

VARIABLES AFECTIVAS QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN: REFLEXIÓN Y PROPUESTAS

ELENA VERDÍA

En primer lugar, quiero agradecer a Neus Sans y a Lourdes Miquel la oportunidad que me han brindado de tratar el tema de la enseñanza de la pronunciación en el Congreso Internacional de Expolingua 2000. Si así lo han hecho, estoy segura de que es porque consideran que, como ya decía Kelly en el año 1969, la pronunciación es la “Cenicienta” de la enseñanza de las lenguas extranjeras (citado en Celce-Murcia et al., 1996).

He aceptado, por lo tanto, el reto de comunicar, ante un público numeroso -cada año más formado y por ello también más exigente-, unas modestas reflexiones en torno a la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje de la pronunciación y algunas propuestas metodológicas para el trabajo en el aula, que espero puedan resultar de utilidad tanto a los profesores, en su quehacer diario, como a los creadores de materiales.

1. EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS DIFERENTES MÉTODOS

No podemos abordar el tema de la pronunciación desde una perspectiva comunicativa sin antes hacer un breve repaso histórico de los diferentes métodos en los que la pronunciación ha desempeñado un papel relevante⁷⁴.

A finales del Siglo XIX, surgió el método directo en respuesta a las necesidades de práctica oral de la lengua en el aula. Este método prestó especial atención a la enseñanza de la pronunciación frente a los métodos llamados tradicionales que se centraban en la gramática, la traducción y la lectura de textos literarios, y que descuidaban la enseñanza de la expresión oral y, por lo tanto, de la pronunciación.

El método directo se caracterizó por ser un método oral, activo, imitativo y repetitivo, como podemos apreciar en esta instrucción publicada en una circular para la enseñanza secundaria del Ministerio de Educación francés:

⁷⁴ CELCE-MURCIA et al. (1996) le dedican un capítulo completo titulado “The History and Scope of Pronunciation Teaching”.

Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau. Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation (Instruction de 1902)⁷⁵.

(Puren, 1988:129)

El método directo no fue más que una de las consecuencias del fuerte movimiento de reforma de enseñanza de las lenguas que se desató en esos años. La contribución de este movimiento a la enseñanza de la pronunciación fue impulsada desde Alemania por Viëtor, y desde Francia por Passy, y culminó con la creación, en el año 1886, de la Asociación de Fonética Internacional (AFI). La AFI se dedicó a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas, a hacer descripciones precisas y detalladas de las posiciones articulatorias y a representar los sonidos mediante símbolos.

Las repercusiones que tuvieron estas investigaciones en la enseñanza de las lenguas no tardaron en hacerse sentir. La idea de que todos estos trabajos debían aplicarse a la enseñanza tuvo claras influencias en la formación de los profesores. No sólo se les formó para que proporcionasen a los alumnos un buen entrenamiento fonético, sino también para enseñarles fonética. Así, en los enfoques audiooral y audiolingual, además de considerar, como en el método directo, que las repeticiones e imitaciones constituían una excelente gimnasia articulatoria que favorecía la adquisición de buenos hábitos, se incorporó a la clase, desde las primeras sesiones, la enseñanza explícita de los fonemas. Las explicaciones de fonética articulatoria y el uso de las transcripciones fonéticas se completaron con la práctica de ejercicios de pares mínimos, basados en las predicciones del análisis contrastivo de las diferentes lenguas. Surgieron los laboratorios de lenguas en los que se trabajaba la pronunciación con ejercicios estructurales y repetitivos y donde los alumnos se grababan para comparar sus producciones con las de los modelos proporcionados.

A lo largo de los años 60, los trabajos sobre gramática generativa de Chomsky y un nuevo modelo proporcionado por la psicología cognitiva contribuyeron a que la enseñanza de la pronunciación sufriera un declive progresivo. Los hallazgos sobre el "periodo crítico" (Lenneberg, 1967; citado por Terrell, 1989) -momento biológicamente predefinido en el que dejan de darse las condiciones óptimas para alcanzar un nivel de pronunciación perfecto o próximo al de un nativo- llevaron a que se cuestionase la rentabilidad de tantos esfuerzos dedicados a la pronunciación cuando el objetivo se presentaba como poco realista e inalcanzable. Se optó, como consecuencia de estas reflexiones, por centrarse en objetivos más rentables relacionados con la adquisición de estructuras gramaticales y de léxico.

Desde los primeros pasos del enfoque comunicativo quedó claro que se evolucionaba hacia una pedagogía menos intelectual y más centrada en las teorías de la adquisición de segundas lenguas. Como consecuencia de todo esto, en las clases comunicativas de esa primera etapa, la enseñanza de la pronunciación quedó desatendida y relegada a un proceso de ósmosis, a pesar del interés que siempre mostraron los alumnos por su grado de corrección fonética. Si retomamos la terminología acuñada por Krashen (1977), deberíamos hablar, en este periodo, más bien de adquisición que de aprendizaje de la pronunciación.

⁷⁵ PUREN, C. (1988) hace constantes alusiones al tratamiento de la fonética a lo largo de la historia de las metodologías. "Todos los esfuerzos del profesor deberán tender a obtener desde el principio una pronunciación y una ACENTUACIÓN EXACTAS. Con el fin de lograrlo, pronunciará él mismo los vocablos lentamente, y separando las sílabas se las hará repetir tanto a un alumno, como a varios, como al conjunto de la clase, hasta que haya obtenido una REPRODUCCIÓN EXACTA de los sonidos que ha emitido. Sólo entonces, escribirá la palabra en la pizarra. Luego, podrá hacer pronunciar la palabra escrita. Si la imagen ortográfica da lugar a dudas, borrará la palabra y volverá a empezar el ejercicio de pronunciación." (La traducción y la negrita son mías.)

En estas dos últimas décadas, se ha puesto de manifiesto el rechazo de las técnicas en las que se trabajan los sonidos exclusivamente a nivel segmental para dar progresivamente más importancia al plano suprasegmental. Sin embargo, a excepción del Método Silencioso, que desarrolló un sistema en el que se concedía importancia al trabajo del ritmo, la entonación y la acentuación con ayudas visuales, los diferentes métodos desarrollados en este periodo en Europa y en el continente americano no han dedicado mucho tiempo al estudio de la adquisición del sistema fonológico y no han encontrado soluciones satisfactorias para enfrentarse a su enseñanza. Observamos, no obstante, una evolución desde los presupuestos de la primera etapa del enfoque comunicativo -en los que primaban exclusivamente criterios como el grado de inteligibilidad del mensaje frente a la corrección de los enunciados- hacia una segunda etapa en la que se siente la necesidad, cada vez más acuciante, de prestar mayor atención a la pronunciación. No es difícil establecer un paralelismo entre lo que ocurrió con la gramática en el enfoque comunicativo en un primer momento, en el que se le prestó escasa atención, y el lugar que ocupa, hoy en día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

2. VARIABLES AFECTIVAS QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN

Al hacer este breve repaso histórico del tratamiento de la pronunciación en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, no pueden pasar inadvertidos los avatares constantes que la enseñanza de la pronunciación ha sufrido, a lo largo de este siglo, como consecuencia de los cambios en las teorías del aprendizaje. De la concepción tradicional de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos se pasó a una búsqueda del mejor método para enseñar a pronunciar. Tras la crisis del concepto de método, con los enfoques comunicativos, el foco de atención se ha desplazado al alumno, con una clara preocupación por los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje y, más recientemente, por la dimensión afectiva y sus implicaciones en la enseñanza y en el aprendizaje.

Si partimos de un enfoque constructivista en el que consideramos que los alumnos aportan mucho al proceso de aprendizaje, no podemos despreciar las características individuales de los sujetos, que afectan tanto al proceso de aprender como al resultado del proceso. Sin embargo, no nos detendremos a considerar hasta qué punto las variables individuales como la edad, el nivel de instrucción, la exposición a la lengua meta y las experiencias previas, condicionan el aprendizaje de la pronunciación; ni qué relación existe entre los factores cognitivos como la inteligencia, las aptitudes, los estilos de aprendizaje o las estrategias cognitivas, y los logros del alumno; ni en qué grado ciertos factores lingüísticos como el conocimiento de otras lenguas o la proximidad de los sistemas fonológicos de la lengua del alumno y la lengua meta repercuten en el aprendizaje de la pronunciación. Nos limitaremos a esbozar una reflexión sobre ciertas variables afectivas que condicionan el aprendizaje y trataremos de analizar cómo la atención a estos aspectos afectivos puede ayudar a lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la pronunciación. Veremos cómo las creencias, la confianza en uno mismo, el control que cree ejercer el alumno sobre los resultados, la orientación de la motivación del aprendiente, la actitud hacia la lengua o el grado de aculturación tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje de la pronunciación.

Antes de abordar este tema, trabajaremos con un cuestionario preparado para hacernos reflexionar sobre la forma en que nos percibimos a nosotros mismos como aprendientes en relación con la pronunciación de una lengua extranjera (anexo 1). Se trata de contestar a las preguntas como aprendiente de una lengua extranjera concreta para profundizar sobre nuestra relación con la pronunciación de esa lengua y detectar factores que condicionan nuestro aprendizaje. Aquellas personas que aprendan o hayan aprendido varias lenguas convendría que se hicieran la misma pregunta, sistemáticamente, para cada una de ellas, y que, de ese modo, detectaran las posibles diferentes actitudes hacia la pronunciación de cada una de esas lenguas. *(Se entrega el cuestionario a los participantes para que contesten a las preguntas.)*

Con este cuestionario hemos reflexionado sobre nuestras creencias y prejuicios en torno a la pronunciación, lo que nos permitirá analizar, a continuación, las repercusiones que estos constructos personales pueden tener sobre el proceso de aprendizaje de la pronunciación.

2.1. CREENCIAS Y AUTOCONCEPTO

Las creencias que el sujeto tiene con respecto a sus aptitudes, capacidades o destrezas son algunos de los aspectos psicológicos más relevantes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación puesto que actúan como filtros muy fuertes de la realidad e influyen enormemente en el aprendizaje. Las creencias positivas repercuten en las altas expectativas del alumno que motivan al sujeto y lo conducen a éxitos que refuerzan sus creencias. Tener un alto nivel de expectativas respecto al potencial de éxito del aprendizaje contribuye a desarrollar la competencia; mientras que las creencias negativas condicionan unas bajas expectativas que frenan la motivación y conducen a un fracaso, que es interpretado como una confirmación de las creencias iniciales.

Entre las creencias autolimitadoras que afectan al aprendizaje de la pronunciación se encuentran frecuentemente aquellas relacionadas con la nacionalidad: “los españoles tenemos mala pronunciación”⁷⁶ o con la edad: “a estas alturas de mi vida es difícil que yo mejore mi pronunciación” o “empecé a estudiar esta lengua demasiado tarde”. Aunque en estas creencias haya parte de verdad todos conocemos casos en los que, a pesar de haber empezado a estudiar la lengua pasado el “periodo crítico”, se ha logrado un excelente nivel de pronunciación. Hoy en día sabemos que, además de la edad, son muchos más los factores que condicionan el aprendizaje de la pronunciación pues se reconoce que los factores biológicos imponen ciertas limitaciones de la misma manera que lo hacen los psicológicos o los socioculturales, pero que ninguna de estas variables, de forma aislada, impone un límite absoluto. Como dice Laroy (1995) con respecto a las creencias en torno a la edad, el problema de aquellos que parecen incapaces de pronunciar bien es debido sencillamente a la falta de seguridad que aparece unida a la edad y no a la edad en sí misma.

De la misma manera que las creencias de los alumnos afectan a su aprendizaje, las creencias que tienen los profesores respecto a sus alumnos y al aprendizaje de la pronunciación influirán en su forma de enseñar y, por ende, en los resultados que alcancen sus alumnos. El profesor debe ser el primero en creer que el aprendizaje de la pronunciación es posible independientemente de los factores condicionantes, y de que no tiene por qué ser especialmente duro.

Otra de las creencias que afectan a la capacidad de mejorar la pronunciación es la visión que el alumno tiene de sí mismo como alumno, es decir, la forma en que se percibe a sí mismo como aprendiz de idiomas en general y más específicamente con relación a cada área de conocimiento. Se trata del autoconcepto, que Purkey y Novak (1984; citado por Williams y Burden, 1999:106) definen como “la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a su existencia personal que cada individuo cree verdadero y que da consistencia a su personalidad”.

Esta valoración personal y subjetiva que hace el alumno de sí mismo se compone de varias dimensiones:

- la autoimagen o la visión que tiene el alumno de sí mismo;
- la autoestima o la valoración que el alumno hace de su propia valía y que se expresa en términos de aprobación o desaprobación;

⁷⁶ Se pasó un cuestionario similar al del anejo 1, aunque más extenso, a 22 personas que cumplimentaron uno para cada idioma estudiado (se recogieron un total de 31). Se les pedía, además, al final del cuestionario que anotaran sus reflexiones y conclusiones sobre el tema. Las lenguas a las que se referían eran: español, francés, inglés, alemán, italiano, griego, ruso y árabe. Los informantes se encontraban en diferentes situaciones: algunos vivían en el país de la lengua meta o tenían experiencia de haber vivido en él, otros no habían vivido allí nunca. Las respuestas se reflejan a lo largo del artículo entre comillas y en cursiva.

- la autoeficacia o las creencias respecto a sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una tarea concreta.

Cuando consideramos lo que pensamos de nosotros mismos con relación a un campo concreto del esfuerzo humano casi siempre interviene un elemento evaluador. Las respuestas recogidas en los cuestionarios como *“tengo buen oído”, “puedo imitar bastante bien el acento”* reflejan una valoración positiva, mientras que otras respuestas como *“yo en particular, soy mala pronunciando; soy incapaz, a veces”* manifiestan una autoeficacia negativa. Estos mensajes fuertemente evaluadores revisten mucha importancia para el profesor porque le proporcionan información clara sobre el autoconcepto que tiene el alumno para una tarea concreta. Beltrán Llera subraya las claras repercusiones que tiene el autoconcepto sobre el rendimiento académico:

Dentro de la dinámica de influencia del autoconcepto se llega a entender que el rendimiento académico depende no tanto de la capacidad real, cuanto de la capacidad creída y sentida del sujeto, pues la manera en que pensamos sobre nosotros mismos está estrechamente relacionada con nuestra capacidad para aprender y rendir.

(Beltrán Llera, 1984:410)

2.2. AUTOIMAGEN E IDENTIDAD

Un aspecto íntimamente relacionado con el autoconcepto es el de identidad puesto que el conjunto de percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos producen nuestro sentimiento de identidad personal.

Como dicen Dalton y Seidlhofer (1994) con todo lo que hacemos y dejamos de hacer, decimos u omitimos, consciente o inconscientemente, establecemos nuestra identidad. Una de las herramientas que usamos para transmitir nuestra identidad a los demás es la lengua. Nuestra forma de hablar transmite mucho de nosotros mismos: no es sólo la expresión de nuestra identidad sino que es parte de nuestra identidad. Si nos fijamos exclusivamente en aspectos relacionados con la fonética: el timbre, el tono, la entonación, la acentuación, el ritmo, el volumen, la voz, etc., proporcionan a nuestros interlocutores mucha información sobre nosotros mismos que les permite, por una parte, hacerse una idea de nuestra edad, sexo, lugar de origen, clase social y nivel de instrucción; y, por otra, forjarse una opinión sobre nuestros rasgos de carácter y personalidad, como nuestra confianza, seguridad, timidez, ansiedad, simpatía, humor y estado anímico.

Al expresarnos en una lengua extranjera con un acento que nos parece próximo al de un nativo, la imagen que tenemos de nosotros mismos no siempre corresponde con nuestra autoimagen. Es bastante frecuente que la pronunciación de la lengua meta nos resulte excesivamente *melódica, empalagosa, cursi, elegante, aguda, vulgar, dulce, seria, cantarina, dura, afectada o musical*, rasgos con los que posiblemente no nos identifiquemos. Me he limitado a enumerar algunos de los adjetivos recogidos en respuesta a la pregunta 2 del cuestionario (anexo 1): *¿cómo te suena esa lengua?*

El problema de estas afirmaciones es que, como indican Dalton y Seidlhofer (1994), se emite un juicio de valor no sólo sobre la lengua, sino sobre sus hablantes y sobre la sociedad que la usa. El alumno está juzgando la otra lengua desde su cultura, usando su filtro cultural para interpretar. En clase habrá que enseñarle a interpretar lo que oye sin hacerlo a través de su filtro.

Otro aspecto importante relacionado con la identidad que debemos tener en cuenta es que la producción de sonidos conlleva sobre todo aspectos físicos y que está íntimamente ligada a nuestro cuerpo. Cuando Tomatis (citado en Laroy, 1995) dice que *“el cuerpo es el instrumento que nuestros pensamientos usan para hablar”* no está haciendo alusión exclusivamente al centenar de músculos de la cara, la lengua, la laringe, el tórax, etc. (Lleó, 1997) que intervienen en la producción de sonidos, sino

que también se refiere a los demás aspectos físicos que intervienen para acompañar los sonidos producidos, como movimientos oculares, expresiones faciales, movimientos de cabeza, gestos, etc., ya que usamos el cuerpo completo para comunicarnos con los demás.

Al hablar una lengua extranjera el alumno se siente físicamente diferente, puede, incluso, llegar a sentirse ridículo al producir esos "extraños sonidos", para los que tiene que realizar diferentes muecas, redondear o estirar los labios, mostrar la lengua, producir sonidos velares, guturales, nasales, etc. Una alumna americana me enseñó la foto que se hizo con una amiga hablando español: aparecían las dos abrazadas, "haciendo la [u]" frente al objetivo pues les resultaba divertido el redondeamiento de los labios para la producción de este sonido. Un alumno argelino reconoció que para él producir una fricativa interdental [θ], enseñando la lengua, le incomodaba y varios japoneses mostraban un malestar similar al producir la fricativa velar [x]. Todo esto produce en el alumno inhibiciones y conduce a limitaciones que le impiden desarrollar su pleno potencial.

No deja de ser sorprendente lo claro que queda el miedo de algunas personas a perder la identidad cuando en el cuestionario algunas personas contestan afirmativamente a la pregunta de si les gustaría hablar con la pronunciación de un nativo (pregunta 3), mientras que contestan negativamente a si les gustaría que les tomaran por nativos (pregunta 4). Recojo a continuación varios ejemplos en los que destaca esa necesidad de no perder la identidad: "*prefiero que identifiquen mi país de origen*", "*me encantaría hablar como un nativo pero dejar claro que no lo soy*", "*me gusta que la gente piense que soy un español que habla muy bien*", "*prefiero que sepan que soy español*", "*me gusta pronunciar como un nativo pero dando alguna información para aclarar que no lo soy*". Algunos, conscientes de esta contradicción, tratan de explicarlo de la siguiente forma: "*seguramente es porque cuando me dicen que si me gustaría que me creyeran nativo en vez de pensar en lo meramente lingüístico pienso en la pérdida de mi identidad o algo parecido que no me agrada*" o "*no quiero que me identifiquen con un nativo; quizás porque vivo aquí [se refiere al país de la lengua meta], quizás porque no reciben toda mi simpatía y no me identifico con su cultura*". Algunas personas llegan a verlo, incluso, como una gran amenaza para su identidad:

Decía Eça de Queiroz que un hombre no debe tratar de hablar con seguridad y pureza más que la lengua de su tierra, y que todas las demás las debe hablar mal, orgullosamente mal, con acento de extranjero, porque en la lengua es donde reside verdaderamente la nacionalidad, y quien fuera poseyendo con creciente perfección los idiomas de Europa, iría sufriendo gradualmente una desnacionalización.

(Navarro Tomás, 1966; citado por Murillo, 1982)

Esto se debe a que a lo largo de nuestra vida, nos vamos formando una imagen de nosotros mismos que no sólo nos esforzamos por mantener ante los demás, sino que tratamos de reforzar y de proteger. El alumno siente amenazada su autoimagen si no coincide la imagen que proyecta al hablar la lengua extranjera con la imagen que quiere dar a sus interlocutores. En cierta medida hablar con la pronunciación de un nativo supone renegar de su identidad y ponerla en peligro. Cuando los alumnos perciben una amenaza para su autoimagen es probable que se produzca una resistencia al aprendizaje, indica Carl Rogers (citado por Williams y Burden, 1997: 44).

Si insistimos para que el alumno pronuncie correctamente, puede percibirlo como una obligación a rechazar su propia identidad "*...cuando me corrigen, me molesta porque lo interpreto como una obligación de renegar de mi cultura, o como falta de respeto por no aceptar que soy en realidad extranjera*"⁷⁷. No olvidemos que los lazos afectivos con nuestra lengua materna son normalmente positivos y fuertes (Laroy, 1995). Algunos alumnos pueden optar por mantener deliberadamente su acento para no perder su identidad, para ganar la aprobación de sus iguales o por no resultar pedante frente al grupo.

⁷⁷ Esta persona que vive en el país de la lengua meta se refiere a las correcciones que le hacen los hablantes nativos.

