

MÁSTER EUROPEO APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN CONTEXTOS MULTILINGÜES E INTERNACIONALES (MULTIELE)

Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE:
Recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo.

Andrea Blanco

UNIVERSIDAD LIBRE DE BERLÍN
Tutoras: Prof. Dra. Daniela Caspari
Pd. Dra. Graciela Vásquez



JUNIO DE 2014

Abstract :

En este trabajo se analiza y caracteriza el cubrimiento dado a la pronunciación en los niveles A1 a B1 de cuatro manuales de enseñanza de E/LE (Con Dinámica, Eñe, Prisma y Perspectivas) frecuentemente usados en el contexto alemán y enmarcados bajo el Enfoque Comunicativo. El análisis se basó en la observación de tres aspectos centrales: El rol que desempeña la pronunciación en los diferentes componentes de las series, los contenidos que tratan; y los procedimientos por medio de los cuales se abordan dichos contenidos. Las categorías a partir de las cuales se analizaron estos aspectos fueron extraídas, adaptadas y condensadas en tres instrumentos, a modo de tablas de criterios en su mayoría, basados, respectivamente, en la caracterización de datos básicos de materiales didácticos propuesta por Blanco (2010), en el Inventario de la pronunciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes y en la recopilación de los Métodos y Enfoques predominantes en la enseñanza de la pronunciación llevada a cabo por Celce-Murcia et al. (1996). El análisis da pie a una serie de reflexiones y sugerencias acerca de aquello que resultaría idóneo incorporar en un material que dé respuesta al área de la pronunciación como parte fundamental a desarrollar en las destrezas orales.

Palabras claves: Didáctica de la pronunciación, abordaje de la pronunciación, análisis de materiales, contenidos y procedimientos de la pronunciación.

Abstract:

This dissertation analyses and characterizes the approach given to the pronunciation component of four Spanish teaching methods (Con Dinámica, Eñe, Prisma y Perspectivas) in the levels A1 to B1. Those texts were chosen according to their frequent use within the German educational context and to their Communicative Approach framing. The texts' analysis was based on the observation of three key aspects: Pronunciation's role as presented in the method's parts, the introduced contents; and the procedures through which such contents are addressed. The categories which served as the basis for these aspect's analysis were drawn, adapted and condensed in three instruments, in the form of criterion charts. These charts were respectively founded on the identity data characterization suggested by Blanco (2010), present on her Spanish didactic material's development analysis, the Pronunciation Inventory from the Instituto Cervantes Curricular Plan, and the Pronunciation teaching Methods and Approaches compilation carried out by Celce-Murcia et al.(1996). The analysis leads to a series of considerations and suggestions on different aspects that would be useful to include in materials that fully respond to Pronunciation as a fundamental component within the oral skills development.

Key words: Pronunciation didactics, pronunciation approach and methods, material analysis, pronunciation contents and procedures.

Agradecimiento:

La elaboración de este trabajo se hizo en gran medida posible por el apoyo y respaldo de diferentes personas que tuve la oportunidad de conocer y de las cuales aprender en estos dos años de Máster MULTIELE. Por ello, quiero darle gracias especiales a la Dra. Graciela Vázquez y a la Dra. Virtudes González.

De igual manera quiero agradecerle a mi familia por su constancia y cariño incondicionales, especialmente en este tiempo en que a pesar de la distancia, es cuando más los he necesitado. Agradezco a mis tíos por estar siempre pendientes, a mi tía por ofrecerme siempre otro punto de vista y por tener la oportunidad de compartir con ella todas mis dudas e inquietudes, y a mi primo por su disposición.

Quisiera asimismo expresar mi agradecimiento para con las profesoras que amablemente me permitieron tanto observar, como tomar parte de sus clases, en especial a Andrea Bocelli por todos los consejos y sugerencias que detalladamente hizo a mis prácticas.

Quiero finalmente darles las gracias a todos los amigos que de un u otra manera han sido partícipes de este tiempo y que me han animado en los diferentes altibajos de este proceso: Alejandra, Diego, Maritza, Kajsa, Nicolás.

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
2.1. La contradicción del abordaje de la pronunciación bajo el enfoque comunicativo	3
2.2. Fonética, corrección fonética y pronunciación: Aclaraciones terminológicas	6
2.3. ¿Acento nativo o extranjero? Acento inteligible	8
2.4. Qué pronunciación enseñar	11
2.5. Creencias en torno a la pronunciación	13
2.5.1. El español es una lengua fácil	14
2.5.2. Enseñar pronunciación es difícil	15
2.5.3. No es necesario enseñar pronunciación	15
2.5.4. Los estudiantes adultos no pueden lograr un acento nativo	16
2.5.5. La pronunciación debe enseñarse de modo contrastivo	17
2.5.6. Solo se aprende pronunciación en contexto de inmersión	18
2.5.7. La pronunciación se aprende repitiendo.....	19
2.6. Cubrimiento de la pronunciación según los abordajes predominantes	20
2.6.1. El Método Tradicional	21
2.6.2. Los Enfoques Naturalistas	21
2.6.2.1. El Método Directo	22
2.6.2.2. El Método Respuesta Física Total	22
2.6.2.3. El Enfoque Natural	22
2.6.3. El Método Audiolingual	22
2.6.4. La Sugestopedia	23
2.6.5. El Método de Curran o aprendizaje por consejo	24
2.6.6. El Método Silencioso	24
2.6.7. Los Métodos Verbo-Tonal y Fonoarticulatorio	25
2.6.8. El Enfoque comunicativo y Enfoque por Tareas	26
2.7 Conclusión	27
3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	28
4. MARCO TEÓRICO	29

4.1. Criterios para el análisis de materiales didácticos	29
4.1.1. Presentación	30
4.1.2. Libros comprendidos y materiales adicionales	30
4.1.3. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias.	31
4.1.4. Estructura del libro y sus unidades	31
4.1.5. Rol de la pronunciación	32
4.2. Observación de contenidos	32
4.2.1. Contenidos a partir del Inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes	32
4.2.2. Aspectos y frecuencia de aparición	34
4.2.3. Instrumento de análisis de los contenidos	34
4.3. Observación de procedimientos	35
4.3.1. El Enfoque Intuitivo-Imitativo	36
4.3.2. El Enfoque Analítico-Lingüístico	37
4.3.3. El Método Audiolingual	38
4.3.4. El Enfoque Comunicativo	39
4.3.5. Instrumentos de análisis de procedimientos	41
A. Enfoque Intuitivo-Imitativo	42
B. Enfoque Analítico-Lingüístico	43
C. Método Audiolingual	43
D. Enfoque Comunicativo	44
5. METODOLOGÍA	45
5.1. Precisiones procedimentales	45
5.1.1. Justificación de la elección de los manuales	45
5.1.2. Justificación del orden de abordaje de los manuales	46
5.1.3. Explicación de la aplicación de las categorías de análisis	47
5.1.3.1. Ficha técnica	48
6. ANÁLISIS	49
6.1. Análisis de <i>Con Dinámica</i>	49
I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto.....	49
A. Presentación	49
B. Libros comprendidos y materiales adicionales	49
C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias	50
D. Estructura del libro y sus unidades	50
E. Rol de la pronunciación	51
II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas	51
A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC	51
B. Discusión	51
III. Los procedimientos: Correspondencia con los acercamientos escogidos.....	52
A. Tendencia de abordaje de los contenidos	52
B. Presencia de procedimientos	52
C. Discusión	52

6.2. Análisis de Eñe	52
I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto.....	53
A. Presentación	53
B. Libros comprendidos y materiales adicionales	53
C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias	53
D. Estructura del libro y sus unidades	53
E. Rol de la pronunciación	54
II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas	54
A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC	54
B. Discusión	55
III. Los procedimientos: Correspondencia con los acercamientos escogidos.....	55
A. Tendencia de abordaje de los contenidos	55
B. Presencia de procedimientos	56
C. Discusión	56
6.3. Análisis de Prisma	56
I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto.....	56
A. Presentación	56
B. Libros comprendidos y materiales adicionales	57
C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias	57
D. Estructura del libro y sus unidades	57
E. Rol de la pronunciación	58
II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas	58
A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC	58
B. Discusión	58
III. Los procedimientos: Correspondencia con los acercamientos escogidos.....	58
A. Tendencia de abordaje de los contenidos	58
B. Presencia de procedimientos	59
C. Discusión	59
6.4. Análisis de Perspectivas	59
I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto.....	59
A. Presentación	59
B. Libros comprendidos y materiales adicionales	60
C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias	60
D. Estructura del libro y sus unidades	61
E. Rol de la pronunciación	61
II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas	61
A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC	61
B. Discusión	61
III. Los procedimientos: Correspondencia con los acercamientos escogidos.....	62
A. Tendencia de abordaje de los contenidos	62
B. Presencia de procedimientos	62
C. Discusión	62

6.5. Ficha técnica	63
6.6. Discusión final.....	64
7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	66
BIBLIOGRAFÍA	I
ANEXOS	VIII
I. Tablas análisis <i>Con Dinámica</i>	VIII
II. Tablas análisis <i>Eñe</i>	XI
III. Tablas análisis <i>Prisma</i>	XV
IV. Tablas análisis <i>Perspectivas</i>	XIX

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo será analizado el cubrimiento explícito que recibe el área de la pronunciación en cuatro manuales de enseñanza de Español Lengua Extranjera (E/LE) utilizados con frecuencia en el contexto educativo adulto alemán. Estos manuales son: *Con Dinámica* de la editorial Klett, *Eñe* de la editorial Hueber, *Prisma* de la editorial Edinumen y *Perspectivas* de la editorial Cornelsen. Los aspectos centrales del análisis corresponden a tres categorías que serán detalladas a continuación. La primera de ellas observará la presentación, o justificación didáctica, sugerida por Blanco (2010) que de cada manual hacen sus autores, a partir de los materiales comprendidos, objetivos, contenidos, estrategias, competencias, componentes de las series y sus unidades, así como el rol que le es otorgado a la pronunciación. La segunda categoría se concentrará en el análisis de la presencia, ausencia y frecuencia de aparición de diferentes contenidos y aspectos, a partir de una adaptación realizada al Inventario de Pronunciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes. La tercera categoría analizará por un lado, los procedimientos, enfoques o métodos por medio de los cuales se cubren los contenidos detallados previamente, y por otro, las tendencias que presentan los ejercicios en lo relativo a su enunciación y su posterior práctica. Los resultados que estas tres categorías arrojen, servirán de base para una comparación crítica entre los cuatro manuales que dará pie, a su vez, a una discusión sobre la correspondencia de lo observado con lo que se espera deba incluir un manual para el cual la pronunciación haga parte fundamental del desarrollo de las habilidades orales.

La motivación para realizar un trabajo sobre el abordaje de la pronunciación surge desde la experiencia que he tenido en tanto estudiante y profesora de idiomas, especialmente después de haber seguido asignaturas de formación en fonética y fonología. Desde hace cerca de cinco años, la “cuestión del acento” me empezó a llamar la atención, en tanto factor determinante en la expresión oral, pues al tener la oportunidad de enseñar en niveles superiores, noté dificultades considerables en mis estudiantes. Al indagar sobre posibles causas de esta situación, los estudiantes me comentaron que no habían recibido formación en el área, y que

más allá de algunos conceptos teóricos de fonética, la pronunciación parecía un área obviada en el currículo cuyo desarrollo estaba de alguna manera condicionado por su “buen oído” y su capacidad de estudiar en situación de inmersión. Aún si llegasen a satisfacerse estas condiciones, me ha resultado importante el hecho de que la pronunciación, como cualquier otro de los componentes de un currículo de formación en lenguas extranjeras, y especialmente en medio de un Enfoque Comunicativo, sea abordada y revisada a lo largo de todo el proceso de formación. Es así que de manera informal he venido revisando no sólo aquello que se aborda en los manuales, sino el cómo se aborda y mis impresiones han desafortunadamente confirmado la escasa atención al área. Este Máster me ha brindado la oportunidad de explorar en mayor profundidad la relación entre la pronunciación y la competencia oral, y las maneras en que los diferentes agentes involucrados, y de manera específica, materiales, pueden dar respuesta a una necesidad de instrucción y sobre todo de práctica del área.

Es así que el propósito de esta investigación es, de manera general, contribuir al análisis del rol que la pronunciación desempeña en la didáctica actual de E/LE, desde la observación de su abordaje explícito en algunos manuales. Ahora bien, en caso de que el presente análisis evidencie una ausencia importante de cubrimiento de contenidos, una disonancia entre los procedimientos y la justificación didáctica bajo la que se presentan, y/o un vacío de mención del área y sus objetivos, esperamos que dichos hallazgos permitan generar aportaciones específicas, al llamar la atención sobre la necesidad de replantear la presentación del área y sus tendencias de ejercicio. La didáctica de la pronunciación tanto en los manuales, como en su puesta en marcha en el aula, podrían verse actualizadas gracias a estas reflexiones, y en consecuencia, los estudiantes recibirían más y mejores oportunidades de desarrollar sus competencias orales.

Dado que la situación de un área no puede desligarse de la dinámica misma en la que tiene lugar, es decir, las clases, ni de sus agentes involucrados, estudiantes y profesores, hemos optado por ofrecer un capítulo inicial que sirva de base para abordar de manera contextualizada nuestro objeto de análisis. Bajo el *Estado de la Cuestión* hemos caracterizado lo que entendemos como *la contradicción del abordaje de la pronunciación*, algunas precisiones terminológicas y creencias habituales en torno a la enseñanza o aprendizaje de la pronunciación del español, así como un recorrido histórico sobre los diferentes enfoques de enseñanza de L2 y cómo estas han abordado la pronunciación.

Seguidamente, presentaremos una sección con los *Objetivos y Preguntas de investigación*, y a continuación, bajo el *Marco Teórico*, serán detalladas y explicadas las fuentes que dieron lugar a las tres categorías de análisis que mencionamos a inicios de este apartado de Introducción. Para la primera categoría ofreceremos unos puntos importantes o subtítulos a abordar en la justificación didáctica, y para las categorías restantes serán presentados dos instrumentos de análisis, a modo de tabla de criterios, que condensan las aportaciones más importantes a ser observadas en los manuales. Se incluirá asimismo, un apartado adicional, llamado *Ficha técnica*, el cual servirá de base para el análisis comparativo de los textos.

A continuación, expondremos la *Metodología* de la investigación, en la cual justificamos la elección de los manuales, así como su orden de abordaje y algunas salvedades a tener en cuenta para la aplicación de las categorías. El *Análisis* de los cuatro manuales conforma el siguiente capítulo, y en este, de manera detallada, se abordarán las categorías con sus correspondientes discusiones. En el capítulo final, *Conclusiones y Sugerencias*, consignaremos las reflexiones más importantes que el análisis nos permitió observar y responderemos a las preguntas de investigación. Asimismo, serán incluidas algunas recomendaciones por medio de las cuales podría verse optimizado el abordaje de la pronunciación, de modo que el lector tendrá una invitación para consultar aquellas que le resulten llamativas. Por último, apuntaremos posibles líneas de investigación que se pueden derivar de este trabajo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para la redacción de este capítulo han sido revisadas investigaciones llevadas a cabo en los últimos veinte años en la didáctica de la pronunciación de Español Lengua Extranjera (en adelante E/LE), pero otorgando especial atención a aquellas producidas en el último decenio. Asimismo, han sido objeto de consulta documentos de referencia como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER), y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC o en caso de que se mencione solo al instituto IC). De manera especial han sido tomadas en consideración las reflexiones y aportes de investigadores adscritos a la Universidad de Barcelona como Lidia Usó Viciado, Marta Bartolí Rigol, Agustín Iruela Guerrero y Francisco José Cantero, además del profesor Joaquín Llisterri, quien es profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La información presentada tendrá por objetivo contextualizar y discutir la situación de la enseñanza explícita de la pronunciación del español. Sin embargo, se incluirán referencias a la lengua inglesa en algunos casos, pues es aquella sobre la cual se dispone de mayor información con respecto al tema. Con todo, en este apartado se ha pretendido siempre relativizar la explicación, asumiendo que puede haber más de una fuente y que distintas posiciones son válidas en función de los resultados que han arrojado diferentes investigaciones.

2.1. La contradicción del abordaje de la pronunciación bajo el enfoque comunicativo

Durante los últimos 60 años, la enseñanza explícita de la pronunciación en el aula de español ha sido objeto de diferentes tipos de abordaje. Mientras fue considerada irrelevante durante el enfoque de gramática-traducción, su importancia aumentó con el surgimiento del Método Directo y del Audiolingual, para el cual la consecución de un acento nativo era primordial, y posteriormente, fue relegada de nuevo con el ascenso del enfoque natural (Krashen, 1982 en Jones 1997). Estos hechos han llevado a algunos teóricos como J.M. Levis (citado en Bartolí,

2005:8) a afirmar que la pronunciación en el aula ha sido llevada a "extremos" y considerada como la "Cenicienta" (Kelly, 1969) de la enseñanza de la enseñanza de lenguas.

Desde los años 90, sin embargo, gracias al posicionamiento del Enfoque Comunicativo (en adelante EC), la pronunciación ha parecido emerger de su olvido, y en este sentido Jones (1997) señala que, al ponerse en primer plano la comunicación oral, la conciencia de la función comunicativa de las características suprasegmentales del discurso ha llevado a que la pronunciación sea objeto de numerosas investigaciones (Brasil et al, 1980; Brown y Yule, 1983). Este autor anota que esta conciencia ha pedido un enfoque más "top-down"¹ para la enseñanza de las destrezas orales, a saber, una didáctica para la cual la pronunciación esté al servicio de las destrezas de producción e interacción oral y que aborde aspectos más amplios de la fonología del habla, en vez de la práctica de sonidos aislados.

A pesar de esto, y los cerca de 25 años que han transcurrido desde estas observaciones, autores como Llisterri (2003b), Iruela (2004), Bartolí (2005) y Giralt (2006) aseguran que las destrezas orales (y dentro de ellas especialmente la pronunciación) continúan recibiendo un protagonismo secundario, en especial en el ámbito del español para extranjeros. La realidad es que pese a querer incentivar el uso de la lengua oral en clase, la enseñanza sigue basándose en la lengua escrita, y en metodologías que se basan en la progresión dictada por la fonética.

Prueba de esto es la contradicción que revelan los resultados de los exámenes de proficiencia de E/LE, pues en la actualidad son significativamente inferiores los puntajes obtenidos en las destrezas orales en comparación con aquellos correspondientes a las habilidades lecto-escritoras, como ya había sucedido antes bajo los métodos tradicionales. En este sentido Flores menciona que habitualmente "el estudiante culmina un programa de estudios con errores de pronunciación fosilizados, difíciles de erradicar del habla y con un nivel de comprensión auditiva que no está a la par con el más avanzado nivel logrado en otras áreas del idioma, tales como la gramática, el vocabulario, la lectura o escritura" (Flores, 2005:285).

En cuanto al aspecto de la fosilización mencionado anteriormente, Lleó (1997) señala que mientras la adquisición de la fonología de la lengua materna, o L1, comúnmente se completa alrededor de los cuatro o cinco años de edad, aquella de la adquisición de las LE se paraliza mucho antes de llegar a adquirir una competencia nativa, lo cual no ocurre de la misma manera con los demás contenidos lingüísticos (sintaxis, morfología y léxico), pues en estos la interlengua continúa avanzando. Esta autora resalta que, aunque en estos contenidos también se produce fosilización, su magnitud es mínima en comparación con la de la fonología. Sánchez (2003), quien realizó una investigación acerca de los errores, la corrección y la fosilización en la expresión escrita, se pronuncia en este sentido reiterando que el nivel que parece ser más proclive a la interferencia es el nivel fonético-fonológico, pero que "dado que resulta imposible la comprobación sobre fenómenos de este tipo." (Sánchez, 2003:76), la mayoría de las investigaciones actuales se concentran no tanto en la comprobación de la transferencia, sino en su cuantificación, en los ámbitos sintácticos y léxicos.

La industria editorial, y de manera más evidente en el caso de los materiales producidos para la lengua inglesa, no ha sido ajena a esta situación. Desde finales de los años 90 ha respondido con una gran cantidad de cursos y libros que se centran en la pronunciación de elementos

¹ En otras palabras, un enfoque que no se guíe por el tradicional orden segmental- suprasegmental que sirve de base para la mayoría de manuales usados en la actualidad. Llisterri (2003:93) menciona que se trata del esquema del Manual de T. Navarro Tomás y que es seguido en cursos universitarios de fonética descriptiva así como los estudios fonéticos de conjunto de las lenguas; también es aquel de los materiales para la corrección fonética en ELE publicados en España de los que hay noticia (Fernández, 1999; Fernández y de Santiago, 1997; González y Romero, 2002; Inchaurrete et al. 2001; Masip, 1999; Moreno, 2000; Quilis y Fernández, 1969; Romero y González, 2002; Sánchez y Matilla, 1974).

suprasegmentales (Bradford, 1988; Gilbert, 1984; Rogerson y Gilbert, 1990). Sin embargo, según Jones (1997), una mirada más detallada a estos materiales revela que, con contadas excepciones (Bowen y Marks, 1992; Bowler y Cunningham, 1991), la mayoría de estos textos contienen actividades muy similares a los libros de corte audiolingual de la década de 1950, pues presentan una fuerte dependencia de la repetición mecánica de palabras, las frases descontextualizadas y el alfabeto fonético, de modo que a pesar de “profesar la enseñanza de aspectos más comunicativos de la pronunciación, muchos de esos textos los cubren de una manera decididamente poco comunicativa” (Jones, 1997:103). Parece ser entonces que, aunque la tipología de materiales con los cuales se enseña la pronunciación ha de haber cambiado, éstos siguen presentando poca variedad respecto de los ejercicios tradicionales. En cuanto al español, podría afirmarse, a partir de las reflexiones ofrecidas por Guillén (2012) que se han seguido tendencias similares y que ha sido obviada la multiplicidad de aspectos de la pronunciación sobre los que este enfoque ha pretendido despertar conciencia.

Otros autores como Giralt (2006), Iruela (2004), Usó (2009) y Cantero (1994) se muestran de acuerdo con este planteamiento en lo relativo a la didáctica que se da de la materia y los materiales con los que se aborda. Este último autor menciona que “el empleo que suele hacerse del EC desatiende la dimensión fónica de la comunicación” (Cantero, 1994:6). Lo anterior aunado al hecho de que no se considera la integración de la pronunciación de segmentos en el habla, a pesar del interés por ella. Cantero (1994:55) afirma en este sentido:

Nos preocupamos relativamente de la pronunciación de los segmentos, pero no de su integración en el habla. Es de notar la profunda contradicción que esto supone con los objetivos comunicativos de nuestra enseñanza porque no hay habla sin entonación, y porque la entonación es el primer fenómeno fónico con el que topa el oyente, tanto el alumno como el nativo.

En la actualidad, cerca de tres décadas después de la adopción del EC, y en medio del auge del más reciente Enfoque por Tareas, se hace importante comprobar cómo la didáctica y tratamiento en los manuales de la pronunciación ha cambiado; o si, por el contrario, continúa llevándose a cabo de manera similar. La investigación en el campo ha revelado que la adquisición de destrezas lingüísticas va mucho más allá de la repetición de hábitos enmarcada en el conductismo y que es necesario contemplar el rol que desempeñan los factores psicológicos y sociales, así como las necesidades comunicativas y los procesos cognitivos que se pongan en marcha (no se contemplan estos aspectos en su enseñanza). Hacia 1986 Pennington y Richards en Jones (1986:208) ya señalaban que resulta artificial disociar la pronunciación de la comunicación y otros aspectos del lenguaje, ya que:

[...] in order to become a competent speaker and listener, a language learner needs to attend to not only the strictly mechanical, articulatory aspects of pronunciation, but also to the meaningful correlates of those articulatory features in the immediate linguistic context, as well as the larger context of human communication.

Bartolí (2005:10) complementa la afirmación anterior señalando que en los materiales didácticos actuales deberían verse abordados todos estos aspectos, y sin supeditación a la escritura. En el MCER, señala la autora, se descuida la contemplación de la pronunciación como lo sugieren Pennington y Richards, pues éste presenta propuestas poco comunicativas que contemplan sobretudo el desarrollo de la competencia ortoépica² y la competencia ortográfica³. Asimismo, si bien describe los seis⁴ niveles de pronunciación que debe tener un alumno, el MCER paradójicamente no incluye un apartado sobre sus objetivos. Cantero resalta que la

²Es la capacidad de poder pronunciar adecuadamente un texto escrito.

³Toma la lectura como ejercicio de pronunciación, más no la integración de esta área dentro de las actividades que desarrollan la interacción oral.

⁴De hecho son cinco los niveles que son descritos, dado que los criterios de dominio del nivel C2 solo mencionan: “como C1”.

pronunciación debe entenderse más allá de la simple producción de sonidos del lenguaje, y del desarrollo de habilidades que están más relacionadas con la lengua escrita que con la oral. Pronunciar, para él, no implica necesariamente saber leer letras, sílabas o palabras: no es un trabajo de expresión lectora, de lectura en voz alta o de conversión texto-voz, sino un trabajo genuino e independiente de expresión oral.

Frente a lo anterior, resulta de gran importancia que desde el frente investigativo y didáctico se dé una nueva comprensión de lo que significa enseñar pronunciación en el EC, dado que, como menciona Cantero, es el empleo de éste el que ha resultado deficiente, mas no el método en sí. El PCIC añade en este sentido que, dado que la adquisición de una pronunciación inteligible favorece la comunicación oral fluida y eficaz (y sobretodo la comprensión entre interlocutores) resulta sensato que su enseñanza sea incorporada en el proceso instructivo desde el principio y de manera constante durante el proceso de aprendizaje, de modo que el estudiante sea consciente de sus avances, se sienta más motivado para practicar y siga mejorando no solo en la pronunciación, sino paralelamente en todas las destrezas de la LE.

La unión de los aspectos mencionados previamente es lo que se conoce como la paradoja del abordaje de la pronunciación, dadas las contrariedades que ésta conlleva en medio de un enfoque que la reconoce como elemento importante y clave de la competencia comunicativa.

2.2. Fonética, corrección fonética y pronunciación: Aclaraciones terminológicas

Hasta ahora en esta investigación, el término utilizado ha sido pronunciación, pero es importante mencionar que en la tradición de enseñanza de idiomas, esta ha sido comúnmente referida como fonética y de ahí que hayan sido confundidas en variadas ocasiones. Todavía hoy, señala Usó (2008) hay autores que las consideran equivalentes, o que hablan de pronunciación pero se valen de fonética para su enseñanza. Si bien la pronunciación, la fonética y la corrección fonética mantienen un vínculo entre sí, sus objetivos son diferentes, y por ende es importante proceder a su diferenciación.

Por un lado, la fonética, en tanto ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana, suele ocuparse de sonidos aislados y en contacto, pero desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero, 2003). Esta disciplina procura un estudio y una reflexión explícita sobre el sistema y habitualmente, se incluye en estudios de filología o licenciaturas pues se espera que el futuro profesional posea un conocimiento formal y detallado sobre los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua desde las perspectivas articulatoria, acústica y perceptiva.

Por otro lado, la corrección fonética tiene lugar cuando en la producción oral de los estudiantes se identifican errores que es necesario corregir. Esta corrección corresponde a una actividad no planeada y común no solo en las clases de LE, sino también en los encuentros entre nativo-hablantes y no nativo-hablantes. Kelly (2000) citada en Hernández (2007) se refiere a esta actividad como “enseñanza reactiva” y llama la atención sobre la diferencia que supone su abordaje incidental frente a un cubrimiento de la materia propiamente dicho. Cantero profundiza un poco más en la naturaleza de la corrección fonética y afirma que esta consiste en corregir los errores de pronunciación del alumno de una LE como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua, a lo cual llama *perspectiva preceptiva* de la corrección fonética. Frente a esta *perspectiva preceptiva*, la didáctica actual ha de tener como respuesta una *perspectiva comunicativa* de la corrección fonética (Cantero 1999) que no insista en los “errores” de pronunciación, sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo último según esto, no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir las reglas” sino adquirir una competencia

fonológica⁵; en suma, la comprensión del fenómeno en cuestión y su percepción. De esta manera, la corrección fonética dentro de una enseñanza comunicativa debería prestar atención a la eficacia de la comunicación e intervenir en esa dirección.

Desde este punto de vista, la corrección fonética se convierte en una rama de la fonética (Cantero 2003) que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (cuando es llevada más allá del escucha-y-repite). No obstante, la corrección fonética tradicional también puede ser útil en algunas ocasiones (p. ej. con alumnos de nivel alto, cuya pronunciación es buena pero que desean erradicar algunos pequeños matices que no afectan la inteligibilidad [...]). Llisterri (2003a) se muestra partidario de la corrección fonética cuando se detecten errores, al igual que se corrige la gramática o el léxico.

La enseñanza de la pronunciación procura el desarrollo de la destreza oral del alumno según los modelos o estándares que el docente o el programa plantee. Se trata de una enseñanza planeada y organizada que persigue objetivos claros y cuyo énfasis es contribuir al desarrollo de la producción fónica, como es llamada por el Diccionario de Términos Claves del IC (en adelante DTC). Esta producción comprende, por una parte, la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación); y por otra, todos los fenómenos implicados en su comprensión. Dado que la pronunciación es "tanto la producción como la percepción de los sonidos del habla" (Usó, 2008:109), o de manera más específica de los sonidos, el acento y el componente prosódico, se espera que una educación que lo incluya sepa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto. Sin embargo, existe una tendencia a concederle más importancia al componente de producción que al de percepción, y prueba de ello es el hecho de que en la descripción de los niveles de competencia fónica del MCER solo se detalla la capacidad del alumno para producir en la LE.

Para Cantero (1998) la pronunciación es, en definitiva, la materialización de la lengua oral, a partir de lo cual se sigue que es de suma importancia que los estudiantes sean entrenados en su reconocimiento, no solo como elementos aislados, sino como agrupaciones o "bloques fónicos" y posteriormente, en su producción. El acento, el tono y el ritmo⁶ (en tanto elementos "agrupadores" no segmentales) permiten identificar "funciones lingüísticas" de diversa índole que es importante transmitir desde los primeros estadios del aprendizaje.

Como resultado de la confusión entre estos tres términos y de la falta de claridad frente a lo que se espera que los estudiantes logren, la tradición pedagógica ha pretendido enseñar pronunciación concentrándose en el abordaje de aspectos más cercanamente relacionados con la fonética, a modo de conocimiento declarativo pertinente al campo de la lingüística, que no deriva necesariamente en una mejor percepción ni producción del habla, sino más bien en su descripción. De esto se sigue que los ejercicios y actividades que han tomado la fonética como

⁵ El apartado 5.2.1.4. del MECER define la competencia fonológica como "el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; p. ej.: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad); la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); fonética de las oraciones (prosodia): o acento y ritmo de las oraciones; o entonación."

⁶Por acento entendemos "la energía respiratoria extra que se da para dar prominencia a ciertas sílabas en el nivel léxico (palabra) o postléxico (frase)". El acento se indica con un mayor volumen, un cambio de tono y duración vocálica. Por tono, entendemos "la propiedad de un sonido que permite ubicarlo en una escala de alto a bajo". A través de su variación, podemos comunicar información como emociones e indicar características personales como el género y hasta la edad. El ritmo se caracteriza por los patrones temporales (duración) de sílabas sucesivas (Cfr. Scarcella y Oxford, 1994:222). Existen lenguas de ritmo silábicamente acompasado, (que marcan el ritmo en función del número de sílabas); y lenguas de ritmo acentual (que establecen distancias similares entre los acentos tónicos). Cuando un estudiante anglofóno habla español traslada las características rítmicas del inglés a su interlengua, y el resultado es una producción arrítmica y entrecortada que dista mucho del ritmo silábico del español. (Padilla, 2003)

base se han apoyado en su mayoría en la aplicación de "reglas de pronunciación de la ortografía" (el Método Directo y el Método de Transcripción Fonética, basados en la lengua escrita), "técnicas de articulación" (el Método Audiolingual o Fonoarticulatorio, basado en los gráficos de articulación de los sonidos), o la discriminación de sonidos como pares mínimos (Bartolí, 2005:7). Estas actividades han respondido entonces al abordaje del nivel segmental de la lengua, que si bien es necesario, desconoce la quizás mayor importancia comunicativa del entrenamiento en nivel suprasegmental y sobretodo, el carácter posibilitador que deben tener, en la medida que contribuyan al desarrollo de destrezas orales a corto o largo plazo.

Asimismo, el alumno debe entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien; esto es, que una persona puede llegar, desde el comienzo, a familiarizarse con (o incluso dominar) las características fonéticas de una LE aunque todavía sea incapaz de emplearla adecuadamente o de mantener una conversación en ella. (IC, 2006)

Cassany et al. (1994) en Usó (2008) señala que la pronunciación debería abordarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin caer en teorizaciones sobre fonética o fonología. Dado que la adquisición de una pronunciación inteligible favorece la comunicación oral fluida y eficaz, y sobre todo la incomprensión entre interlocutores, resulta sensato que su enseñanza sea incorporada en el proceso instructivo desde el principio y de manera constante durante el proceso de aprendizaje, de modo que el estudiante sea consciente de sus avances, se sienta más motivado para practicar y siga mejorando no solo en la pronunciación, sino paralelamente en todas las destrezas de la LE. También Bartolí (2005:7) coincide con esta postura al afirmar que:

[...] a menos que no se trate de cursos dentro de las carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética. [...] Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni hacer transcripciones, sino saber pronunciar esa lengua atendiendo los objetivos y actividades de cada una de estas distinciones.

El aprovechamiento de la fonética para las clases de LE radica entonces en su abordaje como herramienta facilitadora del desarrollo de la destreza comunicativa, mas no como fin en sí misma. Las investigaciones que esta disciplina generen, pueden brindar aportes significativos al campo de la didáctica, p. ej., en lo relativo al Análisis Contrastivo o en la descripción detallada de puntos de articulación. De igual manera, las correcciones fonéticas en clase pueden resultar útiles al permitir que el grupo perciba aspectos que puedan ser un obstáculo para la inteligibilidad. Fonética, corrección fonética y pronunciación no son por ende excluyentes, y pueden de hecho constituirse como diferentes fases sucesivas de la clase. Bartolí (2005) señala en este sentido que, después de enseñar pronunciación en una clase, es común ofrecer ejercicios de práctica y que haya corrección fonética.

2.3. ¿Acento nativo o extranjero? Acento inteligible

Una segunda cuestión de gran importancia frente al área de la pronunciación es la determinación del grado de "precisión fonética" o de aproximación a un acento nativo, que se espera lograr en la producción oral de los estudiantes. (Llisterri, citado en Usó 2008) señala en este sentido que hasta el momento la pedagogía de la pronunciación y su investigación han recibido la influencia de dos principios que no han sabido llegar a un punto medio: por un lado, el acento nativo y por otro, la inteligibilidad (Levis, 2005). Por *inteligibilidad* ha de entenderse la necesidad de crear un discurso que sea entendido por los participantes dentro de un marco comunicativo dado (Sifakis y Sougari, 2005). Al respecto, Bartolí (2005) afirma que este concepto abarca diferentes aspectos lingüísticos. No obstante, Autores como Smith y Nelson (1985) ahondan en esta definición y consideran que el término *inteligibilidad* es demasiado

amplio y diferencian entonces entre *inteligibilidad*, como reconocimiento (oral/auditivo) de las palabras y expresiones, y *comprensibilidad*, comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Además, muestran que los fallos en la comunicación se producen con más frecuencia en términos de “*comprensibilidad e interpretabilidad* que de *inteligibilidad*”⁷.

En la actualidad, los investigadores en didáctica de LE se están planteando como objetivo principal la inteligibilidad, relegando el acento nativo a un plano secundario (Gilbert, 1980; Pennington y Richards, 1986; Kenworthy, 1987; Crawford, 1987; Morley, 1991; Dieling y Hirschfeld, 2000; Jenkins, 2000 y 2002; Derwing y Munro, 2005), aunque autores como Hahn (2004) señalan que la investigación empírica es todavía escasa para sustentar este objetivo. Levis (2005) apunta que tanto el acento nativo como la inteligibilidad siguen influenciando el currículum de pronunciación en ASL, AFL y EIL, por lo que al ámbito del inglés se refiere, de lo cual se sigue que en caso del español sucede lo mismo.

Respecto a los criterios que determinan el interés de los estudiantes por el acento nativo o por lograr inteligibilidad, no se dispone de estudios que describan esta situación en español; no obstante, en un estudio conducido con estudiantes de inglés, Kenworthy (1987) afirma que la mayoría no pretende conseguir un acento nativo sino la inteligibilidad, aunque esta autora reconoce también que hay personas que por cuestiones laborales necesitan un acento nativo o casi nativo. De esta observación se sigue que los objetivos están en función de las necesidades y sobretodo las motivaciones de los alumnos. De manera contraria, Derwing (2003), en un estudio llevado a cabo con estudiantes de I/LE Canadá, concluyó que una mayoría aplastante desea hablar con un perfecto acento nativo, lo cual da pie para reevaluar esta disyuntiva.

Según Bartolí (2005) un objetivo razonable sería entonces lograr la *inteligibilidad cómoda*, es decir, ser entendido sin necesidad de tener que repetir constantemente. Esta autora señala que con el fin de que esta inteligibilidad se logre se hacen necesarios objetivos más concretos como la comprensión oral, la fluidez oral, el ritmo y entonación, la pronunciación de sonidos en contacto y aislados, entre otros.

Usó (2013) agrega en este sentido que los estudiantes empeñados en lograr un acento nativo llegan generalmente a desanimarse, pero que esto puede responder, no a su falta de “talento”, sino a carencias de la instrucción recibida. Bartolí (2005) menciona que en el aula se puede estimular el proceso de adquisición fónica, siempre que la enseñanza de la pronunciación esté sea óptima. El grado de aproximación al acento nativo que pueda conseguirse en la producción oral de los estudiantes dependerá entonces del análisis de las necesidades del grupo, (Listerri 2003). Por ende corresponde al profesor, dando cuenta de la especificidad del grupo, definir los objetivos que crea razonable alcanzar, considerando a su vez la viabilidad (posibilidad, mas no necesidad) de lograr un acento nativo. Los estudiantes deben ser animados a invertir tiempo y esfuerzos en desarrollar su propio potencial oral, que bien podría sobrepasar el mínimo requerido para la inteligibilidad mutua, y derivar en la consecución de un acento semi nativo.

⁷ En este sentido es importante mencionar los hallazgos de la investigación de Gumperz (1982: en Bartolí) con aprendientes y hablantes nativos del inglés. Los errores de pronunciación de palabras o de sonidos aislados son percibidos como tales por un hablante nativo, y tolerados mayoritariamente. El nativo se da cuenta de que su interlocutor tiene dificultad para pronunciar y, al reconocerlo como no nativo, su actitud es más comprensiva. No sucede lo mismo, sin embargo, cuando el fallo que se produce es de entonación, pues el nativo lo interpreta como una característica del carácter o cultura del hablante. Según Gumperz, la mayoría de malentendidos que se producen en la comunicación entre hablantes nativos e inmigrantes de orígenes diversos son debidos a la entonación.

Es importante considerar igualmente que el asunto del acento nativo o extranjero se relaciona con cuestiones de identidad (Dalton y Seidlhofer, 1994; Laroy, 1995; Seidlhofer, 2001; Moyer, 2004; Dauer, 2005, Levis, 2005; Jenkins, 2005); Laroy (1995). Para los alumnos su forma de hablar hace parte de su identidad sociocultural y (en la medida que quieran aferrarse a esta o acercarse a la cultura de la lengua que aprenden) pueden variar sus intereses sobre la pronunciación a lograr. Generalmente, entre más se acerque su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social –y admiración encubierta- con que cuente, mientras que una pronunciación notoriamente insuficiente le implicará un gran obstáculo en su vida profesional y en sus relaciones personales (PCIC, 2006) Un sinnúmero de factores externos pueden influir de manera positiva o negativa en la pronunciación, a saber, la mayor/menor motivación del alumno (sea esta afectiva, educativa o laboral); sus ganas de llegar a pasar por nativo o de ocultar su origen; la mayor/menor exposición a la lengua; el contacto con los interlocutores, etc.

Usó (2013:8) destaca asimismo el hecho de que, por el carácter social de la lengua, aprender un idioma no es solo aprender a usar una nueva gramática, o aplicar unas reglas sintácticas y memorizar piezas léxicas, sino que supone la adopción de nuevas conductas sociales y culturales características de otra comunidad (Guiora, citado en Celce-Murcia et al., 1996). En este sentido, el alumno tiene que modificar su forma de ser y acostumbrarse a verse de otra forma, sentirse diferente, reconocerse en su nueva imagen y aceptarse a sí mismo: “Hay gente que, por su personalidad, posee mayor capacidad de adaptación para renunciar parcial o temporalmente a su individualidad, lo que le facilita identificarse con otros y adoptar identidades transitorias” (Guiora, citado por Liceras, 1992; Ehrmann, 2000 en Usó 2013:9). Se dice entonces que estas personas tienen *permeabilidad del ego*, lo cual les posibilita un mayor grado de aculturación. (Shumann, 1976 en Usó 2013:9)

Dicha aculturación no es solo uno más de los aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje de una lengua; es de hecho uno de los fines más importantes que la formación de hablantes competentes ha de perseguir. El PCIC, bajo el apartado de objetivos generales de los niveles de referencia para el español, establece que el alumno, en tanto hablante intercultural, debe desarrollar, primero, la capacidad para identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua, y segundo, la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la propia. Esto implica, a su vez, el conocimiento de los referentes culturales, las normas, y convenciones (como aquellos influenciados por el acento que se adopte) que determinan los comportamientos sociales de una comunidad, y por otro, el poseer una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación a las culturas a las que se aproxima. (Pascale, Ramos y Vallejo, 2009). Se sigue de lo anterior, cuán vital resulta que un hablante desarrolle un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, y que incluso llegue a ser capaz de resolver o mediar en, malentendidos o conflictos.

Según Moyer (2004) la pronunciación se adquiere en la infancia, se solidifica en la temprana adolescencia, y generalmente está fuera del control cognitivo consciente o inmediato del adulto. Si bien el acento extranjero está actualmente considerado como un fenómeno natural, característico de la interlengua⁸ de los que aprenden una LE, y que de hecho resulta útil pues informa al interlocutor que se encuentra frente a un no-nativo para que este sea más tolerante (Flege en Usó 1988), existen estudiantes para los cuales el alcance de la pronunciación casi nativa implica la posibilidad de ser aceptado, lograr oportunidades y recibir una evaluación social positiva. Ahora bien, el alcance y la naturaleza de tales acentos varía según la L1, la

⁸ En el DTC Centro Virtual del IC s la interlengua es definida como “el sistema lingüístico del estudiante de una LE o L2 en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”. Para propósitos de esta investigación se utilizará el término interlengua para referirnos al estadio en el proceso de adquisición fónica.

edad con la que se empezó a aprender la L2, la frecuencia de uso de la L2, la experiencia en la L2 y los factores motivacionales (Piske et al., 2001 citado en Jones:184).

It has been claimed that the more learners identify with native speakers of a second language, the more likely they are to sound like native speakers. Conversely, learners who wish to retain identification with their own culture or social category may consciously or unconsciously retain a foreign accent as a marker of in-group affiliation.

Cantero (1994), citado en Usó (2008) reflexiona sobre los criterios que determinan el que una pronunciación sea inteligible y/o se acerque a la nativa, y menciona que “el acento local o extranjero no se debe únicamente a una pronunciación particular o ‘incorrecta’ de los sonidos sino a una integración entonativa característica de toda la materia fónica, se pronuncie o no ‘correctamente’” (p. 113). Los aprendices de una segunda lengua tienden entonces a integrar su “materia fónica” según la entonación prelingüística de su L1 y, dado que los patrones de agrupación que existen entre las dos lenguas difieren en muchos casos significativamente, el oyente nativo escuchará un discurso codificado con las unidades de su lengua, pero integrado con la entonación de otra, con lo que tendrá que hacer un esfuerzo de comprensión notable. (Cantero 2003). PCIC menciona en este sentido que en un intercambio comunicativo resulta más importante la correcta entonación de los enunciados que lo componen, que aquella más o menos correcta de un sonido dado, y que “para conseguir una buena calidad general de las emisiones son más decisivos los ajustes articulatorios a medio y largo plazo que los limitados a la producción de un único elemento”.

La literatura reciente y en especial autores como Kenworthy (1987), y Dieling y Hirschfeld (2000) han estado de acuerdo en afirmar que la conservación del “acento” no ha de suponer un problema significativo, teniendo como punto de referencia principal que el estudiante posea la capacidad de darse a entender según los parámetros mínimos de intercomprensión. La “ventaja” de un acento nativo se evidencia entonces no en cuestiones lingüísticas, sino sociales, como fue mencionado anteriormente. La consecución de dicho acento puede entenderse como un “valor estético agregado” que, en caso de solo querer valerse de la lengua para comunicarse mutuamente (como es el caso de la mayoría de estudiantes de L2), resulta innecesario.

Lo realmente importante no es entonces que el estudiante alcance (o pueda alcanzar) dicho acento, sino que reciba instrucción y monitorización para alcanzar los niveles base de inteligibilidad, y es en este aspecto en el que la didáctica de la pronunciación parece estar fallando, pues la práctica centrada en el *escucha y repite*, no da respuesta a la necesidad de formación fónica de los estudiantes. Es por ello que en muchos casos ven frustrados sus intentos de expresarse cuando no logran darse a entender fuera del contexto de la clase (y posiblemente en un contexto de inmersión), donde cuentan habitualmente con la presencia de un profesor acostumbrado a su tipología de “errores”.

2.4. Qué pronunciación enseñar

Por diversos motivos la cuestión del acento que ha de manejarse no es una labor sencilla, pues está directamente relacionada con la variable de la pronunciación que se aprenda y las dificultades que conlleva la elección de la misma, especialmente, en un contexto tan dialectalmente variado como el del español. Al definir qué pronunciación enseñar es inevitable referirse a la noción de norma lingüística, la cual está asociada según Poch (1999), a su vez, a conceptos como el prestigio, el alcance demográfico, la generalización y fijación en el uso, el ideal prototípico, el concepto de modelo, y por supuesto, la identidad.

Los “acentos” del español no solo comprenden variedades diatópicas, sino que además incluyen otras diafásicas. Cada una de estas variedades se caracteriza por unos rasgos

fonéticos, léxicos y morfosintácticos que se ven naturalmente materializados en la pronunciación y que a su vez, se ven afectados por el acontecimiento comunicativo, la situación y los interlocutores. Resulta importante entonces considerar no solo estos múltiples factores, sino además el papel que la inteligibilidad desempeña en ellos al momento de optar por la norma a enseñar y cómo esta puede derivar (como fue mencionado anteriormente) en aceptación o rechazo hacia el hablante.

Con el fin de profundizar en las implicaciones de la pronunciación, dialecto o norma que haya de enseñarse en el aula de E/LE, es útil tomar al inglés como referencia. Usó (2008) menciona, citando a Bardovi-Harling et al (2002), que la enseñanza de tanto la pronunciación como el vocabulario y la gramática de esta lengua ha sido orientada hacia las normas del círculo de poder y los estándares dictados por el *BBC English* o *British English* (BrE), acento del inglés británico de la clase alta, codificado por Daniel Jones hace más de 100 años; y por otra parte el *General American English* (AmE), descrito por los estructuralistas hace cerca de 50 años⁹.

Según Sánchez (2005, 307), en el caso del español, la variedad hablada en la zona septentrional de España constituyó tradicionalmente el eje central de referencia para la enseñanza, lo cual fue un producto de las normas y directrices de la Real Academia de la Lengua. Esta situación ha venido cambiando, como respuesta a la intensificación de la emigración de hispanos en los últimos 70 años, lo cual ha hecho girar la atención hacia las variedades del español hispanoamericano. Desde 1990, con la creación del IC se le ha dado un nuevo alcance a la promoción y enseñanza de la lengua y cultura de Hispanoamérica y se ha ido forjando el concepto de *Hispanidad*, el cual ha actuado como parámetro para la aceptabilidad y enseñanza de todas las variedades dialectales “cultas”. Llisterri (2003a) alude a la imposibilidad de seleccionar una norma que sirva como referente único, puesto que ni España ni América constituyen un conjunto dialectal homogéneo.

Bartolí (2013) afirma que la variedad de pronunciación y el registro que llevemos al aula dependen de varios factores. Primero, la consideración acerca de si la enseñanza/aprendizaje tiene lugar en el país de la lengua estudiada, en cuyo caso lo más sensato es que los alumnos aprendan la variedad de la zona. En caso contrario, lo lógico sería enseñar la variedad del profesor, por ser su interlocutor principal. Está claro, p. ej. que es totalmente inviable intentar cambiar la propia pronunciación para adaptarla a la de una zona determinada en la que estén especialmente interesados los alumnos. Asimismo, se hace importante considerar otros aspectos, en la medida que la especificidad de los cursos permitan que el programa se ajuste a necesidades como el dialecto al que los estudiantes tengan más acceso (en el caso de Estados Unidos el español centroamericano) la variedad que por determinadas razones les interese (o necesiten) aprender, y/o el dialecto según el cual esté diseñado el manual de clase.

Dado que la industria editorial de E/LE se encuentra arraigada en su mayoría en España, es común que los libros hayan sido diseñados teniendo en cuenta primordialmente las variedades peninsulares, frente a lo cual el profesor debe recalcar la multiplicidad de dialectos existentes y la importancia de aprender a reconocerlos desde el principio (así sea superficialmente) pues es probable que los estudiantes reciban clases por parte de profesores de diversos orígenes. Con cada vez más frecuencia, los manuales incluyen muestras de dialectos hispanos y en unos pocos casos se han dado versiones locales, como es el caso de Aula latina y Aula internacional. En todo caso, al igual que sucede con el léxico o con fenómenos morfosintácticos como el voseo, el profesor debe conocer suficientemente las diversas normas geográficas, valerse de

⁹ En este sentido Jenkins (2000) señala que tanto la mayoría de los cursos de formación de estudiantes y profesores de inglés reflejan estos dos modelos de hablante nativo, promoviendo objetivos de pronunciación innecesarios e irreales cuando el inglés, en tanto principal *lingua franca*, es utilizado por personas con diferentes lenguas nativas y cuyo objetivo, como mencionamos, es la inteligibilidad mutua.

las formas y vocabulario que permitan más intercomprensión entre las diferentes variedades, y estar preparado para responder a preguntas que varíen en especificidad.

En cuanto a variedades diafásicas, Llisterri (2003a) advierte que la introducción de diferentes registros resulta menos problemática “pues los diferentes grados de formalidad en la pronunciación vendrán dados por las exigencias de las diversas situaciones comunicativas que se presenten a lo largo del curso”. Bartolí (2005) señala en este sentido que esto debería depender básicamente de las necesidades de los alumnos, pues si los estudiantes se encuentran tomando un curso de español de negocios o aspiran a cursar estudios universitarios, habría que enseñarles el registro formal. En los cursos de lengua general, por otra parte, cuando el alumno tiene la finalidad última de la comunicación, el registro coloquial, e incluso el familiar, suplirían de manera más eficaz sus necesidades.

Se hace importante, entonces, tanto para el cubrimiento de variedades diatópicas como diafásicas que el profesor brinde posibilidades de exposición, (desde la inclusión de actividades complementarias a las presentadas por los manuales), hasta la sugerencia de medios y recursos que sean acordes al nivel de los estudiantes y que, en el caso de la pronunciación, les permitan habituarse a las diferencias y tener herramientas para escoger aquella variedad con la que han de identificarse. Sin embargo Dauer (2005) menciona que tal identificación no implica que los alumnos deban reproducir exactamente las cualidades fonéticas asociadas a un acento o registro particular y aconseja preparar a los alumnos para la variación de acento, inclusive del suyo propio, hecho inevitable en el contexto de aprendizaje de LE.

Para que los alumnos de E/LE alcancen una buena expresión oral se requiere una formación especializada del profesor. Ésta debería incluir conocimientos de fonética y de la descripción particular de su lengua. Además se ha de dominar un estándar y se ha de conocer la complejidad de los fenómenos del español hablado, la aceptación social de las distintas variantes y los contextos en los que son adecuadas, puesto que, en definitiva, se trata de guiar a los estudiantes en el buen uso y en la correcta comprensión de la lengua. Para cubrir estos requerimientos de formación, se hace necesario disponer de descripciones exhaustivas y actualizadas de las distintas normas, especialmente de las que se consideren estándar, así como de buenas obras de consulta para la resolución de dudas. Carbó et al. En Bartolí (2003) Finalmente, es importante mencionar que Poch (1999) enfatiza el hecho de que el profesor debe enseñar que la lengua tiene variedades y que no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada “correcta”.

2.5. Creencias en torno a la pronunciación

En las secciones anteriores se han abordado de manera general diferentes ideas acerca de la viabilidad, necesidad o dificultad de aprender pronunciación. Dado que este campo de las creencias ha sido objeto de numerosas investigaciones en los últimos años, tanto desde la perspectiva de los estudiantes, como de los profesores (y especialmente de estos últimos), se hace importante abordar el impacto que estas tienen para la didáctica actual, en la medida que pueden contribuir a explicar desde un fundamento teórico o sencillamente experiencial: las razones por las cuales son cubiertos u obviados ciertos contenidos en los manuales (o la materia en su totalidad), las tendencias metodológicas de los profesores y las ideas que tienen los estudiantes sobre la lengua española, entre otros.

La definición de creencias que hemos adoptado en esta investigación se basa en lo que Wenden (1987) entiende como representaciones mentales sobre la lengua que se está

estudiando, los contenidos que su asimilación presupone, y las destrezas que tienen que ser desarrolladas para su manejo¹⁰.

Creencias como que el español es una lengua fonética y fácil de aprender; que lo importante es tener una buena base gramatical y léxica; que la pronunciación es algo que se aprende en el país de la lengua meta (en adelante LM); o que es necesario ser especialista en fonética para enseñar pronunciación, son, según Poch (1999), algunos de los prejuicios que han contribuido a que el tema de la didáctica de la pronunciación haya sido relegado. Procederemos entonces a ilustrar, a manera de afirmación, siete de las creencias más comunes en el área abordando su origen, en la medida que sea posible establecerlo, y sus argumentos a favor y en contra.

2.5.1. El español es una lengua fácil

Autores como Bartolí, Usó, Cantero y Poch resaltan el gran peso que esta creencia ha tenido en la didáctica del español en la medida que ha legitimado la falta de tratamiento de la pronunciación en las clases. Según esta última autora (1999: 127), opiniones acerca de la “facilidad” del español pueden encontrarse inclusive en obras especializadas en metodología de la enseñanza y manuales, como en los pasajes a continuación:

Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English (...) (Clark, 1982, p. 1).

La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación (Viaje al Español 1, 1991:12)

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno, no todo. La ‘h’ no se pronuncia, ni tampoco a la ‘u’ que acompaña a ‘que’ ‘gui’ ‘que’ ‘qui’ [...] (Avance: nivel básico-intermedio, 2002:106).

Estas afirmaciones comparten una descripción de la pronunciación del español basada en criterios restringidos de correspondencia entre grafía y fonema, o en palabras de Cantero, el “prejuicio lecto-escritor”, y la exactitud con que estas supuestamente se reflejan en la producción y percepción de la lengua.

Vemos, como se ha mencionado anteriormente, que la realidad de la lengua escrita, y la competencia ortoépica que ésta en parte desarrolla, no corresponden de manera precisa con los fenómenos con los que se encuentran los estudiantes ni siquiera a nivel segmental, pues aspectos como alófonos y su distribución, fenómenos combinatorios (diptongos y grupos consonánticos), y la estructura fónica de la sílaba (entre otros) son generalmente ignorados. Padilla (2003) se muestra de acuerdo al establecer que el hecho de que la ortografía relativamente sencilla del español no implica que su pronunciación sea fácil, pues a pesar de la claridad que esta primera ofrezca, los aprendices de E/LE tendrán problemas de pronunciación similares a los estudiantes de cualquier otra lengua.¹¹

¹⁰ Las teorías constructivistas de aprendizaje sugieren que los sujetos involucrados en el proceso de adquisición de una lengua llegan a la enseñanza superior con fuertes creencias establecidas que se han ido desarrollando en el transcurso de sus vidas, tanto durante su infancia como durante su escolarización, y provocadas tal vez por los malos resultados obtenidos en el aula y por la propia desconfianza en los métodos y manuales existentes, y que estas creencias influyen de manera fundamental no solo en el qué y cómo aprenden, sino también en su posicionamiento a favor o en contra de prácticas concretas. La observación de las mismas, y sobre todo la evaluación de su vigencia o fundamento, resulta entonces de utilidad para influenciar la didáctica futura del área.

¹¹ En realidad, y se escriba como se escriba, el español es, para nuestros alumnos, una lengua distinta, con un componente fónico completo y diferente que debe adquirirse, y no la mera traducción en voz alta de letras que, no lo olvidemos, por mucho que se parezcan a los símbolos del AFI, en las lenguas de nuestros alumnos «suenan» de un modo totalmente distinto: de qué le sirve, p. ej., a un anglófono que la vocal [u] se escriba con la letra «u» si para él se escribe con una doble «o».

Cantero (1994) señala, en este sentido, que cualquier profesor en su práctica diaria puede notar la dificultad que conlleva la pronunciación para una gran parte de los estudiantes, al punto que aún en niveles altos y a pesar de dominar la gramática y poseer un léxico extenso, estos continúan teniendo problemas para comunicarse. Serradilla en Usó (1999) llevó a cabo un estudio en el que observó la diferencia abismal entre el dominio de las destrezas escritas y orales en alumnos de nivel intermedio, y cómo su pronunciación les impedía entender y hacerse entender por los hispanohablantes.

Se hace importante notar que la facilidad relativa de la pronunciación del español se ve afectada por factores como la lengua de partida de los estudiantes y el entorno de aprendizaje, de modo que a estudiantes que no se encuentran estudiando en un país de habla hispana les resulta más complicado aprender la pronunciación, pues en general son los que tienen menor contacto con nativo-hablantes y menos posibilidades de usarla. Ahora bien, si a esto sumamos la distancia que pueda existir entre la lengua de partida del estudiante, p. ej., en el caso de una lengua tonal como el chino mandarín, el trabajo de adquisición fonética será mayor¹².

2.5.2. Enseñar pronunciación es difícil

No es extraño que en el campo de las creencias se encuentren ideas contradictorias y tal es el caso de esta segunda afirmación, a partir de la cual podría establecerse que si bien el español es una lengua fácil, su enseñanza no lo es tanto. Investigaciones como *“Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza de la pronunciación”* (Usó, 2008), llevadas a cabo para establecer las razones por las cuales el área de la pronunciación no es cubierta en clase, han estado de acuerdo en afirmar que la mayoría de los docentes cree que la didáctica de esta área es compleja y que requiere un conocimiento específico. Estas ideas son secundadas por el PCIC, el cual establece que “la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de E/LE.

Poch (1992) menciona el peso que tiene para los profesores la manera en que fueron instruidos y cómo la dificultad observada en su propia instrucción en pronunciación condiciona su futuro cubrimiento del área. Tradicionalmente, en la formación de profesores, la pronunciación ha sido cubierta como fonética teórica, a partir de lo cual estos identifican el área como difícil por la terminología y conceptos que ellos mismos no manejan. La creencia de que enseñar pronunciación es difícil, según Usó, entraña otra, a saber, que es necesario ser especialista en fonética para su corrección. Esta autora sostiene que la fonética no exige más especialización que la sintaxis o la lexicología y que para realizar corrección fonética basta con conocer algunos conceptos básicos, pero no es necesario ser especialista.¹³

Otro posible elemento que ha contribuido a la creencia de que la enseñanza de la pronunciación es difícil es la ausencia de cubrimiento que se les ha dado a aspectos incluidos recientemente en el aula de LE, como es la entonación. Profesores y lingüistas se muestran de acuerdo en que la entonación es un fenómeno complejo de describir y más aún al haberse ido demostrando el papel determinante que esta tiene en la intercomprensión. Se trata entonces, de abordar los contenidos pertinentes a la pronunciación, segmentales y suprasegmentales, teniendo como objetivo último el desarrollo de las habilidades orales en un marco comunicativo,

¹² Aunque la distancia entre la ortografía y la pronunciación sea más pequeña en español que en catalán, francés o inglés, la difusión de la creencia de que el español es una lengua fácil no ha contribuido a que los estudiantes adquieran su pronunciación, de modo que se hace importante que tanto profesores como estudiantes, y en especial aquéllos, opten por no transmitir y perpetuar esta creencia.

¹³ En concordancia con la primera sección de este capítulo, es importante añadir al respecto que, como señala Bartolí, no hay necesidad de realizar corrección fonética valiéndose de terminología fonoarticulatoria específica; una razón más por la que los docentes no necesitan ser especialistas.

desde los aportes que la investigación reciente ha ofrecido y alejándose, en la medida que no sea formación específica para lingüistas, del rigor del estudio de la fonética.

2.5.3. No es necesario enseñar pronunciación

En los años 60 y 70 se dio un notable desinterés por el componente fónico, el cual, de la mano de los postulados de la hipótesis del periodo crítico, llevó a la idea de que la enseñanza de la pronunciación era un objetivo poco realista y de baja rentabilidad pedagógica. Posteriormente, a partir de los años 80, en las primeras etapas del aprendizaje comunicativo, se reforzó este desinterés al otorgársele mayor importancia a la transmisión del mensaje que a su calidad. Krashen 1982, citado en Jones, 2002, presenta una afirmación que explica la concepción que se tenía de la pronunciación al considerarla como “an acquired skill for which focused instruction is at best useless and at worst detrimental [...] the factors affecting second language pronunciation are chiefly acquisition variables, which cannot be affected by focused practice and the teaching of formal rules”. (p. 179).

Así, las clases de LE dieron un cubrimiento muy básico de la pronunciación y esta dejaba de enseñarse cuando el alumno podía comunicarse aún si esto fuera con gran dificultad (Verdía, 2002). Asimismo, la industria editorial pareció llevar al extremo afirmaciones como que los factores que más influencia tienen en la adquisición de la fonología de una L2, como son la lengua materna L1 tiene poco que ver con lo bien que los estudiantes lleguen a pronunciar inglés (Purcell y Suter 1980), de modo que desde 1980 se dio una “virtual” desaparición del componente de la pronunciación en los textos (Jones, 1997).

Dicha polaridad ha creado muchas dificultades en el área, pues aplicó al aprendizaje de una LE que los profesores y el aprendizaje en el aula tienen sobre las áreas de motivación y exposición. Los profesores, con base en estas afirmaciones, se han formado un imaginario acerca de la necesidad relativa de abordar la pronunciación en el aula, y se han concentrado en el cubrimiento de aspectos formales con la “esperanza del contexto inmersión”, la cual será abordada bajo la creencia número seis.

2.5.4. Los estudiantes adultos no pueden lograr un acento nativo

Esta creencia tiene origen en la hipótesis sobre el período crítico de Lenneberg (1967), la cual afirma que es prácticamente imposible que los adultos, a diferencia de los niños, adquieran una pronunciación nativa en una LE. Según esta hipótesis, por la lateralización que tiene lugar durante la juventud, el cerebro pierde su capacidad para el aprendizaje del lenguaje. Según los partidarios de esta teoría (Crawford, 1987 y Scovel 1969; Asher y García 1969; Siegler et al, 1975), si bien todas las áreas se ven comprometidas por esta pérdida (sintaxis, vocabulario, etc.) es aquella de la pronunciación la que resulta más afectada. En este sentido, Neufeld (1977) y Tarone (1978) han afirmado que más allá de una dificultad cognitiva, lo que compromete el alcance de la pronunciación es el hecho de que los músculos necesarios para la pronunciación de los patrones de la nueva lengua dejan de ser flexibles en la infancia tardía, de manera que resulta muy difícil lograr una pronunciación “sin acento”. Según estos autores el impedimento no sería entonces de tipo cognitivo, sino locomotor. Hill (1970) cree que la fosilización de la fonología de la LE es inevitable y que debería prestarse más atención a los factores culturales que a los biológicos como posible causa.

No obstante, otros investigadores (Hill 1970, Neufeld, 1980; Tarone, 1978 Flege, 1987) han señalado que los resultados de muchos estudios empíricos no son compatibles con las expectativas generadas por dicha hipótesis al comprobar la capacidad de aprendientes adultos

de diversos orígenes de alcanzar niveles nativos de pronunciación. Kenworthy (1987) señala que no se tiene ninguna evidencia de que exista una relación unívoca entre la edad y la capacidad para pronunciar una nueva lengua y prueba de ello son los resultados contradictorios de numerosas investigaciones¹⁴. Esta autora retoma la mención de Hill acerca de los factores culturales y establece que son estos, junto con la actitud, la motivación, y el interés los que tienen una influencia mayor en la adquisición fónica.

Se ha demostrado entonces por un lado, que los alumnos que muestran sentimientos positivos hacia los hablantes de la nueva lengua consiguen una pronunciación más cercana a la nativa, y por otro, que hay estudiantes que no alcanzan un acento nativo, no debido a imposibilidad biológica, sino al hecho de que no lo desean, pues la adopción del acento nativo puede poner en riesgo su identidad. En este sentido Derwing y Munro (2005) advierten que los profesores muestran una gran confusión sobre lo que es “posible” y lo que es “deseable” en la enseñanza de la pronunciación puesto que el “desaliento” que experimentan frente a la incapacidad o “desgana”, de que sus alumnos mejoren su pronunciación (y su propia ausencia de herramientas pedagógicas), los ha llevado a obviar la materia en su totalidad.

Vemos así que desde variadas disciplinas se ha intentado dar una explicación o reinterpretación a la hipótesis del periodo crítico al abordar los factores biológicos, cognitivos, locomotores psicológicos y sociales. Sin embargo no se dispone aún de un consenso frente a un factor clave; más bien la efectividad del aprendizaje resulta ser una mezcla de todas las anteriores.

2.5.5. La pronunciación debe enseñarse de modo contrastivo (L1 vs. L2)

A partir de la creencia de que son las interferencias¹⁵ de la L1 de los estudiantes las que condicionan la adquisición de la L2, surgió el Análisis contrastivo (Baker, 1977; Kenworthy, 1987; Fletcher, 1989)(en adelante AC) . Esta corriente lingüística se apoyó en la creencia de que las diferencias entre las dos lenguas provocaban una interferencia negativa y que esta podía evitarse mediante el análisis de los sistemas de la primera y la segunda lengua a modo de predicción de errores. (Iruela, 1997) La idea de base era entonces que, si el Análisis Contrastivo lograba predecir la aparición de errores, los profesores podrían valerse de estos para garantizar que sus alumnos no tuvieran problemas para pronunciar adecuadamente. Consecuentemente, bajo este principio fueron diseñados materiales que resaltaban los problemas “típicos” con que habían de toparse los hablantes de determinadas lenguas. No obstante, dichas predicciones resultaron ser en muchas ocasiones o simplistas, o exageradas, ya que como demostraron numerosas investigaciones: abordaban la producción de sonidos específicos de manera apartada del flujo natural de habla; ignoraban características suprasegmentales de los acentos no nativos; e ignoraban el rol de las interferencias por similitud (solo se consideraban por diferencia). Dichas investigaciones demostraron que en promedio, tan solo el 33% de las producciones incorrectas se debía a las interferencias de la L1, mientras que el porcentaje restante correspondía a errores que provenían de los procesos de desarrollo e incorrecciones específicas de los propios aprendientes (Fernández, 1997).

¹⁴ P. ej, los estudios de Hill (1970) ponen como ejemplo a la tribu de los indios Vaupés del Amazonas y a la de los Siane de Nueva Guinea, que aprenden varias lenguas en la edad adulta y consiguen una fluidez nativa; los estudios de Oyama (1976) muestran que el factor de la edad es decisivo en la pronunciación nativa; los estudios de Neufield (1977) consiguieron demostrar que un grupo de adultos logró una pronunciación nativa del japonés al punto de convencer a hablantes nativos que el japonés era su primer idioma; estudios de Bongaerts et Al. (2000), demostraron la adquisición sin acento del holandés por parte de un grupo de estudiantes adultos.

¹⁵ Según Flege (1980 en Bartolí) la interferencia es la tendencia de los individuos a aplicar las formas y distribución de su lengua nativa en la LE. En el estructuralismo la interferencia se ve como una imposición de los hábitos fonéticos y estructuras fonológicas de la L1 en la L2 y en el Cognitivismo, se ve como la influencia de la L1 a la L2. La adquisición de sistemas fonológicos se realiza en dos niveles, que son objeto de transferencias a la par: asimilación cognitiva y automatización de la producción.

De cara a esta imposibilidad de dar respuesta a las interferencias en su totalidad, el AC ha dado paso a teorías más sofisticadas según las cuales los estudiantes pueden abordar un nuevo sistema, a saber: esquematizándolo en el sistema de su L1, es decir, usando categorías existentes donde encuentran similitudes y creando nuevas categorías para características no familiares. (Flege, 1987); o, valiéndose de "markedness" (Eckman, 1977) el cual propone que algunas características son inherentemente más difíciles que otras, con independencia de los antecedentes lingüísticos de los alumnos. Frente a esto último, p. ej, estudios comprobaron que los aprendientes de diferentes lenguas maternas cometían los mismos errores.

Los fonólogos han establecido que los fenómenos que tienen lugar en la pronunciación y la percepción de una L2 tienen como causa que la lengua nativa se comporta como "filtro" de los sonidos nuevos. El sonido diferente pasa por nuestro sistema fonológico y queda identificado como un fonema o sonido de la lengua propia. Los errores se producen porque esta criba no se adapta al sistema de la LE¹⁶. Giralte (2003) señala que al introducir ciertos cambios en la enseñanza de la pronunciación/lengua oral podríamos evitar algunas de estas interferencias y prueba de ello es la experiencia piloto que desarrolló siguiendo un enfoque exclusivamente oral y con la cual obtuvo resultados positivos.

