LA CUESTIÓN DEL *ACENTO* EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

FCO. JOSÉ CANTERO SERENA
Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de Barcelona

LA DIMENSIÓN FÓNICA DE LA COMUNICACIÓN

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ha acabado por afianzarse, tal vez ya definitivamente, en nuestras aulas.

Nuestro objetivo, en efecto, no es ya enseñar simplemente el idioma, como si se tratara de un conocimiento más, sino dotar a nuestros alumnos de una competencia comunicativa aceptable; y nos interesa no el mero aprendizaje de la lengua sino su adquisición por parte del alumno. Frente a la metodología tradicional, por tanto, se trata de un salto cualitativo, que incide en el enfoque mismo de la enseñanza —por primera vez concebida desde un punto de vista no exclusivamente filológico— en el que la lengua no es un fin en sí mismo, sino un vehículo, y en el que el verdadero fin es la propia comunicación.

Curiosamente, algunos métodos muy llamativos y, en su momento, muy novedosos —como el audiovisual, la sugestopedia, la enseñanza asistida por ordenador, etc.— no han tenido el mismo calado, a pesar de que no ponían en cuestión la epistemología tradicional —por su carácter estrictamente tecnológico y de *recurso* adicional— como sí lo ha hecho el enfoque comunicativo. Es decir, no puede por menos que llamar poderosamente la atención que una alternativa que pone en cuestión toda la metodología anterior, que revoluciona los objetivos de la enseñanza, que se fundamenta no en la propia lingüística sino en la psicolingüística, etc., se haya instalado firmemente en nuestro ámbito, como ningún otro método lo ha conseguido, con unos planteamientos mucho menos traumáticos metodológicamente.

El hecho, sin duda, es revelador, y dice mucho de los profesores de lengua, más atentos a las verdaderas innovaciones didácticas que a los cantos de sirena tecnológicos.

Sin embargo, hay otro hecho, parcialmente contradictorio, que también me-

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

rece ser tenido en cuenta, y que afecta a la puesta en práctica del enfoque comunicativo en nuestras aulas: tal vez, el verdadero causante de su éxito.

Y es que, a pesar de emplear sistemáticamente un método comunicativo, nuestros alumnos siguen teniendo dificultades serias en sus intercambios con hablantes nativos. Mejor dotados que los alumnos de métodos tradicionales, sobre todo en lo que se refiere a situaciones comunicativas reales y a la competencia discursiva, la comprensión auditiva y la expresión oral distan mucho de ser las adecuadas en los niveles intermedios de aprendizaje, cuando el alumno aún no ha tenido la ocasión de vivir totalmente inmerso en la lengua meta, por ejemplo en un país de habla extranjera. Por el contrario, su competencia lecto-escritora suele ser superior a la de muchos nativos con una instrucción media. Es decir, los resultados obtenidos con una enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo sensiblemente mejores en las destrezas lecto-escritoras, como ocurría ya con los métodos tradicionales.

En otras palabras, formamos alumnos básicamente *lecto-escritores*, no *hablantes* de una lengua extranjera. O, lo que es lo mismo, nuestro empleo del enfoque comunicativo se salda con un relativo fracaso.

Nótese que decimos que es «*nuestro* empleo del enfoque comunicativo» el que se salda con un relativo fracaso, y no el método en sí; pues, a nuestro entender, el error en el que incurrimos, característico de métodos anteriores, es el de primar la lengua escrita sobre la oral, usar fundamentalmente materiales lecto-escritores y, en general, enfocar nuestra enseñanza desde una perspectiva globalmente lecto-escritora. En esto, creemos, radica el éxito del enfoque comunicativo entre los profesores: si bien la finalidad que persigue cada una de las actividades que realizamos en el aula es la de posibilitar al alumno la realización de una micro-tarea comunicativa, los materiales empleados para ello son casi siempre visuales y con un soporte escrito —libros, fotocopias, transparencias, pizarra...— y sólo son subsidiariamente orales, rara vez exclusivamente auditivos.

Es decir, con el enfoque comunicativo los objetivos y el planteamiento mismo han cambiado, pero no la base lecto-escritora de la enseñanza, con lo que la novedad epistemológica queda diluida en la ecuación tradicional: el profesor que sigue un libro —sea comunicativo o no— y el alumno que hace sus ejercicios —o actividades, o tareas— por escrito y, en todo caso, en voz alta.

El carácter visual y lecto-escritor de toda nuestra enseñanza, basada en el libro, y la preponderancia absoluta de la lengua escrita frente a la oral —hasta hace apenas unos años, simplemente ignorada y despreciada—, es tal que cuesta un enorme trabajo diseñar una actividad exclusivamente oral y auditiva —y esto lo sabe bien cualquier profesor— sin ningún soporte ni ninguna referencia escrita. En la práctica, pues, un método comunicativo sigue presentando el as-

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

pecto de siempre: libro del alumno, libro del profesor, libro de ejercicios, fichas y casetes —cuyo contenido suele estar transcrito en el libro: ¡incluso, si hay canciones, la partitura!

En definitiva, el empleo que suele hacerse del método comunicativo no atiende convenientemente a uno de los aspectos más relevantes de la comunicación: su *dimensión fónica.*

Dejaremos, por el momento, aparte cuestiones tales como la naturaleza oral del lenguaje natural —frente al carácter artificial del lenguaje escrito—; como la diversidad lingüística —no sólo dialectal— de cada idioma, en el que todas las variedades son orales excepto la lengua estándar; o como el carácter pseudo-artificial —normativo y fundamentalmente escrito— de dicha lengua estándar, que es justamente la que se enseña a los extranjeros.

Nos centraremos, únicamente, en la naturaleza oral y auditiva, fónica, de la comunicación lingüística, en la que hay palabras, intenciones, significados, recursos gramaticales y discursivos, etc., pero en la que todo eso tiene una forma material bien definida en la que se transmite de un interlocutor a otro: la forma sonora, los sonidos del lenguaje y la entonación que los integra. Si tal forma sonora no se codifica adecuadamente o no se acierta a descifrar, no podrá haber comunicación alguna entre los interlocutores: en esto radica la dimensión fónica de la comunicación. Pero también en esto reside el fracaso —un fracaso, digámoslo una vez más, relativo— de la enseñanza de lenguas extranjeras.

LA *EXPRESIÓN LECTORA* O PRONUNCIACIÓN

La dimensión fónica de la comunicación, sin embargo, siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas, en forma de *enseñanza de la pronunciación* —ortología, ortofonía, etc.— o de *corrección fonética.* Aunque también es cierto que tales tópicos no gozan hoy de un gran prestigio y que ningún otro ha venido a sustituirlos.

El concepto de «pronunciación», referido supuestamente a la producción de los sonidos del lenguaje, en realidad implica otras habilidades mucho más relacionadas con la lengua escrita que con la lengua oral: *pronunciar implica leer*, y la enseñanza de la pronunciación se concibe desde el soporte escrito que debe pronunciarse. Es decir, posterior a los conocimientos lecto-escritores, la pronunciación de los sonidos se convierte así en la de las letras, de las sílabas o de las palabras escritas: en vez de constituirse en un trabajo genuino e independiente de expresión oral, se constituye —digámoslo así— en un trabajo de *expresión lectora*, de lectura en voz alta o de conversión texto-voz.

Del mismo modo, la corrección fonética se plantea como un añadido *a pos-*

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

teriori y no como un trabajo previo de enseñanza fónica. Es decir, todo el trabajo que tradicionalmente se ha centrado en la dimensión fónica de la comunicación ha partido, una vez más, de la lengua escrita, único mediador entre el alumno y la lengua meta: también único mediador entre el alumno y los sonidos de la lengua meta. No ha existido jamás un planteamiento exclusivamente auditivo —que despreciara el soporte escrito— para la enseñanza y la adquisición fónica de una lengua extranjera.

Ante esta situación, no tienen por qué extrañarnos los pobres resultados de nuestros alumnos en lo que se refiere a las destrezas orales. Es más, teniendo en cuenta la complejidad del lenguaje escrito —que es un lenguaje artificial en cuyo aprendizaje empleamos más de diez años de nuestra vida— y las enormes diferencias que mantiene con el lenguaje natural en todos los ámbitos —el lenguaje natural es, por naturaleza, oral—, los resultados de nuestra acción didáctica pueden considerarse realmente excelentes.

LOS SONIDOS AISLADOS Y LA ENTONACIÓN

La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, con todo, y a pesar de su carácter lecto-escritor y *a posteriori*, pueden conseguir un éxito razonable en la discriminación y la producción, por parte de nuestros alumnos, de los sonidos de la lengua enseñada.

Sin embargo, y aun pronunciando correctamente y reconociendo los sonidos aislados de la lengua meta, el alumno suele tropezar con el muro, a veces infranqueable, de la entonación. Y es que sólo en el laboratorio podemos encontrar sonidos o palabras aisladas, nunca en situaciones comunicativas reales.

La enseñanza de la entonación, curiosamente, todavía encuentra más trabas y tiene menos tradición que la enseñanza de la pronunciación de sonidos y palabras aisladas, si exceptuamos la rica tradición inglesa. Es decir, nos preocupamos relativamente de la pronunciación de los segmentos, pero no de su integración en el habla. Es de notar la profunda contradicción que esto supone con los objetivos comunicativos de nuestra enseñanza. Porque no hay habla sin entonación, y porque la entonación es el primer fenómeno fónico con el que tropieza el oyente, tanto el alumno como el nativo.

Pero el problema de la entonación aún va más allá. El modelo de lengua que enseñamos a nuestros alumnos, generalmente la lengua estándar, no suele entrar en contradicción —o la contradicción, en todo caso, no es insalvable— con la lengua hablada y aceptada por los nativos. Incluso en el peor de los casos, el de un hablante nativo de una variedad dialectal deficientemente instruido, nuestros alumnos disponen de suficientes recursos léxicos, gramaticales, discursivos y

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

pragmáticos como para mantener el canal comunicativo abierto y negociar los elementos de intersubjetividad que permitan la comunicación.

También en lo que se refiere a la pronunciación de unidades aisladas, el modelo estándar ofrecido a los alumnos es lo suficientemente abierto como para no interferir en los intercambios reales con nativos —en español, por ejemplo, la «norma fonética» generalmente admitida sólo es respetada por hablantes cultos que no hablen un dialecto muy marcado, pero es reconocida y aceptada por cualquier otro hablante (sobre el tema de la «norma fonética», cfr. Cantero, 1992b).

Sin embargo, con la entonación no ocurre lo mismo: por más que quiera hablarse de «modelos entonativos estándares», tales modelos apenas recogen las realizaciones entonativas relevantes lingüísticamente; es decir, dejan de lado la llamada «entonación prelingüística», mediante la cual *se integran* la unidades fónicas del discurso de tal modo que permiten su comprensión. Justamente, es la entonación prelingüística la barrera que se interpone entre nuestros alumnos y la comprensión auditiva de los discursos de sus interlocutores nativos.

Dado el carácter lecto-escritor —y, por tanto, artificial— también de la variedad estándar de la lengua, la entonación prelingüística no se haya perfectamente determinada: así, pues todas las demás variedades de la lengua son exclusivamente orales, cada una tendrá su propia entonación prelingüística —su propio *acento dialectal* o *local*—, y los hablantes de los distintos dialectos usarán la lengua estándar con su propio *acento*.

El resultado es que nuestros alumnos, buenos conocedores de la lengua estándar, tendrán dificultades para acceder a los discursos concretos de sus interlocutores nativos porque estos organizan la materia fónica de su lengua según un *acento* local que nuestros alumnos no ha aprendido a discriminar.

Pero desde el otro lado la situación no es mejor: el alumno producirá un discurso en la lengua extranjera integrando su materia fónica según la entonación prelingüística de su propia lengua materna. Es decir, el oyente nativo estará escuchando un discurso codificado con las unidades de su lengua, pero integrado con la entonación de otra lengua, con lo que tendrá que hacer un esfuerzo de comprensión muy notable.

CARACTERIZACIÓN DEL FENÓMENO DEL *ACENTO*

Por tanto, y a despecho de los malos humoristas, el *acento* local o extranjero no es producto únicamente de una pronunciación característica —o «incorrecta»— de los sonidos, sino de una característica integración entonativa de toda la materia fónica, se pronuncie o no «correctamente».

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

En otro lugar (Cantero, 1991) hemos detallado ese funcionamiento integrador de la entonación prelingüística, como un fenómeno acentual (nótese que no deben confundirse los términos «acento» —el mecanismo mediante el cual una sílaba se pone de relieve sobre las demás— y *acento* dialectal —el «estilo» entonativo característico de cada dialecto).

Así, cuando hablamos de entonación prelingüística nos referimos al juego de grupos fónicos en los que se divide el discurso, cada uno de los cuales con un núcleo propio —una sílaba tónica puesta de relieve sobre las demás sílabas tónicas— y con una cadencia tonal característica —un contorno entonativo—, así como al ritmo de la enunciación —los «pies rítmicos» sobre los que se organizan las unidades en cada grupo fónico.

El *acento* argentino, el caribeño o el andaluz, por tanto, no reside tanto en la pronunciación de la fricativa palatal, en el yeísmo o en el seseo, como en la distinta organización rítmica de cada grupo fónico y en una característica cadencia tonal: la «melodía» del habla, la entonación prelingüística, la organización fónica del discurso, es lo que caracteriza el *acento*.

Como hemos dicho, el *acento* extranjero consiste en la organización fónica del discurso en una L2 según la entonación de la L1, haya o no una pronunciación «incorrecta» de los sonidos.

Este fenómeno lo hemos explicado (Cantero, 1992a) por el carácter de recipiente que tiene el componente fónico de la lengua materna: a lo largo de la primera infancia —hasta los seis años—, el hablante construye una suerte de *recipiente fónico* que se va llenando, durante el resto del período de adquisición —que se prolonga, al menos, hasta los doce— con los elementos léxico-gramaticales de la lengua. Si el recipiente fónico y los componentes léxico-gramaticales lo son de la misma lengua, decimos que el individuo es un hablante nativo.

Cuando, más adelante, y mediante una enseñanza lecto-escritora, como hemos visto, el individuo aprende una lengua extranjera, lo que hace es introducir *en el mismo recipiente fónico* los elementos léxico-gramaticales de la lengua aprendida; incluso si, después de un trabajo arduo de corrección fonética, es capaz de pronunciar las unidades aisladas con cierta corrección, seguirá hablando esa lengua extranjera desde su propio recipiente, desde su propia entonación prelingüística, elemento no contemplado en ningún método correctivo. A esta divergencia entre recipiente fónico y elementos léxico-gramaticales, propios de lenguas distintas, es lo que se llama *acento* extranjero. Si, además, no ha habido ese trabajo de corrección fonética, el *acento* extranjero afectará también a la pronunciación de los sonidos y las palabras aisladas.

El mismo fenómeno es el que ocurre con individuos hablantes de un dialecto muy marcado fónicamente cuando hablan la variedad estándar de su pro-

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

pia lengua: hablan la lengua estándar, pero desde el recipiente fónico de su dialecto, lo cual les confiere un *acento* dialectal característico.

Finalmente, conviene insistir en la evidencia de que no exista un solo *acento* extranjero común a todos los hablantes extranjeros de una lengua, sino tantos *acentos* extranjeros como lenguas, e incluso dialectos de lenguas, sean habladas por tales hablantes foráneos: no son iguales, por tanto, ni plantean las mismas necesidades correctivas en español, porque no tienen el mismo *acento*, un anglófono inglés que otro norteamericano, por más que ambos sean igualmente anglófonos, o que un alumno francófono, etc.

LA CUESTIÓN DEL *ACENTO* Y SUS CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

De lo que hemos visto hasta ahora podemos extraer, ya, algunas consecuencias didácticas aplicables al ámbito del español como lengua extranjera.

En primer lugar, llama la atención el relativo poco interés con el que se trata la corrección fonética en los métodos más usuales entre nosotros: no es ya que se plantee desde una perspectiva lecto-escritora y *a posteriori*, sino que, sencillamente, no se plantea. Sin embargo, hemos visto que, a pesar de sus problemas epistemológicos, la corrección fonética puede atenuar ciertos aspectos poco convenientes de la interlengua fónica de nuestros alumnos: una parte de su *acento* extranjero.

Debe tratarse, eso sí, de una corrección fonética bien enfocada que contemple ante todo la eficacia comunicativa —no tiene sentido, por ejemplo, querer erradicar el yeísmo en nuestros alumnos extranjeros, o incluso el seseo— y diseñada específicamente para cada tipo de interlengua —tampoco tiene mucho sentido proponer el mismo ejercicio para corregir las vibrantes de francófonos y anglófonos, cuyos problemas de articulación, en este caso, son totalmente distintos.

Es decir, si bien la corrección fonética no da una respuesta adecuada a todos los problemas que plantea la enseñanza fónica de la lengua, no está justificado renunciar simplemente a ella sin proponer alternativas. No se trata, desde luego, de adoptar un estilo de corrección tradicional contradictorio con la metodología comunicativa, sino de complementar ésta con la dimensión fónica en la que se materializa la comunicación.

En segundo lugar, la pronunciación de las unidades fónicas del español suele considerarse, acríticamente, poco problemática para nuestros alumnos extranjeros, y sigue difundiéndose la falsa idea de que el español es una lengua fácil. El origen del prejuicio es lecto-escritor, pues también se dice que el español «se pronuncia como se escribe». En realidad, y se escriba como se escriba, el

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

español es, para nuestros alumnos, una lengua distinta, con un componente fónico completo y diferente que debe adquirirse, y no la mera traducción en voz alta de letras que, no lo olvidemos, por mucho que se parezcan a los símbolos del AFI, en las lenguas de nuestros alumnos «suenan» de un modo totalmente distinto: de qué le sirve, por ejemplo, a un anglófono que la vocal [u] se escriba con la letra «u» si para él se escribe con una doble «o».

Por otra parte, la supuesta sencillez de nuestro sistema fónico no es tal si incluimos en él todos los alófonos, su distribución, los fenómenos combinatorios —diptongos y grupos consonánticos—, la estructura fónica de la sílaba, etc. Y todo esto sin salir del ámbito de los sonidos aislados.

En tercer lugar, conviene implementar la enseñanza de la pronunciación superando el ámbito restringido y no comunicativo de los sonidos aislados: encadenando segmentos y palabras, palabras y oraciones, ejercitando modelos de entonación lingüística y posibilitando, siempre, la habilidad de *hablar* por encima de la de *escribir en voz alta* —fenómeno semejante a lo que hemos llamado, antes, *expresión lectora*, y que consiste en exigir de nuestros alumnos producciones orales que obedezcan a las reglas de la lengua escrita y no a las de la lengua oral.

El trabajo en entonación, por tanto, encuentra aquí su primer objetivo: discriminar y producir las entonaciones lingüísticamente relevantes de la lengua —tales como la interrogación, la aseveración, el énfasis, etc.

Finalmente, y como hemos visto, el *acento* propio de la lengua consiste en lo que hemos llamado entonación prelingüística: el segundo objetivo del trabajo en entonación, por tanto, es el de reconocer e intentar reproducir el ritmo característico de la lengua, sus cadencias tonales recursivas y el juego acentual de los grupos fónicos. Sólo así dotaremos a nuestros alumnos de los elementos que les permitan franquear el muro de la entonación.

En español, sin embargo, se impone una difícil elección, pues se trata de una lengua cuyas variedades dialectales cuentan con fuerte *acento* propio: nosotros, los nativos, solemos tener dificultades de comprensión debidas a esa diversidad de *acentos*, y un español peninsular y un caribeño, por ejemplo, tenemos que adecuar nuestros ritmos y cadencias respectivos para mantener una comunicación eficaz —por eso, después de una pequeña estancia en un país americano decimos que «se nos ha pegado el *acento*»: es decir, que hemos adecuado el nuestro propio al *acento* de allá para facilitar, o incluso posibilitar, la comunicación.

La solución, teóricamente, no es fácil, porque consistiría en un «entrenamiento» auditivo que permitiera la discriminación de las mismas unidades integradas en *acentos* distintos; con todo, el problema se atenúa mucho en la realidad si nos atenemos a las necesidades comunicativas reales de nuestros

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...
Centro Virtual Cervantes

alumnos: introduciéndolos, sólo, en el dialecto del español con cuyos hablantes tienen previsto entablar comunicación —en los EE.UU., por ejemplo, no se enseña el español estándar sino el español centroamericano, justamente el que ellos necesitan para entenderse en español en su país.

Una enseñanza fónica idónea, obviamente, requeriría una metodología global, exclusivamente auditiva, que propiciara la creación en el alumno de un recipiente fónico propio para la lengua meta, en el que introducir a continuación los demás componentes de la lengua, del mismo modo que hacen los niños, y sólo después iniciarlo en la escrita.

Mientras tanto, no disponemos de otro medio para abordar la dimensión fónica de la comunicación que la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, a la que debemos añadir, necesariamente, la enseñanza de la entonación: también de la entonación prelingüística.

BIBLIOGRAFÍA

CANTERO SERENA, F. J. (1991), «La entonación como elemento integrador del habla», *VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, Barcelona, PPU.

— (1992a), «El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE», *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.

— (1992b), «La corrección fonética: pronunciar o hablar qué», *I Congreso Internacional de AESLA. El Español, Lengua Internacional: 1492-1992*, Granada, AESLA.

CRUTTENDEN, A. (1990), *Entonación*, Barcelona, Teide.

HART, J.'t.; COLLIER, R.; COHEN, A. (1990), *A perceptual study of intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MORLEY, J. (ed.) (1987), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Washington D.C., TESOL.

NAVARRO TOMÁS, T. (1974), *Manual de entonación española*, Madrid, Guadarrama.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

QUILIS, A. (1981), *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.

TOLEDO, G. A. (1988), *El ritmo en español*, Madrid, Gredos.

ASELE. Actas IV (1994). FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA. La cuestión del acento en la enseñ ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes