

MÁS ALLÁ DE LOS PARES MÍNIMOS. IDEAS PARA INTEGRAR LA PRONUNCIACIÓN EN LA CLASE DE ELE¹

IRENE VILLAESCUSA ILLÁN
Universidad de Hong Kong

RESUMEN

Una buena pronunciación agiliza la comunicación en una lengua extranjera y causa una impresión positiva en el oyente. Al contrario, si una persona conoce la gramática y domina el vocabulario pero es incapaz de articular sonidos, unir palabras o entonar frases con cierto grado de corrección, la interacción se deteriora irrevocablemente. Reconocer las características fonológicas de una lengua, tanto los sonidos como la prosodia, ayuda, no solamente a entender y hablar mejor una lengua, sino también a afianzar la personalidad del individuo como hablante extranjero y definir su rol en la cultura meta.

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras la importancia que se le ha dado a la pronunciación ha ido cambiando de acuerdo a los principios defendidos por los diferentes métodos. Tras muchos años de permanecer en la oscuridad, las prácticas de pronunciación en la clase de español como LE quieren resurgir debido a la importancia que se viene reconociendo a la prosodia por su valor en la comprensión de los enunciados globales, y en última instancia en la comunicación.

Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación sigue sin integrarse realmente en el aula, los materiales existentes siguen desviando su atención de la comunicación a la descripción teórica o a la práctica aislada de los sonidos. Las actividades de expresión oral, que son las que más claramente se relacionan con la pronunciación, centran su atención en los exponentes lingüísticos derivados del uso del lenguaje oral, la organización del discurso o la capacidad de interacción entre otros, pero no reparan en aspectos relacionados con la pronunciación. La competencia fónica no es fácil de enseñar y de adquirir; es probablemente una de las áreas en las que el profesorado se siente menos competente, dar explicaciones y corregir a un alumno que no sabe pronunciar bien resulta complicado.

¹ Artículo extraído del taller original de mismo título (Pekín, 24 de agosto de 2010).

Con este artículo pretendemos describir el rol de la pronunciación en la historia de la enseñanza de lenguas para intentar comprender el por qué de su situación actual además de reflexionar sobre la posibilidad de integrar la práctica de la pronunciación en las clases bajo un enfoque comunicativo. Finalmente se va a aportar ideas concretas de cómo integrar la pronunciación en la clase sin separarla del currículum y obedeciendo a necesidades reales de comunicación de los alumnos.

Palabras clave

Pronunciación, expresión oral, prosodia, método comunicativo, método verbo-tonal

1. EL ROL DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA HISTORIA DE LA METODOLOGÍA

La importancia que se le ha dado a la pronunciación en el currículum de las clases de lengua extranjera ha ido variando conforme a las creencias y los principios didácticos de cada método. La enseñanza de la pronunciación pasó de ser inexistente en el método de gramática-traducción a ser el foco de atención en los métodos audiolingüísticos y de nuevo perder importancia, paradójicamente, en los métodos basados en la comunicación.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la enseñanza de la pronunciación estaba regida por los principios del método articulatorio en el que la teoría fonológica se enseñaba de forma deductiva, tal y como se hacía con la gramática; el contenido de las clases de pronunciación se centraba en la descripción articulatoria detallada de los fonemas (lugar y modo de articulación, ausencia y presencia de sonoridad etc.) junto al aprendizaje de la transcripción fonética. La metodología se caracterizaba por la falta de dinamismo, no incluía ningún entrenamiento perceptivo o productivo que no fuera de modo meramente ilustrativo. Los fonetistas de la época creían que la enseñanza de lenguas requería un conocimiento sólido de la lengua y en contraste con la lengua materna (Gil, 2007). Los manuales clásicos españoles de fonética y fonología han seguido este enfoque² y son los que se han usado durante más tiempo como libros de texto para la enseñanza de la fonética a estudiantes extranjeros así como para introducir la lingüística del español a estudiantes de filología.

En el marco de los métodos audiolingüísticos de los años 50 (método directo, método situacional, método audio-oral) originados de la psicología conductista, la adquisición de la pronunciación se entendía como el resultado de un proceso mecánico e inductivo de formación de hábitos. El profesor, o un audio, eran el modelo a reproducir y el objetivo del alumno era conseguir una pronunciación lo más cercana a ese modelo nativo a través de repeticiones. Gil (2007: 133) señala al respecto de estas metodologías que “en ellas el

² Tomás Navarro Tomás, *Manual de Pronunciación española* (primera edición de 1918) y Quilis y Fernández, *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos* (primera edición de 1964), ambos publicados en la actualidad por el CSIC.

aprendizaje cognitivo o racional no tiene cabida, los ejercicios resultan siempre monótonos, los objetivos de comunicación no se alcanzan”. La falta de contexto, de significado y de rentabilidad justifican las carencias de esta metodología, aunque la repetición y la imitación de modelos son prácticas que, como veremos más adelante, tienen cabida en las prácticas de pronunciación como actividad de sensibilización fonológica.

Durante los años 60 y 70 se empezó a cuestionar si realmente se podía alcanzar una pronunciación casi nativa e incluso si realmente el aprendizaje de la pronunciación estaba bajo el control de los educadores. Los estudios de Purcell y Suter (1980; en Fraser, 2001) concluían que realmente existía muy poca relación entre la enseñanza de la pronunciación en la clase de lengua extranjera y la adquisición de una buena pronunciación; se demostró que los factores que más afectaban a la mejora de la pronunciación, tales como la lengua materna del estudiante o la motivación, tenían poco que ver con la práctica en el aula. En este momento es cuando la pronunciación casi desapareció de los métodos de enseñanza de lenguas. En referencia al inglés Morley (1991:485) explica que:

“There were questions about the importance of pronunciation as an instructional focus, questions about whether or not it could be taught directly at all, questions about the assumption it could be learnt at all under direct instruction. The effect was that more and more programs gave less and less time explicit attention to pronunciation; many programs dropped it entirely”.