Se hace importante considerar el hecho de que, a pesar de los tropiezos que ha encontrado el AC, éste continúa sirviendo de guía para algunas interferencias típicas; y que puede resultar de utilidad para la clase, en la medida que sea contemplado como una más de las herramientas didácticas de las cuales asirse. Este análisis no es, sin embargo, una regla con la cual medir a todos los aprendices de una misma L1, sino un punto de referencia, de allí que es importante no caer en generalizaciones que puedan en cierto punto interferir con una percepción fónica correcta por parte de los estudiantes.

Asimismo, es válido notar que su aplicación resulta sin duda más provechosa cuando se imparten clases en grupos lingüísticamente homogéneos, lo cual sucede de manera más frecuente en países donde el español no es lengua oficial, pues el docente tiene la oportunidad de especializarse a partir de su propia observación o el entrenamiento que reciba (En el módulo de pronunciación dictado por el IC de Berlín, p. ej., se cubre la sección de "enseñar pronunciación en un contexto alemán"). En contextos de inmersión en los que generalmente los estudiantes proceden de diversos lugares, se hace importante que el profesor tenga nociones de los sistemas fonológicos de las lenguas de sus alumnos; sin embargo, esto no es un requisito, pues aún si desconoce cómo funcionan estos, lo importante es que sepa entrenar en la percepción y producción del fenómeno en cuestión a partir de p. ej., la fonética combinatoria y la pronunciación matizada.

2.5.6. Solo se aprende pronunciación en contexto de inmersión

Con respecto a este asunto, varios autores, como Carbó et al. (2003), mencionan que es común la falsa creencia de que si el estudiante aprende la lengua en el país donde se habla, puede aprender a pronunciar por emulación, pues dispone, además de su docente como modelo, el contacto directo con hablantes nativos. En los estudios realizados por Chela y Usó, la mayoría de los profesores afirmaron que es inviable adquirir una buena pronunciación, o semi nativa, sin pasar por una inmersión en la LM.

Frente a esto es importante resaltar que si bien la oportunidad de aprender la lengua en un contexto de inmersión suele ser importante para la adquisición de la pronunciación,

¹⁶ Además, es importante considerar que dicha inadaptación puede verse potenciada por la mediación lecto-escritora, ya que los aprendientes se introducen en la nueva lengua a través de la escritura y es lógico que tiendan a pronunciar con su L1 la LE, influidos por la ortografía de su L1.

investigaciones en el área han arrojado una gran cantidad de datos que, tanto han apoyado y comprobado esto, como lo han desmentido, lo cual permite establecer que no es viable polarizar la efectividad de la adquisición fónica a la condición del contexto de inmersión¹⁷.

Tantas son las variables involucradas en la adquisición que es imposible no referirse al aspecto de, por un lado, la motivación, y por otro, la metodología de (auto) aprendizaje. Como fue mencionado en el apartado sobre la necesidad de alcanzar un acento nativo, gran parte del éxito de que la pronunciación se adquiera, independiente del lugar, es el interés (e inclusive “urgencia”) que tenga el estudiante, sus vínculos con hablantes nativos, y, de manera especial, el abordaje que se dé del área (con intermediación de un profesor o de manera autónoma), lo cual implica a su vez la efectividad del método.

Si analizamos el caso del aprendizaje en un contexto de no inmersión es posible observar la prevalencia de otra creencia relacionada con la adquisición, no solo de la pronunciación, sino de la lengua oral en un sentido más amplio, y es aquella de que la inmersión es precisamente el paso a seguir una vez se tenga una buena base gramatical. Estas destrezas denota Usó (2008), a partir de los resultados de entrevistas conducidas a profesores “habrán de venir cuando se decida pasar una temporada en el país de la LM y, en caso de que dicha estancia se aplase, el alumno tardará en desarrollar una competencia oral” Esta creencia, reflexiona la autora, presume una linealidad falsa en el aprendizaje de las destrezas y legitima el no cubrimiento del área, a la vez que siembra desesperanza en los objetivos “posibles” de alcanzar para un estudiante que no tenga la oportunidad de pasar un tiempo en un país de la L2.

Un último aspecto a mencionar sobre el peso otorgado al contexto es la inclusión u obviedad de contenidos sobre pronunciación en los manuales, según el lugar donde se aprenda la lengua. Usó señala que existe un gran contraste entre los manuales de E/LE publicados en España¹⁸ y aquellos publicados en países como Francia y Alemania. En los primeros, la atención al tema es escasa o nula, mientras que en los segundos (ej: Amann et al., 1994; Blanco et al., 2000) la pronunciación ocupa una parte considerable. El abordaje de la materia de estos últimos suele basarse en el AC entre el sistema fonológico del español y la L1 del estudiante, lo cual como mencionamos anteriormente no siempre resulta eficaz, y especialmente si se considera que el cubrimiento tradicional no pasa del aspecto segmental. La tarea de derribar creencias como la aquí explicada resulta compleja, al observar que todos los elementos del proceso educativo están involucrados y se hace necesario en este caso un cambio editorial, pues la pronunciación ha de ser cubierta formalmente, e independiente del contexto en que se aprenda la lengua.

Otro componente determinante para la adquisición de la pronunciación es el tiempo del que disponga el estudiante para practicar y experimentar con la lengua, y en qué medida puede contribuir a su proceso la posibilidad de hacerlo como los niños en su L1. Sin embargo, dicha exposición no depende de vivir o no en el país de la lengua que se aprende (como se explicó en la creencia anterior) pues se dan casos de aprendientes que viven en el país de la L2 pero que pasan la mayor parte del tiempo con personas que no la hablan. Asimismo, hay estudiantes que aun viviendo en su propio país, utilizan la L2 con frecuencia.

2.5.7. La pronunciación se aprende repitiendo

Probablemente la práctica de mayor antigüedad en la enseñanza de la pronunciación consiste en ejercicios de imitación y lectura en voz alta. Tras el desarrollo de la tecnología de grabación y el surgimiento del Método Audiolingual, estos métodos de *escucha y repite* se convirtieron en

¹⁷ Han existido casos documentados de estudiantes que han adquirido una excelente pronunciación, y hasta nativa, en contextos de no inmersión, e inclusive sin instrucción alguna; y otros tantos, en los que estudiantes que han estudiado por largos periodos en el contexto de la LM, no han logrado obtener una pronunciación inteligible.

¹⁸ No se menciona, sin embargo, la contemplación de manuales producidos en otros países hispanos.

el material de referencia de la enseñanza de idiomas, y aunque su efectividad haya sido rebatida en las áreas de gramática y vocabulario, su enseñanza ha persistido hasta la actualidad en la didáctica de la pronunciación, en la cual simples variaciones como la lectura de diálogos o la práctica con pares mínimos, se hace pasar por comunicativa. La “fe” otorgada a este ejercicio radica en la idea de que a partir de la práctica repetitiva de funciones motoras se forman hábitos. No obstante, investigaciones han revelado que esto resulta limitante puesto que, como sucede con la gramática, los estudiantes que muestran precisión en la práctica controlada tienden a fallar al llevar su conocimiento a la práctica libre (Cohen et al., 1991) Otras investigaciones han sugerido que los beneficios de la repetición dependen de la aptitud de los aprendices para la imitación oral, o de su “buen oído”, y que en caso de no tenerlo, éstas pueden llevar a una fosilización de su producción antes de lograr su objetivo. (Kenworthy, 1987)

Jones insiste en determinar si es la percepción, o más bien la producción, la que resulta más importante para el desarrollo de la pronunciación. Si bien la mayoría de manuales enfatizan la importancia de la discriminación de sonidos¹⁹, investigaciones como las llevadas a cabo por Goto (1971) han demostrado que en el caso del japonés, estudiantes que no percibían auditivamente el contraste r/l, fueron capaces de pronunciarlo con exactitud. De esto se sigue que no hay necesariamente una linealidad entre percepción y producción (tal como sucede con los elementos segmentales y suprasegmentales) y que la sensación cinéstica, en este caso la palpación de los órganos articulatorios, es tan importante como la retroalimentación auditiva²⁰. Ya sea que los docentes aborden las dos áreas, o den especial atención a una, lo que resulta interesante es la ausencia de abordajes que el “abuso” de esta práctica lleva consigo y la desinformación sobre la gran variedad de técnicas alternativas que la investigación ha arrojado en los últimos años. En el capítulo cuatro se ofrecerán, de manera detallada, metodologías que pueden complementar los ejercicios de repetición, de modo que estos no sean sino una de las muchas maneras de estimular el desarrollo de la pronunciación.

Para muchos docentes, sugiere Santamaria, las clases son un reflejo de las lecciones de fonética que recibieron como estudiantes en laboratorios, donde lo más importante era la repetición y la articulación de sonidos y esto, desafortunadamente continúa influenciando sus creencias y sus prácticas educativas (Padilla, 2007). A raíz de estas creencias, la enseñanza de la pronunciación, cuando se lleva al aula, tiende a basarse en recursos de carácter conductista enfocados en la articulación y repetición de segmentos difíciles “típicos”, además de prácticas de base lecto-escritora. Es así que los docentes, señala Padilla en Santamaria (2010), al no haber estado expuestos a ninguna otra didáctica de la materia, consideran que estos recursos son válidos y suficientes como apoyo pedagógico.

2.6. Cubrimiento de la pronunciación según los métodos o abordajes predominantes

Durante el desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza de L2 la pronunciación ha sido tratada de diversas maneras, de acuerdo con las premisas y los objetivos que sustentan cada propuesta. A continuación se ofrecerá una caracterización general de ocho métodos, enfoques o referentes que fueron, o continúan siendo, importantes para el abordaje de la pronunciación, desde el cómo es presentada la materia, qué seguimiento se le otorga y a través de qué ejercicios, cuál es el rol tanto del profesor como del estudiante y ejemplos de manuales típicos de referencia, entre otros. Es importante anotar que la información disponible sobre cada método varía considerablemente, en especial si se tiene en cuenta que en muchos de ellos la enseñanza explícita de la materia nunca fue abordada formalmente. En consecuencia, algunos

¹⁹ Tomando en consideración que un hablante no será capaz de producir un sonido que no escuche.

²⁰ Penington (1996), citado en Jones (1997:180) agrega en este sentido que “Listening and repeating seem to be a two way street: focused listening can improve oral production, and practice in oral production can improve auditory perception”.

aspectos serán omitidos en la descripción de algunos de estos. No obstante, la caracterización que este apartado arroje será de gran utilidad para el abordaje del capítulo siguiente, de Categorías de análisis, en el cual podrá evidenciarse, a partir de una condensación alternativa de los métodos, propuesta por Celce-Murcia et al. (1996) qué contenidos y procedimientos son usados predominantemente en los textos que serán objeto de nuestro análisis.

2.6.1. El Método Tradicional

Este método promueve la fidelidad al “buen uso” de la lengua escrita, tomando como modelo la lengua literaria. Dado que su propuesta es saber acerca de la lengua, en su aplicación predomina el estudio de las reglas morfosintácticas, y en contadas excepciones se aborda el sistema fonético, del cual llegan a cubrirse los sonidos del español a partir de comparaciones con los sonidos de otras lenguas. Dado que el componente oral se aborda escasamente, los contenidos cubiertos no son llevados a una práctica real, sino que se limitan a la repetición.

Como material de referencia podemos citar el *Curso breve de español para extranjeros*, de Francisco B. Moll (1968), el cual parte de la idea de que desde el primer día el estudiante pueda traducir frases y supuestamente “hablar español”, si bien nunca se define en términos prácticos qué se entiende por esto. Cada lección empieza con una lista de vocablos que el profesor “deberá leer y el alumno repetir, cuidando mucho la pronunciación, y a los que el alumno pondrá la traducción en su L1 o adoptiva” (B. Moll 1968:7). Este libro cuenta con una lección de fonética, presentada de manera contrastiva, en la cual se abordan vocales, diptongos, consonantes, y reglas de acentuación. Los enunciados que encontramos son de tipo: “La A es la A del francés pas, del inglés far y del alemán Vater”; o, las consonantes B, D, F, L, M, N, P, tienen sonidos idénticos o casi idénticos a los que las mismas letras tienen en francés, italiano, inglés y alemán” (1968:14).

Asimismo se intenta caracterizar las singularidades de cada sonido haciendo alusión, p. ej. , a su diferencia de timbre, su carácter fricativo u oclusivo, o la importancia de “cargar la fuerza de la voz sobre la vocal en cuestión”; pero dicha terminología no es definida en ningún momento. En el caso de que no exista una correspondencia “exacta” del sonido con otra lengua, se procede a explicar su producción de manera un tanto “forzada”: “La LL consiste en reunir una l y una i en una articulación”; o de manera muy general: “La S se articula en las encías, no en los dientes” (1968:15)

En cuanto a los ejercicios que se presentan para practicar la “correcta pronunciación”, los estudiantes han de pronunciar y memorizar listas de palabras que se encuentran organizadas según áreas afines: vocabulario de la clase, del transporte, de la comida, etc. Sin embargo, el énfasis de estas listas es más la memorización de vocabulario que su práctica oral.

Es válido mencionar finalmente que la mayor parte de librillos de bolsillo de idiomas para turistas cuenta con características similares a las anteriormente mencionadas. Frases cortas son acompañadas de la traducción de la lengua de quien aprende, junto con la pronunciación “figurada”, es decir, la equivalencia de esta según el contraste con el sistema fonético. Las frases corresponden a una selección de contextos y situaciones frecuentes, de modo que se pone al alcance de cualquier turista un medio útil, simple y fácil para expresar algunas de las necesidades previsibles en el país deseado. El turista sin embargo, no se encuentra en capacidad ni de entender a los hablantes nativos, ni de establecer una conversación.

2.6.2. Los Enfoques Naturalistas

Según Celce-Murcia et al. (1996), estos métodos son representantes del Enfoque Intuitivo-Imitativo (este enfoque será abordado en detalle en el capítulo de Marco Teórico) y basan la

enseñanza de la pronunciación en la imitación y repetición más aproximada del modelo que se escucha (regularmente el habla del profesor) en vista del paralelismo que establecen entre el aprendizaje de una LE en la edad adulta y la adquisición de la primera lengua por parte de los niños. Estos métodos tuvieron como objetivo desarrollar la competencia oral en la L2 en niveles iniciales partiendo de la base de que la pronunciación se aprenderá de forma natural e inconsciente sin tratamiento explícito, a través de la exposición.

2.6.2.1. El Método Directo

En cuanto a ejercicios y recursos de aprendizaje, el método hace uso extensivo e intensivo de la repetición para memorizar pequeños diálogos situacionales; se vale de la transcripción fonética para facilitar las explicaciones; y usa la corrección, especialmente inmediata, como una herramienta prioritaria de mejora. Si bien se vale de actividades con vacío de información para completar una tarea, estas raramente tienen una aplicación enfocada al desarrollo de la pronunciación. Considera además que el estudiante debe tener igual oportunidad de escuchar y hablar, aspecto que varía en la aplicación de los posteriores modelos.

2.6.2.2. El Método Respuesta Física Total (RFT)

La diferencia entre este método y el natural es su énfasis en la faceta receptiva, de modo que en clase es mucho mayor el tiempo otorgado a la comprensión auditiva, que aquel otorgado a la producción oral. La razón de este énfasis es la contemplación de que en la adquisición de la L1 el niño interioriza el código lingüístico mediante las órdenes que recibe, y responde con la ejecución física de acciones que le son solicitadas, mucho antes de ser capaz de producir respuestas lingüísticas. El estudiante debe entonces limitarse únicamente a escuchar durante un período considerable, pues, según Asher (1977:141) citado en González y Romero (2003), su promotor principal, “al no verse presionado a hablar, el estudiante puede concentrar sus esfuerzos hacia la internalización del sistema fonológico de la L2”. En este orden de ideas, se esperaría que cuando el estudiante se sienta listo para comenzar a hablar, su pronunciación sea excelente, sin necesidad de haber recibido instrucción explícita. Se hace hincapié entonces en el significado más que en la forma, y se intenta disminuir el estrés del proceso de aprendizaje mediante juegos que se valgan de acciones. Asimismo, la corrección no es implementada inmediatamente, y de hecho resulta muy permisivo con las fallas. En cuanto al input recibido, ya que el profesor se vale en su mayoría de imperativos, podría decirse que su conocimiento se reduce a verbos y algunos sustantivos, y que el estudiante puede no saber expresarse en oraciones completas con o sin pronunciación cuidada.

2.6.2.3. El Enfoque Natural

Sus teóricos principales son Terrel (1977) Krashen y (1983). Según el DTC, sus principales aportaciones no radican en las técnicas que utiliza, sino en el uso que hace de ellas en actividades prácticas centradas más en la comprensión y el significado, que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos. Al igual que el método anterior, pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y da especial importancia a la preparación emocional y motivacional para el aprendizaje, así como a la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes han de producir respuestas o mensajes en la LM cuando se sientan preparados para ello, después de haber pasado un período silencioso. Sin embargo, no se realiza ningún abordaje formal de la pronunciación; mas bien se espera que, dada la exposición (o aducto) al que han estado sometidos, al momento de hablar, aquella sea cuidada, apropiada y cercana a un nivel nativo.

2.6.3. El Método Audiolingual

El Método Audiolingual (en adelante MA) es aquél cuya literatura ofrece la mayor cantidad de información acerca del abordaje de la pronunciación, dado que con él se pasó de una enseñanza implícita de la materia a una explícita y mucho más sistematizada. Como respuesta

a esto, y a la gran acogida que recibe aún en la actualidad en los manuales de L2, en este apartado será descrito de manera concisa, pues ha sido escogido como categoría de análisis que detallaremos en el próximo capítulo. Este método surgió formalmente hacia inicios de la década de 1940 en Estados Unidos, durante la Segunda Guerra Mundial, con base en el Conductismo de Skinner (aprendizaje producto de estímulo-respuesta), y como solución a la necesidad de entrenar rápida y efectivamente a personal estratégico en un idioma extranjero, si bien la competencia se limitara en muchos casos a la destreza oral.

Se dispone, no obstante, de información sobre la implementación previa de una metodología afín en lo que se conoció como el método Berlitz, el cual fue aplicado a un sinnúmero de lenguas, entre las cuales se encuentra el español, entre los años 1890 y 1927. Para ambos métodos el adoctrinamiento con base en la repetición garantizaba la adquisición de una LE y, dado que se consideraba que primero había que dominar las destrezas orales para poder pasar a las escritas, las primeras lecciones se daban oralmente antes de usar un libro de texto.

Realizándose esto, el alumno se acostumbraría a oír al profesor (quien generalmente leía diálogos), a repetir cuidada y correctamente aquello que éste decía y a memorizar los diálogos, logrando así una buena pronunciación, sin que la lengua escrita interfiriera. La repetición característica se llevaba a cabo por medio de ejercicios de, especialmente, sustitución de elementos, cambio repetitivo de estructuras según ciertos estímulos lingüísticos, o la repetición de frases oídas. En este orden de ideas podría decirse que el ejercicio típico es el trabajo con pares mínimos. Al estudiante le eran presentados estos pares oralmente; luego él habría de hacer ejercicios de discriminación auditiva, como identificar si ciertas palabras son idénticas o pares mínimos, o seguir una lista en la que habría de indicar el sonido que ha escuchado. Posteriormente, el estudiante tendría oportunidad de “ejercitación oral”, y habría de repetir y memorizar palabras de una lista o diálogos completos que contuvieran uno de los sonidos en cuestión. El énfasis dado a la memorización era alto dado que se consideraba que de ella dependía que las estructuras más frecuentes quedarán fijas en la mente. Así, al adquirirse hábitos de pronunciación apropiados podrán reproducirse bien los sonidos del español.

Guillén (2011) menciona que un texto de referencia para la implementación de este método en la enseñanza del español es *Somos amigos* (1984) de Tirsá Saavedra, el cual se dirigió primordialmente a estudiantes anglohablantes. La explicación de sonidos del español se da según comparación y aproximación a la lengua de los alumnos. “G suena como h en inglés. Antes de a, o y u suena como en goat.”. En cuanto a la comprensión auditiva, los ejercicios tienen como fin familiarizar a los estudiantes con los sonidos de la LM, y favorecer el entendimiento apropiado de lo que escuchan. En cuanto a la expresión oral, el texto parte de la base que el estudiante ya maneja bien los sonidos desde un punto de vista receptivo, y debe ahora adquirir la habilidad de expresarse imitando, repitiendo y memorizando.

2.6.4. La Sugestopedia

Es un sistema de aprendizaje desarrollado por los psiquiatras Lozanov, y Gateva entre 1978 y 1989. Está enmarcado en un enfoque holista, según el cual el aprendizaje efectivo se consigue al integrar los diversos recursos que posee el ser humano en medio de un ambiente placentero y relajante. Aunque en este sistema el profesor no se refiere explícitamente a la pronunciación, ésta sí se sugiere a través de afiches sugestivos que, además de contener todo tipo de información gramatical, presentan aspectos relacionados con la pronunciación para ser percibidos periféricamente por los estudiantes. Al inicio de una sesión sugestopédica se procura generar en el estudiante un estado de alerta relajada, lo cual ha de favorecer la adquisición de todas las destrezas lingüísticas. En el caso de la pronunciación este estado de relajación posibilita: a. “afinar” su percepción, b. que sus órganos articulatorios estén más relajados y puedan adecuarse a la producción de nuevos sonidos, y c. que venza temores y sentimientos

de incompetencia tan característicos en los adultos con respecto a su capacidad para adquirir una buena pronunciación.

Posteriormente, en las dos etapas de una clase sugestopédica prototípica, denominadas concierto activo y concierto pseudo-pasivo, el aprendizaje de la pronunciación se contempla de manera importante. En la primera de estas, el profesor lee lentamente un diálogo con música clásica de fondo, haciendo breves pausas entre cada palabra y tratando de adaptarse al tempo de la música. Los estudiantes, a su vez, siguen la lectura silenciosamente, con el propósito de estimular la memoria a corto plazo y fijar su atención a la pronunciación de cada palabra. En la segunda parte, cuyo objetivo es un "repaso de concierto pseudopasivo" el profesor pide a los estudiantes que guarden su material, cierren los ojos y adopten una posición cómoda. Procede a colocar música barroca y comienza a leer de nuevo el diálogo, esta vez con un ritmo conversacional normal. Esta práctica ha de estimular el neocórtex, activar el paraconsciente, favorecer la memoria a largo plazo, y fijar así los aspectos suprasegmentales de la lengua: acento, ritmo y entonación.

2.6.5. El Método de Curran o aprendizaje por consejo

Desarrollado por Curran (1976) y más comúnmente conocido como "Community Language Learning", a este método subyace un enfoque basado en el estudiante, pues es él quien decide qué quiere o necesita aprender. El profesor, por su parte, cumple el rol de consejero e interviene solo cuando le es solicitado. En una clase prototípica, el profesor, de pie y con su mano sobre el hombro del estudiante, le pide a éste que le diga alguna frase de su L1 que desee aprender en la L2. El profesor procede a decirla con la pronunciación más natural posible; luego la vuelve a pronunciar, pero fragmentadamente, para facilitar la repetición. El estudiante repite la frase varias veces y, una vez es pronunciada con fluidez, es grabada en una cinta. A continuación el estudiante escucha su grabación para comprobar si se siente satisfecho con la misma.

En términos claves de la pronunciación esto implica que es él quien decide el nivel de perfeccionamiento al que desea llegar. El profesor le pregunta entonces si desea practicar de nuevo la pronunciación de alguna de las frases aprendidas ese día. En caso afirmativo, éste actúa de nuevo como una "computadora humana" que puede "encenderse" o "apagarse" de acuerdo a las necesidades de revisión del estudiante. En este sentido, el método no aborda explícitamente la pronunciación, pero ésta hace parte del desarrollo entero de una clase. Si bien se sigue un Enfoque predominantemente Intuitivo-Imitativo como con el Método Directo, el método innova en la dirección y control de la clase que está a cargo del alumno, así como la responsabilidad de su aprendizaje. No obstante, es importante mencionar que la aplicación del método y la comprobación de su efectividad resulta difícil por factores como el tiempo, el número de estudiantes, la dispersión de los mismos, etc.

2.6.6. El Método Silencioso

A diferencia del Método natural, el silencioso (o *Silent way*) no depende de la exposición a la L2; aquí el profesor presenta un conjunto de situaciones artificiales, y el alumno es estimulado a producir la mayor cantidad posible de enunciados dentro de ese marco. El profesor puede intervenir para ofrecer sugerencias y hacer esporádicas correcciones, pero el énfasis del método está puesto en el trabajo personal del estudiante y en que sea él mismo quien descubra inductivamente reglas gramaticales. No hay instrucción explícita y el profesor indica silenciosamente las propiedades del sistema fonológico de la L2, p. ej. mostrando con golpecitos del apuntador los patrones rítmicos de la lengua, o indicando con los dedos de la mano el número de sílabas de una palabra y la posición de los acentos respectivos.

Entre las herramientas típicas utilizadas se destacan los afiches en diferentes colores con los sonidos tanto vocálicos como consonánticos, afiches de palabras, y varas de colores, utilizadas con la finalidad de demostrar visualmente patrones acentuales y entonacionales de la lengua, entre otros aspectos. Este método parece lograr efectos positivos en cuanto a la pronunciación, principalmente gracias a la correspondencia que se establece entre el sonido y el color, la cual, según Stevick, (1980, p. 46) le da al aprendiz un "inner resource to be used". Gattegno (1972, 1976), en la formulación de su "Silent Way", también se vale de colores. Y al igual que el Audiolingual, su método se caracterizó por la atención prestada a la correcta producción tanto de los sonidos como de las estructuras de la L2 desde las primeras etapas de instrucción. Desde el primer día de clases, se hace énfasis en los sonidos individuales y dentro de palabras y frases, así como en aspectos suprasegmentales, tales como el acento y la entonación, así como otros rasgos fonológicos.

2.6.7. Los Métodos Verbo-Tonal (MVT) y Fonoarticulatorio

El primero de estos métodos parte de suponer que el hecho de que hacer consciente la corrección fonética conduce a que el estudiante experimente dificultades en la percepción auditiva. Se establece una analogía según la cual la situación de un aprendiente de cualquier L2 es similar a la de una persona al borde de la sordera, con lo cual quien en un primer momento ignora una lengua sería una suerte de "duro de oído". Fue formulado en los años cincuenta por F. Guberina y ha sido aplicado a varias lenguas (Renard, 1971; Cauneau, 1992). Su objetivo podría entenderse como el intento por reeducar la audición para que se adapte al sistema fonológico de la L2.

En el marco de este modelo el aprendiente debe escuchar atentamente y repetir un corpus dado, y el profesor puede o bien centrarse en corregir los sonidos que profiere el estudiante de la L2, o bien ayudarlo a comprender los fenómenos prosódicos de la lengua que él aprende. Una sesión típica según el método verbo-tonal puede consistir en dirigir la atención del estudiante a sonidos con rasgos fonéticos determinados (p. ej., discernir todos los sonidos fricativos en los ejemplos proporcionados por el profesor). Si después de un tiempo de probar con el método el estudiante demuestra que aún tiene dificultades para percibir ciertos sonidos, se le presenta una grabación de los diálogos de la clase alterados mediante filtros que excluyen ciertas frecuencias de onda (Cauneau, 1992): en una primera versión, la grabación filtrada permite solamente discernir la prosodia, pero no el mensaje. En la segunda versión, la grabación ha sido depurada de ruidos y otros factores externos. Finalmente, al aprendiente se le presenta la tercera versión, que no ha sido alterada por filtros de ninguna especie.

El segundo método consiste en el aprendizaje consciente a través de la palpación de los órganos fonadores a la hora de emitir un sonido determinado, mediante el uso de gráficos de articulación. La pronunciación se lleva a cabo con los ojos cerrados y en voz baja. También están contemplados ejercicios de pronunciación en contexto. Por tanto, el alumno debe conocer cuáles son los órganos articulatorios y saber modificar su posición conscientemente. El método fonoarticulatorio puede concebirse como un recurso de concienciación.