Otros alumnos, sin embargo, por su personalidad, poseen mayor capacidad de adaptación para renunciar parcialmente o temporalmente a su individualidad, lo que les facilita identificarse con otros y adoptar identidades transitorias. Se dice que estas personas tienen unas barreras del ego más débiles y se habla de permeabilidad del ego (Ehrmann, 1999). Las pruebas experimentales (Guiora, 1972; citado por Schumann, 1976) indican que estas personas son mejores alumnos de lenguas segundas.

No tendremos que olvidar que por el carácter social de la lengua, aprender a hablar otro idioma es, en sí, diferente del aprendizaje de otras materias. Aprender un idioma no es sólo aprender a usar una nueva gramática, aplicar una reglas sintácticas y memorizar piezas léxicas, supone también adoptar nuevas conductas sociales y culturales características de otra comunidad (Guiora, 1972; citado por Celce-Murcia et al., 1996). Tenemos que ser conscientes de que es un cambio en la naturaleza social del individuo lo que se está operando. Estamos pidiendo al alumno que modifique su forma de ser, que se acostumbre a verse de otra forma, a sentirse diferente y que encuentre su nueva imagen y se acepte a sí mismo. Al aprender a hablar una lengua extranjera el alumno tendrá, por lo tanto, que construir una nueva identidad, un nuevo yo social. Como indican Crooball y Oxford (citado por Williams y Burden, 1997:123) "aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta".

2.3. LOCUS DE CONTROL Y TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Otro de los factores que cabe resaltar es la percepción que los alumnos tienen del control personal que ejercen sobre los resultados obtenidos. Este concepto, que introdujo Rotter en 1954, se conoce como locus de control (Williams y Burden, 1999).

Nos referimos a *locus interno* cuando el alumno se considera responsable de su propia conducta y a locus externo cuando el sujeto atribuye su éxito o fracaso a factores externos como la suerte, las circunstancias, otras personas, etc.

La teoría de la atribución de Weiner da un paso más al analizar los motivos a los que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos en situaciones académicas. Identifica cuatro grupos principales a los que las personas se refieren: (a) la capacidad, (b) el esfuerzo, (c) la suerte y (d) la dificultad percibida de la tarea. Recojo a continuación (pregunta 8) un ejemplo de éxito atribuido a la capacidad: *"tengo buen oído y no imito mal"*, al esfuerzo: *"me ayuda escuchar una cinta en la intimidad de mi hogar, sin miedo al ridículo, articular los sonidos que escucho una y otra vez, poniendo las caras que sea necesario para ello"*, a la suerte o a las circunstancias: *"es fácil porque empecé cuando era pequeña"* o a la dificultad de la tarea: *"no es muy difícil porque la fonética es muy similar a la del español"*, y un ejemplo de fracaso atribuido a la capacidad: *"soy mala pronunciando, soy incapaz"*, a las circunstancias: *"debía haber empezado desde más pequeño"* y a la dificultad: *"me parece muy difícil porque tiene muchos sonidos que no tiene mi idioma nativo y muchas reglas fonéticas y excepciones"*. El motivo más frecuentemente esgrimido para justificar los fracasos es la dificultad de la pronunciación, con argumentos como la distancia entre los dos sistemas fonológicos y la ausencia de reglas claras; y la persona a la que se atribuyen los fracasos con más frecuencia es al profesor: *"espero mucho, o más bien todo, del profesor"*, *"creo que los profesores no se lo toman muy en serio o no saben qué hacer con este tema"*.

En general, la capacidad y el esfuerzo tienden a considerarse como formas de atribución internas, pues surgen de nuestro interior; mientras que la suerte y la dificultad tienden a verse como factores externos y fuera de la influencia o control del sujeto.

Si comparamos la percepción que tienen los alumnos de sus éxitos y fracasos en pronunciación, frente a otros aspectos de la lengua, observamos que la mayoría de los alumnos consideran que no depende de ellos el hecho de que pronuncien bien o mal, sino de causas externas como la distancia entre la lengua meta y la lengua materna, los profesores, la suerte, las circunstancias, la edad y la nacionalidad; es decir, que tienden a considerar como externas las causas de sus resultados en pronunciación. Mientras que

consideran que controlan los resultados que obtienen en gramática o en el léxico y que éstos dependen de sus esfuerzos, de su trabajo y de su deseo de mejorar.

Si nos adentramos a comparar las atribuciones que realizan los alumnos que tienen éxito en pronunciación frente a aquellos que no tienen tanto, nos encontramos con que los primeros atribuyen más frecuentemente su éxito a su capacidad y al esfuerzo que han realizado mientras que los alumnos con mayores dificultades tienden a atribuir sus fracasos a las dificultades que entraña en sí la tarea y a las circunstancias que han rodeado su aprendizaje. Esto coincide plenamente con lo que señalan Williams y Burden (1999): las personas tienden a externalizar los motivos de sus fracasos, posiblemente como medio de proteger o salvaguardar su autoestima, y a internalizar los motivos del éxito, para reforzar su autoestima.

Este concepto de *locus de control* arroja mucha luz sobre el modo en que los alumnos ven su propio aprendizaje y sobre la forma en que los profesores pueden ayudar a dar sentido a este proceso. La creencia de que el aprendiente ejerce poco control sobre el grado de corrección que alcanza en la pronunciación y de que las causas de sus fracasos son externas o ajenas a su voluntad no favorece que el alumno confíe en sus posibilidades de mejorar. Si además consideramos el hecho de que las personas sólo desean hacer algo cuando creen que es posible hacerlo, que los resultados están en sus manos y que pueden ser positivos, es probable que algunos alumnos no hagan mucho esfuerzo por mejorar su pronunciación. Es lo que nos confiesa esta persona con la conclusión a la que ha llegado tras realizar el cuestionario: *“he admitido que la pronunciación es lo más difícil del francés y lo uso como excusa para no mejorar”*.

Las repercusiones positivas de las creencias derivadas de un locus interno en la motivación del alumno para mejorar su pronunciación, el interés por sostener el esfuerzo e implicarse en la mejora de la pronunciación es señalado por Williams y Burden para el aprendizaje en general.

El grado en que los alumnos controlen su propio aprendizaje de un idioma tendrá un efecto pronunciado en la motivación que tengan para estar constantemente implicados en el aprendizaje de ese idioma.

(Williams y Burden, 1997:136)

Cuanto mayor grado de control se cree ejercer sobre los resultados obtenidos, mayor es el grado de motivación para implicarse en el aprendizaje. Por el contrario, si el alumno considera que tiene escasa capacidad para pronunciar bien y cree que es un factor externo que no controla, probablemente no se esfuerce por mejorar.

2.4. ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL Y ORIENTACIÓN INTEGRADORA

Otra de las variables afectivas de innegable importancia por las numerosas implicaciones que tienen en la teoría de la adquisición de lenguas es la motivación. Frente a la concepción tradicional de motivación en la que se presuponía que el sujeto estaba a merced de las fuerzas externas, el modelo cognitivo considera que son los individuos los que toman decisiones respecto a sus propias acciones. Gardner y Lambert (1972) distinguen dos tipos de orientaciones o motivos por los que los alumnos estudian un idioma. El primer tipo de orientación es instrumental, proviene de metas externas como la superación de exámenes, la continuación de una carrera, la consecución de un ascenso o la obtención de recompensas económicas y llevará a la persona a interesarse principalmente por la comunicación. Mientras que el segundo tipo de orientación, denominada integradora, proviene de un “sincero y personal interés por la gente y la cultura” y un deseo de identificarse con los hablantes que impulsa al sujeto a preocuparse principalmente por su integración en la comunidad lingüística.

Si reflexionamos sobre las repercusiones en la pronunciación de estos dos tipos de orientaciones, nos encontraremos con que el alumno con una motivación instrumental se preocupará por comunicarse con su interlocutor independientemente del grado de corrección que alcance su pronunciación. Antepondrá el esfuerzo por comunicarse al de corregirse. Así, comentarios como éstos son frecuentes ante la pregunta 11 *“¿te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te entiendan?”*: *“no me preocupa la pronunciación, me interesa comunicarme mejor”, “de todas formas, me da un poco igual; pienso que lo más importante es que sea capaz de comunicarme; el día que la pronunciación me impida la comunicación, me lo pensaré mejor; hasta entonces, no me preocupa demasiado”, “no es demasiado importante porque ellos me entienden perfectamente”, “nunca he pensado mucho en la pronunciación, pero en el caso del inglés no ha sido nunca un obstáculo para comunicarme, por lo que no me ha parecido muy importante”*.

A diferencia de los ejemplos anteriores, se da el caso de aquellos alumnos que, movidos por su afán de integrarse en la cultura meta, por formar parte de una comunidad lingüística y por ser, en definitiva, socialmente aceptados, optarán por acercar su pronunciación a la de un nativo y tratarán de reproducir desde un primer momento el acento, el ritmo y la entonación de los hablantes de la lengua meta, buscando así crear empatía con sus interlocutores. Una persona que habla varios idiomas concluía el cuestionario con esta reflexión personal: *“sobre todo me ha hecho darme cuenta de que cuanto más me gusta un idioma, más ganas siento de pronunciarlo correctamente..”* y una alumna del programa de intercambio Erasmus expresaba su deseo de integrarse en nuestra cultura: *“me gustaría parecer como española, porque me gusta España y la vida española (estoy un poco harta de ser la extranjera)”*.

Un tipo de orientación no es necesariamente más eficaz que la otra. Un mismo sujeto puede variar entre estas dos orientaciones según las lenguas, el momento, la situación y el interlocutor: *“me esfuerzo por pronunciar cuando estoy con nativos”*.

El profesor deberá tener presente que todos los alumnos son diferentes por aquello que los motiva a aprender. Asimismo, si partimos de la definición cognitiva de motivación de Williams y Burden (1999:128) como *“estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas”*, deberá tener en cuenta que también se diferencian por lo que los lleva a seguir intentándolo, por las metas que desean alcanzar y por la cantidad de esfuerzo que están dispuestos a realizar para alcanzarlas. Cada alumno habrá tomado sus decisiones en cuanto a su nivel de exigencias: *“podría poner más atención y hacer mayores esfuerzos, pero realmente no me apetece”*.

El profesor tendrá, por lo tanto, que tratar de recoger información sobre el tipo de orientación que impulsa al alumno a aprender la lengua, sobre los objetivos que éste se fija como prioritarios y sobre la cantidad de esfuerzo que está dispuesto a realizar para mejorar su pronunciación. Asimismo, no deberá olvidar nunca que *“el éxito y el fracaso no son absolutos sino relativos, y se definen de maneras distintas según cada cultura, grupo o individuo”* (Williams y Burden, 1999).

2.5. GRADO DE ACULTURACIÓN Y ADQUISICIÓN

La orientación integradora está muy relacionada con el modelo de aculturación de Schumann. Según la hipótesis de aculturación de Schumann, el grado de éxito que alcanzan los alumnos en la adquisición de una lengua varía en función del deseo que tienen de aculturarse, es decir, de integrarse social y psicológicamente en el grupo de la lengua meta. Este deseo de integrarse viene determinado por la distancia social y psicológica que percibe el sujeto. Entre los factores sociológicos que crean distancia entre los grupos están la relación de subordinación o dominación entre los dos grupos, el grado de integración del grupo, la actitud de un grupo respecto al otro, etc. Por otro lado, los factores que crean distancia psicológica son de carácter afectivo, como el choque cultural, el shock lingüístico, la motivación integradora o instrumental y la permeabilidad del ego.

Si, por ejemplo, el alumno percibe una gran distancia psicológica con respecto a los hablantes de la lengua meta, esto le impedirá identificarse con ellos, de modo que no intentará incorporar dentro de su lengua aquellos rasgos lingüísticos que ayudarían a identificarlo como un miembro del grupo de la lengua objeto (Schumann, 1976). Precisamente uno de los aspectos que lo diferencian claramente como hablante de otro grupo es la pronunciación. No olvidemos que la lengua se usa para establecer un sentido de comunidad y que el acento expresa solidaridad con esa comunidad, por lo que el sujeto evitará, deliberada o inconscientemente, adoptar la pronunciación de los hablantes nativos.

3. DEFINICIÓN DE OBJETIVOS Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En esta última década han sido numerosos los estudios que se han realizado sobre la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje y ya nadie pone en duda las repercusiones que tienen estas variables en el aprendizaje de la pronunciación. El objetivo de la enseñanza de la pronunciación no es sólo mejorar la competencia, sino proporcionar una buena base para que se produzca un cambio en la dimensión psicológica y social de la pronunciación (Pennington, 1994). El profesor no deberá olvidarlo a la hora de definir los objetivos y de seleccionar las actividades para trabajar la pronunciación.

No debemos pensar que esto supone un área más que atender, sino un área más en la que apoyarse para facilitar todo lo demás. Trabajar con los alumnos para reforzar la dimensión afectiva, preocuparse por utilizar en clase las emociones facilitadoras, potenciar las variables afectivas positivas como la autoestima, la empatía y la motivación no puede más que facilitar el proceso de aprendizaje de la pronunciación así como de los demás aspectos de la lengua.

La dimensión afectiva no se opone a la cognitiva, son complementarias. Si nos apoyamos en ambas, podremos construir sobre unas bases más sólidas y firmes. Por ello, a la hora de plantearnos los objetivos que debemos abordar en clase empezaremos con los de orden psicológico y afectivo, lo que nos facilitará el acercamiento a los demás aspectos. Las limitaciones afectivas, como hemos visto, son las que impiden aprovechar las capacidades biológicamente determinadas. Difícilmente podremos trabajar los contenidos que nos planteemos, si no partimos de una predisposición afectiva del alumno hacia la lengua meta y hacia sus hablantes. Poco podremos conseguir en pronunciación, si no contamos, tanto profesores como alumnos, con unas creencias positivas libres de prejuicios limitadores.

Los objetivos y las actividades que proponemos, a continuación, están relacionados con: (a) las creencias de los alumnos, (b) las actitudes hacia la lengua meta, (c) la autoimagen e identidad y (d) el locus de control interno.

a) LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS

Las actividades que planteemos irán encaminadas a ayudar a los alumnos a:

- Analizar sus relaciones (históricas y personales) con la lengua meta, tomar conciencia de sus creencias y descubrir los prejuicios que rodean a esa lengua.
- Superar los prejuicios, bloqueos y barreras socioculturales y afectivas que pueden dificultar el proceso de aprendizaje.

“CUESTIONARIOS”

Un tipo de actividad muy útil para trabajar todo lo que se refiere a creencias y prejuicios son los cuestionarios que permiten una reflexión individual sobre las cuestiones planteadas. En pequeños grupos, los alumnos pueden verbalizar y compartir sus creencias y experiencias para matizar sus reflexiones individuales. En una puesta en común en gran grupo, se facilita la identificación de

problemas particulares o la extracción de conclusiones que pueden afectar al grupo. Este tipo de actividad conduce a los alumnos a una toma de conciencia de la percepción que tienen de la lengua extranjera y a superar esos prejuicios. Asimismo, proporciona al profesor mucha información, que sería costoso lograr de otro modo, y que contribuirá a que los alumnos den un sentido personal a su aprendizaje de la pronunciación.

Los cuestionarios se pueden plantear de diferentes formas, según el grupo de alumnos y su nivel de lengua. Un ejemplo de cuestionario de este tipo es el que hemos utilizado en la primera parte, pero también se puede realizar de formas variadas: con preguntas más o menos directas, con opciones múltiples o como actividad lúdica "Busca a alguien que..." (ver anejos 2 a 5).

b) ACTITUD HACIA LA LENGUA META

Trataremos de:

- Crear actitudes positivas hacia la pronunciación de la lengua meta.
- Aumentar el grado de identificación con la lengua meta, su cultura y su gente.
- Sintonizar con la lengua meta y desarrollar una buena relación con ella.

"EL SONIDO MÁS ESPAÑOL"

Cada alumno selecciona el sonido que le parece más característico de la lengua española y busca ejemplos de expresiones o frases en los que aparece este sonido. Tras comparar con sus compañeros, deben llegar a un acuerdo para elaborar una única lista de clase de los sonidos más españoles. Se puede hacer lo mismo con el más romántico, el más divertido, el más interesante, el más grosero, etc.

Es una actividad de sensibilización a los sonidos del español. Lo que se pretende es que los alumnos se familiaricen con los sonidos de la lengua, que aprendan a escuchar y a observar los sonidos más específicos de la lengua extranjera para ir descubriendo y apreciando paulatinamente los nuevos sonidos. Tenemos que llevarles a descubrir la belleza de los sonidos de la lengua que están aprendiendo.

"SABEMOS MUCHO DE TI"

Trabajamos con los alumnos la imagen que se forman de diferentes personas a través de su forma de hablar: su voz, acento, entonación, etc. Para ello, antes de ver un vídeo en el que intervengan diferentes personajes, se procede a escuchar las diferentes intervenciones con el objetivo de que los alumnos describan el carácter, la forma de ser, los estados anímicos de esos personajes y, tras ver el vídeo, comparen si la imagen que se han formado de esta persona corresponde con su imagen real. Según el nivel de los alumnos, se pueden proporcionar las descripciones de los rasgos de personalidad de los diferentes personajes, facilitarles vocabulario referido al carácter, darles pautas de los rasgos que deben observar o dejarles describir libremente.

El objetivo de esta actividad es mejorar la percepción que tiene el alumno de la lengua meta y de sus hablantes. Al ir afinando en la interpretación que hace el alumno de lo que escucha, tratamos de que haya una coincidencia entre la imagen que percibe y la imagen real.

Es importante que aprovechemos las posibilidades que nos ofrecen las audiciones y los vídeos para integrar las actividades que se realicen en torno a la pronunciación en la secuencia de actividades de clase o como una parte de la actividad.

"ESCUCHA LOS SONIDOS ESPAÑOLES"

Con esta actividad se trata de que los alumnos comenten sus impresiones sobre la forma de hablar de los nativos. Para ello, se les ofrecen grabaciones breves de diferentes personajes de la vida pública española con los que se puedan identificar. Tras escucharlas, deben intercambiar sus impresiones sobre las diferentes formas de hablar de estas personas, seleccionar a la persona que más les ha gustado y tratar de describir las razones. No es necesario que los alumnos entiendan el contenido y, si tienen un nivel de español bajo, es conveniente que empleen su lengua materna.

De esta forma se identifican con alguien que les sirve de modelo.

C) AUTOIMAGEN E IDENTIDAD

El alumno debe poder:

- Asumir la forma en que se siente y se muestra ante los demás al hablar la lengua meta y realizar los ajustes de su nueva imagen.
- Asimilar la respiración, la gestualidad, las expresiones faciales y los movimientos musculares de la lengua meta.

“PLAY BACK”

Se propone imitar la gestualidad, los movimientos de cabeza, la expresión facial y los movimientos de los labios de los nativos cuando hablan la lengua. Tras ver varias veces el vídeo prestando especial atención a estos aspectos, los alumnos con el texto delante deberán hacer un play back reproduciendo los gestos y movimientos mientras se escucha el vídeo.

Es curioso observar cómo aquellas personas que tienen una buena pronunciación al hablar una lengua extranjera reconocen que para ellos no es difícil imitarlos y que lo suelen hacer frecuentemente cuando están solos. Este tipo de actividades son bien acogidas por los alumnos que se desinhiben al tratar de imitar a los hablantes nativos y tratan de sacar lo mejor de sí.

“PON CARA DE ESPAÑOL”

Para empezar, los alumnos deberán describir la expresión facial típica de los españoles y, a continuación, imitarlos en un ambiente relajado. Tras ver un vídeo en el que aparezcan varios españoles hablando, los alumnos, en parejas, deben imitar los movimientos faciales de las personas que hablan.

El objetivo de esta actividad es que los alumnos se fijen en las expresiones faciales de los nativos y se les está animando a que los imiten.

“EL ACENTO ESPAÑOL”

Se trata de que los alumnos hablen en su lengua materna, imitando a los españoles cuando hablan la lengua de los alumnos con acento español, para descubrir los rasgos diferenciadores de la lengua que aprenden. Si los alumnos tienen escaso contacto con nativos que hablan su lengua, se les pueden facilitar grabaciones de españoles que la hablan.

Al hacerles imitar a los españoles cuando hablan su lengua, en realidad se les está facilitando un modelo mental que les sirve como ejemplo y les estamos ayudando a que sus producciones orales suenen cada vez mejor.

“PONTE LOS ZAPATOS ESPAÑOLES”

Los alumnos tienen que elegir de un catálogo de calzado español los zapatos que les resulten más cómodos y atractivos. Una vez seleccionados explicarán los motivos de su elección a sus compañeros y

deberán visualizarse con los zapatos puestos para la clase de español. Al ponerse los zapatos españoles toman su nueva identidad. Se puede ir haciendo progresivamente lo mismo con otras prendas, objetos personales, etc. Al inicio de la clase, al ponerse las prendas españolas adoptan una actitud diferente, adoptan su papel de españoles.

d) LOCUS DE CONTROL INTERNO
Queremos llevar al alumno a:

- Evaluar de forma realista su progreso y los motivos de sus éxitos y fracasos.
- Confiar en sus propias destrezas, usar su potencial de aprendizaje para lograr mejores resultados y desarrollar un sentimiento de control de su aprendizaje.
- Establecer su planificación individual, identificar sus propios objetivos para evitar que la tarea parezca ilimitada.

“LOS CINCO SONIDOS MÁS FÁCILES Y MÁS DIFÍCILES”

Individualmente reflexionan sobre los cinco sonidos que les resultan más fáciles del español y los cinco más difíciles. En pequeños grupos, compararán los sonidos que han seleccionado para finalmente elaborar una lista de la clase sobre los cinco más fáciles y los cinco más difíciles para el grupo.

Con esta actividad los alumnos toman conciencia de que la facilidad o dificultad de un determinado sonido es muy relativa. Por otra parte, les estamos ayudando a darse cuenta también de sus puntos fuertes -para apoyarse en ellos- y débiles -para reforzarlos y saber hacia dónde debe canalizar sus esfuerzos.

“LO QUE QUIERO MEJORAR”

Los alumnos usan la transcripción de un texto breve para grabarse y evaluar sus resultados al comparar, posteriormente, su producción con la grabación original. Se les puede entregar, además, un cuestionario con preguntas sobre las diferencias que han encontrado en la velocidad, la entonación, el ritmo, el acento y los sonidos, además de preguntas que les lleven a tomar decisiones sobre los aspectos que desean mejorar y sobre el grado de satisfacción alcanzado con sus progresos (ver anejo 6).

El objetivo es ayudarles a dar sentido a las tareas que se proponen, mejorar su capacidad de decisión sobre lo que les interesa hacer en cada momento y sobre los objetivos que desean fijarse. De esta forma, se favorece un sentimiento de control sobre lo que están realizando.

Para terminar podríamos resumir con Pennington (1994) que los aprendientes perciben tres barreras que les impiden mejorar su pronunciación: (a) fisiológica “no puedo cambiar”, (b) psicológica “no necesito cambiar” y (c) sociocultural “no creo que sea bueno cambiar”. Si no empezamos por derribar estas barreras difícilmente podremos avanzar.

CUESTIONARIO. EL _____ Y SU PRONUNCIACIÓN

1. ¿Tienes ocasión de oír hablar a nativos? ¿A quiénes? ¿Dónde?
2. ¿Te gusta escuchar hablar a nativos?
¿Cómo te suena esa lengua? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría poder hablar ese idioma con la pronunciación de un nativo?
4. Si supieras hablar muy bien, ¿te gustaría que te tomaran por nativo? ¿Por qué?
5. ¿Te parece fácil o difícil la pronunciación de ese idioma? ¿Por qué?
6. Si se habla esa lengua en distintos lugares con acentos diferentes ¿qué acento prefieres? ¿Por qué?
7. Cuando hablas ese idioma ¿por qué sabe la gente que no eres nativo?
8. ¿Cómo valoras tu capacidad de pronunciar? (1-10) ¿A qué crees que se debe?
9. ¿Estás satisfecho con la forma en que pronuncias esa lengua? o ¿te gustaría pronunciar mejor de lo que lo haces ahora? ¿Por qué?
10. ¿Crees que puedes hacer algo por mejorar tu pronunciación? ¿Qué?
11. ¿Te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te entiendan?
¿Te identificas con las costumbres y los hábitos de la cultura-meta y con la forma de hablar y de expresarse de sus hablantes?
- 12.

CUESTIONARIO
(Traducido de *Pronunciation* de Dalton y Seidlhofer, OUP.)

1. Imagina que estás hablando en tu lengua con un extranjero. La persona no habla tu lengua muy bien y es muy difícil entenderla. ¿Qué haces?
 - a. Simulo entenderla aunque no la entiendo.
 - b. Le pido que repita cada cosa más despacio y más claramente.
 - c. Intento marcharme.

2. ¿Qué haces cuando un extranjero te pide disculpas por su mala pronunciación?
 - a. Le digo que su acento es muy bueno, aunque no lo sea.
 - b. Le digo que no pasa nada, que no importa.
 - c. Le digo que efectivamente su acento es muy malo y que debe trabajar para mejorarlo.

3. ¿Cómo te sientes cuando un extranjero pronuncia mal tu nombre?
 - a. Me enfado.
 - b. Me molesta mucho.
 - c. Me molesta un poco.
 - d. No me molesta en absoluto.

4. ¿Cómo te sientes cuando te encuentras con un extranjero que habla tu lengua con un excelente acento?
 - a. Sorprendido.
 - b. Contento.
 - c. No me sorprende
 - d. Lleno de admiración.
 - e. No me fijo, ni pienso en ello.

5. En el futuro, ¿con quién vas a hablar en español?
 - a. Con los españoles e hispanoamericanos que vengán a mi país y que no sepan hablar mi lengua.
 - b. Principalmente con nativos españoles en sus países (España, Argentina, Chile, Cuba, etc.)
 - c. No lo sé.

6. ¿Cuándo crees que es más importante tener una buena pronunciación?
 - a. Cuando hablo español con españoles.
 - b. Cuando hablo español con gente que no es española.

7. ¿Cuándo crees que es más importante pronunciar bien? A continuación, tienes una lista de situaciones; colócalas por orden de importancia con un número.
 - a. Cuando hablo por teléfono.
 - b. Cuando me presentan a alguien.
 - c. Cuando hablo con alguien que conozco bien (un amigo) en una situación informal (por ej.: en una fiesta).
 - d. Cuando estoy haciendo gestiones (por ej.: en un banco, en correos, en una estación, en un comercio, etc.).
 - e. Cuando hablo con extranjeros (por ej.: cuando preguntas por un sitio).
 - f. Cuando hablo con compañeros de clase.

EL ESPAÑOL EN MI VIDA(Adaptado de *Pronunciación* de Clement Laroy-OUP)

1. _____ (*amigos o parientes*) hablan español.
2. A _____ (*amigos o parientes*) no les gusta como suena el español porque dicen que _____.
3. En mi vida diaria oigo hablar español en _____ cuando _____.
4. Conozco a gente (_____) que habla español y me gusta porque _____.
5. Conozco a gente (_____) que habla español y no me gusta porque _____.
6. Lo que me suena bien del español es _____.
7. Lo que me suena mal del español es _____.
8. En el pasado, mi país tuvo buenas / malas relaciones con los países de habla hispana cuando _____.
9. En la actualidad, la relación entre mi país y los gobiernos de los países de habla hispana es buena / mala porque _____.
10. Me imagino que para mí la pronunciación del español será fácil/difícil porque _____.
11. Cuando hablo español quiero que la gente piense/no piense que soy español / sudamericano porque _____.
12. Cuando hablo español la gente sabe que soy extranjero porque _____.
13. Me gustaría / no me gustaría vivir en España o en Hispanoamérica porque _____.

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. a. me recuerda el sonido de las olas
b. me recuerda el sonido de una cascada
2. a. me recuerda el invierno
b. me recuerda el verano
3. a. me apetece empezar a bailar
b. me apetece dormirme
4. a. me parece que están comiendo una manzana
b. me parece que están comiendo un plátano
5. a. huele a flores
b. huele a comida
6. a. me parece perfecto para dar órdenes
b. me parece perfecto para hablar de amor

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. a. lo asocio con un radiador
b. lo asocio con un frigorífico
2. a. me recuerda una naranja
b. me recuerda un limón
3. a. me recuerda el campo
b. me recuerda la ciudad
4. a. me recuerda a mi padre
b. me recuerda a mi madre
5. a. suena como el inglés
b. suena como el francés
6. a. es como remar en un lago
b. es como montar en moto

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. a. lo asocio con el sol
b. lo asocio con la luna
2. a. me recuerda la carne
b. me recuerda el pescado
3. a. suena como el violín
b. suena como un tambor
4. a. me parece que están paseando
b. me parece que están corriendo
5. a. me parece masculino
b. me parece femenino
6. a. parece ideal para cantar
b. parece ideal para gritar

CUANDO OIGO HABLAR EN ESPAÑOL:

1. suena como
a. el sonido de la lluvia
b. la sirena de una ambulancia
c. una tormenta
d. una orquesta
2. me siento
a. tranquilo
b. preocupado
c. cansado
d. alegre
3. pienso en
a. un rey
b. un actor
c. un cantante
d. un político
4. me recuerda el sabor de
a. la miel
b. la sal
c. el limón
d. el café
5. parece que acaricio
a. piel de conejo
b. una serpiente
c. papel de lija
d. un melocotón
6. es como
a. bailar
b. cantar
c. boxear
d. saltar

VARIACIÓN

Prepare un cuestionario con opciones múltiples: a, b, c y d y coloque en cada una de las esquinas de la clase un papel con estas letras. Para cada una de las preguntas y una vez seleccionada la respuesta los alumnos deben colocarse en la esquina que les corresponda. Deje unos minutos para que comenten su elección antes de pasar a la siguiente pregunta

(Adaptado de *Pronunciación* de Clement Laroy-OUP)

BUSCA A ALGUIEN..
(Adaptado de *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

1. ... que tenga un pariente que habla español bien.
2. ... que crea que el español es fácil de pronunciar.
3. ... que piense que tiene dificultades para pronunciar el español.
4. ... que piense que el español es una lengua muy musical.
5. ... que piense que el español es muy difícil de pronunciar.
6. ... que haya soñado en español.
7. ... que tenga miedo de que se rían de su pronunciación cuando habla español.
8. ... que esté satisfecho con su pronunciación.
9. ... que prefiera hablar español con el acento de su lengua materna.
10. ... a quien le gustaría hablar español como un nativo.
11. ... a quien no le gustaría ser confundido con un nativo.
12. ... a quien le guste el español hablado con acento mejicano.
13. ... a quien le guste ver películas en español porque le suena bien el español.
14. ... a quien no le gusten las canciones españolas que conoce.
15. ... a quien le guste el español pero no le gustaría vivir en un país de habla hispana.

1. ¿Se entiende claramente lo que he dicho? En caso negativo, ¿en qué partes no se entiende y a qué se debe?
2. ¿Hay diferencias entre la velocidad del nativo y la mía? ¿Dónde?
3. ¿Se notan diferencias entre el ritmo del nativo y el mío?
4. ¿Se observan diferencias entre la entonación del nativo y la mía? ¿En qué partes?
5. ¿Se aprecian diferencias en la pronunciación de algunas palabras y algunos sonidos? ¿En cuáles?
6. ¿Se perciben otras diferencias? ¿Cuáles?
7. ¿Qué aspectos particulares de mi pronunciación me gustaría mejorar?
8. ¿Cuáles son mis objetivos generales en cuanto a mi pronunciación: inteligibilidad básica o parecerme en todo lo posible a un hablante nativo?
9. ¿Estoy tratando de mejorar algunos aspectos concretos de mi pronunciación? ¿Cuáles?
¿Cómo? ¿Estoy satisfecho con mis progresos?

(Adaptado de *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

BIBLIOGRAFÍA

SOBRE LA DIMENSIÓN AFECTIVA

- ARNOLD, J. Ed. (1999) *Affect in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge. (Traducción al español en prensa. CUP.)
- BELTRÁN LLERA, J. (1984) *Psicología Educativa*. UNED, tomo 1, Madrid.
- EHRMANN, M. (2000) "Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas" en ARNOLD, J. (Ed.) Cambridge University Press, Madrid.
- GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- GARDNER, R. y MACINTYRE, P. (1992) "A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables" en *Language Teaching*, 25, pp. 211-220, Cambridge University Press, Cambridge.
- GARDNER, R. y MACINTYRE, P. (1993) "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables" en *Language Teaching*, 26, pp. 1-11, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, Madrid.

ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

- ALONSO, E. (1994) *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa (Colección de investigación didáctica), Madrid, (Cap. 7, pp. 97-106).
- BJARKMAN, P. y HAMMOND, R. Eds. (1989) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*. Georgetown University Press, Washington, D. C.
- BOWEN, T. y MARKS, J. (1992) *The Pronunciation Book*. Longman, U. K.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. y GOODWIN, J. (1996) *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DALTON, C. y SEIDLHOFER, B. (1994) *Pronunciation*. Oxford University Press, Oxford.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996) *El profesor en acción 2*. Edelsa (Colección investigación didáctica), Madrid, (Cap. IV, pp. 71-93).
- LAROY, C. (1995) *Pronunciation*. Oxford English (Resource Books for Teachers), Oxford.
- MORLEY, J. Ed. (1994) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria, VA.
- MURILLO PUYAL, J. (1982) "L'accès au sons du langage" en *V Colloque International. Problématique SGAV et Approche Communicative*, Toulouse, 1981.
- PENNINGTON, M.C. (1994) "Recent research in L2 phonology: Implications for practice" en MORLEY, J. Ed. *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new dimensions*. TESOL, Alexandria, VA.
- POCH OLIVÉ, D. y HARMENEGNIES, B. (1994) "Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera", MIQUEL, L. y SANS, N. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 2*, Cuadernos del tiempo libre (Colección Expolingua), Madrid, pp. 105-110.
- POCH OLIVÉ, D. (1998) "Alicia en nuestro lado del espejo", en *Frecuencia-L*, núm. 9, noviembre 1998, pp. 3-5.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan CLE International, París.
- TAYLOR, L. (1993) *Pronunciation in Action*. English Language Teaching. Prentice Hall International, Hertfordshire.
- TERRELL, T.D. (1989) "Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach", en BJARKMAN, P. y HAMMOND, R. (Eds.) *American Spanish Pronunciation. Theoretical and Applied Perspectives*, Georgetown University Press, Washington, D. C.

SOBRE ADQUISICIÓN

BARALO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*, Arco/Libros, Madrid.

LICERAS, J.M. Ed. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

LLEÓ, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1987) *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*, CEPE, Madrid.

KRASHEN, S. (1977) "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2" en LICERAS, J.M. Ed. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.

SCHUMANN, J. (1975) "Affective factors and the problem of age in second language acquisition" en *Language Learning*, 25(2), pp. 209-235.

SCHUMANN, J. (1976) "La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización" en LICERAS, J.M. Ed. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor (Lingüística y Conocimiento), Madrid.