Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües

Tamara Lobato Beneyto
Universidad de Reikiavik

RESUMEN

Entre las competencias lingüísticas que, según establece el *Marco común europeo,* han de adquirir los usuarios, figuran la ortoépica y la fonológica. Éstas, sin embargo, no siempre han recibido la necesaria atención en el ámbito investigador y docente. La presente comunicación trata sobre cuestiones de enseñanza y aprendizaje de dichas competencias, así como sobre las particularidades que los contextos multilingües plantean con relación a las mismas. Se hace referencia a las aportaciones principales de estudios recientes y se presta especial atención al papel que desempeña la primera lengua (u otras) de los aprendices en los procesos de adquisición de ambas competencias.

El *Marco común europeo de referencia* establece las siguientes competencias lingüísticas del usuario o alumno: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica [1]. Este trabajo trata sobre cuestiones relacionadas con la adquisición y enseñanza de dos de estas competencias, la ortoépica y la fonológica. En la primera parte, se va a tratar la competencia ortoépica y, en la segunda, la fonológica. Además, en cada una de dichas secciones, primero se hará alusión a cuestiones generales (tales como su tratamiento en la investigación y en los materiales didácticos) y, en segundo lugar, se prestará atención a casos específicos de contextos multilingües.

1. LA COMPETENCIA ORTOÉPICA

Comprende tanto el conocimiento de los nombres de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre grafías y sonidos. Por lo que respecta al primero, y aunque pueda parecer una cuestión banal, saber cómo deletrear es imprescindible para evitar ambigüedades y conseguir una comunicación efectiva. Pensemos, por ejemplo, en un intercambio de información ante un órgano administrativo donde al hablante no nativo se le pida que deletree alguno de sus datos personales; o en una conversación telefónica, en el transcurso de la cual sea necesario deletrear algún dato. Con respecto a las correspondencias entre grafías y sonidos, en comparación

[1] *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, p. 107.

con otras lenguas que disponen también de sistemas de escritura alfabéticos, como el inglés o el francés por ejemplo, el español presenta una frecuencia más alta de univocidad. No obstante, ello no significa que tenga una ortografía fonética, ya que no todas las correspondencias son unívocas. Como es sabido, hay casos en que una sola grafía se corresponde con más de un sonido. Por ejemplo, la grafía [g] representa dos fonemas: /x/ cuando va seguida de [e] e [i] y /g/ cuando va seguida de [a], [o], [u] [2]. Del mismo modo, la grafía [c] representa dos fonemas en algunas variedades del español: /θ/ cuando va seguida de [e] e [i] y /k/ cuando va seguida de [a], [o], [u]. A la inversa, un mismo sonido puede estar representado por diversas grafías. Tal es el caso del fonema /θ/ (que existe en algunas variedades), representado por las grafías [c] y [z]. El fonema /k/ está representado por [c], [k] y por el dígrafo [qu]. El fonema /b/ está representado por las grafías [b] y [v] [3]. Además, existen los dígrafos, como [gu] y el ya mencionado [qu]; la grafía [h], que no corresponde a ningún sonido; y las grafías que representan diptongos. Todos estos casos sí requieren atención explícita en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, tanto los nombres de las grafías como las reglas ortoépicas de la primera lengua (en adelante L1) u otras de los aprendices pueden interferir con las del español.

A pesar de ello, entre los profesores y los diseñadores de materiales didácticos existe el riesgo de que prevalezca la asunción de que el alumno captará fácilmente estas normas de forma implícita. Ello lleva a descuidar, e incluso a no tratar en absoluto, dichas reglas en el aula, o en los materiales didácticos, o en ambos. En la práctica, se dan casos de estudiantes, incluso de niveles intermedios y avanzados, que desconocen cómo deletrear en español y que establecen correspondencias incorrectas entre grafías y sonidos al leer en voz alta. La articulación de la /u/ en el dígrafo [qu], por ejemplo, es un caso llamativo y frecuente. En este punto, se podría argumentar que, al igual que es comprensible y lícito olvidar determinadas palabras o confundir desinencias verbales en niveles intermedios y avanzados, también pueden olvidarse las correspondencias correctas entre una grafía y un sonido al leer en voz alta o bien olvidar el nombre de una determinada grafía al deletrear. Sin embargo, no son casos comparables porque, mientras que el léxico o las reglas gramaticales integran un repertorio amplísimo y son por tanto más susceptibles de olvidos o de confusión, los nombres de las grafías y las reglas ortoépicas conforman un conjunto cerrado e infinitamente más limitado. Por esta razón, no es descabellado esperar que los estudiantes automaticen estas competencias ya desde el nivel A1 siempre y cuando el tratamiento de los mismos haya sido cualitativa y cuantitativamente el adecuado.

El tratamiento de la cuestión es escaso en un buen número de libros de texto, que se limitan a veces a una presentación del alfabeto y de los correspondientes

---

2 Los fonemas aparecen entre barras y las grafías entre corchetes. En la mención de los fonemas, no se incluyen los alófonos ni las diversas realizaciones.

3 No se alude aquí a los alófonos ni a la diversa casuística que presentan cada una de las variedades del español.

símbolos fonéticos en un apéndice gramatical. En la elaboración de esta comunicación se consultaron cuatro libros de texto de E/LE (tres generales y uno para fines específicos), publicados entre 2000 y 2007 y que se siguen editando. No se estima oportuno citar las fuentes, puesto que el propósito no es hacer una crítica negativa de los mismos (que la autora, por otra parte, considera herramientas válidas y muy útiles), sino únicamente hacer constar que la ortoépica es una competencia que recibe menos atención que otras, como la léxica o la gramatical, por ejemplo.

Lo que se observa en dichos libros de texto consultados es lo siguiente. En primer lugar, el tratamiento de esta competencia se hace con diferentes grados de detalle y de exhaustividad, desde presentaciones más o menos detalladas, hasta enfoques excesivamente escuetos. En segundo lugar, las actividades propuestas son muy escasas y se concentran en la primera lección, no volviéndose a tratar la cuestión en todo el resto del libro.

Finalmente, llama la atención que no se haga ninguna mención a las grafías que representan diptongos, y que pueden ser fuente de interferencia, dado que en diversas lenguas corresponden a sonidos distintos. Por ejemplo, la grafía del diptongo [eu] no corresponde al mismo sonido en español y en alemán. Probablemente los escritores de materiales asumen que el profesor aportará sus propias actividades.

La relevancia de esta competencia queda avalada no solo por las exigencias estrictamente pragmáticas del aula y de la comunicación cotidiana, sino también por estudios empíricos en el campo de la psicolingüística. Por ejemplo, tal y como muestran Ellis y Beaton (1993), para aprender vocabulario activamente *(productive learning)*, decir las palabras en voz alta conduce a un aprendizaje más rápido y con un índice más alto de retención que la repetición silenciosa [4]. Según los resultados de diversos estudios empíricos mencionados por estos autores, aprender la pronunciación de las palabras de una lengua extranjera constituye tanto una cuestión de habilidad motriz como de memoria auditiva y es imposible memorizar palabras sin haberlas articulado. De ello se deriva la importancia de conocer la correcta correspondencia grafía-sonido, ya que, en caso de que el estudiante aprenda una nueva palabra a partir de su forma escrita, el conocimiento de las reglas ortoépicas es el que posibilitará una efectiva y correcta memorización de la misma.

Las actividades que pueden emplearse para la enseñanza y adquisición de esta competencia son bien conocidas por los profesores y pueden incluir, entre otros, las siguientes herramientas y actividades:

1. Para la enseñanza y el aprendizaje de los nombres de las grafías:

    1.1 Listado de los mismos.
    1.2 Repeticiones de dichos nombres.

---

4 Los conceptos de conocimiento lingüístico activo *(productive knoweledge)* y pasivo *(receptive knowledge)* han sido sometidos a revisión en los últimos años. Para dicha cuestión, véase la obra de Nation (2001) y, en particular, el capítulo 2 de la misma.

1.3 Grabaciones de los mismos.
1.4 Para el deletreo de palabras:

1.4.1 Ejercicios diversos, insertos en actividades comunicativas. Deletreo de datos personales de familiares y amigos, de nombres de ciudades, de comidas, etc., al hilo del intercambio de información personal.

2. Para la enseñanza y el aprendizaje de las reglas ortoépicas:

2.1 Presentación de tablas con una sistematización de las mismas.

2.1.1 Atención también a los diptongos.
2.1.2 Atención también a los grupos consonánticos (br-, bl-, mp-, mb-, tr-, cr- , etc.).

2.2 Actividades de lectura en voz alta, tanto de palabras aisladas como de textos.

Estudios sobre memoria y aprendizaje, como el de Baddeley et ál. (1998) muestran que la repetición espaciada en el tiempo es necesaria para que el aprendizaje sea a largo plazo y se consolide. Un hallazgo muy relevante en la investigación de la memoria en general, y en el aprendizaje del vocabulario de segundas lenguas en particular, es, como han mostrado los trabajos de Bloom y Shuell (1981) y Dempster (1987), que la repetición espaciada en el tiempo da lugar a un aprendizaje más consolidado que la repetición abundante concentrada en un corto lapso de tiempo. De acuerdo con ello, conviene que la realización de los ejercicios arriba enumerados sea sostenida y se espacie en el tiempo. Basándonos en este principio, se deduce que no es suficiente con presentar las reglas ortoépicas en las primeras dos o tres lecciones del curso y no volver a tratarlas, sino que lo más efectivo es abordar este contenido mediante actividades de manera repetida y sostenida en el tiempo, a intervalos.

En el tratamiento de la ortoépica en un curso inicial de ELE (y, en general de cualquier lengua), se nos presentan diversos supuestos en función de las L1 de los aprendices. Cuando el grupo es lingüísticamente homogéneo y el profesor conoce la L1 de los estudiantes, este puede anticipar cuáles serán las áreas potenciales de interferencia. En caso de no conocerla, puede informarse sobre las correspondencias grafía-sonido de la misma. A partir de dicho análisis contrastivo, el profesor podrá seleccionar palabras y micro-textos para que los estudiantes practiquen con aquellas correspondencias que sean potenciales fuentes de dificultad e interferencia. Por ejemplo, para un grupo homogéneo de estudiantes de E/LE con L1 italiano, se hará especial hincapié en aquellos dígrafos y combinaciones de grafías del español que son los más susceptibles a interferencias con las reglas ortoépicas del italiano, es decir, [qu], [ch], [c] seguida de [i] o [e], etc. Este sería el supuesto número uno.

No obstante, los contextos de aprendizaje lingüísticamente homogéneos son cada vez menos frecuentes, siendo mucho más habituales los heterogéneos, debido a factores como las migraciones y los programas de intercambios educativos (especialmente a nivel universitario, aunque también en la enseñanza secundaria). ¿Qué sucede en contextos multilingües en los que los estudiantes tienen diversas L1 y están habituados a reglas ortoépicas distintas? Este es el supuesto número dos y obviamente es más complejo que el anterior (grupo homogéneo), ya que diversos aprendices requerirán tratamientos individualizados. Exige, por parte del profesor, el conocimiento (o al menos nociones) de diversas L1, así como una mayor inversión de tiempo tanto en la preparación de las actividades como en la realización de las mismas en el aula.

A su vez, el supuesto número dos (grupo heterogéneo) puede subdividirse en otros dos más. Puede darse el caso de que los estudiantes tengan L1 distintas pero todas ellas con sistemas gráficos del mismo tipo, como por ejemplo sistemas alfabéticos (un conjunto cerrado de grafías que, aisladas o combinadas, corresponden a determinados sonidos). Este sería el caso de una clase con estudiantes de L1 francés, italiano, neerlandés y polaco, por ejemplo. Pero también puede darse el caso de una clase integrada por estudiantes con distintas L1 y cuyos sistemas gráficos sean, además, de tipos diversos. Por ejemplo, L1 indoeuropeas con sistemas de escritura alfabéticos; L1 siníticas, con sistemas de escritura pictográficos (donde la correspondencia no es grafía-fonema, sino pictograma-morfema/palabra); y L1 semíticas, cuyos sistemas de escritura son silábicos. ¿Qué retos plantean para la enseñanza y el aprendizaje semejantes contextos multilingües? Para ilustrar esta pregunta, se describe a continuación un caso que procede de la experiencia docente de la autora y que ilustra los retos planteados por el último de estos supuestos mencionados.

En un grupo que estaba compuesto por estudiantes de A1 (principiantes totales en su mayoría) con L1 alemán, chino mandarín, francés, islandés, italiano y letón, la instrucción sobre reglas ortoépicas fue la misma para todo el grupo y consistió en una serie de actividades como las enumeradas anteriormente. La instrucción se insertó en un determinado número de sesiones, con actividades, tanto aisladas como integradas en otras destinadas a otras competencias. Ello bastó para que los estudiantes con L1 europeas y con sistemas alfabéticos asimilaran con éxito las reglas ortoépicas del español. Sin embargo, no fue suficiente para el grupo de estudiantes con L1 chino. En los ejercicios de lectura en voz alta, el discurso de los estudiantes con L1 con sistemas alfabéticos era inteligible, pero el de los aprendices con L1 chino no lo era. En gran medida, estos últimos estaban extrapolando reglas ortoépicas del inglés (que es la primera lengua extranjera que estos aprendices habían adquirido), lo cual causaba incorrecciones en el establecimiento de correspondencias grafía-sonido [5]. También incurrían en frecuentes elisiones de vocales.

[5] Misma observación en Villaescusa (2009).

La solución por la que se optó fue no realizar ningún tratamiento especial en el aula durante las clases ordinarias. En lugar de ello, se contactó con los estudiantes por correo electrónico y se les pidió su asistencia a tutorías específicas para trabajar sobre esos contenidos. Hubo un total de cinco tutorías, dos presenciales y tres por videoconferencia, ya que no siempre era posible armonizar horarios y coincidir en la universidad. Tras las cinco sesiones, su discurso era inteligible cuando leían en voz alta. El motivo por el que esta solución se perfiló como la menos mala, fue el siguiente. Dedicar especial atención en clase a un estudiante (o grupo de estudiantes) puede conducir a la inhibición, ya que pueden sentirse en desventaja con respecto al resto. Puede conducir también a la frustración (percepción de incapacidad para aprender la lengua) y eventualmente a la desmotivación. En suma, se abordó la situación de este modo para evitar que un tratamiento en clase y ante el resto del grupo tuviera una repercusión negativa en el llamado filtro afectivo de estos aprendices.

2. LA COMPETENCIA FONOLÓGICA

Esta (en adelante, pronunciación) se refiere a la articulación del discurso hablado. Es inherente y consustancial a la comunicación oral y, por tanto, un elemento totalmente relevante en la adquisición y el uso de una lengua. Además, las investigaciones en el campo de la psicolingüística que se han mencionado en el apartado anterior muestran que es también relevante para los procesos mismos de aprendizaje[6]. Tal y como recoge Vivian Cook (2001: 86), de acuerdo con la teoría de la memoria operativa, la pronunciación es vital para procesar y aprender una lengua. La incapacidad de pronunciar los sonidos rápidamente limita la memoria a corto plazo y, en consecuencia, crea dificultades para procesar y almacenar la lengua en la memoria a largo plazo. Además, prosigue, la falta de énfasis en la pronunciación en la enseñanza de la lengua pone trabas al aprendizaje del estudiante. Este es un motivo contundente y contrastado por la ciencia para poner definitivamente la pronunciación en el mapa de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Conviene señalar que el objetivo último no es, necesariamente, la consecución de una pronunciación igual o semejante a la de un hablante nativo, sino una que permita en todo momento la inteligibilidad y una comunicación fluida[7]. El objetivo es alcanzar lo que aquí se postula como un umbral de inteligibilidad, un

---

6 Si bien la ortoépica y la pronunciación son dos competencias diferenciadas, en algunos casos confluyen. Por ejemplo, la lectura en voz alta requiere la competencia ortoépica para establecer la correcta correspondencia entre las grafías y los sonidos, pero en la fase de articulación de dichos sonidos también se requiere la competencia fonológica.

7 La cuestión acerca de si es posible o no alcanzar una pronunciación nativa es controvertida. La extendida afirmación categórica de que es imposible no está avalada empíricamente, ya que sí existen casos documentados de aprendices que han adquirido, tras el denominado periodo crítico, una competencia nativa o casi nativa, si bien estos casos son excepcionales y poco numerosos. En la práctica, depende de muchos factores, tales como el grado de motivación del aprendiz; su deseo (o no) de asimilarse a la cultura de la lengua meta; sus características cognitivas; su L1; su edad, etc. Hoy día en la literatura especializada parece existir cierta unanimidad en que debe ser el aprendiz quien decida si desea intentar acercarse a modelos nativos.

requisito mínimo e indispensable. Para alcanzar dicho objetivo, sí es imprescindible dedicar atención a esta competencia mediante actividades y herramientas adecuadas. Asumir que la pronunciación no es importante equivale a asumir que la comunicación oral no es importante.

A pesar de su relevancia, ha recibido una atención fluctuante y desigual en los diversos métodos de enseñanza. La obra de Celce-Murcia (1996), ofrece una síntesis sobre esta cuestión. En la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX el método audiolingual tomaba en consideración la enseñanza explícita de la pronunciación y se servía de técnicas específicas para su aprendizaje. En los sesenta, los enfoques cognitivos desecharon la enseñanza de la misma por considerar que era mejor emplear el tiempo lectivo en elementos como el léxico y las estructuras gramaticales. En los setenta de nuevo algunos métodos (como *Silent Way* y *Community Language Learning*) retomaron el interés por la pronunciación y desarrollaron técnicas nuevas, pero a partir de mediados de esa misma década y especialmente a partir de los ochenta, la pronunciación quedó totalmente desatendida por el método comunicativo. En el ámbito de la investigación en lingüística aplicada, el interés por esta competencia ha ido creciendo en las últimas dos décadas[8]. El caso de ELE no es ajeno a esta tendencia y destacan, entre otros, las contribuciones de Dolors Poch y Joaquim Llisterri, así como las de Kris Buyse, estas últimas destinadas especialmente a aprendices de L1 neerlandés.

Dos de los principios más notorios que se derivan de las investigaciones son los siguientes. Por una parte, los rasgos suprasegmentales son cruciales para la inteligibilidad. Diversos estudios empíricos muestran que la entonación y la distribución acentual resultan ser más determinantes para la comprensión que los rasgos segmentales. Así lo demuestra, entre otros, el estudio de Vanderplanck (1993). Por otra parte, destaca la interdependencia entre la percepción y la producción, es decir, un primer paso para poder reproducir un determinado rasgo es percibirlo (Poch, 2004). Sería deseable que los materiales didácticos reflejaran los resultados de investigaciones. No obstante, en general y salvo excepciones, existe todavía una brecha entre unos y otros. Los materiales didácticos consultados no solo dedican una atención a esta competencia comparativamente menor a la que prestan a otras, sino que además tampoco recogen las implicaciones que se derivan de los estudios empíricos. De la selección de libros de texto de ELE mencionada en la sección anterior, se colige lo siguiente con respecto a la pronunciación:

1. En general, recibe un tratamiento marginal que, además, es errático, pues no está distribuido proporcionalmente a lo largo de todo el material.
2. Los rasgos segmentales reciben un tratamiento inconsistente. En algunos de los libros no se trata y en otros figuran solamente hacia las últimas lecciones, en un solo ejercicio.

---

8 Jenkins (2004).

3. Destaca la ausencia de actividades dedicadas a diptongos y a grupos consonánticos.
4. La prosodia recibe mínima o nula atención.
5. De entre los cuatro libros, solamente uno contiene un ejercicio sobre fonética sintáctica, aunque confinado a las últimas lecciones.
6. No hay ni una sola mención al fenómeno de la sinalefa, aun siendo esta un rasgo característico del español hablado [9].

Es el profesor quien ha de suplir actividades sobre estos contenidos [10]. La pregunta es sobre qué criterios y fundamentos conviene diseñar dichas actividades. Dado que las dificultades tanto en la percepción como en la producción están en gran medida determinadas por interferencias, existe unanimidad entre los investigadores en que es conveniente partir de un análisis contrastivo entre los sistemas de la L1 de los aprendices y la L2. A partir de dicho análisis se diseñan las actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje [11]. En suma, conviene que las actividades que se diseñen vayan dirigidas a grupos concretos de aprendices con determinadas L1.

En la práctica docente, este *modus operandi* es factible cuando el grupo de aprendices es lingüísticamente homogéneo, es decir, todos comparten la misma L1. Sin embargo, un contexto multilingüe complica esta posibilidad ya que el profesor habrá de tener en cuenta diversas L1, algunas de las cuales muy probablemente desconozca. Y en este punto, para ilustrar los retos que plantean a los profesores dichos contextos, se hace referencia al grupo de aprendices lingüísticamente heterogéneo mencionado en el apartado anterior a propósito de la competencia ortoépica.

Recordemos que las L1 en dicho grupo eran las siguientes: alemán, chino mandarín, francés, islandés, italiano y letón. El tratamiento de la pronunciación en el aula fue general, es decir, las actividades propuestas fueron las mismas para todos los estudiantes. No se propusieron actividades diferentes para subgrupos con diferentes L1. Ya desde las sesiones iniciales quedó patente que los distintos aprendices experimentaban, en función de su L1, diversos grados y tipos de dificultades. Las interacciones orales (en consonancia con el nivel A1, evidentemente) de la mayoría de los estudiantes eran inteligibles, pero el discurso de los aprendices de L1 chino en numerosas ocasiones planteaba serios retos a la inteligibilidad. Las dificultades más llamativas tenían que ver con los siguientes aspectos:

1. la distribución acentual;
2. la confusión en la articulación de las consonantes líquida y vibrante;
3. la articulación de algunos grupos consonánticos;
4. perfiles entonativos, que en este nivel se limitaban a enunciado y pregunta.

---

9 Estos puntos son producto del estudio de la autora, pero observaciones semejantes se encuentran también en otros autores. Véase, por ejemplo, Llisterri (2003).

10 Los monográficos de pronunciación de ELE son herramientas muy útiles para el profesor. Para una revisión exhaustiva de los mismos, véase la exhaustiva revisión bibliográfica de Santamaría (2010).

11 Poch (1999, 2004), Llisterri (2003), Buyse (2009), Planas (2009).

También se observó una nasalidad muy marcada, aunque este último rasgo articulatorio no se trató por considerar que, a pesar de conferir un marcado acento, no afecta a la inteligibilidad. Al igual que en el caso de la competencia ortoépica, se optó por tratar la pronunciación en tutorías. En estas se llevaron a cabo actividades que abordaban las dificultades anteriormente enumeradas. Dado el desconocimiento del chino (en cualquiera de sus variedades) por parte de la autora, la selección se actividades para las tutorías se realizó sobre los siguientes tres criterios: la observación, la intuición (que evidentemente es un criterio acientífico) y la lectura de los trabajos de Planas (2009) y de Villaescusa (2009). Se observó una mejora general de la pronunciación. Los perfiles entonativos siguieron planteando dificultades, pero al menos el discurso en las interacciones correspondientes a este nivel adquirió inteligibilidad.

En los subgrupos de aprendices que no necesitaron tutorías específicas para la pronunciación, los resultados fueron variables. Los que experimentaron menos dificultades fueron aquellos con L1 islandés, italiano y letón, mientras que los aprendices con L1 alemán y francés experimentaron, en líneas generales y debido a interferencias de sus respectivas L1, más dificultades [12]. En estos últimos dos casos se estimó oportuno recurrir a intervenciones puntuales con retroalimentación en el aula. Esta consistió en repeticiones por parte de la profesora, así como en indicaciones acerca de los órganos articulatorios (por ejemplo, acerca del punto de articulación de la vibrante). La autora está familiarizada con los sistemas fonético-fonológicos de las lenguas mencionadas en este párrafo, a excepción del letón. Este conocimiento (con mayor o menor grado de exhaustividad en cada caso) resultó y resulta útil para comprender determinadas dificultades que experimentan los aprendices, así como las incorrecciones en las que ocasionalmente pueden incurrir. Esta afirmación es válida también con respecto a la competencia ortoépica tratada en el apartado 1.

El propósito de la mención de estos casos concretos es ilustrar cuáles son los retos que pueden surgir en la práctica docente real. A continuación, se procede a realizar algunas consideraciones. En primer lugar, al encontrarnos con diferentes tipos de necesidades en subgrupos diversos de aprendices (en función de su L1), podemos recurrir a nuestro conocimiento de dichas L1. Sin embargo, es imposible conocer el sistema fónico-fonológico de todas las potenciales L1 de nuestros aprendices. En el supuesto de no conocerlas, y sobre la observación, podremos tener intuiciones y, a partir de éstas, diseñar ejercicios y estrategias que puedan probarse en el aula. Sin embargo, es necesario que dichas intuiciones se contrasten con las descripciones y las indicaciones de la literatura especializada. En este sentido, la colaboración entre los profesores de ELE y los investigadores en lingüística aplicada es necesaria. Sería deseable también contar con publicaciones

[12] Es importante señalar que esta observación se refiere a las dificultades experimentadas exclusivamente por efecto de las respectivas L1 y no pretende en absoluto establecer juicio de valor alguno acerca de las capacidades cognitivas generales de cada uno de estos grupos. Con toda probabilidad, los grupos que experimentaron más dificultades en la adquisición de la competencia fonológica de ELE serán más aventajados en la adquisición de otras L2 con las que su L1 comparta un repertorio más amplio de rasgos fonético-fonológicos.

conjuntas que compilaran análisis contrastivos de diversas L1, y aplicaciones prácticas, tanto generales como específicas para cada L1. Evidentemente, es imposible abarcar todas las posibles L1, pero sí es factible tratar un repertorio considerable.

En segundo lugar, la retroalimentación y las estrategias de corrección son cuestiones cruciales. Conviene tener en cuenta que no se trata de *corregir* como si presupusiéramos de antemano que las actuaciones de los aprendices son defectuosas, sino más bien de *asistir* al estudiante en la articulación [13]. La pronunciación es una competencia que queda más directamente expuesta al juicio del profesor y del resto de los estudiantes del aula que otras, ya que la retroalimentación en este campo normalmente no se proporciona por escrito sino oralmente. Además, la pronunciación involucra obviamente la voz de los hablantes, que está estrechamente relacionada con la identidad personal. Por todos estos motivos, el desarrollo de esta competencia es más susceptible de crear ansiedad que otras.

Conviene, por tanto, calibrar qué estrategias de corrección son las más adecuadas, en tanto que no produzcan un efecto negativo y causen inhibición en el estudiante. En contextos de aprendizaje multilingües, esta precaución cobra especial relevancia, ya que algunos grupos de aprendices parten de una situación desaventajada con respecto a otros y requieren más asistencia por parte del profesor. Las estrategias de corrección habrán de ser efectivas pero sin frustrar a los aprendices desaventajados cuando perciban que otros experimentan menos dificultades pero obtienen mejores resultados. En este punto, puede resultar muy útil el uso de programas informáticos [14]. Huelga decir que no se trata de recurrir a los mismos como herramienta única y perfecta, pero sí presentan un potencial que conviene explorar, especialmente para que los aprendices puedan seguir practicando sobre la pronunciación fuera del aula, algo que resulta especialmente útil para evitar la inhibición y para que el aprendiz consolide su autoconfianza en esta materia. Además, fomentan la autonomía del aprendiz, un concepto que ha cobrado importancia en los últimos años en el campo de la investigación en la adquisición de segundas lenguas.

Con respecto a las técnicas y actividades, dado que, obviamente, en la articulación intervienen los órganos fonadores, conviene mostrar explícitamente cómo emplearlos, mediante la demostración directa o mediante diagramas (que no suelen aparecer en los libros de texto generales). Precisamente algunos programas informáticos incorporan el uso de los mismos, tal y como queda patente en el estudio de Engwall (2006).

También resultaría muy útil integrar, en la práctica docente, técnicas procedentes de los campos de la audición y lenguaje y de la logopedia. Diversos investigadores y métodos han recurrido a estas disciplinas. No se trata de considerar al aprendiz como alguien que tiene un problema que hay que subsanar, sino sencillamente de extrapolar técnicas empleadas en las disciplinas mencionadas al campo de la enseñanza de lenguas.

---

13 Véase esta misma idea en Planas (2009).

14 Para esta cuestión, véase Llisterri (2007).

Con todo, el grado de dificultad que plantea la adquisición de la pronunciación de ELE (y de cualquier lengua) será siempre relativo a cada estudiante dado. Sin duda un factor determinante es la L1. También la cantidad de exposición al *input* nativo. Pero éstos no son los únicos. Se dan también factores de tipo cognitivo (como la edad y si se adquirió más de una lengua en edades tempranas) y de tipo afectivo y motivacional (qué grado de integración en la cultura meta quiere adquirir el aprendiz). Huelga decir que no es realista esperar iguales resultados en todos los aprendices expuestos a un mismo tipo de aprendizaje.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Para el caso concreto de contextos de aprendizaje multilingües, y dada la complejidad que plantean, especialmente en los frentes de la formación del profesor y de las estrategias de corrección y retroalimentación, es de inestimable ayuda disponer de los materiales adecuados, tanto de consulta (estudios teóricos y descriptivos), como de aplicación didáctica. Como se ha señalado ya, resultaría muy conveniente contar con publicaciones conjuntas que recogiesen análisis contrastivos y ejercicios prácticos, tanto generales como específicos, estando estos últimos destinados al mayor número posible de potenciales L1 de los aprendices. También podrían contemplar un compendio de estrategias de corrección útiles en estos contextos.

El planteamiento de todas estas cuestiones constituye, en primer lugar, una invitación a la toma de conciencia definitiva sobre la relevancia de la ortoépica y la pronunciación en la adquisición y uso de ELE; y, en segundo lugar, una reflexión en torno a la pregunta de cómo integrar con éxito dichas competencias en la enseñanza. La colaboración y el diálogo constante entre todos los agentes del campo de ELE, es decir, profesores, investigadores en lingüística aplicada y teórica y diseñadores de materiales, es crucial para la consecución de herramientas, propuestas didácticas y estrategias válidas y contrastadas que, integradas en contextos de aprendizaje tan frecuentes y habituales en el siglo XXI como son los multilingües, conduzcan a la adquisición de las competencias aquí tratadas de la manera más efectiva posible.

BIBLIOGRAFÍA

Baddeley, A.; Gathercole, S.; Papagno, C. (1998): «The phonological loop as a language learning device», *Psychological Review,* 105, 1, 158-173.

Bloom, K. C.; Shuell, T. J. (1981): «Effects of massed and distributed practice on the learning and retention of second-language vocabulary», *Journal of Educational Research*, 74, pp. 245-248.

Buyse, Kris (2009): «El abecedario para la enseñanza de la pronunciación de ELE», en Leighton, G. (ed.), *La didáctica en la fonética de las lenguas extranjeras*, I Jor-

nadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras. Buenos Aires: Universidad General de San Martín.

Celce-Murcia, M.; Brinton, D.; Goodwin, J. (1996): «The History and Scope of Pronunciation Teaching», en *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages*, Cambridge: CUP, pp. 2-13.

Cook, Vivian (2001): *Second Language Learning and Teaching*, Londres: Hodder Arnold.

Dempster, F. N. (1987): «Effects of variable encoding and spaced representation on vocabulary learning», *Journal of Educational Psychology,* 79, pp. 162-170.

Ellis, N.; Beaton, A. (1993): «Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning», en *Language Learning*, 43, 4, pp. 559-617.

Engwall, O. (2006): «Feedback Strategies of Human and Virtual Tutors in Pronunciation Training», en *TMH-QPSR,* 48, pp. 11-34.

Jenkins, Jennifer (2004): «Research in Teaching Pronunciation and Intonation», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 109-125.

Llisterri, Joaquim (2003): «La enseñanza de la pronunciación», en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia,* 4, 1, pp. 91-114. [http://liceu.uab.es/Joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf].

— *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/default.htm]

— (2007): «La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador», en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada, pp. 91-120.[http:77liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf].

Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language,* Cambridge: CUP.

Planas Morales, Silvia (2009): «Enseñanza y evaluación de la pronunciación de ELE en alumnos chinos», en *redELE*, 17.

Poch Olivé, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen.

— (2004): «Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera», en Sánchez Lobato, J., Santos, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua,* Madrid: SGEL, pp. 737-753.

Santamaría Busto, Enrique (2010): «Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE», en *redELE* 20.

Vanderplank, Robert (1993): «"Pacing" and "spacing" as predictors of difficulty in speaking and understanding English», en *ELT Journal,* 47, pp. 117-125.

Villaescusa Illán, Irene (2009): «La enseñanza de la pronunciación en la clase de E/LE», en *I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, pp. 127-145.