CRITERIOS PARA EVALUAR LA EFICACIA DE LAS ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN EN ELE

MIGUEL MARTÍN ECHARRI
Universidad de Burgos

Introducción

En el trabajo con la pronunciación, tal como se encuentra en los manuales y en las obras especializadas, las propuestas docentes pueden resultar eficaces en su aplicación en el aula en un grado muy variable, y las razones de esa diversidad son tan complejas como poco analizadas. A las razones que tienen que ver con la elección de un contenido prioritario para el alumnado y con la selección y adaptación de materiales de pronunciación, se añade la diversa capacidad de las actividades para captar la atención del aprendiente, para motivarlo, para ofrecerle criterios de corrección que pueda aplicar con cierta autonomía, tanto desde el punto de vista de la identificación de sus dificultades fonético-fonológicas como de la corrección progresiva de esas dificultades.

Es cierto que lo primero que nos encontramos en el aula en relación con los problemas de pronunciación tiene que ver con la evaluación de las necesidades del alumnado, la identificación de las dificultades principales y que entrañan un mayor costo en la comunicación. La bibliografía se ha encargado de estas dificultades, las ha identificado, analizado y descrito. Entre otros problemas que aquejan a cualquiera que en el aula de ELE haga un esfuerzo por trabajar la pronunciación de manera consciente, podemos señalar los siguientes. En primer lugar, todos los contenidos están presentes para cualquier aprendiente desde el principio absoluto de su aprendizaje, esto es, desde el día que intenta decir su primer enunciado en español (Gil, 2007, p. 125), característica que diferencia la pronunciación de los otros niveles de la lengua, en la enseñanza de los cuales sí resulta posible ordenar los contenidos según una planificación de dificultades, empezando por el presente de indicativo y el léxico más frecuente, por ejemplo. Pero, por otro lado, las diferencias individuales dentro del alumnado (según la lengua meta, la edad, la preparación previa, etc.) tienen consecuencias mucho mayores en relación con la pronunciación, porque la casi totalidad de los contenidos puede ser diferente dependiendo de las características personales: los problemas prioritarios del alumnado anglófono tienen poco en común o requieren tratamientos muy diferentes de los del alumnado italohablante, por ejemplo.

Por todo eso, en el tratamiento de la pronunciación el docente tiene que dejar a un lado las mecánicas más familiares y esforzarse por preparar y llevar a cabo en el aula una planificación específica para trabajar problemas diferenciados y concretos y siguiendo metodologías también particulares, dependiendo de muchas variables (Gil, 2007, pp. 99-119): entre otras posibles, el ámbito educativo en que se desarrollan las sesiones, las edades y lenguas maternas del alumnado, otras lenguas que posiblemente conocen, la experiencia previa en las relaciones con hablantes extranjeros, los conocimientos previos de español, la exposición a esa lengua en el pasado y en el presente, los conocimientos especializados en lingüística, la motivación por aprender (grado y tipo de motivación), las características psicológicas individuales y grupales, la habilidad para las lenguas e, incluso, las propias características del docente.

Teniendo en cuenta todas estas variables, en las propuestas que lleva al aula, el docente debe realizar tres tareas principales.

(1) La primera consistirá en seleccionar y jerarquizar los contenidos a partir de varios criterios: para Gil (2007, pp. 162-163) los más importantes son el grado de perjuicio comunicativo que puede ocasionar un problema de pronunciación y el grado de interferencia de la L1; posiblemente sea razonable atender a tres principios: la urgencia (solucionar prioritariamente aquellos problemas que tienen mayores repercusiones en la competencia comunicativa de los aprendientes), la prevalencia (priorizar aquellos que son más frecuentes en la producción de cada alumno y del grupo en su conjunto) y la rentabilidad (empezar por los que son más fáciles de corregir); los dos últimos aspectos se ven muy condicionados por el grado de interferencia de la L1. Esta tarea de selección y jerarquización es un proceso dinámico

por el que el docente debe permanecer alerta y modificar sistemáticamente su análisis de los errores a partir de los cambios y progresos que vaya constatando en su alumnado, es decir, la lista de problemas que requieren la atención prioritaria del docente no será la misma la segunda semana de clase que al cabo de unos meses, porque la exposición a la segunda lengua modifica progresivamente la interlengua del alumnado (incluyendo los propios ejercicios de pronunciación que se lleven a cabo en ese tiempo).

(2) Una vez identificado el problema que nos parece más razonable situar en primer lugar en la lista de prioridades, tendremos que escoger las metodologías y actividades más adecuadas para trabajar los aspectos seleccionados en un grupo en concreto (siempre de acuerdo con las características señaladas más arriba), esto es, realizar una búsqueda bibliográfica para localizar actividades de pronunciación que puedan llevarse al aula.

(3) Por último, será necesario adaptar esas actividades a la situación particular de la enseñanza, porque rara vez una actividad prevista en una publicación del tipo que sea servirá sin modificaciones a los intereses de las personas concretas que conforman nuestro grupo. Respecto al diseño de una sesión concreta, suele recomendarse empezar por actividades de sensibilización y percepción (para que el alumnado aprenda a detectar y acotar sus dificultades), seguir por actividades de producción controlada y concluir con la producción libre de discurso por parte del alumnado. Variantes de esta secuencia aparecen en varios autores: Gil (2007, pp. 164-169) y Luque (2012, p. 47) hablan de una "reeducación del oído" (que incluye ejercicios para anular la criba fonológica y supone subdestrezas como identificar los rasgos de la base articulatoria, reconocer la estructura rítmica, diferenciar los segmentos de la secuencia, etc.), a la que sigue una "fase de reproducción", con procedimientos implícitos y explícitos para conseguir que el alumnado avance en su capacidad de producir determinados rasgos en condiciones controladas, y una fase final de "producción libre", centrada en la relación entre la fonética y las variaciones del significado tal como surgen como consecuencia de las necesidades del aprendiente en un uso de la lengua progresivamente más espontáneo. Por su parte, Mellado (2012, p. 34) desarrolla en 6 etapas el mismo esquema tripartito: "sensibilización", "explicación", "reeducación del oído", "imitación", "práctica controlada" y "práctica libre" (las etapas que aquí se llaman "sensibilización", "explicación" e "imitación" se incluyen como ampliaciones de la primera fase en Gil). Lahoz (2012, pp. 113-114) detalla 7 fases: "percepción", "explicación", "imitación", "*feedback*", "manipulación", "repetición" y "producción libre". A su vez, Padilla (2015, pp. 104-106) propone 6 procesos: "presentación del modelo", "percepción mecánica", "producción mecánica", "reflexión y contraste", "percepción consciente" y "producción consciente". En todo caso, hay acuerdo en la conveniencia de dedicar a la pronunciación un periodo de tiempo separado del resto de las actividades del aula y en que ese periodo debería estar dedicado al trabajo con un aspecto concreto que se tratará de acuerdo con una secuenciación que incluye la sensibilización con un problema, la percepción atenta del rasgo relacionado en las producciones de los nativos, la imitación de ese rasgo y su incorporación a producciones cada vez más libres.

Sin embargo, el relativo consenso que parece haber en torno a la conveniencia de secuenciar las sesiones de pronunciación a partir de ese proceso de avance desde la percepción y sensibilización y hacia la producción libre no presupone ninguna homogeneidad en los tipos de actividades que se pueden poner en práctica. Iruela (2007) se preocupa por tipificar las actividades según su función en relación con lo comunicativo. Fundamentalmente, cree posible distinguir tres ámbitos en que puede centrarse la enseñanza de la pronunciación: la propia pronunciación, el significado y el proceso de aprendizaje. Las primeras son las actividades capacitadoras, que considera útiles siempre que tanto el docente como el alumnado sean conscientes de que no son un fin en sí mismas, y mientras estén relacionadas con actividades comunicativas y se lleven a cabo poco tiempo antes o después de las actividades comunicativas relacionadas con ellas. Las segundas, centradas en el significado, son las actividades propiamente comunicativas. Las últimas, que focalizan el proceso de aprendizaje, habilitan al alumno para que progrese de forma autónoma. A estos tres grandes grupos, Iruela (2007, p. 13) añade que se llevan a cabo actividades motivadoras (que tratan de remarcar la importancia de la pronunciación) y reguladoras (estrategias de planificación, control y evaluación; estrategias que se pueden usar para progresar en la competencia fónica; estrategias que facilitan la exposición a la lengua y su práctica; estrategias para solventar dificultades de comunicación). Todo ello supone un gran repertorio de posibilidades que

pueden tenerse en cuenta en el aula y que tienen sus momentos y sus indicaciones según las necesidades y las situaciones.

Sin embargo, la amplitud de este repertorio puede resultar desconcertante para el docente que no tenga ya la experiencia suficiente como para haber logrado sistematizar la pertinencia de cada actividad a determinados tipos de necesidades. En realidad, según el mismo autor (Iruela, 2007, p. 9), "tenemos pocos datos acerca de qué procedimientos de enseñanza son más útiles, en qué circunstancias y para qué clase de alumnos", de manera que cada cual debe confiar en criterios particulares. En la mayor parte de los casos, una vez realizado todo el trabajo de selección y adaptación de materiales, nos encontraremos seguramente con una nueva dificultad al descubrir que muchos de esos materiales siguen mecánicas rígidas, poco motivadoras y desconectadas del valor comunicativo. Obviamente, no se trata de sacrificar la eficacia de las actividades para conseguir una mayor motivación del alumnado, pero sí debemos tener en cuenta ciertos criterios a la hora de proponer esas actividades, de manera que consigan sensibilizar al aprendiente con problemas de los que muchas veces no es consciente y le ofrezcan soluciones progresivas para llegar a realizar producciones más acordes con la eficiencia comunicativa.

Para lograr el objetivo de situar al aprendiente en la disposición de aprovechar al máximo las actividades que le propongamos, es recomendable entonces atender a las mecánicas que movilizan propiamente el trabajo mental del alumnado en el aula de ELE.

1. Los tres mecanismos

Si queremos analizar las actividades que componen las sesiones de pronunciación de manera que sea posible predecir hasta cierto punto el efecto que tendrán en el alumnado o, lo que es lo mismo, si queremos evaluar las actividades, no será suficiente con analizar los contenidos que esas actividades trabajan, la metodología que emplean y los tipos de actividad de que se trata (de sensibilización, de producción controlada o libre). Será importante también distinguir ciertos mecanismos que en principio están presentes en cualquier actividad orientada a la enseñanza de la pronunciación, aunque su eficacia en cuanto a vehículos del aprendizaje pueda ser muy variable. Nos referimos a mecanismos formales, cruciales en un ámbito como la pronunciación, que no puede fiarlo todo a los progresos de una planificación comunicativa. Fundamentalmente, debemos considerar los siguientes tres:

(1) Un mecanismo de identificación del error: en la evaluación previa del alumnado, pero sobre todo en la evaluación permanente que tiene lugar en el marco de cada actividad, es importante que el mecanismo permita reconocer cuándo la producción de cada aprendiente ha alcanzado el éxito en relación con determinado objetivo y cuándo requiere corrección. Hay que apreciar que algunas actividades discriminan de manera espontánea aciertos y fallos. La variante más evidente de esto es la comunicativa: si el aprendiente consigue hacerse entender puede considerarse que ha logrado un éxito, lo que además lo motivará positivamente. La transmisión eficaz de la información y de las intenciones del hablante son suficiente criba de los resultados logrados y no logrados. Pero hay otros métodos que también son autosuficientes y eficaces: la discriminación entre los miembros de pares mínimos, por ejemplo, puede considerarse un procedimiento autosuficiente. La curva de la entonación tal como se refleja por medios mecánicos (con Praat, por ejemplo) admite aplicaciones al aula y puede considerarse un procedimiento suficientemente objetivo como para que el alumnado pueda reconocer por sí mismo en qué medida se ha ajustado a lo que se requería (siempre que se le den claves lo suficientemente claras para interpretar adecuadamente lo que se ve en el espectrograma). Y también es posible que sean los propios alumnos los que jueguen con la producción y selección de sonidos sin objetivos comunicativos: "si la /s/ es sonora, gira a la derecha; si es sorda, gira a la izquierda". Procedimientos así son eficaces para la comprensión de este tipo de variables.

En el otro extremo están los métodos en los que la diferencia entre lo "correcto" y lo "incorrecto" depende exclusivamente del criterio del docente o de un solucionario externo que cumple la misma función. En estos casos, el aprendiente no tiene la llave de su progreso, sino que depende de la voluntad del docente de corregir, cosa que en algunos casos resultará insuficiente (lo que supone un cierto grado de desatención de la pronunciación) y en otros casos excesivo, arbitrario, aleatorio, frecuentemente

aburrido y a veces incluso violento. En todos los casos, ese tipo de procedimiento no favorece la autonomía del aprendiente en su proceso de aprendizaje.

(2) Un mecanismo de corrección: si el mecanismo de identificación del error localizaba las dificultades y sancionaba positivamente los aciertos distinguiéndolos de los fallos, el de corrección es el procedimiento por el que se trabaja en mejorar la producción; en la identificación hay selección o criba, mientras que en la corrección hay algún mecanismo de asimilación de la variante propia de la lengua extranjera. Esto no tiene una relación directa con las distintas fases en las que se proponía dividir la sesión: aunque es posible que aparezca más relacionado con la producción (guiada y libre) que con la sensibilización o con la percepción, los tres momentos pueden incluir mecanismos de corrección.

En primer lugar, toda actividad asume una posición sobre quién y cuándo propone las correcciones al alumnado. Parece razonable suponer que la corrección directa del error no es el procedimiento más eficaz, sino que hay otros que resultan más constructivos porque son más respetuosos con el amor propio del aprendiente, o porque son más rentables en la medida en que proponen una corrección una sola vez para todo el grupo, en lugar de requerir una explicación para cada individuo. En este sentido, pueden distinguirse varias posibilidades: en algunos casos, la actividad no propone correcciones, sino que estas dependen completamente del criterio del profesor, así como de su relación con el alumnado. Es posible que un determinado docente opte por no corregir nada, de manera que la realización de la actividad corre el riesgo de ser completamente ineficaz (en términos de pronunciación); al contrario, tal vez se empeñe en corregir un determinado rasgo en un aprendiente concreto, para desgracia de ese aprendiente y aburrimiento del resto del grupo. En otros casos, la actividad propone que el profesor corrija cuando perciba la incorrección, lo cual puede ser eficaz con aprendientes con mucha motivación y una determinada disposición previa, pero puede resultar imposible con grupos nutridos, y en algunos casos llegar a ser ofensivo o desmoralizador. También puede ocurrir que la actividad proponga que unos alumnos corrijan las incorrecciones de otros, o bien que el profesor corrija los errores más frecuentes de manera colectiva: en la pronunciación, eso puede resultar demasiado amplio o inespecífico, poco eficaz en relación con la percepción de cada alumno.

En segundo lugar, toda actividad requiere definir la manera de corregir, un cómo. En ese sentido, la metodología de la corrección puede ser mecánica o guiada: algunas actividades proponen que el alumno repita una producción hasta conseguir la corrección; lo contrario requiere la participación activa del docente, que debe guiar las producciones. La utilización de la tecnología puede suplir en cierta medida las intervenciones del docente, al menos en algunas fases del proceso, ya que en última instancia será necesaria una evaluación de los logros por parte de una persona con criterio. Prescindir de esta guía humana puede llevar a fosilizar algunos rasgos que se diferencian de la pronunciación de la lengua meta y que pueden producir efectos no deseados por el aprendiente.

Por otro lado, la metodología puede ser abierta o diferida: algunas actividades proponen que el docente corrija directamente la producción del aprendiente, que señale sus errores, los defina y proponga mejoras, mientras que otras proponen un procedimiento encubierto, como un juego o una ficción, que permiten corregir sin atentar directamente contra el amor propio del discente. Las segundas pueden plantear actividades que dirigen adecuadamente la atención del alumnado hacia una característica determinada, o bien pueden proponerse objetivos ficticios que solo se alcanzan si se logran los objetivos de pronunciación (es el principio esencial de los juegos). En todo caso, es posible plantear la corrección de una manera indirecta o implícita, más amable hacia el alumnado.

(3) Mecanismos dinamizadores. Las actividades pueden requerir la participación del aprendiente de una manera más o menos creativa y más o menos guiada y clara. En el cruce de esas dos variables encontramos la clave para valorar estos mecanismos.

Algunas actividades proponen que el aprendiente produzca respuestas creativas, mientras que otras solo requieren respuestas mecánicas y limitadas, aunque sin duda existen muchos grados intermedios entre unas y otras. La respuesta es creativa si se pide al alumno que genere activamente producción oral: en algunos casos, esto es lo propio del discurso libre y espontáneo, porque el aprendiente tiene que elegir palabras, sonidos y entonaciones para su producción, aunque esa creatividad podría estar o no estar convenientemente dirigida hacia los objetivos deseados (el otro mecanismo dinamizador que proponemos, la claridad en la explicación de la actividad). Pero también, en menor medida, es lo que

ocurre en la elección entre dos o más elementos de un repertorio (por ejemplo, si se trata de discriminar sonidos). Y encontramos también casos en que cada aprendiente tiene que dar una solución particular, cosa que no implica necesariamente mucha creatividad, pero al menos obliga a prestar una mayor atención.

Al contrario, la respuesta es poco creativa si se le pide al alumno que repita, lea o memorice centrándose exclusivamente en el rasgo que se quiere corregir. Probablemente, este procedimiento es contraproducente porque enfrenta al aprendiente a las dificultades de una manera poco motivadora, y además aleja al alumno de los principios comunicativos.

Respecto a claridad en las explicaciones, puede considerarse que una actividad orienta adecuadamente al aprendiente si le da las indicaciones necesarias para generar su producción (tanto si esta es creativa como si es repetitiva). Woolfolk (2010, p. 431) propone ofrecer "indicios continuos al estudiante sobre qué debe hacer a continuación" para aumentar su implicación y participación. Al contrario, no lo orienta adecuadamente si el aprendiente puede tener dudas sobre lo que se espera de él, o si se le fuerza a realizar un ejercicio demasiado abierto, reflexionando sobre contenidos que todavía ignora, o se le propone generar un discurso sin darle indicaciones claras sobre su utilidad.

Probablemente es aceptable señalar que algunas de las posibilidades descritas son preferibles a las otras. En lo que respecta al mecanismo de identificación del error, si el aprendiente reconoce su fallo o se enfrenta con él en una situación espontánea o, al menos, lúdica, es de esperar que tenga un menor choque con el fracaso, del mismo modo que puede preverse un mayor dominio de las condiciones que permiten alcanzar el éxito, mientras que en el modelo basado exclusivamente en la sanción del docente es más probable que esas condiciones logren un menor grado de aceptación. Además, en el primer caso es más probable que haya una asimilación de los aspectos funcionales del rasgo que hay que discriminar.

En lo que respecta al mecanismo de corrección, seguramente es preferible que el docente se abstenga de señalar públicamente el error concreto de un individuo, para evitar incomodidades en el aula. También parece más rentable que una única corrección valga para todo el grupo, frente a tener que resolver de una en una todas las dificultades de cada alumno, aunque se hagan discretamente o en privado. Del mismo modo, puede defenderse la mayor eficacia de una corrección guiada frente a una mecánica, en que el aprendiente corre el riesgo de corregir en un sentido erróneo, fosilizando el error. Finalmente, abogaríamos por un procedimiento de corrección diferido o implícito, que permite situar el éxito o el fracaso en un plano secundario, lúdico o fantástico, diferente del plano real, con su peso directo y total en los objetivos de la asignatura.

Si nos centramos en los mecanismos dinamizadores, parece deseable que se permita al aprendiente explorar los caminos de la lengua extranjera para encontrar sus maneras de expresarse desarrollando su creatividad, también en relación con la pronunciación, frente a los procedimientos mecánicos y repetitivos. Además, darle ocasiones para ser creativo lo llevará a asimilar mejor las decisiones exitosas, discriminándolas de las fallidas.

Para terminar, resulta evidente que conviene evitar cualquier actividad que no consiga dirigir las acciones del alumnado hacia sus fines, que genere incertidumbre y dudas (y consecuentemente perplejidad, frustración y aburrimiento). Al contrario, una buena actividad debería definir adecuadamente lo que se espera del alumno, y debería acotar dentro de unos límites precisos los márgenes dentro de los cuales debe desarrollar su creatividad. Además, el ámbito para esa creatividad debería ajustarse a las capacidades del alumnado.

En resumen, algunas de las variantes son más fáciles de defender que las otras, por lo que podemos proponer esos parámetros como guía válida para elegir las actividades en el aula, o también para modificar las actividades que nos sirven como fuente y hacerlas más interesantes, más eficaces, más respetuosas y más creativas.

2. Los mecanismos en los textos. Análisis de actividades a partir de los criterios descritos

A continuación, vamos a proponer el análisis de unas pocas actividades en torno a la percepción de las sílabas en español. No hay una razón específica para elegir ese contenido entre los muchos posibles, pero hemos escogido un contenido bastante específico para lograr una selección de actividades relativamente

aleatoria. Por otro lado, hemos optado por las actividades de sensibilización para mostrar que estos mecanismos no se limitan a las de producción: en todas ellas el alumnado tiene que participar y responder de manera activa. De hecho, los ejemplos escogidos son bastante similares a otras actividades que aparecen en las respectivas publicaciones y que corresponden a otras fases de la enseñanza de esos contenidos.

Puede señalarse que se manifiestan diferencias entre las distintas actividades seleccionadas debido al alumnado al que van dirigidas, o bien a su diverso grado de especificidad. También hay diferencias en relación con el tipo de actividad: aunque todas corresponden a la fase de sensibilización, algunas requieren una participación más activa del alumnado. Todas ellas tienen algún interés, todas parecen realistas y utilizables en el aula, aunque pueden proponerse algunas mejoras para la mayoría de ellas. Finalmente, todas deberían ser relativamente modificadas en su utilización con grupos concretos.

En cada una de ellas, analizamos los tres mecanismos descritos (mecanismo de identificación del error, mecanismo corrector y mecanismo dinamizador) y las dos variables incluidas en el mecanismo dinamizador (promotor de la creatividad y claridad de las explicaciones).

2.1. "Percepción e identificación de sílabas" (Gil Fernández, 2007, pp. 274-275)

Gil propone ofrecer una serie de palabras que no existen en español pero que sí respetan las estructuras fónicas propias de esta lengua y sus grupos silábicos más frecuentes, para plantear algunas preguntas: *catopieno*, *solizaón*, *pretilamente* y *bicular*. Se trata de leer cada una de estas palabras sin sentido en voz alta de manera que los aprendientes presten atención a la forma fónica y no al significado, para hacer preguntas como estas: "¿cuántas sílabas tiene?, ¿cuántas vocales diferentes?, ¿cuántas consonantes distintas?, ¿hay dos vocales seguidas?, ¿hay alguna sílaba que acabe en consonante?, ¿hay alguna sílaba acentuada?", "Se trata de agudizar la capacidad de discriminación perceptiva del estudiante y de sensibilizarlo con relación a las nuevas estructuras silábicas con las que ha de enfrentarse en español".

Mecanismo de identificación del error: como se trata de responder preguntas bastante abiertas, el error aparecerá en forma de percepciones equivocadas, no tanto como realizaciones problemáticas, de manera que no es probable que el alumnado pueda percibir e identificar sus errores si no es por medio de la sanción del docente.

Mecanismo de corrección: tal como está planteada la actividad, el progreso se logra solo a partir de las correcciones del profesor, aunque podría modificarse mínimamente para que sea más interactiva. Tampoco se define propiamente un procedimiento de corrección: si el aprendiente se ha equivocado en su respuesta el profesor se lo dice, pero no tiene opción de repetir su intento para mejorar salvo con la siguiente palabra. Por otro lado, las correcciones son bastante frontales, aunque no se refieren a la pronunciación sino a la percepción de las pronunciaciones del profesor, con lo que seguramente son menos duras de asimilar por el alumnado.

Mecanismo dinamizador: la actividad es relativamente creativa, ya que el aprendiente tiene que analizar un estímulo sin los medios habituales (la escritura), con lo que es casi seguro que se equivocará; pero el error aquí no supone un fracaso, sino que resulta bastante subjetivo. Por otro lado, está bien explicada (explicaciones claras), si bien es poco probable que el aprendiente llegue a las respuestas válidas, salvo quizás en la primera pregunta; las demás resultan demasiado especializadas, lo que puede resultar frustrante si el docente se ve rechazando todas las respuestas ofrecidas por el alumnado y dando en su lugar las respuestas correctas.

En conjunto, es una actividad de sensibilización, pensada para provocar un diálogo en el aula sobre aspectos lingüísticos. La idea de partida (el uso de palabras inventadas para analizar el silabeo) es bastante original y podrían proponerse variantes que siguieran más de cerca nuestras propuestas y al mismo tiempo aprovecharan ese que es su punto más fuerte. Por ejemplo, las palabras podrían aparecer insertas en un procedimiento lúdico que permitiera a cada aprendiente discriminar las silabaciones propias del español de aquellas que resultan ajenas a esta lengua.

2.2. "Escucha y completa las siguientes palabras con la sílaba que falta" (Gómez Sacristán, 2008, p. 47)

La actividad propone escuchar un audio para completar una serie de palabras a las que les falta una sílaba. El aprendiente puede ver por un lado las sílabas sueltas (*to*, *mus*, *tu*, *me*, *pal*, *hue*…) y por otro la definición de cada palabra más el resto de las sílabas ordenadas. Son las siguientes: "Parte del cuerpo que va desde los hombros hasta la cintura" y "*Es*-…-*da*"; "Parte del cuerpo estrecha que está a la altura del estómago" y "*Cin*-…-*ra*"; "Articulación que une el pie con la pierna" y "…-*bi-llo*"; "Tejido formado por fibras que se estira y contrae. Produce el movimiento" y "…-*cu-lo*"; "Parte de la cara que está bajo los ojos y a ambos lados de la nariz" y "…-*ji-lla*"; "Cada una de las piezas duras del esqueleto" y "…-*so*".

Mecanismo de identificación del error: una vez realizada la escucha, la actividad requiere una corrección en común en el aula o bien que el alumnado revise las soluciones al final del libro (Gómez, 2008, p. 90). En principio, el docente dirá las respuestas correctas y cada aprendiente tendrá que comprobarlas. En todo caso, la corrección tiene que venir de fuera, y no hay una segunda oportunidad.

Mecanismo de corrección: es el docente quien corrige, o bien el aprendiente busca las soluciones en el propio libro de ejercicios, pero en todo caso la corrección ocurre de manera unidireccional. No se proponen actividades que permitan al alumno progresar en su percepción de las sílabas más comunes en español. Además, la corrección es abierta y sin ambages: las soluciones correctas aparecen al final del libro; del profesor se espera que señale las respuestas incorrectas.

Mecanismo dinamizador: la respuesta del aprendiente no tiene espacio ninguno para la creatividad: solo debe rellenar un hueco con la única solución correcta posible, escribiendo la sílaba que falta. Es positivo el hecho de que el alumnado sabe con claridad, sin ninguna duda, lo que debe hacer.

Se trata de una actividad muy mecánica, de percepción, que no aparece complementada con ejercicios de producción. Tiene la virtud de plantear la escucha de sílabas, que para muchos extranjeros pueden resultar confusas, pero podría mejorarse el procedimiento para volverlo más libre, con soluciones variadas: una opción podría consistir en ofrecerles la posibilidad de generar palabras nuevas a partir de lo que ya saben, sea para formar léxico real del español o bien términos plausibles, independientemente de que existan o no.

2.3. "Castellanización de extranjerismos" (Rico Ródenas, 2012, p. 91)

Rico propone atender a la ortografía castellanizada de algunas palabras extranjeras para que el alumnado descubra "las restricciones para la formación de sílabas que operan en esta lengua". A continuación, ofrece una lista de extranjerismos con la ortografía castellanizada: *sangüis*, *iceber*, *sófgüer*, *récor*, *gualman*, *estándar*, *restaurante*, *espaguetis*, *escáner*, *vozca*, *yogur*, *sunami*…

Mecanismo de identificación del error: no lo hay, sino que el ejercicio solo dice "observando […] los alumnos pueden descubrir". Se intenta llamar su atención, pero no se les propone ningún mecanismo para comprender sus propias dificultades. Dependiendo de la utilización que el docente haga de este material, puede surgir una conversación en la que el alumnado compruebe que las soluciones del español son diferentes de las de su lengua, aunque no es seguro que se dé cuenta de los cambios que debe introducir en su pronunciación del español.

Mecanismo de corrección: no lo hay en sentido literal, aunque sí puede surgir de manera espontánea una corrección entre iguales: un alumno lee un término, los otros tratan de pensar a qué corresponde, lo pronuncian, juegan a decir variantes y puede surgir una interesante matización progresiva. La clase puede generar una negociación particular sobre la manera de pronunciar, cosa que se parece bastante a un mecanismo de corrección guiada. A su vez, esa negociación se centra en pronunciaciones que los extranjeros considerarán ridículas, por lo que hay un mecanismo que disfraza los problemas de pronunciación y facilita la mecánica de corregir (diferida o implícita).

Mecanismo dinamizador: el procedimiento no requiere una participación creativa del alumnado: no se le pide nada más que, si acaso, leer las palabras. Como la idea es original, puede que la lectura lleve a la discusión, pero no se requiere ninguna acción concreta del alumnado. Por otro lado, aunque no se especifica en la redacción, se entiende que se les pedirá que lean, tarea fácil de guiar, y se confía en la creatividad del alumno para discutir los resultados de la lectura. En resumen, el alumnado no se sentirá

desconcertado, aunque el desarrollo de la actividad es tan libre que puede depender demasiado de las características particulares del grupo.

En realidad, aunque se propone como "ejercicio", se trata más bien de un material que puede utilizarse en el aula solo si se adapta previamente. Tal como aparece, el profesor puede limitarse a hablar con el alumnado más motivado sobre las características fónicas del español.

El uso de extranjerismos castellanizados es una idea fértil, capaz de dar bastante juego en el aula, pero podría mejorarse el procedimiento para hacerlo. Por ejemplo, podría empezarse por pedir al alumnado que en parejas propusiesen una castellanización de ciertas palabras o, en otro momento, que imaginasen normas para sistematizar los cambios que introducimos los hispanohablantes. Por otro lado, la utilización de palabras en cierto modo inexistentes puede servir como ayuda para facilitar las correcciones, pero eso se beneficiaría de un procedimiento más concreto.

2.4. "Bingo silábico" (Bueno Hudson, 2013, p. 26)

Aquí se trata de repartir a cada aprendiente un cartón de un bingo particular, que en lugar de números presenta 5 x 3 sílabas del español. "Presta atención y tacha las sílabas que oigas, una vez tachadas todas, canta ¡BINGO!". El profesor va leyendo sílabas extraídas al azar de un "banco de sílabas".

Mecanismo de identificación del error: se entiende que el profesor corregirá la producción del alumno que acierta todas y que, por lo tanto, se ve obligado a leer todas las sílabas de su cartón. Gracias a eso, la actividad puede considerarse de percepción (por la parte correspondiente a la escucha activa en el aula mientras el profesor lee las sílabas) y también de producción controlada (por la lectura que tiene que hacer el aprendiente ganador). Si ha habido errores, estos se identifican de manera clara y espontánea.

Mecanismo de corrección: el profesor corrige y explica las razones del error, pero no de manera caprichosa, sino porque el mecanismo de la actividad lo exige para saber si el ganador ha percibido correctamente las sílabas leídas por el docente. Además, la corrección es guiada, puesto que es el profesor el que interviene cuando el alumno canta bingo, lo que le obliga a atender a las producciones de ese alumno e introducir matices si es necesario. Por otro lado, esos matices se realizan sobre una producción que tiene como objetivo el éxito en el juego, y no el propio uso de la lengua, lo que ayuda a recibir las críticas desde una posición más segura (correcciones diferidas).

Mecanismo dinamizador: no es una práctica que requiera mucha creatividad, pero tampoco es totalmente mecánica. Cada participante tiene que enfrentarse a la escucha y lectura de una lista de sílabas que es diferente para cada cual. Además, la tarea está muy bien guiada, es muy clara, incluso a pesar de que la manera en que está expuesta en el artículo es muy escueta. Como se ve, esta actividad cumple en gran medida con los criterios que proponemos. No obstante, puede criticarse el hecho de que los alumnos tímidos pueden preferir no cantar "¡bingo!" para no tener que exponerse a la vergüenza, de manera que no se les corrijan los errores. Por otro lado, no requiere mucha creatividad, pero eso puede dejarse para otros momentos.

2.5. "Ejercicio de silabeo" (Padilla García, 2015, pp. 119-120, 124, 126-129)

El objetivo es evitar la relajación de las átonas y la diptongación de las finales propia de los angloparlantes. Para ello, se divide en tres partes (aunque no analizaremos la tercera, que es más bien de producción, sobre el silabeo irónico): la primera intenta "que los estudiantes produzcan mecánicamente palabras fónicas cada vez más complejas". El docente propone una palabra bisílaba que los estudiantes deben repetir a coro acompañada de un golpe o palmada; luego va añadiendo sílaba a sílaba para ir alargando la sílaba fónica: "la casa […], de la casa […], el de la casa […], con el de la casa […]", y en cada caso el alumnado repite a coro y con golpes para señalar el acento.

En la segunda parte se graba a cada aprendiente en su pronunciación de las anteriores palabras fónicas, para analizarlas por medio de Praat, prestando especial atención al silabeo. Luego se vuelve a repetir el conjunto, pero "separando cada sílaba con una pausa".

Mecanismo de identificación del error: el aprendiente no identifica su error hasta que el profesor llama la atención sobre él, sea de oído o apoyándose en el espectrograma. En la primera parte, parece probable

que no se pueda identificar ningún error, dado que todas las voces se volverán confusas en el coro (con la ventaja de que eso puede limitar el miedo del alumnado); en la segunda, al oír individualmente al alumnado, se verá forzado a corregir, pero a discreción, de una manera demasiado dependiente del criterio de cada cual.

Mecanismo de corrección: la corrección es guiada, ya que el alumnado debe pronunciar los fragmentos propuestos con ciertas ayudas: a coro, con golpes, etc. También es abierta, ya que el profesor se centra en el alumnado de manera individual y corrige los errores sistemáticamente, lo que puede resultar desmotivador. A su vez, el apoyo de Praat es una ventaja dudosa, que puede resultar contraproducente: el alumno probablemente no entenderá las características de la imagen que se le muestran, y en cambio puede molestarse al ver expuesta su producción en la pantalla ante toda la clase. Para superar el primer problema serán necesarias muchas explicaciones sobre fonética acústica; respecto al análisis objetivo de la producción del aprendiente, puede no ser un problema en todos los casos, según la relación que se haya establecido en el aula hasta el momento.

Mecanismo dinamizador: el ejercicio no es creativo. El alumnado debe repetir mecánicamente los fragmentos, primero a coro y luego de manera individual. Sin embargo, las explicaciones sí están perfectamente claras: se sabe lo que hay que hacer en todo momento.

La propuesta es interesante y está muy detallada, se orienta hacia un objetivo importante en los angloparlantes (y con implicaciones a varios niveles) y puede ser suficiente para sensibilizar sobre el problema, aunque quizás no lo sea para llevar a mejoras claras.

Se recurre a Praat para dar un procedimiento autónomo de corrección, pero posiblemente sería preferible ofrecer otro mecanismo más cercano a las capacidades de un alumnado estándar. La utilización de Praat es cuestionable: se propone "seleccionar la sílaba o sílabas con la que se esté trabajando para mostrar sus características a los estudiantes" (Padilla, 2015, p. 129), pero eso puede resultar innecesario y, por otro lado, complicado para alumnos no especialistas: dados los contenidos a trabajar (el timbre vocálico, la intensidad, la duración, la frecuencia fundamental), habría que enseñarles a reconocer todas esas variables para lograr mejoras mínimas.

Por lo demás, las correcciones son demasiado individualizadas y dependen demasiado del criterio circunstancial del profesor; sería recomendable modificar eso y recurrir a algún procedimiento autoguiado. Por último, la actividad supera los 20 minutos propuestos para trabajar la corrección fonética en el mismo manual (Padilla, 2015, p. 93). Naturalmente, esa limitación no puede ser una exigencia, sino que conviene mostrar cierta flexibilidad en el aula de ELE; pero quizás convendría atenerse a ella al menos en la planificación.

Conclusiones

Hemos propuesto una serie de criterios que pueden servir para analizar cualquier actividad que tenga como objetivo la mejora de la pronunciación, no desde el punto de vista de los contenidos en sí, sino sobre todo de los mecanismos que sirven para hacerla eficaz en el aula. Desde luego, no se puede obviar los contenidos que cada actividad permite trabajar, pero tampoco hay que olvidar que su funcionamiento en el aula depende de muchos factores que pueden y deben sistematizarse. Tener en cuenta estas propuestas (o, en su caso, discutirlas y modificarlas) puede permitir afinar cada una de las actividades que llevemos al aula y obtener en consecuencia unos mejores resultados.

Para mostrar de qué manera puede realizarse el análisis, hemos propuesto una aplicación de los criterios a algunas actividades publicadas, lo cual nos ha permitido también evaluar la propia adecuación de los tres criterios a la hora de caracterizar la eficacia de las actividades de pronunciación en el aula.

Creemos que es defendible que en cada uno de los tres parámetros hay opciones que son más recomendables que otras: identificación espontánea del error por parte del aprendiente; corrección lo más automática posible y para el grupo; máximo posible de creatividad (dentro de los límites razonables para el efecto buscado) y máxima claridad en la explicación de las exigencias de la actividad.

Sería interesante ahora poner a prueba un conjunto de actividades con contenidos y objetivos similares en dos o más grupos de ELE de características también similares, para comparar el grado de éxito y los efectos diferenciados en cada caso. Se trataría de comparar el análisis logrado a partir de

nuestros criterios con los resultados prácticos en el aula. Naturalmente, se trata de un experimento extremadamente complejo, porque serían necesarias muchas actividades de contenidos y objetivos equivalentes y muchos grupos de características similares (con lo difícil que puede resultar tanto lo primero como lo segundo) para que los resultados tuvieran algún valor. Por ello, de momento podemos conformarnos con atender a las características que razonablemente pueden ayudarnos a mejorar nuestras actividades en el aula, aplicando estos criterios como modo de hacernos más conscientes de esos aspectos.

Referencias bibliográficas

Bueno Hudson, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. En A. Blas Nieves, J. Corros Mazón, M. García Tarodo, M. L. Gómez Sacristán y E. Otto Cantón (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Budapest: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm [consulta: 19/11/2022].

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.

Gómez Sacristán, M. L. (2008). *Ejercicios de pronunciación*. Madrid: SGEL.

Iruela, A. (2007). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE. Revista de didáctica*. https://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/ [consulta: 26/11/2022].

Lahoz Bengoechea, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 93-132.

Luque, S. (2012). La corrección de los errores de articulación. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 43-74.

Mellado, A. (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 11-41.

Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universitat d'Alacant.

Rico Ródenas, J. (2012). El acento y la sílaba en la clase de ELE. En J. Gil, (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 75-92.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson.