ESPAÑOL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LENGUA ORAL: EL *AUTOCUE* COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS DESTREZAS ORALES

María Elena Gómez Sánchez
Luis Guerra Salas
Universidad Europea de Madrid

1. Introducción

El español empleado en los discursos que generan las actividades profesionales relacionadas con los medios de comunicación reúne las propiedades que caracterizan a los llamados lenguajes con fines específicos: vocabulario especializado, expresiones con funciones concretas en situaciones de comunicación determinadas, etc. Este conjunto de usos del español en los medios constituye una lengua especializada (Lerat, 1997) que los estudiantes de comunicación deben conocer para desenvolverse profesionalmente con soltura.

Por otro lado, las actividades relacionadas con los medios de comunicación requieren a menudo la activación no solo de competencias generales (conocimiento y experiencia del mundo, determinadas destrezas y habilidades), sino también de competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). Ello hace a este tipo de actividades idóneo para formularlas como tareas, en el sentido concreto que desde Nunan (1989) tiene este término en la metodología de la enseñanza de LE y L2[1].

1. Para este autor la tarea comunicativa es "una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma" (citamos por la versión española, 1996: 10).

Centro Virtual Cervantes

Esta comunicación tiene como objetivo describir detalladamente las posibilidades que para la enseñanza de las destrezas orales tiene la tarea que hemos denominado *Autocue* (que es como se conoce al dispositivo que, colocado junto al objetivo de la cámara, permite leer un texto mirando de frente, como si se improvisase). Esta tarea se basa en un conjunto de actividades propias de los profesionales de la comunicación, que comienza con la preparación de un texto y concluye con su comunicación oral. Nuestra experiencia demuestra que *Autocue* permite trabajar aspectos relacionados con la pronunciación, la entonación, las interferencias fonéticas y el lenguaje gestual. Además, la tarea se revela como una herramienta útil para el proceso de evaluación y autoevaluación del aprendiz de español. La primera parte de esta comunicación describe brevemente el estado de la cuestión en lo que atañe al papel de la enseñanza y el aprendizaje de la fonética y la fonología en ELE, a la importancia que el *Marco común europeo de referencia* (MCER) otorga a esta competencia lingüística, y al estado actual de la enseñanza del español con fines profesionales. Asimismo, detallaremos el marco teórico en el que se inscribe nuestra propuesta: enfoque por tareas y metodología de trabajo en la enseñanza de la pronunciación. La segunda parte del trabajo se dedicará a explicar pormenorizadamente la tarea *Autocue* y a analizar algunas experiencias concretas.

2. Estado de la cuestión y marco teórico adoptado

El desarrollo de las competencias lingüísticas es, como señala el MCER, un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. En lo que atañe a la competencia fonológica, el MCER especifica los contenidos que la componen y su secuenciación en los diferentes niveles comunes de referencia (MCER, 2002: 113-114); así, por ejemplo, se dice de un aprendiz situado en el nivel A2 (Plataforma) que "su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando"; mientras que del estudiante de nivel B2 (Avanzado) se espera que haya adquirido "una pronunciación y una entonación claras y naturales".

El MCER incluye también entre las competencias lingüísticas la competencia ortoépica, relativa a la pronunciación de las formas escritas. Esta competencia está constituida por los conocimientos que implica la lectura en voz alta de un texto escrito, tales como: el conocimiento de las convenciones ortográficas; la capacidad de consultar un diccionario e interpretar las convenciones

Centro Virtual Cervantes

que emplea para la representación de la pronunciación; el conocimiento de la repercusión que los signos de puntuación tienen en la entonación; y la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto. Como veremos más adelante, nuestra tarea incluye elementos que ejercitan esta competencia y favorecen su desarrollo.

A pesar de la escala ilustrativa que el MCER propone para los seis niveles de referencia y del hincapié que hace en la progresión de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos fonético-fonológicos, los hechos parecen indicar que la atención que se les presta se detiene a partir del momento en el que el aprendiz consigue cumplir con su propósito comunicativo. En cierto modo, el enfoque comunicativo, la orientación metodológica dominante hoy en el campo de la enseñanza de ELE, propiciaría este desinterés por la competencia fonológica. En palabras de Poch (2004: 753): "en cuanto la forma de pronunciar deja de perturbar la comprensión de los enunciados que produce el alumno, cesa el interés por acercar su pronunciación a la de los nativos". Esta autora, en su reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos fonético-fonológicos, se centra en tres aspectos: las nociones fundamentales de fonética y fonología que debe conocer un profesor de ELE; la norma de pronunciación que se debe enseñar (tanto en lo que respecta a los sonidos como en lo referente a la entonación); y la intervención del profesor para modificar la pronunciación de los alumnos. Volveremos sobre los dos últimos a la hora de exponer nuestra tarea.

En lo que respecta al estado actual de la enseñanza del español con fines profesionales, cabe decir, siguiendo a Aguirre Beltrán, que la tendencia dominante hoy día en este tipo de enseñanza pasa por un detallado análisis de las necesidades del grupo de aprendices, por el diseño de un curso específico y por el empleo de un enfoque comunicativo que persiga "desarrollar una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos y realizar unas tareas claramente definidas e identificadas. Las tareas constituyen los fines específicos y el fundamento del diseño del curso" (2004: 1.121).

Nuestra orientación metodológica se inscribe en el denominado enfoque por tareas que, concebido como una variante del enfoque comunicativo, incide en la necesidad de generar en el aula auténticos procesos de comunicación y resulta, como acabamos de ver, especialmente idóneo para la enseñanza de la lengua en contextos profesionales muy específicos. A partir de la tarea, concebida como procedimiento didáctico, el método de trabajo que aplicamos para la enseñanza de la pronunciación (elementos segmentales y supraseg-

Centro Virtual Cervantes

mentales) a nuestro grupo de estudiantes de español de los medios de comunicación se basa en las propuestas de Llisterri (2004). Este autor desarrolla una secuencia de trabajo en la que, a partir del planteamiento de los objetivos, realiza un análisis contrastivo y un estudio de la interlengua de los aprendices, establece una tipología de los errores, propone estrategias de corrección y da pautas para la selección y elaboración de materiales de trabajo, así como para el seguimiento de los resultados obtenidos.

3. *Autocue*: enseñanza y aprendizaje de las destrezas orales

3.1. Descripción de la tarea

La tarea que hemos denominado *Autocue* (nombre tomado del dispositivo que, colocado junto al objetivo de una cámara de televisión, permite al presentador leer un texto mirando de frente, como si improvisara), se basa en un conjunto de actividades propias de los profesionales de la comunicación audiovisual, que comienza con la preparación de un texto y concluye con su comunicación oral. La variedad de destrezas lingüísticas que exige la correcta realización de esta secuencia de actividades (que incluye subtareas de comprensión, interacción y expresión, con frecuencia tanto orales como escritas), la convierte en una tarea compleja de extraordinaria riqueza, que reúne todos los requisitos con que Zanón (1990: 22) caracteriza las tareas comunicativas (pues representa un proceso de comunicación de la vida real; se identifica como una unidad de actividad en el aula; se dirige intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo; un quinto punto, el énfasis sobre la manipulación de información (el *significado*) frente a la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la *forma*) determina la clasificación de algunos autores en "tareas de comunicación / meta" o "tareas pedagógicas / posibilitadoras"). Concretamente, la tarea consta de cuatro subtareas, que a su vez incluyen diferentes actividades:

1. Redacción de un texto (teniendo en cuenta que se va a comunicar oralmente) a partir de la recogida directa de la información (asistencia a un acontecimiento) o de otros textos previos (teletipos, noticias de prensa). Esta subtarea implica las siguientes destrezas:

a) Capacidad de selección, organización y síntesis de la información.

Centro Virtual Cervantes

b) Capacidad de redacción del texto, teniendo en cuenta las características de su comunicación posterior (frases cortas, simples, linealidad en la exposición, uso de términos de la norma culta, etc.).

2. Interacción oral. La comunicación del texto exige:

a) Dar y recibir órdenes.

b) Formular y recibir peticiones.

Ambas actividades forman parte de la necesaria interacción oral entre quien va a comunicar el texto frente a la cámara y quien facilita la comunicación desde el control (preguntando acerca de la disponibilidad del emisor para comenzar a leer, comprobando con él los aspectos técnicos necesarios para la lectura, dándole órdenes relativas a su disposición en el estudio, etc.).

3. Expresión oral del texto, teniendo en cuenta que no hay posibilidad, para el espectador, de volver sobre la información si no ha entendido algo. Ello implica que la comunicación oral del texto preparado debe entenderse a la primera, lo que supone:

a) Lectura ante la cámara del texto previamente redactado.

b) Claridad y seguridad en la exposición (depende de lo que se haya trabajado previamente el texto).

c) Entonación adecuada (para favorecer la comprensión del espectador) y fluidez (que otorga credibilidad al emisor).

4. Comprensión oral, que conlleva escuchar un texto en la lengua meta emitido por un hablante no nativo, para evaluar junto con el profesor (coevaluación y autoevaluación) la correcta ejecución de la tarea y el valor de la tarea como instrumento pedagógico.

Mientras que las tres primeras subtareas forman parte de las tareas del mundo real, esta última es una tarea pedagógica (Nunan, 1996: 41).

A continuación, vamos a describir detalladamente cada una de estas subtareas que integran la tarea global, a partir del marco para el análisis de las tareas comunicativas de clase que propone Nunan (1996: 11).

Centro Virtual Cervantes

1. Redacción de un texto

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de comprensión escrita (que incluye objetivos específicos, tales como reconocer el vocabulario que aparece en los textos, discriminar la información principal de la secundaria, identificar las palabras clave, etc.).

- Desarrollar la capacidad de expresión escrita (algunos de cuyos objetivos específicos podrían ser los siguientes: ser capaz de redactar frases breves y claras; ser consciente del orden de palabras y del empleo de la voz activa; asignar a cada párrafo una idea, etc.).

Información de entrada: empleamos textos periodísticos de diversa índole (noticias, entrevistas, reportajes, crónicas) que recogen informaciones sobre un mismo tema aparecidas en distintos periódicos, de forma que permitan enriquecer el trabajo de síntesis que el estudiante debe realizar.

Actividades:

- Leer los textos, subrayar el vocabulario que se desconozca, intentar deducir su significado por el contexto y buscar en el diccionario los términos necesarios.

- Identificar las palabras clave de los textos y distinguir la información principal de la secundaria.

- Redactar un primer borrador de la información, teniendo en cuenta los siguientes criterios: situar lo más importante al principio, y secuenciar el resto en un orden lógico; construir las oraciones en voz activa; asignar un párrafo a cada idea importante, cuidar el orden de las palabras y redactar con frases breves y claras.

- Releer el texto y comprobar si lo escrito se ajusta a lo que se quiere decir, modificándolo en caso necesario.

- Preparar la versión final del texto en formato digital.

Papel del profesor: seleccionar los textos y guiar los procesos de comprensión y producción.

Papel del alumno: organizar la información de tipo lingüístico, utilizar sus conocimientos lingüísticos y aprender técnicas de producción de textos.

Situaciones de aprendizaje: la subtarea puede realizarse individualmente

Centro Virtual Cervantes

o en parejas, de tal modo que los estudiantes negocien la información que deben seleccionar y el modo de presentarla. Aunque se puede realizar en el aula, lo idóneo es realizarla en un aula de redacción contigua al estudio de televisión en que se desarrollan las subtareas siguientes.

2. Interacción oral

Objetivos:

- Conocer las reglas pragmáticas que gobiernan las interacciones orales de los profesionales de la comunicación audiovisual.

- Dar órdenes en lengua oral empleando los términos y expresiones propios de los profesionales.

- Formular peticiones con arreglo a los usos lingüísticos propios de la comunicación profesional.

- Interpretar adecuadamente órdenes y peticiones desde los puntos de vista lingüístico y pragmático.

Información de entrada: se suministra a los estudiantes el vocabulario especializado que se va a utilizar[2], junto con una breve descripción de su significado. Además, siempre que sea posible, los estudiantes observarán el empleo de este vocabulario por parte de los profesionales en una situación real de comunicación profesional.

Actividades:

- La persona que está en el control de realización debe dirigirse al locutor del plató para comprobar los aspectos técnicos necesarios, mediante la emisión de actos de habla que incluyen el vocabulario especializado y que adoptan, formalmente, la modalidad de órdenes.

- La persona o las personas del plató deben interpretar correctamente, desde el punto de vista pragmático y lingüístico, esas órdenes, y emitir a su

2. Es en este punto se puede presentar a los estudiantes vocabulario específico de este contexto profesional, como el que nos suministran las pruebas de disponibilidad léxica realizadas a hablantes nativos: *presentador, cámara, informativo, plató (de televisión), (en) directo, estudio, foco, monitor, auto(cue), control, redactor, guión, colas, redacción, iluminación, pinganillo, cámara de estudio, técnico de sonido, trípode, gustar a la cámara, teleprompter, cabeza caliente (?), pieza, fundido, ráfaga (?), plano, careta, conector, cinta, cinta de vídeo, negro, telenoticia, minutar, auricular, toma falsa, previo, unidad de control, zoom, visionar, grabar, grabación*, etc. (Cf. Gómez y Guerra, 2005).

Centro Virtual Cervantes

vez actos de habla que incluyan el empleo de vocabulario especializado y que se formulan como peticiones.

Papel del profesor: presentar el vocabulario especializado y orientar sobre las características de la interacción oral.

Papel del alumno: utilizar sus conocimientos lingüísticos especializados, aprender fórmulas lingüísticas y desarrollar su capacidad para descubrir la intención pragmática de actos de habla formulados en lengua oral, tanto de manera productiva como receptiva.

Situaciones de aprendizaje: los estudiantes intercambian sus papeles a lo largo de la subtarea, actuando unas ocasiones desde el control de realización y otras en el plató de televisión, como locutores. Lo idóneo es que la actividad se desarrolle en el estudio de televisión, tanto en el control como en el plató.

3. Expresión oral del texto

Objetivos:

- Comunicar oralmente un texto previamente redactado.

- Leer con seguridad y claridad ante la cámara.

- Conseguir un nivel aceptable de fluidez.

- Articular los segmentos fonológicos de la lengua meta de forma que sea posible la comprensión.

- Dominar los elementos suprasegmentales: entonación y acento.

Información de entrada: el punto de partida de la subtarea es un texto escrito previamente por el estudiante, y cuya lectura en voz alta ha tenido ocasión de practicar. Se trata de un texto escrito para ser leído en voz alta, con las particularidades que ello conlleva[3]. Es aquí donde la competencia ortoépica del aprendiz entra en juego.

---

3. Estamos ante ese tipo de textos que Gregory y Carrol (1978) llaman "escritos para ser dichos"; es decir, textos en los que el autor, sin renunciar a las características habituales del escrito, debe tener en cuenta las condiciones de recepción del mensaje oral (imposibilidad de volver hacia atrás, necesidad de entender todo a la primera, etc.), lo que implica el empleo de ciertos recursos (repeticiones, énfasis, variación del ritmo y la velocidad de lectura, etc.).

Centro Virtual Cervantes

Actividades:

- Lectura ante el profesor del texto preparado; corrección y análisis de errores.

- Lectura, ante la cámara y mediante el *Autocue*, del texto preparado por el estudiante.

Papel del profesor: orientar previamente sobre las particularidades fonológicas del texto (grupos fónicos, grupos tónicos, secuencias de fonemas cuya realización entraña una dificultad especial, etc.).

Papel del alumno: aprender de sus errores y obtener beneficio de ellos. Utilizar sus conocimientos sobre el sistema fonológico de la lengua. Desarrollar su habilidad para usar gestos y otros recursos paralingüísticos que le permitan apoyar su locución.

Situación de aprendizaje: la actividad se desarrolla en el plató, ante la cámara y los focos. Los estudiantes ponen en práctica su competencia fonético-fonológica en una situación real de comunicación profesional.

4. Comprensión oral

Objetivos:

- Reconocer el significado general de textos en la lengua meta emitidos por diferentes hablantes no nativos.

- Identificar los elementos léxicos clave relacionados con el tema.

- Deducir el significado de las palabras por el contexto.

- Discriminar los sonidos pertinentes en la lengua meta.

- Valorar el grado de perfección alcanzado por sus compañeros / él mismo en la realización de la tarea.

- Valorar la tarea en su conjunto, como medio para aprender la lengua especializada.

Información de entrada: texto audiovisual (cinta de vídeo, CD, DVD) que recoge la intervención de cada uno de los estudiantes.

Actividades: los estudiantes deben escuchar (como norma general, dos veces) la noticia redactada y leída por cada uno de sus compañeros para:

- Identificar el significado general del texto.

Centro Virtual Cervantes

- Anotar las unidades léxicas clave relacionadas con el tema.

- Anotar los vocablos que ignora, e intentar deducir su significado por el contexto.

- Señalar los marcadores de cohesión utilizados.

- Fijarse en la pronunciación del locutor, y señalar lo que parezca incorrecto.

Papel del profesor: explicar lo que se espera de la actividad, controlar el tiempo dedicado al visionado de cada intervención y, una vez escuchada la opinión de los estudiantes, llamar su atención sobre los aspectos que considere más relevantes.

Papel del alumno: obtener provecho de sus errores. Utilizar sus conocimientos sobre la lengua meta en los niveles fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. Aprovechar la información que le proporciona el contexto, lingüístico y extralingüístico. Extraer conclusiones sobre su propio aprendizaje, el de sus compañeros, y sobre la utilidad de la tarea como tal.

Situación de aprendizaje: a diferencia de las tres anteriores, se trata en este caso de una subtarea pedagógica, que se realiza en el aula como colofón del proceso de aprendizaje.

3.2. Análisis de las producciones realizadas por los estudiantes

El análisis de las intervenciones de los estudiantes implica observar los datos recogidos en el corpus (muestra parcial de la interlengua de los aprendices), identificar los errores y clasificarlos según distintos criterios (tipologías etiológica, gramatical y comunicativa). En este proceso, el análisis contrastivo puede ayudarnos a explicar algunos errores fruto de la interferencia de la lengua materna (o de una segunda lengua) del alumno con la lengua meta. En el caso concreto de esta experiencia, los ejemplos proceden de tres estudiantes de lengua materna francesa, dos de lengua materna finesa y uno de lengua materna italiana.

Para clasificar los errores según su causa seguimos la tipología ofrecida por Santos (2004: 406). Nuestros estudiantes presentan errores que pueden estar motivados por distracción (relacionados con el cansancio físico y mental, el grado de confianza, el nivel de ansiedad, etc.); por interferencia de la lengua materna (francés, finés e italiano) y por hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de pronunciación de la lengua meta. En tanto

Centro Virtual Cervantes

que se trabaja con textos escritos previamente corregidos, lógicamente no aparecen errores de otros tipos recogidos en la tipología de Santos (de traducción; inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos empleados; o debidos a las estrategias de comunicación desarrolladas por los alumnos). La tabla 1 recoge algunos de los casos presentes en nuestro corpus.

Tabla 1: Causas de los errores

Causas de los errores	Ejemplos
Distracción	[βjoγra'δaβle] por *biodegradable*; [espe'sjal] por *espacial*; [es'pesjas] por *especies*; *inacabable* por *inabarcable*; ['toδa] por ['toδo].
Interferencia	Monoptongación de au > o en los hablantes de francés lengua materna: ['õηke] por *aunque*; [inoγu'Ro] por *inauguró*; /R/ francesa velar en lugar de la alveolar: [toR'tuga], [kaR'βono], etc.; *objetivos* se realiza como [objek'tiβos], según el francés [objektifs]; el sonido que representa la letra *d* se realiza por los hablantes finlandeses, por influjo de la *d* finesa, como un sonido alveolar ensordecido, más cercano a /t/, ['βitrjo], en lugar de dental, ['βiδrjo]; el hablante italiano pronuncia [δino'sauro] por [δino'saurjo].
Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta	[a'kerka] por [a'θerka]; [aɲ'tiγas] por [aɲ'tiγwas]; [ku'mika] por ['kimika]; y, en general, confusión en la realización de los fonemas correspondientes a *s / c, z* (casos de seseo y ceceo).

Para clasificar gramaticalmente los errores observados, podemos emplear una tipología puramente descriptiva, o una tipología lingüística deudora de los planteamientos del análisis contrastivo, que clasifica los errores según la existencia o no de determinados fonemas y sonidos en las lenguas materna y meta del estudiante. La siguiente clasificación, propuesta por Vázquez (1999) y tomada de Santos (2004) responde al primer tipo, mientras que la que se recoge en la Tabla 3, propuesta por Moulton (1962) y tomada de Llisterri (2004), pertenece al segundo.

Centro Virtual Cervantes

Tabla 2: Clasificación de errores. Criterio descriptivo-lingüístico

Tipos de errores (criterio descriptivo-lingüístico)	Ejemplos
De adición	*objetivos*: independientemente de la realización de [χ], se añade una [k] implosiva en la segunda sílaba: [objek'tiβos].
De omisión	Síncopa en [aŋ̩'tiγas] por [aŋ̩'tiγwas] y en [meθ'klaδo] por [meθ'klaŋ̩δo]; monoptongación: ['sjensa] por ['θjenθja]; ['βene] por ['βjene]; [δino'sauro] por [δino'saurjo]; [inoγu'Ro] por [inauγu'ro].
De selección falsa	['ano] por [año]; [a'kerka] por [a'θerka]; ['tjera] por ['tjerra]; [majorr'ia] por [major'ia][4]; [flota'rra] por [flota'ra]; ['toδa] por ['toδo].
De colocación falsa	Casos de cambio de posición del acento: [astro'nomos], [or'βita], [ki'mika], [go'βerno] en vez de [goβer'no]; [ana'lisis] por [a'nalisis]; [rr̥esul'tan] por [rr̥e'sultan]. Casos de metátesis: [inaβa'kraβle] por [inaβar'kaβle]; [kaRapa'sõ] por [kapara'θon].
De yuxtaposición	No encontramos casos en el plano fonológico, pero sí en el sintáctico: *de la una reina* por *de una reina*; *sobre por el canal* en vez de *por el canal*.

4. Desplazamos la barra vertical que indica la sílaba acentuada a la posición inmediatamente anterior a la vocal para indicar que se trata de un hiato. Asimismo, indicamos la alveolar vibrante múltiple con una */rr/* doble.

Centro Virtual Cervantes

Tabla 3: Errores de producción. Tipología lingüística

Errores de producción (tipología lingüística)	Ejemplos
Fonémicos (diferencia entre los inventarios fonológicos de la L1 y la L2)	/r/ alveolar esp. frente a /R/ velar-uvular fr. Así la secuencia *por confirmar* se realiza [poRkomfiR'maR]; /χ/ velar esp., inexistente en francés, italiano y finés. Así un estudiante francés pronuncia *espejos* como [es'peRos], y una estudiante finlandesa [le'^{h}anas] y ['o^{h}os].
Fonéticos (elementos comunes en los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 que presentan una realización fonética diferente)	/s/ alveolar esp. frente a /s/ dental fr. /d/ dental esp. frente a /d/ alveolar finesa (como se escucha en *pondrá, doble, cada, ayudan*).
Alofónicos (equivalencia interlingüística de las diferentes realizaciones alofónicas de un fonema común a la L1 y la L2)	[b] fr. siempre oclusiva frente a las realizaciones [b] y [β] esp. Así, *que viene* se realiza [ke'bene], con la monoptongación reseñada.
Distribucionales (diferente distribución de segmentos existentes en la L1 y la L2)	Sería el caso de la nasal palatal del fr., susceptible de aparecer en posición implosiva, como en [mõ'tañ], frente a la esp., que carece de esa distribución.

La elaboración de una tipología de errores como la anterior, basada en la interferencia de la lengua materna, requiere, como se ha dicho, partir de un análisis contrastivo previo[5]. Mientras que para las combinaciones francés / español e italiano / español, contamos con diferentes aportaciones, para el caso del finés la referencia ineludible es el estudio de Carcedo (1998) acerca de la pronunciación del español por parte de estudiantes finlandeses.

Por último, las tipologías comunicativas inciden en la importancia que los distintos errores tienen para la comprensión del enunciado emitido por el

5. Pese al cuestionamiento sufrido a partir de los años setenta por el análisis contrastivo como metodología de explicación de los errores cometidos por el aprendiz de lenguas, en los últimos años, "y en el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español (L2/LE)" parece haber una revalorización de sus aplicaciones (Santos, 2004: 395).

Centro Virtual Cervantes

hablante no nativo. En la tabla siguiente hemos asimilado las clasificaciones que nos ofrecen Vázquez (1999) (recogida en Santos, 2004: 405) y Llisterri (2004), pues sus apartados nos parecen equiparables (indicamos en primer lugar el nombre de las denominaciones de Santos).

Tabla 4: Clasificación de errores. Criterio comunicativo

Clasificación de errores. Criterio comunicativo	Ejemplos
De ambigüedad / que impiden la comunicación	[espe'sjal] por *espacial*; [es'pesjas] por *especies*; se trata de casos en los que la sustitución de un fonema por otro da lugar a un par mínimo, que puede afectar a la comprensión del enunciado. Errores de este tipo están directamente relacionados con el grado de competencia ortoépica del aprendiz.
Irritantes / que dificultan la comunicación	Errores que no dan como resultado la producción de una palabra por otra pero que constituyen muestras de lagunas de conocimiento del sistema fonológico y ortográfico de la L2. Por ejemplo, ['õŋke] por *aunque* o [inoɣu'Ro] por *inauguró*.
Estigmatizantes / que no dificultan la comunicación (pero ponen de manifiesto que se trata de un hablante no nativo)	Los numerosos casos de pronunciación de /R/ velar en los hablantes franceses; el acento de cantidad más que de intensidad en el estudiante italiano[6] o la realización de /d/ por parte de las estudiantes finlandesas.

4. Conclusiones

La tarea denominada *Autocue* propone específicamente a los alumnos la activación, entre otras, de su competencia fonológica y ortoépica. Además de facilitarles la obtención de conclusiones sobre su proceso de aprendizaje y de permitirles obtener provecho de sus errores, contribuye, en el caso de los

6. Por razones de extensión nos hemos limitado a analizar segmentos fonológicos casi exclusivamente, salvo algunas menciones a las alteraciones de la sílaba tónica y la realización del realce silábico. *Autocue* permite además el estudio de los elementos suprasegmentales, por otro lado tan importantes en la locución profesional audiovisual.

Centro Virtual Cervantes

estudiantes de español de los medios de comunicación, a que se familiaricen con una tecnología habitual en el entorno de trabajo profesional. Al profesor de LE, tanto en cursos de español general como de fines específicos, le permite analizar detenidamente las producciones de sus alumnos para orientarles más acertadamente en el proceso de corrección; además, al aplicar diferentes perspectivas de análisis, el profesor tendrá la oportunidad de reflexionar sobre las causas y el alcance de los errores cometidos por los aprendices, lo que repercutirá favorablemente en su práctica docente.

Bibliografía

AGUIRRE, B.: «La enseñanza del español con fines profesionales», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 1.109-1.128.

CARCEDO, A.: *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*, Madrid: Instituto Iberoamericano de Finlandia, 1998.

GÓMEZ, M. E. y L. GUERRA: «Disponibilidad léxica y medios de comunicación: análisis del centro de interés *televisión*», *Actas del XXIII Congreso Internacional de AESLA* (2005, Universidad de las Islas Baleares), (en prensa).

GREGORY, M. y S. CARROL: *Language and Situation*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1978. (Trad. *Lenguaje y situación*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987).

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/>

LERAT, P.: *Las lenguas especializadas*, Barcelona: Ariel, 1997.

LLISTERRI, J.: *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en ELE* [en línea] <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/Murcia_04/Murcia_04_Index.html>

NUNAN, D.: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989. (Trad. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid: Cambridge University Press, 1996).

POCH, D.: «Los contenidos fonético-fonológicos», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 753-765.

Centro Virtual Cervantes

SANTOS, I.: «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 391-410.

ZANÓN, J.: «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 5, 1990, 19-27.

Centro Virtual Cervantes