No obstante paralelamente a estos estudios se desarrollaron los principios del método verbo-tonal (MVT), el método que ha tenido y tiene más aceptación entre los lingüistas para la enseñanza de segundas lenguas. El MVT se originó en los años 50 en función de las averiguaciones del profesor Petar Guberina, de la Universidad de Zagreb (Croacia), para la rehabilitación de personas con dificultades de audición. A partir de los años 60, R. Renard, profesor de lingüística de la Universidad de Mons (Francia) se convirtió en el autor más representativo del método aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras. La idea principal de la que parte este método es que pronunciamos mal un idioma porque lo percibimos mal y esto es así porque estamos condicionados por los hábitos perceptivos de nuestra lengua materna. Los estudiantes de una lengua extranjera sufren de *sordera fonológica*, su cerebro solamente oye lo que está acostumbrado a oír y no algo diferente. Esta idea es la que condiciona el resto de teorías y técnicas del método e implica que hay que reeducar el oído y el cerebro para reconocer los sonidos de otra lengua antes de producirlos. El principio didáctico esencial del MTV es la práctica de la percepción como base para la producción. Muchos autores comparan percepción musical con la de la pronunciación de una lengua extranjera: cuanto más se sabe sobre ella mejor se pueden percibir sus elementos.

Renard (en Gil, 2007) subrayó, además, que para condicionar el sistema fonador de un individuo es necesario acondicionar el proceso audio-fonador de manera no intelectual. Es decir, es un proceso que debe darse de manera “natural”, sin pensar. Esta afirmación retoma la idea de la adquisición fonológica llevada a cabo a partir de la escucha y la repeti-

ción mecánica formulada por el conductismo, sin embargo, ésta parece ser la única idea que tienen en común ambos métodos.

La didáctica de la pronunciación según el método verbo-tonal subraya los siguientes principios³:

- a) **Trabajar la dimensión lúdico-afectiva** para crear un ambiente distendido y favorable al aprendizaje, en particular a la pronunciación.
- b) **Trabajar el entrenamiento perceptivo** para que el aprendiz se vuelva consciente de esos contrastes fonéticos de la L2 que inicialmente no podía reconocer. El entrenamiento de la percepción debería ser exclusivamente oral⁴ ya que la lectura y la escritura disminuyen instantáneamente la agudeza auditiva –si leemos, no escuchamos.
- c) **Trabajar la dimensión productiva.** A través de ejercicios basados en:
 - a. *La pronunciación matizada.* Este recurso consiste en mostrar al estudiante sonidos cercanos al que presenta dificultad con el fin de ayudarlo a articularlos a través de la aproximación fonológica. Por ejemplo para la articulación de la /r/ vibrante múltiple se puede mostrar el punto de articulación con una /t/ alveolar, al estilo inglés, la sonoridad con una /d/ para llegar hasta la /r/ española.
 - b. *La fonética combinatoria.* Este recurso consiste en elegir las combinaciones de sonidos que sean más fáciles de articular según su entorno y la lengua materna del alumno; no usar palabras al azar.
 - c. *La tensión articulatoria*⁵. Consiste en colocar los sonidos problemáticos en una posición donde requieren menos o más tensión articulatoria (al final de la frase o al principio de la frase o la palabra) según la dificultad que se quiera corregir.
- d) **La relevancia de la prosodia.** Los verbo-tonalistas buscaron en la adquisición de la lengua materna un modelo para enseñar pronunciación, se averiguó que los primeros elementos fonológicos que los niños comprenden son los elementos prosódicos y por tanto los estudiantes deben aprender a identificar la entonación, el acento y el ritmo de los enunciados antes que preocuparse de los sonidos. Además se sabe que la prosodia está muy estrechamente relacionada con las funciones expresivas y pragmáticas, y que éstas, a su vez, tienen una influencia en el significado de la frase tanto o mayor que los sonidos que la componen.
- e) **La integración obligada al contexto real.** Es importante que los sonidos de la L2 se presenten integrados en estructuras lingüísticas completas, caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo, y no de forma aislada.

³ Resumen de los expuestos por el profesor Xosé Padilla en su blog: <http://blogs.ua.es/xose/2008/12/21/el-metodo-verbo-tonal/#comments> y de los mencionados por Gil (2007: 144-152).

⁴ Padilla (2006: 876) resume en su artículo “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE” que: “El MVT propone un mínimo de 60 horas de práctica exclusivamente oral para que los estudiantes aprendan, a percibir primero y a producir después, los sonidos de una lengua extranjera”.

⁵ Para una explicación más detallada de en qué consisten estos métodos ver Gil (2007: 148-152)

- f) **La importancia de los factores extralingüísticos**, como el lenguaje no verbal, los elementos kinésicos, los gestos, la mirada, el estado de ánimo del hablante, el contexto para entender el mensaje e impregnar al mensaje del significado deseado. A nivel pedagógico la importancia de estos factores se manifiesta a través del uso de estrategias de enseñanza dinámicas y físicas con apoyo visual y gestual.

Vemos entonces que la mayoría de los planteamientos del método verbo-tonal están más cercanos a las corrientes de hoy día que al estructuralismo o al conductismo, métodos de los que es coetáneo. Las estrategias que propone como actividades de corrección (sección c más arriba) siguen centrándose principalmente en los sonidos (para lo que sí es mejor que ningún otro método) pero no tanto para la prosodia. “El método no aporta ninguna sugerencia relativa a la enseñanza/corrección de los entonemas de la LE, salvo la mera imitación”, Cortés (2002:65).

En los años 80, el método comunicativo introdujo planteamientos didácticos (que veremos más abajo) derivados de idea de que la lengua es herramienta de comunicación. Bajo este supuesto la enseñanza de la pronunciación perdió importancia por considerarse que se trata de un contenido lingüístico que se adquiere a partir de la interacción con otros hablantes. Esto resulta muy paradójico cuando la expresión oral es esencial para la comunicación y la pronunciación es esencial para la expresión oral.

En la actualidad la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera parece haberse quedado estancada en la pedagogía de los años 50 (la mayoría de actividades de pronunciación que se encuentran en los manuales proponen ejercicios de escucha y repetición de manera mecánica) o bien bajo el supuesto de que no es necesario enseñar pronunciación porque se aprende sola, es decir, escapa al control del educador.

2. LA PRONUNCIACIÓN EN EL MÉTODO COMUNICATIVO

En las siguientes páginas queremos revisar algunos postulados del enfoque comunicativo para ver si dichos principios dan cabida a la didáctica de la pronunciación. Basándonos en la definición que hace el Instituto Cervantes⁶ del método comunicativo subrayamos los siguientes principios:

- ❖ El currículo está elaborado en base a funciones o nociones.
- ❖ El aprendizaje está centrado en el alumno –el profesor tiene el rol de mediador, facilitador.
- ❖ La metodología se basa en la comunicación, la enseñanza de contenidos teóricos se hace de manera inductiva, las destrezas deben estar integradas.

