EL LUGAR DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE ELE

Xose A. Padilla García

Universidad de Alicante

«Conocer los fundamentos de la música significa saber qué está ocurriendo y oírlo, es decir, aplicar la inteligencia al oído. Este conocimiento aumenta la capacidad de discriminación, al cambiar una actitud pasiva por otra activa e informada. No podemos apreciar plenamente aquello que no comprendemos» (D. D. Boylen, *An Introduction to Music*)

1. Introducción

Desde su introducción en la década de los 80 el enfoque comunicativo ha dominado el panorama de la enseñanza del español como lengua extranjera. Miles de profesores de ELE han trabajado según sus principios y su eficacia ha quedado suficientemente probada en las aulas. Dormirse, sin embargo, en los *laureles comunicativos*, sería, en nuestra opinión, un grave error, pues los profesores de ELE siguen encontrando diversos problemas que el enfoque comunicativo no ha sabido resolver. Así, después de dos décadas de enseñanza comunicativa, éste es quizás el momento adecuado para fijarnos en otros métodos de enseñanza de idiomas. En concreto nos detendremos en el no tan conocido método verbo-tonal (MVT), tratando de ver qué puede ofrecer al enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas.

2. El lugar de la pronunciación

Uno de los problemas que el enfoque comunicativo no ha logrado solucionar todavía es el papel y el lugar que la enseñanza de la pronunciación

Centro Virtual Cervantes

debe desempeñar en las aulas. La pronunciación, si seguimos los principios del enfoque comunicativo, se adquiriría, como otros muchos aspectos de la lengua, a través de la interacción de los alumnos con el profesor o con los hablantes de su entorno lingüístico; por lo tanto, es normal que ni los libros de texto comunicativos ni sus profesores dediquen demasiado espacio a practicarla. A esta barrera, que podríamos llamar metodológica, debemos sumar una segunda que es más de índole personal o psicológica. La mayor parte de los alumnos y de los profesores de ELE padecen un velado rechazo hacia la clase de pronunciación. Para muchos alumnos la clase de pronunciación ha sido siempre un espacio tedioso, dominado por la repetición y condicionado por el obstáculo que supone articular sonidos en otra lengua. Para muchos profesores, por otra parte, esta clase es un reflejo parcial de las lecciones de fonética que recibieron durante su formación académica, de las cuales, en muchos casos, tampoco guardan un grato recuerdo. En un panorama tan poco alentador como éste es normal que la pronunciación sea la gran olvidada en las clases de ELE; y la mejor manera de explicar esta situación es la falta de buenas herramientas de trabajo. En las páginas siguientes vamos a intentar demostrar que esto no tiene por qué ser así, y para ello vamos a tratar de presentar de la forma más clara posible algunos recursos y técnicas del MVT.

3. Un poco de historia

Antes de pasar a describir las ideas y técnicas concretas del MVT es conveniente que hagamos una pequeña digresión para hacer un poco de historia sobre dónde, cómo y cuándo surge este método. En los años 50, Guberina[1], especialista en las patologías del lenguaje, elaboró un tratamiento cuyo objetivo era ayudar a niños que tuviesen problemas de sordera. Su investigación clínica, llevada a cabo con la ayuda de especialistas en psico-acústica, psicólogos e ingenieros de sonido, le condujo a la conclusión de que el elemento principal para percibir bien los sonidos no es exactamente el oído, sino el cerebro, y en concreto, cómo se enfrenta el cerebro con la información que le llega por el canal auditivo. Cuando oímos una señal sonora, percibimos y descodificamos sólo una parte de los elementos que la constituyen, sin embargo, un número limitado de frecuencias nos permite identificar e integrar la totali-

1. El padre, en justicia, del MVT es Petar Guberina, pero quizá su mayor y mejor difusor es Raymond Renard, profesor de lingüística en la Universidad de Mons.

Centro Virtual Cervantes

dad de la señal emitida. Si conseguimos aislar, por lo tanto, los elementos realmente importantes de la señal acústica, y entrenamos el cerebro para identificar estos elementos, las personas con problemas de oído tendrán ganada parte de la partida. Para llevar a cabo este objetivo, Guberina inventó un aparato al que llamó *Suvalingua*, una especie de filtrador de frecuencias óptimas, y los resultados obtenidos, según nos cuentan, fueron realmente sorprendentes[2]. Pero más allá de los logros alcanzados en la reeducación de personas sordas, tanto Guberina como Renard, el verdadero difusor del MVT en el mundo de la lingüística, se dieron cuenta muy pronto de que algunas de las ideas y técnicas de este método podían ser trasladadas con éxito a la enseñanza de segundas lenguas. Y esta aplicación es lo que a nosotros nos interesa.

4. Producir es igual a percibir

Saber que los orígenes del MVT son terapéuticos es un buen comienzo para entender muchas de las propuestas que explicaremos a continuación. Es evidente que el estudiante de una lengua extranjera no es un enfermo, pero, como veremos más adelante, en muchos casos se comporta como si lo fuera. La primera de las ideas que nos ofrece el MVT tiene que ver justamente con los problemas de audición, pero para exponerla de forma adecuada tenemos que sacar a colación algunas teorías planteadas por Trubetzkoy sobre la adquisición del sistema fonológico de la lengua materna. En 1939 Trubetzkoy señaló que el sistema fonológico de una lengua determinada es como una especie de cedazo a través del cual pasa todo lo que oímos. Las marcas fónicas que son relevantes para la identificación de un fonema permanecen en él; el resto son utilizadas con fines pragmáticos o expresivos. Trubetzkoy afirmaba que esta forma de analizar lo que oímos, que después del periodo de aprendizaje llega a ser automática e inconsciente, se utiliza igualmente cuando somos expuestos a otra lengua diferente de la nuestra. Por lo tanto, siempre que oímos un sonido lingüístico, pertenezca o no a nuestra lengua materna, interpretamos este sonido utilizando el cedazo que adquirimos en la infancia. Las teorías de Trubetzkoy hicieron pensar a Guberina que era posible establecer un claro paralelismo entre lo que les sucede a las personas sordas y los problemas que se les presentan a los estudiantes de una lengua extranjera. En ambos casos se trataría de problemas de percepción, ya que, de alguna forma,

2. Cf. Renard y van Vlasselaer (1976).

Centro Virtual Cervantes

los estudiantes de una segunda lengua padecen también una especie de sordera. La deficiencia auditiva, señalada por Guberina no debe describirse, sin embargo, como un problema físico, sino como la negativa del cerebro a oír aquello para lo cual no ha sido preparado. El cerebro, como hemos dicho, sólo oye los sonidos que previamente ya sabía oír, y a este fenómeno se le llamó *sordera fonológica*.

La idea de la sordera fonológica de Guberina sirve de pivote para el resto de las teorías y técnicas del método, y explica lógicamente que la pronunciación ocupe siempre un lugar central en el MVT. Si un estudiante de segundas lenguas no es capaz de reconocer los sonidos de la lengua que está aprendiendo, tendrá grandes dificultades para avanzar en todos los aspectos relacionados con las destrezas orales y auditivas, pero a la larga este obstáculo afectará, además, a otros aspectos como la gramática y el léxico. A menor destreza auditiva, menor adquisición de léxico y menor reflexión gramatical intuitiva; por consiguiente, todo el aprendizaje de una segunda lengua se ve condicionado por la pronunciación. Para el MVT la percepción y la producción de los sonidos son procesos inseparables, por lo tanto, si un estudiante comienza a pronunciar sonidos antes de aprender a reconocerlos le estaremos condenando definitivamente al fracaso.

5. La pronunciación y la adquisición de la lengua materna

Partiendo de la idea de que los estudiantes de una segunda lengua deben centrarse principalmente en la percepción, los creadores del MVT buscaron en la adquisición de la lengua materna un modelo para mejorar las técnicas de enseñanza de la pronunciación. Así, ya que los niños pasan por un proceso parecido al de los aprendices de una segunda lengua para adquirir el sistema fonológico, una buena idea para empezar a trabajar la pronunciación sería analizar las herramientas que ellos ponen en juego y utilizar mecanismos similares. Las investigaciones más recientes en el estudio del lenguaje infantil[3] nos informan de que los primeros elementos que utilizan los niños para aprender a hablar son los rasgos melódicos. Identificar los elementos prosódicos que acompañan a las palabras permite a los niños reaccionar, por una parte, a los mensajes que reciben de sus padres; y, por otra, hacer las primeras particiones en el discurso. En este sentido, y teniendo en cuenta el sistema de adqui-

3. Cf. Karmiloff-Smith (1979).

Centro Virtual Cervantes

sición de la lengua materna, los teóricos del MVT dan un consejo que se compone de dos partes. Por un lado, la enseñanza de la pronunciación deberá comenzar, igual que sucede en el lenguaje infantil, por la práctica de los rasgos suprasegmentales; por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, deberemos entender la clase de pronunciación no sólo como el lugar donde practicar los sonidos, sino también como el espacio donde se estudian, y por este orden: la entonación, el acento, el ritmo y los sonidos.

6. La palabra hablada y la palabra escrita

El siguiente consejo del MVT tiene que ver con la relación que debe existir en el aprendizaje de una lengua extranjera entre la palabra hablada y la palabra escrita. Si seguimos las teorías del MVT, una de las ideas del enfoque comunicativo que debemos revisar es lo que se conoce habitualmente como la integración de las cuatro destrezas: hablar, oír, leer y escribir. El enfoque comunicativo propone la integración de estas destrezas, porque los hablantes, en su actividad cotidiana, suelen poner en funcionamiento varias de ellas. Por ejemplo, si un sábado por la mañana una persona va a comprar el periódico y a rellenar un billete para la primitiva, tiene que leer los carteles del kiosco (destreza lectora), tiene que comunicarse con el kiosquero (destreza oral y auditiva) y, en el caso de que desee probar fortuna, tiene que rellenar el boleto de la primitiva (destreza escrita). La idea de la integración de las destrezas refleja claramente nuestro comportamiento comunicativo; ahora bien, integrar estas destrezas no es siempre el sistema más adecuado para el principiante de una lengua extranjera.

Guberina y Renard proponen que los aprendices de una L2 no deben mezclar jamás la palabra oral y la palabra escrita. Empezar por la palabra escrita o combinar ambos sistemas proporciona una falsa seguridad que paradójicamente va a condicionar de forma negativa no sólo la pronunciación de los estudiantes sino todo su aprendizaje de la lengua extranjera[4]. Cuando un alumno lee, no escucha, y este sistema va en detrimento de la necesaria percepción de los sonidos. Todos habremos experimentado esta sensación, qui-

4. Una clase de pronunciación tampoco es una clase de ortografía. Los grafemas y los fonemas son elementos muy distintos, y mezclarlos en una clase es una forma de confundir al estudiante. No pensemos que la pronunciación del español es fácil porque posee una ortografía relativamente sencilla. A pesar de la claridad de la ortografía española, los aprendices de ELE tendrán problemas de pronunciación similares a los estudiantes de cualquier otra lengua.

Centro Virtual Cervantes

zás, cuando hemos visto una película con subtítulos. En el momento en que empezamos a leer los subtítulos de la película parece que se nos cierra el oído. Metodológicamente hablando el MVT propone la prioridad de la lengua oral afirmando que antes de empezar a escribir es necesario que los alumnos adquieran un dominio importante del habla. Los teóricos del MVT rechazan introducir el estudio de textos escritos hasta que el estudiante no haya adquirido una soltura suficiente en la lengua oral. Un estudiante que haya asimilado la entonación, el acento y los sonidos de la lengua extranjera no tendrá problemas en dar el salto a la lengua escrita, por el contrario, un alumno que haya comenzado por la lengua escrita, o haya simultaneado ambos sistemas, tendrá, como decimos, una falsa seguridad que al final será negativa en el proceso de aprendizaje. El MVT propone un mínimo de 60 horas de práctica exclusivamente oral para que los estudiantes aprendan a percibir primero, y a producir después, los diferentes sonidos de la lengua extranjera.

Para un profesor que se sitúe en el enfoque comunicativo esta propuesta puede suponer la superación de muchas ideas fuertemente arraigadas, pero las recomendaciones del MVT son muy claras a este respecto, y aconsejan separar las destrezas como paso necesario para conseguir una adecuada habilidad fonética.

7. La importancia de los factores extralingüísticos

El último consejo teórico que nos ofrece el MVT tiene que ver con los factores extralingüísticos que acompañan al proceso de hablar. Ya que tenemos que comenzar a enseñar la lengua partiendo de un input exclusivamente oral, y sabemos que pronunciar sonidos de una lengua extranjera supone una fuerte barrera psicológica para los estudiantes, tendremos que poner los medios adecuados para derribarla. Para los teóricos del MVT, nuestro estado de ánimo, nuestra personalidad, el contexto en el que aprendemos, el nivel sociocultural o la situación de comunicación, influyen también en la pronunciación y en la manera en que aprendemos los sonidos. Todo el proceso de aprendizaje, por lo tanto, tiene que ser motivador y lúdico, y la clase de pronunciación tiene que ser espontánea y divertida. Para conseguir este propósito, el MVT aconseja huir de la excesiva intelectualización que se produce en otros métodos. El profesor de ELE debe conocer los principios y las leyes de la fonética, pero eso no significa que sea necesario enseñarla directamente a los alumnos. Una de los primeras ideas equivocadas que se suelen manejar con respecto a la clase de pronunciación es su confusión con una clase de

Centro Virtual Cervantes

fonética. La fonética es una parte de la lingüística que se dedica a estudiar el componente fónico de la lengua; la clase de pronunciación, por el contrario, es un lugar de facilitación y corrección, cuyo fin es solucionar los problemas de los alumnos relacionados con la comprensión y la producción del lenguaje oral.

Además de lo anterior, el MVT señala la importancia de tener en cuenta los elementos kinésicos y el lenguaje no verbal. El movimiento de las manos, la mirada y los gestos en general acompañan a los sonidos que pronunciamos; por lo tanto, debemos enseñar a hablar en movimiento y no de forma estática. El MVT muestra un cierto escepticismo hacia los laboratorios de idiomas, pues para aprender a pronunciar necesitamos interactuar con los demás en un ambiente dinámico y distendido. Los laboratorios de idiomas son espacios excesivamente rígidos; por lo tanto, el alumno pierde todos los elementos no verbales que acompañan al acto de hablar.

8. Consejos prácticos para llevar al aula

Llegados a este punto, después de haber expuesto los aspectos teóricos más importantes del MVT, cabría preguntarse de qué manera podrían materializarse todas estas ideas en una clase comunicativa real. Para exponer con más claridad las diversas técnicas que proporciona el MVT, dividiremos los siguientes apartados en tres bloques: 1) técnicas relacionadas con la dimensión lúdico-afectiva, 2) técnicas relacionadas con el entrenamiento receptivo, 3) técnicas relacionadas con el entrenamiento productivo.

8.1. La dimensión lúdico-afectiva

Por lo que respecta a las técnicas lúdico-afectivas, un estudiante de lengua extrajera tiene que aprender a perder inhibiciones y lanzarse a la pronunciación, como hemos dicho, con una actitud similar a la del niño que aprende su lengua materna. En este sentido aprender la lengua es para los niños como un juego, y así tiene que ser para los estudiantes. Ahora bien, como en la mayor parte de los casos nuestros estudiantes ya no serán niños sino adultos o adolescentes, tan importante como los juegos será tener en cuenta sus características personales y sus necesidades lingüísticas. Hemos de ser conscientes, por ejemplo, y así se lo tenemos que hacer saber a nuestros alumnos, que aprender una lengua extranjera no es una actividad sencilla, y, sobre todo, no es una actividad en la que todos partan de la misma línea de salida. La edad, la cul-

Centro Virtual Cervantes

tura, la lengua de partida, la predisposición y una cierta capacidad propiciatoria al aprendizaje son factores influyentes en la enseñanza de una lengua extranjera. Así, aunque todos los individuos en condiciones normales seamos capaces de aprender una o más lenguas extranjeras, lo cierto es que la realidad nos dice que unos tienen más capacidad o más facilidad que otros.

Los ejercicios que traslademos al aula tendrán que tener en cuenta cinco factores relacionados con el estudiante: 1) motivación, 2) lengua de partida, 3) edad, 4) carácter o personalidad y 5) objetivos que tiene para aprender la lengua. Aunque la motivación, la edad y la lengua de partida[5] son factores incontrolables, sí podemos tener en cuenta otros elementos como la personalidad del estudiante y los objetivos que pretende alcanzar para planificar nuestras clases de pronunciación.

Para tener en cuenta el carácter, Ehrmann (1999: 88) propone utilizar un concepto del psicoanálisis denominado *límites del ego*. Hay personas con unos límites del ego débiles que tienen una capacidad adaptativa muy alta a personas y culturas diferentes, y que, por lo tanto, tendrán grandes ventajas a la hora de aprender lenguas; y hay otras, por el contrario, que tienen unos límites del ego muy fuertes, que son menos receptivas a informaciones nuevas, y que, consecuentemente, tendrán más problemas. Si queremos crear un ambiente distendido y propicio a la participación, Aurrecoechea (2003) aconseja utilizar juegos que, además de crear un clima propiciatorio, busquen contrarrestar los prejuicios de los aprendices y abrir las mentes más cerradas. Es interesante, por ejemplo, que los estudiantes imiten a un hablante no nativo practicando la lengua de su país, o que nos expliquen a qué les suena la lengua que están aprendiendo (a un sonido suave, cortante, a algo divertido, serio, etc.). Ejercicios como éstos trabajan la relajación y crean un clima de motivación y confianza.

Tan importante como lo anterior, es conocer también las necesidades lingüísticas del alumno. Como es obvio, la pronunciación nativa perfecta es un

5. La motivación del alumno, por ejemplo, es un factor esencial. Un alumno motivado tiene ganada parte de la partida, pues aprender una lengua extranjera requiere afición y muchas horas de trabajo. La lengua de partida también lo es. Para un español es más fácil aprender italiano que inglés; para un estudiante alemán es más fácil aprender inglés que ruso, para un estudiante portugués es más fácil aprender español que chino. La edad es considerada normalmente un factor secundario, pero es necesario recordar también que el llamado *periodo crítico* existe, y que, por lo tanto, a partir de una cierta edad, sólo personas con una agilidad lingüística especial son capaces de pronunciar como lo haría un hablante nativo.

Centro Virtual Cervantes

ideal casi imposible y, sobre todo, poco recomendable. Hemos de preguntarnos, por lo tanto, cuáles son los objetivos reales del estudiante, pues no tendrá las mismas necesidades lingüísticas un futuro intérprete de la ONU que un estudiante que sólo quiera pasar un verano en España comunicándose con cierta soltura. Si el alumno tiene muy claros cuáles son sus fines y, sobre todo, cuáles son los del profesor, no caerá en el desánimo, ni pensará que un pequeño avance es un nuevo fracaso.

8.2. El entrenamiento receptivo

Como hemos indicado anteriormente, la necesidad de atender a la percepción de los sonidos y la importancia de tener en cuenta la llamada sordera fonológica son aportaciones fundamentales del MVT. Las primeras clases que reciba el estudiante de una lengua extranjera tienen que estar encaminadas a reconocer antes que a producir. Ya que cuando adquirimos definitivamente la lengua materna nuestro cerebro se niega a oír los sonidos de otras lenguas, tendremos que entrenarlo para que lo haga. La mejor manera de hacerlo, como ya indicamos, es seguir un camino similar al que siguen los niños que aprenden la L1. Los alumnos de una lengua extranjera tienen que comenzar el aprendizaje por la imitación de los elementos suprasegmentales, con la finalidad de que la correcta asimilación de estos elementos favorezca el aprendizaje posterior de los sonidos individuales. Partiendo de esta idea, los profesores de segundas lenguas deberán presentar los sonidos que son difíciles de asimilar comenzando por el ritmo y la entonación, que, como ya comentamos, son las primeras herramientas que utilizan los niños para ejercitar su cerebro en la labor de percepción. Para conseguir que el alumno aprenda la melodía de la oración, por ejemplo, podemos prescindir de las palabras y tararearla. Si la oración es muy larga, podemos segmentarla en trozos más pequeños y después hacerla crecer poco a poco (cf. Poch, 1999). Una oración como *¿Ana y Juan se van de vacaciones a Londres?* se reduciría e iría aumentando progresivamente de complejidad: *¿a Londres?* > *¿de vacaciones a Londres?*, etc. Sólo cuando el alumno conozca la *canción del enunciado*, podremos pasar a ejercitar los problemas concretos de un sonido aislado.

Tan importante como la entonación es el ritmo. Hay lenguas que marcan el ritmo en función del número de sílabas y hay otras que lo hacen estableciendo distancias similares entre los acentos tónicos. Al primer tipo de lenguas se les llama lenguas de ritmo silábicamente acompasado; y a las segundas, lenguas de ritmo acentual. Cuando un estudiante estadounidense habla español

Centro Virtual Cervantes

traslada las características rítmicas del inglés a su interlengua, y el resultado en es una producción arrítmica y entrecortada que dista mucho del ritmo silábico del español. Para solucionar este problema tendremos que enseñarle a respirar en función de las pausas y de los grupos fónicos de nuestra lengua. Muchas características del llamado *acento extranjero* tienen que ver con este factor. Igual que los niños aprenden a identificar el humor de sus padres a través de la información prosódica, el estudiante de ELE debe aprender también que una frase puede cambiar su significado en función de parámetros pragmáticos y expresivos. El estado de ánimo de una persona puede adivinarse identificando ciertos rasgos de expresividad que nos indicarán si está triste, contento o enfadado. De igual forma, un enunciado determinado puede cambiar radicalmente su significado (cortés o irónico, por ejemplo), si cambiamos ciertos parámetros entonativos (cf. Padilla, 2004). Enseñar, por lo tanto, los otros valores de la entonación puede ayudar también de forma muy clara a la percepción y al aprendizaje.

Para ejercitar la asimilación de todos estos rasgos suprasegmentales es interesante utilizar ejercicios de diálogos y teatrillos con personajes que interpretarán cada uno de los alumnos. Podemos usar, por ejemplo, diálogos multifuncionales que puedan cambiar su significado en función de valores expresivos o pragmáticos. Aunque en muchos casos el éxito del ejercicio dependa de la personalidad de los estudiantes, los resultados suelen ser especialmente buenos. Este tipo de juegos propicia el necesario ambiente distendido que comentábamos en el apartado anterior, y a la vez hace converger en una sola actividad todos los elementos suprasegmentales que hemos ido mencionando.

8.3. El entrenamiento productivo

El paso siguiente a la percepción es la producción, y para este fin el MVT proporciona también una serie de técnicas muy concretas que pretenden superar tanto las tediosas clases de repetición que hemos mencionado, como la habitual falta de atención a la relación establecida entre percepción y producción. Los ejercicios que traslademos al aula para practicar la producción tendrán que tener en cuenta tres factores: 1) que la misma lengua proporciona recursos para ayudar a la producción, 2) que producir significa tanto hacer como dejar de hacer determinadas cosas y 3) que cotejar los sistemas de la L1 y la L2 puede suministrar información interesante para el profesor.

Centro Virtual Cervantes

8.3.1. Recursos que proporciona la lengua

Por lo que respecta a tener en cuenta los recursos que proporciona la lengua, el MVT llama la atención sobre la necesidad de analizar la articulación física de los mismos sonidos. Para concretar este aspecto Guberina y Renard nos hablan del concepto *tensión*. La tensión se define como el esfuerzo muscular necesario para articular un sonido lingüístico y, según la descripción de Straka (1963), se consigue manteniendo la contracción de los músculos en una posición determinada. Partiendo de lo anterior, los sonidos del lenguaje pueden ser clasificados como más o menos tensos y establecer entre ellos una relación escalar. Relacionando el concepto tensión y el concepto modo de articulación, obtenemos el siguiente cuadro:

+ tensas	oclusivas sordas
sonoras	oclusivas
sordas	africadas
	africadas
sonoras	fricativas
	fricativas
sordas	
	nasales
sonoras	líquidas
	semivocales
- tensas	vocales

Los sonidos se ordenan de más a menos tensos en función de la sonoridad y la abertura, de tal forma que los sonidos sordos son siempre más tensos que los sonoros; y los cerrados, más tensos que los abiertos. Pero por lo que se refiere a la práctica concreta de la producción, la tensión afecta a la posición que debe ocupar el sonido en un grupo fónico mayor con el propósito de favorecer la mejor pronunciación del alumno. Así, si estamos practicando un sonido que se define en esta escala como muy tenso, y el alumno lo pronuncia poco tenso, deberemos colocarlo en una posición que favorezca la tensión. Teniendo en cuenta que el inicio de sílaba, palabra o frase es más tenso que el final, situaríamos el sonido que queremos tensar al principio del grupo fónico que estemos trabajando y no al contrario. Pensemos, por ejem-

Centro Virtual Cervantes

plo, en un estudiante francófono que pronuncia la consonante africada /ĉ/ *ch* como fricativa en una palabra como *ch*abola. Como su producción es menos tensa que la que corresponde a la pronunciación española estándar[6], deberemos colocar la palabra *chabola* al principio de la oración, por ejemplo: *La chabola estaba destartalada*; y no al final: *Juan vivía en una chabola*, donde la tensión articulatoria decrece. La tensión con que pronunciamos los sonidos también se ve afectada, evidentemente, por el clima de aprendizaje, por lo tanto, de nuevo debemos crear un entorno relajado para conseguir que pronunciar no se convierta en una experiencia estresante o desagradable.

Otro aspecto importante de la pronunciación relacionado con la articulación de los sonidos es el que hace referencia a la llamada *fonética combinatoria*. Cuando hacemos ejercicios para la clase de pronunciación no podemos elegir las palabras al azar, sino utilizar aquellas combinaciones de sonidos que sean más adecuadas para ayudar a la producción del alumno. El profesor ha de sacar partido a la fuerza asimiladora que los sonidos tienen en el discurso. Imaginemos, por ejemplo, que un estudiante portugués no pronuncia correctamente la velar /x/, que se articula en la parte trasera de la boca; si queremos que su producción se atrase, comenzaremos su entrenamiento con palabras que combinen la consonante velar con vocales posteriores /o/, /u/ y no utilizaremos vocales anteriores como la /e/, /i/. Así, nuestros ejercicios de corrección comenzarán con palabras como *jota* y *jugar* y continuarán más tarde con otras como *gente* o *gitano*. Una consonante oclusiva, por utilizar otro ejemplo, supone un silencio previo a la articulación definitiva del sonido; este hecho puede usarse, si viene al caso, para acortar las vocales largas de los estudiantes italianos, que pronuncian [fró:ma] con [o:] larga por [fróma] con [o] breve. Seguir, pues, un camino opuesto al anterior, o ignorar estos factores fonéticos, sería entorpecer de forma gratuita la pronunciación del estudiante.

Otro aspecto interesante relacionado con la producción tiene que ver con lo que dentro del MVT se conoce como *pronunciación matizada*. En este caso se trata de tener presentes las características del error cometido para sensibilizar el oído deformando la pronunciación del sonido que crea alguna dificultad. Pensemos, por ejemplo, en un alumno alemán que no sabe pronunciar la /ŕ/ alveolar española. Para corregirle comenzaremos su entrenamiento dándole un modelo como la /t/ que adelantará su percepción del punto de arti-

6. En el dialecto andaluz, sin embargo, la /ĉ/ *ch* tiene una pronunciación fricativa similar a la del francés.

Centro Virtual Cervantes

culación; luego una /d/ que le hará detectar la sonoridad; y sólo al final pasaremos a la /ɾ/ vibrante múltiple que tantos problemas crea a los estudiantes extranjeros.

En los sistemas de enseñanza que se basan en la articulación controlada de los sonidos se produce, además, una sobrevaloración de las llamadas *oposiciones fonológicas*, y el MVT nos pone sobre aviso para no cometer este error. Las oposiciones fonológicas, como, por ejemplo, /b/~/p/, nos ayudan a describir un determinado sistema lingüístico (permiten diferenciar en español, por ejemplo: *perro* / *berro*, pero no siempre sirven para que el alumno perciba las diferencias en el habla. Un alumno, pongamos por caso un estudiante árabe que no distingue entre los fonemas /e/~/i/, reconocerá mejor la diferencia entre las dos vocales si la identificación comienza con dos fonemas fonéticamente más alejados en la abertura, como, por ejemplo, la /a/ y la /i/. A veces el error del estudiante se debe, sin embargo, a la dejadez articulatoria, o a la falta de atención. Estos errores suelen producirse al final de las palabras. Pongamos, por ejemplo, el caso de los alumnos francófonos que no pronuncian las /-n/ finales en palabras como *camión*. El problema puede resolverse exagerando la pronunciación de estas consonantes y haciendo ver al estudiante el error concreto[7].

8.3.2. Hacer y dejar de hacer determinadas cosas

Como dijimos anteriormente, en el momento en el que adquirimos el sistema fonológico de nuestra lengua materna analizamos los sonidos lingüísticos utilizando un filtro exclusivo. Lamentablemente, este filtro, que hace posible que identifiquemos el conjunto de fonemas concretos que nos permite hablar nuestra lengua, es un impedimento para identificar los fonemas de las restantes. Cuando una persona sin instrucción previa oye una lengua extranjera, usa un cedazo diferente al que debería utilizar y, como consecuencia de ello, o bien no entiende lo que oye o bien pronuncia con un fuerte acento extranjero. La teoría del cedazo de Trubetzkoy explica una buena parte de los errores de pronunciación que cometen los estudiantes[8]. Además, como cada

7. En algunos de los casos de coerción productiva el profesor puede ayudarse también de ciertos procedimientos de la logopedia que pueden conseguir corregir faltas de pronunciación muy concretas (ejercitación de la lengua, posición, etc.).

8. P. ej., un castellano-hablante que esté aprendiendo catalán tenderá a interpretar las vocales abiertas

Centro Virtual Cervantes

hablante utiliza su propio cedazo cuando es expuesto a palabras extranjeras, se produce, además, la paradoja de que un mismo sonido es interpretado de forma diferente por personas que hablan lenguas distintas.

En algunas ocasiones no se trata de pronunciar un sonido que no existe en nuestra lengua materna, sino en ser capaz de reconocerlo como tal o situarlo de forma diferente en el nuevo sistema. Es el problema que se les plantea a los hispanohablantes con la pronunciación de la /z/ sonora del inglés. Un estudiante español, por ejemplo, suele tener dificultades para pronunciar esta /z/ sonora en palabras como *zoo* [zu:], pero la causa de esta dificultad no se debe a un problema articulatorio, sino a que el rasgo de la sonoridad no es distintivo en su sistema fonológico para el fonema /s/. Si el estudiante español que está aprendiendo inglés quiere pronunciar la /z/ sonora, sólo tendrá que aprender a oírla pues, de hecho, ya pronuncia este sonido cuando la /s/ sorda castellana es seguida de consonantes sonoras en palabras como *desde* [dézðe]. En otros muchos casos, los problemas se explican porque aprender un nuevo sistema fonológico es tanto hacer como dejar de hacer determinadas cosas (cf. Poch, 1999). Un estudiante anglosajón, por ejemplo, tendrá que aprender a evitar las aspiraciones de las oclusivas en posición inicial de palabra; un estudiante, francófono, tendrá que evitar ciertas nasalizaciones; o un estudiante ruso tendrá que dejar de hacer ciertas asimilaciones vocálicas para acercar su interlengua a una pronunciación más adecuada.

8.3.3. Cotejar la L1 y la L2 para obtener un conjunto de errores posibles

En relación con lo anterior, el siguiente consejo teórico del MVT con respecto a la producción tiene que ver con la utilidad que supone establecer un sistema previo de faltas. Como aprender una lengua extranjera es ponerse en contacto con un nuevo sistema fonológico, es necesario confrontar los sistemas de la L1 y la L2 para obtener algo que podríamos llamar el conjunto de errores posibles. Como una parte de los errores de pronunciación que comete el alumno no son fortuitos, sino que dependen en buena manera del sistema fonológico de partida (L1) y de llegada (L2), una de las tareas del profesor es confrontar los dos sistemas. Nos interesa en este caso no sólo conocer las

---

del catalán en *mel* 'miel' o *bo* 'bueno' como si fueran las cerradas del castellano, cuyo triángulo vocálico tiene cinco fonemas frente al catalán con siete. Cf. Dalmau et ál. (1985).

Centro Virtual Cervantes

coincidencias y divergencias fonéticas, sino las posiciones que ocupan los sonidos y los fonemas en la sílaba, sus combinaciones y los hábitos articulatorios de la lengua. Además de analizar los sonidos, nuestro análisis tiene que describir las faltas referidas al acento (sistema de marcaje y posición) y, cómo no, a la entonación (patrones enunciativos, valores prosódicos expresivos, etc.). Cuanto más sepamos de la lengua de nuestros estudiantes, más fácil será corregir su pronunciación.

9. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos realizado un repaso de las ideas y técnicas propuestas por el MVT para corregir la pronunciación. Esperamos haber derribado algunas barreras psicológicas y haber despertado en los lectores un renovado interés por la mal llamada *clase de fonética*. Nos gustaría cerrar estas reflexiones, sin embargo, retomando uno de los objetivos que nos planteábamos al principio: ¿Es posible integrar el MVT y el enfoque comunicativo? Si analizamos con detenimiento los consejos del MVT que hemos ido mencionando nos daremos cuenta de que en realidad en muchos casos se trata de aprovechar algunos mecanismos lingüísticos, inconscientes e incontrolados, y hacerlos patentes en el acto global de enseñar una lengua extranjera. En este sentido, el MVT y el enfoque comunicativo son complementarios. Algunos de los consejos que hemos señalado podrían trasladarse sin problemas a un aula comunicativa sin que ello afectase enormemente a su estructura. Es posible, por ejemplo, comenzar a enseñar la pronunciación empezando por la prosodia; no confundir pronunciación, fonética y ortografía; o tener en cuenta cuestiones como la tensión o la fonética combinatoria a la hora de crear ejercicios para practicar la destreza oral en el aula. Como, además, el enfoque comunicativo hace hincapié también en lo lúdico-afectivo, encontraríamos en este aspecto un elemento más para hablar de compatibilidad. Los problemas más graves de convivencia entre los dos enfoques derivarían en realidad del requisito del MVT que obliga a dedicar un número de horas en exclusiva a la destreza oral, y a separar la palabra hablada y la palabra escrita. Como señalamos anteriormente, los profesores que siguen el enfoque comunicativo suelen ser reticentes a cambiar algunas de las costumbres que afectan a estos dos consejos. Como la mayor parte de los libros de texto y los currículos de las instituciones de enseñanza no tienen en cuenta la importancia de enseñar la pronunciación, es difícil dedicar 60 horas a un nivel como el A1 o desterrar una idea tan fuertemente arraigada como la integración de las cuatro destrezas.

Centro Virtual Cervantes

Nuestro primer consejo es intentarlo. En el caso de no poder hacerlo o de no estar completamente convencidos de la necesidad de realizar cambios tan radicales, sí aconsejaríamos probar a trabajar sólo con imágenes y sonidos durante, al menos, tres o cuatro sesiones, y evitar en este espacio de tiempo mezclar lo oral y lo escrito. En las sesiones siguientes, además de tener en cuenta los consejos fonéticos que hemos mencionado, ubicaríamos la pronunciación como un espacio lúdico y breve pero diario, en el que los alumnos descargasen la tensión acumulada en otras sesiones como las dedicadas a la gramática o el léxico. Dar estos pequeños pasos podría ser una buena manera de comenzar.

Bibliografía

ARBULU, B.: *Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE, 2000.

AURRECOECHEA, E.: «La pronunciación en la clase de ELE», *II Encuentro de profesores de ELE de International House en Alemania*, 2003.

CARBÓ, C. et ál.: «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera», *ELUA* XVI, 2003.

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

DALMAU, M., M. MIRÓ y D. MOLINA: *Correcció fonètica (mètode verbo-tonal),* Barcelona: Eumo, 1985.

ERHMANN, M.: «Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas», *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (Ed. ARNOLD, J.), Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GUBERINA, P.: «L'audiométrie verbo-tonale at son application», *Journal Fraçais d'O.R.L.*, 6, 1956.

GUBERINA, P.: «La méthode audio-visualle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique», *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 11, 1961.

KARMILOFF-SMITH, A.: *A Functional Approach to Child Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

PADILLA, X. A.: «El tono irónico: estudio fonopragmático», *Español Actual*, 2004.

PADILLA, X. A.: *Curso de pronunciación para profesores de ELE*, (en prensa).

Centro Virtual Cervantes

PADILLA, X. A. e I. BAIXAULI: «Dos procesos en contraste: Adquisición de L1 y L2», *Aprentatge i ensenyament d'una segona llengua*, Valencia: Universidad de Valencia, 1999.

POCH, D.: *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen, 1999.

RENARD, R. y J. J. VAN VLASSELAER: *Foreign Language Teaching with an Integrated Methodology: the SGAV (Structuro-Global Audio-Visual) Methodology*, París: Didier, 1976.

RENARD, R.: *Introduction à la méthode verbo-tonal de correction phonetique*, París: Didier, 1971.

ROMERO, C. y A. GONZÁLEZ: *Tiempo para pronunciar + de 100 ejercicios*, Madrid: Edelsa, 2002.

SÁNCHEZ, A. y J. A. MATILLA: *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid: SGEL, 1974.

STRAKA, G.: «La division des sons du langage en voyelles et consonnes ets-elle justifiée?», *Travaux de linguistique et littérature*, 1963, 17-99.

TRUBETZKOY, N. S.: *Principios de fonología*, Madrid: Cincel, 1987 (1939).

Centro Virtual Cervantes