

Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras

Agustín Iruela

Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2006

Fecha de publicación: 15 de enero de 2007

Licenciado en Filología Hispánica, Master en formación de profesores de E/LE y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona. Ha impartido clases de E/LE en diversos centros, como la Universidad Pompeu Fabra o ESADE. Ha impartido clases de metodología en el Master de la Universidad de Barcelona. Es coautor de los cursos de E/LE *Es español*, *Es tu ritmo* y *Conecta*.

Resumen

En este artículo se analiza en qué medida pueden contribuir a la enseñanza de la pronunciación las actividades centradas en el significado y las actividades centradas en la forma de la lengua. Concretamente, se propone que esta doble perspectiva de las actividades, surgida del análisis de la enseñanza general de L2, es aplicable a la enseñanza de la pronunciación y permite abordarla con dos objetivos distintos y complementarios.

Palabras clave

Pronunciación, lenguas extranjeras, didáctica, acento extranjero.

Abstract

This article analyzes how activities focused on meaning and activities focused on form can contribute to the teaching of pronunciation. More specifically, it suggests that this dual-approach to activities, which has arisen from the analysis of general teaching of L2, is applicable to the teaching of pronunciation, and allows it to be approached with two different but complementary objectives.

Key words

Pronunciation, foreign languages, didactics, foreign accent.

1. Introducción

La enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. Sin embargo, a partir de la aparición del Enfoque comunicativo ha recibido menos atención en los materiales didácticos. Como consecuencia, la evolución tan importante que ha experimentado la didáctica de lenguas extranjeras en los últimos 35 años no se ha reflejado en la enseñanza de la pronunciación. Probablemente, esto ha sido así porque no se ha visto la coherencia entre las actividades tradicionales empleadas en la pronunciación y una perspectiva de uso significativo del lenguaje y con un propósito comunicativo. El resultado ha sido que la didáctica de lenguas extranjeras ha prestado poca atención a la forma en que la pronunciación puede estar presente en la enseñanza.

A pesar de que cumple un papel relevante en la comunicación oral, la atención a la pronunciación ha sido relegada de la enseñanza de L2 durante largo tiempo. Y mientras la didáctica ha evolucionado constantemente y ha incorporado nuevas perspectivas, la enseñanza de la pronunciación se ha mantenido inalterada durante décadas. Nos parece necesario que la pronunciación adopte, en la medida en que sus singularidades lo permitan, los principios y las prácticas que se han aplicado en los últimos años en la enseñanza de L2. Para lograrlo, es fundamental que asuma la visión que en nuestros días se tiene de la lengua y de su aprendizaje.

Tras el surgimiento de un renovado interés en la década de 1990 por la pronunciación, la tendencia es a situarla en un marco general de enseñanza de lenguas extranjeras (Brown, 1995; Dalton, 1994; Kenworthy, 1987; Leather, 1983; Morley, 1991, 1994; Murphy, 1991). También han aparecido trabajos centrados en su enseñanza (Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996; Poch, 1999; Llisterri, 2003).

En este artículo vamos a ofrecer criterios que permitan integrar de forma teórica la enseñanza de la pronunciación en una didáctica moderna, incorporando principios aceptados en otras áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se espera que estas ideas ayuden a establecer una didáctica de la pronunciación.

2. La enseñanza de lenguas con diferentes objetivos

A lo largo de la historia de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras ha aparecido una tensión constante entre la práctica centrada en la forma de la lengua y la centrada en el uso del nuevo sistema. Por ejemplo, la aparición del Enfoque comunicativo supuso un cambio radical respecto al audiolingualismo en muchos aspectos. En los inicios del Enfoque comunicativo, como reacción a la práctica repetitiva y a las frases descontextualizadas, se adoptó el principio de que únicamente se debían realizar actividades comunicativas, es decir, sólo eran válidas las actividades en que el aprendiente participara en intercambios de información o de actitudes.

Este cambio también se dio en la enseñanza de la pronunciación. De los ejercicios repetitivos y descontextualizados del audiolingualismo para practicar fonemas, se pasó a propuestas¹ para que la enseñanza de la pronunciación quedara integrada en el significado y se usara para comunicar información o transmitir actitudes.

¹ Kenworthy, 1987; Morley, 1987 y 1991; o Murphy, 1991 entre otros.

Después se ha visto que optar exclusivamente por las actividades centradas en la comunicación es una opción didáctica radical, ya que las actividades centradas en la forma de la lengua pueden tener una incidencia favorable en el aprendizaje. Por esta razón no parece conveniente desterrar un conjunto de actividades que pueden ser útiles al alumno y por tanto, rentables pedagógicamente en la medida en que pueden facilitar el aprendizaje.

Estos cambios en la orientación metodológica han alimentado una falsa oposición entre la enseñanza centrada en el uso correcto y la centrada en el uso comunicativo. Según Martín Peris (1996: 309), al problema de la elección entre la práctica centrada en el significado y en la corrección lingüística “se intenta dar respuesta desde los planteamientos de la enseñanza comunicativa, intentando integrar en una misma metodología de trabajo la necesaria atención al contenido y la suficiente atención a la forma. Parece ser que por primera vez, en el desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas no se aplica la ley del péndulo. Podríamos decir que la concepción interactiva del aprendizaje se está asentando con firmeza y que se busca el modo de desarrollar en paralelo la capacidad de uso de la L2 con la corrección lingüística en el uso de las formas usadas”.

Seguidamente vamos a tratar varias propuestas que coinciden en concebir la enseñanza de la lengua con dos focos de atención distintos: el centrado en la forma de la lengua y el centrado en su uso significativo. Encontramos propuestas de diversos autores que usan términos diferentes para referirse a esta dicotomía: *adquirir / usar una habilidad* (Rivers y Temperley, 1978); *práctica precomunicativa / comunicación auténtica* (Littlewood, 1992); *enseñanza analítica / experiencial* (Stern, 1992); *intervención directa / indirecta* (Ellis, 1992); *aprendizaje implícito / explícito* (Ellis, N. 1995). Ninguno de estos autores plantea ambos centros de atención como una elección entre opciones excluyentes, sino como opciones didácticas complementarias y potencialmente eficientes que se necesitan mutuamente. Ninguna de estas propuestas está pensada para la pronunciación en concreto, sino para la enseñanza general de L2.

2.1. Adquirir / usar una habilidad

Rivers y Temperley (1978) distinguen entre dos clases de enseñanza distintas, cada una con su propio objetivo. Por una parte, la enseñanza orientada a *adquirir una habilidad* y por otra parte, la enseñanza orientada a *usar una habilidad*.

La enseñanza orientada a que el alumno *adquiera una habilidad* se basa en la cognición y en la producción, es decir, en que éste conozca las unidades lingüísticas y las produzca de forma controlada. Para conocerlas, el alumno tiene que darse cuenta de su existencia y percibir sus características. También debe realizar una actividad mental de abstracción para interiorizar las reglas que se aplican en las unidades lingüísticas. Este tipo de enseñanza también propone al alumno que produzca la lengua de forma controlada, centrándose en su articulación y en su construcción.

La enseñanza orientada a que el alumno *use una habilidad* se basa en la interacción, es decir, en que éste interactúe en situaciones de comunicación real. Esto implica una doble habilidad: por una parte, comprender las ideas, actitudes e intenciones de los demás y por otra parte, expresar las propias.

La propuesta de Rivers y Temperley es que ambas formas de enseñanza no se introduzcan secuencialmente en ese orden, sino paralelamente.

2.2. Práctica precomunicativa / comunicación auténtica

Para Littlewood (1992), la enseñanza de la lengua oral debe contemplar varias etapas graduales en que los alumnos inician el aprendizaje en un período de práctica controlada hasta llegar progresivamente a un período final de interacción real. Littlewood distingue cuatro tipos de actividades para la enseñanza de lenguas extranjeras: (a) *Práctica precomunicativa*; (b) *Práctica comunicativa*; (c) *Comunicación estructurada*, y; (c) *Comunicación auténtica*.

La *práctica precomunicativa* consiste en proponer al alumno que practique un elemento lingüístico concreto, usando la lengua sin transmitir a los demás información nueva. Por ejemplo, para practicar vocabulario de acciones se puede pedir al alumno que describa una imagen en la que aparecen personas realizando actividades diferentes. En este caso, los alumnos usan la lengua sin intercambiar información, es decir, sin comunicar. La atención principal de este grupo de actividades se centra en la forma del lenguaje. Su presencia en la enseñanza queda justificada por la potencial utilidad que puede tener para que el alumno use la lengua de forma correcta en futuras situaciones de comunicación.

En la *práctica comunicativa* se pide al alumno que transmita información nueva usando estructuras o expresiones definidas previamente. Constituye una forma limitada de comunicación, ya que los significados y el lenguaje están definidos de antemano en la propia actividad y por tanto, son altamente predecibles.

La *comunicación estructurada* es un paso más hacia la comunicación real. Consiste en usar igualmente estructuras predeterminadas, aunque las actividades son lo suficientemente abiertas en su desarrollo para que puedan aparecer formas lingüísticas impredecibles.

Por último, en las actividades de *comunicación auténtica* el alumno aporta o comprende información nueva usando las formas lingüísticas que necesite. En este tipo de actividades, los alumnos se encuentran en una situación de comunicación en la que no se han previsto las expresiones o formas gramaticales que usará, de forma que éstas emergen libremente a lo largo de la interacción. Los alumnos intercambian información mediante un lenguaje que no ha sido especialmente planificado y bajo una presión del tiempo semejante a la que existe en la comunicación de fuera del aula. Este grupo de actividades propone un uso creativo de la lengua, una práctica con un control de la lengua reducido o inexistente y centrado en proporcionar oportunidades para expresarse fluida y espontáneamente. Las actividades de comunicación auténtica pueden ser discusiones, presentaciones, recabar información fuera del aula, juegos interactivos, escenarios, resolver problemas, etc.

No se puede establecer un límite preciso entre los cuatro grupos de actividades anteriores, sino que éstos se superponen gradualmente entre sí en un continuo. No obstante dentro de esta realidad continua se aprecian estos cuatro grupos de actividades distinguibles entre sí.

Esta gradación de actividades desde la práctica más controlada hasta la comunicación auténtica se propone facilitar al alumno la integración de la forma y el significado sin la presencia de otros aspectos que influyen en la comunicación auténtica, como la presión del tiempo real, la atención a las intenciones, al contexto de comunicación, etc. Dicho en

palabras de Littlewood (Ibid.:83), “el criterio esencial para juzgar la utilidad de una actividad de lengua en el aula no es que sea comunicativa, sino si ayuda al alumno a aprender a comunicar”.

2.3. Enseñanza analítica / experiencial

Unos pedagogos creen en la efectividad de la práctica sistemática y consciente, mientras que otros confían en la habilidad del alumno para percibir y producir la lengua poniendo el énfasis en la exposición al lenguaje y en su uso. Stern (1992) identifica ambas opciones pedagógicas como la *enseñanza analítica* y la *enseñanza experiencial*.

La *enseñanza analítica* considera la L2 como objeto de estudio. El alumno se coloca en el lugar de un observador de la lengua que pone atención a características formales que de alguna forma han sido deliberadamente extraídas del contexto real con un propósito pedagógico. En las actividades de la enseñanza analítica, el alumno es consciente de que está ensayando el uso de la lengua y por tanto, de que no está realizando actividades de comunicación real.

La enseñanza analítica se centra en el código lingüístico para dar al alumno una oportunidad para detenerse y examinar un elemento muy concreto de la lengua. En la enseñanza analítica se descontextualiza, aísla y resalta un fenómeno de la lengua para reconocerlo y practicarlo. Abarca una variedad de técnicas de enseñanza diseñadas para facilitar el aprendizaje de la L2 con énfasis en la precisión. En la enseñanza analítica no se pretende entablar una comunicación real, sino practicar un aspecto del lenguaje. Incluye actividades en que no se transmite información desconocida, como por ejemplo describir una ilustración o simular diálogos muy pautados. Es decir, actividades para practicar el lenguaje centrándose en el código lingüístico.

La *enseñanza experiencial* invita al alumno a usar el lenguaje para un propósito comunicativo y a centrarse en el significado del mensaje, la intención o la actitud del interlocutor. Se propone al alumno que sea un usuario del lenguaje que participa en interacciones reales. En la enseñanza experiencial se proponen situaciones auténticas de comunicación para poner el énfasis en la fluidez y el significado, y de esta forma hacer que el alumno use la lengua de forma auténtica. La enseñanza experiencial se basa en el vacío de información, esto es, en comunicar para transmitir algún tipo de conocimiento nuevo para el interlocutor. Los temas pueden versar, por ejemplo, sobre la gestión de la clase o las vivencias personales de los alumnos.

2.4. Intervención indirecta / directa

Ellis, R. (1992) distingue entre dos modalidades de enseñanza: la *intervención indirecta* y la *intervención directa*. La *intervención indirecta* consiste en practicar la lengua en el aula de forma comunicativa. Esto quiere decir que los alumnos usan la lengua para interesarse por el significado que se transmite a través de ésta.

Por otra parte, la *intervención directa* consiste en prestar atención a la lengua y a su forma. Su objetivo es que el alumno tome conciencia de la existencia de una forma lingüística o conozca sus características. Esta sensibilización lingüística puede facilitar la adquisición a largo plazo, aunque no pase inmediatamente a formar parte del conocimiento implícito. En la sensibilización a la forma de la lengua se aísla un elemento para que reciba atención por parte

del alumno. Se suministran datos y descripciones que ejemplifican el uso de un elemento lingüístico, así como reglas para que el alumno comprenda su funcionamiento. En la intervención directa es necesario un esfuerzo intelectual para entender el funcionamiento de la lengua, ya que se propone al alumno que adquiera un conocimiento explícito.

Para Ellis, las actividades de aula centradas en el uso comunicativo de la lengua y las actividades para comprender y practicar los elementos lingüísticos no son excluyentes, sino complementarias. La intervención directa es una forma de enseñanza imprescindible por su carácter preparatorio para lograr el objetivo final de que el alumno use la lengua de forma adecuada en contextos reales. Este tipo de actividades de aprendizaje consiste en una práctica guiada y controlada con la finalidad de desarrollar una capacidad lingüística de tipo gramatical, léxico, semántico o fónico. En ellas, los alumnos se esfuerzan por expresarse con precisión y por comprender.

Según Martín Peris (1996: 459), para “la necesaria atención a la forma, se proponen dos formas de intervención didáctica: directa e indirecta. La intervención directa se propone facilitar el acceso a la comprensión del sistema formal de la lengua mediante actividades de sensibilización a la lengua, que sustituyan a las de práctica mecánica encaminada a la producción: la indirecta consiste en actividades encaminadas a la producción, pero centradas en el significado, con el fin de que el aprendiente tenga la oportunidad de relacionar forma y significado en contextos significativos”.

2.5. La forma de la lengua como objetivo didáctico

La atención a la forma como opción para la enseñanza de lenguas ha recibido especial interés por parte de la didáctica en los años noventa².

La mayoría de los cambios que se han producido en la historia de la enseñanza de lenguas han surgido como consecuencia de una insatisfacción con las ideas precedentes y éste no es una excepción. La experiencia acumulada tras dos decenios de aplicación del Enfoque comunicativo permitió revisar sus principios pedagógicos iniciales y se concretó en la aportación y el desarrollo de conceptos muy parecidos que giran en torno a la misma idea: *language awareness*, *focus on form*, *input enhancement* y *consciousness raising*.³ Todos ellos coinciden en que es inadecuada una teoría que sostiene que todo el aprendizaje de la lengua es inconsciente y que es necesario prestar atención a la forma de la lengua para el aprendizaje de ciertos aspectos de una L2.

La idea básica es que, en el desarrollo de actividades complejas, la mente puede concentrar su atención en algunos elementos, pero no en todos. Parece ser que una forma de enseñanza que incide exclusivamente en el uso comunicativo de la lengua dificulta la capacidad del alumno para reconocer el sistema lingüístico y progresar en el aprendizaje.

La atención a la lengua es una forma potencialmente útil de facilitar al alumno que progrese en su competencia lingüística. Esta focalización de la atención en la lengua es un paso que

² Hay una extensa bibliografía sobre el tema de la que podemos destacar Rutherford y Sharwood Smith, 1985; Sharwood Smith, 1993; Fotos, 1993; van Lier, 1995; Willis y Willis, 1996; Doughty y Williams, 1998; Ellis, 2001.

³ Éstos son sus nombres originales en inglés y todavía sin una traducción al español fijada y distinta para cada uno de ellos. Algunas traducciones posibles son: *atención a la forma de la lengua*, *toma de conciencia* o *destacar formas lingüísticas*.

facilita el aprendizaje, al hacer que el alumno se dé cuenta de la existencia de un fenómeno o de las reglas que intervienen en su funcionamiento.

La atención a la lengua es la sensibilidad del aprendiente para la percepción consciente de la naturaleza de la lengua. Una misión de la didáctica es facilitar el aprendizaje diseñando actividades que dirijan la atención del alumno hacia elementos lingüísticos determinados. Una técnica que lo hace posible es crear actividades que guíen el descubrimiento de las características formales de la lengua y estimulen los procesos inductivos de aprendizaje. Otra técnica es destacar tipográficamente elementos de un texto.

3. La enseñanza de la pronunciación con diferentes objetivos

En el breve repaso que hemos hecho en los puntos anteriores hemos apuntado, que no profundizado, diversas propuestas de diferentes autores que justifican la presencia de actividades centradas en la forma de la lengua y proponen una integración equilibrada entre las actividades centradas en la comunicación y el significado. Esta perspectiva didáctica nos sirve de base para sustentar una enseñanza de la pronunciación con diferentes objetivos.

El objetivo final de la didáctica de la pronunciación es capacitar al alumno para que pueda usar la competencia fónica de la L2 de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación.

Para lograr este objetivo final, la didáctica de la pronunciación puede incidir en tres ámbitos (como se puede ver en la figura 1), cada uno con sus propios objetivos: (a) el centrado en la forma de la lengua; (b) el centrado en el significado y; (c) el centrado en el aprendizaje.



Figura 1. Los tres ámbitos en que puede incidir la didáctica de la pronunciación.

La enseñanza *centrada en la pronunciación* pretende que el alumno conozca las características del nuevo sistema fónico. Es decir, que sea consciente de la existencia los fenómenos relacionados con la competencia fónica. Por ejemplo saber qué letras representan un fonema, o bien saber que /p/ y /b/ son dos fonemas distintos, o bien conocer las características del ritmo de la lengua. Asimismo, la enseñanza centrada en la pronunciación pretende que el alumno adquiera control y precisión en la percepción y la producción de los

elementos fónicos. Por ejemplo, que sea capaz de percibir y producir la distinción entre /p/ y /b/ o producir la entonación interrogativa.

La enseñanza *centrada en el significado* propone al alumno que use la lengua oral de forma comunicativa. El alumno centra su atención en el intercambio de información y de actitudes con otro hablante y de esta forma, la pronunciación interviene de forma necesaria y automática como un componente más de la lengua oral. Ambas orientaciones pueden recibir atención en el aula en el momento adecuado.

En cuanto a la enseñanza *centrada en el aprendizaje*, ésta se propone capacitar al alumno para que progrese de forma autónoma en la adquisición de su competencia fónica.

Según Martín Peris (1996: 403), “en el viejo debate de atención al significado y atención a las formas, la proximidad temporal de los dos focos de atención puede ser una plausible solución a la prevención de la fosilización y la corrección del error”. Firth (1992) ofrece una propuesta parecida aplicada a la enseñanza de la pronunciación en el llamado *Principio zoom*. De acuerdo con este principio, a lo largo de un curso se cambia la amplitud de la focalización constantemente, pasando del interés por la efectividad general en la comunicación, a la atención a un aspecto específico y viceversa. Según Firth, es posible y recomendable variar el centro de atención del alumno, por ejemplo siendo minucioso en un sonido o usando de forma global la expresión oral. De esta forma, la atención del alumno se mueve entre la práctica controlada y el trabajo más comunicativo para volver a las dificultades específicas cuando se aprecia su necesidad.

Se ha creado una falsa disyuntiva entre la enseñanza centrada en la forma de la lengua y la centrada en el uso significativo de la lengua. Las dos citas anteriores nos ejemplifican que tal elección no existe. Para lograr que el alumno use su competencia fónica de forma eficiente en contextos reales de comunicación, necesariamente tiene que practicar con actividades centradas en el uso significativo y en la fluidez. La clave se encuentra en que las actividades centradas en la pronunciación pueden ser un recurso que favorezca el aprendizaje, de suerte que ayuden al alumno a usar su competencia fónica con precisión cuando tenga que usar la lengua en actividades de comunicación. Esta distinción nos indica que de cada uno de estos dos objetivos de la didáctica de la pronunciación se deriva un grupo de actividades propio: las actividades *capacitadoras* y las actividades *comunicativas* (figura 2).

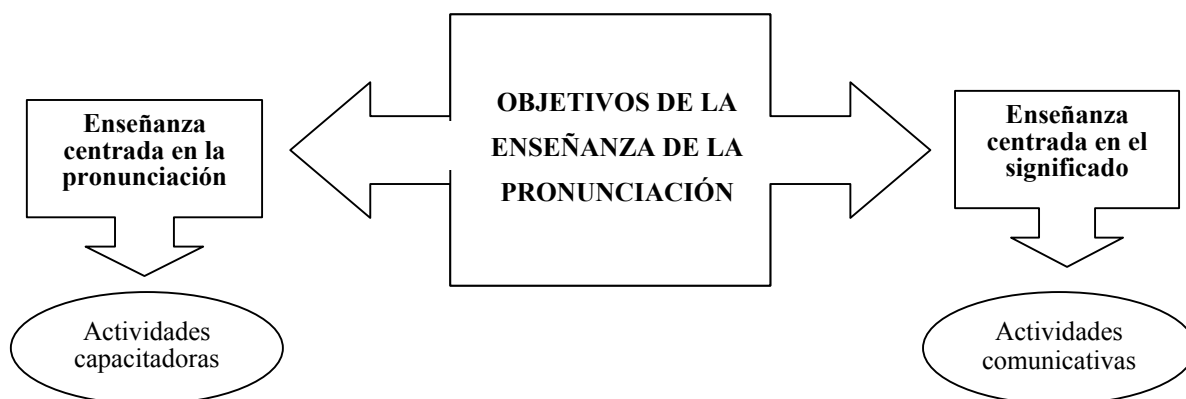


Figura 2. De cada objetivo de la didáctica de la pronunciación se deriva un grupo de actividades propio.

Las actividades capacitadoras no son comunicativas ni pretenden serlo. Su propósito es el de preparar al alumno para que use su competencia fónica de forma eficiente en actividades comunicativas. Si consiguen de alguna forma el fin que persiguen, son útiles. Si no ayudan en modo alguno a usar la lengua de una forma eficiente, no son útiles. Por su parte, las actividades comunicativas pretenden que el alumno use su competencia fónica de forma fluida con un propósito comunicativo. Para ello el alumno tiene que prestar atención al significado de la lengua.

Las críticas a las actividades centradas en la pronunciación han sido abundantes. Los principales argumentos son: (a) estas actividades tienen una utilidad limitada; (b) no están en sintonía con un enfoque comunicativo de la enseñanza de L2; (c) la lengua que emplean no es auténtica; (d) el material está centrado en palabras o frases aisladas y por tanto, es difícil la transferibilidad a la comunicación natural; (e) el material estructurado y analítico resulta extremadamente desmotivador; (f) son actividades artificiosas porque los alumnos proporcionan información que todos saben; (g) no se corresponden con un acto de comunicación. La mayoría de estas críticas se basan en la creencia de que sólo las actividades comunicativas son efectivas, y por tanto penaliza las actividades no lo son. Sin embargo, éste sólo es un criterio para evaluar una actividad.

Estas críticas impulsaron intentos de hacer una enseñanza de la pronunciación comunicativa usando exclusivamente actividades de expresión oral centradas en el significado, como las actividades del tipo escenario o resolución de problemas. La cuestión reside en si la práctica exclusiva con actividades centradas en el significado facilitan el progreso en la precisión articuladora y perceptiva o bien sólo facilitan el progreso en la fluidez.

En realidad hay dos preguntas de fondo: *¿Cómo las actividades de enseñanza centradas en la lengua pueden influir en el uso automatizado del lenguaje?* y *¿Cómo las actividades centradas en el significado hacen progresar el uso correcto de un aspecto formal del lenguaje?* El problema es que tenemos pocos datos acerca de qué procedimientos de enseñanza son más útiles, en qué circunstancias y para qué clase de alumnos. No se puede afirmar con certeza que sólo una de estas formas de enseñanza sea válida bajo todas las circunstancias. La clave reside en cómo equilibrar ambas formas de enseñanza, porque ambas tienen ventajas pero también ciertas limitaciones que parece ser que se pueden superar combinándolas.

Al analizar actividades centradas en elementos específicos de la pronunciación, como por ejemplo las de contraste de pares mínimos, se observa que no proponen al alumno una práctica comunicativa. Pero conviene precisar que evidentemente ése no es su objetivo, sino el de capacitar al alumno para posteriores tareas orientadas hacia la comunicación. Este tipo de actividades se centra en proporcionar oportunidades para conocer el sistema fónico y explorar sus cualidades. Su propósito es que el alumno conozca la existencia de un elemento fónico o pueda percibirlo o bien sea capaz de producirlo. Se espera que estas actividades sean útiles en la medida en que permitan al alumno poner en práctica este conocimiento o esta habilidad como un componente más de una actividad centrada en la comunicación.

Una didáctica de la enseñanza de L2 que acepta la utilidad de prestar atención al sistema formal de la lengua (la gramática y el léxico) también puede contemplar la enseñanza de la pronunciación desde la misma perspectiva. Lo importante es que cuando surja la atención a la pronunciación, se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, como una pieza más del puzzle.

Pensemos en un ejercicio de vocabulario en que se pide a los alumnos que relacionen palabras con su imagen correspondiente. O bien pensemos en un ejercicio de gramática con un texto con huecos que el alumno tiene que completar con la forma verbal correcta. Ambos ejercicios están centrados en el sistema formal de la lengua y no son en absoluto comunicativos. Si la didáctica de la lengua considera que estos ejercicios, al igual que otros muchos con un objetivo similar, son aceptables y pueden ser útiles para el alumno, también puede aceptar ejercicios de pronunciación centrados igualmente en la forma de la lengua. La gramática, el vocabulario y la pronunciación forman el área llamada *la forma de la lengua* y didácticamente pueden recibir el mismo tratamiento.


Esta postura que acepta las actividades centradas en la forma de la lengua como medio para facilitar el aprendizaje ha sido incorporada por el Enfoque por tareas. En efecto, éste considera la presencia en una secuencia didáctica de un tipo de actividades que facilitan al alumno que logre con éxito una actividad final comunicativa y más compleja. Estas actividades reciben el nombre de *previas*, *preparatorias* o *capacitadoras* y pueden ser de diversos tipos: comunicativas, con el objetivo de aprender sobre un tema, de reflexionar sobre el propio aprendizaje, centradas en el uso de la lengua o centradas en la forma de la lengua.

En definitiva, las condiciones para que las actividades centradas en la pronunciación sean efectivas parecen ser:

- Que profesores y alumnos sepan que no son un fin en sí mismo, sino un medio para usar la lengua de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación.
- Que se hagan en relación a otras actividades centradas en el uso comunicativo de la lengua.
- Que se hagan próximas en el tiempo a las actividades centradas en la comunicación.

Según los dos objetivos de la enseñanza de la pronunciación que hemos analizado hasta ahora, la enseñanza centrada en la pronunciación y la enseñanza centrada en el significado, y los grupos de actividades que se derivan de ellas, podemos identificar cinco grupos de actividades, tal y como podemos ver en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de actividades propios de las actividades capacitadoras y de las actividades comunicativas.

Objetivos de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiz	Grupos de actividades
La atención en la pronunciación  La atención en el significado	1. Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación.	Actividades capacitadoras
	2. Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos.	
	3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar.	
	4. Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano.	Actividades comunicativas
	5. Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano.	

El grupo de las actividades capacitadoras incluye tres tipos de actividades. El primero pretende que el alumno sepa que existe un elemento fónico en la lengua que aprende: por ejemplo, tener conciencia de que /l/ y /r/ son fonemas diferentes en español.

El segundo tipo de actividades tiene como objetivo que el alumno pueda percibir o producir un elemento fónico: por ejemplo, percibir los fonemas /l/ y /r/ aislados o producir pares mínimos de palabras.

Las actividades del tercer tipo proponen al alumno que use un elemento fónico determinado de antemano. Éste aparece contextualizado en una frase o en el discurso sin transmitir información: por ejemplo, describir en voz alta una ilustración con palabras que contienen /l/ y /r/, o representar un diálogo ya dado en que aparecen diversas palabras que contienen estos fonemas.

El grupo de las actividades centradas en el uso comunicativo de la lengua incluye cualquier actividad de expresión oral, comprensión auditiva o de interacción oral. En ellas, el alumno usa necesariamente la pronunciación como soporte de la lengua oral.

Las actividades del cuarto tipo proponen a los alumnos que intercambien información y actitudes usando sonidos o estructuras entonativas determinadas de antemano: por ejemplo, expresar su opinión personal sobre una ilustración en que aparecen diversos objetos cuyos nombres tienen un sonido que se quiere practicar.

Las actividades del quinto y último tipo tienen en común que proponen al alumno que use la lengua de forma comunicativa e improvisada, sin haber anticipado de antemano qué elementos fónicos usará: por ejemplo, la presentación de los resultados de una investigación llevada a cabo por los propios alumnos.

La pronunciación está presente en todas las actividades de expresión oral y comprensión auditiva. La cuestión reside en si el alumno le presta atención o el profesor la resalta, o por el contrario pasa desapercibida al concentrarse la atención en otro aspecto lingüístico, en la situación, en el significado, etc. Algo similar sucede con la gramática: ésta siempre está presente en cualquier actividad que implique el uso de la L2 a nivel escrito u oral. Lo importante para el aprendizaje es si el alumno concentra su atención en cómo se utiliza o bien se centra en otros aspectos de la comunicación o de la lengua.

Hasta ahora la discusión en este apartado ha girado en torno a la enseñanza centrada en la forma de la lengua y la centrada en el significado. Sin embargo, la didáctica de la pronunciación también tiene objetivos formativos, a los que nos hemos referido brevemente al principio de este apartado con el nombre de *enseñanza centrada en el aprendizaje*.

Las actividades centradas en el aprendizaje pretenden desarrollar la capacidad del alumno para el aprendizaje autónomo. Estas actividades pueden incidir en aumentar la motivación del alumno o bien en desarrollar su capacidad para regular su aprendizaje.

La presencia que tienen en el *Portfolio europeo para las lenguas* que auspicia el Consejo de Europa es un indicador de que las actividades centradas en el aprendizaje se están consolidando en la didáctica de lenguas extranjeras⁴.

En la tabla 2 se establecen dos grupos de actividades, motivadoras y reguladoras, y cinco tipos de conocimiento que adquiere el aprendiente.

⁴ El *Portfolio europeo para las lenguas* que auspicia el Consejo de Europa contiene tres partes: Pasaporte, Biografía y Dossier. El apartado *Biografía* está compuesto, entre otros apartados, por el llamado *¿Cómo aprendo?* Este subapartado contiene actividades y propuestas para que el alumno reflexione sobre qué hace para aprender. En la concreción que ha hecho el MEC para el español como lengua extranjera, no aparecen reflexiones sobre la competencia fónica, aunque éstas podrían aparecer (<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>, septiembre, 2004).

Tabla 2. Tipos de conocimiento que adquiere el aprendiente según realice actividades motivadoras o actividades reguladoras.

Objetivo de la enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente	Grupos de actividades
La atención en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la importancia de la pronunciación en la comunicación. 	Actividades motivadoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias de planificación, control y evaluación. 	Actividades reguladoras
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias que se pueden usar para progresar en la competencia fónica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias que facilitan la exposición a la lengua y su práctica. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y saber usar estrategias para solventar dificultades de comunicación. 	

En cuanto al primer grupo, las actividades motivadoras pretenden concienciar al alumno acerca de la importancia que para él puede tener el progreso en su competencia fónica. Esta importancia puede estar fundada en la incidencia que tiene la pronunciación en el uso de la lengua o en cualquiera de los diversos tipos de motivación que existen.

Los siguientes cuatro tipos de actividades forman parte de las actividades reguladoras del aprendizaje. Éstas pretenden que el alumno sepa qué estrategias de aprendizaje puede aplicar, con el propósito de que ponga en práctica aquéllas que le sean posibles por su contexto de aprendizaje y le resulten más rentables en términos de esfuerzo invertido y resultado que puede obtener. Estas actividades se pueden agrupar en estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y compensatorias.

El primer tipo de actividades reguladoras está centrado en que el alumno conozca estrategias de planificación, control y evaluación. Por ejemplo, en el inicio de un curso se puede entregar un cuestionario a los alumnos para que reflexionen sobre el nivel de pronunciación que desean lograr.

El segundo tipo de actividades reguladoras pretende que el alumno conozca qué estrategias le pueden permitir progresar en su competencia fónica y seleccione las más apropiadas para él. Por ejemplo, informarle de la utilidad de grabarse y escucharse a sí mismo, así como proporcionarle medios técnicos para que pueda hacerlo con facilidad.

El tercer tipo de actividades reguladoras pretende que el alumno conozca y use las estrategias más apropiadas para buscar oportunidades para practicar su competencia fónica. Por ejemplo, ver películas subtituladas.

El último tipo de actividades reguladoras pretende facultar al alumno para que solvete dificultades de comunicación ocasionados por una insuficiente competencia fónica. Por ejemplo, una actividad de comprensión auditiva con diálogos en que los interlocutores usan expresiones como: *¿Puedes repetir, por favor?*; *¿Más despacio, por favor?*; *Que quieres un... ¿qué?*, etc.

Lo expuesto en este apartado lo podemos visualizar en un diagrama de los distintos objetivos de la enseñanza de la pronunciación y de las correspondientes actividades que se derivan de ellas (figura 3).



Figura 3. Diagrama de los tres objetivos esenciales de la didáctica de la pronunciación y los grupos de actividades que se derivan de cada uno.

4. Cierre

Las cuestiones básicas sobre la enseñanza de la pronunciación giran en torno a cuál es el sustento teórico de la didáctica de la pronunciación y qué actividades y acciones didácticas se pueden realizar para que la competencia fónica progrese. En este artículo hemos pretendido describir los principios teóricos de la didáctica de la pronunciación tomando como punto de partida los principios surgidos de la didáctica para la enseñanza general de lenguas extranjeras.

Se han identificado tres objetivos básicos en los que puede incidir la enseñanza de la pronunciación: el centrado en la forma de la lengua, el centrado en el significado, y el centrado en el aprendizaje. Para la consecución de cada objetivo existen unos grupos propios de actividades: actividades capacitadoras, actividades comunicativas, actividades reguladoras y actividades motivadoras, respectivamente.

Esperamos que estas reflexiones contribuyan a que trabajos posteriores desarrollen una didáctica de la pronunciación.

5. Bibliografía

- Brown, H.D. y Gonzo, S. (eds.) (1995), *Readings on second language acquisition*. Londres: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M. y Goodwin, J.M. (1996), *Teaching Pronunciation. A reference for teachers of english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994), *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Boston: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1992), *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (ed.) (2001), Form-focused instruction and second language learning. Special issue of language learning. Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. (ed.) (1995), *Implicit and explicit learning of languages*. Londres: Academic Press.
- Ellis, R. (1992), *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Firth, S. (1992), "Pronunciation syllabus design: A question of focus". En Avery, P y Ehrlich, S. (1992) *Teaching American English pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.; 173-183.
- Fotos, S. (1993), "Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance vs. formal instruction". *Applied Linguistics*, 14: 385-407.
- Kenworthy, J. (1987), *Teaching english pronunciation*. New York: Longman.
- Leather, J. (1983) "Second language pronunciation learning and teaching", *Language Teaching*, 16; 198-219.
- Littlewood, W. (1992) *Teaching oral communication*. Oxford: Blackwell.
- Llisterri, J. (2003), "La enseñanza de la pronunciación". En *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4: 91-114.
- Martín Peris, E. (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. [Consulta: 6 noviembre 2006] Disponible en la web: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- Morley, J. (1991) "The pronunciation component in teaching english to speakers of others languages", *TESOL QUARTERLY*, 25 (3); 481-520.
- Morley, J. (ed.) (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New View, New Directions*. Alexandria: TESOL.
- Morley, J. (ed.) (1987) *Current perspectives on pronunciation: practices anchored in theory*. Washington: TESOL.
- Murphy, J. (1991), "Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation", *TESOL QUARTERLY*, 25 (1); 51-75.
- Poch, D. (1999), *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978) *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Rutherford, W. y Sharwood Smith, M.A. (1985) "Consciousness-Raising and Universal Grammar", *Applied Linguistics*, 6, 274-281.
- Sharwood Smith, M.A. (1993) "Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 165-79.
- Stern, H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University

Press.

Taylor, L. (1993), *Pronunciation in action*. Londres: Prentice Hall.

van Lier, L. (1995), *Introducing language awareness*. Londres: Penguin.

Willis, J. y Willis, D. (eds.) (1996), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann.