

La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras

Marta Bartolí Rigol

Laboratori de Fonètica Aplicada – LFA

Resumen

En este artículo se recogen algunas reflexiones sobre la situación actual de la pronunciación en la didáctica de las lenguas extranjeras. Tras una aproximación a los conceptos básicos, se tratan diversos aspectos de la didáctica de la pronunciación y se pone de manifiesto la necesidad de un cambio de enfoque para actualizarla de acuerdo con la enseñanza comunicativa de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la pronunciación, fonética, corrección fonética, adquisición fónica, interlengua, acento extranjero.

Abstract

This article provides some reflections about the current situation of the pronunciation in teaching foreign languages. After being closed to the basic concepts, various aspects of the teaching pronunciation are discussed and the need for an approach change is being showed in order to update it regarding the communicative teaching of the language itself.

KEYWORDS: Teaching of pronunciation, phonetics, phonetic correction, phonetic acquisition, interlanguage, foreign accent.

Resum

En aquest article es recullen algunes reflexions sobre la situació actual de la pronunciació en la didàctica de les llengües estrangeres. Després d'una aproximació als conceptes bàsics, es tracten diversos aspectes de la didàctica de la pronunciació i es posa de manifest la necessitat d'un canvi d'enfocament per tal d'actualitzar-la d'acord amb l'ensenyament comunicatiu de la llengua.

PARAULES CLAU: Didàctica de la pronunciació, fonètica, correcció fonètica, adquisició fònica, interllengua, accent estranger.

Introducción

En este trabajo¹ nos proponemos reflexionar sobre la pronunciación en lengua extranjera (LE) y ofrecer una visión general de su situación en la didáctica actual.

La didáctica de las lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica, que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia comunicativa oral y escrita.

Aunque la enseñanza ha mejorado, los alumnos adultos o adolescentes siguen teniendo dificultades para expresarse y para entender a los nativos, especialmente cuando su contacto con la LE se reduce a tres horas de clase por semana. Estas dificultades podrían estar relacionadas con la naturaleza del aprendizaje formal.

En el enfoque comunicativo y en el más reciente enfoque por tareas se concede, en teoría, la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas. Sin embargo, a pesar de las mejoras que ha implicado la aplicación de este enfoque y de los buenos resultados que se obtienen a largo plazo (en muchos casos, tras una larga o intensiva estancia en el país de la lengua estudiada), es posible que sea necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita. Por ejemplo, en el enfoque comunicativo sigue empleándose la lengua escrita como apoyo en la enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación. Como veremos, la base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica.

Las lenguas extranjeras, como dice Gimbretière (1994), se han convertido en bienes funcionales que constituyen un instrumento de comunicación indispensable tanto en el mundo laboral como en el del ocio. En estos dos mundos, la comunicación es básicamente oral como en la mayoría de intercambios comunicativos. Los alumnos son conscientes de la importancia de la comunicación oral y su interés es fácil de detectar con tal sólo preguntarles, el primer día de clase –como se suele hacer– para qué necesitan o por qué quieren aprender la LE. En general, los adultos tienen como prioridad aprender a comunicarse oralmente.

Aunque los alumnos desean destacar en las destrezas orales, en general, llegan a tener conocimientos superiores sólo en la lengua escrita, a veces incluso mejores que los propios nativos. Así ocurre con los exámenes que tienen por objetivo conseguir un diploma de alguna institución o universidad reconocidas. Por ejemplo, se comenta en los institutos Goethe en Alemania y en los centros que imparten cursos preparatorios al examen del *Großes Deutsches Sprachdiplom*², que muchos nativos no aprobarían este examen. En cambio, la competencia oral de los alemanes que no pasarían esta prueba es

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología *Fonética Aplicada a la Educación* (ref. BSO2002-03479).

² Examen de nivel superior en el que se evalúan los conocimientos de lengua, literatura y cultura alemanas.

evidentemente mayor que la de los extranjeros que obtienen el diploma del *Großes*. Probablemente, sucede lo mismo con los exámenes del D.E.L.E.³ o de otros idiomas.

Como docentes nos preocupa este contraste en el dominio de las diversas destrezas; mejorar los resultados en el dominio de las habilidades orales e igualarlos a las escritas nos parece imprescindible para seguir avanzando en la didáctica de la LE. Estamos convencidos de que lograr unos mejores resultados en la lengua oral, contemplada tanto desde la producción como desde la percepción, depende directamente de un cambio en la enseñanza de la pronunciación.

A pesar de los avances e innovaciones que se han producido en la enseñanza de LE, creemos que la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado. Esto se debe en parte a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo o en el más reciente enfoque por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. En consecuencia, la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Ante la situación actual en la que se encuentra la didáctica de la pronunciación, debería estudiarse la posibilidad de impulsar y favorecer la adquisición de la competencia fónica⁴ por medio de una enseñanza basada en la comunicación y sin el apoyo de la lengua escrita.

Fonética y pronunciación

Para la mayoría de investigadores de lenguas (Brown,1992; Encina,1995; Dieling y Hirschfeld, 2000) la pronunciación no es sólo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. Algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. Así, también, Cantero (2003) llama pronunciación a la producción y a la percepción del habla. Para Dalton y Seidlhofer (1994) la pronunciación es la producción de sonido significativo en dos sentidos. En primer lugar, el sonido tiene significado porque es parte del código de una lengua. Así, podemos hablar de los sonidos distintivos del inglés, del francés, etc. En este sentido, podemos decir que la pronunciación es la producción y la recepción de los sonidos del habla. En segundo lugar, el sonido es significativo porque se utiliza para conseguir significado en contextos de uso. En este caso, podemos hablar de pronunciación con referencia a los actos de habla (*acts of speaking*).

La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la

³ Diploma de Español como Lengua Extranjera.

⁴ Con competencia fónica nos referimos a la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas) (Cantero, 1998).

comunicación. Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. El nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje.

Por el contrario, si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían cansarse, perder la paciencia o incluso burlarse de la pronunciación o de los esfuerzos del hablante por hacerse entender. En cambio, como indican Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000) una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos.

Aparte de ser básica en la comunicación, la pronunciación proporciona información sobre nuestra persona y genera también unas actitudes u opiniones positivas o negativas, muchas de ellas producto de prejuicios o estereotipos. La pronunciación aporta, como apunta Seidlhofer (2001), información sobre la situación en la que se produce la comunicación y sobre nuestra identidad, origen geográfico, social, estilo, etc. y, por tanto, como señalan Dieling y Hirschfeld (2000) podemos decir que es una especie de tarjeta de presentación.

Tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el aprendiente; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. Por ello, creemos que la pronunciación es un contenido dentro de la expresión y la comprensión oral que no debe desatenderse en favor de los otros contenidos de la clase. Es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos.

Una vez definida la pronunciación y valorada su función y papel dentro de la didáctica de la LE, es imprescindible mencionar su relación con la fonética. La fonética y la pronunciación están muy relacionadas, de ahí que a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas se hayan confundido en muchas ocasiones. Sin embargo, son materias diferentes y resulta fundamental desligarlas, ya que no es lo mismo enseñar fonética que enseñar pronunciación.

La fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero, 2003). En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla. Los niños aprenden a hablar y una vez escolarizados, la gran mayoría no necesita aprender a pronunciar (exceptuando los casos que requieren atención logopédica) puesto que han aprendido a pronunciar de forma automática a través del uso de la lengua oral.

Cuando, en 1977, Göbel y Graffman llamaron “hijastra” de la enseñanza de lenguas extranjeras a la fonética, para poner de manifiesto la poca atención que recibía en esos años, se referían a la fonética y a la pronunciación como si se tratara de lo mismo.

Todavía algunos autores siguen considerando la fonética y la pronunciación como sinónimos.

En los años 70 y 80 la fonética quedó prácticamente fuera de la enseñanza de la LE porque resultaba muy complicado integrarla en un enfoque basado en la comunicación significativa. En los 90, la fonética volvió a cobrar cierta importancia y empezaron a aparecer manuales⁵ sobre la pronunciación del inglés en los que se intentaba enseñar fonética/pronunciación a través del enfoque comunicativo. Los autores de esos manuales distinguían la fonética de la pronunciación pero seguían apoyándose en mayor o menor medida en textos escritos y, en algunos casos, continuaban utilizando el alfabeto fonético.

Otros investigadores, como Cantero y Llisterri, distinguen claramente entre pronunciación, fonética y corrección fonética. Así, para Cantero (1998), enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto. Por su parte, la corrección fonética se ocupa de los sonidos aislados y pocas veces del habla en su totalidad. Llisterri (2002) distingue también entre la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Sitúa la enseñanza de la fonética fuera de la enseñanza de LE, en un nivel muy avanzado o en estudios de filología y es partidario de incluir la pronunciación en las actividades de clase. En cuanto a la corrección fonética, Llisterri afirma que así como se corrige la gramática o el léxico, también deberá corregirse la pronunciación cuando se detecten errores.

Como hemos visto, hay autores que las consideran materias casi equivalentes, o que hablan de pronunciación pero utilizan la fonética para su enseñanza, y otros autores que las distinguen y que consideran necesario desligar la fonética de la enseñanza de la pronunciación.

La pronunciación como elemento integrador

Tradicionalmente, se ha afirmado que los sonidos forman una especie de “cadena”, como si estuvieran unidos uno tras otro. Según Cantero (2003), esta idea es falsa porque, si realmente los sonidos formaran una especie de cadena y la pronunciación consistiera en emitirlos cada uno de ellos con el mismo nivel de importancia, no existirían el acento dialectal ni el acento extranjero. Cantero sostiene que los sonidos no forman una cadena sino que se agrupan en “bloques fónicos”. Así, el discurso oral está formado por bloques fónicos, a distintos niveles, cada uno de los cuales tiene un núcleo y unos márgenes. Estos bloques fónicos se encargan de organizar todo el discurso.

En español, por ejemplo, los niveles de organización fónica del habla son: la sílaba, la palabra y el grupo fónico. Gracias a esta jerarquización de los sonidos en el habla, el hablante puede producir discursos fluidos y con sentido, por su parte, el oyente puede segmentar y comprender tales discursos (Cantero, 2003).

Para Cantero (2002), el acento y la entonación son los responsables de la integración del habla en bloques fónicos. El acento desempeña su función en las palabras (nivel

⁵ Manuales como los de Brown, 1992; Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996.

paradigmático): el acento pone de relieve una vocal (la vocal tónica) frente a las otras vocales que son átonas o, también puede poner de relieve una vocal tónica (con inflexión tonal) frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico, entonces hablamos de acento sintagmático (Cantero, 1998). Mientras que el acento actúa en las palabras, la entonación ejerce su influencia en la frase (nivel sintagmático). Cada sonido sonoro del discurso (y, especialmente, las vocales) tiene un *tono* determinado y, la sucesión de estos tonos recibe el nombre de entonación. La entonación afecta a todo el discurso y lo divide en grupos: los grupos fónicos. La unidad de la entonación es el contorno entonativo, que es la melodía de un grupo fónico, y la sucesión de contornos entonativos constituye la entonación del discurso. El acento y la entonación cumplen tres funciones; la función principal es la de integrar el discurso en bloques significativos (*función prelingüística*), cada uno con un núcleo (*el acento de frase*). La *función lingüística* de la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Por último, mediante la *función expresiva* de la entonación pueden transmitirse una gran variedad de emociones (Cantero, 1998 y 2002).

En la enseñanza de la pronunciación la función más importante es la *prelingüística* porque los sonidos no se presentan de forma aislada sino integrados en el habla. Por tanto, habremos de tener en cuenta la forma cómo se integran los sonidos para que el alumno pueda identificar las unidades significativas del discurso y comprenderlo. También en la producción deberá tenerse en cuenta porque la forma de integrar y organizar los sonidos es distinta según las lenguas. Así, quizás nuestros alumnos pronuncian bien los sonidos de la lengua uno por uno, pero su integración resulta totalmente anómala porque los integran según su L1.

En suma, en la enseñanza de la pronunciación deberemos atender ante todo a la *función prelingüística* de la entonación pero también a la *función lingüística* y a la *expresiva*.

La corrección fonética

La corrección fonética es una rama de la fonética (Cantero, 2003) que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos.

En la corrección fonética tradicional, los alumnos deben seguir unas normas de pronunciación y aplicar unas reglas de “pronunciación de la ortografía” (el método directo y el método de transcripción fonética, basados en la lengua escrita) o bien “técnicas de articulación” (el método audio-lingual o fonoarticulatorio, basado en los gráficos de articulación de los sonidos). En los años 70, los nuevos métodos se basan en la discriminación de los sonidos (método de pares mínimos) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (método verbotonal), (Cantero, en preparación).

La corrección fonética consiste en corregir los errores de pronunciación del alumno de una LE, como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua (Cantero, íbid). La pronunciación del alumno no es la adecuada porque no cumple las reglas. Esto es lo que Cantero llama *perspectiva preceptiva* de la corrección fonética. Según la *perspectiva terapéutica*, variante de la anterior, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una

“patología del habla”. Una tercera tendencia de corrección fonética es la que Cantero (1999) llama *perspectiva comunicativa*. En esta perspectiva no se insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir reglas” sino adquirir una competencia fónica. Esta última perspectiva se podría enmarcar dentro del enfoque comunicativo. Este enfoque tiene como objetivo que los alumnos logren una competencia comunicativa⁶, entendida ésta como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación. Es decir, los alumnos no sólo deben tener conocimientos sobre la LE sino también deben saber utilizarla. La corrección fonética dentro de una enseñanza comunicativa debería prestar atención a la eficacia de la comunicación e intervenir en esa dirección.

La corrección fonética tradicional, con todo, también puede ser útil en algunas ocasiones. Debería aplicarse, por ejemplo, en casos muy concretos en los que sea preciso corregir algún aspecto concreto de la pronunciación. Por ejemplo, podríamos emplear la fonética en el caso de alumnos con un nivel de lengua alto, cuya pronunciación es buena y en la que sólo se detectan algunos pequeños detalles que, aunque no afectan a la inteligibilidad, los alumnos deseen erradicar, por cualquier razón personal o profesional.

¿Hay que enseñar fonética en clase?

Cassany *et al.* (1994) señalan que la pronunciación debería tratarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin tener que teorizar sobre fonética o fonología.

Nuestra perspectiva no difiere de la de estos autores y creemos que, a menos que no se trate de cursos dentro de los carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (por ejemplo, alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética. La fonética, como hemos visto, es una ciencia que estudia los sonidos (y que, en cierto modo, se apoya en la escritura). Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni hacer transcripciones, sino saber pronunciar en esa lengua. Teniendo en cuenta que la pronunciación es la materialización de la lengua, la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. Con ello conseguiríamos que los aprendientes no se fijaran en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma fónica. Además, se trata de que nuestros alumnos aprendan a hablar y para ello no nos podemos basar en la lengua escrita ya que la lengua oral y la lengua escrita son dos sistemas diferentes, con unas características y funciones distintas.

Situación actual de la pronunciación en la clase de LE

La pronunciación ha atravesado diversas épocas en la historia de la enseñanza de la LE en las que ha variado enormemente la importancia que se le ha dado. Desde el método de gramática y traducción, en el que no se la tenía en cuenta hasta el audiolingüismo, en el que desempeñaba un papel principal. Tras el abandono del método audiolingual,

⁶ Nos basamos en la definición que proponen Canale y Swain (1980) recogida en Canale (1995).

pasó por épocas de olvido y ahora, desde hace ya algunos años, ha recuperado relativamente su importancia.

La recuperación se inició en la década de los 90 con el enfoque comunicativo. Puesto que la comunicación oral tiene un peso notable en este enfoque, se recobra el interés por la pronunciación. Lo fundamental es comunicarse en la LE y, por consiguiente, la inteligibilidad de la pronunciación es básica para garantizar la comunicación. Se aspira a la inteligibilidad como objetivo realista con lo que el acento extranjero se tolera totalmente porque no suele entorpecer la comunicación y porque, además, lograr un acento nativo se considera un objetivo poco realista o innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE.

Pero, a pesar de que el enfoque comunicativo tiene entre sus objetivos potenciar la comunicación oral, no se producen los resultados que serían de esperar porque los docentes no saben cómo integrar la pronunciación en la clase comunicativa. De modo que la pronunciación se trabaja poco para así evitar, como señala Cantero (1999), el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza.

Cantero (1994) advierte que los resultados que se obtienen de la enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lecto-escritoras. Con el enfoque comunicativo, los objetivos y el planteamiento han cambiado, pero la enseñanza sigue teniendo una base lecto-escritora. El empleo que suele hacerse del método comunicativo desatiende por tanto la dimensión fónica de la comunicación.

Pero, además, y aunque exista un interés por la pronunciación de los segmentos, no tiene en cuenta su integración en el habla. La entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza (Cantero, 1994).

Si examinamos los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, podremos observar que la introducción a los sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades de pronunciación propuestas en ellos se supeditan a la escritura. Así, por ejemplo, los manuales generales introducen los sonidos de la nueva lengua a través del alfabeto que presentan en la primera lección y de ejercicios auditivos para que el alumno aprenda la correspondencia letra-sonido. Como señala Cantero (1999), también la mayoría de las actividades orales de los manuales generales y de los manuales concebidos para ejercitar la lengua oral se basan en la lengua escrita. El objetivo es que los alumnos se comuniquen oralmente en la LE pero para ello se utiliza la lengua escrita como apoyo, lo que resulta contradictorio.

En cuanto a los manuales específicos de pronunciación, ha habido, a partir de los años 90, varios intentos de incorporar la fonética/pronunciación y la corrección fonética en el enfoque comunicativo. Un ejemplo de ello es el manual de Taylor (1993) *Pronunciation in action*, algunas de cuyas actividades son ingeniosas y muy motivadoras. Sin embargo, en éste y en otros manuales en los que los autores intentan vincular pronunciación con comunicación siguen utilizando la fonética y apoyándose en la lengua escrita.

Éste es, en general, el panorama actual que ofrecen los libros de texto y los manuales que tratan cuestiones sobre lengua oral y/o pronunciación. Con el objetivo de conocer la situación de la pronunciación dentro de un ámbito por encima de los diversos enfoques y manuales, hemos revisado el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁷. En el siguiente apartado vamos a examinar pues el lugar que ocupa la pronunciación en el *Marco común europeo*.

El Marco común europeo de referencia

El *Marco común europeo de referencia* constituye una guía muy completa para la elaboración de programas de lenguas, exámenes, manuales, etc. En este amplio conjunto de directrices para el aprendizaje y la enseñanza se incluyen varios apartados que contienen referencias a la pronunciación.

La primera referencia a la pronunciación la encontramos en los grupos de competencias recogidas en el *Marco*: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Dentro de las lingüísticas se incluyen la competencia léxica, la gramatical, la fonológica y la ortoépica, entre otras. En el *Marco* se distingue claramente entre la pronunciación de la lengua oral (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica).

En el apartado 5.2.1.4. del *Marco* se define la competencia fonológica como “el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (prosodia):
 - o acento y ritmo de las oraciones;
 - o entonación.”

En el mismo apartado 5.2.1.4. se establecen un total de seis niveles de pronunciación, correspondientes a los niveles generales del aprendizaje de una LE fijados por el *Marco* (A1, A2, B1, B2, C1, C2), y se describe la competencia fónica del alumno en cada uno de ellos. Pero en los niveles se detalla únicamente la capacidad del alumno para producir en la LE, es decir, no se tiene en cuenta la pronunciación como percepción.

En el apartado *Procesos comunicativos de la lengua (4.5 del Marco)* encontramos más referencias a la pronunciación. En este apartado se describen los cuatro procesos comunicativos de la lengua, esto es, *hablar, escribir, escuchar y leer* así como las destrezas que debe dominar el alumno para poder realizar cada uno de los procesos comunicativos.

⁷ Traducción y adaptación española del *European Framework*, Consejo de Europa (2001).

Así, por ejemplo, para hablar el alumno necesita saber:

- planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas);
- formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas);
- articular el enunciado (destrezas fonéticas).

La tercera de estas destrezas es una referencia explícita a la pronunciación así como la que se incluye en el punto siguiente, en el que se indican las destrezas necesarias para saber escuchar:

- percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas);
- identificar el mensaje (destrezas semánticas);
- interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

En la primera de las destrezas mencionadas, como puede observarse, se tiene en cuenta la pronunciación como percepción.

El *Marco* contiene también el apartado 6.4.7.9. en el que se hacen diversas propuestas sobre cómo fomentar el desarrollo de la capacidad de pronunciar. La mayoría de propuestas presentadas son poco “comunicativas”. Se propone, por ejemplo, el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, el aprendizaje de las normas ortoépicas, la lectura en voz alta, etc. En este apartado no se hacen propuestas diferenciadas según el objetivo sea conseguir una competencia fonológica o una competencia ortoépica.

En resumen, podemos decir que la pronunciación es tenida en cuenta en el *Marco* como un elemento más de las destrezas orales (comprensión, expresión e interacción). Los elementos segmentales y los suprasegmentales son recogidos en la definición de competencia fonológica y también en los niveles de competencia que se establecen en este dominio. Se describen los niveles de pronunciación que tiene el alumno en los seis grados establecidos pero no se incluye un apartado sobre objetivos de pronunciación. El *Marco* distingue claramente entre la pronunciación del habla (competencia fonológica) y la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica); sin embargo, y curiosamente, casi la totalidad de las propuestas para desarrollar la capacidad de pronunciar tienen por objeto la mejora de la competencia ortoépica.

Hemos comprobado pues que, aunque el *Marco* recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa.

Adquisición fónica

En este capítulo vamos a abordar la adquisición de la capacidad de pronunciar una lengua así como las diferencias y similitudes relativas a la adquisición fónica de una L1 y de una LE. Tras una breve introducción vamos a reflexionar sobre los diversos factores que pueden influir en la adquisición fónica de una LE.

Según Lleó (1997) la adquisición de la fonología de la primera lengua se completa generalmente alrededor de los cuatro o cinco años de edad. En cambio, en la adquisición

de las lenguas extranjeras⁸ el progreso que se produce en la interlengua del aprendiente adulto se paraliza antes de llegar a adquirir una competencia nativa. No ocurre así en los demás contenidos lingüísticos (sintaxis, morfología y léxico) en los que la interlengua avanza y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque también en estos contenidos se produce fosilización, el grado alcanzado es mínimo en comparación con la fosilización de la fonología. De todas formas, siempre hay diferencias entre individuos; algunos consiguen desprenderse de gran parte del acento extranjero y otros lo conservan toda su vida.

La *metáfora del recipiente fónico*⁹ (Cantero, en preparación) puede explicar las diferencias entre el resultado final que alcanzan los niños que aprenden una segunda lengua y los adultos. La competencia fónica es la primera de las competencias lingüísticas que adquieren los niños. En este primer estadio de adquisición de la lengua, los niños construyen una especie de recipiente fónico, dentro del cual van introduciendo todos los conocimientos léxico-gramaticales. Estos conocimientos obtienen forma sonora en el recipiente fónico y a partir de entonces se materializan en la forma sonora que impone el recipiente fónico. Es decir, primero se produce la adquisición fónica y después se van adquiriendo las demás competencias. Según Cantero, esta metáfora explicaría varios fenómenos relacionados con la adquisición fónica de una LE como el factor de la edad, la fosilización o la persistencia del acento extranjero.

La competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños tanto si aprenden la L1 como la LE porque el *input* que reciben es básicamente oral. Este *input* oral les permite construir otro recipiente fónico para una segunda o una tercera lengua y lograr un acento nativo o casi nativo. Los niños van creando un recipiente fónico de su L1 hasta los cinco años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado la adquisición fónica. Hasta esa edad, pueden crear otros recipientes fónicos, por eso pueden convertirse en hablantes nativos de dos lenguas si están inmersos en un ambiente bilingüe.

En cambio, en el caso de los adultos, el aprendizaje formal de una LE se inicia a través de la lengua escrita, se centra en aspectos léxico-gramaticales y el aspecto fónico es secundario. Además, el alumno se encuentra poco expuesto a la lengua oral o la exposición está mediatizada por la lengua escrita. En tal situación, el alumno de LE no puede construir un nuevo recipiente fónico y lo que hace es ir introduciendo el léxico, la gramática, etc. dentro del recipiente de su L1, con lo que los contenidos y el recipiente fónico en el que se han instalado pertenecen a lenguas distintas y, por tanto, el estudiante extranjero actualiza e integra las palabras y estructuras de la LE en su L1.

Según la hipótesis del recipiente fónico, sería posible conseguir un acento casi nativo en LE si los alumnos adultos pasaran por una inmersión fónica. Pero la inmersión fónica no debería consistir sólo en estar sometido a una cantidad de *input* sonoro. Este *input* debería obtenerse en un contexto comunicativo significativo y el hablante debería tener

⁸ Lleó considera lengua segunda o extranjera aquella lengua que una persona empieza a aprender cuando ya tiene adquirida la mayor parte de su competencia en L1. En caso contrario, tendríamos que hablar de adquisición simultánea de dos o varias L1.

⁹ Concepto similar a "Frames, then contents" propuesto por Mac-Neilage y Davis (1990,1993).

unas relaciones comunicativas estables. Este *input* también debería ser anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico-gramatical y lecto-escritor.

La adquisición fónica es un fenómeno previo a toda adquisición léxico-gramatical, como parece lógico por la propia naturaleza de la lengua. Si el *input* tuviera las características que hemos citado más arriba, el alumno podría crear un nuevo recipiente fónico de la LE, es decir, podría desencadenarse el proceso de adquisición de la competencia fónica. Debería pues estudiarse qué puede hacerse desde la didáctica para que este proceso pueda tener lugar en un contexto de enseñanza/aprendizaje formal.

El factor crítico de la edad

Existe la creencia general de que los adultos que aprenden una LE tienen menos éxito en el dominio final de la lengua que los niños que la aprenden. Pero la realidad nos muestra casos de adultos que adquieren también un nivel muy alto. Sin embargo, en lo referente a la adquisición fónica resulta mucho más difícil que el adulto logre una pronunciación de la LE “sin acento”.

Sobre la menor capacidad de los adultos para adquirir un acento cercano al nativo existen varias hipótesis. La más conocida es la que atribuye esta dificultad de los adultos a los cambios físicos que tienen lugar en la pubertad. Lenneberg (1967) afirma en su hipótesis del período crítico que, con la lateralización, el cerebro pierde su capacidad para el aprendizaje del lenguaje. Todas las áreas se ven afectadas por esta pérdida pero, en general, los partidarios de esta teoría están de acuerdo en que la habilidad de pronunciar resulta más afectada que la sintaxis o el vocabulario (Crawford, 1987).

Scovel (1969) y más tarde Krashen (1973) también sostienen que en la pubertad el cerebro experimenta una serie de cambios que impiden que los adultos dominen la pronunciación con una fluidez nativa. Scovel (1969) llama “fenómeno Joseph Conrad¹⁰” a esta incapacidad de los adultos para adquirir un acento nativo o casi nativo.

La hipótesis de Lenneberg, que responsabiliza de la habilidad limitada en LE a los cambios que experimenta el cerebro, ha sido criticada por varios autores. Neufeld (1977) cree que si realmente existe una incapacidad, ésta es menos psicolingüística que de naturaleza psicomotora. Tarone (1978) se inclina también por la explicación psicomotora y cree que los nervios y músculos necesarios para la pronunciación de los patrones de la nueva lengua dejan de ser flexibles, de manera que resulta muy difícil lograr una pronunciación “sin acento”. No obstante, tanto Tarone (1978) como Neufeld (1977) no creen que sea del todo imposible conseguir una pronunciación nativa. Este punto de vista se apoya además en estudios realizados por Neufeld en los que los adultos consiguieron una pronunciación nativa o casi nativa.

Crawford (1987) apunta otra crítica a la hipótesis de Lenneberg que proviene de la perspectiva antropológica y hace referencia a los estudios de Hill (1970). Hill cree que la fosilización de la fonología de la LE es inevitable y que debería prestarse más

¹⁰ Joseph Conrad, escritor de origen ucraniano, que tenía un dominio escrito del inglés excelente pero una pronunciación ininteligible.

atención a los factores culturales que a los biológicos, como posible causa. Esta investigadora pone como ejemplo a la tribu de los indios Vaupes del Amazonas y a la de los Siane de Nueva Guinea, que aprenden varias lenguas en la edad adulta y consiguen una fluidez nativa.

Otra investigadora, Kenworthy (1987) sostiene que los estudios que se han realizado sobre la edad como factor crítico han dado resultados contradictorios. Por ejemplo, los estudios de Oyama (1976) muestran que el factor de la edad es decisivo en la pronunciación nativa. Sin embargo, estudios como los llevados a cabo por Snow y Hoefnagel-Höhle (1977) han concluido que la edad no es el único factor crucial. Según Kenworthy, hasta ahora no tenemos ninguna evidencia de que exista una relación entre la edad y la capacidad para pronunciar una nueva lengua.

Kenworthy (1987) señala otros factores que pueden tener una influencia en la adquisición fónica. Esta autora afirma que varios estudios de actitud y motivación en el aprendizaje de una LE han demostrado que los alumnos que muestran unos sentimientos positivos hacia los hablantes de la nueva lengua consiguen una pronunciación más cercana a la nativa.

Otro factor que señala Kenworthy es la cantidad de exposición que recibe el aprendiente. Según ella, el grado de exposición no depende de vivir o no en el país de la lengua que se aprende. Puede suceder que los aprendientes vivan en el país donde se habla la lengua aprendida pero pasen la mayor parte de su tiempo con personas que no la hablan. Por el contrario, se da el caso de personas que viven en su propio país pero que utilizan la LE con frecuencia, por ejemplo, en el trabajo o en la escuela.

Como hemos visto, ningún estudio realizado sugiere, como posible factor crítico, la naturaleza del aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje podría ser el principal factor crítico en la adquisición fónica. De entre los factores que presenta Kenworthy, nos parece también decisivo el de la exposición a la lengua meta. Asimismo, consideramos que es muy probable que la motivación, el interés y la actitud ejerzan una influencia importante en la adquisición fónica.

La mediación lecto-escritora como factor crítico

Según Cantero (en preparación), la edad es un factor decisivo por razones externas al individuo. Los niños aprenden la LE de forma oral sin pasar por la forma escrita. En cambio, los adultos la aprenden a través de la lengua escrita y por eso, su pronunciación no es la adecuada. La edad es un factor decisivo porque impone una enseñanza lecto-escritora, pero no por razones biológicas.

La competencia fónica que consiguen los niños en una LE es mejor que la de los adultos porque, como indica Cantero, su aprendizaje no se realiza a través de la escritura. El aprendizaje sin mediación escrita explicaría el éxito de personas que han aprendido una LE siendo ya adultos y que poseen una pronunciación que los confunde con los nativos. Es muy posible que, en muchos casos, el dominio conseguido por estos adultos se deba a que su aprendizaje se ha realizado principalmente a través de la lengua oral y sin pasar por un aprendizaje formal lecto-escritor. Este aprendizaje oral también podría explicar

el caso de las tribus indias que presenta Hill (v. *supra*). No creemos que la fluidez nativa que consiguen estos adultos se deba a factores culturales, como sostiene Hill, sino de aprendizaje.

El aprendizaje con mediación lecto-escritora también daría cuenta de las dificultades que tienen nuestros alumnos principiantes pero también de niveles más avanzados para entender textos orales y producir en la LE. Los alumnos pronuncian la LE con su L1, con lo cual es difícil entenderlos y ellos también tienen muchas dificultades para comprender un texto oral.

Y es que, como sostiene Cauneau (1992), la ortografía nos ayuda poco en la pronunciación porque existen sonidos parecidos que, según las lenguas, se representan con unas combinaciones de letras completamente diferentes. Fijémonos -dice esta autora que compara la ortografía del francés con la del alemán- en la vocal [o] que en francés puede escribirse “o”, “eau”, “au” o “ot”. En alemán existen dos variantes de la /o/, una cerrada y larga [o:] y una corta y abierta [ɔ]. Cauneau considera que, en primer lugar, es necesario practicar la forma oral de la lengua (comprensión y expresión) y añade que la forma que adquieren los sonidos en el papel debería aprenderse en una segunda fase. Compartimos la opinión de Cauneau tanto en lo relativo a la escasa ayuda que nos ofrece la ortografía en la pronunciación como en el orden que debería seguirse en el aprendizaje de una LE. Es más, sobre la primera cuestión podríamos añadir que la ortografía, cuando empezamos a aprender una lengua, no sólo es de poca ayuda, sino que puede incluso perjudicar la adquisición fónica.

Para concluir, queremos señalar que la existencia de casos en los que los adultos han adquirido una pronunciación nativa o casi nativa nos permiten afirmar que el aprendizaje con una potente base lecto-escritora en los niveles principiantes y la práctica de las destrezas orales mediatizada por el código escrito podría ser el principal factor crítico en la adquisición fónica. Además, empezamos a disponer de resultados de investigaciones¹¹ que confirman que la mediación lecto-escritora es un obstáculo. Evidentemente, no descartamos la existencia de otros factores que puedan influir en la adquisición fónica por parte del adulto.

El aprendizaje de la pronunciación se ha concebido hasta el momento a partir de la lengua escrita, cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. Para que se desencadene un proceso de adquisición fónica, el aprendizaje ha de apoyarse en la lengua oral porque si no hay contacto con la lengua oral, éste es mínimo o está mediatizado por la lengua escrita, difícilmente podrá adquirirse una competencia fónica.

Transferencias

Los fonólogos han observado que los fenómenos que se producen en la pronunciación y la percepción de una LE se deben a que la lengua nativa actúa como “filtro” de los nuevos sonidos. El sonido distinto pasa a través de nuestro sistema fonológico y queda identificado como un fonema o sonido de la lengua propia. Los errores se producen porque esta criba no se adapta al sistema de la LE.

¹¹ M.Giralt (2003) ha podido comprobar en su investigación que es posible plantearse la enseñanza de la lengua y la pronunciación siguiendo un enfoque exclusivamente oral y obtener mejores resultados.

En los años 40 nació el Análisis Contrastivo mediante el cual se creía que podrían pronosticarse estos errores. Esta corriente lingüística se apoyaba en la creencia de que las diferencias entre las dos lenguas provocaban una interferencia¹² negativa de la lengua nativa en la L2 y que esta interferencia podía evitarse mediante el análisis comparativo de los sistemas de la primera y la segunda lengua (Iruela,1997).

No obstante, en algunos casos en los que el Análisis Contrastivo predecía la aparición de errores, los alumnos no tenían problemas para pronunciar adecuadamente. Por ejemplo, el sonido /x/ (de caja), aunque es diferente al de otras lenguas, era fácil de aprender. En cambio, la /t/ inglesa, sonido parecido a la /t/ de muchas lenguas, resultaba más difícil. Es decir, muchas veces la causa de la dificultad era la similitud entre sonidos y no las diferencias (Iruela, 1997). Se observó pues que algunas predicciones eran incorrectas y que una gran parte de los errores no podía achacarse a la interferencia de la lengua nativa.

Además, en las investigaciones empíricas llevadas a cabo en los años 60 y 70 se comprobó que la interferencia de la L1 no explicaba todos los errores. Los estudios realizados mostraron que los aprendientes de diferentes lenguas maternas cometían los mismos errores. Se llegó a la conclusión entonces de que las producciones incorrectas se debían a procesos fonológicos de la adquisición de la L2 semejantes a los del desarrollo del lenguaje del niño. Se comprobó que en la adquisición de la L2 se producía una reactivación de los procesos y estrategias de adquisición de la L1, a los que se llamó “procesos de desarrollo”.

Así pues, sólo una parte de las producciones incorrectas de los alumnos se debe a la influencia de la L1 (o de otras lenguas conocidas por el aprendiente). Creemos que la influencia que ejerce la lengua nativa sobre la L2 o LE y que provoca interferencias tanto segmentales como suprasegmentales puede verse potenciada por la mediación lecto-escritora de la enseñanza de la lengua oral. Los aprendientes se introducen en la nueva lengua a través de la escritura y como parece lógico, los alumnos tienen tendencia a pronunciar con su L1 la LE, influidos por la ortografía de su propia lengua. Por tanto, se supone que al introducir ciertos cambios en la enseñanza de la pronunciación/lengua oral podríamos evitar algunas de estas interferencias.

¹² La interferencia puede definirse como la tendencia de los individuos a aplicar las formas y distribución de su lengua nativa en la LE. Desde el estructuralismo se ve como una imposición de los hábitos fonéticos y estructuras fonológicas de la L1 en la L2. Más tarde, desde la perspectiva cognitiva, se utilizó el término “transferencia” para referirse a la influencia de la L1 a la L2. La adquisición de sistemas fonológicos se realiza en dos niveles según esta perspectiva: asimilación cognitiva y automatización de la producción. En la primera se adquiere el valor de un fonema dentro de un sistema reorganizado (nivel fonológico) y la segunda es un conjunto de gestos articulatorios automatizados (nivel fonético). Los dos niveles son objeto de transferencias de la L1 (Flege, 1980).

La interlengua fónica

En el *Diccionario de términos clave de E/LE* del Centro Virtual Cervantes se define la interlengua como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

La interlengua, como lengua o sistema correspondiente a cada uno de los estadios de adquisición, se caracteriza por unas marcas propias que describen el grado de proximidad a la lengua objeto. Es un sistema lingüístico que se aproxima a la lengua meta y que se caracteriza por producciones que pertenecen a la lengua objeto y por otras que corresponden a estructuras erróneas. Este término también podría definir el sistema lingüístico de cada hablante nativo puesto que nuestros conocimientos no son totales; ningún hablante puede considerarse conocedor del sistema completo de su L1.

El concepto de interlengua nace a raíz de las investigaciones en la adquisición de lenguas extranjeras en los años 60 y 70. Aunque el término fue acuñado por Selinker (1969), fue Corder (1967) quien habló de este concepto por primera vez. Dichas investigaciones demostraron que los errores que cometían los estudiantes no eran debidos en su mayoría a la L1. Se comprobó que un promedio del 33% de las producciones incorrectas se debía a las interferencias de la L1. El resto eran errores que provenían de los procesos de desarrollo e incorrecciones específicas de los propios aprendientes (Fernández, 1997). El Análisis Contrastivo, con el que se pretendía predecir todos los errores, perdió parte de su valor predictivo porque sólo algunos podían pronosticarse. Además, no todas las diferencias entre los sistemas de la L1 y de la LE producían dificultades e interferencias (véase apartado anterior).

Del Análisis Contrastivo se pasó al Análisis de Errores en el que ya no se pretendía predecir los errores a partir de la comparación de las dos lenguas sino identificar aquellos que podían deberse a esa interferencia. Las incorrecciones que cometen los aprendientes son vistas a partir de entonces como indicadores del proceso de aprendizaje y como elementos que forman parte de las etapas de este proceso y por tanto, como pasos obligados para llegar a adquirir la LE. No deberíamos utilizar entonces la palabra *error* por las evidentes connotaciones negativas que implica sino alguna palabra más neutra como *característica* o *rasgo*. Los niños cometen errores cuando adquieren su L1 que no son vistos como tales sino como una forma de habla infantil, muestra del desarrollo lingüístico del niño (Corder, 1967). También deberíamos considerar los *errores* de nuestros alumnos como una indicación del estadio dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentran.

En pronunciación también podemos utilizar el término *interlengua* para referirnos al estadio en el proceso de adquisición fónica. Las características de la interlengua fónica tienen su origen en interferencias de la L1 pero probablemente los desajustes con respecto a la lengua meta (segunda o extranjera) se deben también a los procesos de desarrollo.

Considerando pues los estadios de la interlengua como pasos obligados, debemos preguntarnos acerca de nuestra intervención en el proceso de aprendizaje de los

alumnos. Nuestras intervenciones son necesarias y útiles pero debemos limitarlas y adecuarlas al nivel o estadio de aprendizaje y a los objetivos establecidos. Por tanto, las intervenciones deberían ser distintas dependiendo de la etapa de aprendizaje porque la interlengua es variable.

Puesto que una parte de las incorrecciones propias de la interlengua de los alumnos se debe a su L1, creemos que siempre es conveniente tener conocimientos sobre la pronunciación de la lengua nativa de los alumnos porque nos ayudará a orientarnos sobre las dificultades que tendrán en el aprendizaje/adquisición. Si el docente conoce la lengua de los alumnos quizá detectará con más facilidad el origen de algunas producciones incorrectas y podrá intervenir con más eficacia. En cuanto a las incorrecciones debidas a los procesos de desarrollo es muy probable que los aprendientes necesiten, como en el caso de los niños que aprenden su primera lengua, un tiempo de aprendizaje.

Por último, cabe señalar la importancia de que el alumno se responsabilice de su aprendizaje y que tenga un papel activo en el proceso de adquisición. También nos parece necesario que el alumno reflexione sobre su pronunciación y establezca sus prioridades.

Aspectos didácticos

Una vez realizada una aproximación general a los conceptos básicos de la enseñanza de la pronunciación, nos centraremos en varios aspectos didácticos.

Prejuicios sobre la pronunciación

En la enseñanza de LE a adultos existen creencias o falsos prejuicios compartidos a veces por profesores y alumnos. En la enseñanza de la pronunciación también encontramos algunas de estas ideas. Así, por ejemplo, se cree que el español es una lengua “fonética” y por tanto, una lengua “fácil”. Opiniones de este tipo pueden encontrarse, como indica Poch (1992), incluso en obras especializadas en metodología de la enseñanza del español. En su artículo, Poch cita las dos siguientes:

Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced (...) (Jackson y Rubio, 1969:2).

Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English (...) (Clarke, 1982:1).

También podemos leer comentarios similares en manuales de español como lengua extranjera (E/LE):

La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación (*Viaje al español 1*, 1991:117).

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno..., no todo. La 'h' no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la 'u' que acompaña a 'gue' 'gui' 'que' 'qui' [...] (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002:106).

El español es una lengua fácil de pronunciar porque se pronuncia todo como se escribe. Hay algunas excepciones: La 'h' nunca se pronuncia [...] (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002:108).

Nuestra experiencia como profesores de E/LE nos demuestra, sin embargo, que los alumnos tienen problemas con la pronunciación del español en el momento de producir enunciados y de comprenderlos. Los alumnos pueden dominar la gramática y poseer un léxico extenso pero tienen dificultades para entender y producir un texto oral. Todavía les resulta más complicado a los alumnos que aprenden la LE en su país de origen porque, en general, son los que tienen menor contacto con los nativos de la lengua que estudian o menos posibilidades de usarla. En ocasiones, la diferencia entre el dominio de las destrezas escritas y orales es abismal y son frecuentes los casos de alumnos – como el presentado por Serradilla (1999) en su artículo- que a pesar de tener un nivel intermedio, tienen una pronunciación que les impide entender a los hispanohablantes y al mismo tiempo hacerse entender por ellos. Aunque la distancia entre la ortografía y la pronunciación sea más pequeña en español que en catalán, francés o inglés, plantea igual que en otras lenguas problemas de pronunciación.

En pronunciación existen otros prejuicios que también pueden tener cierta influencia en la enseñanza. Poch (1992), por ejemplo, menciona la creencia según la cual es necesario ser especialista en fonética para realizar corrección fonética. Esta autora sostiene que la fonética no exige más especialización que la sintaxis o la lexicología y que, para hacer corrección fonética, hay que conocer algunos conceptos básicos de fonética, pero no es preciso ser especialista. Deberíamos añadir al respecto que, desde nuestra perspectiva, no es preciso realizar corrección fonética de la forma en que se ha venido realizando hasta ahora, una razón más por la que los docentes no necesitan ser especialistas.

Tal vez otra idea que perdura todavía es que una buena base gramatical permitirá que el alumno desarrolle la lengua oral más adelante, cuando decida pasar una temporada en el extranjero. Esta creencia conducirá inevitablemente a plantear la enseñanza de la pronunciación y de la lengua oral en un plano secundario. Y en caso de que la estancia en el país de la LE estudiada se aplase, el alumno tardará en desarrollar una competencia oral.

Objetivos de pronunciación

Tal vez cuando pensamos en pronunciación y, en concreto, en los objetivos que deberían plantearse nos vienen diversas ideas a la cabeza: pronunciación de sonidos, entonación, acento nativo, discurso comprensible, etc. También es posible que tengamos la sensación de no saber exactamente por dónde empezar, qué objetivos establecer o priorizar ni qué hacer para que nuestros alumnos mejoren la pronunciación.

Actualmente, los investigadores en didáctica de las lenguas extranjeras suelen plantearse como objetivo principal la inteligibilidad y en un plano muy secundario, el acento nativo o casi nativo.

Investigadores como Kenworthy (1987) y Dieling y Hirschfeld (2000) consideran que la pronunciación es importante para entender y ser entendido, y mantienen que el nivel mínimo es la inteligibilidad. Para Kenworthy (1989) *inteligibilidad* es ser entendido por un oyente en un momento dado en una situación dada. En la práctica, indica Kenworthy, esto es algo bastante cercano a la pronunciación nativa.

Para Smith y Nelson (1985) el concepto de *inteligibilidad* es muy amplio y sugieren que la terminología usada en esta área debería ser más precisa. Estos autores proponen que *inteligibilidad* se refiera al reconocimiento (oral/auditivo) de las palabras y expresiones y, la *comprensibilidad* a la comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Estos investigadores muestran que los fallos en la comunicación se producen con más frecuencia en términos de *comprensibilidad* e *interpretabilidad* que de *inteligibilidad*¹³.

La *inteligibilidad* es vista pues como un concepto amplio que engloba significado de las palabras, intención, actitud, etc. Desde un enfoque comunicativo, está completamente justificada y debería fijarse como objetivo principal y mínimo.

Por el contrario, el acento nativo o casi nativo es considerado actualmente por los investigadores como un objetivo secundario. Kenworthy (1987) afirma que la mayoría de personas que aprenden inglés no tienen como objetivo conseguir un acento nativo. Sin embargo, hay otras que, por cuestiones laborales, necesitan un acento nativo o casi nativo. Según Kenworthy, los objetivos dependen de las necesidades de los alumnos. Para la mayoría de aprendientes, un objetivo razonable es la inteligibilidad cómoda, es decir, ser entendido sin necesidad de pedir repeticiones constantemente. Este último caso, el acento nativo no supone ningún inconveniente si no interfiere en la inteligibilidad. Laroy (1995) afirma que la forma de hablar de los alumnos forma parte de su identidad y que, por tanto, los profesores deben respetar que elijan un acento no nativo pero deben mostrarles que, si bien puede ser ventajoso, también puede tener inconvenientes (como, por ejemplo, ser malentendido). Cortés (2002) indica que el acento extranjero puede tener ciertas ventajas porque informa al interlocutor que se encuentra ante un no nativo. El interlocutor entonces tiende a ser más tolerante y a adaptar su producción oral para que el extranjero pueda comprender el mensaje fácilmente. También puede suceder que los alumnos no deseen tener un acento casi nativo por temor a que este influya en su L1.

¹³ Sin tomar una posición sobre el tipo de error que se produce con más frecuencia, podemos añadir al respecto que los errores de pronunciación de palabras o de sonidos aislados son percibidos como tales por un hablante nativo y tolerados mayoritariamente. El nativo se da cuenta de que su interlocutor tiene dificultad para pronunciar y como lo reconoce como no nativo, su actitud es más comprensiva en general. En cambio, si el fallo se produce en la entonación, el nativo probablemente no lo interpretará como un error de pronunciación sino como una característica del carácter o de la cultura del hablante. Gumperz (1982) afirma que la mayoría de malentendidos que se producen en la comunicación entre hablantes nativos del inglés e inmigrantes de orígenes diversos son debidos a diferentes entonaciones.

La inteligibilidad en primer lugar y el acento nativo en lugar extremo son dos objetivos muy generales. Como objetivos más concretos y necesarios para lograr una inteligibilidad cómoda, Cantero (en preparación) contempla los siguientes:

- comprensión oral
- fluidez oral
- ritmo y entonación
- pronunciación de sonidos en contacto
- pronunciación de sonidos aislados

Como puede comprobarse, además de tener en cuenta el papel de la pronunciación en la percepción, se han ampliado los objetivos y se ha invertido el orden tradicional en el que se presentaban. Los objetivos de pronunciación que Cantero considera más importantes son la comprensión y la fluidez orales. La comprensión es previa a la producción; no podemos producir sin antes haber percibido. En la comprensión oral, el objetivo es identificar los bloques fónicos que integran el discurso e interpretarlos. El ritmo y la entonación son básicos para lograr el objetivo de la comprensión pero también el de la fluidez. Cantero (en preparación) considera el ritmo, la entonación y la fluidez como objetivos paralelos. En último lugar, sitúa la pronunciación de los sonidos aislados y en contacto, cuyo papel en la comunicación es menor.

Tradicionalmente, en la enseñanza de la lengua, se ha atendido únicamente a la pronunciación “correcta” de los sonidos aislados (en alguna ocasión, en contacto), dejando de lado a la prosodia. Pero la pronunciación está integrada por los sonidos (elementos segmentales) y por el acento, el ritmo y la entonación (elementos suprasegmentales). Por tanto, en la didáctica deberíamos considerar la pronunciación en su globalidad y atender a los elementos que tienen un mayor peso o rendimiento en la comunicación.

Variedades y registros

La lengua está formada por diversos códigos y cuando hablamos empleamos varios de ellos a la vez (Cantero y Mendoza, 2003).

Así, entre los *códigos verbales*, y además del *código lingüístico*, podemos hablar de los *códigos prelingüísticos*, que estructuran el discurso, y de los *códigos paralingüísticos*, entre los que empleamos el timbre de voz, el tono, la intensidad de la voz, el ritmo de habla y la entonación expresiva; y entre los *códigos no verbales*, se encuentran los *códigos kinésicos*, los *proxémicos* y los *cronémicos* (Cantero, 2004).

Cuando hablamos usamos simultáneamente los distintos códigos no verbales y los códigos prelingüísticos y paralingüísticos, junto con el código lingüístico. Estas variedades, que son exclusivamente orales y diferentes según los grupos de hablantes, desempeñan un papel importante en la comunicación. Desconocer alguno de los códigos implicados en el habla puede crear confusión, provocar malentendidos o incluso el rechazo y la incomunicación.

Todos estos códigos, además, pueden variar según la comunidad geográfica o social, porque cada comunidad utiliza sus propios códigos lingüísticos, que constituyen las variedades lingüísticas de una lengua: las variedades dialectales, las variedades diastráticas y las variedades de registro (o diafásicas).

Cada dialecto constituye un código lingüístico completo, generalmente similar pero alternativo a otros dialectos del mismo idioma. En general, los hablantes de unos y otros dialectos se entienden entre ellos. Así es entre los hablantes de los dialectos del español pero no sucede lo mismo con los dialectos del alemán o del italiano.

Las “variedades diastráticas” son los códigos lingüísticos de los hablantes que pertenecen a distintos estratos sociales. El grado de analfabetismo y de cultura y/o educación es el responsable de estas diferencias.

Las “variedades de registro” (o “diafásicas”) son los códigos lingüísticos que se utilizan según el contexto comunicativo en el que se encuentra el hablante. Así, por ejemplo, existe el registro familiar, el coloquial, el formal, etc.

Así pues, hablar una lengua consiste en usar una gran variedad de sistemas que conviven en un mismo hablante (incluimos también los códigos paralingüísticos y no verbales que también pueden presentar variedades dialectales, diastráticas y de registro) (Cantero y Mendoza, 2003).

A estas variedades podemos añadir la variedad o estilo individual, el “idiolecto” de cada hablante (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Cada una de estas variedades se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de otros léxicos y algunos morfosintácticos. Como puede observarse, no sólo el origen implica una pronunciación diferente; dependiendo del acontecimiento comunicativo, la situación, los interlocutores, la pronunciación puede variar. Por ejemplo, en función del registro utilizado la pronunciación es diferente, así podemos distinguir entre un registro familiar, coloquial, formal, solemne, etc. Dominar uno o varios registros (o varios acentos, si hablamos de variedades geográficas) tanto de pronunciación como de lengua en general depende del contacto que hayamos mantenido con unos interlocutores que utilicen determinados registros o variedades geográficas, de nuestra inmersión en un contexto de uso o variedad, etc. El nivel de formación/educación puede tener también una influencia en el dominio de los registros; se supone que a mayor formación más posibilidades de conocer y usar un mayor número de registros.

En la didáctica de la pronunciación conviene tener en cuenta la existencia de diversas variedades geográficas y diafásicas. Refiriéndose al español, Poch (1999) afirma que el profesor debe enseñar que la lengua tiene variedades y que no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada “correcta”.¹⁴

¹⁴ El rechazo o la aceptación de una pronunciación depende de su prestigio, el cual está relacionado con cuestiones históricas y sociales, pero no lingüísticas. Los criterios que llevan a rechazar una forma de pronunciación no son de tipo lingüístico sino que dependen del prestigio de esa variedad (Poch, 1999).

Ante todas estas variedades, es necesario preguntarse qué pronunciación debemos enseñar. Desde nuestro punto de vista, la elección de la variedad de pronunciación y el registro que llevemos al aula depende de varios factores. Lo más razonable es que los alumnos aprendan la variedad de la zona (en el caso de la enseñanza/aprendizaje en el país de la lengua estudiada) para que puedan comunicarse con los nativos. Cuando el aprendizaje tiene lugar en el país de origen de los alumnos, tal vez lo lógico es que la variedad que aprendan sea la de su profesor, por ser su interlocutor principal.

En cuanto a la elección del registro, ésta debería depender básicamente de las necesidades de los alumnos. Así por ejemplo, en un curso de español de negocios, habríamos de usar un registro formal. En un curso de alumnos que estudian español con fines específicos (por ejemplo, para estudiar en la universidad) también deberíamos prestar atención a un registro formal. En otros casos, el registro coloquial e incluso el familiar se adaptarían mejor a las necesidades de los alumnos.

El acento extranjero

El acento extranjero es un fenómeno prácticamente general, considerado en la actualidad como una característica propia de la interlengua de los estudiantes de una LE. Cuando la expresión es fluida, este fenómeno no supone en general ningún inconveniente para el hablante ni su interlocutor. En algunos casos puede llegar a ser incluso atractivo, dependiendo de la lengua que se intuya a través de él. Pero aquí entraríamos en el terreno de los gustos personales, las modas y los prejuicios. Según esto, unos acentos serían “más atractivos” que otros. El acento extranjero es un fenómeno natural que no debe preocuparnos demasiado a menos que no afecte a la comunicación.

Para Cantero (1994), el acento local o extranjero no se debe únicamente a una pronunciación particular o “incorrecta” de los sonidos sino de una característica integración entonativa de toda la materia fónica, se pronuncie o no “correctamente”. Los sonidos se agrupan en bloques fónicos y no todos los sonidos tienen la misma importancia. Por eso, a pesar de que los aprendientes de la LE pronuncien correctamente cada uno de los sonidos, conservan un acento extranjero porque están organizando el discurso fónico según su propia lengua materna (Cantero, 2003).

Según un estudio de Purcell y Suter (1980) algunas personas logran una mejor pronunciación que otras por razones externas a la enseñanza. Según estos autores, la instrucción formal y el profesor poco pueden hacer para que los alumnos mejoren su pronunciación. No compartimos su opinión en cuanto a las escasas posibilidades que ofrece la instrucción formal. Creemos que en el aula se puede incluso acelerar el proceso de adquisición fónica. Sin duda, existen factores externos al aula que pueden influir positiva o negativamente en la pronunciación. El interés de los alumnos por lograr una “buena” pronunciación es fundamental. Quizás también sus ganas de confundirse con los nativos o de ocultar su origen pueden ser determinantes para conseguir una pronunciación cercana a la nativa. Asimismo, la exposición a la lengua y el contacto con los interlocutores son factores determinantes en la adquisición fónica más o menos acelerada del aprendiente.

Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos intentado aproximarnos a los conceptos básicos de la enseñanza de la pronunciación y ofrecer una visión general de su situación en la didáctica de la lengua. Brevemente, nos gustaría recordar varias cuestiones que nos parecen fundamentales.

En este artículo hemos afirmado reiteradamente que el empleo de la lengua escrita en la enseñanza de la pronunciación puede entorpecer el proceso de adquisición fónica en lugar de favorecerlo. De ahí que resulte básico desvincular la escritura de la enseñanza de la pronunciación. Pero además, hemos señalado que sería conveniente que el primer contacto con la LE fuera a través de la lengua oral con el fin de evitar toda interferencia de la ortografía y facilitar el proceso de adquisición fónica en primer lugar.

Asimismo, hemos apuntado que necesitamos desarrollar nuevas actividades de aprendizaje que puedan integrarse fácilmente en la enseñanza comunicativa. Es indispensable crear nuevos materiales didácticos ya que los actuales están destinados a la práctica de la lectura en voz alta y por tanto, tienen escasa relación con la pronunciación de la lengua oral. Las actividades o materiales de pronunciación deberían tener como objetivo fomentar el proceso de adquisición fónica con el fin de capacitar a los alumnos a usar la lengua de forma eficaz en la comunicación. Desde esta perspectiva, no se busca la “perfección” en la pronunciación sino la eficacia en la comunicación y por tanto, el error adquiere un significado diferente al tradicional dentro del proceso de adquisición.

Se ha destacado también en este trabajo el papel central de los elementos suprasegmentales en la integración del habla en bloques fónicos. Esto implica la necesidad de un cambio en la enseñanza de la pronunciación, esta vez, en el orden de los objetivos y en los contenidos.

Cabe sólo recordar que la importancia de la pronunciación es relativa una vez logrado el objetivo de la comunicación eficaz. La pronunciación deja de ser prioritaria cuando su única manifestación es el acento extranjero del hablante; un nativo puede percibir que su interlocutor tiene acento pero esta característica carece de significado si no impide una comunicación fluida.

Para terminar, queremos dejar presente que en didáctica de la pronunciación existe todavía una confusión entre *qué* enseñar y *cómo* enseñarlo. En estas páginas hemos intentado desenredar el objetivo, de los medios o técnicas de enseñanza para alcanzarlo, así como apuntar cuál es la meta y cuál la forma de llegar a ella.

Referencias bibliográficas

AA.VV (1991): *Viaje al español I*, versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.

BROWN, G. (1992): *Approaches to Pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing” *Applied Linguistics* Vol.1,1.

CANALE, M. (1995): *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* en LLOBERA, M., *Competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid. Traducción de Javier Lahuerta del artículo *From communicative competence to communicative language pedagogy* (1983).

CANTERO, F.J.(1994): “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas” en SÁNCHEZ, J.& SANTOS (editores), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: S.G.E.L.

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 mediació lectoescritora en l’ensenyament de la pronunciació” en *Actes de les Jornades sobre l’Ensenyament de la Llengua Oral*, Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Edicions Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación” en MENDOZA, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.

CANTERO, F.J. (2004): “Comunicació i veu”, en *ARTICLES*, num. 32.

CANTERO, F.J.(en preparación): *Didáctica de la pronunciación*.

CANTERO, F.J. y MENDOZA, A. (2003): “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura” en MENDOZA, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.

CASSANY, D. et al. (1994): *Ensenyar llengua*, Editorial Graó.

CAUNEAU, Ilse (1992): *Hören, Brummen, Sprechen, Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Klett Edition Deutsch, Klett München.

CELCE-MURCIA, M. et altri (1996): *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press.

CERVANTES,CENTRO VIRTUAL: *Diccionario de términos clave de E/LE*
http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/default.htm

CLARKE, E. (1982): *Mastering Spanish*, London, MacMillan Press.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Traducción y adaptación española del *European Framework*, Consejo de Europa & Dirección Académica del Instituto Cervantes (2002)
www.cvc.cervantes.es/obref/marco

CORDER, S.P. (1967) “The significance of learners errors”, IRAL, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Ed. Visor.

CORTÉS, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Editorial Edinumen.

CRAWFORD (1987): “Pronunciation monitor” en MORLEY, Joan (editor), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Teachers of English to speakers of other languages, USA.

DALTON, C. y SEIDLHOFER, B. (1994): *Pronunciation*, Oxford University Press.

DIELING, H. y HIRSCHFELD, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*, Langenscheidt.

ENCINA ALONSO (1995): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa, Madrid.

FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores*, Edelsa, CID, Metodología, Madrid.

FLEGE, J. (1980): “Phonetic approximation in second language acquisition”, *Language Learning*, 27.

GIMBRETIERE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l’oral*, Paris: Didier/Hatier.

GIRALT, M. (2003): *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*, memoria de investigación, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

GÖBEL, H./GRAFFMANN, H. (1977): “Ein Stiefkind des Unterrichts DaF: Aussprachschulung”, en *Zielsprache Deutsch 3*.

GUMPERZ, J.J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge University Press.

HILL, J. H. (1970): "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance revisited", *Language Learning*, 20(2).

IRUELA, A. (1997): "Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas", en CANTERO, F.J., MENDOZA, A. & ROMEA, C. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

JACKSON, E. y RUBIO, A. (1969): *Spanish Made Simple*, London, Heineman.

KENWORTHY, J. (1987): *Teaching pronunciation*, London: Longman.

KRASHEN, S.D. (1973): "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence", *Language Learning*, 23.

LAROY, C. (1995): *Pronunciation* (Resources Books for Teacher Series), Oxford University Press.

LENNEBERG, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*, Nueva York, Wiley.

LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid.

LLISTERRI, J. (2002): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista del instituto Cervantes en Italia*. <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>

MAC-NEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1990): "Acquisition of speech production: Frames then contents" en JANNEROD (ed.).

MAC-NEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1993): "Motor explanations of babbling and early speech patterns" en BOYSSON-BARDIES *et al.* (ed.).

MORENO, C., et altri (2002): *Avance*, curso de español, nivel básico-intermedio, SGEL, primera edición.

NEUFELD, G. (1977) "Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features" *Working Papers in Bilingualism*, 12.

OYAMA, S. (1976): "A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System", *Journal of Psycholinguistic Research* 5/3.

POCH, D. (1992): "The rain in Spain..." en *CABLE*, nº 10.

POCH, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Editorial Edinumen.

PURCELL y SUTER (1980): "Predictors on pronunciation accuracy: a reexamination" *Language Learning*, 30.

SCOVEL, T. (1969): *Foreign accent: Language acquisition and cerebral dominance*, *Language Learning*, 19.

SEIDLHOFER, B. (2001): "Pronunciation" en CARTER y NUNAN (editores): *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press.

SERRADILLA CASTAÑO, A. (1999): "La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes" en FRANCO *et al.*, *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Actas del X Congreso Internacional de Asele, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999, tomo II, Universidad de Cádiz.

SMITH, L.E. y NELSON, C. (1985): "International intelligibility of English: directions and resources" *World Englishes* 4.

SNOW C. y HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1977): "Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds", *Language and Speech* 20.

TARONE, E. (1978): "The phonology of interlanguage" en RICHARDS (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in action*, Prentice Hall International, English Language Teaching.