⁶ Centro Virtual Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

- ❖ Las actividades están planteadas como tareas, juegos de rol etc. que acerquen la realidad al aula.
- ❖ La evaluación atiende tanto a la corrección como a la fluidez.

2.1. El currículo

El PCIC sirve como referencia para la elaboración de currículos basados en funciones comunicativas y se encarga de clasificar y jerarquizar los contenidos de dichas funciones en relación con los niveles de adquisición del MCER. No lo es menos con la pronunciación, aunque la jerarquización de los contenidos no se realiza en base a su dificultad sino a su calidad fónica dentro del enunciado.

Los tres volúmenes del PCIC incluyen una sección denominada *Pronunciación y Prosodia* en la que se recogen contenidos muy específicos de la fonología del español divididos en los siguientes grandes bloques en función del grado de relevancia que tienen para la calidad global de la producción:

1. Base de articulación general
2. Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación
3. Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas

| <i>A. Disposición (base) articulatoria del español</i> | |
|--|----------------------------------|
| <i>B. Plano suprasegmental</i> | <i>C. Plano segmental</i> |
| 1. La sílaba | 1. Las vocales del español |
| 2. El acento en español | 1.1. Modificaciones contextuales |
| 2.1. El acento léxico | 1.2. Secuencias vocálicas |
| 2.2. El acento oracional | 1.3. Fenómenos dialectales |
| 2.3. El acento enfático | 2. Las consonantes del español |
| 3. Distribución y tipos de pausas | 2.1. Variantes contextuales |
| 3.1. El grupo fónico | 2.2. Consonantes agrupadas |
| 3.2. El tiempo | 2.3. Variantes dialectales |
| 4. El ritmo en español | |
| 5. La entonación en español | |
| 5.1. Las formas entonativas básicas | |
| 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas | |

Figura 1

Estos aspectos de la fonología española (junto a los *Objetivos generales: 1. El alumno como agente social*) no se dividen en los niveles lingüísticos establecidos por el MCER, como ocurre con la gramática, la ortografía, las funciones etc. sino en tres etapas que aúnan los 6 niveles. Estas se denominan *fase de aproximación* (A1-A2, pág. 161-180), *fase de profundización* (B1-B2, pág.123-148) y *fase de perfeccionamiento* (C1-C2, pág.125-147). La

especial naturaleza de la materia hace que sea difícil determinar su nivel de adquisición; la teoría fonológica sí es medible en base a lo que se sabe o a lo que no pero la pronunciación es una destreza que no se puede evaluar en esos términos. Un alumno puede conocer conceptos abstractos como la *sílaba, fonema, consonante sorda* y esos conocimientos se pueden evaluar a través de un test escrito. Sin embargo la pronunciación no se puede aislar de la comunicación y en base a esta puede clasificarse en una pronunciación fácilmente comprensible, comprensible con dificultad o pobre, según sus repercusiones en el entendimiento del enunciado. Por esta razón los contenidos (como conceptos) se repiten a lo largo del currículo, reciclándose y ampliándose según avanza el nivel de competencia lingüística general del estudiante.

Lo que se propone con el PCIC es que el profesor (o el centro) organice y asocie estos contenidos a las funciones que rigen el programa específico de cada curso conforme al nivel lingüístico general del estudiante. De esta forma, siguen siendo las funciones las que originan el currículo, y la pronunciación se integra dentro de él como un contenido lingüístico más.

Por ejemplo, si tomamos el índice de contenidos de Prisma A1, Unidad 2 (página 5), fijándonos en los exponentes que presenta la lección podremos decidir qué incluir como contenidos de pronunciación:

| Funciones comunicativas | Contenido gramatical | Contenidos léxicos | Contenidos culturales | Pronunciación |
|---|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar y decir la dirección - Pedir y dar información espacial: ubicar cosas y personas - Describir objetos y personas | <ul style="list-style-type: none"> - Presentes regulares -ar/-er/-ir - Usos tú/usted - Género y número en los sustantivos y adjetivos - Uso del artículo determinado e indeterminado - Interrogativos ¿Dónde / Qué / Quién? - contraste Hay/Está/-n - Locuciones prepositivas | <ul style="list-style-type: none"> - Objetos de clase ,de escritorio, personales - Los colores - léxico relacionado con direcciones - La casa: distribución y mobiliario | <ul style="list-style-type: none"> - Formas de tratamiento en España - La correspondencia | <ul style="list-style-type: none"> - La entonación de las frases interrogativas con pronombre interrogativo - La articulación de las vocales /o,a,e/ para el género (enseñarles a evitar la diptongación, transferencia del inglés) - Enlaces entre palabras (¿mea.yu.das?, lo.ses.tu.dian.tes etc...) - El acento de las palabras y la frase (ej. los infinitivos se acentúan en la última sílaba) |

La tarea de decidir qué contenidos se van a incluir en cada lección quedaría a elección del profesor, quien, teniendo en cuenta exactamente los exponentes de cada lección (nos referimos al vocabulario, la gramática y las funciones concretas que contiene la lección) y las características del alumnado, tales como su LM, sus objetivos de comunicación, sus destrezas y su nivel lingüístico general, dará prioridad a unos contenidos o a otros. Un análisis de necesidades basado en el estudio contrastivo de la lengua de los alumnos y el español es lo más aconsejable a la hora de prevenir posibles interferencias negativas e identificar aspectos que requieran mayor atención. En el caso de los estudiantes chinos (tanto hablantes de cantonés como de mandarín), el trío /b,d,g/ y /p,t,k/ es el que más interferencias causa, también presentan dificultades algunos diptongos o triptongos y la confusión entre /r/ y /l/ en el plano segmental. Las agrupaciones de consonantes (pr-, bl-, tr- etc.), el desplazamiento del acento en las palabras, el ritmo monosilábico, la ausencia de enlaces o la notable carencia de patrones entonativos, son otros de los aspectos pertinentes en la enseñanza de la pronunciación a este grupo de hablantes⁷.

El carácter englobador de la pronunciación le proporciona bastante flexibilidad a la hora de elegir qué, cuándo y cómo se puede enseñar. Los contenidos o las actividades de pronunciación no tienen por qué seguir rigurosamente un orden o un nivel tan estricto como otros aspectos de la lengua. Cortés (2002) por ejemplo, señala que para elaborar una secuenciación de los contenidos lingüísticos prosódicos se puede empezar por los contenidos más fáciles, por los más frecuentes o por los más útiles. Además, es posible que el profesor estime conveniente, por razones afectivas, no incidir solamente en los aspectos que son problemáticos para los alumnos sino también estimular su autoestima y su confianza como hablante de español. Tal y como explica él mismo (2002: 77):

“Así, la enseñanza, las actividades y los materiales no deben encaminarse exclusivamente hacia las áreas o aspectos lingüísticos divergentes en la L1 y la LE; también conviene explotar aquellas zonas convergentes, en las que los alumnos puedan progresar a pasos agigantados. Cabe esperar que la satisfacción de tal progreso redundará en beneficio de su autoconfianza y motivación para seguir aprendiendo”.

2.2. Aprendizaje centrado en el alumno

El aprendizaje centrado conlleva una serie de implicaciones:

- a) Para el alumno implica convertirse en un sujeto activo en el aprendizaje, que conozca sus destrezas y dificultades, que sea capaz de pensar y actuar y se responsabilice de su aprendizaje. El alumno debe plantearse objetivos de pronunciación alcanzables con su trabajo personal y la ayuda del profesor. Para ello el alumno debe

⁷ Para el mandarín se puede consultar la obra de Maximiano Cortés (2009) *Fonología china*, Ed. Herder, Barcelona.

ser consciente de la importancia de esta destreza y los factores que intervienen en ella.

- b) Para el profesor implica adoptar el papel de mediador y facilitador en vez de ser la fuente de la que emana el conocimiento. Morley (1991:501) define al profesor de pronunciación como entrenador “speech coach o pronunciation coach”. La idea que propone este autor es que el profesor sea capaz de dar una retroalimentación clara y específica a cada estudiante, como su entrenador personal. Ofrecer al estudiante una serie de reglas y principios que rigen la forma de hablar de un grupo puede no funcionar ocasionalmente a la hora de mejorar la pronunciación de un hablante en particular.
- c) Para el currículo implica realizar una selección de contenidos y objetivos conforme a las necesidades del estudiante, como hemos visto anteriormente.
- d) Para la metodología implica responder a las estrategias de aprendizaje del alumno.

2.3. Metodología

En los últimos años se está poniendo de relieve la importancia de la *atención a la forma* como reacción a la metodología estrictamente comunicativa en la que la enseñanza de la teoría lingüística (la gramática, la lexicología, la fonética) es rechazada por considerarse que tanto el conocimiento académico como la corrección no son objetivos tan importantes como la comunicación. La reticencia a incorporar la pronunciación en la didáctica del español (tal y como se puede observar en la escasa presencia que tienen en manuales y actividades elaboradas bajo este enfoque) puede estar condicionada además por los prejuicios de los alumnos y los profesores sobre lo que proyecta la clase de pronunciación: una práctica aburrida y repetitiva que se identifica con aprender fonética. Sin embargo el desarrollo de la competencia fónica debe combinar, al igual que las otras competencias lingüísticas (la competencia gramatical, la léxica etc.), la atención a la forma y a la función, es decir, a la práctica contextualizada. Enseñar pronunciación de manera descontextualizada es como aprenderse la conjugación de los verbos pero no hacer frases. En los manuales comunicativos sí aparecen recursos gramaticales y léxicos que llaman atención sobre la forma para dotar al un alumno de conocimientos aplicables a la práctica comunicativa; desde este punto de vista, igualmente se pueden incluir recursos fonéticos y fonológicos aplicables a la pronunciación y, por extensión, a la expresión oral.

Coincidimos con las ideas del enfoque comunicativo acerca de la ineficacia de una instrucción deductiva y formal; enseñar pronunciación solamente conceptualizando las partes del discurso oral (entendiendo qué significa fonema, entonación, acento, sílaba etc.) no necesariamente tiene un efecto en la producción de la lengua extranjera. La pronunciación es una destreza, una habilidad y como tal no existe una relación directa entre el saber qué y el saber cómo. Un alumno puede saber perfectamente que el fonema /b/ es una oclusiva

bilabial sonora y saber exactamente cómo se articula este sonido, pero eso no significa que sepa pronunciar perfectamente. Los conceptos fonológicos suelen mantenerse a un nivel consciente del conocimiento, mientras que solamente cuando se filtran al subconsciente juegan un papel en su adquisición y en su uso (Fraser, 2001).

Los principios metodológicos descritos por el MVT no están en discordancia con los del método comunicativo, el factor lúdico-afectivo y el énfasis en el uso de muestras reales de lengua influyen en la motivación del alumno y ésta es una de las claves para mejorar la pronunciación. El estudiante que está motivado, que dedica tiempo y esfuerzo a escuchar y a hablar en la LE suele obtener mejores resultados en todos los aspectos de la lengua, también en la pronunciación. Está demostrado que la capacidad de concentración, la dedicación, el esfuerzo del trabajo individual y el haber aprendido a aprender son otros de los factores que hacen que un adulto tenga éxito en la adquisición de la fonología de una lengua extranjera (Torres, 2005); especialmente en este aspecto donde contamos con la desventaja de haber superado el periodo crítico (la lateralización del cerebro) frente a los niños.

El único aspecto en que el que el MVT no comparte los principios comunicativos es en la integración de las destrezas. En los contextos comunicativos de nuestra vida diaria lo normal es hacer uso de todas las destrezas sin embargo, en un modelo que intenta reproducir la adquisición de la LE como la LM, el uso de la lectura y la escritura debe abandonarse debido a que tiene un efecto negativo en la pronunciación. Precisamente esa es otra de las desventajas que tenemos como aprendientes adultos. El apoyo en la escritura y en la lectura desvía la atención de la pronunciación y, afecta la creación de un recipiente fónico nuevo, ya que éste está condicionado por la interpretación de la ortografía de nuestra LM. En el caso de los alumnos chinos de Hong Kong, las interferencias en la pronunciación suelen ser de dos tipos: condicionadas por el sistema fonológico de su LM (cantonés) y por la interpretación de la ortografía romana a través de la fonología del inglés que es la lengua de mediación.

Bartolí (2005: 13) resume las ideas de Cantero acerca de la influencia lecto-escritora en la adquisición fonológica de una lengua extranjera:

“La competencia fónica que consiguen los niños en una LE es mejor que la de los adultos porque, como indica Cantero, su aprendizaje no se realiza a través de la escritura. El aprendizaje sin mediación escrita explicaría el éxito de personas que han aprendido una LE siendo ya adultos y que poseen una pronunciación que los confunde con los nativos. Es muy posible que, en muchos casos, el dominio conseguido por estos adultos se deba a que su aprendizaje se ha realizado principalmente a través de la lengua oral y sin pasar por un aprendizaje formal lecto-escritor”.

A pesar de que un aprendizaje sin mediación escrita que recreara el modelo de aprendizaje de la lengua materna, sería lo ideal para estimular el oído, la realidad es que la integración de las destrezas es lo natural en la comunicación humana y, hoy en día, una idea muy

defendida en la enseñanza de lenguas. No obstante concienciar a los alumnos de la influencia de la lecto-escritura en la pronunciación e intentar animarles a hablar y escuchar lo máximo posible, puede ser una estrategia para mejorar su destreza oral e, incluso crear un ambiente relajado y cómodo, sin lápiz, ni papel.

2.4. Las actividades

Las actividades de pronunciación se pueden clasificar dentro de las dos grandes categorías comunicativas:

Actividades de aprendizaje

- de percepción (controladas)
- de producción (semi-controladas)

Actividades de comunicación

- de producción libre
- de interacción oral

Los objetivos de las actividades de aprendizaje son sensibilizar al alumno en cuanto a los aspectos formales de la pronunciación, es decir presentarle muestras de lengua sobre las que resaltar las características fonológicas del español. Los objetivos de las actividades comunicativas son aplicar esos conocimientos a una función real. Las actividades correctivas del MVT (la fonética combinatoria o la pronunciación matizada) estarían dentro de las actividades de aprendizaje por la atención que presta a aspectos concretos de la pronunciación.

Gil (2007:137) resume la metodología de Celce-Murcia (1987) y Pica (1984) para integrar las actividades de pronunciación en la clase de la siguiente manera:

“En esencia, la metodología [comunicativa] propugnada por estas autoras [Celce-Murcia 1987, y Pica, 1984] se construye sobre la asunción de que el estudio y la práctica de la pronunciación ha de emprenderse y desarrollarse aprovechando los mismos ejercicios, no meramente repetitivos sino claramente significativos, que se proponen para aprender a realizar diversos actos de comunicación o funciones del lenguaje, o bien diseñando otros, con fines específicos pero de similares características. Es decir, la pronunciación correcta (o al menos la aceptable) de la L2 pasa a formar parte desde un principio del conjunto de objetivos que el discente se impone, y como tal, se convierte en una más de las aplicaciones de las que es susceptible cada ejercicio”.

Deducimos pues que cualquier actividad oral es susceptible de la práctica de la pronunciación, así como es posible crear otras con fines específicos pero contenidos similares a los que se estudian en clase.

2.5. Evaluación

Dentro de una metodología comunicativa se hace imposible evaluar la pronunciación de manera aislada ya que forma parte de la expresión oral y está integrada a ella como otro más de los elementos lingüísticos que interviene en la comunicación. La práctica común es que la pronunciación sea una de las variables más a tener en cuenta cuando se valora la competencia oral (generalmente solo en las pruebas orales) y su calidad se mide en base a una jerarquía de errores y aciertos en la medida en la que afectan a la comunicación. Este procedimiento, lejos de ser ideal (no aporta ninguna retroalimentación al estudiante ya que en la mayoría de los casos el alumno ni siquiera sabe que su pronunciación se tiene en cuenta o que se está evaluando) está en concordancia con lo que se hace en la clase, nos atrevemos a decir que generalmente no se plantean objetivos de pronunciación, por lo tanto no se evalúa.

Al poco rigor en el planteamiento de objetivos, contenidos y evaluación de la pronunciación⁸ se añade el efecto que pueden tener los resultados de la evaluación sobre el filtro afectivo del estudiante. Esta es, probablemente, otra de las razones por las que se hace difícil su evaluación. Tomemos por ejemplo un diagnóstico en el que se resume que el alumno tiene problemas para distinguir los pares /d,t/ y /g,k/ y además no pronuncia el sonido /r/ a finales de sílaba por lo que a veces no se entiende si está diciendo *gordo* o *corto* en una producción como /koh.to/. Si un estudiante obtiene una valoración negativa porque no sabe distinguir los usos de los tiempos de pasado, suele aceptar su error y sabe que probablemente mejorará si estudia un poco más ese aspecto gramatical, pero ¿qué hace un alumno cuando su profesor le dice que no distingue las oclusivas bilabiales sordas de las sonoras, o que no comprende si está haciendo una pregunta o declaración?

Debido al poco trato que se le da en las clases y al desconocimiento por parte de alumnos y profesores de que sí se puede practicar y sí existen actividades de corrección⁹, tal y como existen para la gramática y el vocabulario, a la evaluación de la pronunciación se le suma el inconveniente desmotivador y frustrante que produce ser consciente de que se tiene una pronunciación defectuosa, a veces incluso como si se tratara de un defecto fisiológico. Llamar la atención sobre estas dificultades de la LO en relación con la LM del alumnado puede ayudar al estudiante a ser consciente de sus errores y en cierta medida a encontrar una justificación a los mismos explicada por la interferencia de las lenguas más que por un defecto de aptitud fisiológica.

Con las afirmaciones hechas más arriba no pretendemos animar al profesorado a realizar pruebas específicas para la pronunciación, ya que estaríamos yendo en contra del principio

⁸ En Llisterri, 2003b, él mismo afirma tras realizar un análisis exhaustivo de la situación de la normativa española, centrándose en los objetivos, contenidos y evaluación del Plan Curricular del Instituto Cervantes que: " Este breve recorrido por el panorama institucional en lo que a la evaluación se refiere, tanto de la perspectiva del diseño curricular como desde la de los certificados de competencia lingüística, pone de manifiesto la presencia de importantes carencias y contradicciones en el terreno de la definición de objetivos y en consecuencia la evaluación de la pronunciación en E/L2".

⁹ Ver Poch Olivé (2006) en su ponencia titulada: "No puedo pronunciar carretera, ¿qué puedo hacer?".

de evaluar la capacidad de comunicación de manera integral, sino señalar que se puede hacer al alumno consciente de que la pronunciación es una destreza que requiere pensar y actuar, de que si conoce las características del sistema fonológico tal vez pueda solucionar algunas dificultades y mejorar, y de que, el profesor puede ayudarlo a encontrar esas dificultades y ponerle remedio siempre que él mismo sea consciente de ellas, ¿autoevaluación?

3. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: INSTRUCCIONES PRECISAS E IDEAS CONCRETAS

3.1. ¿Por dónde empezar?

Hemos visto que el Plan Curricular del Instituto Cervantes determina qué contenidos deben aprender los estudiantes en las clases de español y por tanto son una referencia para elaborar el currículo de pronunciación. Un análisis contrastivo entre la LO y la LM de los alumnos ayuda al profesor a predecir posibles errores y le ayuda a consolidar sus conocimientos lingüísticos como otro aspecto más de su formación profesional. Sin embargo, bien por cuestiones de tiempo, por el esfuerzo y dedicación que requiere, o porque nos encontramos con alumnos de diferentes nacionalidades en el aula, este procedimiento, aunque idóneo, puede ser inalcanzable. De la observación del habla de nuestros alumnos en nuestras clases, del trabajo en colaboración y la experiencia de otros profesores y, si fuera posible, la consulta de estudios contrastivos de las lenguas en cuestión, sí se puede obtener un valioso material con el que empezar a construir nuestros propios objetivos de pronunciación.

Una actividad que propone Fraser (2001), que se encuentra al alcance de cualquier profesor y que atiende a la realidad de cada grupo y cada alumno, consiste en mantener una conversación al principio del curso de 3 ó 5 minutos de un nivel lingüístico adecuado al nivel de competencia general del estudiante (es decir, que resulte sencilla y natural para el profesor y el alumno) de la que poder analizar la pronunciación del alumno. Lo ideal sería grabarla y poder escucharla a posteriori para prestar atención a las características fonológicas del discurso de manera objetiva, y además, no desviar nuestra atención de la verdadera comunicación durante la conversación. El profesor podría elaborar un informe sobre la pronunciación de cada alumno, aprovechar algunos minutos para explicar a los alumnos qué significan las anotaciones del profesor para que él mismo pueda trabajar durante el curso. El uso de un metalenguaje no es desaconsejable, es bueno que el alumno se familiarice con términos como acento, sílaba, diptongos... “del mismo modo que los alumnos se van familiarizando con la terminología gramatical –preposición, subjuntivo, subordinación...- lo lógico es que también reconozcan un vocabulario equiparable en el ámbito fónico” (Cortés, 2002:78). Este pequeño ejercicio al principio de curso puede resultar muy útil para ayudar al alumno a ser consciente de las mejoras que puede hacer en su propia pronunciación.

La pronunciación es algo muy personal, factores como los conocimientos de otras lenguas que tiene el alumno o su personalidad juegan un papel importante en la pronunciación de una lengua extranjera. Es por esto que a veces las generalizaciones que se hacen respecto a un grupo de hablantes no se cumplen en todos los casos. Lo ideal para llevar a cabo un trabajo constante y enriquecedor sería dar a cada estudiante atención personalizada.

3.2. ¿Cómo integrar la pronunciación en la clase?

Parece poco riguroso no tener un plan concreto de actuación, lo normal es incluir dentro de la planificación de cada sesión la(s) actividad(es) de pronunciación que se va a hacer, el contenido que trabaja, la temporización, etc. Sin embargo no hay nada más real y más contextualizado que dar algunas notas, resaltar algunos errores y proponer soluciones que cuando surge la pregunta, la duda o el malentendido dentro de la clase, de manera natural. Este procedimiento, lejos de lo que pueda parecer, requiere que el profesor conozca la naturaleza del problema y sea capaz de responder de manera precisa pero con una explicación sencilla. Los alumnos exigen respuestas con sentido, y aunque siempre se puede volver sobre un aspecto en particular con una explicación más detallada, depende de la competencia del profesor que se resuelva ese problema o no, y el alumno quede contento.

Además de tomar consciencia de que las explicaciones en cuanto a la pronunciación forman parte de la clase tanto como cualquier otro contenido lingüístico, queremos resumir las ideas expuestas anteriormente y ofrecer un plan de trabajo concreto que pueda ayudar al profesor a integrar las actividades de pronunciación en su clase. Algunas estrategias que consideramos útiles son:

- ✓ Llevar a cabo un **entrevista/conversación** al principio del curso (y si fuera posible a mediados y a final) para que el alumno tenga un punto de partida para trabajar su pronunciación.
- ✓ Tomar **notas de lo que pasa en clase** durante las primeras sesiones para elegir las actividades más relevantes (por su dificultad, su facilidad, su frecuencia...).
- ✓ Usar **5 minutos para aclarar algo y practicarlo cuando surge la oportunidad** en clase, una actividad muy sencilla es hacerles ver lo que tú entiendes y lo que ellos están diciendo o quieren decir. Los malentendidos que se desprenden de la pronunciación, aunque pueden causar mucha ansiedad y tener un efecto muy negativo en el hablante extranjero, si se tratan, no como un error, sino como un punto de partida hacia la mejora, pueden ser muy divertidos e ilustrar de manera sencilla un fenómeno de transferencia fonológica negativa o positiva. Preparar actividades que incidan sobre ese mismo aspecto y llevarlas a la clase siguiente sería lo ideal.

- ✓ Usar **las actividades de clase** para practicar la pronunciación, no solamente las orales, por ejemplo:
 - Los **diálogos**: para resaltar la relevancia de la entonación.
 - Las **audiciones**:
 - para aplicar estrategias de escucha crítica; las palabras más importantes suelen estar acentuadas.
 - para llamar la atención sobre los fenómenos de enlace entre palabras en el habla conversacional.
 - para mostrar al estudiante las diferencias dialectales que existen entre hablantes nativos; la mayoría de audiciones de los métodos actuales incluyen variedad de acentos con características fonológicas diferentes.
 - La **lectura**:
 - para poner de relieve la importancia de las pausas en la comprensión de lo que se lee.
 - para poner atención a la pronunciación en general (los sonidos y la entonación) especialmente la lectura en voz alta.
 - Las **actividades de gramática** pueden servir para:
 - mostrar la relevancia del acento prosódico en los tiempos verbales: en el futuro simple y en el indefinido regular el acento recae en la última sílaba en las tres personas del singular; la tercera persona del indefinido y la primera del presente de los verbos regulares solo se diferencian en el acento.
 - mostrar la diferencia de acentuación de los pronombres átonos y pronombres tónicos.
 - mostrar las reagrupaciones acentuales de las preposiciones y sus términos, así como de los verbos con pronombres apocopados.
 - Las **presentaciones orales**. En la educación china son particularmente famosos los concursos de recitación (*speech competition*) y los alumnos están acostumbrados a realizar estas actividades de memorización de un texto (preparado por ellos o no) poniendo atención a la retórica y la pronunciación; podemos, entonces, aprovechar lo que ellos ya saben hacer. A veces, para la pronunciación, no es malo memorizar, imitar modelos y repetir. En esta actividad se trabajan aspectos fonológicos como:
 - El ritmo y la fluidez
 - El resilabeo
 - La acentuación de las palabras importantes
- ✓ **Los juegos de rol**. Las actividades basadas en juegos de rol son las que más claramente intentan reproducir los contextos de comunicación real en la clase, son idóneas para llamar la atención a la pronunciación tal y como lo harían los nativos. Además estas actividades suelen presentar al estudiante un modelo, escrito o oral para que ellos puedan imitarlo. Se les puede aconsejar que reproduzcan la entonación, la velocidad e incluso el acento de los nativos.

- ✓ Crear **actividades específicas de pronunciación**. Si vemos que el grupo o algún estudiante en particular tiene dificultades con un aspecto de la pronunciación el profesor puede preparar actividades para practicar en clase. Las actividades de pronunciación, se pueden clasificar de diferentes maneras:
 - Actividades **de percepción/sensibilización**: aquellas que se usan para presentar un contenido, llamar la atención del alumno sobre un fenómeno concreto, hacer discriminación auditiva. Por ejemplo:
 - Escuchar y señalar la sílaba tónica (oralmente o por escrito).
 - Identificar los sonidos o los patrones de entonación que son iguales en una serie de palabras o frases pronunciadas.
 - Escuchar y repetir tanto palabras como frases con un patrón entonativo especial.
 - Escuchar y escribir: dictados.
 - Escuchar y marcar la respuesta correcta, o el enunciado adecuado que seguiría al escuchar una frase. Se trata de un trabajo de pares mínimos contextualizados¹⁰. El estudiante escucha una frase del tipo: *No quedan pollos en la tienda* (el par mínimo que presenta dificultad es *bollo/pollo*) y tiene que elegir la respuesta correcta: a) quiere comprar carne o b) quiere comprar dulces.
 - Clasificar enunciados según su entonación. El alumno escucha un diálogo y ha de clasificar sus oraciones según sean interrogativas, exclamativas o enunciativas. Preferiblemente de manera oral, se puede pedir a los alumnos que se desplacen en la clase de un lugar a otro según la respuesta que oiga.
 - Actividades **de práctica controlada**: aquellas en las que el uso del lenguaje está limitado y se practica mediante la imitación de un modelo.
 - Escribir frases que contengan pares mínimos, por ejemplo: *En el trabajo dicen que ayer Juan no trabajó.*
 - Buscar palabras que contengan determinados sonidos o que compartan la posición del acento de acuerdo a una categoría (ropa, comida, profesiones). Posteriormente se pueden usar esas palabras para reconstruir un diálogo y representarlo en clase, hacer una rima o escribir una historia.
 - Producir enunciados según una entonación dada. Se entrega a los alumnos enunciados que admitan la pronunciación según los cuatro modelos entonativos gramaticales (... / ¿? / . / ¡!) y unas tarjetas con esos símbolos. En grupos se pide a los alumnos que pronuncien el enunciado que les ha tocado según la tarjeta que le muestre el compañero.

¹⁰ Estos ejercicios pueden ser muy divertidos y los alumnos los encuentran muy útiles pero a veces, es difícil encontrar frases en las que se dé el fenómeno de alternancia con cambio de significado.

- Actividades **de producción libre**: aquellas en las que el alumno tiene libertad para usar el lenguaje y aplica sus propios conocimientos para realizar una tarea. Las actividades de producción libre pueden ser muy variadas:
 - Una entrevista
 - Una presentación oral basada en el tema que se esté estudiando: el resto de los alumnos puede tomar notas relacionadas con la pronunciación.
 - Un dictado personal: el alumno elige un texto (un cuento, una historia) y prepara un dictado o una audición para sus compañeros.
 - Dramatizaciones basadas en actividades previas de aprendizaje.
 - Juegos de rol.
 - Escritura de historias, poemas, refranes en base a un vocabulario específico. Si se ha trabajado con la consonante /x/ se puede pedir a los alumnos que escriban una historia que contenga el máximo de palabras con ese sonido, o bien la primera palabra de cada frase.

Estas actividades que se pueden elaborar en grupos o individualmente se pueden colgar en un blog o en otra plataforma similar para poder compartirlas con el resto de la clase.

- **Tareas de pronunciación**
 - Es posible crear tareas que tengan la pronunciación como eje conductor asociada a otras destrezas. Las actividades se pueden igualmente dividir en tareas de aprendizaje (posibilitadoras) y comunicación. Por ejemplo, la tarea final puede ser hacer el doblaje de una escena de una película¹¹. A través de una serie de actividades que parten de una muestra real de lengua (una escena doblada) el alumno tendrá que identificar sus componentes (qué dicen, cómo lo dicen), practicar una serie de formas y recursos (de pronunciación, entonación y ritmo, así como de gramática y vocabulario) y realizar tarea final: elegir una escena de una película, transcribir el guión, adaptarlo si es necesario y doblarlo con sus propias voces.
 - **Empleo de nuevas tecnologías.** Además de las ventajas (mencionadas más arriba) que ofrecen los teléfonos móviles o las cámaras de vídeo para que el estudiante pueda grabarse a sí mismo y reflexionar sobre su propia pronunciación, las aplicaciones de la Web 2.0 permiten elaborar actividades que ponen en común el trabajo de todo el grupo de una manera dinámica. Aunque la mayoría de estas aplicaciones (blogs, wikis, facebook etc.) parezcan poco acertadas para la práctica de la pronunciación porque son esencialmente de naturaleza lecto-

¹¹ Ya que el objetivo está en la pronunciación, se obtienen mejores resultados si se toma una escena que ya esté doblada en español o sea originalmente en español. La segunda opción además presenta toda una serie de contenidos culturales, pragmáticos y sociolingüísticos.

escritora existe gran variedad de aplicaciones dentro de los blogs, especialmente en formato audiovisual, que lo convierten en un soporte idóneo para colgar materiales, creados por los estudiantes o por el profesor o bien traídos de otros sitios de Internet (especialmente de Youtube). Los alumnos pueden usar esos materiales cuantas veces quieran con sólo hacer clic en un enlace del blog.

- **Webquests, cazas del tesoro¹² etc.:** estas tareas pueden crearse para la práctica de la pronunciación y la comprensión y expresión oral al igual que para otros aspectos de la lengua. Aunque no son tan dinámicas y no permiten el trabajo en colaboración como las actividades en la Web 2.0 (a no ser que alguno de los pasos a completar tenga que hacerse en grupo) tienen otras ventajas, principalmente, el profesor es el que se plantea los objetivos lingüísticos como en cualquier otra actividad pero resultan muy atractivas para el estudiante reforzando el componente lúdico del aprendizaje.

A través de Internet se puede acceder a generadores de WebQuests online que ofrecen un curso de aprendizaje para el profesor y múltiples ejemplos. Es recomendable visitar la página española sobre Webquests en <http://www.webquest.es/> y la revista electrónica de didáctica Marco ELE¹³ que también cuenta con un generador y muchos ejemplos publicados.

Otra ventaja que ofrece el uso de estas herramientas es que tanto el resultado como el proceso del aprendizaje quedan reflejados en algo que se puede ver, oír y leer y produce satisfacción al estudiante por haber creado algo en colaboración. El trabajo individual de cada estudiante que puede verse reflejado en su cuaderno/portfolio y en los avances que ellos mismos hacen, tanto en el conocimiento de la lengua como en su confianza para hablar más y mejor.

✓ **Mandar deberes y tareas de pronunciación:**

- Una forma de aprenderse el vocabulario es escribirlo muchas veces, ¿por qué no agrupar las palabras nuevas según su sílaba acentuada? ¿Según acaben o empiecen con los mismos sonidos? ¿según su número de sílabas?
- Hacer grabaciones con un teléfono móvil o con una cámara de vídeo. Para pronunciar mejor, hay que hablar mucho y escuchar mucho. Hoy en día las nuevas tecnologías permiten trasladar el laboratorio de idiomas a cualquier sitio, los alumnos disponen de aparatos que les permiten grabarse y escucharse a ellos mismos como a sus compañeros. ¿Por qué no grabar la lectura

¹² Podemos encontrar un ejemplo de caza del tesoro para la práctica de la pronunciación creado por el grupo Pronuncia Bien de la Universidad de Alicante disponible en www.uv.es/foro/foro5/Gironzetti_Martinez_Pastor.pdf

¹³ <http://www.marcoele.com/materiales/wq/index.html>

de un texto del libro y escucharla en casa? ¿Por qué no leer en voz alta la transcripción de un audio y compararla con el original?

- Pedir a los alumnos que utilicen un cuaderno para la práctica de la pronunciación (que incluso puede ser su portfolio y servir como material de evaluación), en él pueden anotar cosas como:
 - Sonidos que no existen en su lengua pero sí en español y las palabras que los llevan.
 - Palabras o frases difíciles de pronunciar.
 - Palabras que les gusta cómo suenan.
 - Palabras que suenan de manera similar en su propia lengua (por ejemplo en cantonés la palabra ‘muy’ contiene los mismos sonidos que ‘mui mui’, *hermana pequeña*).
 - Frases o refranes que quieren memorizar.
 - Frases largas que tienen una entonación particular (expresan sorpresa, ironía).
 - Poemas y trozos de texto que les gustan y quieren memorizar.
 - Experiencias y situaciones en las que no han podido entenderse con alguien.
 - Comentarios sobre sus propias grabaciones y preguntas para el profesor.

CONCLUSIÓN

A través de este recorrido por la enseñanza de la pronunciación en las clases de español hemos podido constatar que el desarrollo didáctico de este aspecto de la lengua ha sido tal vez más lento que el de otros aspectos y, que la práctica de la pronunciación se ha mantenido descuidada durante mucho tiempo, siendo principalmente incorporada a la clase de lengua de manera teórica o mecánica y sin atender a las necesidades de comunicación. Por esta razón hemos intentado hacer comulgar el principio de comunicación con un contenido lingüístico formal (la fonética) a través de la incorporación de la pronunciación como el punto de convergencia entre ambos elementos.

Los principios metodológicos del método verbo-tonal, a pesar de existir desde los años 60 en la enseñanza de lenguas, comparten muchos de los principios del enfoque comunicativo y son perfectamente integrables en él. Aunque existen postulados en los que dichas metodologías difieren (la integración de las destrezas o el empleo de la imitación de modelos de manera mecánica) es sabido que ninguna metodología es perfecta ni rígida, en la práctica docente hay cabida para todo tipo de actividades. La adopción de una metodología ecléctica y flexible que se sirva de las estrategias que se han mostrado más efectivas en cada método, adaptadas al contexto de enseñanza y a las necesidades de los alumnos (sin estar sujetas a modas o a épocas) parece ser la opción más correcta en la didáctica de la pronunciación.

El carácter flexible y englobador que tiene la pronunciación, la hace un contenido fácilmente integrable en actividades ya existentes en nuestros manuales con tan solo fijar la atención de los alumnos en ella. Los profesores pueden crear actividades de pronunciación asociadas a la destreza oral como actividades preparatorias o de práctica en casa. La mejora de la pronunciación requiere que el alumno tenga consciencia de esta dimensión del lenguaje y trabaje individualmente estimulado por el profesor y los materiales.

Privar al estudiante de la posibilidad de explorar la fonología de la LO por principio, parece un descuido profesional y sí que tiene repercusiones en la calidad fónica de los enunciados y en la competencia oral del alumno, aunque este consiga comunicarse. Al igual que para la música habrá personas que tengan mayor facilidad que otras a la hora de adquirir la fonología de una lengua pero si ambas son trabajadoras y dedicadas pueden llegar a conseguir los mismos objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolí Rigol, M. (2005). “La pronunciación en clase de lenguas extranjeras” en Revista *Phonica*, 1. Disponible en http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (cap. 4.4.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2003.
- Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Fraser H. (2001), *Teaching pronunciation: A handbook for teachers and trainers. Three frameworks for an Integrated Approach*. Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA), New South Wales Department of Education and Training. Disponible en www.dest.gov.au/archive/ty/litnet/docs/teaching_pronunciation.pdf
- Gil Fernandez, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (tomos I, II y III), Madrid: Biblioteca Nueva.
- Llisterri, J. (2003). “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. pp. 547-562.

- Morley, J. (1991). "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages", *TESOL Quarterly*, 25, pp. 151-74. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3586981>
- Padilla, X. A. (2006) "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE". Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), pp. 871-888.
- Padilla, X. A. *Enseñar pronunciación. El método verbo-tonal*. Blog personal alojado en la Universidad de Alicante: <http://blogs.ua.es/xose/>
- Purcell E. y R. Suter (1980). "Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination". *Language Learning*. 30/2, pp. 271-87.
- Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Torres Águila, J. R. (2005) "El mito del periodo crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero", Revista *Phonica*, Vol.1. Disponible en http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf