CÓMO (AUTO-)EVALUAR LA PRONUNCIACIÓN[1]

XOSE A. PADILLA Y GRUPO PRONUNCIA BIEN[2]
Universitat d'Alacant

1. Introducción

La evaluación de los conocimientos y destrezas lingüísticas de un alumno es, probablemente, uno de los aspectos más controvertidos a los que se enfrenta un profesor de segundas lenguas. Evaluar lo que uno ha enseñado, o lo que los alumnos han aprendido de forma personal o en una instrucción previa, es una tarea difícil, y no siempre agradable. Al profesor de una L2/LE se le plantean retos como la objetividad, la oportunidad de la evaluación o la necesidad de poner de manifiesto si lo que el estudiante ha producido es adecuado y/o se acerca a los modelos previos de norma y corrección idiomática. Una opción frecuente es utilizar las herramientas que proporcionan los organismos reguladores de la enseñanza en sus currículos, como el Marco de Referencia Europeo (MRE) o el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Las instrucciones publicadas por dichos organismos son una ayuda evidente, sobre todo por lo que respecta a los contenidos y los niveles, pero, en muchos casos, esta ayuda se convierte en una información muy general que difícilmente se acomoda a las necesidades específicas del aula.

La evaluación concreta de la pronunciación es probablemente una actividad todavía más controvertida dentro de la actividad general de evaluar (véase Llisterri, 2003b). Cuando reflexionamos detenidamente sobre el problema, nos asaltan nuevos retos y preguntas, difíciles de responder: ¿Es posible evaluar la pronunciación de una manera objetiva? ¿es viable desligarla de otras destrezas de la lengua? ¿qué técnicas debemos utilizar para evaluarla? Quizás, antes que otra cosa, muchos profesores se preguntarán también sobre el papel de la clase de pronunciación en un marco comunicativo de enseñanza de segundas lenguas, o, tal vez, sobre qué metodología deben utilizar en la clase de pronunciación. Dar respuesta a estas preguntas es una necesidad cada vez más apremiante.

El objetivo de este trabajo es exponer una propuesta de evaluación de la pronunciación que responda a algunos de los interrogantes anteriormente planteados. En las siguientes páginas nos proponemos presentar los primeros pasos de un proyecto mucho más ambicioso que pretende crear un sistema de evaluación de la pronunciación que, si no eficaz al 100%, sí sirva como instrumento de orientación objetiva para el estudiante y el profesor de ELE.

Para llevar a cabo todo ello, hemos iniciado la creación de herramientas informáticas que combinan a la vez nuestro interés por la enseñanza de la pronunciación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs) con el propósito de elaborar un sistema de (auto-)evaluación objetivo y eficaz. La webquest (WQ) que presentamos en el congreso de la ASELE, celebrado en la Universidad de Alicante, con el título de *Entonando se entiende la gente* pretende mostrar una forma eficiente, pero a la vez divertida, de implicar al profesor y al alumno en el proceso de evaluación de la pronunciación.

Desde un punto de vista teórico, nuestro trabajo participa de las teorías del método verbo-tonal (MVT), tal y como fue expuesto en Guberina (1956, 1961), Renard y (1971) y Renard y van Vlasselaer (1976)[3], pero añade a lo anterior algunas propuestas de otros sistemas de enseñanza de la pronunciación como el fono-articulatorio (véase Sánchez y Matilla, 1974) o el enfoque léxico (véase Lewis, 1993). Completamos este marco de análisis con el uso de algunas teorías del enfoque comunicativo moderado (véase Santos Gargallo, 1999), convencidos de que muchas de sus ideas son compatibles con una enseñanza inducida de la pronunciación.

[1] El presente artículo ha contado para su elaboración con la subvención del proyecto HUM2004-01453/FILO "Nuevas Aportaciones al Diccionario de Partículas del Español", del Ministerio de Educación y Ciencia.
[2] El *Grupo Pronuncia bien* está formado por los siguientes miembros: Xose A. Padilla (director), Amparo Clemente, Elisa Gironzetti, Irene Martínez, Delicias Moltó y Alberto Pastor y nace en el marco del *Máster para la enseñanza del español y el inglés como LE/L2* de la Universidad de Alicante. Se puede contactar con nosotros en Xose.Padilla@ua.es
[3] Véase también Dalmau, Miró y Molina (1985) y Padilla (2006).

2. ¿Qué pronunciación enseñar?

Probablemente, una de las primeras cuestiones a las que deberíamos enfrentarnos en la clase de pronunciación es si en español existe una norma de pronunciación única y comúnmente aceptada. A diferencia de otras lenguas como el inglés (que utiliza la *received pronunciation* de la BBC[4)], el español carece de unos modelos de pronunciación claramente delimitados. Tomás Navarro Tomás (1944) fue el primero en estudiar la pronunciación del español de una manera rigurosa, sentando las bases de los estudios actuales sobre sonidos, acento y prosodia; sin embargo, no podemos considerar que sus doctas y sabias palabras hayan tenido una influencia directa en la pronunciación del hablante medio. Hoy en día, a principios del siglo XXI, la influencia más importante en la pronunciación de los hispanohablantes procede sin duda de los medios de comunicación, especialmente, de las cadenas de radio y televisión. Las tertulias, los telediarios, pero también otros programas menos serios, crean modas y marcan tendencias con un mayor o menor alcance[5].

A pesar de lo anterior, sería arriesgado decir que la lengua que oímos en el telediario de TVE –señalado habitualmente como modelo prototípico de pronunciación especialmente estándar o neutra− tenga un peso similar al que la BBC ejerce en la pronunciación británica del inglés. Desde el punto de vista de la pronunciación, y a diferencia de lo que ocurre en otros aspectos de la lengua, el español es una lengua bastante "permisiva y democrática". Es posible que la norma norcentral, que se oye a gran parte de los locutores y presentadores de los medios informativos, sea un modelo influyente, pero no puede extrapolarse de lo anterior que este ideal lingüístico tenga fuerza suficiente para cambiar, por ejemplo, las costumbres fonéticas de los dialectos meridionales o, menos todavía, del español de América[6].

¿Qué norma de pronunciación conviene, pues, llevar al aula? ¿debemos enseñar de forma obligatoria el español norcentral peninsular? ¿debemos enseñar el dialecto meridional y guiarnos por su mayor número de hablantes? ¿debemos falsear nuestro acento en función de las demandas del estudiante? En nuestra opinión, en un contexto como el que hemos dibujado, el profesor de ELE debe optar por el sentido común, y si bien no sería deseable abandonar las costumbres de pronunciación propias (norteñas, meridionales o americanas), sería adecuado neutralizar al máximo las diferencias dialectales más extremas, sin dejar de presentar en el aula, por otra parte, formas de pronunciación diferentes de las del docente, independientemente de su extensión geográfica.

Por lo que respecta al trabajo que aquí presentamos, hemos optado en nuestros ejemplos por el español norcentral. Hemos tomado esta decisión por comodidad –vivimos en una zona norcentral–, y hemos postergado para trabajos posteriores la utilización de otros acentos, de otras formas de pronunciar, marcándonos como objetivo elaborar en el futuro un modelo neutro pero con una voluntad abarcadora y horizontal.

3. ¿Examen analítico o integral?

Una de las mayores aportaciones del enfoque comunicativo es considerar la lengua como un todo que no resulta exactamente de la suma de sus partes. Este giro metodológico ha supuesto numerosos cambios en el proceso de enseñanza de la lengua y en la forma en la que la docencia se traslada a las clases reales, ahora bien, ¿debe afectar también esta propuesta al sistema de evaluación de las destrezas y en particular a la pronunciación?

Es obvio que una enseñanza comunicativa requiere una evaluación global, pues el objetivo de este enfoque es que el estudiante adquiera una competencia comunicativa integral; no obstante, no pensamos que ello deba trasladarse exactamente al problema de la evaluación de la pronunciación. Creemos que dificultades concretas requieren soluciones concretas, y que el diagnóstico y la evaluación de la pronunciación se inscribe antes en un enfoque analítico o desmembrado que en uno global o integral. Esto no significa, sin embargo, que debamos considerar las evaluaciones individuales como realidades independientes e inmanentes; pensamos que ambos enfoques o métodos de evaluación son complementarios, y que todo diagnóstico de una destreza, u otro aspecto concreto de la lengua, debe conectarse a su vez con otras evaluaciones individuales (véase Davies, 1990).

---

[4] La BBC adoptó en los años 20 el *Received pronunciation* de D. Jones que con el tiempo llegó a convertirse en modelo de pronunciación del inglés británico.

[5] Gracias a programas humorísticos, se ha puesto de moda en algunos sectores de la población –especialmente los juveniles- pronunciar de forma jocosa la /-r/ como vibrante múltiple especialmente marcada (pecadorr), o la /-n/ como velarizada (¿qué pasa neng?).

[6] Elementos fonéticos como el seseo (o confusión de los fonemas (/s/ y /θ/), el yeísmo (o confusión de los fonemas /ʎ/ y /j/), la aspiración o la desaparición de la [–s] en posición implosiva de sílaba ganan cada vez más adeptos dentro y fuera del dialecto meridional y americano, y algunos de ellos parecen tendencias imparables que, según indican los estudios comparativos, completan un proceso en marcha, común también a otras lenguas romances.

Los estudiantes o el profesor que realicen nuestra WQ obtendrán datos muy concretos sobre los estudiantes que se (auto-)evalúan, no obstante, los diagnósticos individuales pueden proporcionar también informaciones importantes sobre la evolución de la interlengua de un estudiante o de un grupo de estudiantes de una determinada nacionalidad, extrapolables a otras situaciones y aprovechables en estudios estadísticos más generales. Apostamos, pues, por una evaluación individual de la pronunciación que se insertaría posteriormente en un plan de evaluación general.

4. El método verbo-tonal

Como señalamos en la introducción, nuestra metodología de enseñanza de la pronunciación, aunque es ecléctica, toma como base las teorías del MVT. Revisemos de forma somera cuáles son sus propuestas teóricas más relevantes.

El MVT nace dentro de la metodología estructuro-global-audio-visual (SGAV) de enseñanza de lenguas[7]. Fue elaborado por Petar Guberina en Zagreb como sistema para la re-educación de niños sordos, pero pronto dio el salto a la enseñanza de segundas lenguas, tanto por el propio Guberina como por Renard, lingüista formado en la Universidad de Mons (Francia). El objetivo del método es que los alumnos perciban los sonidos que no pertenecen a su sistema lingüístico[8]; y, por extensión, adquieran el sistema fonológico de la L2 de manera casi inconsciente. El método parte en realidad de una teoría más antigua expuesta por el fonólogo Trubetzkoy en 1939. Para Trubetzkoy, cuando un niño aprende su lengua materna, realiza una serie de restricciones entre todos los sonidos que es capaz de pronunciar como ser humano y estas restricciones van a condicionar negativamente su futuro aprendizaje de segundas lenguas (teoría del cedazo o de la sordera fonética). El MVT va a basar todo el aprendizaje de la pronunciación en esta teoría, y sus propuestas y técnicas van encaminadas a mejorar la percepción de los nuevos sonidos. Si no hay percepción, no hay producción, y, por lo tanto, la pronunciación es deficiente.

Es complicado resumir todas las teorías del MVT en un espacio tan reducido como este artículo, pero es necesario recordar algunos aspectos importantes que nosotros hemos intentado trasladar a nuestra WQ[9].

El primero de ellos es que el aprendizaje de la pronunciación ha de ser divertido y motivador. La lengua no es un hecho aislado del mundo ni de los hablantes que la utilizan. Por esta razón, los teóricos del MVT afirman que en la pronunciación y en el aprendizaje de los sonidos influyen también nuestro estado de ánimo, nuestra personalidad, el contexto en el que aprendemos, el nivel sociocultural, la situación de comunicación, etc. El componente lúdico es, por lo tanto, fundamental, especialmente, cuando se trata de evaluar una parte de la producción lingüística que suele cohibir a los estudiantes (véase Oliver, 2002).

El segundo aspecto se relaciona con el vínculo que deben mantener la escritura y la pronunciación en el proceso de aprendizaje de esta última. El MVT propone separar de forma muy clara ambos elementos y no confundir nunca la clase de ortografía con la clase de pronunciación. La escritura no sólo no ayuda a pronunciar, sino que perjudica la adquisición del nuevo sistema fonológico, por lo tanto, en las primeras etapas de enseñanza debemos prescindir de los textos escritos.

El tercer aspecto tiene que ver con la pronunciación propiamente dicha. El MVT propone una enseñanza de arriba-abajo y no de abajo-arriba. Esto significa considerar la clase de pronunciación como algo compuesto no sólo de sonidos, sino de otros elementos fónicos como la entonación, el acento o el ritmo. La enseñanza de la pronunciación debe comenzar, a diferencia de lo propuesto por otros sistemas, por la entonación e ir bajando de ahí a elementos más sencillos como los acentos y los sonidos.

El cuarto aspecto, por último, tiene que ver con las cuestiones fonéticas. Desde un punto de vista fonético, los objetivos del MVT pueden resumirse en una sola frase: existen unas estructuras óptimas para la percepción y producción de los sonidos que tenemos que tener en cuenta. Estas estructuras óptimas (contexto fónico, sílaba, palabra, grupo fónico o curva melódica) se definen como la posición que un determinado sonido debe ocupar para que su percepción y producción sean los más favorables. Tener en cuenta estos elementos permitirá al docente crear actividades que propicien tanto la audición como la producción posterior de los estudiantes (véase Martínez y Moltó, 2007).

[7] El MVT pertenece desde un punto de vista cronológico al enfoque estructuralista, pero en muchos aspectos significa una propuesta completamente distinta que vaticina muchas ideas atribuidas posteriormente al enfoque comunicativo.

[8] Los métodos más tradicionales pretenden que el alumno sea consciente de qué sonidos pronuncia erróneamente y a partir de ello inicie una corrección (método fono-articulatorio).

[9] Véase también Padilla (2006).

5. ¿Qué es una WQ?

Como señalamos en apartados anteriores, nuestro trabajo de investigación comienza con una WQ dedicada a la evaluación de la entonación. Detengámonos brevemente en la definición de esta herramienta que proporcionan las nuevas tecnologías.

Una WQ es una forma nueva de diseñar una unidad didáctica que toma como punto de partida las NTICs. Siguiendo a Roig Vila (2004), podemos definirla con las siguientes características: (a) Es una actividad de búsqueda informativa guiada en la cual la mayor parte de la información usada por los alumnos es extraída de la red; (b) Es también un tipo de unidad didáctica que plantea a los alumnos una tarea o resolución de un problema y un proceso de trabajo colaborativo, basado principalmente en recursos existentes en internet; (c) Es, asimismo, una de las estrategias didácticas para integrar en el currículum de ELE los recursos que ofrece internet en las actividades diarias de la clase y proporcionar a los alumnos mejores oportunidades de aprendizaje; (d) Una WQ, por último, es una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla. La tarea debe ser algo más que contestar a preguntas sobre hechos o conceptos o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador; se trata de hacer algo con los datos recibidos: analizar, sintetizar, transformar, crear, juzgar, etc. una determinada información.

Nuestra WQ fue concebida para ser utilizada por el estudiante y el profesor, y cumple la mayor parte de las características que acabamos de señalar. En un futuro próximo estará disponible en alguno de los portales creados para la difusión de la enseñanza de ELE[10].

6. El contenido y el propósito de la WQ Entonando se entiende la gente

Tal y como comentamos en la introducción, el objetivo de este primer trabajo -de esta WQ- es comenzar la andadura de un proyecto de más alcance. En este proyecto tendrán cabida un número representativo de lenguas (las lenguas maternas más frecuentes de los estudiantes de ELE[11]) y todos aquellos aspectos que el MVT señala como partes integrantes de la clase de pronunciación. Incluiríamos en ellos, tanto los aspectos fonéticos propiamente dichos, como todo lo relacionado con los factores afectivos y la comunicación no verbal.

Como tuvimos que decidir un lugar para comenzar el camino, elegimos –siguiendo las propuestas del MVT– empezar por los aspectos prosódicos. La entonación se convierte, pues, en el hilo conductor de nuestra WQ, y en ella se presentan, entre otras cosas, modelos de pronunciación, ejemplos orales reales y técnicas para (auto-)evaluar las producciones de los alumnos de ELE. Todos estos contenidos se muestran al posible usuario de una forma atractiva y fácil de utilizar.

Nuestra WQ, por último, permite realizar dos posibles recorridos: (a) el individual (la auto-evaluación) y (b) el guiado (aquel en el que el alumno es conducido y evaluado por el profesor). El propósito de ello es conectar nuestro trabajo con las demandas cada vez más frecuentes de enseñanza no presencial u on line. El profesor de ELE tendría la oportunidad de evaluar al alumno a distancia, y el alumno, por su parte, podría auto-evaluarse, siguiendo una serie de instrucciones previas.

7. Técnicas de evaluación utilizadas

En una metodología como la nuestra, ecléctica en su filosofía, tienen cabida todas aquellas técnicas útiles –independientemente de su fuente teórica– que permitan el avance y la mejora de la pronunciación del estudiante. Y estas mismas técnicas, o herramientas eclécticas, aparecen también en nuestro método de (auto-)evaluación de la pronunciación a través del uso de un diálogo que engloba sinérgicamente varias de estas técnicas. Detallamos estas técnicas en los siguientes apartados.

7.1. El uso de los diálogos

La utilización de los diálogos como elemento de aprendizaje en la enseñanza de lenguas nace con el enfoque estructuralista y perdura hasta nuestros días (véase Santos Gargallo, 1999). El enfoque comunicativo los sigue usando, pero quizás la novedad más llamativa e importante sea acercar estos diálogos a la realidad. Los diálogos deben ser creíbles y coloquiales. Los avances en este campo realizados por el grupo Val.Es.Co. en el análisis de la conversación coloquial en español nos permiten tener modelos cada vez más fiables tanto en el uso del vocabulario más frecuente como en la estructura que siguen las intervenciones y los turnos de habla (véase Briz, 2002[12]). Los diálogos que hemos utilizado

[10] Véase, por ejemplo: http://formespa.rediris.es/index.html; http://www.marcoele.com/materiales/wq/index.html; http://www.marcoele.com/materiales/wq/wqele/index.html.

[11] Incluimos aquí el inglés, el francés, el italiano, el alemán, el árabe, el chino, el japonés, etc.

[12] Véase también Briz (2006).

intentan reflejar en al medida de lo posible este planteamiento, aunque, en algunos casos, nos hemos visto impedidos o coartados por cuestiones de tipo técnico. Todas ellas serán solventadas en un futuro próximo.

Nuestra WQ comienza con un vídeo-diálogo breve entre una hablante nativa y una estudiante estadounidense de nivel B1 en el que se pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a los factores prosódicos como un elemento fundamental para que la comunicación sea eficaz. Como se observa en el ejemplo, una entonación inadecuada conduce a equívocos tan importantes como los que afectan a la gramática o el léxico.

A: ¿Está lloviendo? (oración con entonación equívoca: afirmativa/interrogativa)[13]
B: Sí, ya era hora.
A: ¡No! Que si está lloviendo, pregunto.
B: ¡Ah! Creía que lo decías tú.. No, todavía no ha caído ni una gota.

Figura 1. Diálogo inicial

A este primer diálogo le sigue el diálogo central. Este diálogo central, que reproducimos también a continuación, intenta representar una situación cotidiana familiar, similar a la que se encontraría un alumno que realizara una estancia en España durante la época estival. Las oraciones que aparecen en él fueron elegidas en función de los modelos entonativos básicos (afirmativo, interrogativo –absoluta y pronominal– y exclamativo), y utilizando estructuras léxico-fónicas fáciles de memorizar (enfoque léxico). Hemos añadido, además, aspectos referidos al uso expresivo de la entonación (véase Padilla, 2004).

A: Hola
B: Hola
A: ¿Qué? ¿Nos tomamos algo?
B: ¡Vale!
A: Bueno ¿Qué te apetece?
B: Pagas tú, ¿no?
A: ¡Claro! ¿Qué quieres tomar? ¿Una fanta, una coca-cola?
B: ¡¿Una co-ca-co-la?! ¡Yo quiero un CUBATA!
A: ¿¡UN CUBATA!? ¡Estás loca! ¡Pero si son las 11 de la mañana!
B: Es verdad, tienes razón, mejor me pido una caña.
A: Vale, pues yo también. Perdona, dos cañas.
Camarero: A ver chaval, espera un momentito que en seguida te atiendo.
B- Pónganos dos cañas, por favor, ¡Y una de bravas!
Camarero: Venga…doos cañas para una rubia guapa ¡Y una de bravas!
Cocinera: ¡Oído cocina!
Figura 2. Diálogo central

En el diálogo, hemos indicado en negrita las oraciones que sirven de modelo. Cada una de estas oraciones tiene un enlace (o link) específico dentro de la WQ en el que aparecen las siguientes informaciones a las que llamamos información acústica, dirigida especialmente al evaluador:

Oración y sonido,
Modelo entonativo,
Transcripción fonética según la AFI (1993),
Curva melódica y espectrograma obtenido mediante el PRAAT.

El diálogo utilizado tiene varios propósitos. El primero de ellos es incidir en los aspectos auditivo-perceptivos de la pronunciación. Siguiendo las propuestas del MVT, hemos eliminado todo tipo de información escrita, y hemos fundamentado la actividad del estudiante en la audición y en la observación de una serie de viñetas. Las viñetas, siguiendo también las teorías del MVT, son dibujos sencillos cuyo objetivo es orientar la audición sin interferir en los procesos de percepción del habla.

[13] La hablante no nativa pronuncia una oración interrogativa utilizando los patrones melódicos del inglés y, por lo tanto, es entendida como afirmativa.

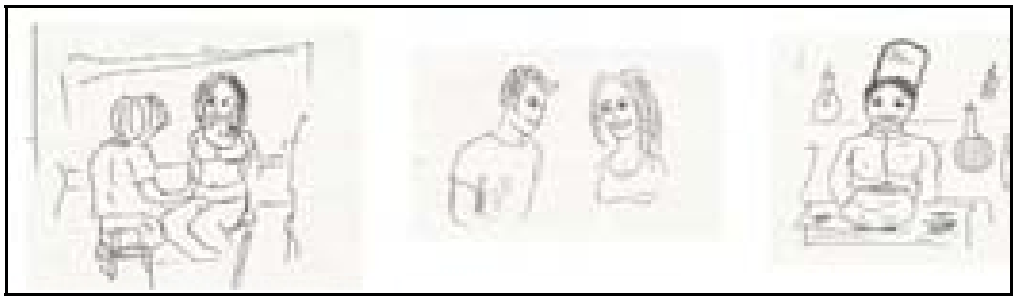

Figura 3. Viñetas de la WQ

El segundo objetivo del diálogo es ofrecer informaciones lingüísticas referidas especialmente a aspectos relacionados con la entonación. Estas informaciones están pensadas tanto para el profesor como para el alumno, por lo tanto, son asequibles y muy escuetas (vid. supra). En el caso de que el profesor decida que el alumno lleve a cabo una visita guiada, las informaciones a las que se accede desde los diferentes enlaces[14] deberían ser consultadas sólo por el profesor.

7.2. La repetición controlada y reflexiva: completar huecos sonoros y el uso del programa PRAAT

Desde varias corrientes de investigación se ha señalado que la repetición mecánica de sonidos aislados no es un método adecuado ni eficaz. En el caso hipotético de que el alumno consiga reproducir algo parecido al modelo empleado, sus producciones permanecen aisladas de un contexto de uso real y, difícilmente, son integradas posteriormente en la competencia lingüística del estudiante. Tampoco se han revelado productivos los ejercicios que enfrentan parejas mínimas de sonidos ([‘bero] vs. [‘pero]), justamente por carecer de un contexto apropiado o por no reflejar los mecanismos más adecuados para el reconocimiento y la audición de los sonidos de la L2.

En este panorama, los ejercicios de repetición deben re-concebirse como instrucciones contextualizadas que permitan al estudiante ir más allá de la repetición mecánica de sonidos. En nuestra WQ, el estudiante tiene que repetir oraciones –enunciados, hablando con más propiedad– que fueron pensados como representaciones adecuadas de los modelos prosódicos que queríamos trabajar.

La WQ permite realizar dos operaciones: (a) completar huecos sonoros pertenecientes al diálogo y (b) analizar las producciones usando el programa PRAAT.

7.2.1. Completar huecos sonoros

Para que la repetición de las frases del diálogo no sea una actividad mecánica, la WQ permite oír las producciones de uno de los personajes del diálogo a la vez que se completa el resto con la voz del estudiante. Como la WQ fue concebida como una actividad on line, pero a la vez todo lo comunicativa posible, el alumno podrá sentirse de alguna forma integrado en el diálogo y partícipe de la comunicación que se está llevando a cabo. En una segunda fase, todos los personajes podrán ser sustituidos con el propósito de que los estudiantes realicen de forma conjunta una actividad de aprendizaje colaborativo.

El hecho de haber comenzado por la audición de una situación real nos permite centrar el trabajo posterior en los modelos concretos de entonación, haciendo ver al estudiante la necesidad de aprender una nueva manera de expresar conjuntos de sonidos y palabras.

7.2.2. El uso del PRAAT

El PRAAT[15] es un programa informático que permite sintetizar y analizar fonéticamente los sonidos del lenguaje. Sus creadores, P. Boersma y D. Weenink[16,] concibieron el programa como un software libre, accesible para todos aquellos que sientan interés por la fonética y las tecnologías del habla. El programa PRAAT analiza la corriente sonora y proporciona información referida a las variaciones de la frecuencia fundamental, la intensidad y el tiempo. Además, el programa permite la segmentación de los sonidos analizados, su reproducción, su manipulación, y muchas otras posibilidades relacionadas con el estudio de la fonética y la prosodia.

Nuestra WQ utiliza el PRAAT como herramienta de evaluación de la actividad prosódica de sus usuarios. Como señalamos en el apartado 7.1, cada uno de los enunciados del diálogo que sirven como modelo prosódico contiene cuatro informaciones accesibles mediante un enlace: (a) Oración y sonido, (b) Modelo entonativo, (c) Transcripción fonética según la AFI (1993) y (d) Curva melódica y espectrograma obtenido mediante el PRAAT. En esta parte de la WQ, el alumno tiene la posibilidad de grabar sus

[14] Se trata de un icono llamativo en el que hay un menú desplegable con información complementaria.
[15] El programa puede obtenerse en: www.praat.org.
[16] Estos dos autores pertenecen al *Institute of Phonetic Sciencies* de la Universidad de Ámsterdam.

propias intervenciones del diálogo y analizarlas mediante el PRAAT para cotejar los resultados obtenidos con aquellos que aparecen en el diálogo original como información suplementaria. A continuación, mostramos un ejemplo de cotejo de la oración "¿Qué? ¿nos tomamos algo?":

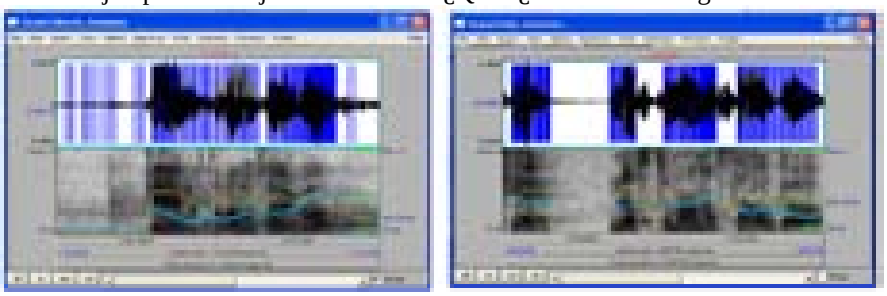

Figura 4. Comparación de ¿Qué? ¿nos tomamos algo? (nativo vs. anglosajón)

Somos conscientes de las dificultades que el manejo de una herramienta tan compleja como ésta representa, por consiguiente, tanto el alumno como el profesor, tienen acceso a un nuevo enlace en el que se explica detalladamente el propósito de esta actividad evaluadora y los pasos que se han de llevar a cabo para obtener el espectrograma y la curva melódica necesarios.

Esta fase es realmente la etapa de evaluación de la producción del usuario de la WQ. El profesor y/o el alumno que hagan el recorrido habrán completado un proceso en el que de forma lúdica habrán coronado diferentes etapas: (a) una audición controlada; (b) una reproducción asistida y (c) una evaluación eficaz, fundamentada en herramientas objetivas. En esta tercera etapa, el alumno obtiene las características prosódicas de sus enunciados y las coteja, como hemos visto, con las producciones reales de los nativos en las que encontrará, asimismo, la misma información que él ha grabado con el programa.

El programa permite un número infinito de grabaciones, por consiguiente, el alumno tendrá la posibilidad de evaluar con cada nuevo intento si su pronunciación – en este caso su entonación– se acerca más o menos a la del nativo; el profesor, por su parte, podrá seguir la progresión de sus estudiantes y acomodar las diferentes actividades que ponga en funcionamiento en el aula a las necesidades reales de sus aprendices.

7.3. La audición de fragmentos sonoros audiovisuales

La WQ incluye, por último, ejercicios y actividades de refuerzo que pretenden mejorar la pronunciación (entonación) de los estudiantes una vez se ha superado la etapa de evaluación inicial. Estas actividades audiovisuales tienen como objetivo de nuevo la audición y la percepción de las curvas melódicas como paso previo a la imitación posterior. El usuario de la WQ podrá completar las actividades de refuerzo y volver a evaluar su pronunciación retornando a fases anteriores.

En este apartado hemos incluido un fragmento de vídeo de la serie española 7 vidas en el que se incluyen instrucciones de audición y ejercicios de reflexión sobre la manera de entonar de los personajes.

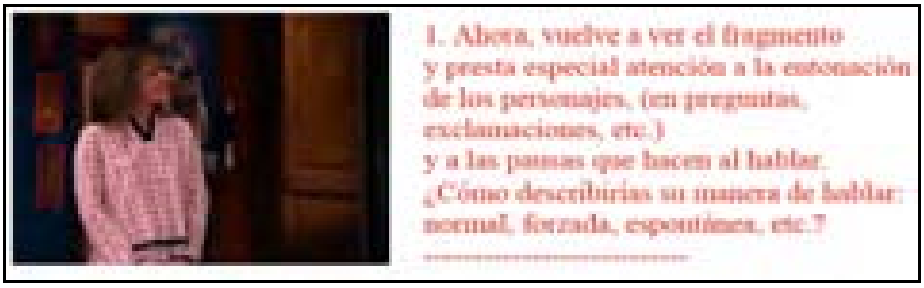

Figura 5. Ejemplo audiovisual 7 Vidas

El alumno y el profesor vuelven a tener información complementaria escrita para actuar sobre ella en fases posteriores.

8. Herramientas para el trabajo previo

Todas las técnicas y actividades que planteamos en la WQ tienen detrás un trabajo de preparación teórico, fundamentado principalmente en tres objetivos: (1) seguir las propuestas del MVT, (2) aprovechar todas las herramientas que proporcionen otros métodos y (3) la voluntad de que todo ello quepa en una enseñanza comunicativa. Hasta el momento hemos expuesto en líneas generales qué

propuestas del MVT han guiado nuestro trabajo, pasamos ahora a describir brevemente qué otros elementos han formado parte de la elaboración de nuestra WQ.

8.1. El análisis contrastivo

Uno de los elementos que hemos utilizado como mecanismo de investigación previa es el llamado Análisis Contrastivo (AC)[17]. Las teorías del AC conectan con la propuesta de Trubetzkoy (1939), que hemos señalado anteriormente (véase apartado 4). A grandes rasgos, el objetivo principal es cotejar los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 para obtener un sistema de faltas (véase Gironzetti y Pastor, 2007 para el contraste español-italiano). Aunque esta propuesta se ha mostrado ineficaz en parte como método de previsión de todos los posibles errores de los aprendices individuales, sirve como un punto de partida para el diseño de la evaluación. En nuestro caso, la comparación de las curvas melódicas de la L1 y la L2, nos permitió vislumbrar los lugares en los que se hacía más importante la insistencia (en el caso del inglés, por ejemplo, la diferente entonación utilizada en las oraciones interrogativas con respecto al español, como sucede en el diálogo 1). Estas informaciones y otras similares nos han permitido saber qué aspectos de la prosodia requerían un trabajo más inmediato.

8.2. El enfoque comunicativo

Como se afirma en el PCIC, "la calidad de la pronunciación viene determinada no sólo por el dominio global que el alumno demuestra de los rasgos suprasegmentales y segmentales, sino también por la medida en que es capaz de servirse con éxito de ellos adaptándolos a las diversas situaciones comunicativas en que se halle" (2006: 167). Es cierto que una WQ será siempre una situación especial de comunicación y que no puede equipararse en ningún caso a las situaciones reales a las que se enfrentará el estudiante en su actividad comunicativa cotidiana. No obstante, nuestro propósito ha sido simular en la medida de lo posible lo real para que el estudiante pueda acercarse a un ideal difícil de alcanzar en nuestro marco de trabajo. Los diálogos que hemos utilizado, por lo tanto, han buscado reflejar situaciones cotidianas y un lenguaje coloquial que manifieste mecanismos similares a los que aparecen en las conversaciones coloquiales (alternancia de turnos no predeterminada, solapamientos, uso de conectores, etc.), intentando conectar con las necesidades y preocupaciones de los posibles usuarios.

8.3. El enfoque léxico

Siguiendo algunas propuestas del enfoque léxico (véase Lewis, 1993), por último, hemos construido parte de los diálogos como una amalgama de unidades multipalabra (¡oído cocina!, ¿qué? ¿nos tomamos algo?) con el propósito de que el estudiante los aprenda como bloques léxico-entonativos que facilitan la memorización y permiten una comunicación más directa y eficaz.

9. A qué niveles del MRE y del PCIC va dirigida

Nos gustaría terminar este recorrido por las características de nuestra WQ, indicando a qué tipo de estudiantes va dirigida. Según lo propuesto por el MRE, los usuarios ideales de nuestra WQ deberían ser en principio alumnos de un nivel B1 o B218. Teniendo en cuenta, por otra parte, las tres fases que se señalan en el PCIC: (1) aproximación –A1, A2-; (2) profundización –B1, B2-; y (3) perfeccionamiento –C1, C2, y los contenidos que se atribuyen con cautela a cada una de ellas, diríamos que nuestro estudiante debería haber pasado la fase de encuentro con los esquemas básicos (aproximación), haber empezado a manejarlos con destreza (profundización), y comenzar a buscar en la entonación nuevos matices relacionados con al expresividad como la ironía, la cortesía o el flirteo (perfeccionamiento). No obstante, creemos que hablar de niveles estrictos y de distribución de contenidos por niveles es una tarea casi imposible, especialmente, cuando explicamos o evaluamos la pronunciación. Nuestro alumno ideal sería, pues, un A1 o un B2 avanzado, teniendo siempre en mente la idea de que los niveles son sólo una aproximación que el profesor deberá revisar en función de las características del aprendiz.

---

[17] Desde un punto de vista cronológico, pertenece al periodo estructuralista.

[18] El estudiante con nivel B1 se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas con al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda. Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre. El estudiante con nivel B2 se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.

10. Conclusiones

El objetivo de nuestra WQ es iniciar, como señalamos en la introducción, un proyecto más amplio y ambicioso en el que el propósito es elaborar herramientas objetivas y eficaces para evaluar la pronunciación. Con la WQ Entonando se entiende la gente hemos pretendido crear un instrumento que, sin dejar de ser un examen controlado, rompa un poco las barreras que imponen el hecho mismo de evaluar y ser evaluado.

En nuestra WQ aparecen, aunque de forma sinérgica, todos los elementos que habitualmente son señalados como índices de evaluación: (a) la audición-repetición, (b) la lectura, (c) la vinculación entre sonidos e imágenes, (d) la producción reflexiva e informada de los modelos reales. No olvidamos, sin embargo, que una evaluación, y especialmente la evaluación de la pronunciación, es siempre un conjunto de apreciaciones que, a pesar de sumar varios datos, da como resultado una aproximación siempre imperfecta.

La evaluación, por otra parte, no puede concebirse como algo estático, sino como un proceso que va parejo a la evolución de la interlengua del estudiante. Nuestra WQ permite calibrar esta evolución y sirve, asimismo, como elemento que orienta y guía las soluciones que el profesor trasladará posteriormente al aula.

Hemos intentado elaborar una herramienta que evalúe la prosodia, un aspecto muchas veces olvidado en las aulas comunicativas. Es obvio que este aspecto debe conectarse con otros elementos más complejos en los que se incluirían el dominio del léxico por parte del estudiante, su fluidez a la hora de hablar, y otros aspectos relacionados con la destreza oral en general.

Terminaremos estas conclusiones señalando que la pronunciación nativa ideal es para nosotros un objetivo no sólo inalcanzable sino poco deseable. Debemos preparar al alumno para mejorar la pronunciación marcándonos como objetivo una inteligibilidad razonablemente próxima a las producciones nativas reales. Visitar nuestra WQ puede ser una buena manera de iniciar el camino.

Bibliografía

ALARCÓN, C. (2006): "La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE", *ASELE* 35.

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

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

BADIA, D. y M. VILA (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona: Graó

BRIZ, A. (2002): *El español coloquial en la clase de ELE: un recorrido a través de los textos*, Alcobendas: SGEL.

BRIZ, A. (2006): "El diálogo", en *Oralia*, 9.

BROOKES, M. (1994): *Pronounce English*, Barcelona: Larouse.

CARBÓ, C., J. LLISTERRI, M.J. MACHUCA, C. DE LA MOTA, M. RIERA, A. RIOS (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", *ELUA* XVI

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

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

DAVIES, A. (1990): *Principles of language testing*, Oxford: Blackwell.

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

GIRONZETTI, E. y A. PASTOR (2007): "¿Por qué mi italiano suena a español?", *Actas del III Foro de ELE*, Valencia.

FÉRNANDEZ DÍAZ, R. (1999): *Prácticas de fonética para hablantes de portugués*. Madrid: Arco/Libros.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. y J. DE SANTIAGO GUERVÓS (1997): *Fonética básica del español para anglohablantes*. Salamanca : Plaza Universitaria Ediciones.

GUBERINA, P. (1956): "L'audiométrie verbo-tonale at son application", en *Journal Fraçais d'O.R.L*, 6.

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

HEWINS, M. (2004): *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.

INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes* (tomos I, II, y III), Madrid: Biblioteca nueva.
INCHAURRALDE, C., M. C. SAÍZ, A. NOCITO y U.A. KAUNZNER (2001): *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*, Zaragoza: Mira Ediciones SA.
JIMÉNEZ, P., J. A. SARMIENTO y E. KOBERSKI (1975): "Utilización del sistema verbo-tonal de corrección fonética en la enseñanza del español a francohablantes", *Boletín de la AEPE*, 6, 10: 39-45.
LEWIS, M. (1993): *The lexical approach*, Hove: Language Teaching Publications.
LLISTERRI, J. (2003a): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 1, 91-114.
LLISTERRI, J. (2003b): "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua". En REYZÁBAL, M.V. (dir.): *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 547-562.
NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de pronunciación española*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes (Publicaciones de la Revista de Filología Española, III).
NUÑO, P. y J. R. FRANCO (2001a): *Ejercicios de fonética. Nivel Inicial*. Madrid: Anaya.
NUÑO, P. y J. R. FRANCO (2001b): *Ejercicios de fonética. Nivel Intermedio*. Madrid: Anaya.
NUÑO, P. y J. R. FRANCO (2001c): *Ejercicios de fonética. Nivel Avanzado*. Madrid: Anaya.
MARTÍNEZ, I. y D. MOLTÓ (2007): "El pero del perro", *Actas del III Foro de ELE*, Valencia.
MASIP, V. (1999): *Gente que pronuncia bien 1. Curso de pronunciación española para brasileños*. Barcelona: Difusión.
MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Ejercicios de fonética para hablantes de inglés*. Madrid: Arco/Libros.
OLIVER FERRANDO, M. (2002): "Actividades con implicación personal del alumno", *International House*.
PADILLA GARCÍA, X. A. (2004): "El tono irónico: estudio fonopragmático", *Español Actual*.
PADILLA GARCÍA, X. A. (2006): "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE", *Actas del XVII Congreso ASELE*, Logroño.
PADILLA GARCÍA, X. A. (en prensa a): "Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural", *Verba*.
PADILLA GARCÍA, X. A. (en prensa b): *Curso de pronunciación para profesores de ELE*. Alicante: Universidad de Alicante.
PADILLA GARCÍA, X. A. e I. BAIXAULI FORTEA, (1999): "Dos procesos en contraste: Adquisición de L1 y L2". *Aprentatge i ensenyament d'una segona llengua*. Valencia: Universitat de València.
PINILLA, R. y R. ACQUARONI (2000): *Bien dicho. Ejercicios de expresión oral*, Madrid: SGEL.
POCH, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen.
RENARD, R. y J.J. VAN VLASSELAER (1976): *Foreign Language teaching with an integrated methodology: the SGAV (Structuro-Global Audio-Visual) methodology*, París: Didier.
RENARD, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonal de correction phonetique*. París: Didier.
ROMERO DUEÑAS, C. y A. GONZÁLEZ HERMOSO (2002): *Tiempo para pronunciar. + de 100 ejercicios*. Madrid: Edelsa.
SÁNCHEZ, A. y J.A. MATILLA (1974): *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid: SGEL.
SARMIENTO, J.A. (1974): "Système de fautes et correction phonétique par la méthode verbo-tonale des francophones belges qui apprennent l'espagnol", *Revue de Phonétique Appliquée*, 29, 51-77.
SARMIENTO, J.A. (1975): "Importancia del condicionamiento acústico en la enseñanza fonética del español como lengua extranjera", *Boletín de la AEPE*, 12, 67-73.
SARMIENTO, R. y S. De VRIENDNT (1977): "Corrección fonética de los neerlandófonos que estudian español", *Boletín de la AEPE*, 10, 17, 53-94.
SARMIENTO, J.A., P. JIMÉNEZ y E. KOBERSKI (1974): "L'application de l'appareil SUVAGLINGUA de correction phonétique à l'enseignement de l'espagnol aux francophones", *Revue des Langues Vivantes*, 40,7, 671-695.
SILES ARTÉS, J. (1994): *Ejercicios de pronunciación de español*, Madrid: SGEL.
SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.
STRAKA, G. (1963): "La division des sons du langage en voyelles et consonnes ets-elle justifiée?", *Travaux de linguistique et littérature*, 17-99.

TRUBETZKOY, N.S. (1939): *Principios de fonología*, Madrid: Cincel, 1987.
VV.AA. (1995): *Competencia Comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press España (ed. or. 1997).