés, *superset*.

⁴⁴ Esta transformación se llama *flapping* en inglés.

⁴⁵ Las lenguas de *ritmo silábico*, o según Martínez Celdrán (1996:115) lenguas de isocronía silábica, "tienden a producir sus sílabas con el mismo tiempo aproximadamente", como la mayoría de las lenguas románicas. Por su parte, en las lenguas de *ritmo acentual*, o según Martínez Celdrán con isocronía acentual (Ibíd.:116), "la velocidad de la sucesión de las sílabas tiene que ser ajustada continuamente para que quepan dentro del mismo intervalo de tiempo; por tanto, se da una comprensión silábica y una reducción vocálica", como por ejemplo el inglés.

Según Young-Scholten (1994:210), el aprendiente que en su L1 tiene una regla de subconjunto y adquiere en la L2 una regla menos restringida que actúa como superconjunto tiene ventaja respecto a otro aprendiente que debe seguir la ruta inversa, esto es, la regla de la L1 es más general que la que debe aprender en la L2.

Principio de secuenciación de la sonoridad. De menor a mayor sonoridad, el orden de los sonidos es: oclusivas < fricativas < nasales < líquidas < glides < vocales. Según este principio (Young-Scholten, 1994:196), los sonidos de la sílaba se ordenan de menor a mayor sonoridad, como por ejemplo la sílaba *pla*. No obstante, existen grupos consonánticos que violan este principio, como *st* o *ts* en alemán o inglés.

Los aprendientes son sensibles a este principio y reaccionan de forma diferente ante grupos consonánticos que respetan el principio de sonoridad respecto a los grupos consonánticos que no lo respetan. Young-Scholten (íbid:197) menciona dos estudios en que los aprendientes demuestran una sensibilidad ante los grupos consonánticos que violan el principio de sonoridad. Se ha observado en hispanohablantes que aprenden alemán la tendencia a simplificar los grupos consonánticos finales eliminando la segunda consonante. En los grupos consonánticos que violan la jerarquía sonora, los aprendientes tienden a eliminar la primera consonante, es decir, la menos sonora: por ejemplo, [gIps] → [gIs]. Asimismo, se ha observado en aprendientes egipcios de inglés que ante grupos consonánticos que no violan el principio, epentetizan una vocal entre la primera y segunda consonante, p. ej., *slide* → [silaid]. Pero ante los grupos consonánticos que violaban el principio, epentetizan una vocal delante de la primera consonante del grupo, p. ej., *street* → [istirit]. Young-Scholten interpreta estos fenómenos como un indicio de que los aprendientes adultos tienen acceso a los principios de la Gramática universal.

Principio de jerarquía sonora. Según este universal, hay una tendencia a que el núcleo de la sílaba sea el elemento más sonoro según la escala de sonoridad indicada anteriormente en el *Principio de secuenciación de la sonoridad*. Asimismo, hay una tendencia a que los límites de la sílaba contengan los fonemas con menor sonoridad.

Principio de distancia mínima de sonoridad. Este principio indica que hay una preferencia universal de los hablantes para que los segmentos de una sílaba tengan la máxima distancia de sonoridad entre ellos. Por esta razón, un grupo consonántico será más difícil de aprender cuanto más próximos estén sus segmentos en la escala de sonoridad. Por ejemplo, si los grupos

consonánticos [tr], [tl], [fr], [fl] son nuevos para un aprendiente, resultarán más difíciles los dos últimos que los dos primeros. El principio de distancia mínima de sonoridad predice que los grupos consonánticos iniciales de sílaba formados por [fricativa + líquida] son más difíciles que los formados por [oclusiva + líquida], que a su vez son más difíciles que los formados por [oclusiva + glide].

Principio de la maximalidad de la estructura silábica. La estructura de la sílaba más fácil es asignada sistemáticamente para reducir grupos consonánticos de la L2, alterando incluso el orden de los segmentos. Por ejemplo, cuando los chinos que aprenden noruego pronuncian [vetsket] en lugar de [vekst].

Principio de fricativa-oclusiva. Si una lengua tiene el grupo consonántico [oclusiva + oclusiva], también tiene el grupo [fricativa + oclusiva]. Por ejemplo, en inglés existe el grupo consonántico [-kt] (p. ej. *kicked*), así como el grupo [-ft] (*lift*). No obstante, puede haber lenguas con el grupo [fricativa + oclusiva] sin el grupo [oclusiva + oclusiva].

*Principio de resolución*⁴⁶. Según este principio, si una lengua tiene un grupo consonántico de un número N de elementos, también tiene al menos un subgrupo de N-1 elementos en la misma posición inicial o final de sílaba. Por ejemplo, en inglés existe en principio de sílaba el grupo [spr-] (*spry*), así como los grupos [sp-] (*spy*) y [pr-] (*pry*) y a su vez los sonidos [s], [p] y [r] también a principio de sílaba. Por su parte, en final de sílaba existe el grupo [-kst] (*mixed*) así como los grupos [-ks] (*mix*) y [-st] (*mist*). Es decir, ninguna lengua tiene palabras con grupos consonánticos iniciales o finales de sílaba sin tener palabras con grupos más cortos en las mismas posiciones.

3.2.5.3.2. Parámetros

Como ya hemos indicado más arriba, los parámetros son universales que en cada lengua pueden adoptar un valor distinto. Mencionaremos los siguientes: *Peso mínimo de la sílaba*, *Direccionabilidad de silabización*, *Estructura canónica de la sílaba* y *Dominio de resilabización*.

Peso mínimo de la sílaba. En cada lengua, la palabra más corta puede ser una sílaba "ligera", "pesada" o "muy pesada". Por ejemplo, en árabe, la

⁴⁶ En inglés, *Resolvability principle*.

palabra más corta debe contener una vocal larga seguida de consonante o una vocal corta seguida de consonante larga.

Direccionabilidad de silabización. Unas lenguas maximizan el inicio de la sílaba y otras lenguas maximizan el final de la sílaba. Debido a que sólo hay dos direcciones, es un parámetro binario.

Distancia mínima de sonoridad. Lo hemos mencionado antes como un principio y en esta ocasión como un parámetro, debido a que la teoría no ha decidido firmemente a cuál de los dos tipos de universales pertenece este fenómeno. Entendido como un parámetro, está conformado en coreano y japonés sólo para permitir grupos consonánticos con la máxima distancia sonora posible. Por el contrario, en inglés está ajustado para permitir grupos consonánticos con una menor distancia sonora, como /pr/ o /fr/.

Estructura canónica de la sílaba. Supone reconsiderar el *Principio de distancia mínima de sonoridad* como un parámetro de varios valores. Según este parámetro, las lenguas difieren en el grado de distancia sonora que debe haber entre dos segmentos adyacentes. Los siguientes grupos de sonidos están separados por un grado de sonoridad: oclusivas, fricativas, nasales, líquidas y glides. El alemán es una lengua cuyo parámetro de distancia mínima es de un grado, por ejemplo admite sílabas con [oclusiva + fricativa], p. ej. [kvadrat], así como [oclusiva + nasal], p. ej. [knik].

A medida que este parámetro requiere mayor distancia de sonoridad, se reduce el número de sílabas posibles. Los aprendientes coreanos y japoneses de inglés adoptan una estructura silábica intermedia entre la L1 y la L2. Su L1 sólo acepta grupos consonánticos iniciales de sílaba [oclusiva + glide], pero no [oclusiva + líquida]. Por eso les resultan más difíciles los grupos con menor distancia sonora [fy] que [pr]. En consecuencia, los aprendientes prefieren los nuevos grupos consonánticos con mayor distancia sonora sobre los grupos con menor distancia sonora.

Dominio de resilabización. Los aprendientes alemanes de inglés adquieren la regla de *flapping* en inglés y la aplican en más contextos que en alemán, pero en menos contextos que los hablantes nativos de inglés de América.

Algunos de los parámetros que condicionan la métrica son los siguientes (Archibald, 1994):

- La palabra es más fuerte en la [derecha/izquierda].
- El pie se construye desde la [derecha/izquierda].
- El pie es más fuerte en la [derecha/izquierda].

- El pie [es/no es] sensible a la cantidad.

Este último parámetro permite explicar por qué en inglés las sílabas pesadas (tipo CVC o CVV) tienden a atraer el acento respecto al resto de sílabas ligeras (tipo CV) de la palabra, como por ejemplo sucede con la palabra *agenda*. En el caso de palabras sin sílabas pesadas (p. ej. *Canadá*), actúan otros principios para determinar la sílaba acentuada.

Para Young-Scholten, está demostrado que los que aprenden una L2 tras la pubertad tienen acceso a los principios fonológicos de la Gramática universal. Por lo que respecta a los parámetros, también da por probado que la configuración de los parámetros se puede ajustar, aunque no necesariamente con los valores de la L2. Precisamente los casos en que los parámetros no se modifican o bien quedan reajustados con un valor diferente al de la L1 y la L2 justifican la investigación de qué posibles factores condicionan la adquisición en los aprendientes que empiezan después de la pubertad.

3.2.5.4. LA TEORÍA DE LA OPTIMALIDAD

Según Hancin-Bhatt et al. (1997), la *Teoría de la optimalidad* fue desarrollada en 1993 por Prince y Smolensky. En sus líneas básicas, esta teoría asume la existencia de un conjunto de restricciones universales que indican la correcta formación de estructuras lingüísticas. Las restricciones son gradadas mediante el *evaluador de armonía*, de acuerdo con la intensidad en que coinciden con la gramática particular. Las restricciones son violables, pero no de igual forma, ya que cuanto más alto rango tenga la restricción, más seria es la violación. Las lenguas determinan que algunas restricciones son del nivel más alto y en consecuencia, inviolables para todas las lenguas, mientras que otras restricciones son altamente variables entre las lenguas. Esta variabilidad depende del nivel concreto en que cada lengua jerarquiza estas restricciones.

La descripción óptima es aquella que no contiene violaciones o contempla violaciones poco serias, esto es, de las restricciones jerárquicamente menos importantes.

Según la Teoría de la optimalidad, la adquisición de una lengua consiste en conocer el conjunto de las descripciones universales, las restricciones de estas descripciones y la ordenación particular que hace una determinada

lengua de estas restricciones. Por su parte, la adquisición de una L2 es el aprendizaje de un ordenamiento de las restricciones diferente al de la L1.

La originalidad de este modelo reside en considerar que algunas restricciones pueden ser violables y otras inviolables. Así, los hablantes tienen un conocimiento sobre la relativa importancia de las diferentes restricciones que se pueden violar. El grado de violabilidad de las restricciones se establece mediante una clasificación que varía entre las lenguas, también entre adultos y niños, así como en la interlengua de cada aprendiente.

La Teoría de la optimalidad sirve para dar cuenta de las diferencias entre hispanohablantes y japoneses que aprenden inglés. Ambos grupos de aprendientes aplican estrategias diferentes ante grupos consonánticos inexistentes en su L1. En grupos de principio de sílaba, los hispanohablantes tienden a colocar una vocal epentética inicial, mientras que los japoneses epentetizan la vocal entre las dos consonantes. Asimismo, en grupos consonánticos en final de sílaba, los hispanohablantes tienden a eliminar la segunda consonante, mientras que los japoneses tienden a modificar o eliminar la primera consonante. Estas diferencias quedan explicadas desde la Teoría de la optimalidad porque ambos grupos de hablantes tienen una distinta ordenación de las restricciones de las construcciones silábicas en su lengua materna.

3.2.5.5. OBJECIONES A LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

Intentar formalizar la adquisición y el procesamiento del lenguaje mediante principios y parámetros de valor universal requiere un enorme esfuerzo de investigación. Este esfuerzo se debe plasmar por una parte en la presumible gran cantidad de parámetros que serían necesarios para dar cuenta de los fenómenos que ocurren en la adquisición y en el uso de las lenguas por parte de los nativos y los aprendientes. Por otra parte, también requiere un esfuerzo en hallar la formulación de los universales que describa la realidad con precisión.

En este apartado tan sólo hemos presentado algunos de los universales que afectan a la adquisición del sistema fonológico. Sin embargo, los principios y parámetros aquí expuestos no dan cuenta de la mayoría de los fenómenos que tienen lugar en la adquisición de una L2, sino más bien de una parte circunscrita sobre todo al nivel de la sílaba.

Como se puede deducir a partir la muestra vista aquí, el intento de crear un modelo basado en principios universales ha dado paso a un tipo de gramática complejo. Aparentemente, es probable que la evolución del modelo de Principios y parámetros tenga como inconveniente una complejidad semejante a la de uno de los modelos que lo precedieron, la Gramática generativa.

Para James (1996), un problema de esta línea de investigación es que es difícil decidir si los datos obtenidos sobre un determinado segmento o grupo de segmentos son una prueba de una preferencia universal o de la influencia de la L1. Por ejemplo, los alemanes y holandeses que aprenden inglés encuentran difícil en final de palabra una oclusiva sonora (p. ej. [d]) y la sustituyen por una sorda (p. ej. [t]). Este fenómeno es explicado por Eckman (1977) en la Hipótesis de las diferencias marcadas como una preferencia universal en que las oclusivas sonoras en final de sílaba están marcadas. Pero también puede ser explicado como un ejemplo de transferencia de la misma regla de dos lenguas.

Por tanto, el modelo de principios y parámetros parece más bien una vía abierta a la exploración que en primer lugar debe confirmar si en la fonología tiene el mismo poder explicativo que tiene en la morfología y la sintaxis. Y en segundo lugar debe confirmar si consigue describir un conjunto suficiente de principios y parámetros que pueda explicar un mayor número de fenómenos.

3.3. Factores relacionados con la adquisición fónica en lenguas extranjeras

3.3.1. PRESENTACIÓN

El hecho de que distintos aprendientes tengan comportamientos diferentes adquiriendo una segunda lengua ha despertado el interés de la investigación en adquisición de segundas lenguas. En ocasiones se observa que en condiciones semejantes unos progresan más rápidamente que otros, y en numerosas ocasiones los aprendientes logran niveles de competencia lingüística diferentes.

Esto ha llevado a investigar las diferencias individuales y los factores que hacen que cada aprendiente tenga unas características propias y unas condiciones de aprendizaje particulares. La investigación de adquisición de segundas lenguas ha dedicado una parte importante de sus esfuerzos (Skehan, 1989; Ellis, 1994:467) para comprender el porqué de estas diferencias individuales.

En el ámbito de la adquisición fónica, las diferencias entre aprendientes son tan notorias como en otras áreas lingüísticas. Las causas de estas diferencias son atribuibles a los diferentes factores que intervienen en la adquisición del sistema fónico de una L2. Probablemente la fonología sea el ámbito en que la fosilización se manifiesta con más intensidad⁴⁶. Los factores individuales proporcionan un abanico de explicaciones para la intensidad con que ésta se manifiesta en la pronunciación.

Así pues, de las regularidades y las diferencias que se observan entre los aprendientes surge la certeza de que adquieren la segunda lengua influidos por un conjunto determinado de condicionantes. En esta segunda sección del bloque *Cómo se adquiere* pretendemos ofrecer una panorámica de los factores y las diferencias individuales que influyen en la adquisición fónica de una L2.

La investigación de las variables individuales nos parece enormemente importante. En efecto, el interés por delimitar, definir y analizar las variables que facilitan o dificultan la adquisición fónica de una L2 permite

⁴⁶ Por *fosilización* se entiende la interrupción del proceso de adquisición de un aspecto de la interlengua en una etapa determinada. El aprendiente va construyendo su interlengua y la va aproximando a la L2. Sin embargo, en un momento dado el progreso se queda estancado y el nivel de competencia fónica se mantiene sin evolucionar.

identificar las condiciones que predicen con un cierto grado de fiabilidad el nivel de competencia que puede lograr un aprendiente determinado, o bien su velocidad de aprendizaje.

Por eso hay que tener en consideración la existencia de estos factores y su incidencia en la adquisición. Ignorar las variables que afectan a la adquisición fónica hace que el profesor acometa su tarea desde una perspectiva poco realista. Por el contrario, el conocimiento de la influencia de las variables individuales permite comprender mejor el itinerario de aprendizaje que recorre cada aprendiente.

Ahora bien, es importante destacar que las variables individuales establecen las condiciones óptimas para la adquisición, más que las condiciones necesarias para la adquisición. Dicho con otras palabras, marcan tendencias generales, no condiciones obligatorias.

Las posibles combinaciones de factores en que difiere un aprendiente de otro son potencialmente muchísimas, dependiendo del total de variables relacionadas con los aspectos sociales, cognitivos y afectivos que afectan al ser humano. La identificación del conjunto de variables que intervienen de forma significativa en la adquisición de lenguas parece problemática a la vista de las diferencias entre las propuestas de algunos autores. Veamos tres propuestas (Ellis, 1994:472) formuladas para la adquisición de una L2 general⁴⁷ :

⁴⁷ Por aprendizaje de una L2 en general nos referimos a que no incide en ningún aspecto específico de la lengua, como por ejemplo la sintaxis, el vocabulario o la pronunciación, que es el tema que nos ocupa en este trabajo.

Altman (1980)

1. Edad.
 2. Sexo.
 3. Experiencias previas en aprendizaje de lenguas.
 4. Conocimiento de la lengua materna.
 5. Factores de personalidad.
 6. Aptitud.
 7. Actitud y motivación.
 8. Inteligencia general.
 9. Modo de buscar el sentido.
 10. Preferencias sociales.
 11. Estilo cognitivo.
 12. Estrategias de aprendizaje.
-

Skehan (1989)

1. Aptitud.
 2. Motivación.
 3. Estrategias de aprendizaje.
 4. Factores afectivos y cognitivos:
 - (a) extroversión / introversión
 - (b) tomar riesgos
 - (c) inteligencia
 - (d) independencia de campo
 - (e) ansiedad.
-

Larsen-Freeman y Long (1991)

1. Edad
 2. Factores psicosociales:
 - (a) motivación; (b) actitud.
 3. Personalidad:
 - (a) autoconfianza; (b) extroversión; (c) ansiedad; (d) tomar riesgos; (e) sensibilidad al rechazo; (f) empatía; (g) inhibición; (h) tolerancia a la ambigüedad.
 4. Estilo cognitivo:
 - (a) dependiente / independiente de campo; (b) amplitud de categoría; (c) reflexividad / impulsividad; (d) oral / visual; (e) analítico / sintético.
 5. Especialización del hemisferio.
 6. Estrategias de aprendizaje.
 7. Otros factores: memoria, sexo, etc.
-

Como podemos ver, el progreso en la adquisición de la L2 no sólo está condicionado por factores lingüísticos. También depende fuertemente de factores no lingüísticos, como son los condicionantes de tipo personal, social y la interacción entre el aprendiente y su entorno. Obsérvese por ejemplo que las variables de integración social y de afectividad hacia la lengua, la

cultura o la sociedad implican la identificación con el grupo que habla esa lengua, así como la integración social y psicológica.

De estas tres propuestas, los factores individuales que parecen más relacionados con la adquisición fónica de L2 son *la edad, la aptitud y la actitud*. Sobre ellos reflexionaremos en las próximas páginas. En último lugar también prestaremos atención a otro factor que no aparece mencionado en las tres propuestas anteriores: *la exposición a la lengua* que determina cada contexto de aprendizaje.

3.3.1.1. INTERRELACIÓN DE FACTORES Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Las diferencias individuales configuran entre ellas un entramado complejo de relaciones. Estas variables interactúan mutuamente, compensan o suman sus efectos, facilitando la adquisición en ocasiones y dificultándola en otras. Es una relación dinámica a lo largo del proceso de adquisición. Por tanto, parece difícil que una sola variable sea decisiva por sí misma.

De hecho, algunos aprendientes con condiciones desfavorables a priori compensan sus carencias y pueden aprender más que otros con mejores condiciones. Así pues, las rutas en el proceso de adquisición pueden ser diferentes e igualmente exitosas.

Esto hace que una variable no pueda predecir por sí misma el éxito en la adquisición fónica, sino la combinación de las condiciones establecidas por cada una de ellas. En efecto, las condiciones desfavorables para la adquisición pueden ser compensadas por otras variables favorecedoras. Del mismo modo, una variable favorable puede ser anulada por otra adversa para la adquisición fónica. Por ejemplo, el factor edad es altamente predictivo, pero no puede explicar por qué algunos aprendientes que empiezan a aprender de tras la pubertad adquieren el sistema fónico hasta el nivel de competencia fónica más alto, es decir, sin acento extranjero.

En esta interrelación de factores, parece que la edad no es uno más, sino que juega un papel predominante que condiciona los factores aptitud y actitud. Algunas investigaciones sobre aprendientes inmigrantes correlacionan bastante estrechamente el grado de acento extranjero con la edad de llegada al país. Se ha observado que la edad es un factor más relevante que el tiempo de residencia en un país. Dulay (1982:79-82) cita varias investigaciones (Oyama; Seliger, Krashen y Ladefoged; Asher y

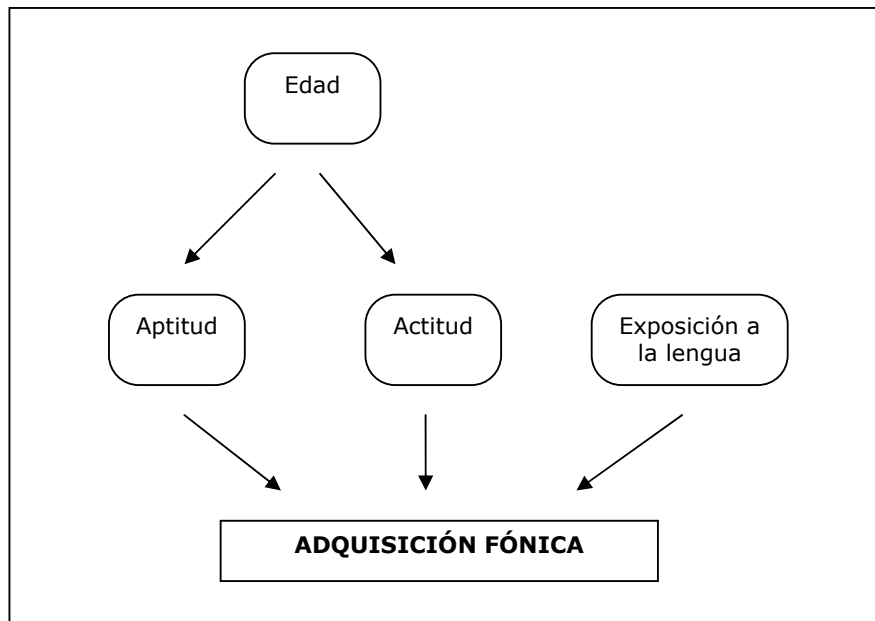
García; Scovel) que confirman esta hipótesis. De entre ellas, la más conocida probablemente es la de Oyama.

Oyama (1976) hizo un seguimiento de emigrantes italianos en EEUU y observó que los que habían llegado más jóvenes tenían una mejor pronunciación que los que llevaban más tiempo de residencia en el país pero habían llegado con una edad más avanzada. Esto implica que los emigrantes que llegan a un país siendo más jóvenes tienen más probabilidades de lograr un nivel alto de pronunciación en comparación con los emigrantes que llegan con una edad más avanzada a pesar de residir en el país más años.

Aunque estas investigaciones correlacionan el nivel de competencia fónica con la edad, en nuestra opinión intervienen dos factores adicionales: (a) la aptitud del aprendiente para adquirir fónicamente la L2, y; (b) la actitud integradora hacia la comunidad de acogida. Este factor suele estar correlacionado con la edad en la medida en que a menor edad, mayor facilidad de integración en otra comunidad y a mayor edad, menor facilidad de adaptación. En efecto, la inmigración suele implicar una alteración de la identidad sociocultural, y en el caso de los jóvenes, en general son más permeables a la nueva cultura que los adultos.

Tragant y Muñoz (2000) analizaron la motivación en aprendientes de inglés de enseñanza primaria y secundaria. Observaron que el factor edad influye en el tipo de motivación que tienen para aprender una lengua extranjera, ya que los más pequeños tenían un interés genérico por la lengua, mientras que los más mayores tenían un interés más instrumental. Aunque su estudio se centra en el aprendizaje en general del inglés y no analiza la pronunciación, nos parece interesante mencionarlo aquí como ejemplo de interrelación entre variables.

Parece por tanto, que el factor edad condiciona indirectamente a los factores actitud y aptitud, tal y como se presenta en el siguiente gráfico.



Otros investigadores destacan que la edad influye en el factor exposición a la lengua, porque el tipo de lengua que reciben adultos y niños es muy diferente.

La interacción entre los factores individuales que intervienen en la adquisición fónica de L2 da lugar relaciones complejas. Por ejemplo, cuando se compara la adquisición de niños de L2 en contextos bilingües con adultos en aprendizaje formal, se está comparando en realidad aprendizaje en contexto natural/formal y cantidad de lengua que el aprendiente recibe, y en menor medida, la edad.

Thompson (1991) proporciona un ejemplo de la interacción de factores en la adquisición fónica. Observó en un grupo de inmigrantes rusos en Estados Unidos que los que llegaron con menos de diez años alcanzaron un nivel de pronunciación más alto que los que llegaron con más edad. No obstante, encontró dos aprendientes que pese a llegar con cuatro años de edad, no se habían podido desprender de un ligero acento ruso. Una explicación es que estos hablantes habían logrado un nivel de competencia comunicativa muy alto en ruso y tenían una actitud muy orientada hacia la cultura de esa lengua. Es decir, tenían el factor edad muy favorable, pero fue contrarrestado por el factor actitud.

Veamos seguidamente un análisis pormenorizado del factor edad.

3.3.2. La edad

3.3.2.1. ¿ES UN FACTOR RELEVANTE?

La edad es el factor que probablemente ha suscitado más interés y el que ha generado un mayor volumen de artículos dentro del tema de los factores individuales.

En el saber popular está ampliamente aceptado que la edad condiciona la facilidad para la adquisición de una L2, de forma que los aprendientes que empiezan a aprender una L2 cuando son mayores tienen más dificultades para lograr una pronunciación sin acento extranjero. También se acepta en el saber popular que desprenderse del acento nativo es un objetivo mayoritariamente inalcanzable para los aprendientes que empiezan siendo adultos.

Pero a pesar de su amplia aceptación en el saber popular, paradójicamente se trata de un factor que ha despertado una viva polémica en las investigaciones de adquisición, debido a la dificultad para demostrar de forma empírica e indudable su existencia como un factor relevante en la adquisición de una lengua. Por otra parte, entre los que aceptan su existencia no ha resultado menos controvertido explicar en qué consisten los cambios que implica la edad, por qué suceden y concretar cuándo.

La adquisición de la fonología en lenguas extranjeras parece fuertemente ligada a la edad de inicio. La gran dificultad y normalmente imposibilidad de los aprendientes adultos para conseguir una pronunciación libre del acento extranjero llevó a los investigadores a formular conjeturas sobre la existencia de una etapa de la vida más idónea para la adquisición de una L2. Durante este período sería más eficiente la adquisición de la segunda lengua y a su término decrecería la habilidad e incluso sería imposible lograr un acento nativo.

La investigación centrada en este factor es de sumo interés teórico, ya que está relacionado con una de las grandes cuestiones de la lingüística: cuáles son las diferencias de aprendizaje entre adultos y niños. Las posturas que indican que la edad no es un factor decisivo están próximas al modelo L1=L2, puesto que serían procesos de adquisición similares. Por el contrario, defender que la edad sí es un factor relevante, implica que niños y adultos siguen procesos de adquisición diferentes y obtienen resultados distintos.

Desde el enfoque de este trabajo, centrado en la adquisición y la enseñanza de la pronunciación, la edad es un factor altamente interesante, ya que de los resultados de su investigación se desprenden consecuencias inmediatas acerca de: (a) si en la vida de una persona hay una etapa óptima para la adquisición fónica de una L2, o bien; (b) si hay una etapa de la vida en que no vale la pena pretender que un alumno progrese en su pronunciación para aproximarla al acento nativo en el caso de que a partir de cierta edad sea imposible, muy poco probable o muy poco rentable en términos de esfuerzo y resultado.

Hay discrepancia en las conclusiones de las investigaciones que concluyen que son mejores los adultos y las que indican una superioridad de los aprendientes que empiezan siendo jóvenes. Larsen-Freeman y Long (1991) muestran claramente hasta qué punto son contradictorios los resultados de los estudios sobre la influencia de la edad en la adquisición de segundas lenguas en general y en la adquisición fónica en particular.

Probablemente la discusión en torno a si es relevante su existencia como factor ha sido avivada por estudios que han atribuido a la edad la facilidad o la resistencia al aprendizaje, cuando en realidad analizaban los efectos de otros factores correlacionados con la edad, como el tipo de lengua a que un aprendiente es expuesto, la motivación o el estilo de aprendizaje. Es decir, una dificultad es aislar la edad de los otros factores con que está más directa o indirectamente correlacionada. Por ejemplo, en el caso de inmigrantes, los jóvenes tienden a asimilarse más a la cultura de acogida que los aprendientes mayores.

3.3.2.1.1. **A favor de la edad como factor significativo**

Lenneberg (1967) propuso la existencia de un *período crítico* para la adquisición de la L2 predeterminado biológicamente. El *período crítico* implica que la adquisición completa de una L2 sólo es posible si el aprendizaje se inicia durante un período de la vida determinado biológicamente. Esta teoría implica que es imposible la adquisición completa de una L2 si se inicia después del período crítico. Esto implica que en la adquisición fónica siempre quedará al menos algún rasgo que identifique al aprendiente con acento extranjero.

Scovel (1969) también afirma que es imposible el logro del acento nativo en la pronunciación si el aprendiente empieza tras la pubertad. Para Scovel, la pronunciación es el único aspecto lingüístico afectado por el período crítico, ya que es el único con una base neuromuscular, es decir, que tiene una realidad física a la vez que lingüística. Para él, los aprendientes que empiezan más allá de los 12 años nunca serán capaces de desprenderse del acento extranjero y serán identificados como no nativos. No obstante contempla la posibilidad de que haya *aprendientes excepcionales* que no están afectados por las limitaciones del período crítico.

Esta postura era demasiado radical no sólo por estar formulada en un término tan contundente como imposibilidad de aprender, sino por la bien conocida existencia de los *aprendientes excepcionales*, aquéllos que aunque empiezan a aprender de adultos, logran una pronunciación con acento nativo.

La pérdida de la capacidad de adquisición fónica que implica la edad se puede considerar como un punto de ruptura más o menos preciso. Una postura menos tajante consiste en proponer la existencia de un *período sensible* durante el cual las condiciones para la adquisición en general y para la adquisición de una lengua en concreto son óptimas. La adquisición que se inicia después de este período no es imposible que logre la adquisición completa. Es decir, el final del período no necesariamente ha de marcar un final, sino el inicio del declive de una capacidad de aprendizaje que continúa existiendo posteriormente. Ahora bien, cuando más lejos en el tiempo se inicie el aprendizaje, será más difícil que el aprendiente logre el máximo nivel de competencia fónica.

Parece que no hay un único período sensible para la adquisición de una lengua en general, sino varios períodos en los que la receptividad es máxima hacia las distintas áreas de la lengua. La habilidad para adquirir la fonología es la primera en perderse porque es el primer sistema lingüístico que se consolida en la L1. Por su parte, el período para adquirir la gramática finaliza varios años después.

Para Patkowski (1990) hay suficientes datos que demuestran que los que aprenden una segunda lengua de niños logran alcanzar niveles más altos de competencia fónica que los que empiezan a aprender siendo adultos. La habilidad para la adquisición fónica se pierde irreversiblemente antes de la pubertad. Y si se empieza a aprender una lengua después, se pueden

alcanzar altos niveles de competencia fónica dependiendo de otras variables, pero resulta muy difícil llegar a expresarse sin acento extranjero.

Munro et al. (1996) analizan el vocalismo de aprendientes italianos de inglés. Observan que los que empezaron de más jóvenes tienen comparativamente menos acento extranjero y concluyen que la edad es un factor significativo en la adquisición fónica.

Los que empiezan a aprender de niños tienen ventaja sobre los adolescentes y los adultos en que tienen más probabilidades de lograr el nivel de un nativo en fonología, comprensión auditiva y sintaxis. Sin embargo, son más lentos aprendiendo. Por su parte, los adolescentes y los adultos son más rápidos aprendiendo morfología y sintaxis, pero no en la pronunciación.

Krashen et al. (1982) concluyen en tres leyes:

- 1 Los adultos avanzan más rápido que los niños en los primeros estadios de desarrollo morfológico y sintáctico.
- 2 Los niños grandes adquieren la L2 más rápido que los niños más pequeños.
- 3 Los aprendientes que empiezan de niños superan a la larga a los que empiezan de adultos.

En resumen, de mayor es más rápido, pero de joven, a largo plazo se logra un nivel más alto.

Un problema que surge inmediatamente es precisar la etapa en que las condiciones para iniciar el aprendizaje son óptimas. La frontera que delimita el período sensible varía según los autores que proponen una edad precisa.

Para Long (1990) finaliza a los 6 años. Para Johnson et al. (1989) la capacidad de aprendizaje de una L2 no se detiene repentinamente, sino que declina gradualmente a partir de los siete años. Tahta et al. (1981) encontraron en niños americanos que a partir de los ocho años disminuye la habilidad para imitar entonaciones del francés y el armenio. Para Scovel (1981) alrededor de los 10 años; para Oyama (1976) antes de los 12 años; y para Patkowsky (1990) antes de los 15 años.

Para casi todos, pues, el período sensible finaliza antes de la pubertad. Todos coinciden en que los alumnos que empiezan a aprender una lengua

posteriormente pueden alcanzar una excelente competencia comunicativa, aunque se reducen mucho las probabilidades de que puedan eliminar el acento extranjero.

3.3.2.1.2. **En contra de la edad como factor significativo**

Hemos mencionado antes los resultados contradictorios que han surgido en la investigación de este factor. Para Johnson et al (1989), los estudios que concluyen que los adultos son mejores en pronunciación y sintaxis sólo analizan etapas iniciales de aprendizaje o son estudios a corto plazo, lo que condiciona de entrada los resultados, ya que, como hemos visto antes, los adultos aprenden más rápido, aunque no llegan tan *lejos* como los que empiezan de niños. Por eso, los estudios de adquisición de L2 a largo plazo indican una superioridad tanto en pronunciación como en sintaxis de los que empiezan a aprender la L2 en la infancia.

Veamos a continuación investigaciones que concluyen que el factor edad no es significativo en la adquisición fónica.

Neufeld (1979) observa que los que empiezan de adultos logran un nivel nativo de pronunciación de una L2, lo que para él pone en entredicho la existencia del período crítico. No obstante, la obtención de datos consistió en pedir a los sujetos que escucharan una pronunciación modelo y la imitaran. Nos parece que analizar una muestra de habla tan limitada y poco representativa de la lengua oral no permite llegar a conclusiones más allá de la habilidad de los adultos para la imitación de un modelo.

Flege (1987b, 1991) piensa que no está probada la existencia de un período crítico. Flege indica que los adultos son capaces de percibir categorías fonéticas nuevas, aunque les resulta muy difícil articular correctamente sonidos de la L2. Por otra parte, minimiza la relevancia de la edad como factor, ya que no cree que el acento extranjero proceda de una caída irreversible de la habilidad para aprender más allá de un período crítico. Para él, las diferencias en el nivel de pronunciación que logran los que empiezan a aprender de niños o de adultos están causadas por factores como la cantidad y la calidad de la lengua que reciben, factores de motivación y afectivos, así como por factores sociales, y en muy menor medida por los cambios que la edad ha provocado en el aprendiente.

Bialystok (1997) cuestiona la existencia de un periodo sensible para el aprendizaje y sostiene que la edad de inicio no es un factor significativo. Acepta que los que aprenden de jóvenes logran un nivel de competencia fónica más alto, pero no cree que sea como consecuencia de haber iniciado la adquisición durante el periodo sensible. Por otra parte no acepta que el periodo sensible afecte más al sistema fónico y menos al gramatical, porque opina que la restricción provocada por la madurez existe o no existe.

Hay estudios (Leather 1999:10) de aprendientes que empiezan a aprender una L2 en la primera infancia pero no logran desprenderse del acento extranjero. Esto demuestra la complejidad del aprendizaje y relativiza la importancia del factor edad en relación a otros factores. Los casos más llamativos, no obstante, son los aprendientes que, pese a haber empezado de adultos, han alcanzado una pronunciación nativa.

Bongaerts et al. (1997) y Bongaerts (1999) estudia a los llamados *aprendientes excepcionales*. Muestra cómo jueces nativos fueron incapaces de discriminar entre frases leídas por nativos y por aprendientes avanzados, holandeses universitarios que empezaron su aprendizaje no antes de los doce años. Esto aparentemente es una prueba a favor de la posibilidad de eliminar del acento extranjero de la pronunciación. Pero nuevamente, el estudio se limita a la lectura en voz alta de frases cortas con sonidos del inglés normalmente difíciles para holandeses. No nos parece una prueba en contra del factor edad, ya que queda la incógnita de si en una producción oral algo más libre hubieran obtenido la misma calificación. Otra duda sobre el estudio proviene del hecho de que, si bien los informantes declararon que empezaron a estudiar inglés no antes de los doce años, la exposición oral al inglés hasta esa edad a través de los medios de comunicación que ofrece el entorno de su país, hace que sea dudosa la verdadera edad de inicio de la adquisición de la L2.

De hecho, los aprendientes excepcionales son una prueba que contradice la hipótesis el período crítico. Sin embargo, el período sensible postula la existencia de una creciente dificultad para la adquisición si ésta se inicia mucho más tarde, pero no habla de imposibilidad. En todo caso, nos parece que este tipo de aprendientes es un indicio de cómo otros factores pueden compensar el factor edad cuando es desfavorable.

Para Cantero (1997b), el factor edad está subordinado al contexto de enseñanza. Propone que el factor edad es relevante, pero no porque se produzca algún cambio evolutivo interno en el aprendiente. El cambio es

externo y ajeno a él: consiste en el estilo de enseñanza, concretamente en la introducción de la lengua escrita. La enseñanza de las lenguas extranjeras se realiza sobre todo mediante la lengua escrita, que es un código artificial y diferente a la lengua oral. Ésta es la causa de la deficiente adquisición de la pronunciación en contextos de enseñanza guiada.

3.3.2.2. CAUSAS

El ser humano está dotado con un sistema perceptivo especializado en el procesamiento del lenguaje. Este sistema está preparado para percibir las características fónicas relevantes de la lengua materna, distinguirla de otras lenguas, así como identificar rasgos de las voces humanas. Esta capacidad innata permite la rápida adquisición de la información fónica del lenguaje. Y por otra parte hace que los individuos puedan reconocer a los miembros de su grupo y distinguirlos de otros.

El feto empieza a oír dentro del útero materno a partir del quinto mes de gestación. La voz que oye con mayor claridad y abundancia durante el resto de la gestación es la de su madre, lo que hace que al nacer ya disponga de cierto bagaje fónico en la lengua materna. Desde que nace, el bebé está capacitado para percibir cualquier sonido de cualquier lengua. Es decir, desde el inicio de la vida, todos los bebés disponen de la habilidad para discriminar cualquier distinción fónica usada por las lenguas naturales y de establecer categorías fonológicas independientemente de la lengua de su entorno. Por tanto, en la etapa previa al habla, el bebé tiene el sistema perceptivo abierto al aprendizaje de cualquier lengua.

Ya a los pocos meses de nacer, el bebé reacciona de forma visible cuando es expuesto a un cambio de lengua. Se han observado (Leather, 1992:5) reacciones en bebés suecos y estadounidenses de tan sólo seis meses de edad ante cambios de la lengua que escuchaban. A medida que el lenguaje se desarrolla, el niño se desensibiliza hacia los sonidos que son raros o no existen en la lengua de su entorno. Tampoco establece categorías fonológicas innecesarias ni contrastes fonológicos no explotados por la lengua o lenguas que escucha. Es decir, en los primeros meses de vida el sistema perceptivo se especializa rápidamente en los sonidos de la lengua materna y prescinde de lo no necesario a costa de perder habilidad para captar e imitar sonidos distintos de otras lenguas.

Cuando el niño empieza a hablar, ya ha desarrollado una aproximación a las categorías fonológicas de su lengua que se continuarán ajustando durante pocos años más. Así, la sensibilidad original se reduce progresivamente a medida que se desarrolla la adquisición del lenguaje. Para Wode (1994), a partir del cuarto o sexto mes de edad y hasta el mes diez o doce ocurren cambios en el bebé que le hacen incapaz de distinguir contrastes fonológicos diferentes a los de su L1. Para Wode es a partir de entonces cuando, por ejemplo, un niño japonés ya no puede percibir el contraste fonológico entre /l/ - /r/.

El sistema fónico es singular respecto a los demás sistemas de la lengua en la medida en que es el sistema que se percibe antes y el primero en quedar fijado. Cuando los bebés no articulan palabras ni entienden su significado, ya pueden distinguir en el primer año de vida sonidos de la lengua materna y otra lengua.

A partir de algún momento disminuye de alguna forma la capacidad de aprender una L2, y esta disminución afecta más a la fonología que al vocabulario o a la sintaxis. Si se acepta que la edad de inicio de una L2 es una causa de la fosilización, a continuación surge otro tema no menos apasionante: descubrir qué clase de cambios se producen en el aprendiente.

Singleton (1989) considera las siguientes causas:

Agudeza sensora. La capacidad de aprender lenguas de los adultos se ve dificultada por el deterioro de la habilidad para percibir y segmentar sonidos de una L2.

Neurológica. En ciertas edades se producen cambios en la estructura neurológica del cerebro que afectan a la adquisición fónica y la gramática de una L2.

Afectivas y de motivación. Los niños están más motivados para comunicarse y también sufren menos ansiedad

Cognitivo. Los adultos son preferentemente deductivos, mientras que los niños usan el mecanismo natural de adquisición de lenguas.

Input. La cantidad de lenguaje recibido por los niños es superior a los adultos.

Almacenamiento de la información. Los niños almacenan la información de la L1 y L2 separadamente, mientras que los adultos la almacenan conjuntamente.

Las razones afectivas y de motivación, cognitivas e *input* nos parecen altamente variables en función de cada contexto particular de aprendizaje. No obstante encontramos la explicación de agudeza sensora altamente razonable y sistemática. En cuanto a la explicación neurológica, las investigaciones más recientes parecen confirmar esta hipótesis.

Buscar una explicación a esta pérdida de capacidad para aprender lenguas de los adultos respecto a los niños significa delimitar qué clase de habilidades se ven afectadas. Pensamos que las explicaciones sobre la naturaleza de los cambios implicados en la edad se pueden agrupar en dos clases: fisiológicas y perceptivas. Veámoslas seguidamente con más detalle.

3.3.2.2.1. **Causas fisiológicas**

Este conjunto de explicaciones se caracteriza por proponer que la disminución de la facultad para progresar en la adquisición fónica se debe a algún cambio de naturaleza fisiológica que experimentan las personas. En realidad se trata de un conjunto heterogéneo, ya que las explicaciones son variadas: (1) hábitos motrices, (2) reorganización de la actividad cerebral, (3) causas neuronales, (4) la sensibilidad perceptiva y (5) explicaciones sociobiológicas.

3.3.2.2.1.1. **La pronunciación como hábito motriz**

Esta explicación fisiológica aceptada en los años sesenta indicaba que cuanto mayor es un aprendiente, más rígida se vuelve su lengua. En efecto, los músculos y los nervios de la lengua y la boca practican el mismo conjunto de hábitos articulatorios durante años, lo que sugiere la aparición de una atrofia que dificulta y hasta impide nuevas articulaciones. No parece haber pruebas de una atrofia que den consistencia a esta explicación, a no ser que se interpreten en un sentido no estricto los conceptos mencionados de *rigidez* y *atrofia*.

No obstante, la observación de aprendientes indica que cuando intentan articulaciones de sonidos que no existen en su L1, experimentan visibles dificultades y esfuerzos motrices. Queda por explicar las razones de estas dificultades. La pronunciación implica movimientos muy frecuentes, rapidísimos y casi siempre automatizados de los órganos articulatorios que se pueden llamar hábitos articulatorios. Por tanto la llamada *atrofia* puede

consistir en la dificultad para que los órganos articulatorios establezcan una posición que nunca o raramente adoptan. En realidad, esta dificultad es propia de cualquier parte del cuerpo que no esté acostumbrada a adoptar una postura a la que no está acostumbrada.

Son conocidos los casos en que los aprendientes son capaces de percibir las diferencias entre un sonido de su L1 y uno próximo de la L2. Por ejemplo, aprendientes ingleses de español perciben la diferencia entre /r/ inglesa y /r/ española, incluso son capaces de percibir su propia pronunciación con acento extranjero, pero no son capaces de articular correctamente la lengua para producir la vibración. Esto es, el aprendiente es capaz de establecer la categoría fonológica en el plano lingüístico, pero es incapaz de articular el sonido debido a dificultades articulatorias. La pérdida de habilidades motrices en los aprendientes mayores es una realidad, ya que la flexibilidad muscular disminuye con la edad. No obstante, queda por demostrar que esta pérdida de flexibilidad también tenga lugar en la lengua y el resto de órganos articulatorios. En conclusión, nos parece que el término *atrofia* puede no ser apropiado, pero también que existe una evidente dificultad motriz para colocar los órganos articulatorios en posiciones y generar movimientos no habituales.

3.3.2.2.1.2. **La reorganización de la actividad cerebral**

Este grupo de explicaciones indica que el factor edad está causado por un cambio en la organización de las actividades cerebrales. Distinguimos tres explicaciones que parecen proponer en el fondo un tipo de cambio semejante, aunque cada una surgida a partir de diferentes formas de observación.

Lenneberg propuso la existencia de un mecanismo de naturaleza neurológica responsable de la maduración del cerebro. Este mecanismo restringe las habilidades para aprender una lengua, de forma que el cerebro pierde *plasticidad* neuronal y las capacidades de reorganización necesarias para adquirir una lengua cuando el individuo alcanza la pubertad.

Otra explicación fisiológica es la *lateralización* (Scovel, 1969). Propone que el dominio de un lóbulo del cerebro en la realización de una actividad afecta al aprendizaje de una lengua. Cuando tiene lugar la lateralización del lenguaje, esto es, la localización de la actividad lingüística en un hemisferio del cerebro, éste pierde plasticidad y por tanto capacidad para aprender una

lengua. Sin embargo, la lateralización afecta a la pronunciación de una L2 más que a la sintaxis o al vocabulario. Krashen (1973) defiende que la lateralización del lenguaje en el hemisferio derecho sucede a los cinco años, mucho antes de que finalice el período de aprendizaje de la primera lengua, que sucede en la pubertad.

Estudios posteriores (como Claverie, 1989) han cuestionado la localización de actividades en hemisferios, y defienden un sistema mucho más complejo de interrelaciones neuronales, con capacidad dinámica para redistribuir funciones dentro del cerebro. Así, sugiere que localizar una actividad en uno de los dos hemisferios parece ser una explicación simplificada de las complejas actividades del cerebro y es preferible pensar en un funcionamiento integrado de los hemisferios. Por otra parte, la metodología para investigar estas cuestiones no está exenta de problemas de fiabilidad, dados los métodos indirectos que se utilizan para la obtención de datos, como por ejemplo, la recuperación del habla por personas que han sufrido algún traumatismo en el cerebro.

A medida que evoluciona la tecnología, aparecen técnicas que permiten visualizar directamente las zonas de actividad cerebral cuando un hablante realiza una actividad lingüística, o de cualquier otro tipo, lo que traslada la discusión a terrenos menos especulativos. Kim et al. (1997) emplean una técnica de resonancias magnéticas para localizar con precisión los sectores del cerebro activos cuando los sujetos de la investigación realizaban una tarea eminentemente lingüística. Observaron que los bilingües que adquirieron una L2 en la infancia (bilingües iniciales) administran ambos idiomas en un sector común del cerebro⁴⁸. Sin embargo, los bilingües que aprendieron la segunda lengua en la adolescencia o de adultos (bilingües tardíos) localizan ambos idiomas en lugares distintos dentro del mismo sector. Observaron que el típico bilingüe tardío crea dos centroides de actividad lingüística, uno para cada lengua. Éstos están muy próximos, aunque separados por una distancia de entre 4,5 y 9 milímetros. Por el contrario, el típico bilingüe inicial separa los centroides de cada lengua tan sólo entre 0,78 y 2,31 mm.

Este estudio observa que, sistemáticamente, la segunda lengua se localiza en un lugar distinto a la primera dependiendo de si se adquirió en la infancia o más tardíamente. Por tanto, aporta indicios razonables que sugieren que la edad de adquisición es un factor significativo en la

⁴⁸ Llamada *Área de Broca*.

organización del lenguaje en el cerebro, ya que cuando se aprende una lengua de adulto, el cerebro habilita otra región del cerebro para administrar el nuevo idioma.

3.3.2.2.1.3. Causas neuronales

La *mielinación* es el proceso de aislamiento de las células nerviosas con una sustancia llamada mielina. Ésta es un lípido que se forma alrededor de los axones, o conexiones de las células nerviosas. Este proceso de consolidación de las conexiones neuronales más usadas sirve para acelerar la transmisión de los impulsos nerviosos y para favorecer la coordinación y el control muscular, ya que la velocidad de reacción del sistema nervioso es una de las claves de la supervivencia de la persona. La mielinación comienza en el cerebro del feto y se va extendiendo por sistema nervioso del cuerpo hasta llegar a la punta de los dedos a los cuatro años.

Abuhamdia (1987) sostiene que la pronunciación con acento extranjero no está relacionada con la lateralización que sucede en la pubertad (como sostenía Lenneberg) o antes (como sostenía Seliger o Krashen), sino que está causada por la maduración de las neuronas en las áreas sensoras y motrices del lenguaje en el hemisferio izquierdo. Los cambios neuronales se concretan en tres fenómenos: (a) la diferente velocidad de maduración de unas células cerebrales respecto a otras; (b) la mielinación y; (c) la degeneración neuronal.

Abuhamdia indica que la maduración cerebral no es uniforme, sino que unas áreas cerebrales maduran antes que otras. En efecto, las células cerebrales⁴⁹ maduran en diferentes momentos de la vida: las tipo I experimentan un rápido crecimiento durante los dos primeros años de vida, pero su crecimiento declina gradualmente hasta la pubertad, y posteriormente no experimentan un crecimiento significativo, mientras que las tipo II maduran durante las dos o tres primeras décadas de la vida.

Por otra parte, la formación de la capa de mielina no es uniforme, sino que ocurre en las áreas sensoras y motrices antes que en otras áreas del cerebro, como la interconexión entre las áreas del cerebro de Wernicke y de Broca, donde se localiza el lenguaje. En el área auditiva, por ejemplo, la

⁴⁹ Se distingue entre las Golgi tipo I y tipo II.

mielinación es completa a los cuatro años, mientras que en las fibras intracorticales, el mismo proceso se extiende hasta la adolescencia.

Pues bien, Abuhamdia sostiene que el acento extranjero está provocado por la temprana maduración y mielinación de las células neuronales Golgi tipo I, que son predominantes en el área motriz del lenguaje. Como hemos dicho, estas células empiezan a perder su plasticidad pronto, y es durante este período cuando una L2 se puede adquirir sin acento extranjero. Una vez que estas células Golgi tipo I mielinan, maduran y en consecuencia pierden su adaptabilidad a nuevos impulsos sensoriomotrices, queda dificultada la formación de las nuevas sinapsis que exige el nuevo sistema fónico de la L2.

En cuanto al tercer y último argumento, la degeneración media de las neuronas, ésta varía de un área a otra. La degeneración del nervio acústico es de unas 2000 neuronas por década, lo que afecta decisivamente a la habilidad para la percepción de nuevos sonidos.

3.3.2.2.1.4. **La sensibilidad perceptiva**

La habilidad para percibir diferencias acústicas que no son fonológicamente relevantes en la L1 pero sí en la L2 se reduce o parece que ni siquiera está disponible después de la pubertad. Es un fenómeno bien conocido que la capacidad de audición de sonidos nuevos se reduce con el paso de los años, pero no está claro que esta disminución de la capacidad perceptiva tenga lugar con el paso de la infancia a la madurez. Y ni mucho menos que se trate de una barrera absoluta que impida la precisión en la percepción a los que empiezan tras la pubertad.

Hay un grupo de explicaciones que indica que la pérdida de la habilidad para aprender la pronunciación en L2 tiene un origen perceptivo. No olvidemos que el ser humano está dotado al nacer con un sistema perceptivo preparado para percibir las características fónicas de cualquier lengua. Esta disminución auditiva tiene dos teorías diferenciadas: (1) una pérdida natural de la capacidad de audición, y; (2) una familiarización con la L1 que condiciona la forma de audición.

La primera teoría, la pérdida natural de la capacidad de audición, se subdivide a su vez de dos explicaciones: (1) una degeneración neuronal del nervio auditivo, y; (2) un cambio en la forma de oírse uno a sí mismo.

Ambas explicaciones refieren a un fenómeno aparentemente inevitable en el desarrollo humano e irreversible una vez ha sucedido. Esto parece que limita muchísimo la capacidad de actuación de la didáctica de la pronunciación. Ésta no podría ir más allá de recomendaciones sobre la higiene auditiva, para tratar que esta progresiva degradación de la capacidad auditiva suceda lo más tardíamente posible.

El oído humano puede percibir las frecuencias comprendidas entre 16 y 20.000 Hz. Pero según Cureau (1976:64), al llegar a la madurez se va produciendo progresivamente una insensibilización. De hecho, indica Cureau, sobre los cuarenta años no podemos percibir más allá de los 14.000 Hz. Como hemos mencionado antes, para Abuhamdia la degeneración del nervio acústico es constante y significativa a lo largo de los años. Igualmente, para Massaro (1987) la edad es un factor que hace que con el tiempo disminuya la sensibilidad del oído. Para él es evidente que la edad puede reducir la capacidad auditiva y limitar el acceso a la información acústica. Para Leather (1991:313), la capacidad para comparar la propia producción con un modelo e imitarla es una habilidad que declina en los hablantes a partir de los veinte años, aproximadamente.

En cuanto al cambio en la forma de oírse uno a sí mismo, Lindholm (1989) defiende que los adultos no pierden la capacidad de discriminar sonidos para oír a los demás, sino para oírse a sí mismos. En la percepción del sonido de la propia voz, percibimos la onda sonora a través del aire y de los propios huesos. Pero los niños hablan con un tono alto, ya que tienen la voz aguda, y las resonancias de los huesos no les impiden oírse a través del aire de la misma forma que les oyen los demás. Sin embargo, la voz se vuelve más grave tras la pubertad, lo que provoca que al hablar, las personas produzcan unas resonancias a través de los propios huesos que hacen que ya no se puedan oír a sí mismas de la misma forma que los demás les oyen. Como consecuencia, disminuye la capacidad del aprendiente de comparar las cualidades del sonido de la propia producción oral con los sonidos que oyen como modelo, lo que hace que la competencia fónica se fosilice.

Por lo que respecta a la audición condicionada por la L1, se diferencia de las anteriores en que no se refiere a una pérdida auditiva provocada por una disminución de índole física, como la degeneración neuronal del nervio auditivo o unas resonancias que condicionan la propia audición. La base

teórica de los métodos de sensibilización perceptiva⁵⁰ es que la insensibilización perceptiva ante la segunda lengua está provocada por la especialización del oído en percibir los sonidos y los contrastes fonológicos de la L1.

Es decir, no hay un impedimento físico para percibir los contrastes fonológicos nuevos, sino una falta de costumbre. En consecuencia, si esta teoría es correcta, la pronunciación con acento extranjero es superable con un tratamiento centrado en la estimulación perceptiva, en caso de que se demuestre científicamente su eficacia.

Esta teoría no está relacionada directamente con el factor edad, ya que la progresiva adaptación del modo de escucha a la lengua materna es una consecuencia de la aparición de la L1 y su uso continuado. No obstante, esta teoría está indirectamente relacionada, ya que el desarrollo y el uso continuado de la L1 es una consecuencia natural del crecimiento y socialización del individuo.

3.3.2.2.1.5. **El cambio sociobiológico**

Esta teoría se refiere a razones biológicas que restringen en el tiempo nuestra habilidad para aprender lenguas. Probablemente es la menos conocida y quizá también la más singular de todas.

Para Scovel (1988), la existencia de un período crítico está justificada por razones de orden sociobiológico. En la pubertad ocurren unas transformaciones hormonales que preparan al ser humano para la reproducción. Scovel propone que de entre estas transformaciones, la pronunciación es un mecanismo con que la naturaleza dota a las personas para reconocer a los miembros que pertenecen a la propia comunidad. Esto hace que nuestros genes estén programados para completar la adquisición del lenguaje libre de acento hasta la pubertad. Posteriormente, cuando el individuo está dotado para la reproducción, queda marcado con una pronunciación con el acento de su comunidad para ser identificado como tal, así como para poder identificar a los miembros que no lo son.

⁵⁰ El Método verbo tonal y el Método Tomatis, como veremos con más detalle en el apartado 4.3.7.

3.3.2.2.2. Causas perceptivas

En el apartado anterior hemos visto un conjunto variado de explicaciones cuyo denominador común es que la edad desencadena un cambio fisiológico que hace variar la forma de percepción o los mecanismos de articulación. En este apartado veremos una teoría que defiende que el mecanismo auditivo no varía, sino que la edad determina un acceso diferente a ese mecanismo.

Según la teoría de los modos de percepción⁵¹, la diferencia entre aprender desde la infancia o de adulto consiste en un cambio en las estrategias auditivas. En esta teoría, el factor edad está correlacionado con el grado de consolidación de la L1, de suerte que cuanto más asentadas están establecidas las categorías fonológicas de la L1, los aprendientes son menos capaces de percibir y producir los elementos fónicos de la L2 con precisión. En realidad, esta teoría no está directamente correlacionada con la edad, sino con el grado de consolidación de la L1. No obstante, el desarrollo de la L1 está tan estrechamente ligado a la edad, que nos parece oportuno incluir esta hipótesis en este apartado.

Wode (1994) indica que el factor edad es relevante en la medida en que desencadena cambios en la percepción de las categorías fonológicas. Sin embargo el factor edad no altera la habilidad para discriminar sonidos, ya que permanece activa a cualquier edad. Así pues, defiende que la edad no es un factor decisivo y que los que empiezan a aprender tras la pubertad puedan alcanzar un acento nativo.

Para Wode (1996), los hablantes adultos conservan la habilidad para ajustar su pronunciación a los distintos dialectos o registros sociales de su lengua materna. Por razones de socialización, los hablantes necesitan detectar si su propia pronunciación se ajusta las normas de habla de la comunidad de la que forman parte, y en caso de que no se ajuste, son capaces de modificarla. Para Wode, los adultos conservan la habilidad para ajustar la propia L1 a la variante dialectal y social del entorno, lo que prueba que la edad no es un factor relevante. Incluso demuestra que las habilidades perceptivas permanecen accesibles e inalteradas a lo largo de la vida. No obstante, Labov (citado en Dulay 1982:82) estudió la adquisición del dialecto de Nueva York como segundo dialecto y llegó a la conclusión de

⁵¹ Ha sido expuesta en 3.2.3.

que la incorporación a una comunidad antes o después de la pubertad determina el grado de adquisición de un dialecto.

Según Flege (1987b) y Wode, el acento extranjero tiene una base perceptiva. El factor edad implica un cambio de un modo de percepción a otro. La *percepción continua* permite discriminar leves diferencias entre los sonidos. Por su parte, la *percepción categorial* permite identificar los sonidos con fonemas, desde el punto de vista de pertenece/no pertenece a un fonema.

Estos dos modos de percepción están relacionados con el factor edad en la medida en que los bebés inician la adquisición del lenguaje con la *percepción continua*, percibiendo las diferencias entre los sonidos que escuchan. Pero a medida que se desarrolla el léxico, reconocen que algunas de las diferencias que perciben son significativamente más importantes que otras, de forma que progresivamente cambian al modo de *percepción categorial*, centrándose así en las diferencias entre sonidos que conforman contrastes con valor fonológico. De esta forma, los adultos difieren de los niños en que ya han establecido un gran bagaje fónico y una predisposición que reduce los análisis sensores, o fonéticos, para realizar inferencias sobre las características de los sonidos de la L2. Para Flege, el sistema fónico ya está consolidado antes de los siete años.

Como hemos mencionado antes, lo relevante de esta teoría es que propone que la pronunciación con acento extranjero no es el resultado de una pérdida de las habilidades perceptivas, sino de un cambio en el acceso a éstas, de forma que las categorías fonológicas de la L1 bloquean el acceso a los mecanismos originales de percepción. Así, la finalización del período sensible implica un incremento de la tendencia a percibir los sonidos de forma categorial, especialmente aquellos sonidos de la L2 que comparten una porción considerable del espacio acústico con los de la L1.

La edad no implica un cambio drástico ni de la capacidad sensora ni de las habilidades perceptivas. Si un adulto puede adquirir un fonema nuevo de la L2 respecto a la L1, demuestra que la sensibilidad de la percepción continua y categorial se conservan con el paso de los años. Sin embargo, cuanto mayor es la similitud de los sonidos que representan fonemas de la L1 y de la L2, es más difícil que el aprendiente perciba las sutiles diferencias entre ambos. De esta manera, el modo de percepción categorial dificulta o impide la producción de las nuevas categorías fonológicas con sonidos auténticos.

Según esta hipótesis, la pronunciación con acento extranjero consiste en una variación en el acceso a las habilidades perceptivas. Por tanto, la clave para resolver el acento extranjero se encuentra en que el aprendiente pueda cambiar de nuevo al modo de percepción continuo, al igual que lo hizo al adquirir la L1.

3.3.2.3. CONCLUSIÓN

Como hemos visto en este apartado, hay varias polémicas en torno al factor edad: (1) su relevancia como factor; (2) la etapa de la vida en que tiene lugar; (3) la naturaleza de los cambios que implica.

Por el momento, no hay consenso sobre las razones que permiten que los niños sean más capaces de lograr un acento nativo que los adultos. Todas las teorías adolecen de unos datos inequívocos, incontrovertibles y convincentes, por lo que ninguna ha sido capaz de zanjar definitivamente la cuestión. Pero lo cierto es que hay cierto consenso en que hay diferencias reales en el nivel de competencia fónica que se logra en una L2 según se empiece a aprender de niño o de adulto, que estas diferencias se manifiestan en la pubertad y que deben ser el resultado de una causa o una suma de ellas.

La demostración de que la edad es un obstáculo pero no una barrera infranqueable es un estímulo para profesores y para el esfuerzo de los aprendientes.

Sobre la influencia de la edad todavía no se ha dicho la última palabra. Falta sobre todo una comparación de estudios longitudinales de la interlengua de los que empiezan a aprender de niños y de adultos. En la aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras, el camino que queda por delante es saber en qué medida empezar a partir de un período determinado se puede compensar, de qué modo y cuánto esfuerzo supone.

3.3.3. La aptitud

El factor aptitud refiere a la habilidad que tienen los aprendientes para adquirir una L2 en general, así como para aprender su componente fónico, que es el interés concreto de este trabajo.

El interés por este factor surgió ante la evidencia de grandes diferencias individuales entre alumnos bajo unas condiciones semejantes de aprendizaje en el aula. Esto llevó a pensar que existe un factor denominado aptitud para la adquisición de una L2 que las personas tienen en mayor o en menor medida.

Este factor es coherente con un modelo de adquisición de lenguas que considera a la lengua como una habilidad enormemente compleja que se aprende como cualquier otra habilidad: con la observación, el análisis, la experimentación y la práctica continuada del aprendiente. Si se acepta que hay personas más habilidosas para cualquier otra actividad, como la música, el dibujo, o el razonamiento matemático, nos parece igualmente aceptable que haya personas relativamente más o menos hábiles, esto es con mayor aptitud que otras, para adquirir el sistema fónico de una L2.

La investigación de la aptitud fue popular en los años sesenta debido en parte a la indudable relación con los modelos teóricos de la época, es decir, una lingüística estructuralista, un modelo de aprendizaje de lenguas conductista y como confluencia de ambas teorías, el audiolingualismo. En cuanto estos modelos teóricos de lingüística, de adquisición de L2 y de didáctica decayeron, el interés por investigar la aptitud asimismo declinó.

Quizá las dificultades más serias relacionadas con la investigación de la aptitud sean dos. La primera es la dificultad para aislarla como variable respecto a otras, y no atribuir las diferencias de aprendizaje entre alumnos a otros factores, lo que hace que no se haya operativizado como variable en la investigación. La noción de *buen oído para la L2* así como la noción de *facilidad para imitar* todavía no ha trascendido del ámbito del saber popular al estudio científico. Pese a todo, la idea de que hay personas con *mejor y peor oído* para percibir las cualidades fonológicas de la L2 ha sido adoptada por los métodos de enseñanza de idiomas centrados en la estimulación y el desarrollo de la sensibilidad perceptiva⁵² del aprendiente.

Ellis (1996) considera que sí existe una habilidad operativa para la investigación del factor aptitud en la pronunciación: ésta es la memoria a corto plazo para imitar secuencias sin sentido de la L2. Para Ellis, esta actividad tan simple puede predecir con cierta fiabilidad la adquisición del léxico y de la pronunciación.

⁵² Ver el apartado 4.3.7. sobre los métodos de sensibilización perceptiva.

Se considera que la aptitud es en realidad una variable compleja constituida por varias habilidades. La segunda dificultad relacionada con el factor aptitud consiste precisamente en identificar cuáles son concretamente las habilidades que hacen de un aprendiente comparativamente más o menos apto en comparación con otro. Estas dificultades para identificar y medir sus componentes han hecho de este factor uno de los poco favorecidos por la investigación. Pese a ello, varios autores (Carroll y Sapon, 1959; Pimsleur, 1966; Skehan, 1989) encaminaron su trabajo hacia el objetivo de identificar los componentes más relevantes del factor aptitud.

Como ya hemos comentado, en los años sesenta surgió el máximo interés por el tema. Fue entonces cuando se desarrollaron varios test para medir la aptitud. Carroll y Sapon (1959) desarrollaron el MLAT, por su parte Pimsleur (1966) desarrolló el PLAB⁵³. Ambos test estaban organizados por módulos, cada uno medía habilidades de los cuatro supuestos componentes del factor aptitud.

Carroll postulaba la existencia de cuatro componentes:

- (1) Habilidad para la codificación fonológica.
- (2) Sensibilidad gramatical para identificar regularidades en una nueva lengua.
- (3) Habilidad de aprendizaje inductivo para detectar similitudes y diferencias en forma y significado.
- (4) Capacidad para memorizar relaciones de vocabulario de la L1 y la L2.

La categoría mencionada en primer lugar, la habilidad para la codificación fónica, es la más estrechamente relacionada con la adquisición fónica. Para Carroll, esta habilidad incluía la capacidad de discriminar sonidos aislados, la habilidad para relacionar sonidos con símbolos o con su representación escrita.

Para Pimsleur, las habilidades auditivas tienen un mayor peso. La razón es que para él, el 20 o el 30 por ciento del fracaso en el aprendizaje en contexto formal de lenguas en niños es debido a deficiencias en la habilidad auditiva, incluso en el caso de que el resto de componentes de aptitud tuviera un nivel normal. Sin embargo, Pimsleur tiene una visión más estrecha de la aptitud para el aprendizaje de lenguas que la de Carroll.

⁵³ *Modern Language Aptitude Test (MLAT) y Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB).*

Skehan (1989) por su parte reduce el número de componentes y propone una perspectiva tridimensional del factor aptitud: (1) habilidad para la codificación fonológica; (2) habilidad para el análisis del lenguaje, y; (3) la memoria.

Lo que nos llama la atención tanto en Carroll como en Pimsleur y Skehan, es la relevancia que los tres dan a la capacidad auditiva y a la habilidad para discriminar los sonidos nuevos y codificarlos.

Pese a no estar identificadas de una forma consensuada, podemos especular que las habilidades que hacen que un aprendiente tenga más o menos aptitud para adquirir el sistema fónico de una L2 son estables, difícilmente alterables mediante instrucción, quizá innatas o quizá condicionadas por la propia L1. Para Carroll (1981), la aptitud es un factor inmutable y por tanto, no modificable. Sin embargo, está claro que si no se conocen los componentes de este factor no se puede afirmar categóricamente que la aptitud sea el resultado de una predisposición genética o de un entorno ambiental favorable durante el desarrollo del individuo, o bien una suma de los dos.

Es sorprendente, tras cuarenta años desde la aparición de los test de aptitud MLAT y LAB, el reducido interés que han tenido en el ámbito práctico y teórico, así como la escasa investigación adicional hecha posteriormente en torno a este factor. Skehan (1989) defiende la importancia de la aptitud como factor explicativo del aprendizaje de la L2, debido a que es un buen predictor del rendimiento del alumno en el aprendizaje de una L2. Si existiera un test de aptitud fiable, se podría predecir la relativa velocidad o facilidad para la adquisición de una lengua en general, y para la adquisición fónica en particular.

La aptitud es un factor que en apariencia es claramente relevante pero no ha suscitado gran interés en los estudios de adquisición de lenguas. A pesar de ello, nos parece razonable pensar que la aptitud para el aprendizaje de una L2 puede ser un buen predictor del nivel de competencia fónica que puede lograr un aprendiente. Para Skehan (1989:30) existe campo suficiente para investigar en la aptitud desde nuevas perspectivas teóricas, o bien en el análisis en mayor profundidad de algún componente de la aptitud y sus aplicaciones prácticas en la enseñanza de L2.

De una forma meramente especulativa nos inclinamos por que, probablemente, la capacidad para codificar sonidos de la L2 a la que aluden Carroll y Skehan sea una subhabilidad subordinada a una habilidad más

general: la sensibilidad perceptiva. Ésta estaría correlacionada positivamente con la adquisición de L2 en la medida en que cuanta más sensibilidad perceptiva disponga el aprendiente, mejor nivel de pronunciación puede lograr y posiblemente mayor velocidad de aprendizaje, si éste está centrado en la lengua oral.

La habilidad para la sensibilidad perceptiva ha recibido escasa atención como un factor que condicione el límite del nivel de pronunciación que se puede alcanzar. Helmke y Wu (1980) encuentran que el nivel de competencia fónica que se consigue puede ser correlacionado con la habilidad para la discriminación auditiva. En efecto, puede existir una limitación física en la precisión con que se pueden percibir las cualidades de los elementos fónicos de la L2 y las cualidades de la propia producción oral. Esta limitación auditiva afecta a la capacidad para comparar las cualidades de un modelo y la propia producción, lo cual limita el ajuste de la posición y los movimientos de los órganos articulatorios.

Queda por ver si la aptitud es uno de los requisitos determinantes para lograr una pronunciación libre de acento extranjero o bien es un factor que puede acelerar o facilitar la adquisición. También cabe la posibilidad de que no se trate de una habilidad innata, sino una consecuencia del tipo de aprendizaje y de las experiencias de aprendizaje que ha vivido el aprendiente a lo largo de su vida.

Originalmente, el principal objetivo de la investigación de la aptitud era establecer hasta qué punto era posible predecir el rendimiento de los aprendientes. Pero nos parece que sería deseable que la investigación de este factor sirviera sobre todo para desarrollar actuaciones didácticas individualizadas en virtud del conjunto de factores que configuran el perfil de cada aprendiente.

3.3.4. La actitud

Hasta ahora nos hemos referido a factores sobre los que el aprendiente tiene escaso o ningún control. En este apartado vamos a tratar un factor que surge del propio aprendiente: la actitud. La adquisición de segundas lenguas considera la motivación como un factor clave en la adquisición. García Laborda (2000) o Tragant y Muñoz (2000) por ejemplo, estudian la importante influencia que tiene la actitud de los alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La actitud que tiene el aprendiente hacia la lengua o la cultura donde se habla esa lengua ejerce una influencia relevante en el progreso en la adquisición fónica de una L2. Tener una actitud favorable, es decir una alta motivación, implica una voluntad de esforzarse para mejorar, lo que puede facilitar la adquisición, o bien al contrario, una actitud no favorable implica la ausencia de interés para progresar, lo que es determinante para el estancamiento en el proceso en adquisición. La cuestión está en qué medida afecta la motivación a la adquisición fónica.

La correlación entre la motivación y el progreso en la adquisición fónica puede ser bastante estrecha, actuando como una variable que lo acelera u obstaculiza. Una alta motivación no implica que conseguir el acento nativo sea posible y esté en la elección de cada individuo conseguirlo, pero sí que la ausencia de ésta supone un freno para el progreso. No obstante aunque no existiera este freno, tampoco se garantizaría el logro del acento nativo, porque la adquisición completa es el resultado de una suma de varias variables favorables.

La motivación es un factor claramente variable cuya intensidad puede cambiar con el tiempo debido a factores externos que influyen en el aprendiente.

Podemos identificar varios componentes del factor actitud:

1. Motivación resultativa.
2. Motivación instrumental.
3. Motivación integradora.
4. Carácter y estado afectivo.
5. Actitud hacia la pronunciación.

Veamos a continuación con más detalle cada uno de estos componentes.

3.3.4.1. MOTIVACIÓN RESULTATIVA

Como hemos comentado antes, parece claro que una actitud favorable actúa como un factor facilitador del aprendizaje. Pero en realidad no está claro que la motivación sea una causa con efecto en el aprendizaje, debido a que también es posible que las experiencias positivas de aprendizaje o de comunicación en la L2 tengan un efecto estimulante para seguir aprendiendo esa lengua.

Es decir parece clara la correlación entre el aprendizaje y la motivación, pero no cuál actúa como causa y cuál como consecuencia. Falta dilucidar si la motivación es una causa del éxito en el aprendizaje, o bien el aprendizaje con resultados gratificantes es la causa de la motivación.

La *motivación resultativa* es una consecuencia del éxito en el aprendizaje, un éxito que crea una actitud favorable hacia lo que se aprende y actúa como factor motivador. Según Skehan (1989), los aprendientes que lo hacen bien perseveran, mientras que aquéllos que no obtienen resultados gratificantes se desaniman y les cuesta más continuar. Quizá el éxito en el aprendizaje y en la comunicación actúe como un elemento motivador más estimulante que otros tipos de motivación.

Probablemente la relación entre la motivación y el aprendizaje sea recíproca, ya que un alto nivel de motivación estimula el interés por el aprendizaje, a la vez que el éxito en el logro de objetivos de aprendizaje sostiene o incrementa la motivación o incluso puede favorecer la aparición de otro tipo de motivación. A la inversa, se puede crear un círculo vicioso entre el bajo rendimiento y la baja motivación que obstaculicen al aprendizaje.

3.3.4.2. MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL

Gardner y Lambert (1972) distinguen diferentes tipos de motivación en función de los objetivos del aprendiente y de las causas que la originan. Diferencian entre la necesidad para aprender, llamada *motivación instrumental*, y la actitud hacia la lengua y la comunidad que habla la lengua que está aprendiendo, la *motivación integradora*.

La motivación instrumental surge cuando el aprendiente reconoce las ventajas prácticas que para él tiene saber un idioma en general y tener una buena pronunciación en particular. La motivación instrumental puede predecir con fiabilidad el rendimiento del aprendizaje en contexto formal. Los aprendientes con alguna razón instrumental para aprender la L2 tienen más motivación, lo que puede influir en el éxito del aprendizaje. Al contrario, puede predecir la falta de progreso cuando los aprendientes no tienen expectativas de obtener ninguna ventaja o utilidad concreta derivada de lograr un alto nivel de competencia fónica, por ejemplo, en contextos de enseñanza obligatoria al margen de la voluntad del alumno.

Según Gardner y MacIntyre (1991), la motivación por aprender es observable en el aula, hace que los alumnos sean más activos, más

participativos en la interacción oral en el aula y suelen aprender más que los alumnos más pasivos.

Conviene puntualizar que un alumno con el decidido propósito de aprender una lengua no experimentará un progreso relevante en la pronunciación si no es consciente del impacto de la pronunciación en la comunicación. De hecho, la relevancia de la pronunciación en la comunicación no forma parte del sistema de creencias de todos los aprendientes ni mucho menos. Por eso pensamos que la toma de conciencia de la importancia de la pronunciación requiere una acción didáctica de motivación específica.

Las estrategias didácticas para estimular la motivación pasan por hacer al alumno consciente de la utilidad que puede tener para su desarrollo profesional o personal la progresión en la competencia fónica de la lengua que aprende.

3.3.4.3. MOTIVACIÓN INTEGRADORA

La *motivación integradora* se refiere al interés, la actitud y el grado de afectividad del aprendiente hacia la lengua, la cultura, la sociedad y la gente que habla esa lengua.

Este tipo de motivación puede predecir con fiabilidad el éxito en el aprendizaje de una L2, sobre todo en contextos de aprendizaje natural. Por el contrario, la ausencia de motivación integradora puede predecir la falta de progreso en el aprendizaje si el aprendiente no presenta interés por la cultura o la sociedad que habla la L2.

Un factor que interviene en la adquisición fónica de la lengua depende de lo que Schumman⁵⁴ llama *distancia psicológica*, esto es, la actitud del aprendiente hacia la cultura y la sociedad donde se habla la L2. Para Schumman, el grado en que un aprendiente se asimila al grupo que habla la L2 determina el grado de adquisición de la lengua. Según Liceras, lo relevante de este modelo es que considera que las experiencias que el entorno proporciona al aprendiente son más relevantes que la dotación innata del aprendiente para aprender una lengua.

⁵⁴ Citado en Liceras, J. (1991) *La adquisición de L2*, Ed. Visor.

Existe una distancia entre el aprendiente, la L2 y la sociedad que habla esa lengua que se acorta o amplía en función de varios factores, como la duración prevista de residencia, la integración, el choque cultural, la permeabilidad del ego, etc. Gardner y MacIntyre (1991) proponen como componentes de la motivación integradora: la actitud hacia los hablantes, tener una orientación integradora hacia la situación de aprendizaje y un deseo de aprender esa lengua.

El estatus social de la L2 respecto a la L1 y la actitud de la comunidad de acogida hacia la etnicidad del aprendiente también condicionan la actitud del aprendiente y puede influir significativamente en la adquisición fónica. En situaciones de comunidades multilingües, el aprendiente con acento extranjero es considerado socialmente según el prestigio que tenga su primera lengua. El factor de identidad social aparece con más claridad en condiciones en que la lengua es aprendida como segunda lengua, es decir, en la propia comunidad. En la medida en que el acento es una marca de identidad cultural, aquellos aprendientes con una intensa motivación integradora tienden a aproximarse más al acento nativo que los aprendientes carentes de esta motivación.

Munro y Derwing (1999) estudian cómo algunos hablantes nativos infravaloran a los hablantes no nativos por su acento extranjero en sociedades con comunidades de inmigrantes. En este caso, la motivación consiste en lograr el mismo estatus que las personas de la comunidad al ser percibido como un miembro más, lo cual podría entenderse también como una clase de motivación instrumental. Algunos aprendientes pueden considerar que su pronunciación con acento extranjero les resulta un estigma social, lo que hace que deseen eliminarla. Por el contrario, en sociedades plurales y de gran tolerancia hacia los hablantes con acento extranjero, es diferente la forma de juzgar a los hablantes no nativos.

La pronunciación es un símbolo fuerte de etnicidad y de distinción individual, hasta el punto que se puede considerar como un indicador del grado de empatía hacia la L2. Para Stern (1992:121), la pronunciación refleja la actitud personal del aprendiente hacia la L2 y sus hablantes. El lenguaje, concretamente el vocabulario y la pronunciación, manifiesta el grado de arraigo e identificación de los individuos con la sociedad en que viven. Hay más posibilidades de alcanzar un nivel muy alto de competencia fónica cuando hay un deseo de integrarse en una comunidad o incluso de llegar a hacer imperceptible la primera lengua del aprendiente para pasar desapercibido y ser tratado como un miembro más de la comunidad.

Por el contrario para otros aprendientes perder el acento extranjero supone una alienación y una renuncia inadmisibles a su origen cultural. Una forma de no renunciar a la identidad cultural e histórica consiste en mostrar una cierta impermeabilización a la sociedad de acogida manifestando una falta de voluntad para alcanzar un acento nativo. En general, cuanto más avanzada es la edad, el aprendiente está más profundamente enraizado en su cultura nativa y puede experimentar un mayor rechazo a la pérdida de su identidad cultural original.

Morgan (1997) estudia un aula en Toronto compuesta por alumnos orientales de la lengua inglesa. Observa cómo los alumnos reflejan en la entonación la evolución de su identidad social.

La lengua es una parte esencial de la socialización del individuo y es frecuente entre emigrantes considerar que el acento de su primera lengua es un rasgo identificativo de la identidad. Así, el individuo no desea renunciar a su identidad ni en consecuencia, a un signo externo tan perceptible como el acento extranjero. En este caso el aprendiente dificulta el logro del acento nativo o bien pone un empeño deliberado en diferenciarse de la pronunciación estándar en circunstancias de estratificación social, de comunidades o etnias diferenciadas de la sociedad, resultando una fosilización voluntaria. Es significativo el concepto de *choque cultural*, es decir ante la pérdida del entorno anterior se produce una reacción en el aprendiente que se manifiesta en la consideración de la superioridad de la cultura propia o en mecanismos de autodefensa, como el aislamiento, la nostalgia o el rechazo. Esto tiene su consecuencia en la adquisición al manifestarse como un freno de la progresión lingüística o una regresión del nivel de competencia.

Hansen (1995) demuestra en emigrantes alemanes en EEUU que la pronunciación con acento extranjero está condicionada por la edad de llegada y la integración en la sociedad. La integración se manifiesta en el grado en que los inmigrantes comparten las mismas iglesias, escuelas, negocios, asociaciones cívicas y profesión que los hablantes nativos. Los inmigrantes inmersos en la sociedad de acogida disponen de una motivación y una exposición lingüística que facilita que logren una pronunciación con un acento más próximo al nativo en comparación con los inmigrantes menos integrados socialmente. Así, la pronunciación se erige en un signo de integración social.

3.3.4.4. CARÁCTER Y ESTADO AFECTIVO

La personalidad es un factor que puede influir en la adquisición del sistema fónico en lenguas extranjeras. Los aprendientes con confianza y sin miedo a tomar riesgos tienen más oportunidades para practicar la expresión oral y en consecuencia para mejorar su pronunciación. También se involucran con mayor frecuencia en interacciones con hablantes nativos. Se supone que esta mayor cantidad de práctica de la lengua oral puede facilitar la progresión en la adquisición fónica. Por el contrario, los aprendientes introvertidos, inhibidos y que evitan tomar riesgos tienen menos oportunidades para practicar la expresión oral, lo que puede influir negativamente en la adquisición fónica.

No obstante esta variable interactúa con la capacidad del aprendiente de centrar su atención en la forma de la lengua. Para que sea eficaz la mayor cantidad de práctica de la expresión oral que se supone al extrovertido, tiene que haber una capacidad de atención a la pronunciación. De lo contrario, la mayor cantidad de práctica oral no implica una progresión en la adquisición.

También se puede apuntar la hipótesis de que los aprendientes con un ego más fuerte manifiestan una mayor predisposición a conservar el acento extranjero, debido a las reticencias que pueden manifestar al cambio de imagen que supone alterar la pronunciación para acercarla al acento nativo. Por el contrario, los que tienen un carácter más permeable pueden manifestar una mayor predisposición a aproximarse al acento nativo.

En cuanto al estado de ánimo del aprendiente, también puede influir en las características de su pronunciación. La precisión en la pronunciación fluctúa entre el grado de confianza y la ansiedad que el aprendiente pueda sentir ante el interlocutor o en el contexto de comunicación. A mayor confianza, es esperable una mayor precisión en la pronunciación, y a mayor ansiedad, menor precisión.

Para Ellis (1994:479), los estados afectivos pueden influir en la adquisición, disminuyendo esporádicamente la capacidad de concentración en una actividad de clase determinada o también produciendo a largo plazo una incidencia en la adquisición de la lengua. Por ejemplo, la adquisición de la lengua puede bloquearse prácticamente a causa de un problema personal del aprendiente. Asimismo, la ansiedad resultante de una situación estresante de aula o fuera de ella o el miedo a una evaluación negativa también tienen un efecto negativo en el aprendizaje. Stolen (1987:397) observa que el incremento de la ansiedad no está correlacionado con una

mejora de la pronunciación. Sin embargo, una cierta ansiedad puede generar una actitud activa y por tanto facilitadora del aprendizaje, dependiendo de su intensidad y de las circunstancias de cada contexto.

Aunque la influencia de los estados afectivos se refiere al aprendizaje de una L2 en general, podemos pensar que es aplicable también a la adquisición fónica y que, de no darse algunos de los anteriores condicionantes negativos, se lograría una mayor progresión en la adquisición fónica.

El estudio sistemático de estas variables es ciertamente complejo debido a su carácter dinámico e individual. Pero esto no impide considerar al menos de forma hipotética su influencia en la adquisición fónica si se dan las mejores condiciones para que el alumno se sienta permeable, motivado, seguro y liberado de tensión.

3.3.4.5. ACTITUD HACIA LA PRONUNCIACIÓN

Purcell y Suter (1980) encontraron que el grado de importancia que el aprendiente otorga a la pronunciación predice con fiabilidad el nivel de competencia fónica que puede lograr. A menudo, y sobre todo en adultos, tras lograr un nivel satisfactorio para el aprendiente de inteligibilidad y cubrir las necesidades fundamentales de comunicación oral, la pronunciación queda como un aspecto de la comunicación que se considera logrado y que no merece mayor esfuerzo o interés. Eso origina una fosilización voluntaria causada por la falta de motivación del aprendiente para progresar en su aproximación a la pronunciación nativa.

En este caso, la fosilización de la adquisición fónica tiene como causa que el aprendiente logra el nivel que necesita para desenvolverse en su actividad normal. Esto crea una actitud de suficiencia que no le estimula para continuar aproximándose al nivel nativo porque el nivel logrado ya lo considera suficiente para satisfacer las necesidades comunicativas. Esta actitud tan frecuente se hace patente por ejemplo en Brown y Yule (1983), que limitan el valor de la pronunciación a la comprensión de la intención comunicativa de un mensaje. Una vez que la interlengua del aprendiente ha progresado lo suficiente para entender y hacerse entender con éxito, puede decrecer la motivación para mejorar si no existe una necesidad de seguir progresando.

Otros casos frecuentes en que es significativa la actitud del aprendiente hacia la pronunciación surgen de las creencias acerca de qué es aprender

una lengua. En efecto, a menudo se otorga a la pronunciación un rango secundario frente a otros componentes considerados más importantes o más rentables⁵⁵ o más fáciles de adquirir, como el vocabulario o la gramática. No obstante, es evidente la importante relación que establece la pronunciación con el resto de competencias lingüísticas, la competencia comunicativa o el uso de la lengua oral⁵⁶.

Cuando el aprendiente otorga más importancia a otros aspectos de la L2, como la gramática o el léxico, y considera la pronunciación como algo accesorio o de rango inferior, el efecto en la progresión de la adquisición fónica es inevitablemente negativo.

En este caso, la acción didáctica pasa por influir en el aprendiente para que modifique su actitud haciendo que tome conciencia de la influencia de la pronunciación en la comunicación oral, en la inteligibilidad de los enunciados y en las actitudes de los interlocutores nativos hacia el aprendiente. Trataremos con más profundidad este punto en el apartado 4.2.6.

Recapitulando lo dicho en este apartado de la actitud, la pronunciación es un área especialmente sensible. El factor actitud favorecerá la adquisición fónica cuanto mayor sea la motivación del aprendiente y la empatía hacia la lengua que aprende y la sociedad que la habla, cuantos mayores éxitos obtenga en el aprendizaje, cuanto más concienciado esté de la importancia de la pronunciación en la comunicación, cuanta mayor aspiración tenga de no alcanzar únicamente el umbral de la inteligibilidad y cuanta mayor receptividad y predisposición al aprendizaje muestre su estado afectivo.

Al igual que los demás factores, la actitud no es por sí sola un factor determinante para predecir o explicar la velocidad del aprendizaje o el nivel de competencia fónica que logra un aprendiente. Cantidad de aprendientes adultos con una alta motivación hablan con acento extranjero, lo que demuestra que la adquisición fónica es una confluencia de la interacción entre factores. Y que la actitud define sólo parcialmente las condiciones más favorables para la adquisición fónica.

⁵⁵ Entendida la *rentabilidad* como el mejor resultado que se obtiene de la correlación entre el esfuerzo que requiere el aprendizaje y los resultados que el aprendiente obtiene de este esfuerzo.

⁵⁶ Como ya hemos visto en los apartados 2.2. y 2.3.

3.3.5. La exposición a la lengua y el contexto de aprendizaje

Un factor que incide en la adquisición fónica de una L2 es la cantidad y la calidad de la lengua oral a la que el aprendiente está expuesto, así como la cantidad de oportunidades en que usa la expresión oral y la interacción oral.

Sin tener en cuenta otros factores, a mayor cantidad de exposición a la lengua oral y su práctica, hay más probabilidades de progresar en la adquisición fónica. Por el contrario, a menor cantidad de exposición y práctica de la lengua oral, se reducen las posibilidades de progresar en la pronunciación.

Por lo que respecta a la calidad (entendida esta característica como una pronunciación distante de un acento nativo y marcada con algún acento extranjero), se puede afirmar que, sin tener en cuenta otros factores, a mejor calidad de la lengua que recibe el aprendiente, puede lograr un nivel de pronunciación más alto.

La cantidad de lengua está determinada por el entorno del aprendiente, así como por el contexto de aprendizaje, sea natural o guiado. En el caso del contexto de aprendizaje guiado, también es relevante el estilo de enseñanza que recibe el aprendiente.

3.3.5.1. ENTORNO DE APRENDIZAJE

La cantidad de lengua a la que está expuesto el aprendiente está condicionada por diversos factores: la lengua hablada en el lugar de residencia, la lengua de las personas con las que tiene contacto, la cantidad de tiempo que reside en un lugar y la cantidad de oportunidades que aprovecha para comunicarse oralmente en la lengua que aprende.

La lengua hablada en el entorno del aprendiente condiciona la adquisición de una L2. Si el aprendiente reside en un lugar donde se habla la lengua que quiere aprender (es decir, como *segunda lengua*) el ambiente facilita la exposición a gran cantidad de lengua y crea un sinfín de oportunidades para practicar e interactuar en esa lengua con otros hablantes. Por ejemplo, aprender español en México. Por el contrario, la adquisición de una lengua en un país donde ésta no forma parte del ambiente (es decir, como *lengua*

extranjera) reduce enormemente las oportunidades para comunicarse en ella de forma oral. Por ejemplo, aprender español en Grecia.

Las ventajas de aprender una lengua en un lugar donde se hable, en oposición a aprenderla como lengua extranjera son bien conocidas, hasta el punto de que, por ejemplo, han favorecido el auge de la industria de los viajes con un propósito lingüístico y las estancias complementadas por clases de lengua en un país donde se habla la lengua. Estas diferencias son aplicables a la adquisición de la lengua en general y de la competencia fónica en concreto.

Esta dicotomía entre aprender como segunda lengua o como lengua extranjera es tan relevante para la adquisición de la fonología como intuitiva y fácil de entender. No obstante, una distinción entre sólo dos contextos es completamente insuficiente para describir una realidad complejísima. Es una simplificación identificar una sociedad con una lengua cuando la realidad nos muestra multitud de sociedades bilingües. Esta realidad quizá sea incluso cada vez más compleja y cambiante. Es consecuencia por una parte, del aumento de flujos migratorios hacia países desarrollados y por otra parte, de la a veces difícil integración social de emigrantes que hablan una lengua distinta a la propia del lugar de llegada. Por otra parte, la complejidad de la realidad se acentúa por la creciente implantación de tecnologías para la comunicación (internet, cable, satélite) que difunden lenguas distintas a la primera lengua del aprendiente.

Como ya hemos dicho, residir en un país donde se habla la lengua que se aprende tiene la ventaja de que el aprendiente puede encontrar muchas más oportunidades para comunicarse en esa lengua y progresar en su competencia fónica que si reside en un país donde no se habla esa lengua. Pero esta enorme cantidad de oportunidades de interactuar con nativos tiene que ser correspondida con una predisposición favorable del aprendiente hacia el aprendizaje de la lengua y su cultura. Dicho en otras palabras, los efectos del factor *entorno de aprendizaje* tienen que sumarse a los del factor *actitud*. En caso contrario, un aprendiente puede residir meses o incluso años en un país entablando una escasa relación con nativos, lo que hace que se mantenga en un nivel de competencia fónica muy bajo. Esto es, la cantidad de lengua disponible en el entorno del aprendiente y las oportunidades para interactuar sólo inciden significativamente en la adquisición fónica si su predisposición es receptiva y el factor *actitud* tiene una orientación favorable hacia la lengua.

No sólo es relevante la lengua que se habla en el lugar de residencia del aprendiente, sino también la lengua que usa para relacionarse con las personas de su entorno y la cantidad de ocasiones en que lo hace. Este matiz permite explicar casos de aprendientes que, pese a tener una estancia prolongada en un país, no sobrepasan un nivel de competencia fónica muy bajo o ni siquiera alcanzan el nivel de la *inteligibilidad comfortable*⁵⁷. Hay numerosos ejemplos de emigrantes que se relacionan mayoritariamente con otros emigrantes y lo hacen en su L1. O bien viajes lingüísticos en que los aprendientes se relacionan mayoritariamente con otros aprendientes de su centro y lo hacen en una lengua que no es la del propósito de la estancia. Estos casos son explicables por el círculo de personas con las que el aprendiente tiene contacto. Y si la lengua que utilizan para relacionarse no es la que está aprendiendo, no hay progresión en la adquisición fónica o ésta se reduce significativamente.

Por lo que respecta al contexto de aprendizaje como *lengua extranjera*, en general las oportunidades de práctica que surgen son más reducidas y a menudo de peor calidad, comparado con un aprendizaje como *segunda lengua*. Sin embargo, el aprendiente puede compensar las condiciones menos favorables buscando el máximo de oportunidades para practicar la lengua oral y relacionándose con personas que hablan esa lengua, como familiares, amigos, compañeros, clientes, pareja sentimental, etc.

El contexto de aprendizaje como lengua extranjera a menudo hace que la mayoría de práctica oral de la L2 se restrinja al aula. No obstante las oportunidades para interactuar en la lengua que se aprende no sólo están determinadas por el entorno del aprendiente, ya que son modificables mediante una actitud activa para buscar nativos, una orientación receptiva hacia ellos y un trato constante.

Asimismo requieren que el aprendiente desarrolle una actitud para buscar la máxima exposición a muestras de lengua distribuidas por medios de comunicación (televisión, vídeo, internet, etc.), de una actitud activa en la búsqueda de oportunidades para interactuar y usar la lengua. Esta actitud activa puede ser determinante en la adquisición fónica hasta el punto de compensar las condiciones negativas e igualarlas a las del contexto como *segunda lengua*.

⁵⁷ En el apartado 4.2.5.4. se trata este concepto con detalle.

Flege (1991) propone que la pronunciación de los aprendientes está relacionada con la cantidad y calidad de lengua que han oído. Se basa en un estudio acústico del inglés hablado por niños puertorriqueños, donde observó que las oclusivas que producían no tenían los valores reales de las oclusivas inglesas porque el inglés que oían tenía acento español. Para Flege, si esos niños hubieran estado en contacto frecuente con anglohablantes monolingües cuando establecían las categorías fonéticas para las oclusivas, sus realizaciones no hubieran sido diferentes a las de éstos. Es decir, proporcionando una cantidad y calidad suficiente de lengua, el aprendiente puede establecer nuevas categorías fonéticas.

3.3.5.2. CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y ESTILO DE ENSEÑANZA

Podemos distinguir dos contextos básicos de aprendizaje de segundas lenguas: (a) el *aprendizaje natural*, que tiene lugar mediante la exposición continuada y significativa a la lengua que se encuentra en el entorno del aprendiente, a la vez que se produce una comunicación frecuente y significativa en esa lengua, y; (b) el *aprendizaje guiado*, en que el alumno sigue, de forma presencial o de forma autónoma, un plan de enseñanza definido a priori. Ambos contextos determinan intensamente el nivel de competencia fónica que el aprendiente puede lograr. El aprendizaje natural crea las condiciones óptimas para aproximarse o incluso lograr al acento nativo, mientras que en el aprendizaje guiado las condiciones son comparativamente mucho menos favorables.

En el aprendizaje natural en contexto como *segunda lengua*, las palabras se perciben sobre todo a través de la lengua oral porque en la vida cotidiana es más abundante la comunicación oral que la escrita. Asimismo el aprendiente usa oralmente la lengua tantas veces como necesite. Este mayor uso de la lengua oral respecto al aprendizaje guiado, hace que resulte comparativamente más rápido y más fácil acercarse a la pronunciación con nivel nativo. Por otra parte, la lengua escrita tiene comparativamente una menor presencia, lo que evita el uso de las palabras según las reglas de relación de las grafías y los sonidos de la lengua materna.

Por el contrario, en el aprendizaje guiado en contexto como *lengua extranjera*, el tiempo de uso de la lengua (horas de clase y de estudio) necesariamente está limitado. Además, la proporción de uso de la lengua oral y la lengua escrita es comparativamente menor respecto al aprendizaje

natural. La cantidad de tiempo de práctica de la lengua puede variar mucho: desde por ejemplo tres horas semanales, hasta una enseñanza integral mediante el uso instrumental de esa lengua en la mayoría o totalidad de las asignaturas y actividades. Por tanto, en el aprendizaje guiado es más difícil progresar en la competencia fónica en comparación con el aprendizaje natural, debido a una menor cantidad de uso de la lengua oral, una menor variedad y un menor uso significativo.

En el contexto de aprendizaje guiado, las preferencias de los centros de enseñanza, profesores y autores de materiales en la elección del estilo de enseñanza, justificadas por un modelo teórico y un sistema de creencias, también pueden facilitar o dificultar la adquisición fónica. La conjunción de estos tres elementos determina la mayor o menor cantidad y énfasis en las actividades de expresión oral, comprensión auditiva y uso significativo de la lengua en la interacción oral. Por ejemplo, según Martín Peris (1996), en los manuales hay una reducida cantidad de actividades de comprensión auditiva en comparación con las actividades presentadas en soporte impreso.

Para Cantero (1994, 1999), cuando el alumno aprende una lengua extranjera en contextos de instrucción formal, lo hace mediatizado por la lengua escrita. La presencia del libro y los textos escritos en la enseñanza de lenguas es abrumadora, lo que obstaculiza severamente la adquisición fónica. Por tanto, es un error primar la lengua escrita sobre la lengua oral.

Cuando las actividades de aprendizaje contienen lengua escrita, se dificulta la adquisición del sistema fónico. Si la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una fuerte presencia de la lengua escrita, no puede haber una adquisición fónica. Incluso la enseñanza de la pronunciación está fuertemente mediatizada por la lengua escrita, como demuestra Torres (2001) en un exhaustivo análisis de las actividades que contienen diez manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera. Esta dependencia de la corrección fonética tradicional respecto a la lengua escrita explica su escasa eficacia. Cantero (1997a) explica la mediación lectoescritora en la comprensión auditiva y demuestra cómo la lengua escrita también condiciona nuestra comprensión auditiva.

Es importante considerar la interacción entre el sistema fónico y el sistema ortográfico, debido a que la aplicación de las reglas de relación entre las grafías y los sonidos de la L1 es una causa de frecuentes errores de pronunciación. Cuanto más se base el estilo de enseñanza en la lengua

escrita, el aprendiente tendrá más tendencia a pronunciar teniendo presente visualmente la forma escrita de la palabra. Cuando las reglas de representación escrita de los sonidos son diferentes, pueden surgir errores que de otra manera no existirían, como la pronunciación de [v] o [h] por aprendientes de español, cuando estos sonidos no los han podido escuchar en los modelos de lengua procedentes de nativos.

Otro ejemplo es el de estudiantes anglófonos de español que no aspiran la letra *h*, pero al usar palabras aprendidas pero poco practicadas como *almohada* u *horroroso* aspiran ambas haches. Encontramos un nuevo ejemplo cuando el profesor presenta el pretérito perfecto. Los alumnos imitan al profesor y pronuncian *No he hecho nada* comprendiendo su significado y sin aspirar la letra *h*. Al día siguiente algunos alumnos anglófonos usan oralmente este tiempo aspirando las letras *h*, seguramente después de haber estudiado por la tarde. Son ejemplos de la relación entre la lengua escrita y la competencia fónica. Cuando la presencia de la lectura en el aprendizaje es más intensa, más probablemente surgen los errores. El aprendizaje con una fuerte presencia de la lengua escrita provoca la aparición de un tipo de errores que no se suelen dar en el aprendizaje en contexto natural.

Esto no quiere decir que no sea provechosa la enseñanza que saca partido de la lectura y de la escritura, sino que las destrezas orales, y la pronunciación como un componente de ellas, pueden tener una presencia más o menos proporcional a la presencia de la lengua oral en la comunicación cotidiana.

La predominancia de la lengua escrita sobre la oral tiene como consecuencia que el desarrollo de las destrezas en lengua escrita vaya por delante del desarrollo de las orales. Esto implica un retraso en la adquisición fónica respecto a otros niveles de la lengua, como el vocabulario o la gramática. Pensamos que los alumnos principiantes suelen sentirse más seguros en las actividades con lengua escrita que en las actividades orales. Es más, la experiencia nos indica que los ejercicios orales pueden resultar más difíciles que los escritos pese a tener una dificultad gramatical y léxica equivalente.

Una diferencia importante entre la adquisición fónica de una L2 en contexto natural y en contexto guiado es que en el primero, el aprendiente suele oír las palabras antes de verlas escritas y es capaz de reconocerlas oralmente desconociendo su forma escrita. Así, establece las categorías fonéticas y

fonológicas y es capaz de reconocer las palabras como unidades antes de saberlas identificar por escrito.

El aprendizaje guiado se apoya en la lectura mucho más que el aprendizaje natural. Cuando el alumno intenta pronunciar palabras que ha aprendido en la lengua escrita, como diccionarios o textos, pero no ha aprendido fónicamente, se produce la *pronunciación ortográfica* (Selinker, 1972:88). El alumno intenta identificar en la cadena de habla la palabra que ha aprendido en la lengua escrita, cuando en el aprendizaje natural el proceso suele ser el inverso, es decir se aprende a escribir palabras que ya se conocen oralmente.

La solución para evitar esta relación de dependencia entre el sistema fónico de la L1 y la escritura de la L2, pasa por que el alumno reciba más lengua oral que escrita. Otra solución más extrema es que el alumno tarde algún tiempo en ver lengua escrita desde el inicio del curso⁵⁸.

La cantidad de lengua que reciben los aprendientes ha interesado a diferentes métodos para la enseñanza de L2. Hay estudios (ver Elliott, 1997:96) que concluyen que la audición abundante y extensiva en el nivel inicial favorece la progresión de la pronunciación en comparación con los alumnos que no la reciben. Dentro de la lógica de establecer un *método* para la enseñanza de la lengua, se ha cuantificado la cantidad de lengua oral que debe recibir el alumno.

El método de James Asher, *Respuesta física total*⁵⁹, se centra en el desarrollo de la comprensión auditiva antes de animar al alumno a hablar. Por eso prescribe que, en las primeras etapas de aprendizaje, la proporción de actividades es del 70% de comprensión auditiva, el 20% de expresión oral y el 10% de lectura y escritura. Asimismo, el *Enfoque natural*, de Tracy Terrell, también pone énfasis en la exposición a la lengua en la etapa inicial, con un período prolongado de atención a la comprensión auditiva antes de pedir a los alumnos que intenten hablar. Terrell mantiene que la pronunciación se beneficia de las actividades de comprensión auditiva.

Otros métodos se han concentrado en la comprensión auditiva. Winitz (1981) experimentó un método basado en la etapa inicial en un 100% de

⁵⁸ En el apartado 4.3.2. veremos propuestas didácticas que abordan esta cuestión.

⁵⁹ En inglés, *Total Physical Response*.

audición. En un nivel posterior la proporción cambia a un 50% de audición, un 30% de lectura y escasa escritura y expresión oral.

Nos parece que esta estrategia de enseñanza está especialmente indicada cuando entre la L1 y la L2 haya grandes diferencias fónicas, como por ejemplo, en el caso de aprendientes anglófonos de español. Hacer que el alumno en un nivel inicial se familiarice intensivamente con la lengua oral sin duda ralentiza el aprendizaje a corto plazo en comparación con otros estilos de enseñanza que saquen más partido de la lengua escrita y de contenidos que se pueden aprender deductivamente, como el léxico o la gramática. Pero a largo plazo, una mayor habilidad en la comprensión auditiva puede acelerar el aprendizaje.

Ya nos hemos referido antes a que en la adquisición fónica no sólo es relevante la cantidad de lengua, sino la calidad de la lengua a la que el aprendiente está expuesto. En el contexto de aprendizaje en el aula, desde el punto de vista de la calidad de la lengua es diferente un grupo monolingüe que un grupo de varias lenguas primeras, ya que si el alumno interactúa con compañeros con la misma lengua materna, todos comparten la mayoría de los rasgos que caracterizan su acento extranjero.

Asimismo desde el punto de vista de la calidad de la lengua, es relevante el hecho de disponer o no de profesores nativos, y en este caso, del nivel de pronunciación que hayan alcanzado. Esto determina la calidad de las muestras de lengua a las que el alumno está expuesto.

3.3.6. Implicaciones didácticas de los factores relacionados con la adquisición fónica

La investigación sobre los factores y variables individuales nos indica que la adquisición de sistemas fónicos no es una cuestión exclusivamente lingüística, sino que están implicados de forma relevante aspectos extralingüísticos como la edad, la aptitud, la actitud y la exposición a la lengua.

¿Cuáles son las condiciones óptimas de aprendizaje que facilitan la adquisición fónica de una L2? Podemos afirmar que son las siguientes:

1. Un contexto de aprendizaje natural.
2. Una edad de inicio de la adquisición lo más temprana posible, preferiblemente no más tardía que la pubertad.

3. Tener las aptitudes suficientes para percibir elementos fónicos e imitar su producción.
4. La mayor motivación posible para lograr un nivel de competencia fónica lo más alto posible. Esta motivación puede obedecer a diversas causas.
5. Un contacto con la lengua oral de la L2 lo más continuado y frecuente posible.

En estas son, pues, la suma de condiciones que permiten lograr un acento nativo.

Como hemos dicho anteriormente, los factores suman sus efectos o se compensan. En caso de que la edad de inicio sea tardía, el aprendiente tiene una desventaja, pero puede lograr un acento nativo si cuenta con variables favorables, cuantas más sean y más intensamente se manifiesten, mejor. Puede ser el caso de profesores de L2 muy motivados para los que es altamente importante hablar sin acento de la L1. O por ejemplo, aprendientes que residen en un país donde se habla la lengua que aprenden, están motivados por progresar en su competencia fónica y tienen aptitudes suficientes para hacerlo.

El control que ejerce la didáctica de lenguas sobre estos factores es reducido, pero no inexistente. En cuanto a la edad, el profesor sólo puede aceptar al alumno que recibe en el aula como es. No obstante, un plan curricular puede recomendar el inicio de la enseñanza de una lengua a partir de determinada edad.

En cuanto a la aptitud, la única opción que ha surgido en la enseñanza de lenguas que ha incidido en este factor son los métodos de sensibilización perceptiva. No cabe más que aceptar que hay alumnos con más cualidades que otros para la adquisición fónica.

Por lo que respecta a la actitud, es importante que la enseñanza de lenguas motive al aprendiente para que desarrolle actitudes positivas hacia la pronunciación. Una posible forma de hacerlo es hacerle ver los beneficios que la mejora de su nivel de pronunciación tiene en la comunicación.

Por lo que respecta a la exposición a la lengua, la presencia o la ausencia de la lengua que se aprende en el entorno del aprendiente resulta decisiva en el nivel de competencia fónica que puede lograr. En ambos contextos, la didáctica debe recomendar al alumno que busque oportunidades para usar

la lengua oral de forma significativa fuera del aula. Asimismo, debe ayudarle para que las encuentre y las aproveche. En un contexto de segunda lengua, las oportunidades son inagotables, mientras que como lengua extranjera, estas oportunidades son menos abundantes.

Dentro del aula, la didáctica puede intervenir de una forma mucho más directa en el tipo de lengua que usa el aprendiente. Esta intervención consiste en promover el uso abundante de la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción oral. Cuanto más se use la lengua oral, más se facilita al aprendiente que progrese en su competencia fónica. No obstante, la presencia de la lengua escrita y su práctica debe estar equilibrada respecto al uso de la lengua oral en virtud de los intereses y las necesidades de los aprendientes.

Cuanto mejor se conozcan estos factores, mejor sabrán los profesores hasta qué nivel pueden llegar sus alumnos. También se podrá predecir con un razonable grado de fiabilidad el progreso en la adquisición fónica de los aprendientes. Asimismo se comprenderá mejor la evolución que siguen de los aprendientes en su adquisición fónica.

4. CÓMO SE ENSEÑA

4.1. PRESENTACIÓN

En esta tercera sección pretendemos tratar en profundidad las circunstancias que influyen en la enseñanza de la pronunciación con el objetivo de describir los principios teóricos de la didáctica de la pronunciación en lenguas extranjeras.

A pesar de que cumple un papel relevante en la comunicación oral, la atención a la pronunciación ha sido relegada de la enseñanza de L2 durante largo tiempo. Y mientras la didáctica ha evolucionado constantemente y ha incorporado nuevas perspectivas, la enseñanza de la pronunciación se ha mantenido inalterada durante décadas. Nos parece necesario que la pronunciación adopte, en la medida en que sus singularidades lo permitan, los principios y las prácticas que se han aplicado en los últimos años en la enseñanza de L2. Para lograrlo, es fundamental que asuma la visión que en nuestros días se tiene de la lengua y de su aprendizaje.

Las cuestiones básicas sobre la enseñanza de la pronunciación giran en torno a cuál es el sustento teórico de la didáctica de la pronunciación y qué actividades y acciones didácticas se pueden realizar para que la competencia fónica progrese.

En esta sección analizaremos la pronunciación desde una perspectiva educativa, con el propósito de reflexionar sobre los principios e instrumentos didácticos que influyen en ella. Esperamos que una contribución de este trabajo sea de base para que trabajos posteriores desarrollen una didáctica de la pronunciación.

Esta sección, titulada *Cómo se enseña*, consta de dos partes. En la primera, *La enseñanza de la pronunciación: bases teóricas*, vamos a ofrecer criterios que permitan integrar de forma teórica la enseñanza de la pronunciación en una didáctica moderna. Intentaremos analizar con cierta amplitud los elementos que influyen en su didáctica e incorporar las ideas que aparecen en otras áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se espera que la aportación de ideas que aparece en esta sección ayude a establecer una didáctica de la pronunciación.

La segunda parte, *Recursos, actividades y técnicas para su enseñanza* contiene una amplia variedad de técnicas y actividades de aula ejemplificadas. El propósito es ofrecer un lugar útil de consulta a profesores y creadores de materiales didácticos para que desarrollen las propuestas,

las adapten a una lengua determinada, a un grupo específico o a una programación de aula determinada.

4.2. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN: BASES TEÓRICAS

4.2.1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. Sin embargo, a partir de la aparición del Enfoque comunicativo ha recibido menos atención en los materiales didácticos y en el aula por tres motivos fundamentales.

El primero es que los implicados en la enseñanza de lenguas extranjeras han tenido opiniones dispares acerca de la utilidad de la enseñanza de la pronunciación en la clase de L2 en un marco didáctico donde predomina la eficiencia comunicativa. En general, la pronunciación no se ha considerado como una parte necesaria de la enseñanza en el aula, fundamentalmente bajo el argumento de que la expresión oral con acento extranjero raramente interrumpe el acto comunicativo.

La segunda razón es la creencia extendida de que la enseñanza de la pronunciación en L2 es poco efectiva, especialmente en aprendientes adultos. Por eso se ha discutido la rentabilidad de dedicar tiempo en el aula a la enseñanza de la pronunciación o incluso el hecho de que su enseñanza fuera eficaz. Dado que el tiempo de clase es limitado, se considera que hay elementos más importantes que la pronunciación.

El tercer motivo es que la evolución tan importante que ha experimentado la didáctica de lenguas extranjeras en los últimos años no se ha reflejado en la enseñanza de la pronunciación. Así, desde una perspectiva metodológica no se ve la coherencia de las actividades tradicionales empleadas en la pronunciación con una perspectiva de uso significativo del lenguaje y con un propósito comunicativo.

El resultado ha sido que la didáctica de lenguas extranjeras ha prestado poca atención a la forma en que puede estar presente en la enseñanza. Quizá, la razón más importante sea que se sabe muy poco sobre el aprendizaje del lenguaje para defender decididamente un procedimiento o una base didáctica para la enseñanza de la pronunciación. A medida que el centro de atención se ha desplazado hacia un enfoque centrado en el

alumno, ha quedado patente que muy poco se conoce sobre el aprendizaje de la pronunciación para defender dogmáticamente cualquier método para su enseñanza.

Tras el surgimiento de un renovado interés en los años 90 por la pronunciación, la tendencia es a situarla en un marco general de enseñanza de lenguas extranjeras (Brown, 1995; Dalton, 1994; Kenworthy, 1987; Leather, 1983; Morley, 1991, 1994; Murphy, 1991). También han aparecido trabajos centrados en su enseñanza (Bowen, 1992; Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996; Poch, 1999; Llisterri, 2003). En este contexto, la pretensión de este trabajo es contribuir a cubrir en parte este importante vacío ofreciendo elementos de reflexión sobre la didáctica de la pronunciación.

En esta primera parte, titulada *Bases para una didáctica de la pronunciación*, vamos a tratar diversas cuestiones. En primer lugar reflexionaremos sobre hasta qué punto son posibles las implicaciones de la teoría de adquisición de lenguas en la didáctica. Posteriormente vamos a hacer un repaso histórico del tratamiento que la pronunciación ha tenido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Después cuestionaremos la presencia de la atención a la pronunciación en la enseñanza de lenguas y estableceremos los objetivos de la didáctica de la pronunciación. A continuación trataremos dos objetivos de la didáctica que merecen un apartado propio: la implicación del aprendiente y el desarrollo de su autonomía. Seguiremos con una reflexión sobre las situaciones en que la corrección de la pronunciación aparece de forma espontánea en la interacción oral.

Posteriormente presentaremos una propuesta para la tipificación de errores y ofreceremos consejos para su corrección. El siguiente tema que abordaremos es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la adquisición de la competencia fónica. Posteriormente trataremos uno de los temas centrales de esta sección: la relación que mantienen las actividades centradas en el significado y las actividades centradas en la forma de la lengua, así como la manera en que ambas pueden contribuir a la adquisición de la competencia fónica.

En los siguientes temas cuestionaremos la eficacia de las actividades centradas en la pronunciación. Revisaremos distintas propuestas de secuenciación de contenidos y también analizaremos la incidencia de las variedades de la lengua en la didáctica de la pronunciación.

Posteriormente haremos una propuesta sobre los conocimientos de fonética y fonología que deberían tener los profesores de lenguas extranjeras, un tema que afecta a la formación de profesores. Por último, nos centraremos en la evaluación de la competencia fónica y en sus distintas modalidades.

4.2.2. De la teoría a la práctica

4.2.2.1. EL PROBLEMA DE LA DISTANCIA ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

La didáctica para la enseñanza de lenguas se basa por una parte en las orientaciones proporcionadas por la adquisición de L2 y la descripción lingüística. Por otra parte se sustenta en los estudios y las creencias sobre cómo se aprende una lengua y sobre qué significa hablarla. En este contexto de interrelación de disciplinas aparece el problema de la aplicación de la teoría lingüística en la enseñanza. En efecto, la investigación en lingüística aplicada se centra en aspectos de investigación básica que a veces no aportan información directamente trasladable al aula. En otras ocasiones, la información se encuentra en un nivel de descripción inadecuado para la metodología por ser excesivamente abstracto o detallado. Este problema afecta a la enseñanza de lenguas en general y a la enseñanza de la pronunciación en particular.

Para salvar el vacío que las distancia, es necesario tender puentes entre la didáctica por una parte, y la teoría y la investigación por otra. Por eso, en este apartado pretendemos establecer una relación entre ambas.

En realidad, la enseñanza y la teoría de adquisición deben suministrarse información recíprocamente, ya que la postura más fructífera es la colaboración entre teóricos, investigadores y profesores. En esta colaboración conviene que se proporcionen recíprocamente información acerca de cuáles son las condiciones más eficientes para el aprendizaje y cuáles son las dificultades comunes que experimentan los alumnos, sus actitudes y procesos. Asimismo, es necesario que teóricos, investigadores y profesores no ignoren la información que aportan los otros, sino que la tengan en cuenta y valoren en qué medida confirman sus observaciones o discrepan de ellas.

Ya hemos comentado⁵⁹ la cautela que conviene adoptar ante las conclusiones de muchas investigaciones, dado el carácter parcial de su

⁵⁹ En el apartado 3.2.6.

objeto de estudio, el reducido número de porciones de lengua analizada, el reducido número de informantes y la falta de una replicación de los estudios más significativos. Todo lo cual exige tomar con mucha cautela la generabilidad de muchas de las conclusiones de las investigaciones.

En la actualidad estamos lejos de describir con seguridad cómo aprenden los aprendientes. Los estudios que correlacionan las acciones didácticas con los resultados que se obtienen en el aprendizaje no concluyen en qué medida la enseñanza condiciona la adquisición de una lengua (Ellis, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1991). Por otra parte, el grueso de los estudios se centra en la morfología y en la sintaxis, mientras que en la pronunciación hay muchos menos datos. En consecuencia, estamos lejos de afirmar con seguridad qué clase de actividades de aula garantizan el progreso en la competencia fónica en comparación con otras.

Ante este panorama de incerteza, nos encontramos con que la pedagogía para la enseñanza de lenguas extranjeras no puede esperar a que los investigadores lleguen a un consenso sobre los principios del aprendizaje, los verifiquen y proporcionen modelos de enseñanza mayoritariamente aceptados. El profesor se encuentra con una realidad en la que tiene que tomar decisiones inmediatas para resolver el día a día de la enseñanza de la forma más eficiente posible. Martín Peris (1996:457) caracteriza la metodología como una disciplina que tiene sus propios fines y «sus propios criterios de valor que se centran en la eficacia en la consecución de los resultados de aprendizaje». Por otra parte indica que la metodología se encuentra «en la situación de tener que actuar sin poder esperar a disponer de resultados firmes y contrastados, y apoyándose, por tanto, en creencias razonables». Asimismo la metodología siempre está enraizada en una tradición cultural que la condiciona en razón de las expectativas de los destinatarios y de la sociedad.

Todas las propuestas didácticas se entienden con prudencia, en tanto que fundadas en creencias y experiencias, deben ser confirmadas por análisis guiados con criterios científicos. No obstante, como afirma Martín Peris (íbid.:339) «tal provisionalidad no puede comportar una inhibición a la hora de tomar decisiones en la actuación didáctica». Los implicados en la enseñanza de lenguas, profesores, autores de materiales, etc. se ven en la necesidad imperiosa «de actuar sin esperar a que la ciencia aporte respuestas incontestables».

Esto implica que en la práctica, no es necesario que quede plenamente asegurada la eficacia de un principio pedagógico, un método o una técnica

docente determinada para aplicarla en el aula. Todos los implicados en la enseñanza de lenguas tienen que actuar de todas formas, orientados por su experiencia y por cierto consenso que existe entre la comunidad docente y científica acerca de algunos principios.

4.2.2.2. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE ADQUISICIÓN EN LA DIDÁCTICA

La adquisición de lenguas y la didáctica de lenguas están de acuerdo en algunos principios generales sobre la adquisición y la enseñanza de la pronunciación.

1. El nivel fónico presenta una complejidad propia respecto a los otros niveles lingüísticos. Esta complejidad está causada por tres circunstancias:
 - a) Es el primer sistema lingüístico en quedar fijado en la adquisición de la L1.
 - b) Es el sistema de la lengua que se usa de forma más automatizada, ya que la atención del hablante se suele centrar en otros aspectos de la comunicación oral, como el léxico, la coherencia, tomar y ceder el turno de habla, etc.
 - c) La pronunciación se manifiesta en un doble plano:
 - Un plano lingüístico, en el que se refleja el valor significativo de cada fonema, entonación, intensidad, pausa, etc. dentro de un sistema.
 - Un plano físico, que se refleja en la motricidad de los órganos articulatorios y en la percepción de los sonidos a través del sistema auditivo.
2. Esta singularidad hace que sea más resistente al progreso y la más proclive a la fosilización.
3. El progreso del aprendiente en la competencia fónica está condicionado por:
 - a) La cantidad de lengua que hay en el entorno del aprendiente y las oportunidades que tiene para usarla de forma significativa.
 - b) La edad a la que inicia el aprendizaje.
 - c) La motivación del aprendiente.

4. Hay aprendientes que tienen facultades para lograr un nivel de competencia fónica más alto que otros, debido a que tienen más facilidad para imitar elementos fónicos, así como para percibirlos.
5. La transferencia juega un papel muy relevante, ya que permite explicar muchas características de la pronunciación. Los errores que han cometido aprendientes de una misma L1 permiten predecir con cierta seguridad muchos de los errores que puede cometer un aprendiente de esa misma L1, qué características tendrá su acento extranjero y qué le resultará fácil o difícil.
6. La pronunciación es el área menos enseñable con explicaciones que remiten a un uso consciente, debido a que se corresponde con el nivel más automatizado de la lengua.
7. Los sonidos nuevos parecidos a los de la L1 resultan más difíciles de adquirir que los sonidos nuevos que el aprendiente percibe como diferentes.
8. La adquisición fónica sigue el mismo proceso básico que el aprendizaje de cualquier habilidad: *identificar* un elemento y reconocer su existencia → *observar* sus características y su uso → *practicar* prestándole atención → *usarlo* sin prestarle atención⁶⁰.

4.2.3. Perspectiva histórica

4.2.3.1. INTRODUCCIÓN

Como afirma Kelly (1969), tener una perspectiva histórica nos permite evitar que los implicados en la enseñanza de lenguas extranjeras dediquen sus esfuerzos a descubrir lo que otros han olvidado.

El valor de la pronunciación ha variado en cuanto a la valoración de su importancia y la forma de enseñarla a lo largo de los años (Kelly, 1969; Larsen-Freeman, 1986; Richards y Rodgers, 1986). Veamos el papel que los principales métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras han dado a la pronunciación.

⁶⁰ Por tanto, este trabajo queda posicionado en el Modelo cognitivo, ya que encaja mejor en la didáctica de lenguas que no en la Gramática universal y el modelo de principios y parámetros.

4.2.3.2. DE LA EDAD MEDIA AL MÉTODO DE TRADUCCIÓN

Durante la Edad Media, la enseñanza de lenguas clásicas prestaba escasa atención a la pronunciación, excepto a la colocación del acento, necesario para la composición de versos. Los diccionarios y las gramáticas para la enseñanza de lenguas contienen referencias a la correcta pronunciación de las palabras. De esta forma se podían leer los textos en voz alta correctamente. Las técnicas que se aplicaron para su enseñanza consistían en escuchar e imitar, el dictado, el canto litúrgico (para la enseñanza del latín), la representación teatral y la relación entre la ortografía y la pronunciación.

Tras la Edad Media aparecen diccionarios bilingües y gramáticas que muestran la relación entre la ortografía y la pronunciación. La relación entre la pronunciación y la grafía es ciertamente antigua. Kelly (1969:69) muestra una referencia a una gramática para enseñar alemán a franceses del año 1701. En este libro se indica por orden alfabético el equivalente fónico de cada letra. "*A/a se pronuncia como en francés...*" Estos enfoques prescriptivos organizados como guías fonéticas alfabéticas han acompañado a las gramáticas y los diccionarios como apéndices a lo largo de los siglos hasta obras publicadas en nuestros días.

Hasta finales del s. XIX la pronunciación siguió sin recibir mucha atención. El *Método de traducción* y gramática se basaba en la lectura de textos y la pronunciación era prácticamente irrelevante, ya que la lengua oral no era un objetivo básico de la enseñanza. Se trataba como una dificultad preliminar para aprender el alfabeto de la L2. El principal interés relacionado con la pronunciación seguía siendo enseñar las reglas de relación entre las letras y los sonidos.

4.2.3.3. EL MOVIMIENTO DE REFORMA O MÉTODO DIRECTO

En 1890 aparece el *Movimiento de reforma* o *Método directo*, un método que varió radicalmente el enfoque de la enseñanza de la pronunciación, convirtiéndola en una cuestión central. En su creación intervinieron decisivamente fonetistas como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, fundadores de la Asociación Fonética Internacional en 1886 y creadores del Alfabeto Fonético Internacional. En este momento, la fonética alcanza el rango de ciencia dedicada a analizar el sistema de sonidos de las lenguas. El

uso del Alfabeto Fonético Internacional permitió que por primera vez se estableciera un único código para representar un sonido con un único símbolo escrito.

Propusieron las siguientes recomendaciones: (a) La forma hablada de la lengua debería enseñarse primero. (b) Los avances y descubrimientos en fonética deberían aplicarse a la enseñanza de lenguas. (c) Los profesores deberían tener una sólida formación en fonética. (d) Los alumnos deberían recibir enseñanza de la pronunciación para establecer buenos hábitos de habla. (e) Los alumnos deben evitar el contacto con la ortografía de la L2, ya que le puede inducir a error.

El objetivo principal era hacer que el alumno consiguiera una pronunciación correcta desde el principio. El aprendizaje de la L2 no debía iniciarse con la lectura de textos convencionales, sino a partir de palabras y frases transcritas en alfabeto fonético. Esta fase inicial podía durar un período de hasta dos años. Según el Método directo, el alfabeto fonético permite que el primer contacto con la L2 sea a través de un código que evite errores de pronunciación provocados por las reglas de la L1 de relación entre la escritura y el sonido. En principio, las transcripciones que se utilizaban eran estrechas, es decir, intentaban representar con la máxima precisión las características fónicas de la L2. Pero se observó que empleaban demasiados símbolos y detalles para ser interpretados fácilmente por un alumno corriente. Así, se prefirió una transcripción ancha, es decir, con menos símbolos, que proporcionara únicamente los elementos más relevantes.

El Método directo basaba la enseñanza de la pronunciación en hacer que el alumno escuchara e imitara modelos. Otorgaba una gran importancia a la pronunciación junto con las habilidades orales desde el principio del aprendizaje. La enseñanza de la pronunciación se basó en proporcionar conocimiento fonético al alumno, como diagramas mostrando la cavidad oral. Por esta razón, el profesor no sólo debía tener una correcta pronunciación, sino un amplio conocimiento de fonética.

Hay que entender la aparición de este método en su momento, ya que surgió como una reacción al Método de traducción. El Movimiento de reforma fue la primera vez que los lingüistas estudiaron sistemáticamente la lengua oral. El objetivo de enseñanza era la lengua oral, no la literatura; oír y no ver escrita la lengua al principio; aprender gramática inductivamente, no deductivamente. En su momento fue un método revolucionario.

A partir de la aparición del Método directo, se consideró que la pronunciación es un objetivo de aprendizaje importante desde el principio de curso y que tiene un lugar en la enseñanza de lenguas, pero que no merece una atención tan intensiva y exclusiva. Los resultados que obtuvieron las técnicas del Método directo para evitar en acento extranjero fueron poco efectivos. También se vio que los símbolos fonéticos tienden a confundir y que un período previo excesivamente largo provoca la impaciencia del alumno deseoso de contactar y experimentar con la L2. La experiencia sirvió para aprender que la pronunciación se ha de introducir gradualmente, integrada en el aprendizaje global de la lengua y no de una forma intrusiva.

A partir de entonces, las clases de pronunciación fueron sobre todo prescriptivas y exigentes en cuanto a la noción de correcta pronunciación, con el objetivo último de lograr un acento perfecto.

4.2.3.4. EL ENFOQUE ORAL Y EL ENFOQUE SITUACIONAL

El *Enfoque oral* fue desarrollado por los lingüistas británicos en los años 30. Posteriormente evolucionó en el *Enfoque situacional*⁶¹, que se estuvo aplicando en la década de 60.

Una de las principales características de este enfoque es que la enseñanza de la lengua empieza con la lengua oral. Esto implica que cualquier contenido lingüístico se enseñe primero de forma oral y posteriormente se presente la forma escrita. La lectura y la escritura se introducen una vez que se haya establecido una suficiente base léxica y gramatical.

Las áreas centrales de la lingüística eran el vocabulario, que se seleccionaba minuciosamente, y la gramática, que se enseñaba de forma cuidadosa. Por el contrario, la pronunciación tenía un papel subordinado, aunque no carecía de interés. De hecho, una clase típica podía empezar con la práctica de la pronunciación, una revisión, la presentación de nuevo vocabulario o una nueva estructura, su práctica oral y una práctica escrita.

El Enfoque oral y el Enfoque situacional consideraban que es crucial la precisión tanto en la pronunciación como en la gramática, por lo que los errores se tenían que evitar a toda costa.

⁶¹ Traducción de los nombres originales en inglés *Oral Approach* y *Situational Language Teaching*.

4.2.3.5. EL AUDIOLINGUALISMO

A lo largo del s. XX, la fonética y la fonología se incorporan a la lingüística moderna y se desarrollaron como disciplina. A principios del s. XX se llegó al concepto de fonema, más tarde desarrollado por la Escuela de Praga en los años 30. A partir de entonces se postuló que cada lengua tiene sus propios hábitos motrices que no son fácilmente aprendidos por los alumnos. Así, la perspectiva cambió desde la idea de que los sonidos se encuentran muy próximos entre las lenguas, a la idea de que dos sonidos de dos lenguas no pueden ser identificados completamente. Durante los años 40 se desarrolla la fonología, lo que implicó un cambio de perspectiva que condujo a la distinción entre fonética y fonología. No se podía identificar un sonido con otro sonido, pero sí un sistema con otro.

A partir de los años 40 se impone el *Audiolingualismo* en EEUU. Según este método, el orden natural de adquisición de habilidades es primero escuchar, después hablar, a continuación leer y por último escribir. Otorga gran importancia a la pronunciación. Para el audiolingualismo, las destrezas orales eran más importantes que las escritas y la pronunciación se debía trabajar justo desde el principio del aprendizaje. Aunque la actividad principal que realiza el alumno consiste en escuchar y repetir, el profesor también emplea información fonética, como los símbolos de transcripción fonética o los diagramas articulatorios.

Como consecuencia de la aparición del concepto de fonema, aparecen los ejercicios basados en los pares mínimos. Éstos se concretan en actividades de lectura de listas de palabras y frases con pares mínimos. El método para la enseñanza de la pronunciación se basaba en explicaciones articulatorias, imitación, memorización de diálogos y ejercicios mecánicos de repetición o de transformación. En el audiolingualismo también se enseñó la pronunciación haciendo uso de una tecnología que apareció cuando éste estaba vigente: el laboratorio de idiomas.

El fundamento psicolingüístico del audiolingualismo era evitar la aparición del error y corregirlo cuando surgiera. La enseñanza de la pronunciación seguía este principio de corregir siempre que el alumno dijera cualquier palabra mal pronunciada. Un objetivo del audiolingualismo era el logro de una pronunciación correcta, entendida ésta como la eliminación del acento extranjero.

4.2.3.6. LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

El *Enfoque comunicativo* surgió a finales de los años 60 como la traslación a la enseñanza de lenguas de los avances de la sociolingüística, la pragmática y la psicología evolutiva.

Podríamos afirmar que la comunicación siempre ha sido el objetivo tácito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo es el Enfoque comunicativo el que intenta llevar de forma decidida la lengua cotidiana al aula a través de un sólido respaldo teórico de la lingüística y la psicolingüística. También parece oportuno afirmar que algunos de sus principios iniciales surgieron en parte como una reacción al audiolingualismo, como el alto valor que éste daba al logro de una pronunciación sin acento extranjero y a las técnicas de clase que utilizaba.

Se hizo patente el descontento con los resultados obtenidos por el audiolingualismo en la enseñanza de la pronunciación. Desde ese punto de vista, se vio más rentable, en relación con el tiempo y el esfuerzo necesario para su aprendizaje, aprender gramática o vocabulario, por ejemplo.

También se vio que el objetivo de alcanzar el acento nativo es muy difícil y para la mayoría de los aprendientes, innecesario. En realidad, desde una perspectiva funcional y comunicativa no parecía conveniente practicar la pronunciación en el aula. No se consideraba como una parte necesaria de la enseñanza de L2, ya que la pronunciación con acento extranjero raramente interrumpe la comunicación.

Frente a la penalización que el audiolingualismo hacía del error y el énfasis que ponía en la corrección, el Enfoque comunicativo pone el énfasis en la fluidez. El Enfoque comunicativo asumía que los errores, incluidos los de pronunciación, forman parte del proceso de adquisición y desaparecen a medida que la competencia fónica del aprendiente progresa.

El Enfoque comunicativo observó una incoherencia entre la teoría lingüística y la teoría de aprendizaje a la que se adscribe y las técnicas para enseñar la pronunciación empleadas en métodos anteriores. El Enfoque comunicativo pone énfasis en el uso significativo de la lengua para promover una comunicación auténtica en el aula. Asimismo promueve el realismo de la lengua que el alumno usa perceptiva y productivamente y la autenticidad de los textos en los materiales didácticos. En estos principios no encajaban las técnicas para enseñar la pronunciación con diagramas articulatorios,

ejercicios repetitivos con palabras aisladas, imitación de modelos o el uso del laboratorio de idiomas.

A diferencia del audiolingualismo, que se centraba en los elementos segmentales, el Enfoque comunicativo realza la importancia de la entonación, por el valor comunicativo que contiene. La entonación también adquiere valor porque encaja mejor en una lingüística discursiva, a diferencia de las actividades circunscritas al nivel de sonido o de palabra propias de la lingüística estructuralista. Además de la entonación, en el Enfoque comunicativo recibe atención el acento y el ritmo⁶².

En sus inicios, el Enfoque comunicativo únicamente consideraba válidas las actividades centradas en el significado, la comunicación y la lengua real. Se cuestionó la importancia de la pronunciación como objetivo de estudio y la utilidad de que fuera enseñada explícitamente. La presencia de la pronunciación en los materiales didácticos quedó minimizada y se restó importancia a la atención explícita en el aula. Probablemente no se sabía muy bien qué hacer con la pronunciación.

4.2.3.7. RESPUESTA FÍSICA TOTAL Y EL ENFOQUE NATURAL

El método *Respuesta física total*⁶³ y el *Enfoque natural* proponen que el alumno realice un período inicial de exposición auditiva a la lengua que aprende, sin presión para hablar y sin enseñanza explícita de la pronunciación.

Ambos métodos entienden que los alumnos deben empezar a hablar cuando se sientan preparados. También coinciden en que prevén la aparición de errores en la etapa inicial, cuando los alumnos empiezan a hablar, ante los cuales el profesor debe ser tolerante.

No consideran oportuno realizar actividades específicas de pronunciación en la etapa inicial y prefieren concentrarse en proporcionar al alumno mucha lengua oral comprensible.

4.2.3.8. EL MÉTODO SILENCIOSO

⁶² Samuda (1993) ofrece una revisión de diversos cursos de pronunciación publicados a finales de los años 80 y principios de los 90.

⁶³ Traducción del nombre original en inglés *Total Physical Response*.

La principal característica del *Método silencioso*⁶⁴ consiste en que el profesor, tal y como indica el nombre, señala y gesticula en el aula para hablar lo menos posible. El Método silencioso también se caracteriza por la atención que presta a la precisión de la pronunciación y la gramática. La pronunciación recibe atención desde el principio del aprendizaje.

Una peculiaridad de este método es que usa reglas de colores que pueden significar muchas cosas. En el caso de la pronunciación, cada color puede simbolizar un sonido, el acento o una entonación determinada. Cuando el profesor señala sucesivamente diferentes recuadros de colores, los alumnos pronuncian palabras e incluso frases. De esta forma, el inicio del aprendizaje de una lengua se hace a partir de los sonidos, relacionándolos con colores y con su ortografía.

Con ayudas visuales, el profesor facilita que el alumno desarrolle su propio criterio interior de corrección. Según el Método silencioso, el alumno tiene que ser responsable de su propia producción.

4.2.3.9. EL APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LENGUAS

Para el *Aprendizaje comunitario de lenguas*⁶⁵, escuchar y hablar son las destrezas más importantes. La selección y la secuenciación de contenidos de un curso está diseñada inicialmente por los alumnos y se basa en el lenguaje que ellos generan en clase. El alumno decide de qué quiere hablar en clase, qué quiere decir, qué quiere practicar y usa al profesor como fuente de información.

Según este método, los alumnos repiten la frase que les dice el profesor y la graban en un casete. Tras escuchar la grabación, analizan la gramática y el vocabulario que ellos consideren que merece la pena destacar. Si los alumnos quieren practicar la pronunciación, pueden usar la técnica de la *computadora humana*⁶⁶.

4.2.3.10. A MODO DE CIERRE

⁶⁴ Traducción del nombre original en inglés *Silent way*.

⁶⁵ Traducción del nombre original en inglés *Community Language Learning*.

⁶⁶ En el apartado 4.3.4.5.2. se explica en qué consiste esta técnica.

La perspectiva histórica nos enseña que la mayoría de los distintos métodos que se han sucedido a lo largo del tiempo han considerado la pronunciación como un componente importante que merece recibir atención. Una excepción es la versión inicial del Enfoque comunicativo, que negaba explícitamente su importancia.

Los métodos pasados detectaron su importancia. Sin embargo se equivocaron en dos aspectos básicos: el tratamiento penalizador del error y en no ser capaces de identificar objetivos asequibles y suficientes para la mayoría de alumnos.

Desde los años ochenta hasta nuestros días ha aparecido un creciente interés por revisar el papel de la pronunciación como componente del currículum de programas de L2 y pensar de qué forma puede encajar en la didáctica y la metodología actuales. A esta cuestión se dedica de ahora en adelante este trabajo.

4.2.4. El porqué de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras

El sistema fónico es una parte inseparable de la lengua. En los apartados 2.2. y 2.3 hemos visto que la competencia fónica es una de las competencias lingüísticas, que a su vez es uno de los componentes de la competencia comunicativa.

También hemos visto que la pronunciación mantiene una relación estrecha con otras competencias lingüísticas, como la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica. En la competencia comunicativa, la entonación interviene como elemento cohesionador del discurso. Asimismo, los rasgos suprasegmentales intervienen en numerosas funciones comunicativas como transmisores de intenciones y actitudes del hablante. Por último, la pronunciación interviene en la competencia sociolingüística como uno de los rasgos caracterizadores de las variantes de la lengua.

En cuanto a las actividades de la lengua, también hemos visto que la pronunciación interviene de forma decisiva en las actividades orales: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral.

Así pues, vemos que al conocer la relación entre la pronunciación y la lengua general queda plenamente justificado que la pronunciación debe

recibir algún tipo de atención por parte de la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero aún hay más argumentos que justifican la atención a la pronunciación. La pronunciación incide en la comunicación en la medida en que genera actitudes en el aprendiente y en su interlocutor.

Por lo que respecta al aprendiente, una pronunciación confortablemente inteligible le proporciona confianza y seguridad en las situaciones de comunicación oral, lo cual es un factor de motivación para él. En efecto, la confianza le estimula a participar oralmente en clase, facilita el proceso de aprendizaje de la lengua y sostiene el interés por ella. Por el contrario, una pronunciación deficiente puede generar inseguridad en el aprendiente o cohibirlo en las situaciones en que tenga que expresarse e interactuar oralmente.

En cuanto a las actitudes que puede generar la pronunciación del aprendiente en el interlocutor, podemos afirmar que el que logra un nivel de competencia fónica muy alto causa una gran impresión al hablante nativo. Si por el contrario la inteligibilidad no resulta confortable para el interlocutor, puede exigirle que haga un esfuerzo para comprender al aprendiente. En estos casos, los efectos que puede generar son molestia, desinterés o incluso irritación. De esta forma, se puede constituir en un obstáculo para la comunicación, en la medida en que crea una actitud negativa en el interlocutor.

Se puede establecer un paralelismo entre la pronunciación y la caligrafía. Ante un texto con una caligrafía difícil de entender podemos ponernos en el lugar del autor y pensar que le ha costado mucho escribirlo. Pero también podemos pensar que una caligrafía difícilmente legible puede crear una actitud negativa en el lector por el esfuerzo que le supone reconocer las palabras. De igual manera, podemos considerar la influencia de la pronunciación en la actitud del oyente en la medida en que es el soporte que transmite el mensaje oral. La actitud del receptor hacia el mensaje puede depender de la facilidad o el esfuerzo que le requiera la descodificación.

No dejan de ser significativos los casos de aprendientes con una elevada competencia comunicativa aunque con un marcado acento extranjero. A menudo predisponen al interlocutor nativo a minusvalorar la competencia comunicativa del aprendiente si la equipara con su nivel de competencia fónica. En el caso contrario, menos frecuente, los aprendientes con un nivel de competencia fónica superior a su nivel de competencia comunicativa pueden hacer pensar al interlocutor nativo que tienen un nivel de

competencia comunicativa superior al real. Si el hablante nativo asume que un aprendiente con una buena pronunciación comprende mucho más de lo que en realidad puede hacer, entonces puede que no adapte su lenguaje mediante el *foreigner talk*.

4.2.5. Los objetivos de la didáctica de la pronunciación

4.2.5.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el objetivo final implícito de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido que los alumnos puedan usar la L2 y comunicarse de una forma eficiente. Por su parte, el objetivo de la enseñanza de la pronunciación ha sido facilitar el uso oral de la L2 al alumno. De hecho, los métodos que han considerado que merece la pena enseñarla lo hacían porque entendían que era importante en el uso de la lengua oral.

El objetivo explícito de la enseñanza de la pronunciación hasta los años sesenta era que el aprendiente consiguiera una pronunciación libre de acento extranjero. A pesar de que realmente suena atractivo, lo cierto es que resulta prácticamente inalcanzable para la mayoría de los alumnos. El principal problema de proponerse objetivos poco realistas es que generan frustración en los alumnos porque no se ven capaces de hacer lo que se les pide y también en los profesores, porque sienten que no han hecho bien su trabajo.

Afortunadamente la pronunciación sin acento extranjero no es una condición necesaria para una comunicación eficiente. La gran mayoría de los alumnos tienen una visión práctica del aprendizaje de una L2. Y consideran que no obtienen ningún beneficio especial al lograr una pronunciación con acento nativo o bien que ni tan siquiera está al alcance de sus posibilidades. Para la mayoría de aprendientes, un objetivo razonable y asequible es resultar *confortablemente inteligible* y tener una pronunciación *socialmente aceptable*.

En Cantero (1997b y 1998) se acuña el término *didáctica de la pronunciación*, para oponer a la enseñanza tradicional (concebida como "corrección fonética") una enseñanza de la pronunciación coherente con el enfoque comunicativo: "la *didáctica de la pronunciación* propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su

conjunto... Su objetivo, entonces, no es ya la mera «pronunciación correcta», sino la adquisición de la *competencia fónica*" (1998:150).

Podemos afirmar que el objetivo general de la didáctica de la pronunciación es que ésta sea un instrumento eficiente que facilite la comunicación oral. Otro objetivo de la didáctica de la pronunciación es facilitar al alumno la aproximación de su pronunciación a los fenómenos fónicos de la L2 y a la variedad de ésta que quiere aprender.

Los objetivos de la didáctica de la pronunciación se pueden establecer en relación a dos conceptos: la *inteligibilidad* y el *acento extranjero*. Veámoslos a continuación con más detalle.

4.2.5.2. LA INTELIGIBILIDAD

Algunos autores se han dedicado a identificar en qué consiste la inteligibilidad relacionada con la pronunciación en segundas lenguas (Munro y Derwing, 1995; Smith y Nelson, 1985). Podemos definir la *inteligibilidad* en relación con los conceptos de *comprensibilidad* e *interpretabilidad*.

La *inteligibilidad* es la cualidad que permite identificar las palabras en la cadena fónica. Ésta puede resultar confortable o difícil según la cantidad de esfuerzo que requiera al oyente. La *comprensibilidad* afecta al reconocimiento del significado de las frases. En ella interviene el conocimiento del vocabulario y de las formas gramaticales. Por su parte, la *interpretabilidad* se refiere a la intención del hablante y al efecto que pretende producir en el interlocutor con su enunciado. En ella interviene el conocimiento que el oyente tiene del hablante, del contexto de comunicación y de las normas sociales.

La didáctica de la pronunciación incide básicamente en la inteligibilidad, es decir, en hacer transparentes las palabras de los enunciados orales y en facilitar su reconocimiento. Por su parte, otras áreas de la didáctica de lenguas extranjeras inciden en la comprensibilidad y en la interpretabilidad, ya que en éstas interviene la gramática, la semántica, la pragmática o la sociolingüística.

La didáctica de la pronunciación incide en mucha menor medida en la interpretabilidad. Lo hace a través de los elementos suprasegmentales. Por ejemplo, la entonación confirma la intención del hablante cuando coincide con el significado literal de las palabras. Por su parte, la entonación altera la

interpretación del enunciado cuando se le atribuye un significado que no coincide con el significado literal del mensaje. De esta forma se pueden producir efectos como la ironía. De igual forma los otros elementos suprasegmentales (la intensidad, la fluidez y el ritmo) también pueden confirmar o alterar la interpretación literal de un enunciado.

El concepto de inteligibilidad es ciertamente relativo, porque depende tanto del hablante como del oyente. La inteligibilidad puede ser objetiva y estar causada por las cualidades del enunciado del hablante no nativo.

La inteligibilidad también puede ser subjetiva, porque depende de la predisposición del oyente. Cuando el hablante nativo escucha a un aprendiente, puede asumir que puede suponerle alguna clase de esfuerzo para comprenderlo. Pero si esta comprensión requiere demasiado esfuerzo, en algún momento puede rebasar su límite de la tolerancia y provocar irritabilidad. A veces, los juicios de inteligibilidad están fuertemente influidos por los prejuicios de los nativos sobre los hablantes no nativos.

Hay variables que pueden modificar los límites de la inteligibilidad, como la familiaridad con el acento extranjero, la habilidad para obtener pistas contextualizadoras, el conocimiento del tema, la paciencia, la tolerancia, el interés o la predisposición del oyente. Estos factores varían de un oyente a otro y pueden influir sensiblemente en la comunicación, dificultándola o facilitándola.

4.2.5.3. EL ACENTO EXTRANJERO

La pronunciación de un aprendiente tiene acento extranjero cuando contiene cualquier rasgo que permita a un hablante nativo reconocer que no es nativa. La pronunciación de un hablante no nativo puede diferir de las normas de los nativos de muchas formas.

Para desprenderse del acento extranjero, el aprendiente debe eliminar de su producción oral los elementos fónicos de su L1 que son inexistentes en la L2, por ejemplo la entonación de los aprendientes italianos de español. Asimismo debe articular de forma precisa los fonemas que no existen en su L1, por ejemplo el fonema /ɲ/ de caña o el contraste entre /r/ y /r/ cuando no existan en la lengua del aprendiente.

Por otra parte, en la caracterización del acento extranjero interviene la *naturalidad del lenguaje*, entendida como el conjunto de fenómenos que

producen los hablantes nativos al usar la lengua espontáneamente y que en ocasiones la norma no ha sancionado. El hablante que logra una pronunciación sin acento extranjero es capaz de reproducir estos fenómenos.

En el caso de la lengua española, uno de los fenómenos que se observan en la comunicación oral es la simplificación de grupos consonánticos, ya que así resultan más fáciles de pronunciar a los hablantes nativos. Por ejemplo las letras *ks* se suelen pronunciar [s] en las palabras *boxeo* o *sexo*; cuando las letras *ks* van seguidas de una consonante, no se suele pronunciar /k/, como en las palabras [extranxero], [esplosiβo]; en el grupo consonántico *nsm* no se suele pronunciar [n], como en la palabra *transmitir*. Esto significa que no hay necesidad de que los profesores insistan en que los alumnos pronuncien meticulosamente todas las letras de estos grupos consonánticos, cuando los nativos regularmente simplifican esos grupos fónicos.

Otro elemento que confiere naturalidad al lenguaje es la enseñanza de la arcaica distinción fonológica entre /ɰ/ y /j/ que atribuye distintas pronunciaciones a, por ejemplo, las palabras *pollo* y *poyo*. Dentro de la comunidad hispanohablante es muy reducido el número de hablantes que distingue ambos sonidos con valor fonológico, por lo que es inapropiado considerarlo como un rasgo propio del español estándar, en tanto que se trata de un rasgo dialectal.

Estos fenómenos aparecen de forma natural y espontánea en el lenguaje. Si el aprendiente no los reproduce, se detecta que tiene acento extranjero. Estas realizaciones diferentes a un estándar distinguen a los nativos de los que no lo son. No hacen la pronunciación menos inteligible, aunque sí más natural.

4.2.5.4. OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Los dos conceptos que acabamos de tratar, la *inteligibilidad* y el *acento extranjero*, nos permiten distinguir dos objetivos básicos en el aprendizaje de la pronunciación:

- (1) Ser confortablemente inteligible.
- (2) Desprenderse del acento extranjero.

El aprendiente que alcanza el primer objetivo básico, *ser confortablemente inteligible*, no realiza un gran esfuerzo para identificar las palabras en una actividad de comprensión auditiva. Cuando realiza una actividad de

expresión oral, el oyente no necesita realizar un gran esfuerzo para identificar las palabras que dice el aprendiente. En la interacción oral, el aprendiente y el interlocutor no necesitan gran esfuerzo para reconocer las palabras que dicen.

Los aprendientes que se encuentran por debajo del nivel de la inteligibilidad confortable tienen dificultades para comunicarse oralmente, independientemente de su competencia gramatical o léxica. Para el Enfoque comunicativo, el logro de este nivel es necesario. Este objetivo se logra en el nivel A2 de competencia comunicativa que establece el *Marco de referencia europeo*...⁶⁷

Para la mayoría de aprendientes, la inteligibilidad en la comunicación oral cotidiana es un objetivo suficiente. Hay errores de pronunciación que no implican riesgo para el entendimiento entre los interlocutores en la medida en que la comunicación cotidiana está apoyada por elementos contextuales que transmiten información. Muchos errores de pronunciación no suelen ser un impedimento para la comunicación debido a que por una parte en la comunicación existe suficiente contexto para deshacer ambigüedades y malentendidos, y por otra parte hay una tendencia natural a la redundancia.

El segundo objetivo básico, *desprenderse del acento extranjero*, consiste en hacer muy difícil la identificación de la primera lengua del aprendiente o incluso llegar a ser confundido con un nativo. Su logro depende de los factores individuales que confluyen en el aprendiente, como su interés, sus capacidades y de que su contexto de aprendizaje sea favorable.

Conseguir una pronunciación con acento nativo no es un objetivo necesario para la mayoría de los aprendientes. De hecho, no aparece explicitado en el nivel más alto de competencia comunicativa que establece el *Marco de referencia europeo*... Su logro, o la aspiración de alcanzarlo, tiene carácter opcional en función de los intereses y las capacidades del aprendiente.

Algunos aprendientes pueden proponerse una imitación casi auténtica del acento nativo, pero la mayoría no necesitan ni quieren pronunciar como nativos. Es un nivel que es posible lograr, aunque no es el caso que se da con más frecuencia, en ocasiones porque el aprendiente no se propone lograrlo. Y en otras ocasiones porque no puede, debido a que los factores que intervienen en su adquisición no lo permiten. A veces el aprendiente

⁶⁷ La descripción que ofrece de este nivel es: "Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando".

desea deliberadamente conservar su acento extranjero como una marca de su identidad cultural⁶⁸.

En la mayoría de los casos en que los aprendientes quieren aproximar lo máximo posible su pronunciación al acento nativo, lo hacen por una motivación laboral o social. Suele tratarse de profesionales que trabajan de cara al público, como por ejemplo, telefonistas, guías turísticos, cantantes, actores o recepcionistas. Asimismo, numerosos profesores no nativos de L2 suelen aspirar a aproximarse lo máximo posible a este nivel, ya que son conscientes de que ofrecen constantemente un modelo de lengua oral a sus alumnos.

Los dos objetivos básicos de la pronunciación son ciertamente distantes y se pueden establecer diversos objetivos intermedios. Nos referiremos a ellos en el apartado 4.2.16.3.3. de la evaluación.

Veamos seguidamente cómo la didáctica de la pronunciación puede establecer diversos objetivos en relación a las distintas competencias en las que interviene.

4.2.5.5. OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS

En las competencias lingüísticas, la didáctica de la pronunciación tiene los siguientes objetivos en relación al aprendiente:

- Facilitar la identificación y el uso del vocabulario en la lengua oral.
- Facilitar la identificación y el uso de elementos gramaticales como los morfemas, las estructuras sintácticas y las palabras átonas en la lengua oral.
- Facilitar la ortografía.
- Facilitar la ortoepía.

4.2.5.6. OBJETIVOS PRAGMÁTICOS

En las competencias pragmáticas, la didáctica de la pronunciación tiene los siguientes objetivos en relación al aprendiente:

⁶⁸ Como ya hemos visto en el apartado 3.3.4.3.

- Reconocer y usar el valor comunicativo de los rasgos suprasegmentales asociados a ciertas funciones comunicativas.
- Reconocer y usar la entonación como elemento cohesionador del discurso oral.

4.2.5.7. OBJETIVOS SOCIOLINGÜÍSTICOS

En las competencias sociolingüísticas, la didáctica de la pronunciación tiene los siguientes objetivos en relación al aprendiente:

- Reconocer y usar una de las variantes de la lengua estándar.
- Reconocer la variante geográfica, de estilo o de ámbito social de los hablantes nativos con que se relacione el aprendiente, en caso de que sea diferente de la estándar.
- Reconocer otras variantes distintas a las anteriores, si el aprendiente está interesado.
- Usar la variedad de los hablantes nativos con que se relaciona el aprendiente, si el aprendiente está interesado.

4.2.5.8. OBJETIVOS FORMATIVOS

La didáctica de la pronunciación tiene los siguientes objetivos formativos en relación al aprendiente:

- Tomar conciencia de la influencia que tiene la pronunciación en la comunicación oral.
- Estar motivado para el aprendizaje. Sostener esta motivación a lo largo del aprendizaje.
- Ser consciente del control que el aprendiente puede ejercer sobre su propio aprendizaje. Ser responsable y saber cómo ejercerlo.
- Ser tolerante ante las variedades de la lengua y aceptarlas. Superar prejuicios en torno a la superioridad de una variante sobre otra; p. ej. que los hablantes nativos de una zona geográfica hablan mejor que los de otra.
- Aceptar los errores propios de pronunciación y entender que forman parte del aprendizaje de una lengua. Aceptar los errores de pronunciación de los demás y ser tolerante ante ellos.
- Tener confianza en las capacidades de uno mismo. Tener una imagen positiva de uno mismo en la comunicación oral.

4.2.6. La implicación del aprendiente

4.2.6.1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de la pronunciación pretende influir en el factor motivación⁶⁹ para buscar la implicación del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje. A través de la implicación se pretende que el aprendizaje sea más efectivo, haciendo que el progreso en el nivel de competencia fónica se acelere o bien que llegue a un nivel más alto.

La predisposición del aprendiente hacia la relevancia de la pronunciación puede condicionar la actitud de éste hacia su aprendizaje. Los aprendientes, especialmente los adultos, se pueden beneficiar de la motivación consciente cuando saben que la pronunciación puede hacer que sean más inteligibles, que logren un nivel más alto de competencia comunicativa y que sientan más seguridad como hablantes. Si el alumno considera que la pronunciación es un objetivo relevante y que depende en gran medida de él, se aumenta la eficacia del aprendizaje.

4.2.6.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La didáctica de la pronunciación dispone de diversas estrategias para implicar al aprendiente. Una de ellas consiste en ofrecerle pautas que le inviten a reflexionar sobre sus objetivos personales. Se pueden materializar, p. ej., en una hoja con un cuestionario para ser respondido individualmente y posteriormente comentado en clase en sesión plenaria.

Otra forma de implicarlo es informarlo y hacer que sea consciente acerca de la forma en que su pronunciación puede influir en la comunicación oral y en la actitud del interlocutor hacia él.

Una estrategia para favorecer la motivación del alumno es hacerle ver que si a menudo encuentra que no es comprendido por sus interlocutores, en el aula o fuera de ella, puede deberse a la falta de precisión de su pronunciación. Por eso se le puede pedir que reflexione cuántas veces le solicitan una aclaración mediante expresiones como *¿Perdón?* o *¿Cómo?*

⁶⁹ Ver el apartado 3.3.4. sobre este factor individual.

Otro recurso que dispone la didáctica de la pronunciación para implicar al alumno es informarle acerca de la relación que existe entre la pronunciación y las distintas competencias que forman parte de la competencia comunicativa⁷⁰.

Otra forma de implicar al aprendiente consiste en que el material didáctico o el profesor le faciliten explicaciones sobre las actividades que le proponen. Es recomendable que le informen sobre el objetivo de la actividad y le ayuden a comprender por qué le puede ayudar a mejorar su nivel de pronunciación. Asimismo es útil que le den indicaciones acerca de qué aprovechamiento para su pronunciación puede obtener de una actividad determinada de expresión oral, de comprensión auditiva o de interacción oral.

Una nueva forma de motivar consiste en incidir en la implicación afectiva del aprendiente. Conviene que el aprendiente y el profesor tengan presente que los cambios en pronunciación son graduales por naturaleza, puesto que la producción necesita tiempo y práctica continua para volverse cada vez más precisa. Una actitud expectante ante los efectos inmediatos puede desembocar en una desilusión ante el aprendizaje de la pronunciación. En la pronunciación, la mejora es perceptible a medio o largo plazo, lo que puede hacer difícil al aprendiente percibir su propio progreso. Por eso es muy recomendable que el profesor reconozca los logros del aprendiente y se los haga ver.

Otra estrategia didáctica consiste en que el profesor demuestre interés por la pronunciación del alumno y su progreso. Para lograr un máximo rendimiento es esencial crear un ambiente de clase agradable en que el alumno encuentre una actitud alentadora por parte del profesor y cooperativa por parte de los compañeros. Por ejemplo, las valoraciones sobre el rendimiento de un alumno deberían basarse en sus cualidades y no respecto a otros compañeros.

4.2.7. La autonomía del aprendizaje

4.2.7.1. INTRODUCCIÓN

El interés por el fomento de la autonomía del aprendizaje aparece en la didáctica de lenguas extranjeras al observar la importancia que tiene que

⁷⁰ Como ya ha quedado expuesto en el capítulo 2.

los aprendientes asuman responsabilidades para progresar en su competencia comunicativa. La autonomía del aprendizaje aplicada a la pronunciación tiene como propósito que el aprendiente desarrolle las habilidades y las estrategias más convenientes para monitorizar su propia pronunciación y desarrolle una capacidad de autoobservación que le permita progresar de forma autónoma en su proceso de adquisición fónica. Otro objetivo de la didáctica de la pronunciación aplicada a la autonomía del aprendizaje consiste en que el aprendiente saque el máximo partido de los recursos de que dispone en su entorno y de sus cualidades personales.

Es útil que los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras contemplen la importancia de la autonomía del aprendizaje y que los aprendientes desarrollen estrategias para monitorizar su pronunciación y puedan progresar por sí mismos.

Conviene que la didáctica de la pronunciación capacite a los aprendientes para que, en la medida de lo posible, sean capaces de concentrarse en sus puntos débiles, perciban lo que hace que su pronunciación suene diferente respecto a un modelo nativo y corrijan estas diferencias. Una ocasión excelente para hacerlo es la interacción oral con los compañeros en el aula y con otros hablantes, nativos o aprendientes, fuera del aula. Estas oportunidades para usar la lengua oral aportan información al aprendiente para que evalúe su nivel de pronunciación y mida su progreso.

Podemos sintetizar los principios que rigen el aprendizaje autónomo de la pronunciación en los siguientes puntos:

1. El aprendiente define sus objetivos de aprendizaje.
2. El aprendiente selecciona las actividades y las técnicas que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje y a sus necesidades.
3. El aprendiente controla su entorno del aprendizaje, su horario, el grado de autonomía y la velocidad de aprendizaje.
4. El aprendiente participa en su propia evaluación.

4.2.7.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Es importante desarrollar la autonomía del alumno facilitándole consejos para el aprendizaje autónomo, estrategias para la monitorización y técnicas para la autocorrección. Esta información en realidad implica un cambio en el estilo de enseñanza, pasando de uno centrado en la dependencia del profesor, a uno centrado en la autonomía del aprendiente y en su capacidad

para tomar decisiones que le permitan progresar en su aprendizaje. Veamos seguidamente algunas de las estrategias que puede adoptar la didáctica de la pronunciación para fomentar la autonomía del aprendizaje.

Una estrategia de la didáctica de la pronunciación consiste en hacer que los alumnos reconozcan el control que pueden ejercer en el progreso de su competencia fónica. Asimismo es recomendable que la didáctica los conciencie de que la clave de su progreso depende de que ellos asuman esa responsabilidad y la ejerzan de forma eficiente.

Otra forma de fomentar la autonomía del aprendizaje en la pronunciación es hacer ver al alumno que el aprendizaje de la lengua no se circunscribe al ámbito de la clase. En el caso de que su contexto de aprendizaje sea como segunda lengua⁷¹, las oportunidades de entrar en contacto con la lengua y practicarla son muchísimo más numerosas y variadas que si la aprenden en un contexto de lengua extranjera⁷². En cualquier caso, en ambos contextos de aprendizaje es conveniente explotar la posibilidad de practicar fuera de clase y animarlos a buscar oportunidades para escuchar e interactuar oralmente. Por ejemplo, la pronunciación se puede practicar de forma autónoma con el contacto con inmigrantes que residen cerca del aprendiente. También es muy recomendable que el aprendiente explore las posibilidades que ofrecen los diversos medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la distribución de material de audio y de vídeo con audio.

Una técnica a la que puede recurrir el aprendiente es hablar en privado en voz alta en la L2 para preparar una intervención o una interacción oral y centrarse en las características de su pronunciación sin la presión del tiempo real.

Otra técnica consiste en leer un texto en privado en voz alta con la mejor pronunciación posible. Una técnica complementaria con las dos anteriores consiste en grabar en un casete la exposición oral o la lectura en voz alta para escucharla posteriormente.

La actuación del centro de enseñanza pasa por proporcionar al aprendiente recursos materiales en sus instalaciones. Es importante que el aprendiente tenga fácil acceso a material auditivo y de vídeo con audio en el centro de recursos del centro de enseñanza. También es útil que el aprendiente

⁷¹ Es decir, en un contexto en que la lengua está presente en el entorno donde se encuentra en aprendiente.

⁷² Es decir, esa lengua no se usa en el entorno donde se encuentra en aprendiente.

disponga en su domicilio de modelos en audio. En el centro de enseñanza o en su domicilio puede emplear la técnica de imitarlos en privado.

Una estrategia para que el alumno desarrolle la monitorización de la propia pronunciación es escuchar concentrándose en un aspecto del habla. El profesor puede recurrir a la técnica de proporcionar al aprendiente una lista con puntos indicando en qué aspectos tiene que fijarse de su propia pronunciación. Esta lista sirve de guía al alumno para concentrar su atención en unos elementos concretos de su pronunciación.

4.2.7.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE

La potenciación de la autonomía del aprendizaje significa una reasignación de responsabilidades en la relación tradicional entre el profesor y el alumno. Las responsabilidades del profesor se centran en tomar decisiones fundamentadas en la teoría conocida, en la experiencia propia, en las directrices que proporciona el currículo y en el intercambio de experiencias con colegas.

El profesor tiene la responsabilidad de facilitar, guiar y orientar el proceso de descubrimiento de los fenómenos fónicos que necesita adquirir el alumno. Sin embargo, el progreso en la competencia fónica es una tarea individual que en última instancia recae exclusivamente en el alumno.

El papel del profesor es proporcionar consejos que ayuden al aprendiente a modificar los aspectos de la pronunciación que convenga y ayudarle a identificar la variante de la lengua que le servirá de modelo. Asimismo, es necesario que el profesor facilite recursos al alumno, como suministrarle abundante y variado material auditivo o bien el fácil acceso a un centro de autoaprendizaje en el centro.

El profesor también tiene que desarrollar la confianza del aprendiente en sí mismo, motivarlo, mostrar interés por él, proporcionarle ánimo y *feedback* constructivo.

Por último, el profesor puede guiar al aprendiente hacia la toma de responsabilidades en su propio aprendizaje mediante orientaciones comprensibles y proporcionándole actividades claramente definidas.

4.2.8. La pronunciación en la interacción oral

4.2.8.1. INTRODUCCIÓN

La pronunciación siempre está presente en la comunicación oral, ya sea en la interacción oral en el aula entre los alumnos o bien en la interacción que pueda mantener el alumno fuera del aula.

Esto implica que aunque no se practique la pronunciación en clase de una manera explícita como actividad formal, ésta necesariamente está presente en cualquier acto de comunicación oral, por ejemplo, escuchando atentamente el habla del profesor. Desde el mismo momento en que el profesor saluda diciendo *Buenos días*, el alumno está expuesto al componente fónico de la lengua. El alumno también practica la pronunciación cuando escucha a los compañeros, cuando expone oralmente cualquier tema por breve que sea o cuando interacciona oralmente con ellos o con el profesor. En definitiva, cuando hay interacción oral en el aula de lenguas extranjeras, la pronunciación necesariamente está presente.

El progreso en la competencia fónica se produce cuando el aprendiente presta atención a un elemento de la pronunciación porque éste es relevante para la comunicación, o bien porque el aprendiente observa detenidamente sus características y las reproduce. Lo mismo se podría decir de otras áreas de la lengua, como la gramática o el léxico. Si el alumno presta atención a las características de los diferentes elementos que componen la forma de la lengua, obtiene modelos de gramática y de vocabulario a los que aproximarse para progresar en su competencia lingüística.

Lo relevante para el aprendizaje es que el alumno reconozca la existencia de un elemento de la pronunciación, lo use y aproxime sus características a las de los hablantes nativos. A partir de la exposición de la lengua, el aprendiente imita los sonidos y las características fónicas de la lengua y va reajustando progresivamente el sistema fónico de su interlengua.

La atención a la pronunciación aparece con frecuencia como una microactividad cuando el profesor repite algo que ha dicho un alumno. En ocasiones, el profesor lo hace actuando como simple altavoz de las intervenciones de los alumnos que no pueden ser escuchadas por toda la clase. En otras ocasiones lo hace como técnica para subrayar algún enunciado de un alumno. Si los alumnos se fijan en cómo el profesor repite y lo comparan con la producción inicial del compañero, ya se realiza un proceso de corrección de la pronunciación. Cuando el profesor parafrasea, reformula, amplía o repite los enunciados de los alumnos, emplea una

técnica de corrección indirecta. Esta fuente de lengua oral que proporciona el profesor sirve a los alumnos que se muestren receptivos a establecer este contraste respecto al enunciado inicial del alumno.

4.2.8.2. LA ATENCIÓN A LA PRONUNCIACIÓN CUANDO ES RELEVANTE PARA LA COMUNICACIÓN

La atención a la pronunciación puede surgir en cualquier interacción oral entre nativos y no nativos, así como entre aprendientes. La necesidad de un ajuste de la pronunciación aparece de forma natural como una estrategia para solventar dificultades en la comunicación, para clarificar una palabra ininteligible o una intención dudosa, o bien para corregir cuando un aprendiente lo solicita a su interlocutor.

En el siguiente diálogo⁷³, el alumno pide al profesor en el turno de habla (3) una confirmación acerca de la pronunciación de la palabra *sueño*.

- (1) **ALUMNO:** Es un... es un... ¿qué? Es un... ¿Qué esto?
- (2) **PROFESOR:** Un sueño.
- (3) **ALUMNO:** ¿[Sunio]?
- (4) **PROFESOR:** Un sueño.
- (5) **ALUMNO:** Sueño. Ok. Es un sueño grande, ¿no?

Obsérvese que los turnos (3), (4) y la primera frase del (5) se centran de forma natural y espontánea en la pronunciación de una palabra nueva para el alumno. En la segunda frase del enunciado (5), esa palabra queda incorporada en el enunciado del aprendiente.

En otras ocasiones, la atención a la pronunciación aparece para solicitar una aclaración. Se puede observar que la siguiente conversación⁷⁴ es un ejemplo de una situación muy frecuente en una clase de lenguas extranjeras, en que el interlocutor del alumno es el profesor, pero perfectamente podría ser otro alumno:

- (1) **ALUMNO:** Yo fui para [bibir] una cerveza.
- (2) **PROFESOR:** ¿[bibir]?
- (3) **ALUMNO:** Sí, [bibir]. (hace el gesto con la mano de beber)
- (4) **PROFESOR:** ¡Ah!, BEBER.

⁷³ Diálogo obtenido en observaciones personales de clase.

⁷⁴ Diálogo obtenido en observaciones personales de clase.

- (5) **ALUMNO:** Sí, BEBER una cerveza. (con énfasis)

El profesor no comprende o no da por aceptable el enunciado (1) del alumno y le pide en (2) una aclaración o una reformulación. La atención a la pronunciación se concreta en los turnos de habla (3) y (4). En el turno (5), el alumno incorpora la palabra difícil en su discurso pronunciándola con énfasis.

Un interlocutor, en el ejemplo anterior es el profesor, puede centrar la atención del aprendiente en una palabra incorrectamente pronunciada para hacer un inciso en la conversación y abrir una fase de negociación del significado. Puede dar la indicación de que algo en la conversación no ha ido bien de forma explícita (p. ej., con una pregunta) o con un simple gesto (p. ej., poner cara de extrañeza) y de que es necesaria una reformulación por parte del aprendiente.

En otras ocasiones el interlocutor aplica inconscientemente una técnica de corrección fonética que consiste en repetir una palabra del aprendiente para así hacerle ver cuál es la pronunciación correcta. En el siguiente ejemplo⁷⁵, un aprendiente norteamericano pregunta en una calle de Barcelona a un transeúnte español por un restaurante:

- (1) **APRENDIENTE:** Por favor. ¿Hay un [mækdɔnəls] cerca?
(2) **NATIVO:** ¿Un qué?
(3) **APRENDIENTE:** Un [mækdɔnəls].
(4) **NATIVO:** Ah, un [makdonals].

Cuando el aprendiente dice la palabra *McDonald's* con pronunciación americana, muy difícilmente es comprendido por el hispanohablante medio. La pregunta del turno (2) indica al aprendiente que existe una dificultad de comunicación. Ésta no está ocasionada por un desconocimiento de la palabra, sino por que cada hablante aplica diferentes reglas de relación entre las letras y los sonidos. La repetición de la palabra en el enunciado (4) sirve para indicar al aprendiente cómo debería haber pronunciado la palabra para que el hablante nativo la hubiera reconocido sin esfuerzo.

Los turnos (2) y (4) de este diálogo indican al aprendiente que es necesaria la modificación de su pronunciación. Pero él no ajustará su pronunciación si no ha tomado conciencia de la existencia de un problema de comunicación y no se ha fijado en el modelo que le ha ofrecido el nativo en el turno (4).

⁷⁵ Diálogo obtenido en observaciones personales.

Long (1983) propuso la *Hipótesis de la interacción* en la que postula que la interacción oral es una de las condiciones que facilitan el aprendizaje de una lengua. La hipótesis indica que cuando los aprendientes interactúan oralmente se favorece la aparición de la *negociación del significado*⁷⁶. En este tipo de interacción comprueban la efectividad comunicativa desde el punto de vista lingüístico y pragmático, lo cual es un estímulo para la adquisición de la lengua. La negociación del significado, en cierto modo es un tiempo extra que tienen los aprendientes para procesar la lengua que no han adquirido correctamente y aclarar su significado. De esta forma se produce una actividad metalingüística y de intercambio de significado. Esta hipótesis se ha ido consolidando con el tiempo hasta convertir la interacción oral en uno de los pilares del Enfoque comunicativo⁷⁷.

La importancia que se otorga a la interacción y a la negociación del significado tiene implicaciones para la didáctica de la pronunciación. En los diálogos segundo y tercero anteriores, aparece una pregunta dirigida al aprendiente solicitándole una aclaración. Estas preguntas dirigen su atención hacia la necesidad de que produzca esas palabras con una pronunciación más precisa.

En la conversación significativa, es decir cuando hay comunicación auténtica, los interlocutores cooperan, realizan un esfuerzo por hacerse comprender y aclaran los malentendidos que puedan surgir. La negociación del significado incrementa la concienciación metalingüística, porque los aprendientes toman conciencia de los errores de su pronunciación mediante las preguntas y las clarificaciones que solicite su interlocutor como consecuencia de su pronunciación ininteligible o dudosa. Es así como de forma natural el aprendiente va tomando conciencia de la diferencia entre su pronunciación y la de la lengua que aprende y progresivamente va reajustando su pronunciación y aproximándola a un modelo. Por este motivo durante la interacción en el aula o fuera de ella, a menudo aparecen microactividades breves y espontáneas de corrección de la pronunciación que surgen motivadas por una necesidad comunicativa.

La didáctica de la pronunciación recomienda que el aprendiente interactúe oralmente con hablantes nativos, normalmente fuera del aula, y con otros

⁷⁶ La *negociación del significado* tiene lugar en la interacción oral cuando hay un problema de comunicación. Consiste en que los hablantes detienen la progresión de la conversación debido a una falta de entendimiento y hacen una digresión para aclarar ésta.

⁷⁷ Ver por ejemplo van Lier (1996) o Ellis (1999) sobre la importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

aprendientes, normalmente en el aula, o con el profesor. Promover la interacción oral en el aula es una estrategia didáctica que favorece la adquisición de la pronunciación. Los aprendientes progresarán más en su competencia fónica si tienen más oportunidades para expresarse en contextos de comunicación que requieran que produzcan enunciados suficientemente inteligibles. Para ello es necesario que en el aula haya interacción oral significativa entre los alumnos, así como entre los alumnos y el profesor.

Está claro que si el alumno dice algo ininteligible o ambiguo, el interlocutor debe pedirle clarificación, no sólo el profesor. Si el oyente percibe el sentido de lo que el alumno dice, entonces se está comunicando con éxito. En las actividades de clase con interacción oral entre los alumnos, el *feedback* que puede recibir un alumno de sus compañeros es de gran utilidad. Cuando los alumnos trabajan en parejas o en grupos, se informan entre sí cuando la pronunciación no es clara.

La interacción oral provoca la aparición de la negociación del significado centrada en la pronunciación cuando un error de ésta causa un malentendido. Obviamente, la negociación del significado no tiene lugar cuando los alumnos no usan significativamente la lengua, ni cuando la precisión de su pronunciación no tiene incidencia en la comunicación.

4.2.9. Los errores de pronunciación

4.2.9.1. INTRODUCCIÓN

El cuestionamiento de los principios del audiolingualismo y la aparición del Enfoque comunicativo provocaron una indefinición del concepto de error referido a la pronunciación, así como a la forma de tratarlo desde un punto de vista didáctico. Pensamos que esta indefinición ha llegado hasta nuestros días y precisa de pautas para el análisis de qué clases de errores hay y qué directrices puede dar la didáctica de la pronunciación para corregirlos.

4.2.9.2. CLASES DE ERRORES

Para identificar y analizar los errores que cometen los aprendientes en la pronunciación, conviene explicitar si un elemento fónico es erróneo o no en relación a un criterio determinado. Distinguimos diferentes clases de errores en relación a cuatro criterios: (a) el objetivo de aprendizaje; (b) la variante de la lengua; (c) la actividad de la lengua, y; (d) el estilo de habla.

4.2.9.2.1. En relación al objetivo de aprendizaje

Como hemos visto antes en los diferentes objetivos de la didáctica de la pronunciación, la importancia que tienen los errores para la didáctica está en función de la incidencia que éstos tienen en la comunicación y de las necesidades personales del aprendiente.

Un criterio para el análisis de errores es identificar el nivel de competencia fónica que pretende lograr el aprendiente: la inteligibilidad o el acento nativo⁷⁸. Si el objetivo es la inteligibilidad, sólo serán errores los elementos de la pronunciación que dificulten la inteligibilidad o hagan confusa la comprensión de un enunciado del aprendiente.

Si el objetivo es el logro del acento nativo, se considerará como error la producción de cualquier elemento fónico con valores no nativos. En este nivel de exigencia se considera error a cualquier rasgo que permita identificar el acento extranjero del aprendiente.

4.2.9.2.2. En relación a la variante de la lengua

Otro criterio para identificar errores es la variante de la lengua que se tome como referencia. Las diferencias en las distintas realizaciones de los fonemas que se dan en las variantes de una lengua hacen que un error puede serlo respecto a una variante determinada pero no respecto a otra.

En el caso de las variedades geográficas de la lengua española hay fenómenos que distinguen unas variedades de otras, como el ceceo, el seseo, el yeísmo, la realización de /s/ en sílaba trabada o los distintos sonidos que representan a los fonemas /ʎ/ y /j/.

Pongamos el caso de un aprendiente que tome como objetivo de aprendizaje personal la máxima aproximación posible al acento nativo. Según la variante que tenga como referencia, la realización que haga de los fonemas anteriores puede ser errónea o no. Por el contrario, para los aprendientes cuyo objetivo de aprendizaje es la inteligibilidad, no serán erróneas las distintas realizaciones de los fonemas que caracterizan las variantes de la lengua.

⁷⁸ En el apartado 4.2.5.4. se ha establecido esta distinción.

4.2.9.2.3. En relación a la actividad de la lengua

Los errores pueden aparecer en la comprensión auditiva o en la producción oral. Esta distinción es útil porque en muchas ocasiones, el alumno percibe claramente un elemento fónico pero no lo produce con las mismas cualidades que un nativo.

Tradicionalmente se ha pensado que el aprendiente que no puede percibir un elemento fónico, no puede producirlo deliberadamente. O dicho de otra forma, la percepción sin errores es el paso previo para la producción sin errores. Si esto es absolutamente cierto⁷⁹, el error en la percepción es el error básico, porque implica la aparición de los errores de producción.

4.2.9.2.4. En relación al estilo de habla

Las diferencias en el estilo de habla pueden influir en los errores de producción y de percepción del aprendiente. En la producción del aprendiente se pueden distinguir distintos errores según la atención que presta a su pronunciación.

Se establecen dos extremos de un continuo con múltiples posiciones intermedias: el *estilo cuidado* y el *estilo descuidado*⁸⁰. Según esta teoría, el aprendiente puede realizar correctamente un elemento fónico cuando le presta atención. Sin embargo, cuando ésta se desplaza hacia otros aspectos de la comunicación, puede aparecer el error.

Por otra parte, aunque el aprendiente produzca correctamente un elemento fónico en estilo descuidado, puede hacerlo de forma sistemática o bien de forma asistemática, es decir en ocasiones correcta y en ocasiones incorrectamente. Cuando no se monitoriza el habla y el elemento fónico tiene calidad nativa es cuando se ha completado la adquisición. Por tanto, el aprendiente no completa la adquisición de un elemento fónico hasta lograr

⁷⁹ Nos referimos a esta idea en condicional porque no hay unanimidad entre los investigadores. Leather y James (1991:317-320) revisan los resultados de numerosas investigaciones sobre la interrelación entre la percepción y la producción. Aunque la mayoría concluyen que la percepción dirige la producción, otros estudios concluyen lo contrario: que la producción dirige la percepción. Una tercera hipótesis integradora de las dos anteriores (Ibíd.:320) consiste en que el alumno elabora prototipos con las características esenciales de cada sonido que sirven tanto para la percepción como para la producción.

⁸⁰ Como ya se ha visto en el apartado 3.2.4.3.

la última fase: la producción sistemática en estilo descuidado de un elemento fónico contextualizado en la comunicación.

Por lo que respecta a la percepción del habla, el aprendiente puede percibir un elemento fónico producido por un hablante en estilo cuidado. Sin embargo, puede ser incapaz de percibirlo en estilo descuidado.

En el nivel segmental, la forma más extremadamente cuidada de producción es la de sonidos aislados. Esto implica que un aprendiente puede ser capaz de percibir un sonido aislado, pero no cuando éste aparece en un texto oral.

4.2.9.3. LA CORRECCIÓN DE ERRORES

Después de aplicar los criterios anteriores, el interlocutor del aprendiente, sea el profesor, otro aprendiente o un hablante nativo, identifica la presencia del error. Seguidamente puede tomar la decisión de dirigir la atención del aprendiente hacia ese error. Aunque puede hacerlo de múltiples formas, pensamos que es preferible dirigir su atención hacia un error respetando los cuatro principios básicos que apuntamos a continuación.

Las técnicas y las actividades que el profesor puede emplear, así como los materiales didácticos para ayudar a mejorar la pronunciación, aparecen ampliamente descritas en todo el apartado 4.3.

4.2.9.3.1. Con tacto

La tensión suele causar un peor rendimiento, éste lleva a la frustración, lo que a su vez aumenta la tensión. La preocupación, las sensaciones negativas y de castigo sobre la corrección de la pronunciación suelen ser contraproducentes y por tanto deben evitarse en la medida de lo posible.

Por ello conviene que el profesor tenga tacto en la corrección o en dirigir la atención del alumno sobre el elemento fónico que quiere destacar. El tacto evita la pérdida de confianza de los alumnos y la generación de actitudes negativas. El profesor corrige con tacto cuando el alumno percibe de forma favorable que ha recibido una ayuda o una crítica constructiva.

La corrección reiterada es una actuación que puede crear inhibición en el alumno. Demasiada insistencia en la correcta pronunciación puede crear

ansiedad por evitar una mala pronunciación, lo que puede inhibir al alumno en el intento de asumir riesgos para producir frases creativas con nuevos elementos gramaticales o léxicos.

4.2.9.3.2. En el momento oportuno

La oportunidad del momento de la corrección viene dada por el objetivo de la actividad que se está realizando. Si el objetivo de la actividad es incidir en la fluidez, no parece oportuno interrumpir al alumno para corregir su pronunciación. Por el contrario, si el objetivo de la actividad es la precisión en la pronunciación, merece la pena destacar los errores que cometa el aprendiente. Cuando el objetivo es desarrollar la fluidez, pocas cosas son más inhibitoras que la de ser corregido constantemente.

La oportunidad de la corrección también viene dada por el esfuerzo que tiene que desarrollar el aprendiente. Cuando está construyendo con esfuerzo un enunciado, especialmente en un nivel inicial, lo último que debería hacer el profesor es corregir la pronunciación, porque en ese caso el alumno necesita más ánimo que crítica. Un alumno que se esfuerza para construir su pensamiento en la lengua que aprende, difícilmente pondrá atención en la articulación. Por esta razón, no debería ser distraído con comentarios sobre su pronunciación, sino recibir algún tipo de gratificación, por ejemplo sobre la eficiencia comunicativa de su enunciado.

4.2.9.3.3. Con información positiva

Es esencial que los comentarios no sean destructivos, sino que pongan énfasis de una forma constructiva en los rasgos que necesitan una modificación. La información positiva y constructiva por parte de los compañeros y del profesor contribuye a mantener la motivación entre los alumnos.

También es importante que el profesor mantenga una actitud positiva ante la presencia del error y la transmita al alumno. Corregir la pronunciación no implica crítica, sino ayuda.

4.2.9.3.4. Con información comprensible

La corrección sólo puede ser eficiente si el alumno comprende con claridad cuál es el error que ha cometido y cuál es la forma correcta que debe producir.

En un nivel inicial, en que el alumno tiene enormes limitaciones para comunicarse en la lengua que aprende, la forma más eficiente de hacer comprensible la información es la simple demostración.

En general, los tecnicismos en explicaciones sobre fonética articuladora o fonología resultan difíciles de entender para un alumno medio y en pocas ocasiones le aportan información comprensible y por tanto, útil.

4.2.10. Las estrategias de aprendizaje

4.2.10.1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje son acciones y decisiones que toma el aprendiente para usar la lengua y progresar en su aprendizaje. La investigación en este campo cuenta con trabajos clásicos como Oxford (1989), O'Malley y Chamot (1990) o Wenden (1991). Este apartado contiene una propuesta para identificar exclusivamente aquellas estrategias que intervienen en la pronunciación y favorecen su adquisición.

4.2.10.2. GRUPOS DE ESTRATEGIAS

Se pueden encontrar propuestas muy diferentes para clasificar las estrategias en las distintas investigaciones y propuestas que se han centrado en este campo. En este trabajo distinguiremos cuatro grupos: *las estrategias metacognitivas, las estrategias cognitivas, las estrategias socioafectivas y las estrategias compensatorias.*

4.2.10.2.1. Las estrategias metacognitivas

Las estrategias de este grupo regulan el proceso de aprendizaje mediante los procesos de la planificación, el control y la evaluación. Pertenecen a este grupo las siguientes estrategias:

- Fijar y negociar los objetivos.

- Reajustar los objetivos en función de los resultados obtenidos.
- Identificar y negociar con el profesor las técnicas y los procedimientos más efectivos.
- Tener una actitud positiva ante la presencia del error.
- Tener confianza en las propias capacidades.
- Establecer actitudes positivas.
- Evaluar la propia pronunciación.

4.2.10.2.2. Las estrategias cognitivas

Este grupo de estrategias permite al aprendiente progresar en su nivel de competencia fónica:

- Fijarse en la pronunciación de los textos orales que se escuchan.
- Grabar la propia voz y escucharla.
- Observar fenómenos fónicos y formular hipótesis. Verificar si estas hipótesis son ciertas.
- Establecer analogías y formular reglas para comprender la relación entre las letras y los sonidos.
- Contrastar los rasgos fónicos de la lengua que se aprende con los de la primera lengua u otras lenguas que conocidas.
- Imitar al máximo posible la forma de hablar de los nativos.
- Memorizar textos orales interesantes –p. ej. canciones, poemas, refranes, trabalenguas- y repetirlos mentalmente o en voz alta.
- Tararear textos orales para imitar la entonación.
- Preguntar al interlocutor si se ha pronunciado bien.
- Asociar mentalmente palabras por su parecido fónico o por tener un mismo sonido.
- Estar atento a las reacciones del interlocutor provocadas por una pronunciación deficiente.
- Practicar un sonido usando en la comunicación oral palabras que lo contengan.

4.2.10.2.3. Las estrategias socioafectivas

Este grupo de estrategias facilitan al aprendiente la exposición a la lengua y su práctica. Pertenecen a este grupo las siguientes estrategias:

- Aprovechar al máximo las oportunidades que se presenten en el aula y fuera de ella para practicar la lengua oral.

- Escuchar canciones cantadas en la lengua que aprende el alumno y que le gusten.
- Ver películas y programas de televisión subtítulos.
- Usar de forma selectiva y efectiva la transcripción fonética de los diccionarios y las explicaciones de las características fónicas de la lengua que aparecen en gramáticas.
- Acceder a los hablantes nativos del entorno del aprendiente.
- Usar los medios de comunicación accesibles al aprendiente que contienen información auditiva, como internet, la televisión, la radio, el vídeo, el DVD o el CD-ROM.
- Usar los medios de comunicación accesibles que permiten la interacción oral, como los teléfonos, las videoconferencias y los *chat* de voz.
- Buscar textos orales que tratan de temas de interés personal.

4.2.10.2.4. **Las estrategias compensatorias**

Las estrategias de este grupo permiten solventar dificultades de comunicación causadas por un insuficiente nivel de competencia fónica.

- Usar elementos fónicos de la L1 para sustituir los difíciles de la L2⁸¹.
- Evitar decir palabras difíciles de pronunciar.
- Preguntar cómo se pronuncia una palabra.
- Preguntar si una palabra ha sido bien pronunciada.

4.2.10.3. RECOMENDACIONES DE LA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN

La didáctica de la pronunciación puede establecer algunas recomendaciones dirigidas a aprendientes y a profesores acerca del aprendizaje y el uso eficiente de las estrategias para la adquisición fónica.

Las siguientes recomendaciones a los aprendientes pueden ser útiles:

- Prueba el máximo posible de estrategias que puedes usar y elige las que mejor se adecúan a tus características.
- Explora al máximo las estrategias más favorables para ti.

Las siguientes recomendaciones a los profesores pueden ser útiles:

⁸¹ Es decir, la transferencia, tal y como se indicó en el apartado 3.2.1.

- Haga que sus alumnos conozcan el máximo número posible de estrategias.
- Observe la efectividad de las estrategias que emplean sus alumnos y valore conjuntamente con ellos cuáles resultan más eficientes.
- Haga que sus alumnos hagan un uso frecuente de las estrategias. Anímelos a que las practiquen de forma variada y sistemática.
- Integre el uso de las estrategias en su actividad docente regular.
- Estimule la confianza del alumno y promueva el establecimiento de actitudes positivas.

4.2.11. La enseñanza de lenguas con diferentes objetivos

4.2.11.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras ha aparecido una tensión constante entre la práctica centrada en la forma de la lengua y la centrada en el uso del nuevo sistema. Por ejemplo, la aparición del Enfoque comunicativo supuso un cambio radical respecto al audiolingualismo en muchos aspectos. En los inicios del Enfoque comunicativo, como reacción a la práctica repetitiva y a las frases descontextualizadas, se adoptó el principio de que únicamente se debían realizar actividades comunicativas, es decir, sólo eran válidas las actividades en que el aprendiente participara en intercambios de información o de actitudes.

Este cambio también se dio en la enseñanza de la pronunciación. De los ejercicios repetitivos y descontextualizados para practicar fonemas del audiolingualismo, se pasó a propuestas⁸² para que la enseñanza de la pronunciación quedara integrada en el significado y se usara para comunicar información o transmitir actitudes.

Después se ha visto que optar exclusivamente por las actividades centradas en la comunicación es una opción didáctica radical, ya que las actividades centradas en la forma de la lengua pueden tener una incidencia favorable en el aprendizaje. Por esta razón no parece conveniente desterrar un conjunto de actividades que pueden ser útiles al alumno y por tanto, rentables pedagógicamente en la medida en que pueden facilitar el aprendizaje.

⁸² Kenworthy, 1987; Morley, 1987 y 1991; o Murphy, 1991 entre otros.

Estos cambios en la orientación metodológica han alimentado una falsa oposición entre la enseñanza centrada en el uso correcto y la centrada en el uso comunicativo. Según Martín Peris (1996:309), al problema de la elección entre la práctica centrada en el significado y en la corrección lingüística «se intenta dar respuesta desde los planteamientos de la enseñanza comunicativa, intentando integrar en una misma metodología de trabajo la necesaria atención al contenido y la suficiente atención a la forma. Parece ser que por primera vez, en el desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas no se aplica la ley del péndulo. Podríamos decir que la concepción interactiva del aprendizaje se está asentando con firmeza y que se busca el modo de desarrollar en paralelo la capacidad de uso de la L2 con la corrección lingüística en el uso de las formas usadas».

En este apartado vamos a tratar varias propuestas que coinciden en concebir la enseñanza de la lengua con dos focos de atención distintos: el centrado en la forma de la lengua y el centrado en su uso significativo. Encontramos propuestas de diversos autores que usan términos diferentes para referirse a esta dicotomía: *adquirir / usar una habilidad* (Rivers y Temperley, 1978); *práctica precomunicativa / comunicación auténtica* (Littlewood, 1992); *enseñanza analítica / experiencial* (Stern, 1992); *intervención directa / indirecta* (Ellis, 1992); *aprendizaje implícito / explícito* (Ellis, N. 1995). Ninguno de estos autores plantea ambos centros de atención como una elección entre opciones excluyentes, sino como opciones didácticas complementarias y potencialmente eficientes que se necesitan mutuamente. Estas propuestas también coinciden en que ninguna de ellas está pensada para la pronunciación en concreto, sino para la enseñanza general de L2.

En este apartado vamos a defender la tesis de que estos principios surgidos del análisis de la enseñanza general de L2 son aplicables a la enseñanza de la pronunciación. Concretamente, pensamos que esta dicotomía permite abordar la enseñanza de la pronunciación desde una doble perspectiva, con dos objetivos distintos y complementarios, tal y como veremos en el apartado 4.2.11.8.

4.2.11.2. ADQUIRIR / USAR UNA HABILIDAD

Rivers y Temperley (1978) distinguen entre dos clases de enseñanza distintas, cada una con su propio objetivo. Por una parte, la enseñanza orientada a *adquirir una habilidad* y por otra parte, la enseñanza orientada a *usar una habilidad*.

La enseñanza orientada a que el alumno *adquiera una habilidad* se basa en la cognición y en la producción, es decir, en que éste conozca las unidades lingüísticas y las produzca de forma controlada. Para conocerlas, el alumno tiene que darse cuenta de su existencia y percibir sus características. También debe realizar una actividad mental de abstracción para interiorizar las reglas que se aplican en las unidades lingüísticas. Este tipo de enseñanza también propone al alumno que produzca la lengua de forma controlada, centrándose en su articulación y en su construcción.

La enseñanza orientada a que el alumno *use una habilidad* se basa en la interacción, es decir, en que éste interactúe en situaciones de comunicación real. Esto implica una doble habilidad: por una parte, comprender las ideas, actitudes e intenciones de los demás y por otra parte, expresar las propias.

La propuesta de Rivers y Temperley es que ambas formas de enseñanza no se introduzcan secuencialmente en ese orden, sino paralelamente.

4.2.11.3. PRÁCTICA PRECOMUNICATIVA / COMUNICACIÓN AUTÉNTICA

Para Littlewood (1992), la enseñanza de la lengua oral debe contemplar varias etapas graduales en que los alumnos inician el aprendizaje en un período de práctica controlada hasta llegar progresivamente a un período final de interacción real. Littlewood distingue cuatro tipos de actividades para la enseñanza de lenguas extranjeras: (a) *Práctica precomunicativa*; (b) *Práctica comunicativa*; (c) *Comunicación estructurada*, y; (c) *Comunicación auténtica*.

La *práctica precomunicativa* consiste en proponer al alumno que practique un elemento lingüístico concreto, usando la lengua sin transmitir a los demás información nueva. Por ejemplo, para practicar vocabulario de acciones se puede pedir al alumno que describa una imagen en la que aparecen personas realizando actividades diferentes. En este caso, los alumnos usan la lengua sin intercambiar información, es decir, sin comunicar. La atención principal de este grupo de actividades se centra en la forma del lenguaje. Su presencia en la enseñanza queda justificada por la potencial utilidad que puede tener para que el alumno use la lengua de forma correcta en futuras situaciones de comunicación.

En la *práctica comunicativa* se pide al alumno que transmita información nueva usando estructuras o expresiones definidas previamente. Constituye una forma limitada de comunicación, ya que los significados y el lenguaje están definidos de antemano en la propia actividad y por tanto, son altamente predecibles.

La *comunicación estructurada* es un paso más hacia la comunicación real. Consiste en usar igualmente estructuras predeterminadas, aunque las actividades son lo suficientemente abiertas en su desarrollo para que puedan aparecer formas lingüísticas impredecibles.

Por último, en las actividades de *comunicación auténtica* el alumno aporta o comprende información nueva usando las formas lingüísticas que necesite. En este tipo de actividades, los alumnos se encuentran en una situación de comunicación en la que no se han previsto las expresiones o formas gramaticales que usará, de forma que éstas emergen libremente a lo largo de la interacción. Los alumnos intercambian información mediante un lenguaje que no ha sido especialmente planificado y bajo una presión del tiempo semejante a la que existe en la comunicación de fuera del aula. Este grupo de actividades propone un uso creativo de la lengua, una práctica con un control de la lengua reducido o inexistente y centrado en proporcionar oportunidades para expresarse fluida y espontáneamente. Las actividades de comunicación auténtica pueden ser discusiones, presentaciones, recabar información fuera del aula, juegos interactivos, escenarios, resolver problemas, etc.

No se puede establecer un límite preciso entre los cuatro grupos de actividades anteriores, sino que éstos se superponen gradualmente entre sí en un continuo. No obstante dentro de esta realidad continua se aprecian estos cuatro grupos de actividades distinguibles entre sí.

Esta gradación de actividades desde la práctica más controlada hasta la comunicación auténtica se propone facilitar al alumno la integración de la forma y el significado sin la presencia de otros aspectos que influyen en la comunicación auténtica, como la presión del tiempo real, la atención a las intenciones, al contexto de comunicación, etc. Dicho en palabras de Littlewood (Ibid.:83), «El criterio esencial para juzgar la utilidad de una actividad de lengua en el aula no es que sea comunicativa, sino si ayuda al alumno a aprender a comunicar».

4.2.11.4. ENSEÑANZA ANALÍTICA / EXPERIENCIAL

Unos pedagogos creen en la efectividad de la práctica sistemática y consciente, mientras que otros confían en la habilidad del alumno para percibir y producir la lengua poniendo el énfasis en la exposición al lenguaje y en su uso. Stern (1992) identifica ambas opciones pedagógicas como la *enseñanza analítica* y la *enseñanza experiencial*.

La *enseñanza analítica* considera la L2 como objeto de estudio. El alumno se coloca en el lugar de un observador de la lengua que pone atención a características formales que de alguna forma han sido deliberadamente extraídas del contexto real con un propósito pedagógico. En las actividades de la enseñanza analítica, el alumno es consciente de que está ensayando el uso de la lengua y por tanto, de que no está realizando actividades de comunicación real.

La enseñanza analítica se centra en el código lingüístico para dar al alumno una oportunidad para detenerse y examinar un elemento muy concreto de la lengua. En la enseñanza analítica se descontextualiza, aísla y resalta un fenómeno de la lengua para reconocerlo y practicarlo. Abarca una variedad de técnicas de enseñanza diseñadas para facilitar el aprendizaje de la L2 con énfasis en la precisión. En la enseñanza analítica no se pretende entablar una comunicación real, sino practicar un aspecto del lenguaje. Incluye actividades en que no se transmite información desconocida, como por ejemplo describir una ilustración o simular diálogos muy pautados. Es decir, actividades para practicar el lenguaje centrándose en el código lingüístico.

La *enseñanza experiencial* invita al alumno a usar el lenguaje para un propósito comunicativo y a centrarse en el significado del mensaje, la intención o la actitud del interlocutor. Se propone al alumno que sea un usuario del lenguaje que participa en interacciones reales. En la enseñanza experiencial se proponen situaciones auténticas de comunicación para poner el énfasis en la fluidez y el significado, y de esta forma hacer que el alumno use la lengua de forma auténtica. La enseñanza experiencial se basa en el vacío de información, esto es, en comunicar para transmitir algún tipo de conocimiento nuevo para el interlocutor. Los temas pueden versar, por ejemplo, sobre la gestión de la clase o las vivencias personales de los alumnos.

4.2.11.5. INTERVENCIÓN INDIRECTA / DIRECTA

Ellis, R. (1992) distingue entre dos modalidades de enseñanza: la *intervención indirecta* y la *intervención directa*. La *intervención indirecta* consiste en practicar la lengua en el aula de forma comunicativa. Esto quiere decir que los alumnos usan la lengua para interesarse por el significado que se transmite a través de ésta.

Por otra parte, la *intervención directa* consiste en prestar atención a la lengua y a su forma. Su objetivo es que el alumno tome conciencia de la existencia de una forma lingüística o conozca sus características. Esta sensibilización lingüística puede facilitar la adquisición a largo plazo, aunque no pase inmediatamente a formar parte del conocimiento implícito. En la sensibilización a la forma de la lengua se aísla un elemento para que reciba atención por parte del alumno. Se suministran datos y descripciones que ejemplifican el uso de un elemento lingüístico, así como reglas para que el alumno comprenda su funcionamiento. En la intervención directa es necesario un esfuerzo intelectual para entender el funcionamiento de la lengua, ya que se propone al alumno que adquiera un conocimiento explícito.

Para Ellis, las actividades de aula centradas en el uso comunicativo de la lengua y las actividades para comprender y practicar los elementos lingüísticos no son excluyentes, sino complementarias. La intervención directa es una forma de enseñanza imprescindible por su carácter preparatorio para lograr el objetivo final de que el alumno use la lengua de forma adecuada en contextos reales. Este tipo de actividades de aprendizaje consiste en una práctica guiada y controlada con la finalidad de desarrollar una capacidad lingüística de tipo gramatical, léxico, semántico o fónico. En ellas, los alumnos se esfuerzan por expresarse con precisión y por comprender.

Según Martín Peris (1996:459), para «la necesaria atención a la forma, se proponen dos formas de intervención didáctica: directa e indirecta. La intervención directa se propone facilitar el acceso a la comprensión del sistema formal de la lengua mediante actividades de sensibilización a la lengua, que sustituyan a las de práctica mecánica encaminada a la producción: la indirecta consiste en actividades encaminadas a la producción, pero centradas en el significado, con el fin de que el aprendiente tenga la oportunidad de relacionar forma y significado en contextos significativos».

4.2.11.6. APRENDIZAJE IMPLÍCITO / EXPLÍCITO

Ellis, N. (1995) usa los términos *implícito* y *explícito* para distinguir dos formas de aprendizaje. El *aprendizaje implícito* consiste en la adquisición de un conocimiento sobre la lengua que tiene lugar de una forma natural. Es una abstracción automática e inconsciente sobre el funcionamiento de la lengua que el aprendiente recibe y usa. Por su parte, el *aprendizaje explícito* es una operación mental consciente en que el alumno formula hipótesis sobre el funcionamiento de una forma lingüística y la verifica.

En el aprendizaje explícito, el alumno se aproxima a los fenómenos de la lengua de forma consciente, mientras que en el aprendizaje implícito, los elementos de la lengua se usan intuitivamente. El aprendizaje implícito tiene lugar sin operaciones mentales conscientes, mientras que el aprendizaje explícito implica operaciones mentales conscientes en que el aprendiente genera y comprueba sus hipótesis.

Según Ellis, en la enseñanza de lenguas es posible moverse entre lo explícito y lo implícito, ya que ambas formas de usar la lengua contribuyen a la adquisición de una lengua. Cuando se pone énfasis en el aprendizaje explícito, se hace con la intención de que el alumno conozca la forma de la lengua y la use de forma precisa. Por el contrario, cuando se pone énfasis en el aprendizaje implícito, se hace con la intención de que el alumno logre usar la lengua de forma automatizada.

Ambas formas de aprendizaje se corresponden con dos clases de habilidades que varían en el grado en que el saber consciente guía el uso de la lengua, así como en la forma en que el saber hacer algo con el lenguaje se convierte en conocimiento verbalizable. Ambas dimensiones pueden ser aplicadas para enseñar una L2.

El conocimiento explícito se convierte en implícito en un proceso de tres fases: (a) *percepción*, reconocer en el lenguaje la existencia de un elemento y sus características; (b) *contraste*, situar el elemento en relación con los demás, comparar con los elementos ya existentes en su sistema; (c) *integración*, uso inconsciente del elemento lingüístico.

4.2.11.7. LA FORMA DE LA LENGUA COMO OBJETIVO DIDÁCTICO

La atención a la forma como opción para la enseñanza de lenguas ha recibido especial interés por parte de la didáctica en los años noventa⁸³.

La mayoría de los cambios que se han producido en la historia de la enseñanza de lenguas han surgido como consecuencia de una insatisfacción con las ideas precedentes y éste no es una excepción. La experiencia acumulada tras dos decenios de aplicación del Enfoque comunicativo permitió revisar sus principios pedagógicos iniciales y se concretó en la aportación y el desarrollo de conceptos muy parecidos que giran en torno a la misma idea: *language awareness, focus on form, input enhancement* y *consciousness raising*.⁸⁴ Todos ellos coinciden en que es inadecuada una teoría que sostiene que todo el aprendizaje de la lengua es inconsciente y que es necesario prestar atención a la forma de la lengua para el aprendizaje de ciertos aspectos de una L2.

La idea básica es que, en el desarrollo de actividades complejas, la mente puede concentrar su atención en algunos elementos, pero no en todos. Parece ser que una forma de enseñanza que incide exclusivamente en el uso comunicativo de la lengua dificulta la capacidad del alumno para reconocer el sistema lingüístico y progresar en el aprendizaje.

La atención a la lengua es una forma potencialmente útil de facilitar al alumno que progrese en su competencia lingüística. Esta focalización de la atención en la lengua es un paso que facilita el aprendizaje, al hacer que el alumno se dé cuenta de la existencia de un fenómeno o de las reglas que intervienen en su funcionamiento.

La atención a la lengua es la sensibilidad del aprendiente para la percepción consciente de la naturaleza de la lengua. Una misión de la didáctica es facilitar el aprendizaje diseñando actividades que dirijan la atención del alumno hacia elementos lingüísticos determinados. Una técnica que lo hace posible es crear actividades que guíen el descubrimiento de las características formales de la lengua y estimulen los procesos inductivos de aprendizaje. Otra técnica es destacar tipográficamente elementos de un texto.

⁸³ Hay una extensa bibliografía sobre el tema de la que podemos destacar Rutherford y Sharwood Smith, 1985; Sharwood Smith, 1993; Fotos, 1993; van Lier, 1995; Willis y Willis, 1996; Doughty y Williams, 1998; Ellis, 2001.

⁸⁴ Éstos son sus nombres originales en inglés y todavía sin una traducción al español fijada y distinta para cada uno de ellos. Algunas traducciones posibles son: *atención a la forma de la lengua, toma de conciencia o destacar formas lingüísticas*.

4.2.11.8. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN CON DIFERENTES OBJETIVOS

En el breve repaso que hemos hecho en los puntos anteriores hemos apuntado, que no profundizado, diversas propuestas de diferentes autores que justifican la presencia de actividades centradas en la forma de la lengua y proponen una integración equilibrada entre las actividades centradas en la comunicación y el significado. Esta perspectiva didáctica nos sirve de base para sustentar una enseñanza de la pronunciación con diferentes objetivos.

El objetivo final de la didáctica de la pronunciación es capacitar al alumno para que pueda usar la competencia fónica de la L2 de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación.

Para lograr este objetivo final, la didáctica de la pronunciación puede incidir en tres ámbitos, cada uno con sus propios objetivos: (a) el centrado en la forma de la lengua; (b) el centrado en el significado y; (c) el centrado en el aprendizaje.



La enseñanza *centrada en la pronunciación* pretende que el alumno conozca las características del nuevo sistema fónico. Es decir, que sea consciente de la existencia los fenómenos relacionados con la competencia fónica. Por ejemplo saber qué letras representan un fonema, o bien saber que /p/ y /b/ son dos fonemas distintos, o bien conocer las características del ritmo de la lengua. Asimismo, la enseñanza centrada en la pronunciación pretende que el alumno adquiera control y precisión en la percepción y la producción de

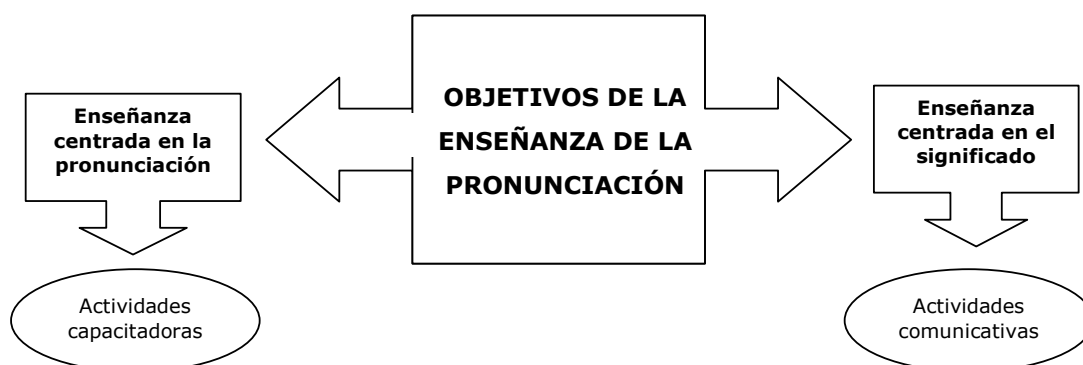
los elementos fónicos. Por ejemplo, que sea capaz de percibir y producir la distinción entre /p/ y /b/ o producir la entonación interrogativa.

La enseñanza *centrada en el significado* propone al alumno que use la lengua oral de forma comunicativa. El alumno centra su atención en el intercambio de información y de actitudes con otro hablante y de esta forma, la pronunciación interviene de forma necesaria y automática como un componente más de la lengua oral. Ambas orientaciones pueden recibir atención en el aula en el momento adecuado.

En cuanto a la enseñanza *centrada en el aprendizaje*, ésta se propone capacitar al alumno para que progrese de forma autónoma en la adquisición de su competencia fónica.

Según Martín Peris (1996:403), «en el viejo debate de atención al significado y atención a las formas, la proximidad temporal de los dos focos de atención puede ser una plausible solución a la prevención de la fosilización y la corrección del error». Firth (1992) ofrece una propuesta parecida aplicada a la enseñanza de la pronunciación en el llamado *Principio zoom*. De acuerdo con este principio, a lo largo de un curso se cambia la amplitud de la focalización constantemente, pasando del interés por la efectividad general en la comunicación, a la atención a un aspecto específico y viceversa. Según Firth, es posible y recomendable variar el centro de atención del alumno, por ejemplo siendo minucioso en un sonido o usando de forma global la expresión oral. De esta forma, la atención del alumno se mueve entre la práctica controlada y el trabajo más comunicativo para volver a las dificultades específicas cuando se aprecia su necesidad.

Se ha creado una falsa disyuntiva entre la enseñanza centrada en la forma de la lengua y la centrada en el uso significativo de la lengua. Las dos citas anteriores nos ejemplifican que tal elección no existe. Para lograr que el alumno use su competencia fónica de forma eficiente en contextos reales de comunicación, necesariamente tiene que practicar con actividades centradas en el uso significativo y en la fluidez. La clave se encuentra en que las actividades centradas en la pronunciación pueden ser un recurso que favorezca el aprendizaje, de suerte que ayuden al alumno a usar su competencia fónica con precisión cuando tenga que usar la lengua en actividades de comunicación. Esta distinción nos indica que de cada uno de estos dos objetivos de la didáctica de la pronunciación se deriva un grupo de actividades propio: las actividades *capacitadoras* y las actividades *comunicativas*.



Las actividades capacitadoras no son comunicativas ni pretenden serlo. Su propósito es el de preparar al alumno para que use su competencia fónica de forma eficiente en actividades comunicativas. Si consiguen de alguna forma el fin que persiguen, son útiles. Si no ayudan en modo alguno a usar la lengua de una forma eficiente, no son útiles. Por su parte, las actividades comunicativas pretenden que el alumno use su competencia fónica de forma fluida con un propósito comunicativo. Para ello el alumno tiene que prestar atención al significado de la lengua.

Las críticas a las actividades centradas en la pronunciación han sido abundantes. Los principales argumentos son: (a) estas actividades tienen una utilidad limitada; (b) no están en sintonía con un enfoque comunicativo de la enseñanza de L2; (c) la lengua que emplean no es auténtica; (d) el material está centrado en palabras o frases aisladas y por tanto, es difícil la transferibilidad a la comunicación natural; (e) el material estructurado y analítico resulta extremadamente desmotivador; (f) son actividades artificiosas porque los alumnos proporcionan información que todos saben; (g) no se corresponden con un acto de comunicación. La mayoría de estas críticas se basan en la creencia de que sólo las actividades comunicativas son efectivas, y por tanto penaliza las actividades no lo son. Sin embargo, éste sólo es un criterio para evaluar una actividad.

Estas críticas impulsaron intentos de hacer una enseñanza de la pronunciación comunicativa usando exclusivamente actividades de expresión oral centradas en el significado, como las actividades del tipo escenario o resolución de problemas. La cuestión reside en si la práctica exclusiva con actividades centradas en el significado facilitan el progreso en la precisión articuladora y perceptiva o bien sólo facilitan el progreso en la fluidez.

En realidad hay dos preguntas de fondo: *¿Cómo las actividades de enseñanza centradas en la lengua pueden influir en el uso automatizado del lenguaje?* y *¿Cómo las actividades centradas en el significado hacen progresar el uso correcto de un aspecto formal del lenguaje?* El problema es que tenemos pocos datos acerca de qué procedimientos de enseñanza son más útiles, en qué circunstancias y para qué clase de alumnos. No se puede afirmar con certeza que sólo una de estas formas de enseñanza sea válida bajo todas las circunstancias. La clave reside en cómo equilibrar ambas formas de enseñanza, porque ambas tienen ventajas pero también ciertas limitaciones que parece ser que se pueden superar combinándolas.

Al analizar actividades centradas en elementos específicos de la pronunciación, como por ejemplo las de contraste de pares mínimos, se observa que no proponen al alumno una práctica comunicativa. Pero conviene precisar que evidentemente ése no es su objetivo, sino el de capacitar al alumno para posteriores tareas orientadas hacia la comunicación. Este tipo de actividades se centra en proporcionar oportunidades para conocer el sistema fónico y explorar sus cualidades. Su propósito es que el alumno conozca la existencia de un elemento fónico o pueda percibirlo o bien sea capaz de producirlo. Se espera que estas actividades sean útiles en la medida en que permitan al alumno poner en práctica este conocimiento o esta habilidad como un componente más de una actividad centrada en la comunicación.

Una didáctica de la enseñanza de L2 que acepta la utilidad de prestar atención al sistema formal de la lengua (la gramática y el léxico) también puede contemplar la enseñanza de la pronunciación desde la misma perspectiva. Lo importante es que cuando surja la atención a la pronunciación, se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, como una pieza más del puzzle.


Pensemos en un ejercicio de vocabulario en que se pide a los alumnos que relacionen palabras con su imagen correspondiente. O bien pensemos en un ejercicio de gramática con un texto con huecos que el alumno tiene que completar con la forma verbal correcta. Ambos ejercicios están centrados en el sistema formal de la lengua y no son en absoluto comunicativos. Si la didáctica de la lengua considera que estos ejercicios, al igual que otros muchos con un objetivo similar, son aceptables y pueden ser útiles para el alumno, también puede aceptar ejercicios de pronunciación centrados igualmente en la forma de la lengua. La gramática, el vocabulario y la pronunciación forman el área llamada *la forma de la lengua* y didácticamente pueden recibir el mismo tratamiento.

Esta postura que acepta las actividades centradas en la forma de la lengua como medio para facilitar el aprendizaje ha sido incorporada por el Enfoque por tareas. En efecto, éste considera la presencia en una secuencia didáctica de un tipo de actividades que facilitan al alumno que logre con éxito una actividad final comunicativa y más compleja. Estas actividades reciben el nombre de *previas, preparatorias o capacitadoras* y pueden ser de diversos tipos: comunicativas, con el objetivo de aprender sobre un tema, de reflexionar sobre el propio aprendizaje, centradas en el uso de la lengua o centradas en la forma de la lengua.

En definitiva, las condiciones para que las actividades centradas en la pronunciación sean efectivas parecen ser:

- Que profesores y alumnos sepan que no son un fin en sí mismo, sino un medio para usar la lengua de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación.
- Que se hagan en relación a otras actividades centradas en el uso comunicativo de la lengua.
- Que se hagan próximas en el tiempo a las actividades centradas en la comunicación.

Según los dos objetivos de la enseñanza de la pronunciación que hemos analizado hasta ahora, la enseñanza centrada en la pronunciación y la enseñanza centrada en el significado, y los grupos de actividades que se derivan de ellas, podemos identificar cinco grupos de actividades, tal y como podemos ver en el siguiente cuadro.

Objetivos de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiz	Grupos de actividades
La atención en la pronunciación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación. 	Actividades capacitadoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos. 	

La atención en el significado	<ul style="list-style-type: none"> • Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano. 	Actividades comunicativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano. 	

El grupo de las actividades capacitadoras incluye tres tipos de actividades. El primero pretende que el alumno sepa que existe un elemento fónico en la lengua que aprende: por ejemplo, tener conciencia de que /l/ y /r/ son fonemas diferentes en español.

El segundo tipo de actividades tiene como objetivo que el alumno pueda percibir o producir un elemento fónico: por ejemplo, percibir los fonemas /l/ y /r/ aislados o producir pares mínimos de palabras.

Las actividades del tercer tipo proponen al alumno que use un elemento fónico determinado de antemano. Éste aparece contextualizado en una frase o en el discurso sin transmitir información: por ejemplo, describir en voz alta una ilustración con palabras que contienen /l/ y /r/, o representar un diálogo ya dado en que aparecen diversas palabras que contienen estos fonemas.

El grupo de las actividades centradas en el uso comunicativo de la lengua incluye cualquier actividad de expresión oral, comprensión auditiva o de interacción oral. En ellas, el alumno usa necesariamente la pronunciación como soporte de la lengua oral.

Las actividades del cuarto tipo proponen a los alumnos que intercambien información y actitudes usando sonidos o estructuras entonativas determinadas de antemano: por ejemplo, expresar su opinión personal sobre una ilustración en que aparecen diversos objetos cuyos nombres tienen un sonido que se quiere practicar.

Las actividades del quinto y último tipo tienen en común que proponen al alumno que use la lengua de forma comunicativa e improvisada, sin haber anticipado de antemano qué elementos fónicos usará: por ejemplo, la

presentación de los resultados de una investigación llevada a cabo por los propios alumnos.

La pronunciación está presente en todas las actividades de expresión oral y comprensión auditiva. La cuestión reside en si el alumno le presta atención o el profesor la resalta, o por el contrario pasa desapercibida al concentrarse la atención en otro aspecto lingüístico, en la situación, en el significado, etc. Algo similar sucede con la gramática: ésta siempre está presente en cualquier actividad que implique el uso de la L2 a nivel escrito u oral. Lo importante para el aprendizaje es si el alumno concentra su atención en cómo se utiliza o bien se centra en otros aspectos de la comunicación o de la lengua.

Hasta ahora la discusión en este apartado ha girado en torno a la enseñanza centrada en la forma de la lengua y la centrada en el significado. Sin embargo, la didáctica de la pronunciación también tiene objetivos formativos, a los que nos hemos referido brevemente al principio de este apartado con el nombre de *enseñanza centrada en el aprendizaje*.

Las actividades centradas en el aprendizaje pretenden desarrollar la capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo. Estas actividades pueden incidir en aumentar la motivación del alumno o bien en desarrollar su capacidad para regular su aprendizaje.

La presencia que tienen en el *Portfolio europeo para las lenguas* que auspicia el Consejo de Europa es un indicador de que las actividades centradas en el aprendizaje se están consolidando en la didáctica de lenguas extranjeras⁸⁵.

En el siguiente cuadro se establecen dos grupos de actividades, motivadoras y reguladoras, y cinco tipos de conocimiento que adquiere el aprendiente.

Objetivo de la enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente	Grupos de actividades
---------------------------------	---	------------------------------

⁸⁵ El *Portfolio europeo para las lenguas* que auspicia el Consejo de Europa contiene tres partes: Pasaporte, Biografía y Dossier. El apartado *Biografía* está compuesto, entre otros apartados, por el llamado *¿Cómo aprendo?* Este subapartado contiene actividades y propuestas para que el alumno reflexione sobre qué hace para aprender. En la concreción que ha hecho el MEC para el español como lengua extranjera, no aparecen reflexiones sobre la competencia fónica, aunque éstas podrían aparecer (<http://wwwn.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>, septiembre, 2004).

La atención en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la importancia de la pronunciación en la comunicación. 	Actividades motivadoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias de planificación, control y evaluación. 	Actividades reguladoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias que se pueden usar para progresar en la competencia fónica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias que facilitan la exposición a la lengua y su práctica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias para solventar dificultades de comunicación. 	

En cuanto al primer grupo, las actividades motivadoras pretenden concienciar al alumno acerca de la importancia que para él puede tener el progreso en su competencia fónica. Esta importancia puede estar fundada en la incidencia que tiene la pronunciación en el uso de la lengua o en cualquiera de los diversos tipos de motivación que existen⁸⁶.

Los siguientes cuatro tipos de actividades forman parte de las actividades reguladoras del aprendizaje. Éstas pretenden que el alumno sepa qué estrategias de aprendizaje puede aplicar, con el propósito de que ponga en práctica aquéllas que le sean posibles por su contexto de aprendizaje y le resulten más rentables en términos de esfuerzo invertido y resultado que puede obtener. Estas actividades se pueden agrupar siguiendo la clasificación propuesta⁸⁷ de estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y compensatorias.

El primer tipo de actividades reguladoras está centrado en que el alumno conozca estrategias de planificación, control y evaluación. Por ejemplo, en el inicio de un curso se puede entregar un cuestionario a los alumnos para que reflexionen sobre el nivel de pronunciación que desean lograr.

El segundo tipo de actividades reguladoras pretende que el alumno conozca qué estrategias le pueden permitir progresar en su competencia fónica y seleccione las más apropiadas para él. Por ejemplo, informarle de la utilidad

⁸⁶ Como ya se ha visto en el apartado 3.3.4.

⁸⁷ Como ya se ha visto en el apartado 4.2.10.2.

de grabarse y escucharse a sí mismo, así como proporcionarle medios técnicos para que pueda hacerlo con facilidad.

El tercer tipo de actividades reguladoras pretende que el alumno conozca y use las estrategias más apropiadas para buscar oportunidades para practicar su competencia fónica. Por ejemplo, ver películas subtituladas.

El último tipo de actividades reguladoras pretende facultar al alumno para que solvete dificultades de comunicación ocasionados por una insuficiente competencia fónica. Por ejemplo, una actividad de comprensión auditiva con diálogos en que los interlocutores usan expresiones como: *¿Puedes repetir, por favor?*; *¿Más despacio, por favor?*; *Que quieres un... ¿qué?*, etc.

Lo expuesto en este apartado lo podemos visualizar en un diagrama de los distintos objetivos de la enseñanza de la pronunciación y de las correspondientes actividades que se derivan de ellas.



4.2.12. La eficacia de la enseñanza de la pronunciación

El desarrollo de una teoría de adquisición fónica en segundas lenguas y el establecimiento de una didáctica de la pronunciación deberían ir acompañados de un interés por evaluar los efectos que producen en los alumnos las técnicas empleadas para su enseñanza. Esto implica que en paralelo se debería desarrollar una evaluación a la didáctica de la pronunciación y a la metodología que emplea.

Ante la cuestión de cómo hacer que los alumnos mejoren su pronunciación, los profesores se basan en gran medida en sus propias intuiciones y se apoyan en los materiales didácticos ya publicados. Una buena parte de las actividades y los materiales se sostienen en creencias u observaciones anecdóticas de profesores. Aun en el caso de que estas intuiciones sean ciertas, conviene que sean confirmadas por una investigación sistemática y controlada que evidencie su eficacia.

El problema es que hay pocas pruebas que demuestren la relativa eficacia de una técnica para la enseñanza de la pronunciación en comparación con otra. Asimismo, se sabe muy poco acerca de las diferencias en los efectos a corto plazo y a largo plazo que produce cada técnica en los aprendientes. Por último, existen muy pocos estudios sobre si la enseñanza de la pronunciación en el aula puede tener alguna clase de efecto positivo frente a la ausencia de ésta.

Esta ausencia de conocimiento se debe por una parte a la escasez de investigaciones sobre este asunto. Por otra parte, se debe a la contradicción entre los resultados de las investigaciones realizadas.

El procedimiento típico en este tipo de investigaciones consiste en aplicar una técnica determinada de enseñanza para que el alumno pueda percibir o producir un elemento fónico muy concreto. Si se quieren comparar técnicas de enseñanza de la pronunciación, se organizan varios grupos y se administra a cada uno una técnica distinta. Posteriormente, cuando se trata de una actividad de producción, se pide a hablantes nativos que hagan de jueces para valorar si la pronunciación de los sujetos ha experimentado una mejoría, un retroceso o no ha experimentado ningún cambio significativo.

Los inconvenientes que suelen presentar estas investigaciones es que aplican acciones didácticas muy breves o bien miden sus efectos a muy corto plazo. Por ejemplo, suelen emplear tan sólo una sesión de clase

dedicada a enseñar y practicar un aspecto fónico, y dedican la sesión siguiente a la evaluación de los resultados.

Leather (1983:209-210) ofrece numerosas referencias de investigaciones centradas en evaluar la eficacia de distintas técnicas para la enseñanza de la pronunciación. Es interesante destacar la divergencia de los resultados entre las investigaciones a las que hace referencia. Leather encuentra varias explicaciones a estos resultados dispares. Una de ellas es que no parece que haya una única técnica para facilitar la adquisición de todos los sonidos de la L2 en todas las condiciones, lo que hace que las conclusiones de las distintas investigaciones no sean estrictamente comparables. También encuentra que esta divergencia de resultados en las investigaciones está causada por la mayor idoneidad de unas técnicas de enseñanza de la pronunciación para adultos y otras técnicas más idóneas para niños.

Macdonald, Yule y Powers (1994) y Yule y Macdonald (1995) investigaron los resultados de la enseñanza de la pronunciación mediante tres técnicas diferentes⁸⁸, lo que en teoría permitiría comparar entre ellas su relativa eficacia. Lo más interesante de esta investigación es que encontraron un amplio rango en la variedad de las reacciones individuales de los aprendientes del mismo grupo, es decir, que recibieron la misma técnica de enseñanza. Incapaces de encontrar un patrón de respuesta diferenciado en cada grupo de alumnos, observaron que las diferencias individuales resultan una variable más importante que la técnica empleada para la enseñanza de la pronunciación.

Por su parte, Purcell y Suter (1980) correlacionaron la buena pronunciación con las variables que la condicionan. Observaron que, en general, se puede predecir que un aprendiente con una buena pronunciación procede de una L1 fónicamente semejante, tiene una buena capacidad de imitación oral, ha vivido durante un tiempo considerablemente largo en un país que habla la lengua que aprende y ha convivido durante bastante tiempo con un hablante nativo. El dato relevante de esta investigación es que las variables que miden la enseñanza de la pronunciación en el aula no muestran una correlación significativa con la buena pronunciación, lo que implica que la enseñanza y el profesor pueden influir poco en la mejora de la pronunciación de los alumnos. La conclusión de este estudio es que algunas

⁸⁸ Estas técnicas fueron: (1) práctica con el profesor, repitiendo y corrigiendo; (2) práctica individual en laboratorio sin ayuda del profesor, y; (3) exposición oral de los alumnos, con preguntas del profesor pidiendo clarificaciones y repeticiones cuando la pronunciación no era satisfactoria. Esta última técnica se deriva de la teoría del aprendizaje de la pronunciación en la interacción oral mediante la negociación del significado, tal y como hemos visto en el apartado 4.2.8.2.

personas simplemente tienen mejores aptitudes y disponen de un entorno de aprendizaje mejor y no hay mucho que puedan hacer los profesores. La adquisición de una correcta pronunciación en L2, según esta investigación, es una cuestión que va más allá de la intervención en el aula, lo que limita el margen de actuación de la didáctica de la pronunciación.

Hardy (1993:245) investigó la enseñanza de los sonidos [d], [z] y [v] del inglés a un aprendiente español mediante la técnica de los pares mínimos, e hizo un test de comprobación tres semanas y media después de la finalización del curso. Observó que los efectos de la enseñanza a corto plazo fueron evidentes, pero a medio plazo fueron insignificantes, ya que el aprendiente producía esos sonidos con los mismos valores que antes del curso. En consecuencia, los efectos de la enseñanza tan sólo fueron temporales.

Si algunas investigaciones concluyen que es poco eficiente la enseñanza de la pronunciación, otras incluso llegan a la conclusión de que hay técnicas perjudiciales. Es el caso de Gierut (1993:229), que indica cómo la enseñanza de la pronunciación basada en pares mínimos provocó el efecto contrario al deseado. No sólo no sirvió para los alumnos distinguieran entre los fonemas que se esperaba distinguir, sino que además provocó la neutralización de una oposición fonológica que sí establecían antes de la enseñanza. En consecuencia, aconseja que no se aplique la técnica de los pares mínimos en la enseñanza de la pronunciación en segundas lenguas.

En contrapartida, otras investigaciones han obtenido resultados claramente más favorables de la enseñanza de la pronunciación. Elliot (1997) indica que los alumnos pueden beneficiarse de la instrucción formal de la pronunciación. Quijada (1997) observa resultados positivos en un grupo que recibió enseñanza explícita de la pronunciación del inglés respecto a un grupo que no la recibió. Pavón (1998) investiga la enseñanza del acento de palabra del inglés y llega a la conclusión de que es efectiva la instrucción formal de la pronunciación en adultos.

Derwing, Munro y Wiebe (1998) estudiaron tres grupos de alumnos en un curso de lengua general de L2 durante diez semanas. Un grupo no practicó ninguna actividad específica de atención a la pronunciación, y los otros dos grupos dedicaron veinte minutos diarios a actividades centradas en la pronunciación: un grupo centrado en elementos segmentales y el otro en elementos suprasegmentales. La conclusión de esta investigación es que la enseñanza de la pronunciación beneficia al alumno. La enseñanza centrada en los elementos suprasegmentales incide en una mejora de la

comprensibilidad, el acento extranjero y la fluidez. Por su parte, la enseñanza centrada en los elementos segmentales mejora significativamente el acento extranjero, pero no mejora la fluidez.

La observación de los resultados de las investigaciones mencionadas nos muestra que la eficacia de la aplicación de distintas técnicas queda lejos de una conclusión unívoca. Esto nos lleva a varias conclusiones.

La primera es que quizá sea ingenuo intentar encontrar una correlación causa-efecto únicamente entre una técnica para la enseñanza de la pronunciación y su eficiencia. Probablemente sea necesario introducir más variables en este tipo de investigaciones, como por ejemplo la L1 de los aprendientes, su edad, su estilo de aprendizaje o su aptitud. Esta sofisticación de las investigaciones sin duda las haría más complejas, pero también más comprensivas de una realidad compleja, y quizá permitiría deshacer parte de las contradicciones que se observan entre ellas.

La segunda es que no es suficiente centrarse en analizar si un alumno mejora en la realización de un sonido. Como ya hemos visto⁸⁹, la didáctica de la pronunciación tiene objetivos muy diferentes: comunicativos, lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos y formativos. En consecuencia, es deseable que se evalúe la eficacia de la enseñanza centrada en otros aspectos distintos al lingüístico.

La tercera conclusión es que al medir el progreso del alumno hay que tener en cuenta su nivel de competencia fónica antes de la investigación. Cuando se mide el progreso en la producción del alumno hay que tener en cuenta si ya se encuentra en el umbral de la inteligibilidad, lo que previsiblemente hará que le cueste más progresar.

Tiene un enorme interés evaluar de forma sistemática el efecto de los materiales didácticos para la enseñanza de la pronunciación, las técnicas empleadas por la metodología y su interacción con los aprendientes. La investigación de la efectividad de las diversas técnicas para la enseñanza de la pronunciación proporciona información fundamental a la didáctica de la pronunciación. Por tanto, es una línea de investigación que merece una atención central.

⁸⁹ En el apartado 4.2.5. y en el apartado 4.2.11.8.

4.2.13. La secuenciación de contenidos

Es conveniente que la didáctica de la pronunciación dé algunas pautas para la secuenciación de contenidos en un curso en el que reciban atención mediante unas actividades definidas de antemano y centradas en la pronunciación.

No es obligatoria la presencia de actividades centradas en la pronunciación en un curso, ya que la competencia fónica se puede adquirir con el uso abundante de la lengua oral en contextos significativos, prestándole atención cuando sea relevante para la comunicación, así como con actividades orales centradas en otros elementos de la lengua, como los exponentes funcionales, los contenidos gramaticales o el vocabulario. Otra razón por la que no se puede considerar obligatorio este tipo de actividades es la incertidumbre que existe sobre su eficacia⁹⁰.

Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación mediante actividades que la tienen como objetivo es igualmente otra opción absolutamente legítima, ya que pueden obtener resultados positivos en términos de aprendizaje. En este caso, los elaboradores de currículos, los profesores y los creadores de materiales deben tomar decisiones en la elaboración del segundo y el tercer nivel de concreción de un currículo. En el segundo nivel deben decidir cuáles son los contenidos que el alumno debe adquirir en cada nivel de competencia comunicativa. En el tercer nivel de concreción curricular deben decidir en qué orden se secuencian estos contenidos dentro de cada nivel.

Anteriormente hemos visto los objetivos de la didáctica de la pronunciación en función de los efectos que producen en la comunicación⁹¹. Como pauta general, podemos indicar que los elementos para alcanzar el umbral de la comunicación son los elementos prioritarios. Como indica Kenworthy (1987), las dificultades que afectan a la inteligibilidad son *altamente prioritarias* para la enseñanza. Las que no afectan a la inteligibilidad tienen *baja prioridad*, mientras que los rasgos que caracterizan el acento extranjero pero no implican problemas de inteligibilidad son de *atención opcional*.

Los contenidos fónicos se suelen clasificar en un nivel segmental (letras, sonidos y fonemas) y un nivel suprasegmental (entonación, ritmo, acento, fluidez, unión de palabras). La aparición del Enfoque comunicativo significó

⁹⁰ Como se acaba de exponer en el anterior apartado 4.2.12.

⁹¹ En el apartado 4.2.5.

el paso de una lingüística oracional y estructural a una lingüística discursiva en la que se dio predominancia a los elementos suprasegmentales. Al tratar la cuestión de la prioridad de unos elementos de la fonología sobre otros, aparecieron posturas claramente decididas por primar la importancia de los elementos suprasegmentales en detrimento de las unidades segmentales. (por ejemplo, Haycraft, 1971; Avery, 1992; Kenworthy, 1987). Llisterri (2003) propone una progresión que parte de los fenómenos suprasegmentales y continúa con las unidades segmentales seleccionadas a partir de las necesidades de los alumnos.

Cantero (2003) afirma que los fenómenos suprasegmentales, es decir, el acento, el ritmo y la entonación, constituyen los elementos más importantes del habla y por eso, su enseñanza es prioritaria. Esta afirmación se justifica por el concepto de *jerarquía fónica*. Este concepto es contrario a la idea tradicional de que los sonidos en el habla conforman una cadena fónica en la que todos los sonidos tienen la misma importancia.

Según la *jerarquía fónica*, el acento, el ritmo y la entonación son los elementos centrales de la pronunciación: integran y organizan los sonidos en la lengua oral y permiten crear enunciados comprensibles, con cohesión y sentido. En un nivel inferior se encuentran los sonidos. A su vez, éstos establecen entre ellos una relación jerárquica. Las vocales son mucho más perceptibles que las consonantes y por tanto, mucho más importantes en la comunicación oral⁹². La jerarquía es la siguiente:

1. En el primer nivel se encuentran las vocales tónicas que constituyen el núcleo de los grupos fónicos, es decir, el acento de frase o de sintagma.
2. En un escalón inferior se encuentran las vocales tónicas que constituyen el núcleo de las palabras fónicas, es decir, el acento de palabra.
3. En un nivel inferior se encuentran las vocales átonas, que constituyen el núcleo de las sílabas.
4. El último lugar en el rango de importancia se encuentran las consonantes, que constituyen los márgenes de las sílabas y en español nunca son núcleo de sílaba.

Para Cantero, por tanto, el interés de la didáctica de la pronunciación debe ser proporcional a la importancia que estos elementos tienen en la

⁹² Esto explica por ejemplo por qué las palabras del español procedentes del latín pueden haber variado mucho su consonantismo, pero poco el vocalismo.

comunicación oral. También destaca que la enseñanza de la pronunciación basada en sonidos aislados, además de no ser comunicativa, tiene una eficacia muy reducida. Conviene que la enseñanza de la pronunciación consista en encadenar palabras y oraciones ejercitando modelos de entonación.

Dalton y Seidlhofer (1994:73) coinciden en que la entonación es más importante en el discurso y en la comunicación que los segmentos. Sin embargo introducen en este debate el concepto de la *enseñabilidad*, esto es, qué es más fácil de enseñar. Sostienen que la pedagogía se encuentra en la contradicción de que lo más fácil de enseñar es lo menos relevante en la comunicación, mientras que lo más relevante en la comunicación es lo más difícil de enseñar.

En realidad, tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales tienen importancia. Se deben enseñar las unidades segmentales como mínimo hasta lograr un nivel de inteligibilidad confortable de las palabras, mientras que los suprasegmentales son importantes para integrar los sonidos en la cadena fónica, interpretar el mensaje, dar fluidez y reconocer sintagmas en el discurso.

El acento y el ritmo son altamente prioritarios en el nivel inicial cuando la L1 y la L2 no tienen el mismo tipo de ritmo acentual⁹³. En estos casos, por ejemplo alumnos ingleses de español, es enormemente útil hacer reconocer al alumno la existencia del cambio rítmico, enseñar su oído a escuchar y así facilitarle las actividades de comprensión auditiva.

Al margen del ritmo cuando es distinto entre la primera y la segunda lengua, no parece claro que haya un contenido más importante que otro mientras el aprendiente no haya logrado el nivel de inteligibilidad confortable. Tampoco parece claro cuál es la secuencia idónea, porque la entonación integra los sonidos, pero sin sonidos no se pueden construir frases. En este sentido, Cortés (2002) constituye una aportación interesante en la enseñanza de la prosodia en español como lengua extranjera.

Para la enseñanza del español como lengua extranjera, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1993) contiene en el apartado *Contenido gramatical* un

⁹³ En el apartado 3.2.5.3.1. hemos comentado la diferencia entre las lenguas de *ritmo acentual* (como el inglés, que puede comprimir hasta siete sílabas en torno a un acento) y las de *ritmo silábico* (como el francés, el japonés o el español, que agrupan el acento cada dos o tres sílabas).

listado de contenidos fónicos para cada uno de cuatro niveles que contempla: inicial, intermedio, avanzado y superior.

Nivel inicial⁹⁴

- *Sonidos*. Identificación y producción de los sonidos vocálicos y combinaciones de vocales. Identificación y producción de los sonidos consonánticos y grupos consonánticos. Segmentación del discurso en grupos fónicos.
- *Entonación y sintaxis*. Identificación y realización de los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo).
- *Acento y ritmo*. Localización del acento. El ritmo de la frase en la cadena hablada.

Nivel intermedio⁹⁵

- *Sonidos*. Identificación y producción de las variantes contextuales en función de la posición.
- *Entonación y sintaxis*. Modalidades entonativas correspondientes a las interrogativas indirectas y a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.
- *Acento y ritmo*. Acentuación de las palabras aisladas y distribución de los acentos en la frase.

Nivel avanzado⁹⁶

- *Fonemas*. Identificación y producción de las variantes contextuales y en función de la posición.
- *Entonación y sintaxis*. Modalidades entonativas correspondientes a las subordinadas sustantivas, adjetivas, y adverbiales que se presentan en este nivel.

Nivel superior⁹⁷

- *Entonación y sintaxis*. Modalidades entonativas correspondientes a las estructuras sintácticas que se presentan en este nivel. Matices expresivos de la entonación: reticencia, insinuación, etc.

Este listado de contenidos fónicos se puede completar añadiendo la fluidez y la unión entre palabras.

⁹⁴ (Ibíd.:65)

⁹⁵ (Ibíd.:71)

⁹⁶ (Ibíd.:75)

⁹⁷ (Ibíd.:78)

En la actualidad falta una adaptación de estos cuatro niveles a los seis que define el *Marco de referencia europeo...*, un documento elaborado con posterioridad al Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Es importante destacar que los contenidos fónicos no se pueden dar por sabidos de un nivel para otro, porque no es un saber que se aprenda, sino una habilidad que se adquiere para percibirlos y producirlos. Por eso puede ser recomendable practicar desde el nivel intermedio en adelante con los contenidos de los niveles anteriores, si profesores y alumnos lo estiman oportuno.

4.2.14. Las variedades de la lengua

Como ya dijimos cuando abordamos el tema de la variabilidad⁹⁸, las lenguas no son uniformes, sino un conjunto de variedades condicionadas por el ámbito geográfico, la clase social de los hablantes y el grado de formalidad de la situación de comunicación.

Todos los hablantes tienen conciencia de la existencia de estas variedades y muchos tienden a clasificarlas como *buenas y malas*. Esto hace que sea relativamente frecuente encontrar alumnos de lenguas extranjeras que demandan aprender la variante más correcta, la lengua *más buena*. También suelen preguntar dónde se habla mejor la lengua que aprenden o quiénes son los que mejor la hablan.

No obstante, no existen criterios lingüísticos que determinen la *bondad* o la *maldad* de una variante, en la medida en que todas sirven como instrumentos eficaces para la comunicación entre los hablantes. Cuando los alumnos de lenguas extranjeras solicitan aprender la mejor variedad, probablemente se refieren a la norma prestigiada por la sociedad, normalmente la culta.

Enseñar es elegir y tomar partido por las múltiples opciones que continuamente se van presentando en la actividad docente. Cuando los profesores y los materiales didácticos ofrecen al alumno una variante lingüística y no otra, necesariamente tienen que tomar partido por una opción: o usan formas verbales de *tú*, o de *usted* o *vos*; o dicen *coche*, o dicen *carro* o *auto*; o sesean, o distinguen entre /s/ y /θ/, por poner un ejemplo de gramática, vocabulario y fonología respectivamente. Como

⁹⁸ En el apartado 3.2.4.

indica Llisterri (2003), la elección de la norma de pronunciación no es una tarea fácil. Pero igualmente, el profesor se ve obligado a tomar decisiones que, en muchas ocasiones, se basan en la práctica diaria.

En la elección de la variante social, normalmente no hay duda por parte de profesores y alumnos en tomar partido por la culta: es la que dará al alumno más prestigio como nuevo usuario de esa lengua. La didáctica de la pronunciación tiene que seleccionar los rasgos fónicos propios de la variante social que se enseña. En el caso de la lengua española, no hay muchos rasgos fónicos que distingan las variantes sociales. El rasgo más destacable de la lengua vulgar es la articulación relajada de sonidos, elisión de sonidos y la contracción de palabras.

Por lo que respecta al registro, su elección tampoco suele plantear muchos problemas. En los cursos de lengua general se tiende a enseñar la variedad coloquial, ya que en general, es la que la mayoría de los alumnos necesitarán con más frecuencia. En efecto, la mayoría de los aprendientes aprenden la lengua para usarla de forma oral en situaciones de la vida cotidiana. Esto no quiere decir que el registro formal de la lengua oral no tenga presencia en los cursos, pero esta variedad no es ni mucho menos la predominante. Por el contrario, en los cursos para fines específicos como los de negocios, se pone más énfasis en la variedad formal de la lengua oral, más propia de situaciones de empresa. Una de las tareas de la didáctica de la pronunciación es seleccionar los rasgos fónicos propios del registro que se enseña. En el caso de la lengua española, tampoco hay grandes dificultades para elegir los rasgos fónicos que identifican los registros formales o coloquiales, ya que la mayor diferencia entre ellos estriba en el grado de relajación en la articulación de los sonidos y los grupos consonánticos.

En la enseñanza del español, la elección de la variante geográfica es la más problemática. Para entender la complejidad del problema es necesario tener presente la existencia de tres factores que intervienen en éste: (a) las necesidades del aprendiente; (b) la propia variedad geográfica del profesor; (c) la variedad del lugar donde se encuentra el centro de enseñanza, en caso de que el aprendiente se encuentre en un lugar donde se hable la lengua que aprende.

En las combinaciones de estos tres elementos, se pueden dar casos extremos de total coincidencia, como que el aprendiente estudie en el lugar donde se habla la variante que le interesa y lo haga con un profesor de ese lugar. O bien como caso opuesto, la total divergencia cuando el alumno

aprende en un lugar donde se habla una variante diferente a la que le interesa con un profesor de otro lugar.

Estos tres factores se deben armonizar con sensibilidad y buena voluntad de la manera más favorable para las necesidades del aprendiente. Conviene que el profesor sea consciente de que está enseñando una variedad del español y tenga en cuenta si es adecuada a los intereses del alumno. El centro de enseñanza debería satisfacer en lo posible y en la medida de sus posibilidades el interés del alumno. Igualmente, conviene que esta sensibilidad y buena predisposición sea correspondida por el alumno, que entienda que la variedad de su profesor puede no coincidir con la de sus intereses y que el profesor no tiene que imitar una variedad geográfica que no es suya.

Entre los casos de total coincidencia entre los tres factores mencionados (los intereses del alumno, la variedad del profesor y la variedad del lugar), y los casos de total discrepancia, se dan otras situaciones intermedias. Consideremos tres situaciones posibles.

Ejemplo 1. Un profesor español que enseña español en California a alumnos interesados en el español de América y sobre todo, de México.

En este caso hay dos factores concordantes y uno discordante: la variedad geográfica del profesor. La opción más recomendable parece ser que el profesor informe a sus alumnos de su origen y que él habla tal y como lo hacen las personas en su país y les explique en qué se diferencia su pronunciación de la que escuchan en los hispanos en la calle o en la televisión.

Ejemplo 2. Un profesor venezolano en España enseñando a alumnos interesados en el español de América.

En este caso hay dos factores concordantes y uno discordante: la variedad del lugar donde se encuentra el centro de enseñanza. La opción más recomendable parece ser que el profesor informe a sus alumnos en qué se diferencia la pronunciación de los nativos que escuchan en la calle o en la televisión respecto a la suya propia y a la pronunciación en el resto de países hispanohablantes.

Para este ejemplo y el anterior, es interesante destacar un fenómeno que se da entre los hablantes nativos cuando se trasladan a un lugar con otra

variedad geográfica. Con el transcurso de los años, tienden a asimilar la fonética y la entonación del lugar y adquieren el nuevo dialecto. Es decir, pierden algunos de los rasgos fonéticos de su variedad a favor de algunos rasgos de la variedad usada en el lugar donde se encuentran.

Ejemplo 3. Los alumnos están interesados sobre todo en el español de América, pero están en España aprendiendo español y tienen un profesor español.

En este caso hay dos factores discordantes con los intereses del alumno: la variedad geográfica del profesor y la variedad del lugar donde se encuentra el centro de enseñanza. La opción más recomendable parece ser que el profesor informe a sus alumnos en qué se diferencia su pronunciación y la de los nativos que pueden escuchar en la calle o en la televisión respecto a la pronunciación que les interesa. Como ya hemos dicho, el profesor no debe renunciar a su variedad y no puede imitar otra, porque sería una parodia, no sería él mismo. Para compensar este desajuste, el profesor puede facilitar abundantes textos orales en vídeo, audio de material didáctico, canciones, etc. representativos de la variante geográfica que interesa a los alumnos.

En definitiva, la didáctica de la pronunciación tiene como objetivo satisfacer en la medida de lo posible los intereses y las necesidades de los alumnos, aceptando que a menudo no coinciden con la variedad del profesor o el lugar donde aprenden.

Por lo que respecta a los objetivos de la didáctica de la pronunciación en las variedades lingüísticas, éstos son:

- Deshacer prejuicios acerca de la existencia de variedades correctas o incorrectas, buenas o malas. Saber que puede haber más de una norma culta. Aceptar la existencia de variedades distintas a la culta.
- Hacer que el alumno conozca la existencia de variedades lingüísticas de tipo geográfico, social y situacional. Hacer que pueda identificar las más importantes.
- Hacer que el alumno use productivamente la variedad que necesita y le interesa.

El aprendiente es más competente cuanto mayor número de variedades (geográficas, sociales y situacionales) es capaz de reconocer y producir. Por ello, la didáctica de la pronunciación recomienda a profesores, centros y creadores de materiales didácticos que faciliten al alumno el acceso a textos

orales y a hablantes representativos de distintas variedades de la lengua. Es interesante que los centros de enseñanza cuenten con profesores de más de una nacionalidad.

La variante lingüística del profesor y la reproducida en los materiales didácticos son decisivas en el desarrollo de la competencia fónica de los alumnos en contextos de enseñanza *como lengua extranjera*, es decir, sin que el alumno la pueda encontrar en su entorno social. Su importancia consiste, obviamente, en que en estos contextos, los profesores y los materiales didácticos son el modelo esencial de pronunciación de que dispone el alumno.

Podríamos decir que hasta el nivel intermedio, exponer a diversas variedades de la lengua puede suponer una dificultad añadida para el alumno, pero a partir del nivel avanzado, es un enriquecimiento para él poder reconocer acentos.

En cuanto a los materiales didácticos, es recomendable que ofrezcan en los textos orales un repertorio de variedades que permitan a los profesores y los alumnos elegir los que les parezcan más interesantes. De hecho, los textos orales deben ser ricos no sólo en los tres grupos de variedades lingüísticas (geográficas, sociales y grado de formalidad de las situaciones), sino también en la variedad de edad o sexo de los hablantes.

En el caso de la enseñanza de E/LE vista desde el punto de vista de España, conviene tener muy claro que México es el país hispanohablante más poblado, con una población que duplica de largo la de España, y que el peso demográfico de los países hispanoamericanos en comparación con el número de hablantes de la variedad septentrional de España es absolutamente abrumador.

Igualmente, se debe tener en cuenta el porcentaje de aprendientes de todo el mundo interesados por alguna variedad americana del español o por la variedad septentrional de España. En este caso, el peso geopolítico y económico de España compensa en parte su reducido peso demográfico.

En resumen, la didáctica de la pronunciación debería tener en cuenta cuál es la variante más hablada y cuál es la más demandada por los alumnos.

4.2.15. Los conocimientos de fonética y fonología de los profesores de lenguas extranjeras

Durante muchos años ha existido la creencia generalizada de que el profesor de lenguas extranjeras que quisiera que la pronunciación recibiera una atención explícita en sus clases debía tener amplios conocimientos de fonética y de fonología. Probablemente esta idea sea una herencia que se arrastre desde el Movimiento de reforma, en el que la fonética sí tenía un papel central, ya que éste método fue auspiciado por fonetistas a finales del siglo XIX⁹⁹.

La enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras provoca rechazo en profesores y alumnos si la relacionan con enseñar fonética, ya que ésta se relaciona con léxico de especialidad que no tiene aparente aplicación directa en el aula, como *suprasegmental*, *fricativo*, *paladar*, etc. En la práctica, es recomendable que los profesores conozcan algunos de estos conceptos para comprender mejor la lengua que enseñan y lo que hacen sus alumnos, pero no para transmitirlos en clase.

Es evidente que el profesor de lenguas extranjeras no tiene que enseñar fonética, sino que tiene que ayudar a sus alumnos a que progresen en su competencia fónica.

Cuanto más amplia sea la formación y los conocimientos teóricos de un profesor, éste dispondrá de más elementos de juicio para valorar las situaciones y los acontecimientos que afronte en su tarea docente, lo que hará que las decisiones que tome estén más fundamentadas. Sin embargo, también está claro que el profesor no puede dominar todas las disciplinas que intervienen en el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, como son todas las áreas que forman parte de la lingüística, la adquisición de lenguas y la pedagogía. No obstante, sí parece exigible al profesor que tenga unas nociones mínimas de cada una de estas disciplinas.

Es por ello que nos parece pertinente identificar los conocimientos mínimos de fonética y de fonología que debería tener el profesor de lenguas extranjeras y que debería adquirir en su formación inicial o a lo largo de su formación permanente.

La identificación de estos conocimientos tiene su utilidad para la elaboración de los contenidos de los programas de formación de profesorado. Pensamos

⁹⁹ Tal y como hemos visto en el apartado 4.2.3.3.

que los conocimientos básicos sobre esta área pueden concretarse en los siguientes puntos:

1. Conocer cuáles son los elementos segmentales y los elementos suprasegmentales.
2. En lo que respecta a los elementos segmentales, distinguir entre *letra*, *sonido* y *fonema* como unidades que pertenecen a diferentes niveles lingüísticos¹⁰⁰. En el caso de la lengua española, hay una tendencia a identificar estas unidades como equivalentes, como por ejemplo en el fonema /f/, el sonido [f] y la letra <f>. Sin embargo hay muchos casos en que esta relación no es unívoca. Por ejemplo, el fonema /b/ se puede corresponder con dos sonidos, [b] y [β], y con dos letras, y <v>. Asimismo una letra, <c>, puede corresponderse con dos fonemas, [k] y [θ]¹⁰¹. Igualmente una letra puede no corresponderse con ningún sonido y ningún fonema, como es el caso de <h>.
3. Conocer los fonemas de la lengua que enseñan y qué sonidos los representan. Conocer los grupos consonánticos y vocálicos de la lengua que enseñan. Conocer las principales características de los fonemas que suelen resultar difíciles a sus alumnos. Por ejemplo, en la realización del sonido [r] de la lengua española la lengua vibra una vez en los alvéolos, a diferencia del sonido [r], en cuya realización la lengua suele vibrar dos o tres veces. O bien, que una diferencia articulatoria entre los sonidos [p], [b] y [β] es que los labios se juntan de forma más tensa o más relajada.
4. Conocer los símbolos fonéticos que representan los fonemas de la lengua que enseñan.
5. En lo que respecta a los elementos suprasegmentales, conocer cuáles son. El *acento de palabra* realza una sílaba respecto al resto de sílabas átonas de una palabra; el *acento de frase* realza una palabra por su interés en una frase; el *ritmo* indica la frecuencia con que aparecen los acentos de palabra a lo largo de discurso; la *entonación* son variaciones de la curva melódica; las *pausas* son interrupciones en la lengua oral que permiten delimitar unidades entonativas; la *velocidad de elocución* indica la rapidez o la lentitud con que el hablante emite un enunciado; la *intensidad* se refiere a lo *fuerte* o *flojo* que habla una persona. El profesor no sólo debe conocer su existencia, sino también cuáles son las características de estos

¹⁰⁰ Obsérvese que la distinción entre sonido y fonema implica conocer la diferencia entre fonética y fonología.

¹⁰¹ Según el dialecto, [θ] o [s].

elementos en la lengua que enseñan, en el caso de que tengan alguna particularidad.

6. Conocer la distribución geográfica de los fonemas, así como las principales cualidades fonéticas distintivas de los dialectos¹⁰². Por ejemplo, el ámbito geográfico y la cantidad de hablantes que usan el fonema /θ/ en español. O bien, la distribución geográfica de los sonidos [x] y [h] que representan el fonema /x/.

Muchos de estos conocimientos no es conveniente que aparezcan explícitamente en clase. Sin embargo, pueden permitir al profesor conocer mejor las características de la lengua que enseña y valorar en qué se aparta la producción de sus alumnos del modelo al que pretenden aproximarse.

4.2.16. La evaluación de la competencia fónica

4.2.16.1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es un concepto mucho más amplio que la administración de pruebas para obtener datos del rendimiento de los alumnos que permitan otorgarles una calificación. La evaluación juega un papel muy importante en la enseñanza de lenguas, ya que abarca a todas las partes implicadas: instituciones, profesores, alumnos, programaciones, materiales didácticos y técnicas de clase. Permite valorar, entre otras cosas, programas de enseñanza, la consecución de unos objetivos, la actuación de los profesores o la eficacia de una actividad para la enseñanza de la pronunciación¹⁰³.

La evaluación también informa del nivel de competencia fónica del alumno y del progreso en el proceso de su adquisición. Esta información ayuda tanto a los alumnos como a los profesores a tomar decisiones encaminadas a su mejora. En este apartado nos vamos centrar sobre todo en la evaluación a la competencia fónica del alumno.

La bibliografía sobre la evaluación de la competencia fónica es escasa (Morley, 1991; Murphy, 1991; Celce-Murcia, 1996; Trench, 1996) y ofrece en conjunto una perspectiva parcial y poco sistematizada. Esto hace

¹⁰² Conviene precisar que este punto no es exclusivo de la fonética y la fonología, sino que está en una zona de intersección con la dialectología.

¹⁰³ En este apartado no vamos a tratar la evaluación a las técnicas de enseñanza de la pronunciación y a las actividades centradas en la pronunciación, tema que ya ha sido tratado en el apartado 4.2.12.

necesario acudir a bibliografía sobre evaluación general en el área de lengua (Briz, 1998; López Valero, 1998) para intentar establecer un panorama global de lo que puede decir la didáctica de la pronunciación en relación a la evaluación.

4.2.16.2. LAS PRUEBAS PARA EVALUAR

En la confección de pruebas de evaluación a los alumnos se puede usar prácticamente cualquier tipología de actividad de clase. En general, la misma actividad y el mismo material que sirven para enseñar también sirven para evaluar. Es decir, el material puede ser el mismo, sólo depende del propósito con que se use.

Sea cual sea el tipo de prueba elegida, los alumnos deben conocerla de antemano y estar familiarizados con ella. De esta forma se evita el desconcierto que puede provocar un tipo de prueba desconocido por el alumno y la consecuente distorsión en los resultados. Cuanto más familiarizado esté el alumno con la actividad evaluadora, más fielmente reflejará su competencia real.

Las pruebas para la evaluación de la competencia fónica pueden proponer al alumno que use cualquiera de las tres actividades de la lengua de las que forma parte la fonología: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral.

Hay diversos tipos de pruebas para evaluar la competencia fónica en la comprensión auditiva. Una de ellas consiste en escuchar una palabra o una frase y demostrar su correcta percepción eligiendo la transcripción correcta entre varias opciones.

Otro tipo de prueba puede ser un dictado en alguna de las múltiples variantes en que se puede concretar. Por ejemplo puede ser un dictado de un texto completo. Otra posibilidad es que se entregue al alumno un texto incompleto y que él lo complete. En una variante de esta prueba, se puede pedir a los alumnos que transcriban un fragmento breve de un texto oral auténtico extraído de la radio o la televisión. El texto puede reflejar un registro formal, como un noticiario o un registro más informal, como por ejemplo un programa de entretenimiento.

La justificación de estas actividades es que el alumno demuestra de forma escrita que puede reconocer fenómenos del habla como las contracciones,

las palabras átonas o las pausas. En el caso de que aparezcan palabras que el alumno desconoce, basta con que las transcriba de una forma posible desde el punto de vista fonético, aunque tenga errores ortográficos por ejemplo de uso incorrecto de *b* y *v*.

Hay diversos tipos de pruebas para evaluar la competencia fónica en la expresión oral y la interacción oral. La evaluación puede ser la suma de dos tipos complementarios de pruebas: leer en voz alta y hablar libremente. Ambas tienen ventajas e inconvenientes que se compensan entre sí.

Anteriormente hemos visto¹⁰⁴ que la pronunciación de un hablante puede variar según la proximidad de su estilo de habla al estilo cuidado o al estilo espontáneo. Esta variabilidad crea un problema con el tipo de prueba que se aplica para obtener del alumno muestras de lengua que evalúen realmente su competencia fónica.

La lectura en voz alta tiene la ventaja de hacer que el alumno pronuncie elementos fónicos que quizá no aparezcan en el habla espontánea durante la prueba de evaluación, de forma que tiene que decir exactamente los ítems que el evaluador espera. Es una prueba relativamente fiable porque el evaluador sabe cuántas veces y en qué fragmentos se encuentran las dificultades previsibles. Otra ventaja es que se puede administrar en un laboratorio de lenguas o bien el alumno puede realizar la grabación en casa.

La lectura de textos en voz alta tiene la ventaja de que permite comparar mejor unos alumnos con otros, es decir tiene más fiabilidad externa porque todos dicen lo mismo. Es conveniente que el texto sea cuidadosamente seleccionado o creado para que contenga una alta variedad de fenómenos fónicos previsiblemente difíciles para el alumno. El evaluador puede anotar en una plantilla previamente preparada cómo ha realizado el alumno unos elementos fónicos determinados. Para atenuar las dificultades inherentes a la lectura en voz alta, se puede entregar el texto al alumno con antelación. De esta forma puede ensayar, familiarizarse con él y comprenderlo.

Este tipo de prueba tiene como inconveniente que el texto debe ser adecuado al nivel del alumno, ya que si no lo entiende, puede cometer errores de entonación. Pero el inconveniente principal de esta prueba es que la lectura en voz alta evalúa la competencia ortoépica¹⁰⁵ y el alumno no

¹⁰⁴ En el apartado 3.2.4.

¹⁰⁵ En el apartado 2.3.1.5. hemos visto la competencia ortoépica en relación al resto de competencias lingüísticas.

pone en práctica la comprensión auditiva, ni la expresión oral ni la interacción.

Una variante de esta prueba consiste en entregar la transcripción de un diálogo. Las intervenciones del interlocutor A se oyen en una grabación o las dice el entrevistador y las intervenciones del interlocutor B las lee el alumno examinado.

La lectura en voz alta no puede ser una muestra real de la competencia fónica del aprendiente, pese a ser un buen indicador de su nivel. Por eso es preciso complementarla con una actividad de expresión oral más libre.

Hay varias pruebas que permiten obtener muestras de la competencia fónica del alumno en un lenguaje espontáneo. Cuanta más creatividad demande al alumno, más auténtica será la muestra de habla obtenida. Ejemplos de actividades de menor a mayor libertad son: (a) describir una imagen o una historia ilustrada con viñetas; (b) reaccionar ante situaciones muy concretas; (c) hacer una presentación de un tema conocido por el alumno; (d) conversar sobre un tema.

En la prueba de la descripción de la imagen se puede seleccionar una foto, dibujo o historia muda en que aparezcan objetos o acciones cuyo nombre contenga sonidos que previsiblemente ocasionan dificultades fonéticas. Se puede realizar en un laboratorio de idiomas de forma que el evaluador grabe en una cinta preguntas sobre la imagen y el alumno debe responderlas.

La prueba de descripción de una ilustración también se puede concretar en una entrevista personal en la que el evaluador va formulando preguntas para dirigir las respuestas del alumno. Las entrevistas pueden durar unos diez minutos. La ventaja de las entrevistas individuales es que el alumno reconoce y agradece que el profesor no lo vea indiferenciado, sino que es sensible a las características individuales de cada uno de ellos y los atiende personalmente. El contacto individual proporciona al profesor información sobre los puntos fuertes y débiles de cada alumno.

En la prueba de reaccionar se propone al aprendiente diversas situaciones ficticias muy concretas ante las que debe expresarse de forma apropiada. Se pueden entregar fichas en que describan una situación, por ejemplo *Le han robado a un amigo tuyo la cartera. Anímalo y dale un consejo*. Una variante es sustituir las tarjetas por la grabación de la descripción de estas situaciones. El alumno escucha las situaciones en un laboratorio de idiomas y graba sus reacciones.

La prueba de conversación se hace en una entrevista individual. En ella, el profesor propone varios temas para que el alumno los comente. Algunos de ellos pueden ser la ecología, la afición al deporte, desigualdades e injusticias, fiestas, costumbres o la drogadicción. También se pueden tratar temas personales, como su familia, ciudad, aficiones, trabajo, su mayor interés personal, etc.

Tanto esta prueba de conversación como la anterior de responder a preguntas sobre una ilustración se podrían clasificar como de interacción oral y no de expresión, como hemos hecho aquí. Sin embargo entendemos que las intervenciones del evaluador son breves y sólo sirven para dar pie a las intervenciones del evaluado.

La evaluación de la pronunciación en la interacción oral se puede hacer mediante diversas pruebas de respuesta abierta. En ellas los alumnos interaccionan entre ellos y las intervenciones de todos los alumnos son evaluables. Algunas pruebas son los juegos de rol, los escenarios y las conversaciones sobre un tema. Una técnica para que las pruebas tengan fiabilidad es grabarlas. De esta forma el evaluador puede revisar y analizar las intervenciones de los alumnos.

Tanto las pruebas de expresión oral como las de interacción oral en que el alumno debe concentrarse más en el significado que en la forma obtienen de él muestras de lengua en estilo espontáneo. El inconveniente es que cuanto mayor es la libertad que tiene el alumno para expresarse, es más difícil prever la aparición de un fenómeno fónico determinado o incluso es posible que ni aparezca. Esta imprevisibilidad puede hacer que la prueba sea menos operativa para el evaluador que pretenda hacer un análisis pormenorizado de elementos fónicos determinados. También hay menos posibilidades de comparar con otras muestras del mismo alumno (p. ej. entre una evaluación inicial y final de un curso) o con otros alumnos.

Otro tipo de pruebas de evaluación no inciden en el uso de la lengua oral. Es el caso de los cuestionarios, que promueven la reflexión y la introspección del alumno o del profesor si es el caso.

4.2.16.3. TIPOS DE EVALUACIÓN

Se distinguen diversos tipos de evaluación en relación a varios criterios: (1) cuándo se evalúa; (2) por qué; (3) cómo; (4) qué se evalúa, o; (5) quién lo

hace. Conviene precisar que una misma prueba se puede clasificar a la vez atendiendo a varios criterios. Por ejemplo, una prueba determinada puede ser cuantitativa en relación al *cómo*, puede ser sumativa en relación al *por qué* y puede ser inicial en relación al *cuándo*.

Veamos seguidamente cada tipo de evaluación ilustrada con ejemplos.

4.2.16.3.1. **¿Cuándo se evalúa?**

Según el momento en que se realiza la evaluación, ésta puede ser *inicial*, *intermedia* o *final*.

La *evaluación inicial* tiene una función diagnóstica. Permite obtener información del nivel de competencia fónica de un alumno al inicio de un curso. El profesor puede usar esta información para adaptar la programación de su curso a las características y las necesidades de sus alumnos. Los resultados de esta evaluación también pueden obligar al profesor a establecer unos objetivos al principio de curso distintos a los que tenía previstos. La evaluación inicial también puede servir como punto de comparación respecto a otras pruebas posteriores en el tiempo.

Ejemplo

El profesor puede grabar en un casete una entrevista individual con cada alumno en el inicio de un curso. Algunos de los temas que puede comentar el alumno son sus objetivos y sus experiencias previas de aprendizaje. Este casete grabado al principio y al final del curso es útil para comparar el progreso en la pronunciación de forma individualizada. Esta técnica pone en práctica la idea de que en la pronunciación los cambios se experimentan lentamente y a largo plazo.

La *evaluación intermedia* obtiene información de la competencia fónica de un alumno en el transcurso de un proceso de enseñanza. Estos datos permiten valorar la trayectoria de aprendizaje en un curso. A mitad de un curso se puede proponer una prueba cuyos resultados se comparan con los obtenidos en la evaluación inicial o en la evaluación al final de curso.

Ejemplo

Se puede proporcionar un texto apropiado al nivel de competencia lingüística que tiene el alumno y pedirle que lo lea en voz alta.

En la *evaluación final* se obtiene información sobre el nivel de competencia fónica que ha adquirido un alumno al final de un período de enseñanza. Normalmente son pruebas para calificar el aprovechamiento de un curso, lo que puede tener un efecto contraproducente si generan en el alumno ansiedad o una actitud negativa. El profesor puede concienciar a sus alumnos de que esta prueba no es un fin en sí mismo.

Ejemplo

Una técnica de evaluación consiste en dar a los alumnos una cinta de casete que puede tener en su poder durante un período de tiempo, p. ej. un trimestre y facilitarles una grabadora. En esta cinta registran diversas actividades de expresión oral a lo largo de ese período. Al final del trimestre entregan la cinta al profesor. Hay que informar a los alumnos que pueden revisar, corregir y repetir en casa las grabaciones, porque el producto final que se evalúa es la última grabación que queda registrada en la cinta. Por tanto, pueden repetir una actividad si consideran que pueden hacerlo mejor en otra ocasión.

4.2.16.3.2. **¿Por qué se evalúa?**

Según la finalidad para la que se realiza la evaluación, ésta puede ser *clasificatoria, sumativa o formativa*.

La *evaluación clasificatoria* se aplica antes del inicio de un curso para identificar el nivel de competencia fónica del alumno y asignarle el grupo más adecuado.

Ejemplo 1

En un curso monográfico de expresión oral en el que hay alumnos suficientes para formar varios grupos, se puede hacer una prueba para clasificar a los alumnos en el grupo más adecuado.

Ejemplo 2

Una vez iniciado un curso, cuando los grupos ya están constituidos, se incorpora al centro un alumno nuevo. Se puede aplicar una prueba para identificar el nivel de competencia fónica del alumno y ubicarlo en el grupo más conveniente.

La *evaluación sumativa* consiste en reunir información obtenida en diversas pruebas.

Ejemplo 1

En un curso de un semestre puede realizarse una prueba cada dos meses cuyos resultados se acumulen. Esto permite valorar la evolución de un alumno considerando los resultados obtenidos en la *evaluación intermedia* y la *evaluación final*.

Ejemplo 2

La calificación final en pronunciación puede ser la suma de los resultados obtenidos en dos pruebas consecutivas: una prueba de comprensión auditiva y otra consistente en una exposición oral.

La *evaluación formativa* pretende mejorar cualquier aspecto que interviene en la enseñanza de la pronunciación. Este tipo de evaluación permite al profesor obtener información acerca de cómo está enseñando y si los recursos y las técnicas que emplea en el aula tienen la incidencia deseada en el progreso de los alumnos. En caso de que no sea así, el profesor puede tomar decisiones para cambiar alguno de los elementos que intervienen en sus clases para hacerlas más eficientes. Por ejemplo puede modificar el tipo de actividades, su duración o la frecuencia con que las propone en el aula.

La evaluación formativa también puede dirigirse al alumno, proponerle que reflexione acerca de los medios que emplea o los resultados que obtiene y extraiga conclusiones.

Ejemplo 1

El profesor puede analizar el desarrollo y el resultado de una actividad en la que los alumnos hayan puesto en práctica su competencia fónica. De esta forma puede evaluar la conveniencia de introducir alguna modificación. El siguiente cuestionario pretende estimular esta reflexión.

Reflexione sobre la actividad y el comportamiento de sus alumnos.

1. ¿La actividad ha funcionado?
2. ¿Los alumnos han mostrado interés?
3. ¿Les ha parecido útil a sus alumnos?
4. ¿Les gustaría hacerla otra vez?
5. ¿Esta actividad les ha ayudado de alguna manera?
6. ¿Qué actitudes han mostrado a lo largo de la actividad?

Ejemplo 2

El siguiente cuestionario se puede formular a los alumnos después de hacer una sesión de laboratorio de idiomas.

Haz una valoración de tu pronunciación en esta sesión.

1. ¿Has comparado tu pronunciación con el modelo?
2. ¿Se parece tu pronunciación a la del modelo?
3. ¿Tiene tu pronunciación algo que la haga diferente de la pronunciación del modelo?
4. ¿Has necesitado repetir algún ejercicio?
5. ¿Crees que tienes que practicar más?

4.2.16.3.3. ¿Cómo se evalúa?

Según el procedimiento o el instrumento usado, la evaluación puede ser *criterial*, *normativa*, *cuantitativa* o *cualitativa*.

En la *evaluación criterial* se usa un instrumento definido de antemano que contiene una escala de niveles. Cada nivel cuenta con una banda descriptiva correspondiente en la que aparece una descripción previamente establecida de un nivel de dominio de la habilidad fónica. Los niveles están especificados con definiciones observables, lo más exactas y rigurosas posibles para evitar la subjetividad.

La tarea del evaluador consiste en escuchar al aprendiente durante la prueba y elegir el nivel de competencia fónica cuya descripción mejor refleje la habilidad del evaluado.

Ejemplo 1

La escala de la UCLA establece cinco niveles distinguiendo en cada uno una columna para la pronunciación y otra columna para la fluidez:

Nivel	Pronunciación	Fluidez
0	Ininteligible.	Tantas interrupciones que la conversación es imposible.
1	Frecuentes errores; sólo inteligible para los hablantes nativos acostumbrados a tratar con no nativos.	Lento, esforzado excepto para las expresiones rutinarias.
2	A menudo aparecen errores, pero inteligible con esfuerzo.	Habla con confianza pero sin facilidad; dubitativo; algunas paráfrasis.
3	Puede tener acento extranjero; nunca interfiere; raramente distrae al hablante nativo.	Habla con facilidad; usa con facilidad la paráfrasis y los circunloquios.
4	Raramente comete errores.	Alto grado de fluidez; sin esfuerzo; sin interrupciones.

Ejemplo 2

Morley (1991:502) propone una escala de seis niveles. Para cada uno establece dos columnas diferenciadas: una describe las cualidades de la pronunciación y la otra, el impacto que la pronunciación tiene en la comunicación. Anteriormente hemos establecido¹⁰⁶ la distinción de dos objetivos de aprendizaje básicos en función de las necesidades del aprendiente. Morley emplea un criterio similar para distinguir entre tres niveles básicos: (1) Inferior al umbral de la inteligibilidad; (2) *Umbral comunicativo A*, en el que el aprendiente ha traspasado el umbral de la inteligibilidad; (3) *Umbral comunicativo B*, en que la presencia del acento extranjero es insignificante. Cada uno de estos tres niveles es subdividido a su vez en dos niveles.

¹⁰⁶ En el apartado 4.2.5.4. sobre los objetivos comunicativos de la didáctica de la pronunciación.

Nivel	Descripción	Impacto en la comunicación
1	El habla es básicamente ininteligible. Sólo puede reconocerse una palabra o una frase ocasional.	El acento extranjero impide la comunicación oral.
2	El habla es ampliamente ininteligible. Es necesario un gran esfuerzo para el oyente; son necesarias constantes repeticiones y verificaciones.	El acento extranjero provoca severas interferencias en la comunicación oral.

Umbral comunicativo A

3	El habla es razonablemente inteligible, pero es necesario un esfuerzo significativo en el oyente; son necesarias repeticiones y verificaciones.	El acento causa frecuentes interferencias en la comunicación. Los errores gramaticales y de pronunciación dificultan la comunicación y provocan distracción.
4	El habla es ampliamente inteligible. Aunque las desviaciones respecto al acento nativo son obvias, el oyente puede comprender si se concentra en el mensaje.	El acento causa interferencia principalmente en el nivel de distracción; la atención del oyente se desvía a menudo del tema.

Umbral comunicativo B

5	El habla es completamente inteligible. Aparecen diferencias ocasionales respecto al acento nativo, pero no distrae al oyente.	El acento causa una pequeña interferencia. El habla es completamente funcional para la comunicación efectiva.
6	El habla es casi nativa. Sólo aparecen mínimos rasgos de divergencia respecto al acento nativo.	El acento extranjero virtualmente no existe.

Ejemplo 3

El *Marco de referencia europeo...* (2002:111) establece los siguientes descriptores de dominio de la competencia fónica, conforme a los seis niveles de competencia comunicativa que distingue:

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

Ejemplo 4

Las bandas descriptivas no sólo sirven para clasificar al aprendiente en un nivel de competencia fónica. También pueden formar parte de una prueba más amplia que evalúa la competencia comunicativa o la expresión oral. De esta forma, los puntos obtenidos en la pronunciación se suman a la puntuación obtenida en otras pruebas o bien a los puntos obtenidos en la evaluación de otras competencias.

La escala del Educational Testing Service (citado en Celce-Murcia, 1996:347) ofrece cuatro rangos de puntuación, cada uno con su correspondiente descripción:

0,0-0,4	Constantes errores fónicos, acento extranjero y entonaciones que hacen que el hablante sea ininteligible.
0,5-1,4	Frecuentes errores fónicos, acento extranjero y entonaciones que hacen que el hablante sea ocasionalmente ininteligible.
1,5-2,4	Algunos errores fónicos, acento extranjero y entonaciones, pero el hablante es inteligible.
2,5-3,0	Errores ocasionales de pronunciación, pero el hablante siempre es inteligible.

Ejemplo 5

Bordón (2000:173) ofrece un modelo de evaluación muy parecido al anterior. Incluye la pronunciación dentro de las destrezas implicadas en la expresión oral. Para la pronunciación establece las siguientes bandas, de forma que el evaluador otorgará la puntuación que aparece entre paréntesis. En la misma prueba se analizan otras competencias y en cada una de ellas se obtiene una puntuación: adecuación a la situación comunicativa, dominio del discurso, propiedad léxica, corrección gramatical y pronunciación y entonación. El resultado final de la prueba de expresión oral es la suma de todas las puntuaciones parciales.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">(3) La pronunciación y la entonación no causan ningún problema de inteligibilidad, aunque reflejen el origen extranjero del candidato.(2) La pronunciación y la entonación son inteligibles, aunque reflejan con cierta frecuencia algunos rasgos de la lengua materna del candidato.(1) La pronunciación y la entonación muestran rasgos que pueden causar algún problema de comprensión y requerir una atención especial por parte del interlocutor.(0) Las deficiencias de pronunciación y entonación obstaculizan la comprensión de mensaje. |
|---|

La *evaluación normativa* compara el rendimiento de un alumno respecto al grupo de alumnos al que pertenece.

Ejemplo 1

Un profesor puede seleccionar a los tres alumnos de su clase que tienen la mejor pronunciación, al margen de que sea objetivamente inteligible o no.

Ejemplo 2

Una vez iniciado un curso, cuando los grupos ya están constituidos, un alumno manifiesta su deseo de cambiar de grupo. Se puede aplicar una prueba para identificar el nivel de competencia fónica del alumno en relación al nivel de otros grupos.

La *evaluación cuantitativa* obtiene datos numéricos de la competencia fónica de los aprendientes. Los resultados numéricos pueden ser tratados

estadísticamente. En este tipo de evaluación, el instrumento más utilizado es el test, debido a que es fácil de administrar y corregir.

Ejemplo 1

La prueba de tipo *cloze*¹⁰⁷ se puede aplicar en la evaluación de la pronunciación en una prueba de comprensión auditiva. Consiste en entregar un texto con una transcripción incompleta en la que previamente se han vaciado grupos de palabras léxicas, palabras gramaticales o sintagmas que el evaluador considera oportuno. En la prueba, los alumnos escuchan el texto completo y transcriben los espacios en blanco. Esta prueba es sencilla de realizar y un examinador puede aplicarla a muchos alumnos a la vez. Asimismo tiene la ventaja de que es una prueba de corrección objetiva. Esta prueba tiene el inconveniente de que la competencia gramatical y la léxica interfieren en la competencia fónica.

Ejemplo 2

Se puede proponer al alumno que valore su propia pronunciación al finalizar una actividad en un laboratorio de idiomas. Los distintos *ítems* de este cuestionario de ejemplo se pueden modificar o suprimir para adecuarlo a la capacidad evaluativa del aprendiente, así como evitar el cansancio que puede provocar un cuestionario demasiado exhaustivo.

Pedir al alumno que haga una comparación entre su pronunciación y la de un modelo nativo no sólo es una prueba interesante para él mismo. También es interesante para el profesor, porque puede observar qué percepción tiene el alumno de su propia pronunciación y en qué medida coincide o difiere de la suya.

¹⁰⁷ En este tipo de prueba, el alumno debe completar los huecos que contiene un texto.

En comparación con el modelo, mi grabación es...				
Intensidad	fácil de escuchar	algo difícil de escuchar	bastante difícil de escuchar	muy difícil de escuchar
Fluidez	fluida	algunas interrupciones	bastantes interrupciones	demasiadas interrupciones
Velocidad	correcta	algo rápida/lenta	bastante rápida/lenta	demasiado rápida/lenta
Entonación interrogativa	casi todas igual	la mayoría correctas	la mayoría incorrectas	casi todas incorrectas
Acento de palabra	casi todos igual	muchos correctos	la mayoría incorrectos	casi todos incorrectos
Unión de palabras	casi todas igual	la mayoría correctas	la mayoría incorrectas	casi todas incorrectas
Vocales	casi todas igual	la mayoría correctas	la mayoría incorrectas	casi todas incorrectas
Diptongos	casi todos igual	la mayoría correctos	la mayoría incorrectos	casi todos incorrectos
Consonantes	casi todas igual	la mayoría correctas	la mayoría incorrectas	casi todas incorrectas
Grupos consonánticos	casi todos igual	la mayoría correctos	la mayoría incorrectos	casi todos incorrectos

Ejemplo 3

En una prueba de comprensión auditiva los alumnos tienen que escuchar un listado de palabras o frases y tienen que marcar en una hoja la transcripción correcta de lo que van escuchando. Para ello tienen que elegir la opción correcta entre cuatro posibles. En cada ítem, los distractores pueden ser pares mínimos o palabras muy parecidas.

Ejemplo 4

El evaluado lee en voz alta un texto. El evaluador usa una parrilla como la del ejemplo donde anota la realización de unos sonidos determinados en unas palabras concretas del texto. El evaluador está prevenido de que tiene que fijarse en un sonido determinado cuando el evaluado llegue a esa palabra.

	Palabra	Casi nativo	Como en su L1	Sustituye por...	Observaciones
a	maleta				
	pagar				
e	billete				
o	cola				
ue	puede				
	vuelo				
ui	cuidado				
ie	viernes				
iu	ciudades				
fr	frecuente				
eu	europeo				
v	vio				
θ	atención				

La *evaluación cualitativa* se usa para valorar situaciones y procesos que no pueden ser analizados numéricamente. La valoración de la pronunciación del evaluado depende de la subjetividad y de la apreciación personal del evaluador.

Ejemplo 1

El evaluador escribe un breve párrafo en el que describe la competencia fónica del aprendiente. En este breve texto puede expresar su impresión haciendo uso de algunas de las frases de la siguiente ficha.

Elija las frases que mejor describan la competencia fónica del aprendiente:	
<input type="checkbox"/> Casi sin acento extranjero.	<input type="checkbox"/> Cuesta esfuerzo entenderlo.
<input type="checkbox"/> Casi ininteligible.	<input type="checkbox"/> Habla lento.
<input type="checkbox"/> La intensidad de voz es demasiado baja.	<input type="checkbox"/> Comete demasiadas interrupciones.
<input type="checkbox"/> Habla con confianza.	<input type="checkbox"/> Habla con fluidez.
<input type="checkbox"/> Se entiende con mucha claridad, aunque con claro acento extranjero.	
<input type="checkbox"/> Realiza con bastante / mucha precisión los sonidos...	
<input type="checkbox"/> Tiene dificultad con los sonidos...	

Ejemplo 2

Una técnica específicamente usada en la evaluación cualitativa es la *triangulación*. Consiste en comparar los datos procedentes de dos fuentes de información que han analizado los mismos datos. La forma más usual de presentar los resultados en la evaluación cualitativa es el informe. En esta técnica de evaluación, dos examinadores pueden entrevistar al alumno: uno se centra en conversar y el otro en observar y tomar notas. Una vez finalizada la entrevista, los evaluadores se ponen de acuerdo en el resultado.

La triangulación es un recurso útil cuando el examinado no está de acuerdo con el resultado de un evaluador y pide una segunda opinión. Asimismo, también se puede acudir a un tercer evaluador cuando la distancia entre las calificaciones de dos evaluadores es excesiva.

4.2.16.3.4. ¿Quién evalúa?

En la evaluación ordinaria el profesor evalúa al alumno. Sin embargo ésta no es la única forma de evaluación posible. Hay más posibilidades dependiendo de la persona que realiza la evaluación. Ésta puede ser *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

En la *autoevaluación*, el alumno valora su propio proceso de aprendizaje. Esta modalidad de evaluación tiene como finalidad en primer lugar que el alumno desarrolle el sentido de responsabilidad en el aprendizaje. En segundo lugar, pretende que el aprendiente construya un repertorio de habilidades para monitorizar, modificar y mejorar la propia pronunciación cuando el curso finalice. Por último pretende despertar el sentimiento de orgullo ante los propios logros.

Reconocer y diagnosticar las propias dificultades es un paso importante hacia la mejora del propio aprendizaje. Los aprendientes progresan en sus habilidades cuando son conscientes de que su producción es diferente del modelo. Así, reconocer lo que uno no sabe hacer implica hacer una comparación respecto a lo que otros hacen e identificar la diferencia. De esta forma se ayuda al alumno a que asuma un control sobre su propio aprendizaje.

Ejemplo 1

Se puede animar a los alumnos a que autoevalúen su pronunciación facilitándoles cuestionarios introspectivos o pidiéndoles que comprueben las respuestas de un ejercicio en una clave de soluciones.

Según los resultados de este test, mis conclusiones son:

- Necesito practicar más
- Debo pedir a mi profesor consejo sobre
- Lo mejor de mi pronunciación es
- A partir de ahora sé que debo poner más atención especialmente en
- Otras observaciones:

Ejemplo 2

Una prueba para la autoevaluación consiste en proporcionar al alumno la transcripción de un texto. Se le da tiempo para que en privado, sin presión de tiempo, lo lea en voz alta y lo grabe en un casete. Se recomienda al alumno que escuche su grabación y decida si se da por satisfecho. En caso contrario la puede repetir si cree que puede hacer otra grabación mejor.

Posteriormente el alumno escucha ese mismo texto leído por un nativo y se le pide que dé una impresión general de las diferencias con el suyo.

A continuación se entrega al alumno el mismo texto con una serie de sonidos subrayados. Se le pide que escuche su grabación y la del modelo fijándose en los sonidos marcados. Finalmente puede rellenar un cuestionario o establecer un listado de necesidades de aprendizaje.

Ejemplo 3

Esta actividad se basa en la creencia de que a medida que el alumno es más consciente del efecto de la pronunciación en la comunicación, se vuelve más motivado para progresar.

A Responde individualmente a este cuestionario.

1. ¿Cómo reaccionas cuando escuchas a alguien hablando tu idioma con una pronunciación difícil de entender?
2. Si hablas en tu idioma con un extranjero y éste se disculpa por su mal acento, ¿qué le dices?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre la pronunciación de tu lengua y la del español?
4. ¿Cómo crees que es tu pronunciación cuando hablas español?
5. ¿Qué nivel de pronunciación crees que has alcanzado en español?
6. ¿Hasta qué punto te parece importante la pronunciación? ¿Por qué?
7. Cuando hablas español con nativos, ¿te suelen pedir que repitas una palabra correcta pero que no pueden comprender? ¿En alguna situación en especial? ¿Con algún tipo de personas en concreto?
8. ¿Qué te parece que debes mejorar en tu pronunciación: el acento, la entonación, algún sonido en particular quizá...?
9. ¿Qué característica de tu pronunciación hace que un hablante nativo te reconozca como extranjero?
10. ¿Cómo te gustaría llegar a pronunciar el español?
11. ¿Qué puedes hacer para mejorar tu pronunciación?

B Compara y comenta tus respuestas con tus compañeros de clase. Si es posible, con compañeros de lenguas diferentes a la tuya.

Ejemplo 4

La siguiente ficha de ejemplo pretende concienciar, motivar u orientar para la toma de una decisión. Se puede usar en un libro de pronunciación en el mismo inicio de una lección. También puede ser útil en un centro de autoaprendizaje, como un instrumento orientador de los materiales que el alumno puede seleccionar para practicar su pronunciación.

REFLEXIÓN INICIAL

Reflexiona sobre la necesidad de practicar la diferencia entre **o** - **u**.

1. ¿Te parecen similares los sonidos **o** y **u**, como por ejemplo en las palabras *sociedad* y *suciedad*?
2. ¿Crees que cuando escuchas español confundes estos sonidos?
3. ¿Crees que los pronuncias de forma claramente diferente?
4. ¿Piensas que necesitas practicar la diferencia entre estos dos sonidos?

Si la última respuesta es SÍ, practica con las actividades de esta unidad.

Si la última respuesta es NO, pasa a otra unidad.

Ejemplo 5

Al final de una lección en un libro dedicado a la pronunciación, el alumno completa la siguiente ficha. En ella se le pide que haga una reflexión sobre su progreso, su rendimiento y su futuro trabajo.

Después de realizar los ejercicios de esta unidad, responde:		SÍ	NO
•	Ahora comprendo la diferencia entre o y u .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	Me parece importante distinguir entre o y u .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	A partir de ahora intentaré pronunciar de forma clara ambos sonidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	Puedo reconocer los sonidos pronunciados por españoles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	Puedo producir los sonidos aislados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	Puedo producir bien los sonidos dentro de una frase si les presto atención.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	Puedo producir o y u igual que un nativo cuando hablo normalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	Necesito practicar más.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En la *coevaluación* interviene el evaluador y el evaluado en el análisis conjunto de los datos, en su valoración o en la toma de decisiones.

Ejemplo

En una prueba en un laboratorio de idiomas los alumnos disponen de un papel con una historieta muda. En el casete escuchan preguntas sobre la historieta parecidas a las siguientes: *¿Por qué se ha caído el señor? ¿Qué le dirías a la mujer que está de pie?* Después de cada pregunta disponen de unos quince segundos para responder. Al finalizar la prueba, el evaluador escucha conjuntamente con cada alumno la grabación y valoran el resultado general, los aciertos y los errores.

En la *heteroevaluación* los alumnos se evalúan entre sí. La función de evaluador se transfiere del profesor a los alumnos como forma de responsabilizarlos y potenciar la autonomía del aprendizaje.

Un inconveniente puede ser el rechazo de los alumnos a asumir una función que no desempeñan en la enseñanza tradicional. Igualmente un alumno puede deslegitimar la capacidad del compañero para evaluar, si entiende

que este papel está reservado exclusivamente al profesor. En este caso es recomendable eliminar cualquier sensación de actividad sancionadora y resaltar el valor formativo de la prueba. Por ejemplo si la mayoría de los compañeros no entiende lo que ha dicho un alumno, éste debe reconocer que probablemente no lo ha dicho con la inteligibilidad suficiente.

También es un factor negativo el hecho de que la relación personal entre los alumnos puede no ser todo lo buena que se podría esperar y afecte a la valoración de la pronunciación del compañero.

Estos factores negativos no deben hacer desistir de poner en práctica este tipo de evaluación, ya que si se consigue una evaluación efectiva, los beneficios son enormes: se potencia la autoestima, la cooperación y la colaboración para lograr un fin que beneficia a los alumnos. Para ello es imprescindible concienciarlos de la responsabilidad que pueden asumir.

Ejemplo 1

Se entrega una lista de frases con pares mínimos en la que hay que marcar la frase que un alumno dice. Se organizan en grupos de cuatro. Un alumno dice una serie de frases y los tres compañeros marcan la frase que escuchan. Un inconveniente de esta prueba es que son probables las confusiones en que no se sabe si el error es debido a la articulación del que lee o la percepción de los que oyen. En todo caso, es conveniente que el profesor intervenga cuando aparezcan desacuerdos.

Ejemplo 2

Se proporciona un texto a los alumnos para que ensayen en casa su lectura en voz alta. En clase el alumno evaluado lee en voz alta y dos compañeros evaluadores lo escuchan y puntúan con una plantilla. Ambos pueden puntuar la pronunciación de los mismos sonidos o bien fijarse en sonidos diferentes.

Ejemplo 3

Los alumnos también pueden evaluarse entre sí cuando el profesor haya grabado una actividad de expresión oral centrada en el significado. Escuchan la grabación y se centran en elementos fónicos determinados o bien sacan una impresión general de su pronunciación. Una de las ventajas de las grabaciones es que permiten repetir la audición de los fragmentos que sean especialmente interesantes. Los alumnos evaluadores y el

evaluado escuchan juntos la cinta y pueden detenerse en los puntos más interesantes para comentarlos.

4.3. Recursos, actividades y técnicas para su enseñanza

4.3.1. Presentación

En esta segunda parte de la sección *Cómo se enseña* pretendemos cubrir un importante vacío en la didáctica de lenguas extranjeras. Nos proponemos reunir un extenso conjunto de ideas, actividades y técnicas para la enseñanza de la pronunciación.

Este repertorio extiende el abanico de actividades que pueden tener de alguna manera una incidencia en la mejora de la pronunciación. Esto permite a los profesores y a los creadores de materiales didácticos disponer de un fondo de actividades, amplio y útil, del que pueden extraer y adaptar las ideas que mejor se ajusten a las diferentes necesidades, contextos, estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

En la medida que el profesor conoce las opciones de que dispone, puede tomar decisiones acerca de cuál es más apropiada y en qué momento la puede proponer al alumno. El profesor informado sobre las opciones disponibles puede tomar decisiones más justificadas en cuanto a la selección de actividades para la enseñanza de la pronunciación. Y enseñar, a fin de cuentas, consiste en tomar decisiones justificadas (Larsen-Freeman, 1986:1).

El repertorio de actividades que se recoge en esta sección también tiene una utilidad en la formación de profesores. En efecto, puede estimular al profesor que nunca ha llevado actividades de pronunciación a su aula y animarlo a hacerlo. También puede orientar al profesor que reconoce la necesidad de que sus alumnos mejoren en su competencia fónica pero carece de ideas de actividades para proponer a sus alumnos.

Para que el repertorio de esta sección sea útil, la variedad de actividades e ideas debe ser lo más extensa posible. Hemos intentado ofrecer las actividades en una presentación lo más acabada posible y próxima al usuario final, el alumno. Sin embargo, éstas no se deben tomar como actividades finalizadas, sino como ejemplos de actividades adaptables a grupos de alumnos con un perfil determinado. Esto se debe a que en este trabajo no pretendemos dirigirnos ningún grupo de alumnos determinado, lo que hace que las actividades no tengan en cuenta factores tan relevantes en el aprendizaje como la primera lengua, el nivel de competencia lingüística, la edad o el estilo de aprendizaje de los alumnos. Estos y otros factores se

deben tener en cuenta en la elaboración de la actividad que definitivamente se proponga a los alumnos.

En este trabajo presentaremos las actividades ordenadas en una clasificación. Como casi todas las clasificaciones, los criterios para establecer las distintas categorías pueden resultar en mayor o menor medida arbitrarios. Hemos preferido asumir el riesgo de ofrecer una propuesta de clasificación de actividades, aun a riesgo de que ésta sea discutible. Nos ha parecido prioritario establecerlo para que las actividades y las técnicas queden presentadas con algún orden y coherencia. Esta clasificación nos servirá como marco de reflexión de las actividades, ya que en sí misma es una propuesta de criterios para su análisis.

Algunas de las actividades que se recogen aquí son bien conocidas y usadas en diferentes materiales didácticos. Otras actividades son ideas nuestras o variantes de otras actividades conocidas.

Pretendemos describir este repertorio de actividades y técnicas para la enseñanza de la pronunciación de una forma reflexiva, pero evitando deliberadamente el uso de valoraciones. La valoración en todo caso tiene que aparecer una vez se ponga en práctica la actividad y se haya analizado: (a) la relación con la secuencia de actividades en que se inserta; (b) las características de los alumnos, como factores individuales, expectativas, creencias, necesidades y contexto de aprendizaje; (c) la consecución a corto y largo plazo de los objetivos de la actividad.

Ya que en este trabajo no nos dirigimos ningún grupo determinado de alumnos, pensamos que a priori todas las actividades pueden tener alguna clase de incidencia positiva en algún contexto de aprendizaje o en alguna clase de aprendientes. Por eso las veremos desde una perspectiva expositiva y crítica, pero no destructiva. Los ejemplos de actividades y técnicas no contienen juicios positivos o negativos implícitos, sino que se presentan como opciones complementarias que se concretarán en función de las características del alumnado y el contexto de aprendizaje.

Parece oportuno remarcar aquí que la eficiencia de las actividades no puede garantizarse, tal y como ya se ha expuesto en el apartado 4.2.12. El aprendizaje de una lengua es lo suficientemente complejo y variable como para rechazar o asumir tajantemente una técnica u opción de enseñanza. Por otra parte, no hay una técnica que facilite la adquisición de la competencia fónica bajo todas las circunstancias. Como dice Gass

(1994:241) "nadie ha mostrado técnicas de enseñanza eficaces que garanticen que los aprendientes pasarán por hablantes nativos en situaciones cotidianas". A lo que podemos añadir que el aprendiente puede progresar en su competencia fónica sin utilizar las actividades recogidas en este trabajo.

La atención a la pronunciación no está especialmente indicada para los alumnos de un nivel determinado. Más bien debería aparecer en todos los niveles, surgir en cualquier contexto de comunicación en que la pronunciación se revele como un elemento más de ésta. La pronunciación debería ser una parte integral de la enseñanza de segundas lenguas desde el nivel inicial hasta el nivel superior, de igual manera que lo son el vocabulario o las estructuras gramaticales.

4.3.2. El énfasis en la lengua oral como método

Una opción didáctica para hacer que los alumnos progresen en su competencia fónica consiste en hacer un uso preferente de la lengua oral sobre la lengua escrita y hacerlo de forma sistemática. Es lo que aquí llamamos el *énfasis en la lengua oral como método*. No nos referimos a un método para la enseñanza de lenguas distinto a los existentes, sino a una aplicación del enfoque comunicativo que de forma sistemática y metódica favorece el uso de la lengua oral. Como veremos posteriormente, la lengua escrita se puede supeditar a la lengua oral en diversos grados, desde casi su eliminación hasta su simple secuenciación.

Diversos métodos han defendido la idea de enseñar las lenguas extranjeras haciendo un uso mucho mayor de la lengua oral en comparación con la lengua escrita.

Anteriormente hemos visto⁹⁹ cómo algunos métodos regulan la cantidad de lengua oral y lengua escrita y su secuenciación. De esta forma intentan aproximar las condiciones del aula a la forma de adquirir la lengua en un contexto natural.

También hemos revisado¹⁰⁰ cómo han tratado los distintos métodos a la pronunciación. El Movimiento de Reforma ya proponía a finales del siglo XIX que la forma hablada de la lengua debería enseñarse antes que la lengua

⁹⁹ En el apartado 3.3.5.2.

¹⁰⁰ En el apartado 4.2.3.

escrita. Otro método que también ha defendido de forma decidida el uso predominante de la lengua oral en el aula es el Enfoque oral. Desarrollado por los lingüistas británicos en la década de los 30, defendía que cualquier contenido lingüístico se debía enseñar primero en la lengua oral y posteriormente se presentaría su forma escrita.

El método Respuesta física total fomenta en el alumno el desarrollo de su habilidad en la comprensión auditiva antes de proponerle que hable. Igualmente el Enfoque natural propone un período prolongado de comprensión auditiva antes de pedir a los alumnos que hablen. Por su parte Stern (1992:119) defiende una propuesta metodológica semejante, con un período inicial de audición de muestras de habla con la finalidad de que los alumnos principiantes absolutos se habitúen a escuchar la L2 y perciban sus cualidades fónicas, como la forma en que las palabras se suceden, el ritmo, las cadencias entonativas o los sonidos.

En definitiva se ha propuesto en diversas ocasiones una forma de enseñanza que otorga un predominio a la lengua oral sobre la lengua escrita en cuanto a su secuenciación y la cantidad de tiempo en que se usa una y otra.

Una forma de enseñanza que haga énfasis en que los alumnos usen predominantemente la lengua oral favorece el progreso en la competencia fónica de dos formas. Por un lado intenta evitar la influencia negativa de la lengua escrita causada por la tendencia de los aprendientes a aplicar las reglas de la primera lengua de relación entre las grafías y los sonidos. Esta influencia se tiende a evitar porque el aprendiente escucha en numerosas ocasiones las palabras y las expresiones nuevas antes de ver su forma escrita.

Por otro lado, el énfasis en el uso de la lengua oral favorece el progreso en la adquisición de la competencia fónica como consecuencia del uso abundante de la lengua oral.

El énfasis en la lengua oral como método tiene cabida en el Enfoque comunicativo, ya que éste otorga un papel esencial a la lengua oral y a los procesos de comunicación que aparecen en la interacción oral entre los alumnos.

El énfasis en la lengua oral como método se puede concretar de tres formas: (a) Un período inicial de audición; (b) Minimizar la presencia de la lengua escrita; (c) Secuenciar primero la lengua oral.

La opción del *periodo inicial de audición* se puede aplicar a los alumnos que empiezan un curso en el nivel inicial. El objetivo de un período de audición intensiva es acostumbrar a los alumnos a percibir las cualidades fónicas de la L2. En este período no se usa ningún tipo de texto escrito. Puede ser especialmente recomendable para alumnos cuya primera lengua se encuentra fónicamente distante de la lengua que aprenden.

En esta etapa se pueden enseñar los contenidos propios del inicio de un curso de nivel principiante. Su duración puede ser variable: por ejemplo, un curso de 60 horas puede tener un período inicial sin lengua escrita de 8 horas. Hay experiencias, como Giralt (2003), que demuestran su eficacia.

Al final de este período se puede continuar el curso con un uso equilibrado de las destrezas dentro de un enfoque comunicativo o bien siguiendo alguna de las dos opciones siguientes.

La segunda opción, *minimizar la presencia de la lengua escrita* en el aula, consiste en enseñar los contenidos lingüísticos que son objetivo de enseñanza evitando en lo posible la lengua escrita. Los alumnos practican los contenidos lingüísticos y funcionales en la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. La lengua escrita se reduce al mínimo necesario para que los alumnos puedan aclarar dudas, recordar las formas lingüísticas y hacer ejercicios de refuerzo. Esta opción se puede mantener a lo largo de un curso completo o en la mayoría de su duración. Bartolí (2003) y Oliveira (2004) son ejemplos de este enfoque, con un planteamiento basado en tareas.

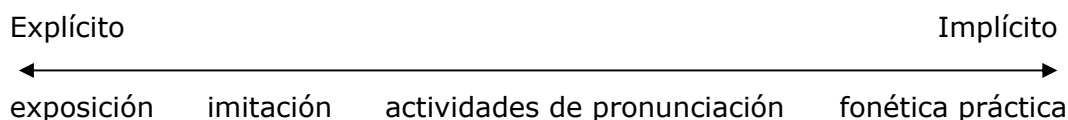
Evidentemente un curso con esta orientación no está indicado para alumnos cuya motivación instrumental para aprender sea usar la lengua escrita. Es recomendable que los alumnos estén informados de antemano para evitar posibles problemas derivados del incumplimiento de sus expectativas.

La tercera opción, *secuenciar primero la lengua oral*, es aplicable a lo largo de todo un curso convencional. Consiste en enseñar y practicar los contenidos lingüísticos en primer lugar en la lengua oral. Posteriormente se presenta y se practica en la lengua escrita. La diferencia respecto a la opción anterior consiste en que no se pretende minimizar la presencia de la lengua escrita, sino que su uso se pospone a la lengua oral para evitar que el alumno tienda a aplicar las reglas de su primera lengua de relación entre las letras y los sonidos.

4.3.3. Tipologías de actividades

Las actividades diseñadas para que el alumno progrese en su competencia fónica se pueden clasificar de diversas formas, atendiendo a diferentes criterios. Veamos a continuación algunas propuestas.

Stern (1992:120) propone los siguientes grupos de actividades para la enseñanza de la pronunciación, ordenados según incidan en que el alumno tenga un conocimiento explícito de su competencia fónica o en que la use de una forma implícita:



Martín Peris (1996:378) distingue siete grupos de actividades en el tratamiento didáctico que puede recibir el sistema formal de la lengua en general. No se refiere a la fonología en concreto, aunque entendemos que la puede incluir, ya que ésta forma parte del sistema formal:

- Activación de esquemas y conocimientos previos.
- Presentación y observación de fenómenos del sistema formal, sin que el alumno realice actividades encaminadas a la sensibilización.
- Ejercitación, práctica, manipulación de formas lingüísticas.
- Revisión, memorización.
- Transferencia del uso de las formas a nuevos contextos, con pobre o escasa atención al significado del mensaje.
- Sensibilización (*consciousness raising*) a las formas y los rasgos del sistema formal.
- Aplicación de estrategias.

El *Marco de referencia europeo...* (2002:148) también ofrece una tipología de actividades a través de las cuales se espera que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua:

- a) Simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos.
- b) Por imitación a coro de:
 - el profesor;
 - grabaciones de audio de hablantes nativos;

- grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- c) Mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas.
- d) Leyendo en alto material textual fonéticamente significativo.
- e) Mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición.
- f) Como d) y e) pero con el uso de textos transcritos fonéticamente.
- g) Mediante el entrenamiento fonético explícito.
- h) Aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas).
- i) Mediante alguna combinación de las anteriores.

Podemos proponer una tipología de actividades articulada en tres criterios.

<p><i>Según el objetivo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades DE pronunciación. Focalizan la atención del alumno en el sistema de la lengua. Su objetivo es que el alumno use de forma monitorizada el sistema fónico que ha aprendido. • Actividades CON pronunciación. Focalizan la atención del alumno en el uso significativo de la lengua para la comunicación. Su objetivo es que el alumno use de forma automatizada el sistema fónico que ha interiorizado.
<p><i>Según la actividad del alumno</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la existencia de algún fenómeno fónico, conocer su existencia o reflexionar acerca de él. • Perceptivas. • Productivas. • Interacción oral.
<p><i>Según el ámbito fónico en que incide</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Letras, sonidos, grupos de sonidos y fonemas. • Acento a nivel de palabra o frase. • Entonación. • Ritmo.

La siguiente propuesta de tipología de actividades para la pronunciación es la que vamos a seguir para presentar el repertorio de actividades y técnicas.

Contiene tres columnas, de más genérico a más concreto: (1) atención preferente, (2) actividad y (3) técnica.

La columna de *atención preferente* contiene tres posibles focalizaciones de la atención del alumno según el modelo presentado en el apartado 4.2.11.8.: (a) enseñanza centrada en la pronunciación; (b) enseñanza centrada en el significado, y; (c) enseñanza centrada en el aprendizaje.

La columna de *actividad* se refiere a la acción básica que tiene que realizar el alumno en cada propuesta didáctica. Éstas se expresan en infinitivos, como por ejemplo procesar información, escuchar e imitar, relacionar imagen y texto o escuchar.

La columna de *técnica* se refiere a las distintas formas de concretar cada actividad y a las distintas variantes en que se puede realizar.

Los ejemplos de las propuestas didácticas se encuentran insertados en el texto, aunque resaltados dentro de recuadros.

CLASIFICACIÓN

Atención preferente	Actividad	Técnica
Centrada en la pronunciación	Procesar información	Descripción articuladora. Correspondencia entre los sonidos y las grafías. Metáforas Observar los órganos articulatorios. Diagramas articulatorios. Usar signos para representar el sonido: el alfabeto fonético, gestos de realce, colores, líneas y flechas, otros.
	Reconocer y tomar conciencia	Palabras comunes. Leer la L1 con las reglas ortoépicas de la L2. Descubrir.
	Hablar y visualizar	Visualizadores acústicos (de espectro, de tono) El analizador de la entonación. Juegos de ordenador. El glosómetro.
	Ejercitación	Escuchar y leer. Clasificar. Identificar. Vocalizar. Pronunciar palabras aisladas. Leer en voz alta.
	Escuchar e imitar	Escuchar y repetir. La computadora humana.

	Hablar y escucharse	Grabar actividades orales. Cursos en CD-ROM e internet. Laboratorio de idiomas. DAF.
	Escuchar y escribir	Transcribir. Dictados.
	Relacionar imagen y texto	Imagen para reforzar el significado. Escuchar e identificar. Ver y reflexionar.
	Jugar	Bingo. Juego de barcos. <i>Memory</i> . Palabras encadenadas. Palabras misteriosas. Categorías. Trabalenguas.
Centrada en el significado	Escuchar	Escuchar al profesor. Escuchar materiales didácticos. Escuchar a los compañeros. Escuchar para aprender. Escuchar materiales auténticos.
	Hablar	Presentación. Describir una imagen. Vacío de información de una dirección.

	Interaccionar	Ponerse de acuerdo. Juegos de rol y escenarios. Debatir. Comentar. Vacío de información.
Centrada en el aprendizaje	Reflexionar sobre el aprendizaje	Motivar al alumno. Regular el aprendizaje.

4.3.4. Atención centrada en la pronunciación

Este grupo de actividades centra la atención del alumno en algún componente de la competencia fónica. No piden al alumno que genere frases por sí mismo, ni que use la lengua de una forma creativa ni con una intención comunicativa. El alumno no aporta lenguaje por su propia iniciativa para expresar sus propias ideas o aportar su experiencia a alguien, no puede modificar la conducta del interlocutor, ni transmitirle información. Diga lo que diga, no construye significado.

De alguna manera, todas las actividades en un curso de lenguas extranjeras pretenden que el alumno interiorice gradualmente el sistema de la lengua para que la use eficazmente en un contexto comunicativo. En la didáctica tradicional se piensa que para que el alumno haga satisfactoriamente actividades centradas en el mensaje, necesita tener cierto dominio de las formas lingüísticas. Por esta razón se crean actividades para que el alumno las conozca, practique y sistematice.

Como indica Littlewood (1992:79 y ss.), hay un grupo de actividades en que los componentes de la comunicación y de la lengua se aíslan y practican separadamente. Centran la atención del alumno en el sistema de la lengua con el propósito de ayudarlo a adquirirlo. Se insertan dentro del clásico principio metodológico de secuenciación de actividades siguiendo la siguiente gradación: (a) reconocimiento de un elemento lingüístico; (b) práctica consciente y controlada; (c) uso fluido centrándose en el significado.

Los objetivos de las actividades centradas en la pronunciación son básicamente tres: (a) Que el alumno conozca la existencia de algún elemento del sistema fónico de la lengua que aprende. (b) Hacer que el alumno sea capaz de percibir y producir un elemento del sistema fónico. (c) Hacer que use la lengua centrandó su atención en algún elemento del sistema fónico.

Este tipo de actividades se justifica en la creencia de que el alumno puede, de alguna forma, transferir el conocimiento y las habilidades adquiridas conscientemente a situaciones en que use la lengua de forma significativa. Esta transferencia puede darse con algunos alumnos, con algunos elementos lingüísticos y en algunos contextos. Sin embargo, este paso sólo se da en algunos casos y en otros no. En realidad queda todavía mucho por

investigar y conocer sobre el problema de la conexión entre *aprendizaje* y *adquisición* que Krashen ya planteó.

Se debe tener en cuenta los limitados efectos de las actividades que capacitan para discriminar y articular unos sonidos, pero que no garantizan que el alumno los realice en situaciones reales con valores más próximos a los de los nativos.

La práctica controlada de un aspecto gramatical mediante ejercicios de frases con huecos puede capacitar para conocer y usar formas verbales, pero no garantiza que el alumno las vaya a usar correctamente en una situación real de comunicación. De la misma manera, la práctica controlada de sonidos pretende capacitar al alumno para articularlos, pero no asegura que el alumno vaya a pronunciarlos correctamente en situaciones reales de comunicación.

Distinguiremos los siguientes tipos de actividades centradas en la pronunciación: procesar información; reconocer y tomar conciencia; hablar y visualizar; ejercitación; escuchar e imitar; hablar y escucharse; escuchar y escribir; relacionar imagen y texto, y; jugar.

En cualquier caso, este grupo de actividades no son suficientes para que el alumno pronuncie correctamente, ya que es necesario que use la lengua centrándose en su significado. Sin embargo, pueden ser un buen complemento de las actividades centradas en el significado.

4.3.4.1. PROCESAR INFORMACIÓN

La actividad que tiene que realizar el alumno es comprender la información que se le explica. El profesor o el material didáctico aportan información al alumno, cuya misión es comprenderla e intentar aplicarla cuando se dé en la comunicación. El conocimiento que obtiene el alumno es declarativo, es decir adquiere información de forma consciente¹⁰¹. Como el objetivo esencial es que el alumno comprenda la información que se le proporciona, ésta se le puede suministrar en su lengua materna si se considera oportuno.

¹⁰¹ Se contrapone al conocimiento *procedimental*, en que el hablante tiene la habilidad de hacer algo, aunque no sepa formular explícitamente ese conocimiento. Por ejemplo es un conocimiento procedimental usar correctamente una regla gramatical independientemente de que el hablante o el aprendiente puedan formularla explícitamente.

Esta actividad tiene como objetivo que el alumno conozca la existencia de un elemento fónico de la lengua que aprende o conozca sus características. Este aprendizaje también lo puede realizar el alumno por su propia cuenta de forma autónoma.

4.3.4.1.1. Descripción articulatoria

Como herencia de la influencia de los fonetistas en el Movimiento de reforma, la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras se ha basado durante años en proporcionar información fonética y fonológica teórica con el propósito de ayudar al alumno a pronunciar mejor.

En esta técnica se suministra información al alumno sobre el punto y el modo de articulación de los sonidos. Un inconveniente muy serio de esta técnica es que para cualquier hablante es muy difícil trasladar el conocimiento a movimientos conscientes de los órganos articulatorios.

Otro inconveniente consiste en que fonética articulatoria usa un léxico de especialidad, difícil incluso para los hablantes de una primera lengua, como *alvéolo* o *ápice de la lengua*. Esto hace muy poco recomendable su uso con el alumno común de lenguas extranjeras. No obstante, esta información puede ser apropiada en cursos con alumnos de filología con conocimientos metalingüísticos avanzados o también en formación de profesorado.

En general, es preferible prescindir de explicaciones prolijas y con tecnicismos¹⁰² propias del manual de fonética articulatoria, pero de muy difícil traslación a una acción consciente por parte del aprendiente. Para el alumno común, es imperativo moderar el grado de abstracción y detalle de la explicación articulatoria y prescindir de conceptos y explicaciones que no le ayuden a pronunciar mejor.

Al proporcionar información articulatoria, es preferible ser selectivo y centrarse en nociones básicas para no abrumar al alumno con detalles ni

¹⁰² Baste como ejemplo de lo que decimos el siguiente párrafo. Está extraído de un libro para la enseñanza de E/LE. El objetivo de la explicación es enseñar al alumno la articulación del sonido correspondiente al fonema /s/: "Para su pronunciación, las mandíbulas están ligeramente entreabiertas. Los bordes de la lengua están apoyados a ambos lados contra las encías y la cara inferior de los molares superiores. La punta de la lengua registra una pequeña curva en el dorso y toca los alvéolos de los incisivos superiores. La abertura un poco redondeada en la parte central de la lengua facilita la salida del aire".

tecnicismos. Para alumnos no filólogos, es suficiente comprender los rasgos esenciales de los sonidos que les resulten difíciles.

La información debe ser comprensible, sencilla y clara. Por ejemplo, para ilustrar la diferencia entre los fonemas del español /r/ y /r̄/ se puede decir que el primero es suave y el segundo fuerte, o bien que en el primero la lengua golpea una vez y en el segundo fonema, golpea dos o tres veces. El contraste entre los fonemas /r/ y /g/ suele ser difícil para aprendientes brasileños y franceses de español. Se les puede decir que en /r/ la lengua se pone en la parte delantera de la boca, mientras que en /g/ se pone detrás.

La siguiente actividad de ejemplo¹⁰³ se centra en el fonema /x/.

Escucha las siguientes palabras.

viajar	dejar	jugar	junio	geografía
Argentina	girar	hijo	jubilarse	jóvenes

En todas ellas aparece el mismo sonido, pero unas veces está representado por la letra **j** y otras veces por la letra **g** (solo junto a las vocales **e**, **i**). Este sonido, que no existe, por ejemplo, en francés, en inglés o en italiano, se realiza acercando la parte posterior de la lengua al velo del paladar sin que lleguen a tocarse.

Ahora, puedes buscar más palabras que contengan este sonido.

Proporcionar información articulatoria implica que el alumno debe adoptar una postura analítica y reflexiva acerca de la posición y el movimiento de los órganos articulatorios. Posteriormente el alumno produce conscientemente los movimientos de los órganos articulatorios para pronunciar el sonido de forma aislada y exagerada.

El uso de la información articulatoria no parece que se deba aplicar de forma sistemática. Parece más bien un posible recurso para deshacer dudas o aclarar cómo se articulan sonidos difíciles que no se aprenden a pronunciar por otros medios.

¹⁰³ *Rápido* (2003) Barcelona: Difusión, p.103.

4.3.4.1.2. Correspondencia entre los sonidos y las grafías

Las reglas de relación entre los sonidos y las grafías se explican cuando no coinciden con las reglas de la primera lengua del aprendiente. Se usan cuando un sonido se puede representar en la lengua escrita con varias letras o bien cuando una letra puede relacionarse con varios sonidos.

Las explicaciones al alumno, que siguen un estilo de enseñanza completamente deductivo, son parecidas a las siguientes:

- *La letra **y** suena así...*
- *El sonido [x] se puede escribir con **j** o con **ge, gi**.*
- *La letra **u** no suena en las palabras como **guerra**.*
- El sonido de /r/ en español es como el de la letra <t> en inglés en palabras como *butter, city o water*.

El propósito de la enseñanza de la correspondencia entre los sonidos y las grafías es evitar las *pronunciaciones ortográficas*. Es decir cuando el alumno interpreta las grafías según las reglas de pronunciación de su L1, (p. ej. *guerra* [ɣwerra] o *que* [kwe]) pese a no haber oído nunca esas palabras pronunciadas así.

La siguiente actividad de ejemplo¹⁰⁴ explica las distintas grafías que en español se relacionan con el fonema /k/.

El sonido /k/ se representa con las consonantes c, qu y k .	
Se escribe	Se pronuncia
c + a, o, u, r, l qu + e, i	/k/

¹⁰⁴ *Rápido* (2003) Barcelona: Difusión. p.89.

4.3.4.1.3. Metáforas

Se pueden aportar explicaciones sobre la diferencia entre las lenguas de rimo silábico y las de ritmo acentual¹⁰⁵. En la siguiente actividad de ejemplo extraída de un curso de inglés¹⁰⁶ se enseña este contraste usando una metáfora visual.



Figure 6.1: The rhythm of a syllable-timed language



Figure 6.2: The rhythm of a stress-timed language

Photocopiable © Oxford University Press

4.3.4.1.4. Observar los órganos articulatorios

Esta técnica consiste en la visualización directa de los órganos articulatorios. Se espera que el alumno se fije en la posición de los órganos articulatorios de un modelo y la imite para articular un sonido determinado.

Los órganos articulatorios pueden ser de cualquier hablante, aunque en contexto de aula sobre todo serán del profesor. El aprendiente también puede observar individualmente en un espejo la posición de sus propios órganos articulatorios en la realización de un sonido.

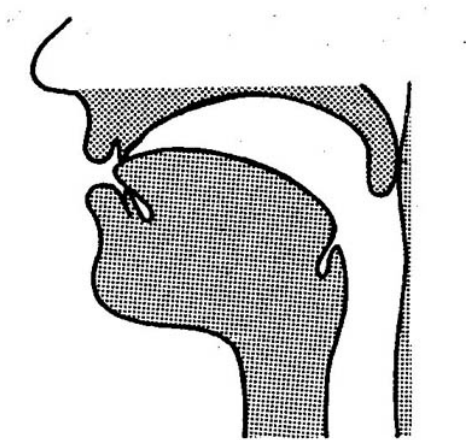
Como la observación es directa, esta técnica sólo se puede aplicar con los sonidos cuyo punto de articulación sea anterior, como por ejemplo, la posición de la lengua en la articulación de los fonemas /θ/ o /f/. También permite observar los órganos externos, es decir la posición de los labios o la abertura de la boca. En esta técnica no se pueden observar las articulaciones palatales y velares.

¹⁰⁵ En el apartado 3.2.5.3.1. ya hemos mencionado en qué consiste esta distinción entre ambos tipos de lenguas según su ritmo.

¹⁰⁶ Extraída de Avery et al. (1992:73).

4.3.4.1.5. Diagramas articulatorios

Esta técnica consiste en mostrar al alumno un diagrama de la sección de una cabeza en la que se ve la posición de los órganos articulatorios mientras realizan un sonido determinado. Se espera que el alumno observe en la ilustración la posición de los órganos y la pueda imitar en su propia producción. La siguiente ilustración de ejemplo¹⁰⁷ muestra la posición de los órganos articulatorios en la realización del sonido [θ].



Los diagramas articulatorios pueden ser útiles para clarificar el punto de articulación de sonidos distantes. Un inconveniente de esta técnica es que no puede ilustrar la diferencia entre sonidos con el punto de articulación próximo, como por ejemplo /l/, /r/ y /n/.

Brown (1992b) defiende el uso de los diagramas articulatorios con la condición de que sean lo más simples y obvios posible. También remarca que los diagramas deben representar con fidelidad la cavidad bucal y los órganos articulatorios.

4.3.4.1.6. Usar signos para representar el sonido

Se han ideado diversos recursos para representar los sonidos de la cadena del habla. En esta técnica se explica, aunque sea muy brevemente el significado de los símbolos que se empleen en cada caso. El más preciso de todos es el alfabeto fonético internacional, aunque también es el menos intuitivo de todos y el más críptico para el alumno común.

¹⁰⁷ SÁNCHEZ, A. y MATILLA, J.A. (1974) *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL, p.47.



4.3.4.1.6.1. El alfabeto fonético

Los símbolos fonéticos permiten representar los sonidos mediante un código escrito estandarizado lo menos ambiguo posible. Para Celce-Murcia (1996:270) es un recurso útil en la enseñanza de lenguas extranjeras porque crea una distancia psicológica entre el sistema fónico y el sistema escrito. A la vez ayuda a relacionar ambos sistemas, lo cual está especialmente indicado para la enseñanza de aquellas lenguas en que la relación entre la ortografía y los sonidos es muy compleja, como es el caso del inglés.

Tench (1992) defiende la utilidad del uso los símbolos fonéticos para clarificar la relación de dos letras con un mismo sonido, como en el caso de las letras <ll>, <y> para la mayoría de hispanohablantes, o y <v>. También puede ayudar a explicar la relación de dos fonemas con una letra, como es el caso en español de los fonemas /θ/ y /k/ con la letra <c>.

El conocimiento de los símbolos del alfabeto fonético internacional también puede ser útil al alumno para entender la transcripción fonética que en muchos diccionarios acompaña a cada entrada léxica. El conocimiento de los símbolos fonéticos favorece la autonomía del aprendizaje en la medida en que el alumno puede consultar por sí mismo la pronunciación de una palabra.

La siguiente actividad para la enseñanza del inglés sirve como ejemplo de cómo se pueden usar los símbolos del alfabeto fonético en un material didáctico.

 **2** Work in pairs to complete the table. How many of these vowel sounds are there in the words in each line? The first line is done for you. 

	/eɪ/	/aɪ/	/əʊ/	/aʊ/
1 snow face down coach slowly	1	0	3	1
2 neighbour delay age dry weigh				
3 road trousers mouth shave power				
4 drive polite type right brown				
5 although complaint round bowl main				
6 quite thousand silence high owe				

Hewings (1993:11)

4.3.4.1.6.2. Gestos de realce

En esta técnica el profesor realiza algún tipo de gesto para resaltar un elemento fónico al mismo tiempo en que éste sucede en el habla. De esta forma se espera que el gesto ayude al alumno a identificar y a percibir las cualidades del elemento fónico que el profesor quiere resaltar. La gesticulación se emplea con especial frecuencia en el Método silencioso como forma de corregir y orientar al alumno.

La gesticulación puede consistir en movimientos con las manos o gestos con la cabeza para destacar la aparición de la sílaba o la palabra tónica. El profesor también puede dibujar en el aire líneas ascendentes o descendentes o remarcarlas con los brazos para subrayar la dirección de una entonación. Con las manos también puede indicar al alumno que una vocal es larga.

A la vez que se habla se puede marcar el ritmo o el acento de intensidad con leves golpes en la mesa, palmadas o golpes en la pizarra. Es preferible evitar que los golpes sean muy ruidosos, porque el ruido dificulta la audición de lo que precisamente es más relevante: la intensidad de una sílaba o una palabra.

4.3.4.1.6.3. Colores


Es una técnica empleada en el Método Silencioso. Consiste en usar colores para diferenciar los distintos sonidos que puede representar una misma grafía. En el caso de la enseñanza del español se puede aplicar los dos fonemas que representa la letra <g> o bien a los alófonos oclusivo y aproximante de las letras , <d>, <g>.

El uso de los colores para representar sonidos se puede considerar una alternativa muy simplificada a los signos del alfabeto fonético, ya que en el fondo, ambas técnicas pretenden el mismo objetivo: representar un sonido con un signo visualmente reconocible.

4.3.4.1.6.4. Líneas y flechas

Las líneas y flechas se colocan al lado de un texto para indicar una curva entonativa. La dirección ascendente de la línea se relaciona con la entonación aguda, mientras que la dirección descendente se relaciona con la entonación grave. Como indica Cantero (2002a), se trata de una traslación del sistema de anotación musical y por tanto, de una convención que no se comprende en culturas distintas a la occidental.

Como podemos ver en el siguiente ejemplo, las líneas paralelas al texto o superpuestas también se usan para remarcar ascensos y descensos tonales.

 **2b** Listen, and notice the intonation of these alternative questions. Then ask and answer the questions.

Which day did everything go wrong for A – Tuesday or Thursday?

Did he **wake up** with **toothache** or a **headache**?

Did he **ring** the **dentist** **three times** or **four times**?

Was his **dentist's** **appointment** at **three o'clock** or **three thirty**?

When he tripped, did he break both legs or three teeth?

O'Connor (1989:76)

4.3.4.1.6.5. Otros

Los materiales didácticos y los profesores usan diversos símbolos para destacar la sílaba tónica en una palabra. Los círculos, el subrayado, las mayúsculas y la negrita son los más usados.

Tengo hambre Tengo hambre TENGó HAMBre **Tengo hambre**
 0 o 0 o

En la siguiente actividad de ejemplo¹⁰⁸ se usan recuadros en blanco o en negro para indicar la sílaba tónica.

¿Cuál es la sílaba más fuerte? Escucha estas palabras y escríbelas en la columna correspondiente.

<input type="checkbox"/> ■	■ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ■ <input type="checkbox"/>	■ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
arroz	vino	galleta	plátano

¹⁰⁸ Ele 1 (1999) Madrid: SM, p.123.

En la siguiente actividad de ejemplo se usan los círculos para indicar la cantidad de sílabas de cada palabra. El círculo más grande indica la sílaba tónica.

Unit 28 Patterns of stress in words

1 Four of the words in each of the lists below have the stress pattern shown and one has a different pattern. This is the *odd one out*. Before listening to the words, work in pairs and try to find the odd one out in each list.

- 1 ○○ above, chicken, postpone, guitar, correct
- 2 ○○ under, dirty, handsome, Japan, reason
- 3 ○○○ exciting, tomorrow, November, injection, telephone
- 4 ○○○ policeman, cinema, yesterday, politics, overcoat
- 5 ○○○○ unemployment, competition, supermarket, information, immigration

2 Repeat the words and check your answers. 0-π

Hewings (1993:39)

La ausencia de pausa entre las palabras se marca con un arco que une última letra y la primera de la siguiente palabra. En la siguiente actividad de ejemplo podemos ver cómo se hace uso de este símbolo.

Unit 38 Linking words together: Vowel + Consonant

Unit 38 practises linking words that end in a *vowel sound* with a word that begins with a *consonant sound*.

1 Repeat these phrases. Make sure you link the vowel sound at the end of the first word with the consonant sound at the beginning of the next.

- 1 a) foggy days b) windy days
- 2 a) forty pounds b) forty dollars
- 3 a) yellow carpets b) blue carpets
- 4 a) primary school b) secondary school
- 5 a) summer holidays b) winter holidays
- 6 a) Friday night b) Monday morning

Hewings (1993:53)

La siguiente actividad de ejemplo¹⁰⁹ usa las versalitas para realzar la palabra más destacada de la frase, es decir, la que contiene el acento a nivel de frase.

¹⁰⁹ Dalton et. al (1994:55).

Say sentences 1 to 4 aloud, living prominente to the words in capitls. Choose the appropriate paraphrase (A to D) for each.

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| 1 JOHNNY will eat this | A whether he wants to or not |
| 2 Johnny WILL eat this | B not just look at it |
| 3 Johnny will EAT this | C rather than something else |
| 4 Johnny will eat THIS | D not someone else |

4.3.4.2. RECONOCER Y TOMAR CONCIENCIA

El conjunto de técnicas que engloba la actividad *reconocer y tomar conciencia* tienen en común que guían al alumno en el descubrimiento de fenómenos fónicos. Resaltan el elemento fónico que pretenden enseñar para que el alumno concentre en él toda su atención.

Se diferencian de las actividades de procesar información en que en aquéllas los materiales didácticos o el profesor proporcionan información explícita que el alumno sólo debe comprender y aplicar. Es decir, tienen una orientación deductiva. Por el contrario en las actividades de reconocer y tomar conciencia, el alumno debe hacer el esfuerzo de descubrir por sí mismo lo que se pretende enseñar. Esto hace que el proceso de aprendizaje sea más intenso y activo por parte del alumno. Es decir, tienen una orientación inductiva.

En realidad, el alumno puede reconocer y tomar conciencia de la existencia de un fenómeno fónico en el transcurso de cualquier actividad en que use la lengua oral. Sin embargo, la característica de este grupo de actividades es que pretenden deliberadamente que el alumno descubra algo, mientras que en cualquier otra actividad con lengua oral, la toma de conciencia puede darse de forma accidental o al menos, al margen de la intencionalidad del profesor o del material didáctico.

4.3.4.2.1. Palabras comunes

Las lenguas con proximidad geográfica o histórica tienen gran cantidad de palabras comunes. Éstas pueden proceder por dos vías: unas palabras han sido heredadas de una lengua madre común, mientras que otras han sido prestadas de una lengua a otra. La mayoría conserva el mismo significado, aunque suele haber muchas palabras que tienen otras connotaciones o que

incluso han adquirido un significado completamente distinto: son los falsos amigos. Algunas palabras comunes se escriben exactamente igual en dos lenguas, mientras que otras cambian ligeramente en su forma escrita. El interés que este grupo de palabras tiene para la didáctica de la pronunciación es que se pronuncian de forma diferente en cada lengua, ya que cada una usa su propio sistema fónico.

Los aprendientes principiantes pueden identificar y comprender perfectamente estas palabras en la lectura. Sin embargo, pronunciadas con el sistema fónico de la L2 las puede hacer difíciles de reconocer. Las palabras comunes son un buen recurso para aprovechar y tomar conciencia de las características de la pronunciación de la L2.

La siguiente actividad de ejemplo propone al alumno que sea consciente de que una palabra que conoce, porque es igual en su lengua, se pronuncia de forma diferente en la lengua que aprende. A menudo, el alumno nunca ha pensado que se puedan pronunciar de otra manera, es decir, siguiendo otras reglas de relación entre las letras y sonidos.

Escucha las siguientes palabras y marca la que oigas.

constitución laser radar internet hospital televisión

Las palabras comunes pueden ser nombres de lugares geográficos o de personajes célebres, como artistas o líderes políticos. La siguiente actividad de ejemplo sorprende mucho a alumnos anglohablantes, ya que no suelen ser conscientes de que los nombres propios originarios de la lengua inglesa pueden ser pronunciados con el sistema fónico de otra lengua. Les llama especialmente la atención el vocalismo y la realización de los fonemas /r/ y /r/.

¿Imaginas cómo pronuncia un hispanohablante normalmente el nombre de estos personajes famosos?

Ronald Reagan	Rod Stewart	Bruce Springsteen
Robert Redford	Ringo Starr	Humphrey Bogart
Richard Gere	Harrison Ford	

Escucha y observa si suenan muy diferente en tu lengua. ¿En qué se diferencian?

Otro grupo de palabras comunes entre las lenguas está formado por nombres de compañías y marcas comerciales conocidas internacionalmente.

Observa que los españoles pronuncian el nombre de algunas marcas internacionales de manera diferente a como se hace en tu idioma.

¿Conoces la pronunciación en español de estas palabras?

Volkswagen	J&B	Yves Rocher	Listerine
Citroen	Renault	C&A	Colgate

¿Y estas otras?

Donut	Marlboro	Renault	Citroen	IBM
Winston	Mercedes	Burguer King	McDonald's	Pepsi Cola

Los profesionales y los técnicos, por ejemplo, médicos, economistas, informáticos, etc. tienen en sus lenguas de especialidad numerosos tecnicismos. Muchos son palabras comunes entre muchas lenguas. Estas palabras son especialmente útiles en cursos de L2 con fines específicos en que el grupo de alumnos es homogéneo en cuanto a los conocimientos que comparten y al vocabulario que necesitan.

4.3.4.2.2. Leer la L1 con las reglas ortoépicas de la L2

Esta técnica propone al alumno que relacione su L1 y la L2. También pretende que tome conciencia de que cualquier palabra escrita puede ser leída aplicando las normas de relación entre las letras y los sonidos de otras lenguas.

Leer un texto de una L1 aplicando las reglas ortoépicas de la L2 parece una técnica muy forzada para usarla en el aula, ya que normalmente no se hace de forma deliberada en la comunicación ordinaria. Sin embargo es una actividad completamente frecuente y natural que aplicamos cuando leemos un texto escrito en una lengua que desconocemos, ya que lo hacemos usando el sistema fónico de la primera lengua y sus reglas de relación entre las letras y los sonidos.

La siguiente actividad¹¹⁰ sirve como ejemplo de la aplicación en el aula de esta técnica.

Completa el siguiente texto.

Normalmente me levanto a las _____. Luego voy a trabajar/estudiar a _____. Al mediodía como a las _____ en _____. Después de comer, casi siempre _____. Ceno a las _____ y me acuesto a las _____. Pero los fines de semana, es diferente, porque muchas veces _____.

- a) Escribe la traducción de este texto en tu idioma.
- b) Lee el texto que has escrito con entonación y pronunciación española. Es decir, léelo tal y como lo leería un español que no conozca tu idioma.
- c) Después, el profesor leerá tu texto "a la española". Fíjate en él.
- d) Si tienes compañeros de nacionalidad distinta a la tuya, intercambia con ellos los textos y leedlos "a la española".
- e) Puedes leer otros textos escritos en tu lengua materna "a la española".

4.3.4.2.3. Descubrir

Esta técnica guía al alumno en el descubrimiento de fenómenos fónicos. Sigue las fases del aprendizaje inductivo¹¹¹: (a) proporcionar muestras de lengua; (b) invitar al alumno a formular hipótesis sobre qué regla ha generado las muestras de lengua; (c) verificación del alumno de si su hipótesis es correcta.

La siguiente actividad de ejemplo¹¹² propone al alumno que realice una actividad de inducción. En la primera parte, debe llegar a la conclusión de que las grafías v y b en español representan el fonema /b/. En la segunda parte, debe llegar a la conclusión de que este fonema es representado por dos alófonos, y se le invita a que formule la regla por escrito.

¹¹⁰ Basada en Taylor, 1993:20.

¹¹¹ El proceso que siguen los alumnos en el aprendizaje *inductivo* consiste básicamente en ir desde las muestras de lengua a las reglas que las generan. Se contrapone al proceso de aprendizaje *deductivo*, en que el alumno conoce la regla en primer lugar y posteriormente observa muestras de lengua en que se aplica esa regla.

¹¹² *Gente1 Libro de trabajo* (1998) Barcelona: Difusión, p.167.

Fíjate en cómo suenan, en estas palabras, las letras **b** y **v**. ¿Suenan igual o diferente?

lava	habitación
la vecina	sabe
avenida	abuelo
novio	nube

Algunas consonantes cambian según su posición. Escucha ahora esta serie de palabras. ¿Suenan igual en 1 y en 2? ¿Puedes formular una regla?

barrio	lava
vino	cabo
barco	sabe
viaje	Álava

La b y la v se pronuncian más _____ cuando están _____. Y un poco más _____ cuando están _____.

Escucha estas palabras y fíjate si el sonido de g y j es suave o fuerte. Clasifica las palabras en la columna adecuada.

García, jamón, Rodríguez, jerez, alguien, jirafa, rojo, genial, imagina, algo, alguno, gracias, jueves, globo.

Sonido suave	Sonido fuerte

Ahora completa las siguientes frases.

El sonido es suave cuando se escribe ga, ____, gui, go, ____, ____, gl.

El sonido es fuerte cuando se escribe ____, je, ____, jo, ____, ge, ____

Esta otra actividad de ejemplo propone al alumno que descubra la diferencia entre los sonidos oclusivos sonoros y los aproximantes de la lengua española.

Escucha las palabras y observa cómo se pronuncian las letras b y v.

b	β
1. cambio	había
2. tumbar	pasaba
3. tranvía	vivía

¿Cuál es la diferencia? Explícala con tus palabras.

Ahora escucha estas parejas de palabras y observa cómo suena la letra d.

d	ð
1. esconde	codo
2. banda	cada
3. sandalia	adiós

¿Es la misma diferencia que antes?

Después de lo que has visto, ¿cuál crees que será la diferencia de pronunciación de la letra g entre las dos columnas?

g	ɣ
1. conga	digo
2. vengo	hago
3. bingo	sigues

4.3.4.3. HABLAR Y VISUALIZAR

En esta actividad el alumno habla y visualiza una representación de los sonidos que produce. Existen diversas aplicaciones informáticas que muestran en la pantalla de un ordenador una representación visual de la información acústica que reciben a través de un micrófono. Las aplicaciones informáticas cuyo usuario puede ser un alumno medio son el SNM, el analizador de la entonación y ciertos juegos.

Otro tipo de instrumental, el glosómetro, muestra como información visual la posición de los órganos articulatorios.

El objetivo de estas técnicas es capacitar al alumno para que pueda articular un sonido. Es decir, el alumno centra su atención en producir con precisión sonidos aislados sin significado alguno.

Existen otras aplicaciones con analizadores de voz no dirigidas a alumnos¹¹³. El sonógrafo o el osciloscopio ofrecen una información que sólo puede ser interpretada por un especialista en fonética. El palatógrafo, que tampoco está pensado para ser usado por el alumno medio, permite visualizar las zonas de contacto de la lengua con el paladar.

Un inconveniente muy serio para la aplicación de este tipo de actividades es que requiere un software específico y su uso es individual. No parece recomendable su uso de forma indiscriminada, sino más bien para intentar resolver problemas de pronunciación puntuales que no se han podido resolver por otros medios.

La tecnología hace posible que las aplicaciones informáticas¹¹⁴ creadas para la enseñanza de la pronunciación incorporen un sistema de reconocimiento de la voz que proporcione *feedback* al alumno de forma automatizada e instantánea. Sin embargo, el *feedback* que puede ofrecer el ordenador está limitado a palabras, frases o curvas entonativas que hayan sido programadas previamente. No puede evaluar enunciados que produzca el alumno libremente. Aun así, no tienen una fiabilidad completa para identificar errores ni para valorar los enunciados de los alumnos como correctos o incorrectos. Por esta razón, el diagnóstico automático de errores sólo es posible actualmente con una capacidad limitada.

4.3.4.3.1. El visualizador de espectro

Un visualizador de espectro descompone y muestra el espectro armónico del sonido en tiempo real. Por tanto, puede usarse para practicar la articulación de las vocales. Un ejemplo sería el programa *Sona Match (SNM)*, que además permite insertar la vocal producida en una carta de formantes con

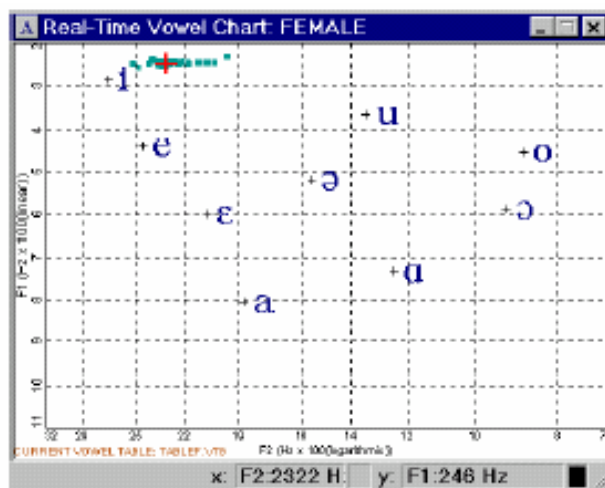
¹¹³ Llisterri (2001) ofrece una revisión de las diversas posibilidades de visualización del habla y afirma que es sumamente difícil relacionar una representación visual del sonido con sus propiedades acústicas.

¹¹⁴ Neri et al. (2002) ofrecen una revisión extensa y crítica de las aplicaciones informáticas creadas expresamente para la enseñanza de la pronunciación.

una posición modelo¹¹⁵ de todos los fonemas del sistema vocálico de la lengua que se aprende.

El alumno pronuncia una vocal aislada y sostenida ante un micrófono. El analizador SNM coloca en tiempo real la realización del alumno en la carta de formantes. Así, el alumno puede comprobar instantáneamente la distancia que separa su vocal de la indicada como modelo.

El alumno puede practicar, insistir y experimentar con la posición de sus órganos articulatorios, hasta lograr que sus realizaciones vocálicas se encuentren en la posición más próxima posible a las del modelo.



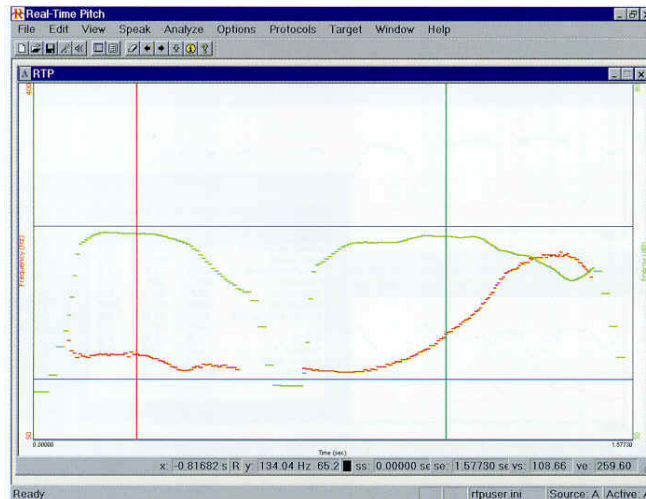
4.3.4.3.2. Visualizadores de tono

En un visualizador de la entonación, como por ejemplo el *Visi Pitch* de Kay Elemetrics, el alumno puede observar instantáneamente en una pantalla la entonación de un enunciado propio. El alumno puede visualizar el contorno entonativo y evaluar su forma.

También se le puede ofrecer una línea entonativa que le sirva como referencia para comparar con la suya. Esta entonación de referencia puede

¹¹⁵ Decimos *modelo* porque las vocales no se definen por un valor exacto y constante en hercios para sus dos primeros formantes. Es decir, las vocales no ocupan un punto en una carta de formantes, sino un área que no es ocupada por el resto de vocales del sistema. Así pues, el punto que ocupan las vocales es en cierto modo arbitrario, porque no se puede determinar la posición exacta de una vocal, aunque sí una zona central del área que ocupa cada vocal.

proceder del profesor o de modelos ya pregrabados. También la puede haber grabado el alumno anteriormente.



4.3.4.3.3. Juegos de ordenador

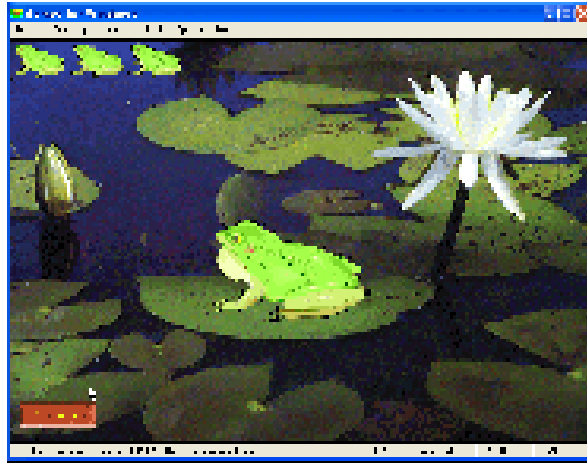
Hay aplicaciones informáticas que presentan gráficos animados de animales, objetos o personajes en la pantalla¹¹⁶. La mayoría de estos juegos se ha desarrollado para el tratamiento de desórdenes del habla, ofreciendo una información visual y atractiva a niños sordos. Pensamos que algunos de estos juegos pueden tener utilidad para alumnos de lenguas extranjeras.

El alumno visualiza en tiempo real una animación que responde a una variación de una cualidad de su voz, como el tono, la sonoridad o la intensidad. Por ejemplo puede desplazar un ratón por un camino perseguido por un gato, emitiendo un sonido en que varíe la frecuencia fundamental. Si el alumno da el tono con la frecuencia adecuada, logra que el ratón escape. Si no, es cazado.

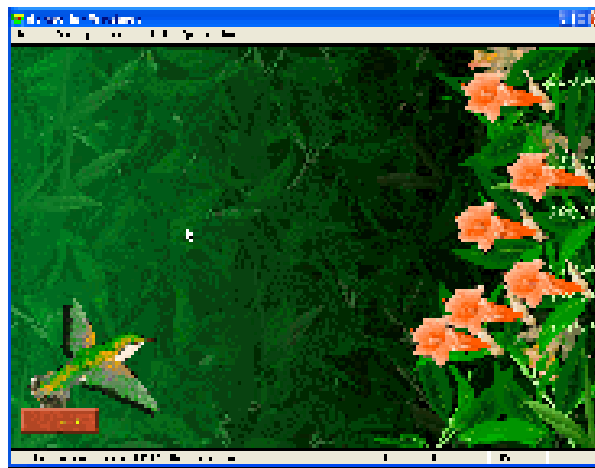
En otro juego aparece una jirafa que quiere comer hojas que se encuentran en ramas a distintas alturas. El usuario tiene que elevar el cuello de la jirafa hasta la altura idónea variando la intensidad y el tono de su voz. El instructor puede modificar los parámetros de cada juego para hacer el juego

¹¹⁶ Los juegos comerciales más extendidos son *Visigames*, de Kay Elemetrics, *Speech viewer*, de IBM, o *Speech Trainer*, de Dr. Speech. Mientras que *Visigames* sólo se pueden ejecutar en un determinado hardware de la propia Kay Elemetrics, *Speech viewer* y *Speech Trainer* se puede ejecutar en cualquier PC que reúna los requisitos técnicos mínimos.

más fácil o desafiante. El siguiente ejemplo procede del programa *Visi Games*. El alumno pone en práctica la intensidad de su voz visualizando sus cualidades: la rana se hincha más, cuanto mayor es la intensidad.



El siguiente ejemplo también procede del programa *Visi Games*. En este caso, el alumno pone en práctica el tono de su voz. El colibrí sube o baja dependiendo del tono más agudo o grave de la voz del alumno y sólo avanza cuando el tono se acerca al que indica la flor que se abre.



4.3.4.3.4. El glosómetro

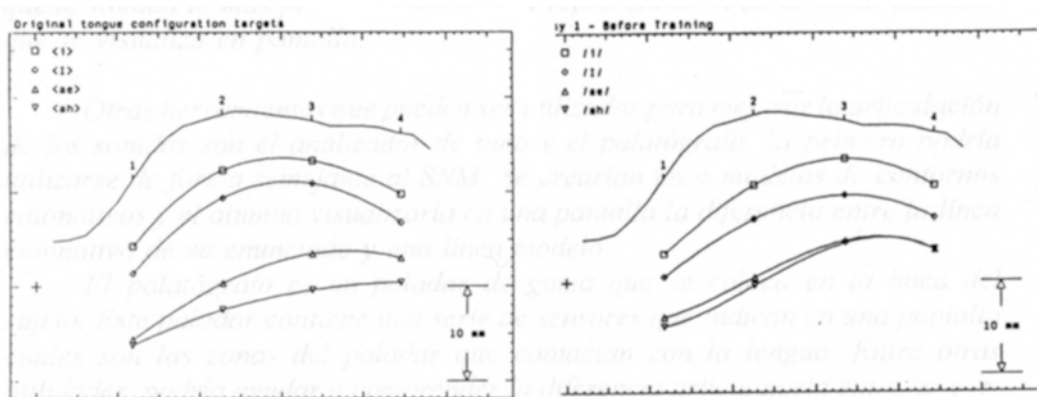
Flege (1988) utiliza información visual para la enseñanza de vocales inglesas a hispanohablantes. Utiliza un aparato optoeléctrico llamado glosómetro¹¹⁷ que muestra en una pantalla la localización de la lengua

¹¹⁷ El nombre original en inglés es *glosometer*.

cuando el alumno articula un sonido. En la pantalla también aparece la ubicación de la lengua cuando los nativos realizan ese sonido, lo que permite al alumno comparar la posición de su lengua respecto a la del modelo.

En los siguientes ejemplos se ve la posición de la lengua en la articulación de varias vocales. El cuadro de la izquierda es la posición media de la lengua de hablantes nativos. En el cuadro de la derecha aparece la articulación de las vocales por la alumna estudiada antes de comenzar la instrucción.

La cruz de la izquierda de cada cuadro indica la localización de los dientes incisivos superiores. La línea superior es el paladar y debajo aparece la articulación de la lengua en cuatro vocales diferentes, cada una indicada con un símbolo.



4.3.4.4. EJERCITACIÓN

El grupo de técnicas para la ejercitación es heterogéneo. Tienen en común que son ejercicios sin intencionalidad comunicativa. Su objetivo es crear oportunidades para que el alumno practique centrando su atención en la pronunciación.

En la ejercitación distinguimos las siguientes técnicas perceptivas: (1) escuchar y leer; (2) clasificar; (3) identificar. Otras técnicas son productivas: (1) vocalizar; (2) pronunciar palabras aisladas; (3) leer en voz alta.

4.3.4.4.1. Escuchar y leer

En esta técnica el alumno escucha un texto oral y simultáneamente lo lee. Esto le permite verificar su comprensión auditiva, comprobando cuántas palabras comprende. También sirve al alumno para aprender cómo se pronuncian palabras de las que sólo conoce la forma escrita. Igualmente permite que el alumno se fije en otros elementos de la fonología, como la unión de palabras, la pronunciación de las sílabas átonas o la entonación.

La técnica de escuchar y leer se aplica en la clase de lenguas extranjeras sobre todo en la corrección de actividades de comprensión auditiva, cuando el alumno escucha y lee la transcripción del audio del ejercicio. También se da en los alumnos que escuchan la lectura en voz alta de un texto por parte del profesor o de un compañero.

Para que el alumno pueda poner en práctica esta técnica en un contexto de aprendizaje autónomo, necesita disponer de un texto oral y su correspondiente transcripción. La forma más fácil de conseguir un material con estas características es acceder a los libros para la enseñanza de lenguas extranjeras ya que contienen numerosos audios acompañados de su transcripción.

Numerosos CD-ROM creados para la enseñanza de lenguas extranjeras también ofrecen textos orales y su transcripción. Asimismo los alumnos pueden poner en práctica la técnica de escuchar y leer con los vídeos de los cursos de lenguas extranjeras, ya que subtitulan las intervenciones con la correspondiente transcripción.

También se puede encontrar el mismo texto en su forma oral y escrita en materiales reales creados para nativos. Las películas o los documentales en formato DVD acompañados de subtítulos son abundantes en el mercado y fáciles de conseguir. Otro tipo de materiales con que los aprendientes pueden aplicar esta técnica son las canciones y la transcripción de sus letras. También pueden leer y escuchar visionando los programas de televisión que van acompañados de subtítulos en el teletexto.

4.3.4.4.2. Clasificar

En esta técnica el alumno escucha una serie de palabras y las clasifica en virtud de un criterio. Si las clasifica de forma acertada, demuestra que las percibe de forma correcta.

En el siguiente ejercicio de ejemplo¹¹⁸, el alumno escucha palabras y debe escribirlas en la columna correcta clasificándolas según la posición de la sílaba tónica.

Hay tres tipos de palabras. El tipo depende de cuál es la sílaba fuerte: la última, la penúltima, o la antepenúltima sílaba. Coloca las palabras anteriores en uno de estos grupos.

■ □ □	□ □ ■	□ □ ■
Mé xi co	gui ta rra	tra ba jar
Mo nó to no	puer ta	in glés
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

En este otro ejercicio de ejemplo el alumno escucha palabras monosílabas. Tiene que clasificarlas en la columna correcta según la vocal que contenga la palabra. La solución del ejercicio es la siguiente.

Escucha estas palabras y fíjate en su vocal. Después escríbelas en la columna correspondiente.

i	e	a	o	u
<u>mi</u>	<u>pez</u>	<u>paz</u>	<u>con</u>	<u>sus</u>
<u>ti</u>	<u>vez</u>	<u>más</u>	<u>por</u>	<u>tus</u>
<u>vi</u>	<u>mes</u>	<u>vas</u>	<u>son</u>	<u>un</u>
<u>mil</u>	<u>te</u>	<u>mar</u>	<u>pon</u>	<u>mus</u>
<u>sí</u>	<u>ves</u>	<u>mal</u>	<u>dos</u>	
	<u>tres</u>	<u>gas</u>		

El siguiente ejercicio de ejemplo¹¹⁹ propone al alumno que clasifique palabras según contengan el fonema /θ/ o /s/. Todas las palabras tienen en común que refieren a lugares de España.

¹¹⁸ *Gente1 Libro de trabajo* (1998) Barcelona: Difusión, p.100.

¹¹⁹ *Ele 1* (1999) Madrid: SM, p.49.

Escucha estos nombres de ciudades españolas y escríbelos en la columna correspondiente.

/θ/ (za-ce-ci-zo-zu)	/k/ (ca-que-qui-co-cu)
Zamora	Mallorca

Ahora busca estas ciudades en el mapa de España y comprueba si las has escrito bien.

La siguiente actividad de ejemplo propone al alumno que clasifique palabras según contengan el fonema /x/ o /g/. Todas las palabras tienen en común que pertenecen a nombres de animales.

1. Escucha nombres de animales y escríbelos en la columna correspondiente. Ya hemos hecho el primero por ti.

J ja, je, ji, jo, ju, ge, gi	G ga, gue, gui, go, gu
conejo	gorila

2. Ahora relaciona cada palabra con la imagen correspondiente.

/g/

una gaviota, un gorila, un murciélago, una tortuga, una hormiga, un gato, un canguro, una gallina, un águila, un tigre, unas gambas, una yegua, un guepardo, un pingüino.

/x/

una jirafa, un conejo, una abeja, un pájaro, un jabalí, una oveja, unos mejillones, una almejas.

3. Compara tus respuestas con tus compañeros.

🗨️ ¿Cómo has escrito *abeja*?

4.3.4.4.3. Identificar

Esta técnica pretende que el alumno ejercite su capacidad perceptiva. Tiene que escuchar palabras o frases y demostrar que ha percibido correctamente el elemento fónico que se enseña.

En el siguiente ejercicio de ejemplo el alumno dispone de pares mínimos¹²⁰ de palabras. Sólo escucha una palabra de cada par y tiene que indicar cuál se trata.

Escucha las siguientes palabras y marca la que oigas:	
1- rasa raza	6- asar azar
2- casa caza	7- caso cazo
3- as haz	8- paso pazo
4- sueco zueco	9- casa caza
5- serrar cerrar	10- poso pozo
¿Cuántos aciertos he hecho? _____	

El siguiente ejercicio de ejemplo contiene pares mínimos de frases cuya única diferencia se encuentra en el acento de la forma verbal. La forma llana corresponde a la primera persona del presente y la forma aguda a la tercera

¹²⁰ El concepto de *par mínimo* aparece con el estructuralismo, como una prueba de que un fonema es un rasgo distintivo mínimo. En efecto, dos palabras que se diferencian únicamente por la variación de un fonema son un par mínimo.

Los ejercicios con pares mínimos hacen que el alumno no practique un fonema por sus propias características, sino por aquello que lo diferencia de los otros fonemas. Así, /e/ es un fonema en tanto que se diferencia de los fonemas más próximos: /a/ e /i/.

Los pares mínimos provocan errores en la comunicación real en pocas ocasiones. Por ejemplo, aunque *caballo* y *cabello* se diferencian en un único fonema, es difícil encontrar frases en que puedan ser intercambiables paradigmáticamente: *Tiene un cabello/caballo negro*. En las frases en que los pares mínimos son intercambiables, el contexto deshace la ambigüedad, de forma que en la comunicación es poco frecuente que haya equívoco. Estas frases no son abundantes en la comunicación real, pero son posibles: *Tienes que escribir al lector/rector*.

Las propuestas didácticas con pares mínimos han sido muy criticadas por consistir en ejercicios mecánicos que contienen palabras desconocidas para el alumno y algunas, incluso nunca las verá porque son de bajísima frecuencia de aparición y por tanto es poco probable que las necesite. Es cierto, pero también conviene decir que el objetivo de la práctica con pares mínimos no es el vocabulario en sí, sino centrar la atención perceptiva o productiva del alumno en un sonido.

persona del indefinido. El alumno demuestra que percibe el acento escribiendo la tilde en la forma verbal de la frase correcta.

Escucha estas frases y escribe los acentos donde sea necesario. El primero ya está hecho.

1	a) No <u>habló</u> mucho. b) No <u>hablo</u> mucho.	6	a) <u>Paseo</u> en el parque. b) <u>Paseo</u> en el parque.
2	a) <u>Canto</u> mi canción favorita. b) <u>Canto</u> mi canción favorita.	7	a) <u>Miro</u> los dos lados de la calle. b) <u>Miro</u> los dos lados de la calle.
3	a) <u>Camino</u> por la calle. b) <u>Camino</u> por la calle.	8	a) <u>Invito</u> a sus amigos. b) <u>Invito</u> a sus amigos.
4	a) <u>Dibujo</u> un paisaje. b) <u>Dibujo</u> un paisaje.	9	a) <u>Estudio</u> en casa. b) <u>Estudio</u> en casa.
5	a) <u>Corto</u> la carne. b) <u>Corto</u> la carne.	10	a) No <u>lavo</u> el coche. b) No <u>lavo</u> el coche.

El siguiente ejercicio de ejemplo es muy parecido al anterior y también ilustra la estrecha relación que la gramática y la fonología pueden establecer. La forma verbal llana corresponde a la segunda persona singular del imperativo, mientras que la forma aguda corresponde a la primera persona del indefinido. Las soluciones aparecen subrayadas.

Vas a oír pares de oraciones. Una habla de "YO" en indefinido y la otra oración es una orden a "USTED" en imperativo. La única diferencia en la pronunciación es el acento. Escribe el acento y "YO" o "USTED" donde corresponda.

1-	No <u>compré</u> nada más. YO No <u>compre</u> nada más. USTED	4-	<u>Llame</u> y <u>pase</u> dentro. (USTED) <u>Llamé</u> y <u>pasé</u> dentro. (YO)
2-	No <u>grité</u> tan fuerte. (YO) No <u>grite</u> tan fuerte. (USTED)	5-	Nunca <u>lleve</u> cosas de valor. (USTED) Nunca <u>llevé</u> cosas de valor. (YO)
3-	<u>Estudié</u> este asunto. (YO) <u>Estudie</u> este asunto. (USTED)	6-	Dirá que lo <u>dejé</u> así. (YO) Dirá que lo <u>deje</u> así. (USTED)

En el siguiente ejercicio de ejemplo el alumno escucha pares de palabras. En algunos casos se trata de pares mínimos y en otros casos de la misma palabra repetida. El alumno tiene que indicar qué caso se trata.

Escucha las siguientes palabras. Indica si son iguales (=) o diferentes (!) escribiendo el símbolo correspondiente.

1- _____ 6- _____
 2- _____ 7- _____
 3- _____ 8- _____
 4- _____ 9- _____
 5- _____ 10- _____

¿Cuántos aciertos he hecho? _____

En el siguiente ejercicio de ejemplo el alumno escucha grupos de tres palabras. Las tres pueden ser iguales o una puede ser un par mínimo de las otras dos: por ejemplo *pele, pero, pero*.

Vas a escuchar grupos de tres palabras. Marca con una cruz la posición de la palabra diferente. Si las tres son iguales, marca en la casilla =.

	1ª	2ª	3ª	=
a				
b				
c				
d				
e				

¿Cuántos aciertos he hecho? _____

En el siguiente ejercicio de ejemplo¹²¹, el alumno tiene que seleccionar una de las tres frases que forman pares mínimos en cada caso.

¹²¹ *Ele 1* (1999) Madrid: SM, p.142.

Escucha y marca la frase que oigas.

- | | | | |
|----|--|----|--|
| 1. | A: Sólo tiene 10.000 habitantes.
B: ¿Sólo tiene 10.000 habitantes?
C: ¡Sólo tiene 10.000 habitantes! | 2. | A: Es muy alto.
B: ¿Es muy alto?
C: ¡Es muy alto! |
| 3. | A: Le gusta el vino.
B: ¿Le gusta el vino?
C: ¡Le gusta el vino! | 4. | A: Porque no quieres.
B: ¿Por qué no quieres?
C: ¡Porque no quieres! |

La siguiente actividad de ejemplo¹²² pide al alumno que identifique la vocal tónica de cada palabra.

En español todas las palabras tienen una sílaba fuerte. Escucha estas palabras. ¿Cuáles son las sílabas fuertes? Enciérralas en un círculo.

tra-ba-jar	rá-pi-do	tra-ba-ja-do
tra-ba-ja-dor	gui-ta-rra	á-ra-be
puer-ta	Mé-xi-co	me-xi-ca-no
ga-nar	pro-fe-sio-nal	pe-li-gro
mo-nó-to-no	in-glés	mú-si-co
	pro-fe-sión	

4.3.4.4.4. **Vocalizar**

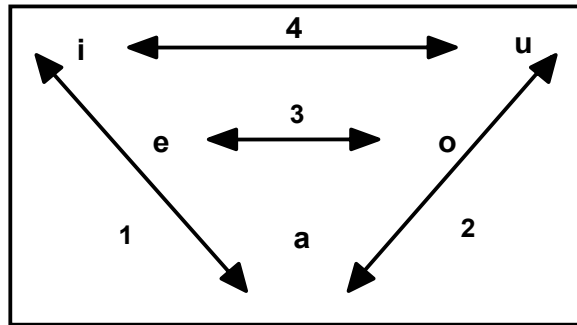
Archibald (1992) propone para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras la realización de ejercicios en que el alumno pone en práctica la precisión de sus órganos articulatorios. Esta técnica consiste en aplicar las técnicas de calentamiento y vocalización que realizan los actores antes de una representación. El objetivo es que el alumno concentre su atención exclusivamente en la posición de los órganos articulatorios.

Una modalidad de vocalización consiste en pronunciar una vocal aislada sostenida. Posteriormente el alumno varía ligeramente la posición de los órganos articulatorios para producir la vocal más próxima, sin dejar de emitir sonido. Por ejemplo, puede pronunciar *eeeeiii* durante varios

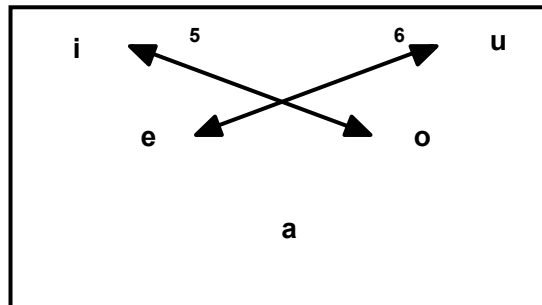
¹²² *Gente1 Libro de trabajo* (1998) Barcelona: Difusión, p.100.

segundos. Los desplazamientos vocálicos pueden ser de ida y vuelta, por ejemplo, *iiiieeeeeaaaaaeeeeiiii*.

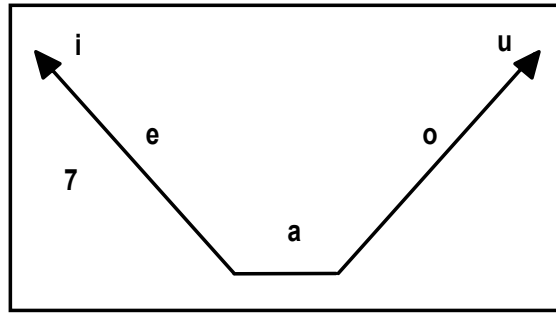
Los desplazamientos pueden realizarse en cualquier dirección hacia una vocal próxima. En los siguientes cuadros del sistema vocálico del español se indican con flechas las series de vocales que puede pronunciar el alumno. El desplazamiento *iiiieeeeeaaaaaeeeeiiii* se corresponde con la flecha nº1. El desplazamiento de la flecha nº2 consiste en *aaaaooooouuuuooooaaaa*. El desplazamiento de la flecha nº3 consiste en *eeeeooooe*. El desplazamiento de la flecha nº4 consiste en *uuuuiiiuuuu*.



El desplazamiento de la flecha nº5 consiste en *iiiiooooiiii*. El desplazamiento de la flecha nº6 consiste en *eeeeuuueeee*.



Por último, el desplazamiento de la flecha nº7 consiste en hacer un recorrido por todo el sistema vocálico como en *iiiieeeeeaaaaoooouuuu* y después en sentido inverso.



Otra variante de la vocalización consiste en articular sílabas con la misma consonante y variando la vocal. Por ejemplo:

pi pe pa po pu pi pe pa po pu
ji ge ja jo ju ji je ja jo ju

Se deben decir las sílabas con rapidez, articulando las vocales con precisión y claridad. Esta técnica también puede servir para poner en práctica consonantes que sean de dificultad para el alumno. Por ejemplo:

ri re ra ro ru ri re ra ro ru
cri cre cra cro cru cri cre cra cro cru
pli ple pla plo plu pli ple pla plo plu

4.3.4.4.5. **Pronunciar palabras aisladas**

En esta técnica el alumno pronuncia palabras aisladas que son seleccionadas por contener el elemento fónico que se quiere practicar, como por ejemplo un sonido consonántico o un diptongo.

Los ejercicios se pueden diseñar seleccionando un grupo de palabras que contengan el sonido que se pretende que practique el alumno. Por ejemplo para practicar el fonema /r/, el alumno puede pronunciar las palabras **rápido**, **remo**, **rico**, **perro**, **ruso** entre otras.

Al poner en práctica esta técnica es recomendable tener en cuenta algunos fenómenos de la fonética combinatoria. Los sonidos asimilan las características articulatorias de los sonidos con que están en contacto. La asimilación más normal es al punto de articulación del sonido siguiente. Esto implica que es más fácil articular un sonido que esté seguido por otro con el

mismo punto de articulación. Consecuentemente es más difícil pronunciar un sonido que esté seguido por otro con un punto de articulación distante.

Si se quiere hacer un tipo de enseñanza muy pautada en relación a la progresión de fácil a difícil, es preferible empezar a articular un sonido difícil que esté seguido por otro con el mismo punto de articulación. Por ejemplo resulta más fácil pronunciar el fonema velar /x/ del español junto con vocales con articulación también posterior (*julio, joven*), que no con vocales anteriores (*ginebra, general*). Es más fácil articular /r/ en *rico* que en *ruso*. Evidentemente el alumno debe aprender a pronunciar un sonido junto con otro de cualquier punto de articulación.

La fonética combinatoria también nos indica que un sonido puede resultar fácil de pronunciar en un contexto, pero difícil en otro. Por ejemplo a los hablantes de español les resulta más fácil articular los sonidos [ks] entre vocales, como en *examen*, que antes de una consonante, como en *extraño*. Asimismo es más fácil articular el sonido [r] entre vocales, como en *cero*, que antes de una consonante, como en *arco*.

El siguiente ejercicio de ejemplo sirve para practicar algunos de los grupos de vocales del español.

Lee en voz alta las siguientes palabras.

- | | |
|---|---|
| 1 siete , sal ie ron, cog ie ron | 8 ruido , fu ie mos |
| 2 seis , ten ie is, paseaste is | 9 ciudad , vi u da |
| 3 pase ai s, camin ai s | 10 peor , pase o |
| 4 aéreo , ca e r | 11 avión , volvi o |
| 5 ase a r, gol pe ar | 12 hoy , voy |
| 6 ahora , ca o ba | 13 puedo , fue ron, me ac ue sto |
| 7 via jar, di ana | 14 euro , Euro pa |

4.3.4.4.6. Leer en voz alta

El aprendiente pone en práctica su competencia ortoépica¹²³ en la lectura en voz alta. Esta acción está presente en la comunicación real en la vida

¹²³ Como hemos visto en el apartado 2.3.1.5., es una de las competencias que incluye la competencia gramatical, según la definición de competencia comunicativa del *Marco de referencia europeo*...

cotidiana, aunque no de forma muy frecuente: leer una noticia del diario a los amigos, leer una información escrita a los compañeros de trabajo, leer una carta a familiares, etc.

Esta técnica se aplica tradicionalmente en el aula cuando se pide a un alumno que lea un texto que ve por primera vez. La lectura se puede encomendar sucesivamente a varios alumnos, si el texto es largo o bien para verificar que todos siguen la lectura o simplemente para dar la oportunidad de leer a varios. En contra de lo que muchos profesores piensan, la lectura en voz alta no ejercita la expresión oral, sino la competencia ortoépica.

La lectura en voz alta también es una técnica que el alumno puede poner en práctica en un contexto autónomo. Puede leer en soledad para ejercitarse y poner a prueba su pronunciación. La técnica de la lectura en voz alta puede realizarse con frases aisladas. El siguiente ejercicio de ejemplo contiene frases adversativas. El alumno debe practicar la entonación asociada a estas estructuras.

Fijate en la entonación de las frases siguientes. Transforma siguiendo el modelo:

Aunque tengo prisa, te espero.

Aunque está enfermo, ha salido a la calle.

Aunque hace dieta, tiene problemas de peso.

Las frases que lee el alumno en voz alta pueden contener aliteraciones de un sonido concreto, p. ej. la clásica frase *El perro de San Roque no tiene rabo porque se lo han robado*.

Las frases con aliteraciones pueden ser creadas por los propios alumnos. Para ello se les puede proporcionar un pequeño corpus de palabras que contienen el sonido que se quiera practicar. Se puede proponer a los alumnos que construyan frases para que sean leídas por otros compañeros.

En el siguiente ejemplo¹²⁴, la lectura en voz alta es de palabras aisladas.

Intenta decir estas palabras. ¿Qué tienen en común?

rosa perro Roma corre Enrique Israel alrededor

El siguiente texto de ejemplo tiene la particularidad de contener gran cantidad de palabras con un sonido poco frecuente.

CARTAS AL DIRECTOR

La eñe en el ordeñador

Cariño: añoro los porteños años de antaño, teñidos de soñolientas señoras esperando con pañales la cigüeña, y de añejos, lampiños compañeros, risueños como unas castañuelas. Con ceños aguileños escudriñábamos la campiña sin montañas del terruño -mañanas de cumpleaños o señales de quinceañeras hazañas y, de paso cañazo, riñas aniñadas diseñadas para enseñarnos los tamaños daños del ensañamiento y la cizaña. Desenmarañando aquellos desmañados aunque halagüeños sueños de leñoso cuño, añicos entrañables que rasguñan como arañas nuestros bruñidos empeños, a regañadientes saco el pañuelo y añado puñetazos de pequeño muñeco en un dañino baño de apañadas artimañas que me atañen. Desentrañar con la uña del meñique esas migrañas, ordeñar la añoranza de cañas, cabañas y castaños, escalar a cañonazos el engañoso peñón del ensueño, es como un guiño.

Entrañablemente, ¡ñácate!

P.D.: No seas ñoña, puñetas, y añádele la eñe a tu ordeñador.

Mario Muchnik. Madrid.

El País 24.8.1991

4.3.4.5. ESCUCHAR E IMITAR

La actividad más conocida, antigua y usada a lo largo de la historia para la enseñanza de la pronunciación consiste en solicitar al alumno que imite un modelo de lengua. También es la técnica más sencilla.

¹²⁴ *Ele 1* (1999) Madrid: SM, p.30.

Esta actividad es eficiente cuando el aprendiente es capaz de percibir las cualidades fónicas del modelo que escucha, es capaz imitarlas y puede evaluar en qué medida ha aproximado su producción a la del modelo.

Conviene distinguir dos aplicaciones diferentes de la actividad de escuchar e imitar. Por una parte es una técnica para elaborar ejercicios y practicar en el aula. Por otra parte, escuchar e imitar es una de las estrategias cognitivas¹²⁵.

4.3.4.5.1. Como técnica para ejercitarse

La imitación como técnica para que los alumnos practiquen y se ejerciten propone que repitan inmediatamente un modelo nativo. La instrucción de los ejercicios más usada es, sin duda, *escucha y repite*. Las unidades de la lengua que se pueden practicar son sonidos, palabras, frases o intervenciones de diálogos, teniendo como límite la capacidad de memoria del alumno. El modelo de lengua que recibe el alumno es suministrado por el profesor o por un equipo de audio. El laboratorio de idiomas y los cursos difundidos a través de internet o en soporte CD-ROM hacen uso frecuente de esta técnica. Los cursos de idiomas por televisión también suelen incluir actividades de escuchar y repetir palabras y frases.

Para que los ejercicios con material sonoro puedan ser eficientes deben ofrecer una buena calidad acústica. Esto quiere decir que la cinta de audio o vídeo no esté desgastada, el reproductor tenga una mínima calidad, al igual que los auriculares del laboratorio, los cabezales del aparato reproductor estén limpios, etc. Por su parte si el modelo es el profesor, es deseable que su nivel de competencia fónica sea nativo o muy próximo.

La técnica de escuchar y repetir se puede aplicar cuando el profesor detecte en clase, en una actividad de expresión oral, que al alumno le resulta difícil pronunciar algún sonido o palabra. El profesor puede decidir proporcionarle en un momento oportuno una práctica para que ejercite un elemento fónico determinado. En este microejercicio individualizado el profesor dice la palabra en cuestión para que el alumno la repita.

Los ejercicios de repetición inmediata en materiales didácticos resultan monótonos y frecuentemente provocan aburrimiento en el alumno, tanto si

¹²⁵ En el apartado 4.3.6.2. volverá a aparecer dentro del apartado dedicado a las estrategias de aprendizaje.

practica en el aula como si lo hace en un contexto de aprendizaje autónomo. Esto limita severamente la duración de este tipo de ejercicios. Otro inconveniente en este tipo de ejercicios es la práctica descontextualizada de la lengua y la ausencia de autenticidad comunicativa. Sin embargo el grupo de actividades centradas en la forma de la lengua pretenden que el alumno ejercite y centre su atención en la pronunciación, no que centre su atención en la comunicación y el significado. Por tanto no es un inconveniente si el profesor y los alumnos son plenamente conscientes del objetivo de esta forma de ejercitación.

4.3.4.5.2. **La computadora humana**

En la *computadora humana*¹²⁶ el alumno escucha y repite un modelo en clase. La peculiaridad de esta técnica consiste en que la responsabilidad y el control recaen en el alumno.

Esta técnica es aplicable en una clase de lenguas extranjeras que siga el enfoque comunicativo. Durante la clase, alumno decide qué palabra o frase quiere practicar y cuánto la quiere practicar. En cualquier actividad de aula en que se use un texto oral o se lea en voz alta un texto escrito, cualquier alumno puede solicitar al profesor que le ayude individualmente y actúe como un *robot*. El alumno pide al profesor que le diga, cuantas veces desee, la pronunciación de una palabra. El alumno repite inmediatamente esta palabra lo más parecido posible al modelo. Esta microactividad finaliza cuando el alumno se da por satisfecho o considera que ya ha practicado lo suficiente. Así pues, la elección de la palabra o frase y la cantidad de repeticiones están controladas por el alumno.

Esta técnica procede del método *Aprendizaje comunitario de lenguas*¹²⁷ (Larsen-Freeman, 1986:105). En una de las fases de este método, el profesor traduce frases dichas por los alumnos y ellos las repiten, pudiendo hacer uso de esta técnica. La justificación es que los alumnos aprenden mejor si tienen un margen para la elección. Se responsabilizan más del propio aprendizaje cuando pueden ejercer un control sobre lo que aprenden.

¹²⁶ *Human computer* en la bibliografía en inglés.

¹²⁷ En el apartado 3.2.3.9. hemos comentado brevemente algunas características de este método.

4.3.4.6. HABLAR Y ESCUCHARSE

El conjunto de técnicas que forman parte de esta actividad tienen en común que el alumno habla, graba su voz en un dispositivo y a continuación se escucha a sí mismo. El objetivo es que cuando el alumno escucha su voz, pueda concentrarse en su propia pronunciación, evaluar sus características y mejorarlas en la medida de lo posible.

La grabación se puede realizar a través de distintas técnicas y dispositivos: grabar actividades orales de clase; los cursos en CD-ROM e internet y en último lugar; el laboratorio de idiomas. En el DAF el alumno también se escucha a sí mismo, pero a diferencia de las técnicas anteriores, su voz no queda grabada.

4.3.4.6.1. **Grabar actividades orales**

En esta técnica, el profesor decide grabar la actividad oral que le parece más conveniente de las diversas que propone en su aula. Puede seleccionar una actividad de expresión oral, como por ejemplo una exposición o una presentación que tengan que hacer sus alumnos. También puede grabar actividades de interacción oral, como por ejemplo debates, juegos de roles o cualquier actividad en grupos.

La grabación se puede realizar en vídeo o con casete, según los medios técnicos disponibles en cada centro de enseñanza. Cuando el profesor organice una actividad en grupos, puede grabar a sólo un grupo o a varios. Mientras se desarrolla la actividad, va circulando entre todos los grupos ofreciendo su ayuda. El profesor no puede escuchar todas las intervenciones de los grupos que graba. Por eso es recomendable que escuche o visiona la grabación fuera del tiempo de clase para anticipar los aspectos que quiera resaltar en clase.

En la siguiente sesión de clase, los alumnos escuchan el casete o visionan el vídeo para revisar las intervenciones de los compañeros o la suya propia. La revisión puede abarcar cualquier aspecto de la comunicación y de la lengua que sea relevante en la situación de comunicación grabada, tanto en lo positivo como en lo negativo. A través de esta técnica los alumnos pueden progresar en su competencia fónica si ponen atención en los aspectos específicos de la pronunciación y el profesor los resalta.

Otro ejemplo de actividad en pequeños grupos consiste en simular una entrevista a un personaje famoso. Se entrega a cada grupo una cinta de casete y una grabadora. Los grupos graban la entrevista fuera del tiempo de clase. Posteriormente se intercambian las cintas en clase, de forma que cada grupo pueda escuchar las grabaciones de los otros grupos.

En el Aprendizaje comunitario de lenguas se usa con frecuencia esta técnica. En este método hay una fase en que se graban las intervenciones de los alumnos en la conversación con el grupo sobre cualquier tema del que deseen hablar. Otras frases no las dicen los alumnos espontáneamente, sino que las proporciona el profesor y el alumno las repite. Posteriormente escuchan la grabación y analizan lo que han dicho.

4.3.4.6.2. Cursos en CD-ROM e internet

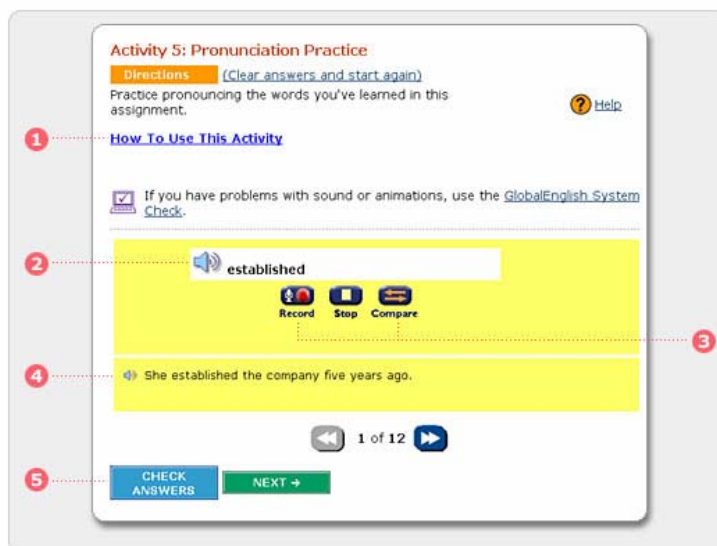
La ventaja de la práctica con el ordenador es que proporciona al alumno un entorno para que practique de forma privada, libre de presión, a su propio ritmo de trabajo y la posibilidad de practicar de forma ilimitada. La mayoría de las aplicaciones informáticas para la enseñanza de la pronunciación mediante el ordenador ofrecen al alumno la posibilidad de poner en práctica la actividad de hablar y escucharse.

Numerosos cursos de lenguas extranjeras en soporte CD-ROM ofrecen dispositivos para que el alumno pueda escuchar un modelo, imitarlo grabando su voz, escucharse posteriormente y comparar con ese modelo. La aparición de los cursos de lenguas distribuidos por internet es mucho más reciente y la cantidad de cursos disponibles es menor.

Tanto en los cursos en CD-ROM como en los distribuidos a través de internet, aparece un dispositivo acompañando a ejercicios en que el alumno escucha palabras o frases modelo para imitar. La comparación inmediata del modelo con lo que ha dicho el alumno le permite valorar en qué medida su pronunciación difiere o está próxima a éste. En las siguientes ilustraciones se pueden ver dos ejemplos extraídos de cursos en internet.



De www.spanishfirst.com



De www.globalenglish.com

Al igual que en el laboratorio de idiomas, el inconveniente más serio de esta técnica es que queda en manos del alumno la responsabilidad de identificar en qué difiere su pronunciación del modelo y valorar su importancia, cuando en numerosas ocasiones no está capacitado para hacerlo.

4.3.4.6.3. El laboratorio de idiomas

El mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras recibió con entusiasmo en los años sesenta al laboratorio de idiomas como método de aprendizaje.

Cuando apareció, se crearon grandes expectativas porque parecía que sería un sistema autosuficiente. Es decir, supuestamente bastaba con que los alumnos practicaran intensivamente la repetición de estructuras para que pudieran usarlas después en situaciones reales.

El alumno practicaba en soledad y repetía estructuras hasta que se suponía que las había aprendido. El uso que se hizo de los laboratorios de idiomas fue decepcionante para todos aquéllos que depositaron sus esperanzas en su utilidad como método suficientemente eficaz para enseñar una lengua masivamente sin un coste elevado de profesorado.

Lógicamente decreció su utilización cuando se comprobaron las carencias del sistema, su ineficacia para enseñar a usar la lengua de una forma efectiva y el rechazo que producía en los alumnos. Podríamos decir que el laboratorio de idiomas significa el fracaso de los que depositaron sus esperanzas en la técnica de escuchar y repetir como forma integral de aprender una lengua extranjera.

Mientras los laboratorios de idiomas tecnológicamente se fueron sofisticando y progresando, la metodología que se ha seguido empleando es básicamente la repetición de estructuras.

La eficiencia del laboratorio de idiomas ha sido ampliamente cuestionada (Underwood; 1984:37). Un argumento esgrimido era que si sólo se aprovechaba para simples actividades de audición, no se justificaba la costosa inversión económica del laboratorio respecto al reproductor de audio.

Otro inconveniente es que el casete se comporta con absoluta frialdad. Es una máquina sorda que *reacciona* de igual manera diga lo que diga el alumno. La cinta siempre *dirá* lo mismo, a la misma velocidad y con la misma duración de las pausas en las que el alumno tiene que hablar.

Un inconveniente adicional es que la audición de la propia voz no resulta una experiencia agradable para todos los hablantes. Algunos alumnos con una propia imagen negativa, muy crítica o autoexigente pueden experimentar sensaciones negativas cuando se oyen a sí mismos.

Las críticas que se han vertido contra el laboratorio como instrumento para el aprendizaje de lenguas tienen toda la razón. El alumno no usa la lengua de forma comunicativa. No dice enunciados para transmitir un significado.

Normalmente practica estructuras aisladas, fuera de un contexto. También es evidente que las lenguas se aprenden interactuando con otra persona y el lenguaje sólo tiene sentido cuando hay un destinatario. Asimismo hablar a un casete es un contexto de uso de la lengua extraordinariamente artificial.

Incluso se puede criticar el laboratorio de idiomas como herramienta para practicar la comprensión auditiva. En efecto, no contiene información visual de los hablantes, como su expresión facial, sus gestos o los movimientos de los labios. Sin embargo hay que tener en cuenta que en la vida cotidiana hay numerosas situaciones reales en que escuchamos sin información visual: escuchar mensajes por megafonía, el teléfono, la radio, escuchar la televisión sin mirarla, captar una conversación en que los interlocutores están detrás del oyente, una discusión entre los vecinos del piso de al lado, etc.

En cuanto se vieron las carencias del laboratorio como sistema de enseñanza, se pensó en cómo aprovechar los aparatos instalados en los centros de enseñanza. La idea es dar un uso lo más razonable y útil posible a un instrumental tan costoso. Menor (1999) por ejemplo, defiende el uso del laboratorio de idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

De hecho, el laboratorio de idiomas no es ineficaz en sí, sino el uso que se pueda hacer de él y las expectativas excesivamente ambiciosas que en él se depositen. Es evidente que su papel es el de un instrumento auxiliar y complementario. El objetivo de las actividades que se practiquen con él es el mismo que el de cualquier otra actividad del grupo de las actividades centradas en la pronunciación: ayudar al alumno a dirigir su atención a las cualidades de su pronunciación, con el propósito de que la mejore cuando use la lengua en un contexto real de comunicación.

La práctica en el laboratorio de idiomas se basa en un principio plausible: el alumno es el responsable de identificar y valorar las diferencias entre su propia pronunciación y la del modelo. También está encargado de modificar las cualidades de su pronunciación y aproximarlas lo máximo posible al modelo. Esta técnica confía en la autonomía del alumno para reflexionar y valorar las cualidades de su pronunciación.

Sin embargo sobrevalora la capacidad autocorrectiva de todos los alumnos que no perciben sus errores de pronunciación. No todos son capaces de identificar sus errores y sólo un pequeño porcentaje de ellos puede

corregirse a sí mismo. En consecuencia, no todos los alumnos modifican su pronunciación y la mejoran después de escucharse a sí mismos. Como indica Llisterri (2003:102), si la pronunciación deficiente del alumno está causada por la percepción, y no es capaz de percibir la diferencia entre su pronunciación desviada y el modelo, no es didácticamente eficiente la audición reiterada del propio error.

Asimismo el laboratorio resulta útil como instrumento para practicar la comprensión auditiva de forma intensiva. Esta práctica puede ser especialmente recomendable para habituar el oído de los alumnos cuya L1 es fonéticamente muy distante de la lengua que aprenden.

La gran ventaja de practicar la comprensión auditiva en contexto autónomo es que el alumno tiene los controles del reproductor de sonido. En las actividades de comprensión auditiva en el aula, el profesor controla el reproductor de audio. Él detiene la reproducción y hace las repeticiones de que cree convenientes. No obstante es muy normal que cada alumno quiera detenerse en diferentes momentos de la audición y repetir fragmentos que otros no lo prefieran. En el laboratorio, el alumno tiene el control de la audición y puede detener la audición a su voluntad y repetir pasajes las veces que desee.

Como hemos indicado, el laboratorio de idiomas es un instrumento auxiliar. Está al servicio de una enseñanza de lenguas que aplica los fundamentos de una enseñanza comunicativa. La práctica de sesiones de laboratorio puede ser efectiva de forma regular y ponderada. Una proporción razonable puede ser una sesión de una hora de laboratorio por cada quince o veinte horas de clase.

Seguidamente mostramos ocho propuestas didácticas para ejemplificar del uso que se puede dar al laboratorio de idiomas.

Escuchar y repetir.

- a) El alumno escucha y repite lo que oye, aunque no entienda todas las palabras. Puede ser un diálogo que aparezca en un manual, una grabación de la radio, etc.
- b) Comprueba el parecido entre lo que escucha en la cinta y lo que ha grabado. Repite los fragmentos de los que no se sienta satisfecho.
- c) Nueva audición del modelo leyendo la transcripción y poniendo atención a la pronunciación.
- d) Atención al significado del texto: vocabulario, gramática, situación, intenciones de los interlocutores, etc.

Escuchar y transformar.

- a) El alumno escucha una estructura modelo, por ejemplo: *¿Adónde irás mañana?* Posteriormente escucha palabras o sintagmas aislados, por ejemplo *el martes que viene; pasado mañana*.
- b) El alumno debe decir cada vez la estructura colocando siempre en el mismo lugar la palabra o sintagma nuevo, por ejemplo *¿Adónde irás el martes que viene? ¿Adónde irás pasado mañana?*
- c) Después de cada sintagma escucha la frase completa correcta.
- d) Al finalizar el ejercicio, el alumno rebobina y escucha las frases que ha dicho comparándolas con el modelo que aparece inmediatamente después.

Algunos alumnos pueden ser incapaces de hacer este tipo de ejercicios de escuchar y transformar. Hay que evitar a toda costa menoscabar la autoestima de los alumnos de aprendizaje más lento. El profesor puede hacer más fáciles los ejercicios entregando a estos alumnos una transcripción de lo que escuchan.

Leer, escuchar un modelo y comparar.

- a) El alumno lee en voz alta la transcripción de un texto y la graba.
- b) Escucha la grabación modelo y compara.
- c) Corrige la propia grabación.

Transcribir.

- a) Los alumnos escuchan una cinta de casete y transcriben un texto oral breve que corresponda a una narración o un diálogo. La transcripción puede ser íntegra. También puede ser parcial, es decir los alumnos tienen que completar una transcripción incompleta.
- b) Parar la cinta y repiten fragmentos cuantas veces quieran. Aunque no entiendan el significado de algunas palabras, las escriben tal y como las escuchan.
- c) Comparan su transcripción con la de un compañero y aclaran dudas. En caso de que haya diferencias entre ambas transcripciones, comprueban oyendo de nuevo la cinta y deciden qué transcripción parece ser más acertada.
- d) El profesor entrega la transcripción correcta. Los alumnos hacen una corrección definitiva de su transcripción.
- e) Atención al significado del texto.

En la transcripción de textos orales, es buena idea recomendar a los alumnos que no se detengan excesivamente en lo que no entiendan. Es preferible dejar un espacio en blanco y continuar transcribiendo. En una nueva audición intentarán completar ese espacio.

Explicar una historia.

- a) El profesor entrega a los alumnos una historieta con viñetas¹²⁸.
- b) Preparan las palabras y expresiones que usarán en la narración.
- c) Graban la descripción de la historia.
- d) Escuchan su descripción y corrigen lo que les parezca mejorable.
- e) Los alumnos se cambian de cabina. Escuchan la grabación de un compañero y anotan las cosas que no entienden o las que creen que contienen algún error.

Escuchar lo que explicaste.

- a) El alumno graba una exposición oral.
- b) En la siguiente sesión, al cabo de unos días, los alumnos escuchan lo que grabaron. Recordarán aproximadamente el tema, pero no lo que dijeron con exactitud.
- c) Prestan atención a las palabras o frases que ellos mismos no puedan entender o que reconozcan que se pueden mejorar. Marcan lo que no entienden, escribiendo la frase o anotando el minuto y segundo.
- d) El profesor puede ayudar individualmente o puede hacer que la cinta sea escuchada por todos.

¹²⁸ Como por ejemplo alguna de las que hace el dibujante Quino.

Describir una imagen.

- a) Los alumnos reciben un juego de fotos diferentes, por ejemplo diez. Eligen una.
- b) Preparan la descripción oral de la imagen que han elegido. Necesitan tiempo para pensar qué vocabulario y expresiones necesitarán. Consultan el diccionario y al profesor. No importa que dos alumnos escojan la misma foto.
- c) Grabación de la descripción oral.
- d) Cada alumno escucha su propia descripción. Al terminar la audición, el profesor les puede formular preguntas de reflexión. Por ejemplo: *¿Estáis satisfechos de vuestra grabación? ¿Os parece que la comprendería un nativo? ¿Y la entenderán vuestros compañeros? ¿Hay palabras o frases que a ti mismo te cuesta entender? ¿La descripción es fluida? ¿Queréis repetirla? ¿Completamente o sólo algún fragmento?*
- e) Cuando los alumnos se encuentran satisfechos de su propia grabación, se cambian de cabina.
- f) Escuchan la exposición de otro compañero y deben descubrir cuál de los dibujos ha descrito.
- g) Los alumnos anotan el vocabulario o las expresiones que no comprendan. Pueden preguntar al mismo compañero qué ha dicho y si no es posible, pregunta al profesor.
- h) Pueden escuchar las grabaciones de más compañeros y descubrir qué imágenes han descrito.

En la siguiente propuesta de ejemplo el alumno no tiene que realizar la actividad de hablar y escucharse. Sin embargo hemos preferido mantenerla en el apartado del laboratorio de idiomas, dada la importancia que tiene este instrumento en la enseñanza de la pronunciación.

Escuchar y responder.

El alumno escucha y demuestra que ha comprendido el texto oral. El ejercicio puede consistir en responder preguntas, clasificar palabras según su acento, ordenar intervenciones de un diálogo, etc.

4.3.4.6.4. DAF

Según Lindholm (1989), una de las causas que impiden a los aprendientes adultos progresar en su competencia fónica en L2 es la imposibilidad de escucharse a sí mismos tal y como son escuchados por los demás hablantes.

Los hablantes nos escuchamos unos a otros exclusivamente a través de las ondas sonoras que se transmiten por el aire y entran en el oído. Sin embargo nos escuchamos a nosotros mismos no sólo a través de las ondas sonoras. Nuestros huesos vibran y transmiten el sonido a través de las resonancias que se crean en el propio cuerpo. Por esta razón no podemos escuchar nuestra propia voz tal y como la escuchan las demás personas.

Para compensar este fenómeno perceptivo, Lindholm propone usar el DAF, *Delayed Audio Feedback*. Se trata de un micrófono y un altavoz con un dispositivo que retrasa la salida del sonido por el altavoz. La duración de este retraso es ajustable a voluntad del usuario: puede ser por ejemplo de medio segundo. De esta forma se pretende que el alumno se oiga a sí mismo de la misma manera que le oyen los demás, con el propósito de que esté en condiciones de corregirse a sí mismo.

Un inconveniente del DAF es que el usuario tiene que acostumbrarse a que no haya sincronización entre la articulación y la audición de su voz. Esto hace que para no sentirse interrumpido por el sonido, tenga que hablar anormalmente despacio.

4.3.4.7. ESCUCHAR Y ESCRIBIR

La actividad de escuchar y escribir es eminentemente perceptiva. En ella el alumno transcribe el texto que escucha. Debido a que el objetivo es practicar la percepción auditiva, no es importante que el alumno escriba con errores ortográficos palabras que nunca ha visto en su forma escrita. Lo relevante es que la transcripción esté justificada fonológicamente. En el caso del español, la letra *h* da pie a la confusión ortográfica, al igual que los fonemas que se pueden corresponder con dos letras, como *j/g*, *ll/y*, *b/v*.

La actividad de escuchar y escribir se pone en práctica mediante dos técnicas: transcribir y los dictados. Para poner en práctica ambas técnicas es importante que los textos que se seleccionen sean adecuados al nivel de competencia lingüística de los alumnos.

Una de las ventajas tanto de transcribir como de los dictados es que la corrección del texto puede correr a cargo del propio alumno. En cualquier caso, es recomendable que el profesor tome nota de los errores y de los aciertos para intentar corregirlos.

4.3.4.7.1. Transcribir

La técnica de transcribir un texto sirve al alumno para evaluar qué escucha y qué no escucha. Anteriormente¹²⁹ hemos visto un ejemplo de transcripción de textos completos usando el laboratorio de idiomas. La posibilidad que ofrece el laboratorio de que cada alumno pueda parar en el momento necesario la audición y repetir el pasaje difícil hace que sea un buen contexto para practicar esta técnica con textos largos. Transcribir en una lengua extranjera resulta cansado para el alumno. Por esta razón no es recomendable transcribir textos largos. En este apartado vamos a ejemplificar esta técnica únicamente con textos muy cortos.

El siguiente ejercicio de ejemplo¹³⁰ contiene nombres de países hispanoamericanos a los que se han vaciado las vocales.

En los nombres de estos países faltan las vocales (a, e, i, o, u). ¿Puedes completarlos?

- | | | |
|--------------|------------|----------------|
| 1. GUATEMALA | 4. _R_G__Y | 7. P__RT_R_C_ |
| 2. N_C_R_G__ | 5. M_X_C_ | 8. _L S_LV_D_R |
| 3. P_R_G__Y | 6. P_R_ | 9. _C__D_R |

Escucha la audición para comprobar que lo has espedido bien. Después, repite los nombres, fijándote especialmente en la pronunciación de las vocales.

¹²⁹ En el apartado 4.3.4.6.3.

¹³⁰ *Gente1 Libro de trabajo* (1998) Barcelona: Difusión, p.12.

El siguiente ejercicio de ejemplo tiene frases aisladas a las que se han vaciado algunas letras y palabras. Entre paréntesis aparecen las soluciones.

Escucha y escribe lo que oyes.

¿L_____orprendido? (¿La has sorprendido?)
M_____vist_____bligado _____ctua_____ápidamente.
(Me he visto obligado a actuar rápidamente)
L_____ctitu_____ que tien_____imple. (La actitud que tiene es simple)
Y_____cabado. (Ya he acabado.)

En el siguiente ejercicio de ejemplo, el alumno debe escuchar frases y escribir la tercera palabra. Aquí parecen subrayadas las soluciones. Como se puede observar, corresponden a palabras gramaticales.

Escucha y escribe la tercera palabra que oigas.

1. Mi mujer <u>y</u> yo.	5. Ya lo <u>he</u> escrito.
2. Carlos va <u>a</u> abrir.	6. En París <u>ya</u> he estado.
3. Ahora va <u>en</u> moto.	7. Mañana va <u>a</u> oír.
4. Yo ya <u>he</u> ido.	8. No se <u>ha</u> pesado

4.3.4.7.2. Dictados

El dictado es una de las técnicas más tradicionales en la clase de lengua. En su forma más convencional, el profesor dicta el texto íntegro a los alumnos. Su uso quedó completamente apartado en la enseñanza de lenguas extranjeras con la aparición del enfoque comunicativo.

El dictado se puede usar en el aula como una técnica útil para el aprendizaje en general y la atención a la pronunciación en particular. Puede llevarse a la práctica de diversas formas¹³¹. Básicamente se puede realizar con distintas

¹³¹ En DAVIS, P. y M. RINVOLUCRI (1988) *Dictation: New methods, new possibilities*. Cambridge: CUP. se puede encontrar una reflexión sobre la utilidad del dictado como técnica válida para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como una gran cantidad de variantes de esta técnica

organizaciones del aula: en parejas, en grupos o en sesión plenaria. El dictado dinámico es una variante muy diferente.

En todos los dictados se pone a prueba la percepción auditiva del alumno que escribe. Cuando un alumno dicta, también se pone a prueba la precisión e inteligibilidad de su pronunciación.

Los dictados en parejas se pueden preparar fragmentando un texto de forma que se entregue a cada alumno una parte incompleta. Los fragmentos que faltan al alumno A los tiene el alumno B y viceversa, con lo que ambos se turnan en dictar y en escribir.

El siguiente ejercicio de ejemplo es un dictado en parejas. El texto consiste en frases independientes entre sí. Los alumnos tienen que completar sólo algunas palabras de cada frase. Obsérvese que algunas de las palabras incompletas en una misma frase son pares mínimos. Después de completar las frases, los alumnos comprueban si lo han escrito correctamente mirando la ficha del compañero. En caso de errores, deben valorar si se debe a una pronunciación imprecisa del alumno que ha dictado o a una percepción deficiente del que ha escrito.

En las frases siguientes se han borrado las letras a y e. Pídele a tu compañero que te dicte las frases que no tienes completas. Haz tú también lo mismo.

A

- 1- Resuelve el c__so del qu__so en c__s__.
- 2- S__ca esta c__s__ para que la c__sa est__ s__ca.
- 3- Quiero que la t__p__ de la c__j__ t__p__ lo que coj__s.
- 4- La camisa tap__ la ll__v__ que ll__v__ en el pantalón.
- 5- S__c__ la toalla del armario y s__c__ a tu hermano.
- 6- Si tienes una queja, ve a la caja de ahorros.
- 7- Hasta éste cose cualquier cosa.
- 8- Paga el sello y pégalo en el sobre.
- 9- Está en el paro, pero busca trabajo.
- 10- Quiero una pera para comer.

Utiliza el diccionario para averiguar el significado de tres frases utilizadas en este ejercicio que no conozcas.

En las frases siguientes se han borrado las letras a y e. Pídele a tu compañero que te dicte las frases que no tienes completas. Haz tú también lo mismo.

B

- 1- Resuelve el caso del queso en casa.
- 2- Saca esta cosa para que la casa esté seca.
- 3- Quiero que la tapa de la caja tape lo que cojas.
- 4- La camisa tapa la llave que lleva en el pantalón.
- 5- Saca la toalla del armario y seca a tu hermano.
- 6- Si tienes una qu__ja, ve a la c__ja de ahorros.
- 7- H__st__ ' __st__ cos__ cualquier cos__.
- 8- P__g__ el sello y p'__galo en el sobre.
- 9- Está en el p__ro, p__ro busca trabajo.
- 10- Quiero una p__ra p__ra com__r.

Utiliza el diccionario para averiguar el significado de tres frases utilizadas en este ejercicio que no conozcas.

La siguiente actividad de ejemplo propone que los alumnos se dicten en parejas un texto literario extraído de *Rayuela*, de Julio Cortázar. A cada alumno se le entrega una ficha con la mitad del texto incompleto.

A

LA INMISCUSIÓN TERRUPTA

Como no le _____ nada que la contradigan, la señora _____ se acerca a la _____ y ahí nomás le _____ la cara de un rotundo _____. Pero la _____ no es inane y de vuelta le _____ tal _____ en pleno _____ que se lo ladea hasta el _____.

- ¡Asquerosa! - brama la señora _____, tratando de _____ el ayelmado tripolio que ademenos es de satén rosa. Revoleando una mazoca más bien prolapsa, contracarga a la crimea y consigue marivolarle un sueño a la Tota que se desporrona en diagonía y por un momento horadra el raire con sus abroncojantes bocinomias. Por segunda vez se le arrumba un mofo sin merma a flamencarle las _____, _____ adie le ha _____ el encuadre a la _____ sin tener que _____ su _____, y así pasa que la señora _____ contrae una _____ de _____ a media resma y cuatro _____ de esas que no te dan tiempo al _____, y en eso están arremulgándose de ida y de vuelta cuando se ve precivenir al doctor Feta que se inmolye inclótumo entre las gladiofantas.

- ¡Payahás, payahás! -crona el elegantioro, sujetirando de las desmeczrenzas empebufantes. No ha terminado de halar cuando ya le están _____ el _____, las _____, el _____ enjuto y las _____, mofo que arriba y _____ al medio y dos _____ que para qué.

- ¿Te das cuenta? - _____ la señora Fifa.

- ¡El muy _____! - vociflama la Tota.

Y ahí nomás se reconpalmean y fraternulian como si no se hubieran estado polichantando más de cuatro catofos en plena tetamancia; son así las tofifas y las fitotas, mejor es no terruftarlas porque te desmunen el persiglotio y se quedan tan plopas.

B

LA INMISCUSIÓN TERRUPTA

Como no le melga nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la Tota y ahí nomás le flamenca la cara de un rotundo mofo. Pero la Tota no es inane y de vuelta le arremulga tal acario en pleno tripolio que se lo ladea hasta el copo.

- ¡Asquerosa! - brama la señora Fifa, tratando de sonsonarse el _____ tripolio que _____ es de satén rosa. _____ una _____ más bien prolapsa, contracarga a la _____ y consigue _____ un _____ a la Tota que se _____ en _____ y por un momento _____ el raire con sus _____ bocinomas. Por segunda vez se le _____ un _____ sin merma a _____ las mecochas, peron adie le ha desmunido el encuadre a la Tota sin tener que alanchufarse su contragofia, y así pasa que la señora Fifa contrae una plica de miercolamas a media resma y cuatro peticuras de esas que no te dan tiempo al vocifugio, y en eso están _____ de ida y de vuelta cuando se ve _____ al doctor _____ que se inmolye _____ entre las _____.

- ¡Payahás, Payahás! - _____ el elegantioro, _____ de las desmecrenzas _____. No ha terminado de _____ cuando ya le están manocrujiendo el fano, las colotas, el rijo enjuto y las nalcunias, mofo que arriba y suño al medio y dos miercolanas que para qué.

- ¿Te das cuenta? - sinterruge la señora Fifa.

- ¡El muy cornaputo! - vociflama la Tota.

Y ahí nomás se _____ y _____ como si no se hubieran estado polichantando más de cuatro _____ en plena _____; son así las _____ y las _____, mejor es no _____ porque te desmunen el persiglotio y se quedan tan _____.

Como se ha podido apreciar, una buena cantidad de las palabras de este texto literario son *logotomos*, es decir palabras inexistentes en la lengua pero posibles por su estructura silábica. Se usan para que el alumno se concentre exclusivamente en el aspecto fónico de las palabras. Llevar a cabo una actividad con logotomos significa que el profesor y el alumno aceptan que se practican palabras inexistentes con una finalidad didáctica, en este caso, concentrarse en su fonología. No es desdeñable el compromiso que asumen profesor y alumno al acordar usar un lenguaje artificial, lo cual hace que exista el riesgo de que haya algún alumno reacio a su práctica. Sin embargo estos acuerdos de aceptar situaciones ficticias como un medio pedagógico también se producen en otros momentos de la enseñanza, como por ejemplo poner a un alumno para representar en clase el papel de camarero de un restaurante.

Para explotar esta peculiaridad del texto, se puede acompañar de una explotación más amplia que vaya más allá del dictado. A continuación podemos ver un ejemplo.

ANTES DE LEER

¿Conoces algo de literatura hispanoamericana? ¿Sabes algo de Julio Cortázar? Era un novelista al que le gustaba experimentar con el lenguaje. Toma como ejemplo este breve cuento. Pídele a tu compañero que te dicte las palabras que te faltan para completar el cuento. No te preocupes si no las conoces: la mayoría de las palabras no existe.

DESPUÉS DE LEER

Aunque haya muchas palabras inventadas, si te fijas bien en el texto, podrás responder estas preguntas.

¿Dónde le arremulga un acario? (En pleno tripolio)

¿Que le sucede a la Tota cuando le marivola un sueño? (Se deporróna en diagonía)

Después, ¿qué contrae la señora Fifa? (Una plica de miercolamas y cuatro pedicuras)

¿Dónde se inmoluye el doctor Feta? (Entre las gladiofantas)

¿Qué pasa si terruptas a las tofifas y a las fitotas? (Te desmunen el persiglotio)

Lee ahora con detenimiento la historia y responde:

¿Cuántos personajes aparecen en la historia?

¿Cómo se llaman?

¿Qué sucede entre los dos primeros personajes?

¿Por qué interviene el tercer personaje?

¿Qué le sucede después al tercer personaje?

Resume este breve cuento con tus propias palabras en cinco líneas.

Puedes sustituir algunas de las palabras inventadas por otras reales y reconstruir parte del texto para hacerlo más comprensible.

Por ejemplo: "melga" = "gusta"

"flamenca" =

En el dictado en grupo un alumno dicta el texto íntegro a sus compañeros del grupo. Una alternativa consiste en dividir el texto en tantos fragmentos como alumnos haya. De esta forma la misión de dictar va rotando: al final del ejercicio todos dictan y todos escriben.

Una modalidad de dictado diferente a las anteriores es el *dictado dinámico*. Para ponerlo en práctica es necesario organizar la clase en parejas y colocar

copias del texto en distintas paredes del aula. A cada pareja de alumnos se le asigna la hoja que tiene que leer, preferiblemente en el lugar más alejado de su asiento. El dictado dinámico consiste en que un miembro de cada pareja se levanta y va corriendo hasta la hoja que se le ha asignado. Lee y memoriza la mayor cantidad de texto que pueda. Vuelve rápidamente adonde está sentado su compañero y le dicta lo que recuerde. Posteriormente vuelve corriendo a su hoja en la pared, memoriza la continuación del texto, vuelve hasta su compañero y así hasta completar el texto. Gana la pareja que acabe antes y tenga menos errores.

4.3.4.8. RELACIONAR IMAGEN Y TEXTO

En la actividad de relacionar una imagen y un texto, los alumnos disponen de un apoyo visual relacionado con el significado de un texto. Esta imagen contiene el significado de cualquier clase de texto. Es decir, puede consistir en una palabra o una frase tanto en lengua oral como en lengua escrita.

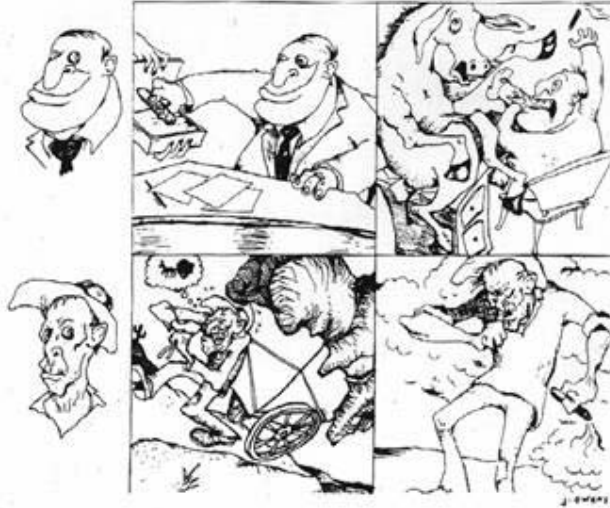
Hemos identificado tres técnicas en que un texto y una imagen se pueden relacionar. Veámoslas a continuación.

4.3.4.8.1. **Imagen para reforzar el significado**

Alley (1991) critica los ejercicios de pronunciación en que los alumnos practican oraciones desconectadas entre sí y en las que los alumnos tienen dificultades para saber a qué situación pueden referirse. Alley propone que se utilicen apoyos contextuales y ayudas extratextuales, como imágenes, para que las frases de este tipo de ejercicios tengan un significado más transparente.

En este caso, la relación entre la imagen y el texto tiene la funcionalidad de aclarar o reforzar el significado de las frases. Propone el siguiente ejercicio de ejemplo.

El profesor entrega a sus alumnos cuatro dibujos y cuatro frases con el objetivo de practicar las diferencias entre los fonemas /r/-/r/, /o/-/a/ y /p/-/b/.



(Alley, 1991:1094)

Los alumnos deben formular preguntas como *¿Qué necesita el señor Bosco? ¿Quién necesita un puro?*

Algunas que las frases que usarán son: *El señor Basco necesita un puro. No necesita un burro. El señor Bosco necesita un burro. No necesita un puro.*



4.3.4.8.2. Escuchar e identificar

En esta técnica, el alumno escucha un texto oral e identifica la imagen que se corresponde con el texto que ha escuchado. Por tanto, la imagen sirve para verificar la percepción auditiva del alumno.



El siguiente ejercicio de ejemplo contiene ilustraciones de palabras que forman pares mínimos. El alumno escucha una palabra de cada par y tiene que identificar a qué imagen corresponde. En a) puede escuchar *serrar* o *cerrar*; en b) puede escuchar *coro* o *corro*; en c) puede escuchar *casa* o *caza*.

Escucha las palabras y marca con un círculo en los objetos o las acciones que escuches.



a)

	
---	--

b)

	
---	--

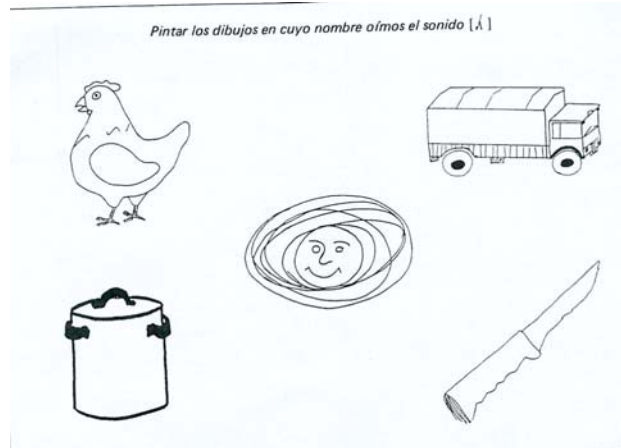
c)

	
--	---

4.3.4.8.3. Ver y reflexionar

En esta técnica el alumno asocia los elementos de una ilustración con su significado. El alumno tiene que identificar aquellas palabras que contengan un sonido o un fonema determinado.

El siguiente ejercicio de ejemplo está dirigido a alumnos de primera lengua en la enseñanza infantil.



(Dalmau et al., 1989:75)

Otro tipo de actividad consiste en proporcionar al alumno una imagen en la que aparezca una buena cantidad de objetos, lugares o acciones. Si se usara la siguiente imagen de ejemplo en un curso de español, algunas de las palabras que podrían aparecer son: *carro, hierba, rascacielos, cafetería, perro, padre, papelera, árbol, periódico, correr o parque.*

Busca en esta escena palabras que se escriben con *r*. Piensa si tienen un sonido fuerte o suave.



Imagen extraída de *Enciclopedia Planeta Hoobs*

4.3.4.9. JUGAR

Las actividades lúdicas en el aula pueden tener un doble efecto si sus resultados son satisfactorios. Por una parte ayudan a crear un ambiente

distendido en clase y a fomentar el compañerismo entre los alumnos. Por otra parte las actividades lúdicas hacen que los alumnos usen la lengua que aprenden para divertirse o para competir. A estos dos efectos cabe sumar un tercero: que los alumnos practiquen su pronunciación y centren su atención en ella.

Hay diversas técnicas para practicar lúdicamente la lengua prestando atención a la pronunciación. Comentaremos las siguientes: bingo, juego de barcos, *Memory*, palabras misteriosas, palabras encadenadas, categorías y trabalenguas.

4.3.4.9.1. **Bingo**

Las reglas del bingo son conocidas en gran cantidad de países, lo que hace que sea muy fácil proponer este juego en grupos de alumnos con un nivel de competencia lingüística muy bajo y sin necesidad de dar apenas instrucciones.

Todos los alumnos practican de forma perceptiva en este juego, ya que deben marcar en su cartón la palabra que se diga, en el caso de que la tengan. Asimismo un alumno puede practicar de forma productiva si el profesor le encarga la misión de ser él quien diga las palabras. Este caso sólo es recomendable si su pronunciación es lo suficientemente clara.

El juego del bingo sirve para practicar la pronunciación si los cartones del juego contienen palabras escogidas por contener sonidos que merecen que el alumno practique de una forma específica. Por ejemplo las palabras pueden contener grupos consonánticos difíciles para el alumno.

Las palabras que contengan los cartones del juego pueden ser pares mínimos para hacer que los alumnos concentren su máxima atención en unos fonemas determinados. Por ejemplo se puede practicar con palabras con pares mínimos entre /a/ y /e/.

En el siguiente ejemplo aparecen dos cartones de un bingo para practicar las vocales del español. Todas las palabras que aparecen tienen al menos un par mínimo consistente en una sustitución vocálica.

Bebe	●	Canta	●	Caso
●	Ficha	Habla	Hablo	●
Lame	Lema	●	Loma	●
●	●	Palo	●	Pelo
●	Pero	Poro	●	Queso
Rama	●	●	Rito	●
Rosa	Ruso	●	●	●

Bebe	Caja	●	Cante	●
●	●	Habla	●	Lama
●	●	●	Loma	Mejor
Mojar	Mujer	Palo	●	●
●	Pero	Poro	Queja	●
Rama	●	Risa	●	Roma
●	Ruso	Tela	●	●

En el siguiente ejemplo aparecen dos cartones de un bingo para practicar diversas consonantes. Todas las palabras que aparecen tienen al menos un par mínimo consistente en una sustitución consonántica.

Ahora	●	Ala	●	Bella
●	Carro	Casa	Casar	●
Caza	Cazar	●	Cierra	●
●	●	Cuña	●	Haya
●	Hiero	Hierro	●	Llave
Ola	●	●	Peña	●
Perro	Sierra	●	●	●

Ahora	Ahorra	●	As	●
●	●	Casa	●	Caso
●	●	●	Cierra	Cocado
Cosido	Cuna	Cuña	●	●
●	Hiero	Hierro	Lave	●
Ola	●	Pena	●	Pero
●	Sierra	Tala	●	●

En el siguiente ejemplo aparecen dos cartones de un bingo para practicar los fonemas del español /l/, /r/ y /r/. Todas las palabras que aparecen tienen al menos un par mínimo consistente en una sustitución de alguno de estos tres fonemas. Este bingo está dirigido especialmente a alumnos cuya primera lengua sea oriental.

Ahora	●	Alto	●	Carro
●	Cerro	Cielo	Cierro	●
Hiero	Hierro	●	Lama	●
●	●	Loca	●	Oriental
●	Palo	Paro	●	Pelo
Pera	●	●	Rama	●
Rector	Rey	●	●	●

Ahora	Ahorra	●	Caro	●
●	●	Cielo	●	Harto
●	●	●	Lama	Lápida
Lector	Ley	Loca	●	●
●	Palo	Paro	Pela	●
Pera	●	Perro	●	Rápida
●	Rey	Roca	●	●

En todos los ejemplos anteriores el profesor entrega a los alumnos los cartones previamente creados. Una variante de este juego consiste en elaborar una lista de palabras en la pizarra que sea interesante que el alumno practique. Posteriormente se reparte a cada alumno un cartón en blanco. Cada alumno rellena su propio cartón anotando las palabras que escoja.

4.3.4.9.2. **Juego de barcos**

El juego de barcos es conocido en muchos países, por lo que normalmente basta con dar muy pocas instrucciones para que los alumnos jueguen. Esta técnica de clase se puede aplicar desde el nivel de competencia comunicativa más bajo. Todos los alumnos practican de una forma productiva y perceptiva en este juego. La organización del aula siempre es en parejas.

En el juego clásico los jugadores indican las coordenadas de cada casilla con un número y una letra. En el juego de barcos los alumnos practican la pronunciación si se sustituyen los números y las letras de los ejes por palabras que contienen sonidos que merecen una práctica específica.

Se pueden colocar en los ejes palabras que corresponden a pares mínimos. De esta forma se hace más difícil el juego y los alumnos prestan la máxima atención a la pronunciación. Esto significa que si en el mismo eje hay pares mínimos, los alumnos tienen que articular y escuchar con mucha precisión para no confundir una columna por otra.

En el siguiente ejemplo aparece una ficha de un alumno. Como se puede observar, en un eje aparecen tres pares mínimos de palabras y en otro eje cuatro pares, todos ellos diferenciados únicamente por los fonemas /r/ o /r/.

Coloca en el tablero tres barcos de dos casillas de forma horizontal o vertical. Después averigua dónde ha colocado tu compañero sus barcos.

- "Corro", "morro".
- Agua. "Pero", "cerro".
- Tocado.

Dibuja en este cuadro ↓ tus barcos y anota lo que tu compañero dice.

	moro	parra	morro	pero	para	perro
amara						
borro						
cerro						
hierro						
cerro						
amarra						
hierro						
boro						

Anota en este cuadro ↓ lo que dices para no repetir.

	moro	parra	morro	pero	para	perro
amara						
borro						
cerro						
hierro						
cerro						
amarra						
hierro						
boro						

El juego no termina cuando un jugador gana, sino que el perdedor también debe localizar todos los barcos del compañero empleando el tiempo que necesite. Posteriormente miran sus respectivas fichas para comprobar si ha habido algún problema de pronunciación al indicar las coordenadas.

Una alternativa consiste en colocar en el eje vertical verbos y en el eje horizontal complementos verbales. De esta forma los alumnos tienen que decir una frase para indicar las coordenadas de cualquier casilla.

4.3.4.9.3. **Memory**

El juego del *Memory* está formado por una serie de tarjetas que forman parejas. Se puede elaborar tres tipos de *Memory* según el tipo de parejas que haya que establecer: dos imágenes iguales; dos palabras iguales; una palabra relacionada con una imagen.

El procedimiento del juego es el siguiente. Se colocan todas las tarjetas boca abajo, es decir con la palabra o la imagen oculta, y se extienden. En cada turno un alumno descubre sólo dos cartas. Si éstas forman pareja se quedan descubiertas. Si no forman pareja, el alumno deja las cartas en el mismo sitio que ocupaban boca abajo. En este caso, los alumnos intentan recordar el lugar en que se encuentra cada palabra o imagen. El objetivo del juego es que un alumno descubra el máximo número de parejas.

Los alumnos practican la pronunciación en este juego porque dicen en voz alta la palabra que aparece en las dos tarjetas que levanta en cada turno. Es preferible que las palabras contengan algún sonido o grupo de sonidos difícil de pronunciar.

En clases numerosas se puede organizar a los alumnos en grupos y entregar a cada grupo un juego de tarjetas.

4.3.4.9.4. **Palabras encadenadas**

En el juego de las palabras encadenadas los alumnos tienen que construir una frase determinada diciendo una palabra, escuchando a los compañeros y haciendo uso de la memoria.

Antes de clase hay que preparar tarjetas suficientes con las frases que construirán los alumnos durante el juego. Las frases contendrán sonidos que sea recomendable que los alumnos practiquen de forma específica. Pongamos por ejemplo la siguiente frase: *El marinero está mirando la roca roja de la torre*. Como se puede observar, contiene varias ocurrencias de los fonemas /r/ y /r/. Las palabras de esta frase se colocarían de esta forma en cinco tarjetas, donde los números identifican a cada alumno del grupo.

1	2	3	4	5
el	marinero	está	mirando	la
roca	roja	de	la	torre

El procedimiento del juego en clase es el siguiente. Se organiza a los alumnos en grupos de cinco, se disponen en círculo y se entrega a cada alumno una tarjeta. El primer alumno dice en voz alta la primera palabra de su tarjeta: *el*. A continuación el segundo alumno repite la palabra que ha escuchado y dice la primera palabra de su tarjeta: *el marinero*. Posteriormente el tercer alumno repite las dos palabras que ha escuchado y añade la primera palabra de su tarjeta: *El marinero está*. Progresivamente los alumnos tienen que hacer uso de la memoria para recordar la frase, que va creciendo, y añadir su palabra. Al final, el último alumno debe recordar todas las palabras y completa la frase con su palabra. Pierde el alumno que no puede recordar su parte de la frase.

Es evidente que en este juego todos los alumnos usan la lengua tanto de forma productiva como perceptiva. También destacan la memoria y la concentración que deben usar los alumnos, ya que la frase se construye de forma oral en una complejidad creciente. En este juego los alumnos ponen en práctica su competencia fónica para practicar fonemas determinados según las palabras que contenga la frase.

4.3.4.9.5. Palabras misteriosas

El juego de las palabras misteriosas no es conocido, por lo que el profesor debe explicar su funcionamiento. Si los alumnos son principiantes, debe pensar bien cómo lo explica de una forma comprensible. En cualquier caso, es una buena idea hacer una partida de ejemplo ante toda la clase.

Antes de clase hay que preparar una clave del alfabeto en que una palabra equivale a una letra. La siguiente clave de ejemplo está hecha con palabras que son pares mínimos variando los fonemas /θ/ y /s/.

as	A	caso	H	cocado	Ñ	pazo	T
asar	B	caza	I	cosido	O	seno	U
azar	C	cazar	J	haz	P	sima	V
beses	D	cazo	L	masa	Q	sueco	X
casa	E	ceno	M	maza	R	veces	Y
casar	F	cima	N	paso	S	zueco	Z
casada	G						

En clase se organiza a los alumnos en parejas o en pequeños grupos y se entrega la clave a todos los alumnos. El juego consiste en que un alumno

piense cualquier palabra que haya aprendido durante el curso, pero no una palabra de la clave, y la anote en un papel oculto. La palabra debe tener como mínimo siete letras.

Este mismo alumno tiene que deletrear su palabra a los compañeros. Sin embargo en vez de decir directamente las letras, dirá las palabras con que se corresponden en la clave. Pongamos por ejemplo que un alumno hubiera pensado la palabra *manzana*. Si usara la clave de arriba debería decir a sus compañeros *ceno – as – cima – zueco*, etc. El objetivo del juego es que los compañeros deduzcan cuál es la palabra que ha pensado el alumno. La palabra escrita en un papel oculto al principio del juego ayudará a resolver posibles confusiones, en caso de que las haya.

En el juego de las palabras misteriosas los alumnos practican la pronunciación de forma perceptiva y productiva en palabras aisladas. Asimismo practican fonemas determinados si las palabras de la clave contienen fonemas que merezcan una práctica específica.

4.3.4.9.6. Categorías

El juego de las categorías es muy conocido en gran cantidad de países. Su funcionamiento también es muy simple, por lo que al profesor le bastan muy pocas explicaciones.

Antes de jugar hay que pedir a los alumnos que hagan en su cuaderno una tabla parecida a la siguiente.

	Comida	País	Objeto de la casa	Deporte	Animal	Ropa
R suave						
R fuerte						

El juego consiste en anotar en cada casilla una palabra que pertenezca a la categoría semántica de la columna y contenga el fonema indicado en la fila correspondiente. Por ejemplo, en la columna de comida se podría anotar en la fila superior la palabra *pera* y en la fila inferior *arroz*. El vencedor del juego es el que anote más palabras en un tiempo acordado. En una variante de este juego, el vencedor también puede ser el primero que complete todas las casillas.

Las columnas de la tabla son meramente de ejemplo y se pueden elegir otras muchas categorías, como profesiones, nombres de persona, objetos que hay en un hospital, etc. En cada juego también se pueden elegir los fonemas de las filas que se consideren oportunos. Lo importante es que los alumnos tengan una competencia léxica lo suficientemente amplia para completar la mayoría de las casillas.

La clase se puede organizar de diversas formas. Los alumnos pueden jugar individualmente contra toda la clase, o bien competir grupos contra grupos. También pueden jugar individualmente contra los compañeros de un grupo.

4.3.4.9.7. Trabalenguas

El trabalenguas es un juego popular con frases deliberadamente difíciles de pronunciar para los hablantes nativos. Muchos profesores y materiales didácticos de lenguas extranjeras los han usado abundantemente para crear actividades para mejorar la pronunciación.

En general es una técnica poco apropiada para alumnos con un bajo nivel de competencia fónica. El principal objetivo de la didáctica de la pronunciación es que los alumnos pronuncien de forma inteligible las frases que usan los nativos normalmente. A los aprendientes con un nivel bajo de competencia fónica ya les supone un esfuerzo articular frases que el nativo articula de forma automatizada. De hecho, algunas frases que articula un nativo automatizadamente pueden ser un verdadero trabalenguas para un aprendiente.

Hay que tener presente que en la técnica de los trabalenguas se pide al alumno que diga una frase difícil para los propios nativos. En el caso de los alumnos con un nivel bajo de competencia fónica, los trabalenguas son de una dificultad extrema y los alumnos muy probablemente se equivocarán. Por eso parecen sólo recomendables para alumnos con un nivel de competencia fónica alto.

Resulta preferible dedicar el esfuerzo de los alumnos a la articulación de frases normales que sin dificultad alguna pueden articular los nativos pero que a ellos les resultan difíciles.

Hemos incluido los trabalenguas en el grupo de los juegos porque su principal valor se encuentra en el carácter lúdico que puede tener que los alumnos intenten pronunciar algo muy difícil.

4.3.5. Atención centrada en el significado

En este grupo de actividades el alumno usa la lengua centrando su atención en el significado. Su propósito principal es que el alumno haga un uso integral de la pronunciación y ésta se integre en el resto de componentes que forman parte de la comunicación.

La importancia de las actividades centradas en el significado es crucial, ya que la adquisición de la competencia fónica de una lengua extranjera necesariamente se logra mediante un uso significativo de la lengua.

Los aprendientes tienen que poner en práctica su competencia fónica en cualquier actividad en que tengan que usar la lengua oral tanto de forma perceptiva como productiva. El progreso de la competencia fónica del alumno se puede producir con el uso abundante y significativo de la lengua oral. Se espera que en algún momento el alumno por sí mismo dirija su atención a las cualidades de algún elemento fónico y lo adquiera. Asimismo en cualquier actividad de comunicación oral el profesor puede fijar la atención del alumno en un aspecto de la fonología. Las actividades de interacción oral tienen la particularidad de que los alumnos pueden negociar el significado y detenerse en las palabras y las expresiones que no comprendan debido a alguna imprecisión en la pronunciación¹³².

Las propuestas didácticas con lengua oral centradas en el significado son enormemente variadas. Todas tienen en común que promueven un intercambio de información y para que se desarrollen de forma satisfactoria tiene que haber comunicación. Distinguiremos únicamente tres tipos de actividades centradas en el significado: escuchar, hablar e interaccionar.

El abanico de propuestas didácticas es muy amplio. Algunas actividades pueden diseñarse incluyendo palabras seleccionadas deliberadamente para que los alumnos practiquen un fonema o un grupo de fonemas determinado. De esta forma, el alumno practica necesariamente un sonido, aunque fijándose en el significado.

¹³² Como hemos visto en el apartado 4.2.8.2.

Otras actividades pueden estar diseñadas para que los alumnos practiquen de forma bastante controlada un contenido gramatical, funcional o léxico. En ellas, usan la competencia fónica de forma necesaria por tratarse de una actividad oral, aunque sin centrar en ella su atención.

Otras actividades orales simplemente tienen cualquier otro objetivo de aprendizaje. En ellas, los alumnos usan su competencia fónica en general, sin hacer énfasis en ningún elemento fónico en particular. Usan todos los elementos fónicos en conjunto, de forma fluida e integrada con el resto de componentes que intervienen en la comunicación.

Algunas propuestas didácticas pueden ser cerradas en cuanto al reducido número de posibles respuestas correctas y adecuadas. En otras propuestas, las formas lingüísticas que pueden usar los alumnos pueden ser completamente impredecibles.

Debido a que la tipología de técnicas de clase centradas en el significado es enormemente amplia, no es objetivo de este trabajo detallarla con exhaustividad, sino dejar constancia de que todas ellas pueden tener una incidencia en el progreso de la competencia fónica de los alumnos. Distinguiremos tres grandes grupos: en el primero, la actividad básica que realiza el alumno es escuchar; en el segundo, la actividad principal es hablar, y; en el tercero, la actividad principal es la interacción oral.

4.3.5.1. ESCUCHAR

Cuando los alumnos escuchan cualquier clase de texto oral prestando atención al significado, hacen un uso integral de la lengua y usan todos componentes lingüísticos, pragmáticos, estratégicos y culturales que intervienen en la comprensión auditiva. El alumno pone en práctica la pronunciación en la descodificación por necesidad, de la misma manera que pone en práctica su competencia gramatical o léxica, o bien su habilidad para captar la coherencia del texto.

Se espera del alumno que, a través de la abundante audición de la lengua que aprende, progrese en su competencia fónica, si en algún momento presta atención a las cualidades de un elemento fónico y lo incorpora en su propio sistema. Es así como se aprende la primera lengua y una segunda lengua en un contexto de adquisición natural.

Las posibilidades que la didáctica ofrece para que los alumnos practiquen en un curso la comprensión auditiva centrándose en el significado de la lengua son muy amplias. Podemos distinguir cinco técnicas muy generales: escuchar al profesor, escuchar materiales didácticos, escuchar a los compañeros, escuchar para aprender y escuchar materiales auténticos. Vayamos por partes.

4.3.5.1.1. Escuchar al profesor

Cualquier enunciado oral del profesor es una muestra de lengua que sirve a los alumnos para que usen su competencia fónica perceptivamente. En caso de que el profesor no sea nativo, cuanto más cerca esté su pronunciación del acento nativo, mejor será el modelo que tendrá el alumno.

4.3.5.1.2. Escuchar materiales didácticos

La práctica totalidad de los libros de cursos de lenguas extranjeras contienen gran cantidad de actividades con audio para practicar la comprensión auditiva a la vez que un contenido lingüístico (gramatical, funcional o léxico), un tema o una situación. Actualmente van acompañados de un CD de audio. También hay libros complementarios de los cursos generales para que los alumnos practiquen de forma intensiva y específica la comprensión auditiva.

También hay variedad de vídeos, en soporte VHS o DVD, para la enseñanza de lenguas extranjeras. Igualmente, los cursos en CD-ROM y en internet contienen material auditivo para que el alumno escuche centrandó su atención en el significado.

Es deseable que las grabaciones de los materiales didácticos reflejen de la forma más real posible el habla espontánea. Las intervenciones de los actores en las grabaciones en estudio suelen adolecer de un lenguaje fluido y natural, ya que en ocasiones muestran un habla excesivamente enfática.

Es recomendable proporcionar oportunidades al alumno para que oiga y vea hablantes de diferentes tipos: jóvenes y viejos; hombres y mujeres; hablantes de distintas procedencias geográficas, etc. También es interesante

que aparezcan en distintas actitudes: amables y antipáticos; nerviosos y relajados, etc.

La tipología de ejercicios de comprensión auditiva es muy variada. La mayoría pertenece a alguno de los siguientes tipos:

- Responder a preguntas de comprensión.
- Ordenar un texto según lo que se ha escuchado.
- Tomar notas del texto oral.
- Relacionar el texto oral con una imagen.
- Seguir unas instrucciones.
- Predecir, escuchar y comprobar si la predicción era cierta.
- Producir un texto, oral o escrito, que continúe con coherencia el texto que se ha escuchado.

La intención con que el alumno puede escuchar un texto oral también puede ser variada:

- Escuchar para tener una idea general.
- Escuchar para captar detalles.
- Escuchar para comprenderlo todo.

4.3.5.1.3. Escuchar a los compañeros

Toda la producción oral de un alumno en el aula es una fuente de lengua para los compañeros. Esto implica que en todas las actividades organizadas en grupos y en sesión plenaria, las intervenciones de los alumnos sirven de muestra de lengua a los compañeros que escuchan.

4.3.5.1.4. Escuchar para aprender

Muchos centros para la enseñanza de lenguas extranjeras organizan conferencias dirigidas a los alumnos impartidas por especialistas. Normalmente tratan sobre un tema cultural y en ellas, los alumnos escuchan en la L2 para aprender sobre un tema.

También se puede escuchar en la L2 clases magistrales de una asignatura dentro de un plan de enseñanza, como una universidad, una escuela de negocios o un centro de enseñanza obligatoria bilingüe. En este caso, los aprendientes también escuchan para aprender sobre un tema.

4.3.5.1.5. Escuchar materiales auténticos

Los aprendientes pueden encontrar abundantes y variados textos orales dirigidos a nativos, especialmente si se encuentran en un contexto de aprendizaje como segunda lengua, no como lengua extranjera.

Dentro del aula pueden introducirse materiales auténticos con audio. Las canciones, las películas, las emisiones de radio o las emisiones de televisión en la lengua que aprenden los alumnos son una fuente inagotable de recursos.

Estos materiales se pueden introducir directamente en el aula en el tiempo de clase y preferiblemente acompañados de algún tipo de explotación didáctica. También pueden estar disponibles para el alumno dentro del centro de enseñanza en un aula de autoaprendizaje o en un centro de recursos.

Es deseable que las grabaciones que se ofrecen a los alumnos sean de buena calidad acústica. Por ejemplo un deficiente estado de una cinta de vídeo VHS, unos malos altavoces o un reproductor con los cabezales sucios hacen que se pierda una importante banda de frecuencias y que el alumno deba realizar un esfuerzo excepcional e innecesario para comprender el audio.

4.3.5.2. HABLAR

En las actividades de expresión oral, un alumno domina el turno de habla y los compañeros no tienen que intervenir. Si intervienen, lo hacen en ocasiones muy limitadas y se reducen básicamente a pedir aclaraciones o repeticiones.

Cualquier actividad de expresión oral es simultáneamente una actividad de comprensión auditiva para los compañeros que escuchan. Los alumnos que hablan no usan la lengua oral centrándose en ningún elemento fónico, sino haciendo un uso automatizado y fluido de la competencia fónica.

Podemos distinguir tres técnicas para practicar la expresión oral en el aula: la presentación, describir una imagen y el vacío de información de una dirección.

4.3.5.2.1. **Presentación**

Esta técnica consiste en que un alumno expone un tema ante el resto de la clase. El alumno suele contar con apoyos visuales que ayudan a los oyentes a seguir la exposición. El alumno cuenta con tiempo para preparar la exposición. Esta técnica se emplea con frecuencia en los cursos de lenguas extranjeras de negocios.

4.3.5.2.2. **Describir una imagen**

Esta técnica consiste en suministrar a los alumnos una imagen y proponerles que describan los objetos, las acciones o los lugares que en ella aparecen. Esta técnica no da como resultado un uso comunicativo de la lengua, ya que toda la información es conocida por todos los alumnos. No usan la lengua con una intencionalidad, ni para aportar información nueva, ni transmitir una actitud. Es una actividad centrada en la lengua y en dotar a los alumnos de los recursos lingüísticos necesarios para expresar lo que están viendo en la imagen. Sin embargo, se trata de una técnica en que el alumno usa su competencia fónica centrando la atención eminentemente en el vocabulario y en la gramática, no en la pronunciación.

Describe el lugar y qué hacen las personas en este dibujo.

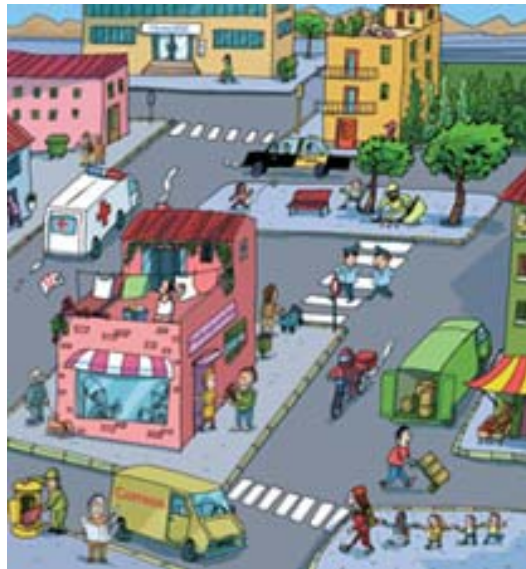


Imagen extraída de Enciclopedia Planeta Hoobs

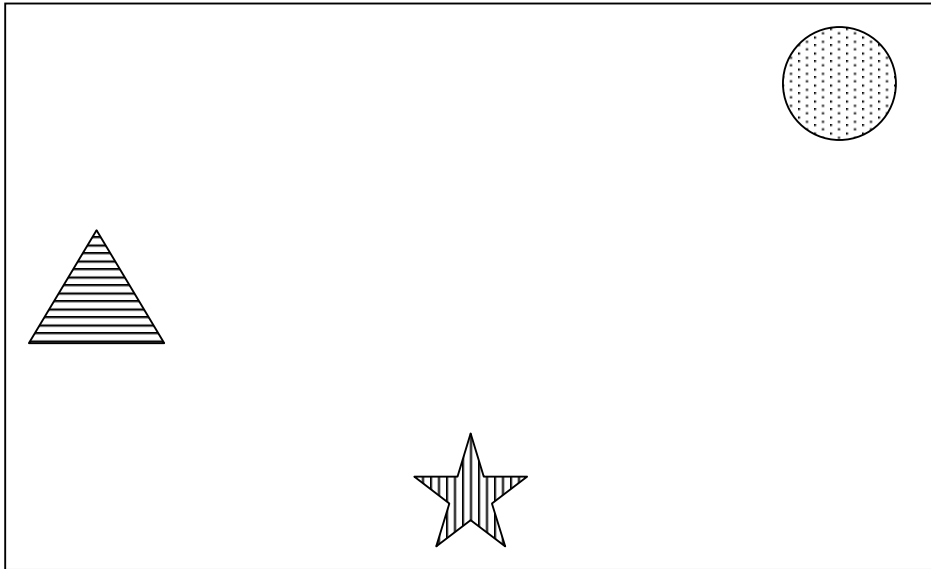
4.3.5.2.3. Vacío de información de una dirección

En la técnica del vacío de información de una dirección un alumno dispone de toda la información y la aporta de forma oral a los compañeros.

Una actividad que explote esta técnica consiste en entregar el mismo plano de una ciudad a dos alumnos, pero sólo uno conoce dónde están los lugares más significativos o un itinerario. Este alumno debe comunicar a su compañero la información que le falta.

Un alumno puede dar la información en forma de instrucciones que el resto de los compañeros deben seguir. En la siguiente actividad de ejemplo, un alumno da instrucciones a sus compañeros para que hagan un dibujo lo más parecido al modelo. Para ello tiene que describir los elementos que hay en su dibujo, así como su ubicación.

Da instrucciones precisas a tus compañeros para que hagan un dibujo lo más parecido posible al tuyo.



4.3.5.3. INTERACCIONAR

En la interacción oral los alumnos intercambian fluidamente los turnos de habla y cooperan para construir un discurso comunicativo, coherente y

significativo, haciendo un uso alternativo de la expresión oral y la comprensión auditiva.

Podemos distinguir cinco técnicas para practicar la interacción oral en el aula: ponerse de acuerdo, juegos de rol y escenarios, debatir, comentar y el vacío de información.

4.3.5.3.1. **Ponerse de acuerdo**

El objetivo de esta técnica es que los alumnos usen la lengua oral para negociar y llegar a un acuerdo conjunto. El profesor puede proponer con mucha frecuencia la negociación entre los alumnos en clase. Ésta puede darse siempre que se les demande que se organicen de alguna forma y trabajen en grupos para crear entre todos un producto conjunto, como por ejemplo elaborar un mural.

La escritura cooperativa es otro tipo de tarea en que los alumnos tienen que usar la lengua para ponerse de acuerdo. En ella, un grupo reducido de alumnos debe negociar para producir un único texto. El siguiente ejemplo propone a los alumnos que usen palabras que contienen el fonema /r/ o /r/.

Organizad la clase en grupos. Utilizad toda la imaginación y humor para construir un cuento breve usando el máximo posible de las siguientes palabras:

oreja	mirar	barba	rubia	guerra
moreno	perder	persona	ron	arroz
árabe	reír	perfume	recompensa	torre
bombero	responder	nervioso	robar	carro
marinero	marzo	recordar	hierro	

Utilizad algunas de estas palabras para relacionar las diferentes partes de vuestra historia.

Como	Pero	Por eso	Aunque
Después	A continuación	Y sin embargo	

Contad a los demás grupos vuestros cuentos.

Votad el cuento más bonito o más divertido.

Otras tareas consisten en plantear dilemas con varias soluciones posibles. El objetivo no es que los alumnos tomen una decisión correcta, sino que ésta sea razonable y puedan justificarla. En la siguiente tarea de ejemplo, los alumnos tienen que decidir a qué preso liberarían.

En la fiesta de esta ciudad es tradicional liberar a un preso encarcelado. ¿A qué preso liberarías? Delibera con tus compañeros y tomad una decisión.

Carlos García. 19 años. Sin hijos. Encarcelado por robo con arma.	María Rojas. 22 años. Sin hijos. Encarcelada por conducción temeraria.
Pedro Robles. 34 años. 5 hijos. Encarcelado por malversación de fondos de su empresa.	Rosa Sánchez. 36 años. 2 hijos. Encarcelada por fraude fiscal.
Santiago Calvo. 50 años. Sin hijos.	Carmen Roca. 41 años. 3 hijos.

Otro grupo de tareas en que los alumnos tienen que ponerse de acuerdo es la resolución de problemas. Consiste en que los alumnos encuentran una solución analizando correctamente los datos que le proporciona la actividad.

El mobiliario de tu departamento está viejo y la dirección de la empresa te ha encomendado que lo cambies. Tienes asignado un presupuesto de 2.500 €. Mira el folleto y elige un sillón de piel, ocho sillas, ocho mesas, ocho lámparas, cuatro archivadores y tres muebles con estanterías.

4.3.5.3.2. Juegos de rol y escenarios

En esta técnica, los alumnos representan en el aula una situación del mundo externo al aula, por ejemplo en un tren, en una consulta del médico, en un cine, en una zapatería o en un restaurante.

En los juegos de rol se proporcionan indicaciones al alumno para que asuma una personalidad determinada. En el siguiente ejemplo¹³³ un alumno representa el papel de médico y otro el de paciente. Obsérvese que el léxico ha sido seleccionado para que los alumnos usen palabras con el fonema /θ/ en sus intervenciones.

<p>Médico</p> <p>Pregunta qué le duele al paciente y desde cuándo.</p> <p>Dale una receta y un consejo.</p>	<p>Paciente</p> <p>Te duele el brazo y también la cabeza.</p> <p>En marzo tuviste un accidente.</p>
--	--

A diferencia del ejemplo anterior, otros juegos de rol pueden dar instrucciones sin la intencionalidad de que los alumnos practiquen ningún fonema en particular.

Cuando no se proporcionan al alumno indicaciones para que asuma una personalidad determinada, sino que debe comportarse como lo haría él mismo en una situación determinada, se trata de un *escenario*.

4.3.5.3.3. **Debatir**

La técnica del debate tiene como objetivo que los alumnos usen la lengua oral para argumentar sus opiniones e ideas y contrastarlas entre ellos. En los debates, los alumnos suelen intentar convencer a los compañeros. Para que los debates sean fructíferos, los temas tienen que resultar del interés de los alumnos y éstos tienen que tener la motivación de defender y contrastar ideas contrapuestas. La siguiente propuesta sirve como ejemplo de debate.

¹³³ Basado en Morley (1987:7).

¿Estás de acuerdo con el uso de la energía nuclear? Elige la postura con que te identifiques más. Argúmentala y rebate las ideas de tus compañeros.

A favor	En contra
<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay una energía alternativa real. ▪ No emite gases a la atmósfera. ▪ Las centrales nucleares son seguras porque están muy controladas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los residuos son muy contaminantes. ▪ Un accidente en una central sería muy peligroso. ▪ Hay que investigar fuentes de energía alternativas.

4.3.5.3.4. Comentar

Esta técnica tiene como objetivo que los alumnos charlen con los compañeros de datos, pareceres, opiniones y experiencias que han tenido.

Se pueden diseñar actividades con un vocabulario seleccionado por contener un fonema determinado. Obsérvese que en la siguiente tarea de ejemplo los alumnos tienen que practicar el fonema /x/.

Estas fechas son días de celebración en algunos países. ¿Sabes qué celebran y en qué país?

23 de junio	4 de julio	21 de julio
7 de julio	14 de julio	

¿Has vivido alguna de estas fiestas? ¿Puedes explicar cómo se celebra alguna de ellas?

El siguiente ejemplo también contiene un vocabulario seleccionado por contener el fonema /r/ o /r/.

¿Algunas de las siguientes tiendas te gusta más que otras? Coméntalo con tus compañeros.

supermercado	carnicería	ferretería	librería	hipermercado
papelería	frutería	perfumería	pastelería	

Para que la charla sea fructífera, debe versar sobre cualquier tema que sea de interés para los alumnos. Las conversaciones pueden tratar sobre noticias, temas de actualidad o comparaciones entre culturas. Obsérvese que en las siguientes actividades de ejemplo no puede haber ninguna previsión de las formas lingüísticas que usarán los alumnos.

¿Has estado alguna vez en un país de Asia o África? Comenta con tus compañeros qué es lo que más te impresionó.

¿Cuál es la última película que has visto en el cine? Comenta con tus compañeros qué te pareció.

¿Qué te sorprendió cuando estuviste en España?

Esta técnica también se usa para comentar entre todos un texto de una actividad de comprensión de lectura, un titular o una foto impactante. Igualmente se puede comentar la marcha de cualquier actividad de aula después de su finalización.

4.3.5.3.5. Vacío de información

En la técnica del vacío de información los alumnos disponen de información distinta y complementaria. Durante el transcurso de la tarea cada alumno debe obtener información de los compañeros de forma oral, de forma que al finalizar, todos comparten el mismo conocimiento. En un sentido amplio, hay vacío de información siempre que un alumno sabe algo que otro no sabe. Sin embargo, se usa este nombre para designar la técnica en que se proporcionan a los alumnos fichas de trabajo para interactuar oralmente

en parejas o pequeños grupos usando una estructura lingüística definida de antemano. Cada uno de los alumnos dispone de una ficha distinta. Normalmente se organiza la clase en parejas, aunque también se pueden diseñar actividades de vacío de información para grupos de tres o cuatro alumnos.

En la siguiente tarea de ejemplo¹³⁴ los alumnos usan la expresión para preguntar el precio de algo, así como los pares mínimos que forman las cifras 2-12 y 3-13, cifras que suelen ser problemáticas para algunos aprendientes de español, especialmente los italianos. La tarea también contiene los pares mínimos 60-70.

Aquí tienes los precios aproximados de algunos productos en España. Pregunta a tu compañero el precio de los productos que no sabes. Él también hará lo mismo.

🗣️ *¿Cuánto cuesta en España un disco?*

🗣️ *Unos doce euros.*

A

Un CD de música	___ €
Un quilo de naranjas	2 €
Un coche	___ €
Una corbata	13 €
Una botella de vino	___ €
Un vestido	70 €
Un juego de <i>play station</i>	___ €

B

Un CD de música	12 €
Un quilo de naranjas	___ €
Un coche	13.000 €
Una corbata	___ €
Una botella de vino	3 €
Un vestido	___ €
Un juego de <i>play station</i>	60 €

¿Sabes cuánto cuestan estas cosas en tu país? Coméntalo con tu compañero y compara los precios con los de España.

🗣️ *¡Qué barato es el vino! En mi país es bastante más caro.*

¹³⁴ Adaptado de Taylor (1993:83).

En el siguiente ejemplo¹³⁵ el alumno tiene que practicar con dos fonemas seleccionados de antemano, /r/ y /r/, que son los que aparecen en las palabras de las fichas de trabajo.

Marca cuatro cruces en tu ficha. Tu compañero te preguntará quién hace cada acción. Después, descubre tú también dónde ha puesto las cruces tu compañero.

☞ ¿Ha regado las plantas Carlos?

☞ No.

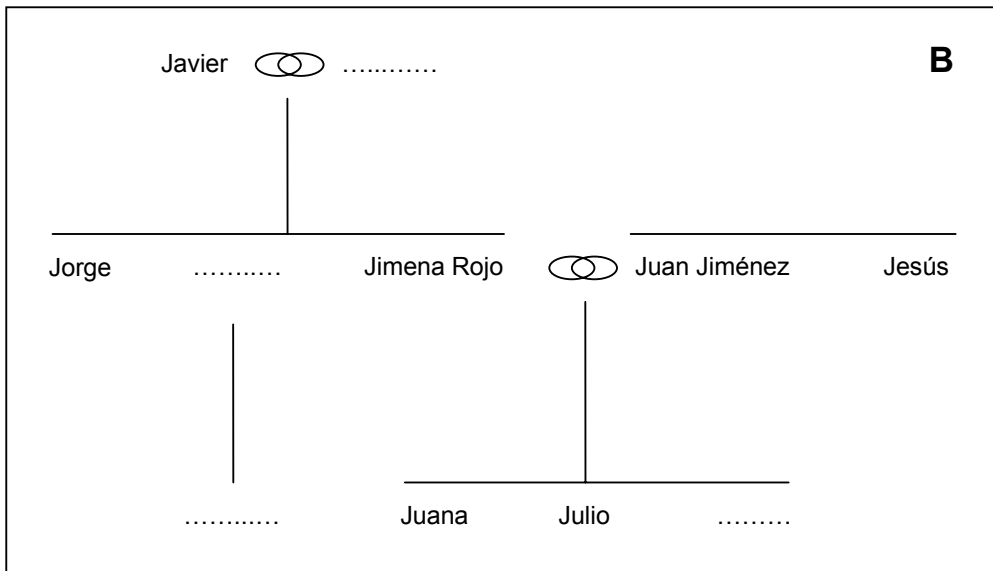
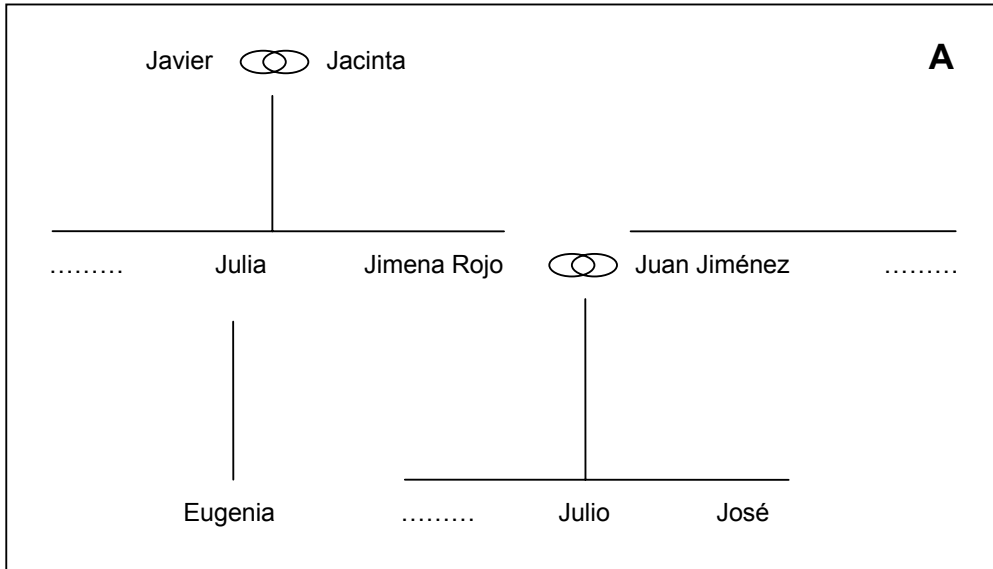
	Carlos	Rosa	Alberto	María
Regar las plantas				
Romper el jarrón				
Arreglar el enchufe				
Cerrar la puerta				

En la siguiente tarea de ejemplo¹³⁶ los alumnos tienen sendos árboles genealógicos incompletos. Tienen que intercambiarse información y completar sus fichas usando estructuras como *¿Cómo se llama el tío o la tía de José? ¿Cómo se llama el hermano o la hermana de Gimena?* Obsérvese que la ficha está diseñada para que los alumnos practiquen un sonido seleccionado de antemano, /x/, ya que aparece en todos los nombres de los miembros de la familia.

¹³⁵ Basado en Celce-Murcia (1996:74).

¹³⁶ Basada en Morley (1987:8).

Pregunta a tu compañero para completar el árbol con los nombres de la familia. Él también te hará preguntas.



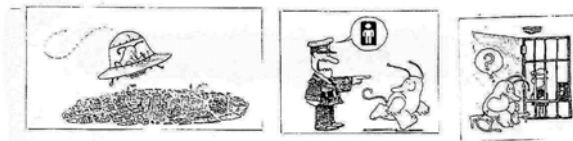
Algunas tareas de vacío de información consisten en entregar a cada alumno fragmentos de una historia, en viñetas o en texto. Los alumnos explican su parte de la historia y escuchan la parte de los compañeros de su grupo para terminar reconstruyéndola. En el siguiente ejemplo se organiza la clase en grupos de tres alumnos (A, B y C) y a cada uno se le entrega un fragmento de la historieta.

Explica a tus dos compañeros lo que aparece en tus dibujos. Escucha la descripción de tus compañeros y entre todos, reconstruid la historia en el orden correcto.

A



B



C



Historieta de Quino

4.3.6. Atención centrada en el aprendizaje

Las actividades centradas en el aprendizaje pretenden que aumente la motivación del alumno y éste desarrolle su capacidad para regular su aprendizaje. En la medida en que el alumno sea más autónomo, puede aprender de una forma más eficiente¹³⁷. Dentro de las actividades centradas en el aprendizaje podemos distinguir las actividades motivadoras y las actividades reguladoras.

¹³⁷ Como hemos visto en el apartado 4.2.11.8.

4.3.6.1. ACTIVIDADES MOTIVADORAS

El propósito de las actividades motivadoras es concienciar al alumno acerca de la importancia que para él puede tener progresar en su competencia fónica. La siguiente actividad de ejemplo¹³⁸ tiene como propósito que el alumno reconozca el valor comunicativo de la pronunciación en la medida en que puede transmitir y reflejar la actitud del hablante.

Antes de clase, el profesor prepara tarjetas. Cada una contiene una palabra de un estado de ánimo. Por ejemplo:

Furioso	Amable	Relajado	Indiferente	Antipático
Preocupado	Asustado	Seductor	Aturdido	Eufórico

En clase, escribe los mismos nombres en la pizarra.

El profesor extrae una tarjeta al azar. Dice la frase *Don Antonio dice: sí*, de forma que la palabra *sí* contenga los rasgos fónicos necesarios para transmitir la actitud indicada en la tarjeta.

Los alumnos deducen de qué actitud se trata. El que acierta extrae una nueva tarjeta y repite el procedimiento.

La siguiente actividad de ejemplo pretende que el alumno haga una reflexión sobre cómo se siente cuando escucha a un aprendiente hablando la primera lengua del alumno con un nivel de competencia fónica muy bajo. Concretamente va dirigida a alumnos germanohablantes. Esta actividad también sirve para que comprendan que no sólo ellos tienen que hacer un esfuerzo para adquirir el español, sino que los hispanohablantes que están aprendiendo alemán también tienen que hacer un esfuerzo.

Vas a escuchar a unos españoles hablando en alemán. Observa que su pronunciación no es muy buena.

1. ¿Te cuesta comprenderlos?
2. ¿Qué les resulta más difícil de la pronunciación del alemán?
3. ¿Crees que se están esforzando en pronunciar bien?
4. ¿Piensas que progresarán y lograrán un nivel mejor de pronunciación?
5. ¿Tú te encuentras en una situación parecida?

¹³⁸ Adaptada de Taylor (1993:15).

La siguiente actividad de ejemplo también pone al alumno en el papel de observador de aprendientes de otras nacionalidades para que se compare con ellos.

Escucha estos estudiantes extranjeros explicando lo que más les gusta de España. Por las características de su pronunciación, ¿cuál crees que es su lengua materna?

¿Crees que la gente sabe fácilmente cuál es tu primera lengua hablas español?

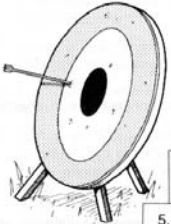
4.3.6.2. ACTIVIDADES REGULADORAS

Las actividades reguladoras del aprendizaje pretenden que el alumno conozca y haga uso de aquellas estrategias que pueda poner en práctica y le resulten más eficientes.

Un tipo de las actividades reguladoras se centra en las estrategias metacognitivas, para que el alumno conozca y ponga en práctica estrategias de planificación, control y evaluación. La siguiente actividad de ejemplo¹³⁹ pretende ayudar al alumno a establecer paulatinamente pequeños objetivos de aprendizaje.

Sample teaching material

Target check list
Name _____ Target sound _____
My target today is No. _____ Date _____



8. I can say the sound correctly whenever I need to.
7. I can say the sound correctly sometimes, in unprepared speaking.
6. I can say the sound correctly in prepared speaking.
5. I can say the sound correctly in isolated sentences.
4. I can say the sound in isolated words.
3. I can say the sound by itself.
2. I know how to pronounce the sound.
1. I can recognise the sound when others say it.

¹³⁹ Extraída de Taylor (1993:33).

La siguiente actividad de ejemplo se puede proponer a alumnos que han superado el nivel más de bajo de competencia fónica.

¿Puedes imitar de forma exagerada la pronunciación de un alumno principiante de tu nacionalidad hablando español? Intenta hacer una demostración.

¿Tu pronunciación actual ha cambiado mucho en comparación con la que tenías cuando eras principiante?

Un segundo tipo de actividades reguladoras pretende que el alumno conozca qué estrategias le pueden permitir progresar en su competencia fónica y saque el máximo beneficio de las más apropiadas para él. La siguiente actividad de ejemplo consiste en un cuestionario.

Piensa qué te resulta más útil para que tu pronunciación mejore.

- Escuchar y leer un texto al mismo tiempo.
- Grabarte y escucharte.
- Escuchar mucho a nativos.
- Escuchar a nativos y fijarte en cómo pronuncian.
- Memorizar fragmentos de canciones.
- Imitar las frases que escuchas.

La siguiente actividad de ejemplo también pertenece a este tipo de actividades. Consiste en recomendar al alumno que haga uso de una estrategia determinada. Ésta consiste en exagerar un rasgo de la pronunciación. Es la *pronunciación exagerada* o *hiper-pronunciación*, según Todaka (1990)¹⁴⁰.

Cuando hables en español, puedes exagerar los sonidos y la entonación que son diferentes en tu lengua. Lo que para ti parezca exagerado, para un nativo probablemente no lo sea. Además, esta pronunciación exagerada se volverá natural con el tiempo.

La imitación va más allá del ejercicio de clase de repetición inmediata. La estrategia de escuchar e imitar interviene en la adquisición de la primera lengua. El niño adquiere las características fonéticas de su primera lengua

¹⁴⁰ Citado en Celce-Murcia (1996:26).

imitando las palabras y las expresiones que han escuchado en algún momento.

También es una estrategia que se aplica en la adquisición de lenguas extranjeras. En ocasiones el aprendiente repite para comprobar si es capaz de pronunciar correctamente una palabra o una expresión nueva para él. La imitación de un modelo no tiene por qué ser inmediatamente posterior a la audición del modelo. El aprendiente puede imitar los rasgos fónicos de palabras y enunciados escuchados en algún momento y que recuerden bien.

El aprendiente que usa esta estrategia se fija en las características de la pronunciación de los modelos de lengua que recibe. Los recuerda y los imita lo mejor posible cuando tiene la oportunidad o la necesidad de expresarse en un contexto auténtico de comunicación.

Otro tipo de actividades reguladoras pretende que el alumno conozca y use las estrategias más apropiadas para buscar oportunidades para practicar su competencia fónica. La siguiente actividad de ejemplo también es un cuestionario.

Anota qué has hecho en los últimos dos meses para practicar tu pronunciación fuera del aula. Esta ficha te servirá de registro y de control periódico.

1. ¿Has escuchado canciones cantadas en español? ¿Recuerdas algunas?
2. ¿Has visto alguna película hablada en español? ¿Cuál?
3. ¿Has escuchado la radio?
4. ¿Has visto programas de televisión?
5. ¿Has hecho actividades con audio de cursos en CD-ROM o internet?
6. ¿Has hablado con nativos?

Comenta con tus compañeros tus respuestas y compáralas con las suyas.

El último tipo de actividades reguladoras pretende facultar al alumno para que solviente dificultades de comunicación ocasionadas por una insuficiente competencia fónica. Como se puede apreciar en el siguiente ejemplo¹⁴¹, un curso de lengua general puede ofrecer recursos al alumno para solventar dificultades de comunicación ocasionadas por una pronunciación deficiente.

¹⁴¹ Extraído de Equipo Pragma (1992) *Para empezar*, Madrid: Edelsa, p. 10.

4.3.7.1. El Método verbo tonal

Uno de los principios del Método verbo tonal es que los errores de pronunciación están causados por una reducida capacidad de audición. Esto se debe a que no podemos producir conscientemente sonidos que no somos capaces de discriminar perceptivamente. Por esta razón, el problema que representa la corrección fonética en lenguas extranjeras tiene muchos puntos en común con los tratamientos a deficientes auditivos (Renard, 1975; Cureau, 1976; Dalmau, et al., 1985).

Según el Método verbo tonal, el oído de un aprendiente de una segunda lengua padece algún tipo de sordera fónica que le impide percibir todos los sonidos de una lengua nueva. Su percepción auditiva está condicionada por los hábitos auditivos de la primera lengua y deja de ser sensible a los sonidos de otras lenguas.

El oído normal, en contacto con una lengua extranjera, se comporta como un oído patológico, por eso la reeducación de la audición y la corrección fonética comparten los mismos principios. En realidad, el trabajo de corrección fonética se considera como una verdadera reeducación del oído.

Una característica del Método verbo tonal es no solicitar al aprendiente que intelectualice conceptos ni haga ningún tipo de reflexión fonética. La adquisición fónica se realiza exclusivamente a través de una percepción y una producción inconsciente. Otro principio del Método verbo tonal es que tiene como punto de partida los errores del aprendiente para establecer sus necesidades.

Petar Guberina es el autor del Método verbo tonal de reeducación de la audición e inspirador del método *Estructuro global audiovisual* para la enseñanza de lenguas. Es bien sabido que el oído puede oír sonidos comprendidos entre 20 y 20.000 Hz y la información esencial del lenguaje humano usa frecuencias comprendidas en este rango. Sin embargo, según Guberina hay una banda de frecuencias específica para la percepción de los sonidos de cada lengua. Nuestra audición del lenguaje no abarca todo el espectro, sino que es *discontinua*, es decir, está especializada en una banda de frecuencias concreta que abarca una octava. En ella se concentra la información relevante que usan los hablantes de una lengua comunicarse. Guberina la llama *octava óptima*.

El aprendiente adquiere la lengua extranjera sobre la base del sistema fónico de su primera lengua. Según Guberina, si la octava óptima de su

lengua materna no coincide con la de la lengua extranjera, el aprendiente tiene problemas de percepción. Cuando la lengua usa octavas que no son las óptimas, el aprendiente percibe los sonidos como diferentes, lo que provoca el acento extranjero.

Guberina ideó inicialmente un instrumento, llamado Suvag lingua¹⁴², para la reeducación auditiva de sordos profundos y posteriormente lo adaptó para que sirviera para la corrección de la pronunciación en lenguas extranjeras. Este instrumento electrónico elimina frecuencias que no pertenecen a la octava óptima mediante filtros electrónicos y hace escuchar al alumno una banda de frecuencias muy restringida. De esta forma, hace que el alumno perciba los sonidos a través de la octava óptima de la lengua que aprende.

El Método verbo tonal también pide al alumno que haga una producción oral. En este método no se usan palabras para contextualizar los sonidos, sino frases. Las frases que debe producir el alumno son cuidadosamente seleccionadas según los fenómenos de la fonética combinatoria. Para el Método verbo tonal es importante tener en cuenta la existencia de unos contextos óptimos para los sonidos y unos contextos menos favorables.

El contexto óptimo depende de los sonidos próximos al sonido que se quiere enseñar, de la tensión, del ritmo y la entonación. De esta forma, un sonido es más fácil de articular si los próximos también tienen el mismo punto de articulación. Asimismo, la posición inicial de frase o grupo fónico es más tensa que la posición media, por tanto, los sonidos son más fáciles de articular en posición inicial de frase. Por otra parte, la entonación ascendente es más tensa que la descendente y por tanto, una entonación ascendente favorece la articulación de los sonidos que contiene. Estos criterios sirven para construir las frases que repetirá el alumno.

El Suvag lingua se integra en el Método estructuro global audiovisual haciendo que el alumno escuche en diferentes bandas de frecuencias, repitiendo y memorizando las frases de cada lección. El Suvag lingua se usa según un procedimiento con las siguientes fases:

- (1) El alumno escucha y repite una frase óptima.
- (2) Escucha a través del Suvag lingua la misma frase únicamente en la banda de 0 a 300 Hz. No puede repetir la frase porque resulta ininteligible.

¹⁴² Suvag lingua es un acrónimo formado por las palabras *Sistema Universal Verbo Tonal de Audición Guberina para las lenguas*.

- (3) Escucha la frase en la banda de 0 a 300 Hz y de 2.400 Hz en adelante. La frase continúa siendo ininteligible.
- (4) Escucha la frase sobre la frecuencia óptima del sonido a corregir. Repite la frase. Escucha y repite otras frases óptimas para el mismo fonema.
- (5) Se amplía ligeramente la banda de frecuencias. El alumno sigue escuchando y repitiendo frases óptimas.
- (6) Progresivamente se va ampliando la banda de frecuencias. El alumno escucha y repite frases no óptimas.
- (7) Escucha y repite frases óptimas y no óptimas sin los cascos.

4.3.7.2. El Método Tomatis

El Método Tomatis recibe el nombre de su inspirador, Alfred Tomatis. Este método defiende que se puede aumentar la sensibilidad perceptiva mediante una estimulación del oído (Tomatis, 1991).

Para el Método Tomatis la imposibilidad de desprenderse del acento extranjero no es más que una forma de sordera, porque al escuchar una lengua extranjera el oído percibe una información inusual. El oído se ajusta a las frecuencias de la lengua materna tras la escucha constante de la lengua oral que rodea a la persona. Este ajuste hace que el oído no pueda oír, o le cueste mucho, las frecuencias reforzadas de la L2. Y esta dificultad auditiva hace que no pueda pronunciarla correctamente.

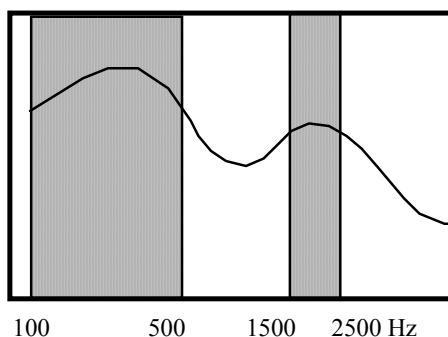
La solución, por tanto, es entrenar el oído y prepararlo para que cambie su forma de escuchar, y pueda oír sonidos diferentes a los que la lengua materna le ha acostumbrado. Una vez entrenado el oído, se espera que el aprendiente mejore en su pronunciación y en la comprensión auditiva, lo que a su vez aceleraría el aprendizaje de la lengua en general.

Según Tomatis, cada lengua utiliza un rango propio de frecuencias reforzadas al que el oído de los hablantes se acostumbra. A medida que el hablante se habitúa a escuchar unas bandas de frecuencias concretas, se va volviendo insensible a otras bandas de frecuencias que no tienen información relevante en su lengua y por lo tanto no necesita.

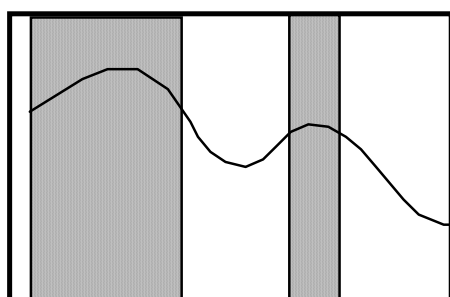
Aunque el oído puede percibir sonidos comprendidos entre la franja de 20 a 20.000 Hz, Tomatis denomina *bandas pasantes* a las franjas de frecuencias en que los hablantes de una lengua concentran más información relevante.

La amplitud y localización de estas franjas son diferentes de una lengua a otra.

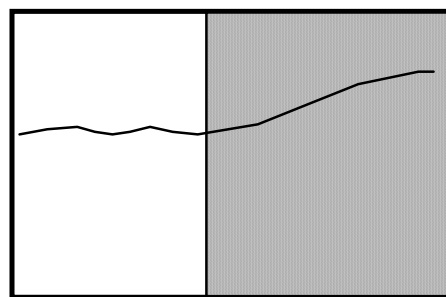
El Método Tomatis usa dos conceptos propios para representar el perfil auditivo de los hablantes: el *etnograma* y la *curva envolvente*. El etnograma es la representación de la banda pasante, en cuyo eje de las ordenadas aparece la intensidad y en el de las abscisas, las frecuencias. Por su parte, la curva envolvente representa con una línea el perfil auditivo medio de los hablantes de una lengua, en que su percepción auditiva es especialmente sensible. En el siguiente etnograma se pueden observar dos bandas pasantes, la primera entre 100 y 500 Hz y la segunda, entre 1500 y 2500 Hz. También aparece la curva envolvente representando dos picos de máxima sensibilidad perceptiva.



La curva envolvente del francés tiene dos picos de mayor sensibilidad: uno en torno a los 250 y otro en los 1.500 Hz. El español, al igual que el francés, presenta un perfil de audición con dos picos, uno a 500 Hz y un segundo, más bajo, a 1.800 Hz. Por su parte, el perfil perceptivo de los anglohablantes indica una mayor sensibilidad en los sonidos agudos, a partir de 2.000 Hz, lo cual explica la riqueza de los sonidos sibilantes y también la tendencia de diptongar las vocales hacia sonidos más agudos.



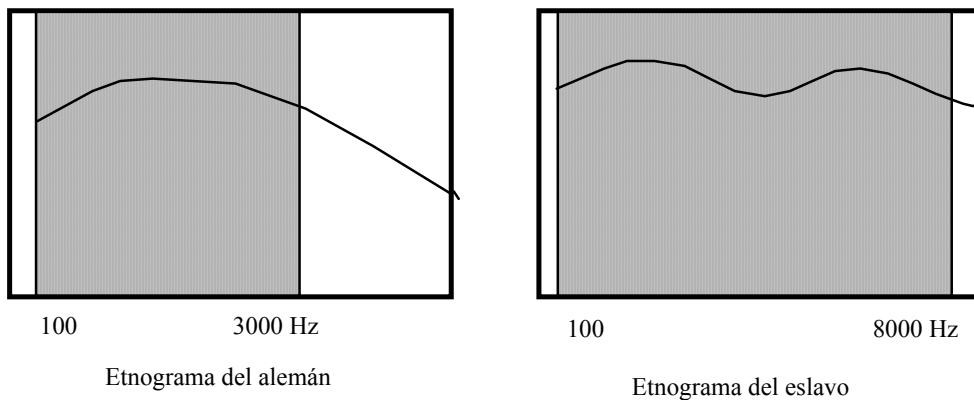
Etnograma del español



Etnograma del inglés

Los etnogramas representan la forma media de escuchar de los hablantes de cada lengua. Esto permite comparar las lenguas y establecer afinidades y diferencias entre ellas. Si observamos los etnogramas del español y el inglés, veremos que sus bandas pasantes tienen una zona de solapamiento muy pequeña: de 2000 a 2.500 Hz. La distancia entre la zona de máxima atención perceptiva del español respecto al inglés es una explicación de la evidencia de la dificultad de aprender estos idiomas para los hablantes respectivos.

En el alemán, la curva de audición es especialmente sensible entre los 500 y los 1.000 Hz. Por el contrario, si observamos el etnograma de las lenguas eslavas, vemos que su banda de frecuencias es tan amplia que incluye a las de otras lenguas. Se extiende desde los 100 hasta los 8.000 Hz, lo que explica la facilidad de los hablantes de lenguas eslavas para aprender otros idiomas.



Según el Método Tomatis, el oído no puede oír ciertos sonidos porque los dos músculos del oído medio, el músculo del martillo y el del estribo, no están preparados para transmitir sonidos no habituales en la lengua materna. Esto significa que la tensión o el relajamiento excesivo de cualquiera de estos dos músculos ocasionan una audición deficiente, ya que no pueden transmitir adecuadamente los sonidos. Uno de los objetivos del Método Tomatis es estimular estos músculos para acostumbrar¹⁴³ el oído a las frecuencias que no suele percibir.

Antes de iniciar un tratamiento se hace un test de audición. Consiste en una audiometría que mide la intensidad a partir de la cual el aprendiente percibe

¹⁴³ *Acomodar*, según la terminología que emplea Tomatis.

cada frecuencia. También mide la lateralidad auditiva, es decir, la sensibilidad de cada uno de los dos oídos y determina el oído dominante en cada aprendiente. Para el Método Tomatis es preferible que el oído derecho sea el dominante.

El método consiste en que el aprendiente haga audiciones individuales e intensivas de piezas de música clásica¹⁴⁴ o de la lectura en voz alta de textos. La audición se realiza a través de un instrumento llamado *oído electrónico* que consta de una fuente de sonido, filtros de frecuencias, un balance y unos cascos. Este aparato estimula el oído mediante una alternancia constante entre dos canales. En el primero se realizan los sonidos graves y en el segundo, los agudos. También se filtran las bandas de frecuencias que contienen la información lingüística, de forma que el alumno sólo escucha la fuente de sonido a través de las bandas de frecuencias seleccionadas. Por otra parte, el balance del oído electrónico alterna el sonido entre un canal con el sonido filtrado y otro sin filtrar. Asimismo, el tono es continuamente encendido y apagado para hacer que los músculos del oído medio se contraigan y se relajen.

Este cambio constante crea un ejercicio para los músculos que mueven el martillo y el estribo. Con esta estimulación se pretende que el oído se adapte a escuchar unas frecuencias que no está acostumbrado a percibir.

El oído electrónico puede estar acoplado a un laboratorio de idiomas o simplemente en una sala de escucha, donde los alumnos pueden realizar otro tipo de actividades silenciosas, como leer, dormir, hacer un puzzle, etc.

Posteriormente se inicia una fase activa con ejercicios de producción oral. El aprendiente escucha a través del oído electrónico y repite palabras o frases, o bien lee en voz alta.

4.3.7.3. Conclusiones

Los métodos de sensibilización perceptiva tienen interés porque se relacionan con los factores individuales edad y aptitud¹⁴⁵. Con el factor edad porque asumen que hay aprendientes con más cualidades que otros para aprender una lengua extranjera. Según estos métodos, la sensibilidad perceptiva es una cualidad determinada por la lengua materna. Pero no

¹⁴⁴ Especialmente, piezas de Mozart.

¹⁴⁵ Estos factores se han tratado en los apartados 3.3.2. y 3.3.3. respectivamente.

olvidemos que también está condicionada por la actividad del aprendiente, estimulante o agresiva con su oído, y por las propias cualidades innatas del individuo. Con el tratamiento que propone cada método, se pretende potenciar la aptitud del aprendiente para que tenga más facilidad para mejorar en la pronunciación y adquirir una lengua extranjera. También se relaciona con el factor edad porque asumen que a medida que aumenta la edad del aprendiente, se degrada el nervio auditivo, lo que dificulta el progreso en la adquisición fónica.

Nos parece interesante el punto de partida de ambos métodos: la lengua materna condiciona la forma de escuchar. Si durante un tiempo prolongado no ejercitamos la movilidad de un tobillo, debido por ejemplo a una inmovilización por ruptura, es preciso unas sesiones de rehabilitación para recuperar la movilidad. De forma análoga, parece razonable que la especialización del oído a una lengua haga necesario un entrenamiento para que el oído se acostumbre a nuevos sonidos de otra lengua.

Es muy sugestivo pensar que la enseñanza de la pronunciación no sólo consiste en proporcionar información, fomentar la comprensión auditiva, la expresión y la interacción oral. La clave también se encuentra en el oído, ya que una audición incorrecta impide una pronunciación correcta.

Ambos métodos son una técnica complementaria de un curso en que se impartan clases de lengua convencionales. Sin embargo, la eficacia del Suvag lingua o del oído electrónico todavía queda pendiente de una investigación rigurosa e independiente, a pesar de que ambos llevan aplicándose desde hace unas cuatro décadas.

La investigación en adquisición de sistemas fónicos en segundas lenguas tiene un interesante campo para explorar. Faltan estudios científicos externos, con una amplia muestra de sujetos y un seguimiento longitudinal que demuestren de forma significativa la eficacia de estos métodos. Concretamente es de esperar que se realicen estudios en que se compare un grupo experimental y un grupo control en términos de adquisición de la competencia fónica, en el desarrollo de la comprensión auditiva o en la velocidad de aprendizaje.

La investigación también tiene un interesante campo para explorar en la identificación de las octavas óptimas de Guberina o las bandas pasantes de Tomatis. Es interesante que se defina hasta qué punto representan una forma de audición de los hablantes de toda una lengua, así como si pueden reflejar las variedades geográficas de una lengua.

5. CONCLUSIONES

5.1. Conclusiones

Recordemos, tal y como hemos indicado en el apartado 1.2., que el objetivo general de esta tesis es establecer un marco teórico de la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en L2.

Para lograr este objetivo general hemos establecido tres objetivos específicos.

- Conocer y valorar las teorías de adquisición fónica en segundas lenguas.
- Describir de los principios teóricos que fundamentan la didáctica de la pronunciación.
- Hacer una recopilación de los diversos recursos, actividades y técnicas disponibles para la enseñanza de la pronunciación.

Veamos a continuación en qué medida hemos ido cumpliendo estos objetivos.

En el apartado 2 ha quedado demostrada la importancia de la pronunciación en la comunicación. Hemos visto que no sólo es uno de los componentes de la competencia lingüística, sino que también está presente en la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. Hemos destacado su incidencia crucial en las destrezas orales, su presencia en las destrezas escritas y su influencia en la adquisición de la gramática y el léxico.

En el apartado 3.1. hemos revisado los principales modelos de adquisición fónica que se han propuesto. La teoría de aprendizaje de lenguas se centra básicamente en la teoría cognitiva o en la teoría del innatismo, mientras que las teorías de los modos de percepción y la variabilidad aportan una visión complementaria. El cognitivismo asume que el conocimiento lingüístico se adquiere sin ninguna predisposición de la mente humana que predetermine el curso de este proceso y que los procesos mentales en el aprendizaje de una lengua son, en esencia, los mismos que en otras habilidades complejas.

Por su parte, la teoría del innatismo asume que la adquisición del lenguaje está determinada biológicamente y es una actividad mental distinta a otras actividades mentales complejas. Hemos visto que la teoría de los principios y parámetros no ha conseguido formular una explicación satisfactoria de la complejidad de la adquisición fónica. Por ejemplo, no contempla elementos

tan importantes como el entorno en que se encuentra el aprendiente o bien los factores individuales que en él confluyen.

Hemos visto que el fenómeno más intenso que se manifiesta en la adquisición fónica, el de la transferencia, tiene cabida en el Modelo cognitivo como un proceso más. En la adquisición fónica se produce un desarrollo cognitivo, de creación y comprobación de hipótesis a partir de las muestras de L2 que recibe el aprendiente. Y al mismo tiempo, se produce un uso en la L2 de los conocimientos y las habilidades de las lenguas conocidas.

Lo que se sabe acerca de la adquisición fónica de L2 son los siguientes puntos:

1. La adquisición fónica se produce mediante un reajuste de la percepción fonética, una reorganización de las categorías fonológicas y un cambio de hábitos de los órganos motrices.
2. En la adquisición intervienen la transferencia desde la L1, factores cognitivos de aprendizaje y facultades innatas.
3. La transferencia es el proceso más intenso, lo que hace que el análisis contrastivo sea un método de investigación válido. Ahora bien, éste debe tener una descripción de ambas lenguas lo suficientemente completa.
4. En el éxito en la adquisición fónica de una L2 interviene la facilidad con que el aprendiente puede acceder al modo de percepción continua.
5. La variación fónica es muy alta. Esto influye en el modelo de lengua que el aprendiente tiene como referencia, así como en el estilo de habla. Un elemento fónico está adquirido completamente cuando se usa en un estilo de habla no cuidado.

En el apartado 3.2. hemos identificado los factores individuales que influyen en la adquisición fónica. Hemos visto que los más relevantes son la edad, la aptitud, la actitud y la exposición a la lengua, y que éstos están interrelacionados de una forma compleja.

Ambos apartados permiten tener una visión completa de los principales modelos y teorías de adquisición fónica y permite cumplir el primero de los objetivos enunciados en el apartado 1.2.

En el apartado 4.2, dedicado a la teoría de la didáctica, se han abordado numerosas cuestiones que anteriormente no se habían tratado de una forma integral referidas a la pronunciación. Hemos hecho un análisis de las

cuestiones esenciales que entendemos que debe abordar la didáctica de la pronunciación.

1. La didáctica de la pronunciación tiene diversos grupos de objetivos. Los objetivos comunicativos se definen respecto a los conceptos de inteligibilidad y acento extranjero. Los objetivos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos se formulan a partir de la relación entre pronunciación y competencia comunicativa que se ha tratado en el apartado 2.3. Por último, hemos identificado unos objetivos formativos.
2. La implicación del alumno tiene efectos favorables en la adquisición fónica. Un objetivo de la didáctica de la pronunciación es despertar en el alumno esta implicación, sostenerla e incentivarla.
3. La didáctica de la pronunciación fomenta la autonomía del aprendizaje. Para ello, ayuda al alumno a progresar por sí mismo en la adquisición fónica.
4. La interacción oral actúa como motor del aprendizaje de la pronunciación. Por esta razón, la didáctica de la pronunciación recomienda la práctica frecuente y significativa de la interacción oral en el aula, así como la interacción oral con nativos fuera del aula.
5. Hemos identificado distintas clases de errores de pronunciación en relación a los siguientes criterios: el objetivo de aprendizaje, la variante de la lengua, la actividad de la lengua y el estilo de habla. También hemos enunciado cuatro principios para la corrección del error: con tacto, en el momento oportuno, con información positiva y con información comprensible.
6. Hemos reunido las estrategias de aprendizaje relacionadas con la pronunciación, organizadas en cuatro grupos: metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y compensatorias.
7. Las actividades de aula que propone la didáctica de la pronunciación se pueden organizar en torno a tres objetivos didácticos: (a) la enseñanza centrada en la pronunciación, con actividades capacitadoras; (b) la enseñanza centrada en el significado, con actividades comunicativas y; (c) la enseñanza centrada en el aprendizaje, con actividades motivadoras y reguladoras.
8. Es necesario que la didáctica de la pronunciación esté atenta a los resultados de las investigaciones sobre la eficiencia de los currículos, actividades, recursos y técnicas para la enseñanza de la pronunciación. En la enseñanza de lenguas, los alumnos pueden progresar en su competencia fónica sin realizar actividades centradas en la lengua: el uso abundante de la lengua oral centrada en el significado es suficiente para lograrlo. El tema a investigar es si las actividades centradas en la pronunciación aceleran o estimulan la

adquisición fónica. También se debe investigar qué actividades son eficientes y en qué condiciones.

9. La secuenciación de contenidos que parece más apropiada se inicia con los elementos suprasegmentales y continúa con las unidades segmentales.
10. En cuanto a la variedad geográfica de la lengua que aprende el alumno, intervienen tres factores: las necesidades del alumno, la variedad propia del profesor y la variedad del lugar donde se encuentra el alumno, en caso de que esté aprendiendo en un contexto de inmersión.
11. En el apartado 4.2.15. hemos propuesto los contenidos que debería tener un programa de formación de profesorado en lenguas extranjeras en su apartado dedicado a la enseñanza de la pronunciación.
12. En el apartado 4.2.16. hemos abordado de forma amplia la evaluación de la competencia fónica de los alumnos. Hemos revisado diversas pruebas para evaluar organizadas en torno a cinco criterios: cuándo se evalúa, por qué, cómo, qué se evalúa o quién lo hace.

Pensamos que esta aportación ayuda a integrar la didáctica de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras, que era el segundo de los objetivos enunciados en el apartado 1.2. Asimismo, este apartado puede servir como un documento de referencia para investigaciones posteriores que traten sobre la enseñanza de la pronunciación.

En el apartado 4.3. hemos elaborado una clasificación de actividades y técnicas para la enseñanza de la pronunciación según los tres grandes tipos de actividades que se han presentado en el apartado 4.2.11.8. También hemos visto que el uso de las actividades centradas en la pronunciación es sólo una opción. En el apartado 4.3.2. hemos mencionado otras opciones didácticas, como supeditar la lengua escrita a la lengua oral.

Hemos propuesto una clasificación para analizar las cualidades de las actividades y comprender la variedad de posibilidades pedagógicas que se disponen para la enseñanza de la pronunciación. De más genérico a más concreto, hemos distinguido entre a qué le presta preferentemente la atención el alumno, cuál es la actividad mental que se le pide que realice y qué técnica pedagógica se usa. Cada técnica ha ido acompañada de al menos una actividad de ejemplo. El esquema, sin el listado de técnicas, es el siguiente:

Atención preferente	Actividad
Centrada en la pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesar información ▪ Reconocer y tomar conciencia ▪ Hablar y visualizar ▪ Ejercitación ▪ Escuchar e imitar ▪ Hablar y escucharse ▪ Escuchar y escribir ▪ Relacionar imagen y texto ▪ Jugar
Centrada en el significado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuchar ▪ Hablar ▪ Interaccionar
Centrada en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar sobre el aprendizaje

Esta propuesta de clasificación queda abierta a aportaciones de posteriores investigaciones. Esta tipología nos ha servido para presentar de forma ordenada un extenso repertorio de recursos, actividades y técnicas. Recordemos que el tercer objetivo de los enunciados en el apartado 1.2. era crear una herramienta útil y práctica para la enseñanza de la pronunciación.

En definitiva, consideramos que este trabajo puede ser útil porque tiene una aplicabilidad directa en diversos ámbitos:

- Ofrece un extenso estado de la cuestión que sirve de punto de partida para futuras investigaciones en adquisición fónica.
- Ayudará a producir materiales didácticos y actividades de clase.
- Da pautas a los profesores para que en su actividad docente ayuden a sus alumnos a mejorar su competencia fónica.
- Servirá para complementar la formación de profesores de lenguas extranjeras.
- Proporciona pautas para que la pronunciación tenga acomodo en el segundo y el tercer nivel de concreción de los currículos.
- Es un paso adelante para la elaboración de una didáctica de la pronunciación.

5.2. Cuestiones críticas

Evidentemente no hemos encontrado respuesta a numerosas cuestiones que quedan por resolver. Pensamos que las más críticas son las siguientes:

- Un abundante cuerpo de la investigación en adquisición fónica sigue el modelo de Principios y parámetros. Pensamos que es necesario consensuar entre la comunidad científica si éste o el Modelo cognitivo describe de una forma más fidedigna la realidad.
- La mayoría de los estudios en adquisición fónica se centran en el análisis de elementos fónicos muy puntuales. Por ello conviene advertir sobre las cautelas que hay que adoptar ante las conclusiones, todavía altamente parciales, que proporciona la investigación sobre adquisición de segunda lenguas.
- Investigar la adquisición del ritmo y la entonación. Son los elementos menos investigados en la adquisición, a pesar de que parecen ser los más relevantes en la producción y percepción fónica.
- Decidir cuáles son los factores individuales que tienen una incidencia decisiva en la adquisición fónica.
- Acortar la distancia entre la teoría de adquisición fónica y la enseñanza de la pronunciación. Esta aproximación permitiría que las conclusiones de una tuvieran consecuencias inmediatas en otra.
- Investigar si las actividades de pronunciación centradas en la lengua tienen eficacia en términos de adquisición fónica, o únicamente lo son las actividades centradas en la comunicación.

Conviene destacar que las limitaciones de la investigación en adquisición fónica son evidentes. El trabajo de Tench (1996) es muy ilustrativo en esta cuestión. Analiza veinte estudios publicados de los que sólo tres son longitudinales, lo cual es sorprendente teniendo en cuenta que la adquisición fónica es un fenómeno en constante evolución. Tench también advierte de otro elemento que aumenta la cautela con que hay que tomar la generabilidad de las investigaciones: de esas mismas veinte investigaciones, doce contaban con menos de diez informantes. En el ámbito de la adquisición fónica, la investigación ha resultado especialmente parcial porque los estudios analizan porciones muy reducidas de lengua. Asimismo, la lengua analizada se obtiene con demasiada frecuencia de contextos de habla muy controlados o artificiales. Otra carencia de las investigaciones es que la mayoría se desarrollan en Estados Unidos y tienen como lengua de referencia el inglés.

Otro elemento que hace tomar los resultados de las investigaciones con cautela es la escasa replicación de éstas. La fiabilidad de las investigaciones es mayor si distintas investigaciones se centran en el mismo aspecto y la mayoría llega a conclusiones parecidas. Por tanto, el nivel de conjetura es todavía excesivamente alto, y el alcance, lejos de ser claro, todavía sumamente especulativo.

5.3. Futuras investigaciones

Pensamos que este trabajo puede servir de punto de partida para futuras investigaciones. Para ello se han apuntado numerosas direcciones a lo largo del trabajo. Las más relevantes las enumeramos a continuación:

1. Profundizar en la investigación en adquisición fónica, analizando la producción de los aprendientes en lenguaje espontáneo y extraer conclusiones que tengan implicaciones en alguna teoría.
2. La investigación de adquisición de L2 apenas ha profundizado en la perspectiva neurológica. En el caso de la pronunciación, esta perspectiva es especialmente relevante debido a que está asociada a una doble actividad física: la descodificación auditiva a través de la sensibilidad perceptiva y la motricidad de los órganos articulatorios.
3. Profundizar en las conexiones entre la teoría de adquisición y la didáctica de la pronunciación, de forma que por una parte la teoría prediga lo que hacen los aprendientes y por otra parte, la observación y el análisis de la lengua encuentre una explicación en la teoría.
4. Profundizar en el conocimiento de los factores individuales. Investigar cómo se interrelacionan entre sí, es decir, cómo unos influyen en otros y cuáles quedan supeditados a otros. Conocer mejor su incidencia en la adquisición fónica. Extraer conclusiones para la didáctica de la pronunciación.
5. Seguir construyendo un cuerpo teórico que sienta las bases de la didáctica de la pronunciación. Evaluar los principios teóricos que se han enunciado en el apartado 4.2. y modificarlos o ampliarlos, si es el caso.
6. Investigar la viabilidad y la eficacia de los cursos centrados en el uso masivo de la lengua oral, como vimos en el apartado 4.3.2.
7. Ampliar la tipología de ejercicios y técnicas recogidas en el apartado 4.3. Evaluar y mejorar, si es el caso, la clasificación propuesta.
8. Evaluar la eficacia, en términos de adquisición, de las diversas técnicas y actividades. Identificar si hay actividades del todo ineficientes, cuáles son más eficientes. Investigar si las actividades

son más eficientes en relación a alguna variable, como el tipo de alumnos, el contexto de aprendizaje o el estilo de enseñanza.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABUHAMDIA, Z. (1987) "Neurological foundations for foreign language", *IRAL*, 25; 203-211.
- ALLEY, D. (1991) "Contextualizing pronunciation: exercises through the use of fluency squares", *Hispania*, 74; 1091-1096.
- ALTMAN, H. (1980) "Foreign language teaching: focus on the learner", en ALTMAN y VAUGHAN, J. (eds.) *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.
- ARCHIBALD, J. (1992) "Developing natural and confident speech: Draw techniques in the pronunciation class", en AVERY, P. y EHRLICH, S., (eds.); 221-227.
- ARCHIBALD, J. (1994) "A formal model of learning L2 prosodic phonology", *Second Language Research*, 10; 215-240.
- 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.
- ARNAL, J. et al. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- AVERY, P y EHRLICH, S. (1992) *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- AVERY, P., EHRLICH, S. y YORIO, C. (1985) "Prosodic domains in foreigner talk discourse", en GASS, S. y MADDEN (eds.); 214-224.
- BARTOLÍ, M. (2003) *Pronunciación del E/LE por tareas*. Proyecto de tesis. Universidad de Barcelona.
- BEEBE, L. (1980) "Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition", *Language Learning*, 30; 433-447.
- BIALYSTOK, E. (1997) "The structure of age: in search of barriers to second language acquisition", *Second Language Research*, 13 (2); 116-137.
- BOHN, O. (1993) "Interactions between new and similar vowels in L2 speech development", en KETTEMANN y WIEDEN (eds.); 71-79.
- BONGAERTS, T. (1999) "Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners" en BIRDSONG (ed.) *The critical period hypothesis and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BONGAERTS, T., et al (1997) "Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language", *Studies in Second Language Acquisition*, 19; 447-465.
- BORDÓN, T. (2000) "La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela*, 47; 151-175.
- BRIZ, E. (1998) "La evaluación en el área de lengua y literatura", en MENDOZA, A. (coord.); 115-140.
- BROSELOW, E. (1983) "Non-obvious transfer: On predicting epenthesis errors", en IOUP, G. y WEINBERGER, S. (eds.); 292-304.

- BROSELOW, E. (1984) "An investigation of transfer in second language acquisition", en LOUPEL, G. y WEINBERGER, S. (eds.); 261-278.
- BROWN, A. (ed.) (1992) *Approaches to pronunciation teaching*. London: Macmillan.
- BROWN, A. (1992b) "Head diagrams", en BROWN, A. (ed.); 125-137.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983) *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, H.D. y GONZO, S. (eds.) (1995) *Readings on second language acquisition*. Londres: Prentice Hall.
- CABRERA, F., DONOSO, T. y MARÍN, M.A. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- CANTERO, F.J. (1994) "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- CANTERO, F. (1997a) "De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación", en CANTERO, F., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona; 179-187.
- CANTERO, F.J. (1997b) *Fonética aplicada a la educación*. Proyecto docente. Universidad de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- CANTERO, F.J. (1999) "La mediación lecto-escriptora en l'ensenyament de la pronunciació" en *Actes de les Jornades sobre Ensenyament de la Llengua Oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- 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.
- CANTERO, F.J. (2003) "Fonética y didáctica de la pronunciación", en MENDOZA, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall; 545-572.
- CARCEDO, A., (1995) *La pronunciación del español por hablantes de finés: particularidades de un acento extranjero*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CARLISLE, R. (1991) "The influence of environment on vowel epenthesis in spanish/english interphonology", *Applied Linguistics*, 12; 76-95.

- CARLISLE, R. (1997) "The modification of onsets in a markedness relationship: testing the interlanguage structural conformity hypothesis", *Language Learning*, 47; 327-361.
- CARROLL, J. (1981) "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", en DILLER, K. (ed.); 83-117.
- CARROLL, J. y SAPON, S. (1959) *Modern language aptitude test-Form A*. New York: The Psychological Corporation. (Citado en SKEHAN, 1989)
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.M. y GOODWIN, J.M. (1996) *Teaching Pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLAVERIE, B. (1989) "Apprentissage et plasticité cérébrale", *Revue de phonétique appliquée*, 90; 17-34.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- 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.
- CORDER, S.P. (1978) "Language learner language", en RICHARDS, *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury House; 71-93.
- CORTÉS MORENO, M. (1992) *Fonología eslovena y española contrastadas y corrección fonética aplicada a eslovenohablantes*. Memoria de Máster de E/LE. Universidad de Barcelona.
- CORTÉS MORENO, M. (1999) *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- CORTÉS, M. (2002) *Didáctica de la prosodia en español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- CUREAU, J. y VULETIC, B. (1976) *Enseignement de la prononciation. Le système verbo-tonal*. Paris: Didier.
- DALMAU, I., et al. (1989) *Juguem amb els sons*. Barcelona: Rosa Sensat.
- DALMAU, M., MIRÓ, M. y MOLINA, D.A. (1985) *Correcció fonètica. Mètode Verbo-Tonal*. Vic: Eumo.
- DALTON, C. y SEIDLHOFER, B. (1994) *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DERWING, T., MUNRO, M. y WIEBE, G. (1988) "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction", *Language Learning*, 48; 393-410.
- DILLER, K. (ed.) (1981) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass: Newbury House.
- DOUGHTY, C., y WILLIAMS, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Boston: Cambridge University Press.

- DULAY, H. et al. (1982) "Effects of personality and age on SLA", en DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S. (eds.) *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- ECKMAN, F. (1977) "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning*, 27; 195-216.
- ECKMAN, F. (1991) "The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonants clusters in the interlanguage of ESL learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 13; 23-41.
- ECKMAN, F. et al. (eds.) (1995) *Second language acquisition theory and pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- ELLIOTT, R. (1997) "On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach", *Hispania*, 80; 95-108.
- ELLIS, A.W. (1984) *Reading, writing and dyslexia*. Londres: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- ELLIS, N. (1996) "Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order", *Studies in Second Language Acquisition*, 18; 91-126.
- ELLIS, N. (ed.) (1995) *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.
- ELLIS, R. (1992) *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1999) *Learning a second language through interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- ELLIS, R. (ed.) (2001) *Form-focused instruction and second language learning. Special issue of language learning*. Oxford: Blackwell.
- FERRARI, S. (1988) "On describing vowel quality", en FLYNN, S. y O'NEIL, W. (eds.); 69-79.
- FÉRRIZ, C. (1998) *Fonología contrastiva del portugués y del español: hacia una caracterización de la pronunciación de los portugueses que aprenden español como lengua extranjera*. Memoria de Máster de E/LE. Universidad de Barcelona.
- FIRTH, S. (1992) "Pronunciation syllabus design: A question of focus", en AVERY, P. y EHRLICH, S.; 173-183.
- FLEGE, J. (1980) "Phonetic approximation in second language acquisition". *Language Learning*, 27; 195-216.
- FLEGE, J. y DAVIDIAN, R. (1985) "Transfer and speech production", *Applied Psycholinguistics*, 5; 323-347.
- FLEGE, J. (1987a) "Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds", en JAMES, A. y LEATHER, J. (eds.); 9-39.

- FLEGE, J. (1987b) "A critical period for learning to pronounce foreign language?", *Applied Linguistics*, 8; 162-177.
- FLEGE, J. (1988) "Using visual information to train foreign language vowel production", *Language Learning*, 38; 365-407.
- FLEGE, J. (1991) "Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning", en HUEBNER y FERGUSON: *Crosscurrents in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins publishing; 249-289.
- FLEGE, J. y MUNRO, M. (1994) "The word unit in second language speech production and perception", *Studies in Second Language Acquisition*, 16; 381-411.
- FLYNN, S. y O'NEIL, W. (eds.) (1988) *Linguistic theory in second language Acquisition*. London: Kluwer Academic Publishers.
- FOTOS, S. (1993) "Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction". *Applied Linguistics*, 14; 385-407.
- GARCÍA LABORDA, J. (2000) *Análisis y aplicación de la variable actitudinal en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- GARDNER, R. y MACINTYRE, P. (1991) "An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective?", *Studies in Second Language Acquisition* 13; 57-72.
- GASS, S. (1984) "Development of speech perception and speech production abilities in adult second language learners", *Applied Psycholinguistics*, 5; 51-74.
- GASS, S. (1988) "Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer", en FLYNN, S. y O'NEIL, W. (eds.); 384-403.
- GASS, S. y SELINKER, L. (eds.) (1992) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins Pubs.
- GASS, S. y MADDEN, C. (eds.) (1985) *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- GASS, S. y SELINKER, L. (1994) *Second language acquisition. An introductory course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- GIERUT, J. (1993) "Phonological aspects of emerging grammars", en EKMAN (ed.) *Confluence linguistics, L2 acquisition and speech pathology*. Philadelphia: John Benjamin Pub.; 213-232.
- GIRALT, M. (2003) *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*. Memoria de master. Universidad de Barcelona.

- GROTJAHN, R. (1987) "On the methodological basis of introspective methods" en FAERCH, C. y KASPER (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon avon, England: Multilingual Matters.
- HAMMERLY, H. (1982) "Contrastive phonology and error analysis", *IRAL*, 20; 17-32.
- HANCIN-BHATT, B. y BHATT, R. (1997) "Optimal L2 syllables. Interactions of transfer and developmental effects", *Studies in Second Language Acquisition*, 19; 331-378.
- HANSEN, D. (1995) "A study of the effect of the acculturation model on second language acquisition", en ECKMAN et al. (eds.); 305-316.
- HAYCRAFT, B. (1971) *The teaching of pronunciation. A classroom guide*. Londres: Longman.
- HETCH, B. y MULFORD, R. (1982) "The acquisition of a second language phonology: interaction of transfer and developmental factors", en IOUP, G. y WEINBERGER, S. (eds.); 213-228.
- HEWINGS, M. (1993) *Pronunciation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HU, F. (2003) "Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning", *Language Learning*, 53, 429-462.
- HUI LIU, Y. (2003) *La entonación del español hablado por taiwaneses*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- IOUP, G. (1984) "Is there a structural foreign accent?", *Language Learning*, 34; 1-17.
- IOUP, G. y WEINBERGER, S. (eds.) (1987) *Interlanguage phonology*. Cambridge: Newbury House.
- IRUELA, A. (1993) *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. Memoria de Máster de E/LE. Universidad de Barcelona.
- IRUELA, A. (1997a) *Percepción, adquisición fónica y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad de Barcelona. Proyecto de tesis doctoral inédito.
- IRUELA, A. (1997b) "Adquisición del vocalismo español por holandeses: análisis en estilo semiespontáneo", *Estudios de fonética experimental*, 9, 135-180.
- JAMES, A. (1988) *The acquisition of a second language phonology*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- JAMES, A. (1996) "Second language phonology", en JORDAENS, P y J. LALLEMAN (eds.); 293-320.
- JAMES, A. y LEATHER, J. (eds.) (1987) *Sound patterns in second language acquisition*. Dordrecht: Floria Publications.
- JAMES, C. (1980) *Contrastive Analysis*. Londres: Longman.

- JOHNSON, J. y NEWPORT, E. (1989) "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of english as a second language", en BROWN, H.D. y GONZO, S. (eds.); 75-115.
- JORDAENS, P. y LALLEMAN, J. (eds.) (1996) *Investigating second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- KELLY, L.G. (1969) *25 Centuries of language teaching*. Newbury House: Rowley.
- KENWORTHY, J. (1987) *Teaching english pronunciation*. New York: Longman.
- KETTEMANN, B. y WIEDEN, W. (eds.) (1993) *Current issues in european second language acquisition research*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- KIM, K., RELKIN, N., LEE, K. y HIRSH, J. (1997) "Distinct cortical areas associated with native and second languages", *Nature*, 388; 171-174.
- KOSTER, C. (1996) "Some experimental tasks in the study of word recognition", en JORDAENS, P. y LALLEMAN, J. (eds.); 117-134.
- KOVACHOVA, V. (1996) *Los sistemas fonético y fonológico del eslovaco, un estudio contrastivo. Repercusión de las diferencias halladas en el aprendizaje del eslovaco por parte de los estudiantes hispanohablantes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- KRASHEN, S. (1973) "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence", *Language Learning*, 23; 63-74.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S., LONG, M. y SCARCELLA, R. (eds.) (1982) *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D., ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986) *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991) "Second language acquisition research: staking out the territory", *TESOL QUARTERLY*, 25; 315-350.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- LEATHER, J. (1983) "Second language pronunciation learning and teaching", *Language Teaching*, 16; 198-219.
- LEATHER, J. (1999) "Second language speech research: an introduction", en LEATHER (ed.), *Language Learning* 49, Suplemento 1; 1-56.
- LEATHER, J. y JAMES, A. (1991) "The acquisition of second language speech", *Studies in Second Language Acquisition*, 13; 305-341.
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

- LINDHOLM, J. (1989) "The use of delayed auditory feedback in learning pronunciation in a second language", *IRAL*, 27; 236-239.
- LINELL, P. (1982) "The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception", *Journal of phonetics*, 10; 37-42.
- LITTLEWOOD, W. (1992) *Teaching oral communication*. Oxford: Blackwell.
- LLEÓ, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LLISTERRI, J. (2001) "Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías", *Es Espasa, Revista de Profesores*, 28 de noviembre de 2001. 33 pp.
- LLISTERRI, J. (2003) "La enseñanza de la pronunciación", en *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, nº 4; 91-114.
- LONG, M. (1983) "Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4; 126-141.
- LONG, M. (1990) "Maturational constraints on language development", *Studies in Second Language Acquisition*, 12; 251-285. Citado en GASS y SELINKER (1994:244).
- LÓPEZ VALERO, A. (1998) "Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y Literatura", en MENDOZA, A. (coord.); 101-113.
- MACDONALD, D., YULE, G. y POWERS, M. (1994) "Attempts to improve english L2 pronunciation: the variable effects of different types of instruction", *Language Learning*, 44; 75-100.
- MAJOR, R. (1987a) "A model for interlanguage phonology", en IOUP y WEINBERGER (eds.); 101-124.
- MAJOR, R. (1987b) "Foreign accent: recent research and theory", *IRAL*, 25; 185-202.
- Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Consejo de Europa. 2002.
- MARTÍN PERIS, E. (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1996) *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona: Octaedro.
- MASSARO, D.M. (1987) *Speech perception by eye and ear: A paradigm for psychological inquiry*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- MEYER, J. (1987) "Contrastive phonology: particle, wave, field", *IRAL*, 25; 214-219.
- MENDOZA, A. (coord.) (1998) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y Literatura*. Barcelona: Horsori.

- MENDOZA, A. y F.J. CANTERO (2003) "Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos", en MENDOZA, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- MENOR, E. (1999) *Aportaciones al uso del laboratorio de idiomas en la enseñanza de lenguas extranjeras: nuevo análisis de sus posibilidades y limitaciones*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- MORGAN, B. (1997) "Identity and intonation: linking dynamic processes in an ESL classroom", en *TESOL QUARTERLY*, 31; 431-450.
- MORLEY, J. (1991) "The pronunciation component in teaching english to speakers of others languages", *TESOL QUARTERLY*, 25 (3); 481-520.
- MORLEY, J. (ed.) (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New View, New Directions*. Alexandria: TESOL.
- MORLEY, J. (ed.) (1987) *Current perspectives on pronunciation: practices anchored in theory*. Washington: TESOL.
- MUNRO, M. y DERWING, T. (1999) "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners", en LEATHER, J. (ed.); 285-310.
- MUNRO, M., FLEGE, J. y MACKAY, I. (1996) "The effects of age of second language learning on the production of English vowels", *Applied Psycholinguistics*, 17 (3); 313-334.
- MUNRO, M., y DERWING, T. (1995) "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners", *Language Learning*, 45; 73-97.
- MURPHY, J. (1991) "Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation", *TESOL QUARTERLY*, 25 (1); 51-75.
- NEMSER, W. (1993) "The vocalic repertoires of two australian learners of english", en KETTEMANN y WIEDEN (eds.); 95-109.
- NEUFELD, G. (1979) "Toward a theory of language learning ability", *Language Learning*, 29; 227-241.
- NERI, A., CUCCHIARINI, C., STRIK, H. y BOVES, L. (2002) "The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation trainig", *Computer Assisted Language Learning*, 15; 441-467.
- NOGUEROL, A. (1998) "Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura", en MENDOZA, A. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Horsori.
- O'CONNOR, J.D. y FLETCHER, C. (1989) *Sounds english*. Essex: Longman.
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.V. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, R. de C. (2004) *Pronunciación de E/LE para hablantes brasileños*. Proyecto de tesis. Universidad de Barcelona.
- OXFORD, R. (1989) *Strategy inventory for language learning*. Nueva York:

- Newbury House.
- OYAMA, S. (1976) "A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system", *Journal of Psycholinguistic Research*, 5; 261-285.
- PAOLILLO, J. (1995) "Markedness in the acquisition of english /r/ and /l/", en ECKMAN, F. et al. (eds.); 275-291.
- PATKOWSKI, M. (1990) "Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege", *Applied Linguistics*, 11; 73-89.
- PAVÓN, V. (1998) *La incidencia de la instrucción formal en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa: un estudio de la percepción de los patrones acentuales*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- PENINGTON, M. y RICHARDS, J. (1986) "Pronunciation revisited", *TESOL Quarterly* 20, 207-226.
- PERDIGÓ, L. (1998) *La interlengua fónica de los magrebíes que aprenden español*. Memoria de Máster de E/LE. Universidad de Barcelona.
- PÉREZ SOLAS, M. (1998) *Rasgos fonéticos de los francófonos que aprenden español*. Memoria de Máster de E/LE. Universidad de Barcelona.
- PIMSLEUR, P. (1966) *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. (Citado en Skehan, 1989)
- POCH, D. (1992) "The rain in Spain...", *Cable*, 10; 5-9.
- POCH, D. (1999) *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POCH, D. y HARMEGNIES, B. (1992) "A study of style-induced vowel variability: laboratory versus spontaneous speech in Spanish", *Speech Communication*, 11; 429-437.
- PURCELL, E. y SUTER, R. (1980) "Predictors on pronunciation accuracy: a reexamination", *Language Learning*, 30; 271-287.
- QUIJADA, J.A. (1997) *Estudio experimental sobre la enseñanza explícita de la pronunciación inglesa en el tercer ciclo de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- RENARD, R. (1975) *Initiation à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1989) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, W. y TEMPERLEY, M. (1978) *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- ROMAINE, S. (1982) *Sociolinguistic variation in speech communities*. London: Edward Arnold.
- RUTHERFORD, W. y SHARWOOD SMITH, M.A. (1985) "Consciousness-Raising and Universal Grammar", *Applied Linguistics*, 6, 274-281.

- SAMUDA, V. (1993) "Pronunciation textbooks", *TESOL QUARTERLY*, 27; 757-776.
- SATO, C. (1985) "Task variation in interlanguage phonology", en GASS, S. y MADDEN, C. (eds.); 181-196.
- SCOVEL, S. (1969) "Foreing accents, language acquisition and cerebral dominance", *Language Learning*, 19; 245-254.
- SCOVEL, T. (1988) "Genes and teens. Sociobiological explanations for the presence of accents after puberty", en BROWN, H.D. y GONZO, S. (eds.) (1995); 57-74.
- SHARWOOD SMITH, M.A. (1993) "Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases", *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-79.
- SINGLETON, D. (1989) *Language acquisition: the age factor*. Avon: Multilingual Matters.
- SKEHAN, P. (1989) *Individual differences in second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- SMITH, L. y NELSON, C. (1985) "Internacional inteligibility of english: directions and resources", *World Englishes*, 4: 333-342.
- STERN, H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STOLEN, M. (1987) "The effect of affect on interlanguage phonology", en IOUP, G. y WEINBERGER, S. (eds.); 389-400.
- STRANGE, W. (1992) "Learning non-native phoneme contrasts: Interactions among subject, stimulus, and task variables", en TOHKURA, Y., SAGISAKA, Y. y VATIKIOTIS-BTESON, E. (eds.), *Speech perception, production and linguistic structure.*, Tokyo: OHM.; 197-219.
- TAHTA, S., WOOD, M., y LOWENTHAL, K. (1981) "Foreing accents: factors relating to transfer of accent from the first language to the second language", *Language and Speech*, 24; 265-271. Citado en GASS, S. y SELINKER, L. (1994:240).
- TAPADA, E. (1992) *Estudio contrastivo de los sistemas fonológicos del alemán y del español*. Memoria de Máster de E/LE. Universidad de Barcelona.
- TARONE, E. (1980) "Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology", *IRAL*, 18; 139-152.
- TARONE, E. (1978) "The phonology of interlanguage", en RICHARDS, J. *Understanding second and foreing language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House; 15-33.
- TARONE, E. (1979) "Interlanguage as chameleon", *Language Learning*, 29; 181-191.
- TAYLOR, L. (1993) *Pronunciation in action*. Londres: Prentice Hall.

- TENCH, P. (1992) "Phonetic symbols in the dictionary and in the classroom", en BROWN, A. (ed.); 90-102.
- TENCH, P. (1996) "Methodology in phonological interlanguage", en *IRAL*, 34: 241-260.
- THOMPSON, E. (1991) "Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants", *Language Learning*, 41; 177-204.
- TOMATIS, A. (1991) *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.
- TORRES, J.R. (2001) *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- TRAGANT, E. y MUÑOZ, C. (2000) "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en MUÑOZ, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel; 81-105.
- UNDERWOOD, J. (1984) *Linguistics computers and the language teacher*. Rowley: Newbury House.
- VAN LIER, L. (1995) *Introducing language awareness*. Londres: Penguin.
- VAN LIER, L. (1996) *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Londres: Longman.
- VV.AA. *Second Language Research* (1994), 10 (3). (Volumen monográfico dedicado a la adquisición de sistemas fonológicos.)
- WENDEN, A. (1991) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- WIEDEN, W. (1993) "Aspects of acquisitional stages", en KETTEMANN, B. y WIEDEN, W. (eds.); 125-135.
- WILLIS, J. y WILLIS, D. (eds.) (1996) *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.
- WINITZ, H. (ed.) (1981) *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- WODE, H. (1994) "Nature, nurture, and age in language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 16; 325-345.
- WODE, H. (1996) "Speech perception and L2 phonological acquisition", en JORDAENS, P. y J. LALLEMAN (eds.); 321-353.
- YOUNG-SCHOULTEN, M. (1994) "On positive evidence and ultimate attainment in L2 phonology", *Second language research*, 10; 193-214.
- YOUNG-SCHOULTEN, M. (1996) "A new research programme for the acquisition of phonology", en JORDAENS, P. y LALLEMAN, J. (eds.); 253-292.
- YULE, G. y MACDONALD, D. (1995) "The different effects of pronunciation teaching", *IRAL*, 33 (4); 345-350.

ZUENGLER, J. (1985) "Phonological aspects of input in NS-NNS interactions",
en GASS, S. y MADDEN, C. (eds.); 214-224.