La descripción articuladora de los sonidos de la L2 despierta la atención hacia ellos, y así facilita una corrección efectiva. Amparo García (2010) ofrece el ejemplo de un estudio realizado con estudiantes estadounidenses y franceses en proceso de aprender el sonido de la vibrante [r] del español. Se les ofrece leer diferentes enunciados para diferentes realizaciones de los fonos en cuestión, primero como los pronunciarían en sus lenguas maternas, y a continuación tratando de acercarse cada vez más al sonido que quieren aprender. Como limitación cabe señalar que la excesiva intelectualización del método puede no funcionar con determinados grupos de estudiantes. Además, la descripción teórica de un sonido no es suficiente para su correcta producción: es complicado modificar conscientemente la posición de los órganos articulatorios,

los cuales se utilizan espontáneamente cuando se utiliza la L1. Asimismo, cabe señalar que el método no incluye la corrección de elementos suprasegmentales.

2.6.8. El Enfoque Comunicativo y Enfoque por Tareas

El primer enfoque se dará a conocer a modo de aproximación, ya que se tratará más detalladamente en el siguiente capítulo, debido a que es una de las principales categorías de análisis en esta investigación.

Por un lado, el Enfoque Comunicativo es una concepción metodológica surgida en los años ochenta, que desde entonces ha predominado en los cursos de L2; su énfasis es el desarrollo de una competencia comunicativa en los estudiantes por medio de “actividades comunicativas” que conlleven a la transmisión de contenido relevante para los interlocutores. Estas, además, han de imitar situaciones auténticas, participativas, e involucrar en su proceso de desarrollo a dos o más individuos. En cuanto a la pronunciación, el método rescata algunas metodologías previamente formuladas, como la imitación, las transcripciones fonéticas, discernimiento de pares mínimos, lectura de textos en voz alta, e incluso grabación.

Sin embargo, en el afán por enfatizar el valor de la comunicación del mensaje, restando importancia a la forma, muchos docentes (y programas) de lenguas han interpretado erróneamente los principios del EC, al considerar que la enseñanza de las formas lingüísticas (y en esto se incluye la pronunciación), ha de excluirse por completo. En el espíritu de este enfoque, la gramática y la pronunciación sí revisten importancia, pues la comunicación efectiva de un mensaje depende, en gran medida, de la forma de su transmisión.

En el EC, la pronunciación se fundamenta más en el desarrollo de la comunicación inteligible entre los interlocutores y la comprensión de mensajes, de manera que se busca desarrollar actividades en las que el estudiante aprenda a distinguir los diferentes sonidos de la lengua, así como el sistema fonológico y la división silábica, como ejemplo tenemos el texto sugeridos por Guillén (2011) *¡Arriba!* (2000). Este texto comprende actividades en las que se definen los diferentes términos fonéticos y se proponen ejercicios; p. ej., en cuanto a la enseñanza de las vocales explica: “Cada vocal consiste en un sonido claro, con pequeñas variantes en pronunciación” (Bazán, 2000:8), asimismo, presenta ejercicios de escucha y repetición mediante pares mínimos: papá – manta, poco – tono, roca – caso.

Por otro lado, El *Enfoque por tareas*, (en adelante ET) a partir de su presentación en el DTC, consiste en llevar a cabo un programa de aprendizaje en el cual se desarrollan tareas y actividades “de uso de la lengua”. En sí, éste, es un modelo que emplea los elementos más efectivos de los modelos tradicionales, además, contrario a otros, parte de la práctica para llegar al análisis de los diferentes niveles de la lengua; así, se afirma que:

Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación. (CVC, 1997-2014)

Al partir del EC, se fundamenta en el uso contextual del código lingüístico, es decir en lo que los interlocutores pueden entender del mensaje, así, los estudiantes durante las sesiones usarán necesariamente la lengua, pues “la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes” (CVC, 1997-2014). Esto, ya que el enfoque se fundamenta en dos bases, la primera es “la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación”, y la otra es la

“psicología del aprendizaje” y “los estudios de adquisición de lenguas”, así la capacidad de uso se incrementa y cultiva con el uso constante de la misma.

El trabajo por tareas se compone de dos fases operativas para el desarrollo de las clases. La primera es “la fase de programación”, en la que se empieza por la ejecución de diferentes actividades prácticas con énfasis en la comunicación con los otros, para un posterior análisis de la lengua en sus diferentes niveles de descripción. La segunda consiste en la “realización de actividades” en la que se une el proceso de aprendizaje con la práctica y se atiende tanto al contenido, como a la forma de la lengua en sus niveles de análisis.

Existen así, dos tipos de tareas, las primeras se denominan “posibilitadoras” y son aquellas que facilitarán al estudiante su desempeño positivo en aquellas que se consideran centrales. Éstas son aquellas relacionadas con la forma, esto, según Zanón (1995), citado en (Romanelli, 2009:76) las “tareas pedagógicas posibilitadoras permiten “preparar y fijar los contenidos” (lingüísticos, funcionales, gramaticales, etc.) que se utilizarán posteriormente en las tareas comunicativas, las cuales le permiten al alumno “usar con fluidez y propiedad los contenidos lingüísticos para resolver situaciones de comunicación”.

En relación con lo que atañe a este trabajo, el ET desarrolla la pronunciación empleando actividades como juegos de rol, elaboración de textos orales presentes en la vida cotidiana, como slogans, canciones, coplas, entre otras, de manera individual y grupal, así como en la participación en debates y exposiciones orales, como lo detalla el texto Aplicaciones Prácticas del ET de Manuel Vázquez López (2009) citado por Guillén (2011). No obstante, como podemos observar, no es mucho el detalla en el cual la pronunciación es abordada. Podría decirse entonces que esta se implica dentro de las destrezas orales.

2.7 Conclusión

Como hemos podido ver, existe una contradicción entre los principios del Enfoque Comunicativo vigente y el tipo de metodologías con que se ha pretendido enseñar la pronunciación. Cambiar esta situación implica, entre otros, reconocer que, aunque relacionadas, las nociones de fonética, corrección fonética y pronunciación tienen objetivos diferentes, y que las dos primeras no solo no van más allá del plano de las palabras, sino que son insuficientes para lograr que los alumnos comprendan la pronunciación en los contextos comunicativos que la determinan. Asimismo, implica reevaluar las creencias que se tienen frente al área y su abordaje, para evitar bloqueos inconscientes en los estudiantes y en los profesores.

Adicionalmente, pudimos observar que existe una renuncia a la enseñanza de una pronunciación nativa por el hecho de que la inteligibilidad es, más allá del acento, la que juega un papel determinante en la comunicación e intercomprensión. La búsqueda de la inteligibilidad, no debe descuidar, sin embargo, la sensibilidad cultural y lingüística bajo la cual deben ser formados los estudiantes, sino más bien afianzar el propósito de desarrollar su potencial intercultural y responder a los gustos personales de los estudiantes en caso de que desean manejar un acento cercano al nativo.

El recorrido metodológico que llevamos a cabo, nos permitió de igual manera poner la investigación que proponemos en el contexto de los diferentes métodos de enseñanza de idiomas y sus aplicaciones didácticas a la pronunciación. Es a partir de esta presentación, y gracias a las aclaraciones conceptuales abordadas en este capítulo, que hemos escogido aquellos enfoques de mayor representatividad para proceder a un análisis formal del abordaje de la pronunciación en cuatro manuales de E/LE, de modo que pueda darse cuenta de su correspondencia con el Enfoque Comunicativo al cual se afilian.

3. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo trataremos de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué rol desempeña la pronunciación en cada uno de los manuales? y Cómo se refleja este rol en los objetivos, competencias, destrezas, estrategias, revisiones y autoevaluaciones?
2. ¿Cuáles son los contenidos y procedimientos de mayor y menor presencia y afiliación en cada manual y de manera comparativa?
3. ¿Cómo pueden verse optimizados dichos contenidos y procedimientos a partir de diferentes aportes sobre la enseñanza/ aprendizaje comunicativo de la pronunciación?

De manera acorde con estas preguntas, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

Objetivo principal:

- Analizar y comparar cómo se presenta, aborda y ejercita la pronunciación en cuatro manuales de enseñanza de E/LE.

Objetivos secundarios:

- Identificar y cuantificar los contenidos y procedimientos por medio de los cuales se aborda la pronunciación en cuatro manuales de E/LE.
- Observar la correspondencia de estos contenidos y procedimientos con la justificación didáctica de cada manual.
- Plantear algunas sugerencias que permitan optimizar la inclusión de la enseñanza de la pronunciación en el marco del Enfoque Comunicativo.

4. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado describiremos y detallaremos las categorías con las cuales analizaremos cuatro manuales de enseñanza de E/LE. La primera de estas categorías se basa en dos artículos: “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos como lengua extranjera/segunda para niños y jóvenes” de Ana Blanco (2010); y, en una menor medida, “Análisis de cuatro materiales para la enseñanza de Español Lengua Extranjera” de José Rueda (1994). Estos artículos, como sus títulos indican, posibilitarán la extracción de criterios que sirvan como contexto o identificación general de los manuales, a saber, sus partes, contenidos, afiliación didáctica, objetivos, entre otros. La segunda categoría tiene por objetivo la observación de los **contenidos** cubiertos, y para su desarrollo, nos hemos basado en lo que consideramos, constituye el marco de mayor fiabilidad para la enseñanza/aprendizaje de la lengua española, a saber, el Inventario de Pronunciación propuesto por el Instituto Cervantes. La tercera categoría, por su parte, espera abordar los **procedimientos** presentados en los ejercicios, es decir, la posible afiliación que estos presentan a diferentes enfoques y/o métodos y para cuyo desarrollo, hemos adoptado como referente el libro *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* de Marianne Celce-Murcia et al. (1996). Gracias a la completa revisión teórica y práctica del tratamiento de la pronunciación que este libro presenta, detallaremos cuatro enfoques a partir de los cuales serán observados los textos.

4.1. Criterios para el análisis de materiales didácticos

La investigadora Ana Blanco realizó un análisis del material didáctico empleado en E/LE en los programas reglados de primaria y secundaria brasileños con el propósito de orientar a autores y editores en su elaboración, así como ayudar a maestros, coordinadores y gestores educativos en su análisis y valoración. Para llevar a cabo dicho análisis, la autora se basó en la revisión crítica de los siguientes documentos: el MCER (2002); las *Orientações curriculares para o*

ensino médio: documento base para la enseñanza del español en Brasil (2006); el *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996), que rige la E/LE en Estados Unidos; y por último, el PCIC (2006), gracias a los cuales, diseñó una herramienta que a la vez que “sirve como instrumento guía, informa con transparencia de los fundamentos metodológicos y didácticos actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.” (Blanco, 2010:81).

Por otro lado, José Rueda aplicó las propuestas del Departamento del Estado de Nueva York, publicadas en el texto *Modern Languages for Communication* (MLFC), en el cual se determinan las pautas para el análisis de cuatro manuales de español empleados en España, en la enseñanza de E/LE a hablantes no nativos. Para el análisis se tuvieron en cuenta primero, las directrices del MLFC sobre los objetivos que se deben cumplir en la enseñanza de E/LE y segundo, lo que deben aprender los estudiantes, es decir, los resultados a obtener en el aprendizaje de una lengua extranjera en relación con los temas, situaciones y funciones necesarias para comunicarse en español.

Los aportes de Ana Blanco y de José Rueda son fundamentales en el desarrollo del presente trabajo, ya que la labor que realizaron fue pionera en el análisis crítico de los textos empleados para la enseñanza de E/LE en diferentes niveles y dirigidos a diferentes públicos. Constituyen una guía, puesto que se basaron en las publicaciones de instituciones consideradas como autoridades en la difusión y enseñanza de lenguas en América y otras partes del mundo; asimismo, evidencian la preocupación por el mejoramiento en la enseñanza de E/LE, teniendo en cuenta el interés creciente de hablantes de otras lenguas en el español. Aunque estos autores realizaron un análisis que no se concentra en un área específica, procuran dar cuenta del diseño y características generales de los textos. Es precisamente este énfasis el que identificamos como útil para nuestros propósitos, ya que nos permite observar criterios de base, tales como la presentación que los manuales hacen de sí mismos. En este orden de ideas, a continuación, explicaremos los aspectos que consideramos relevantes para observar en esta presentación de los manuales, a la cual hemos llamado justificación didáctica, a partir de la mención que hacen los autores.

4.1.1. Presentación

Según Rueda (1994) un texto de enseñanza de LE que pretenda ser publicado a gran escala debe necesariamente cumplir con una serie de condiciones en su presentación y contenidos que respondan a información bibliográfica. Dichas condiciones lo distinguen de otro tipo de textos y, si bien pueden variar según los parámetros escogidos por cada editorial, tienen en común el hacer explícita su razón de ser, a partir de la información que los propios autores y editores proporcionan en los prólogos o presentaciones, de la exposición de: la población a la que van dirigidos, los niveles o fases que abarcan, el número de horas lectivas que se recomiendan para su uso, sus marcos de referencia (MCER, PCIC u otros), la función que cumple en el ámbito de la enseñanza de E/LE, el fin que persiguen y las necesidades que puede llegar a cubrir en relación con la población a la que va dirigido. Cada uno de estos rasgos, que da luces sobre los objetivos que se persiguen con el libro, serán abordados en los materiales, en la medida que la presentación que de ellos hacen sus autores, nos permitan identificarlos.

4.1.2. Libros comprendidos y materiales adicionales

Rueda reconoce que “el libro de texto sigue y seguirá estando presente en nuestras aulas como indispensable herramienta de trabajo del docente” (1996:195) y llama la atención sobre una cuidadosa observación del mismo. No obstante, en el caso de los materiales de enseñanza/aprendizaje de L2, el libro de texto no constituye un único material de referencia, puesto que estos suelen formar parte de series, y generalmente vienen acompañados, o se

dividen en, el libro del estudiante, el libro de ejercicios, y en algunos casos, un cuaderno de vocabulario. Adicionalmente, se encuentran recursos tecnológicos como CDs y CDROMs, que de la mano de, los más recientemente incluidos, recursos en línea o plataformas de ayuda, complementan y apoyan los contenidos y ejercicios cubiertos en el libro del profesor -y sus materiales de apoyo- y el libro del estudiante.

La observación de libros y materiales de cada serie resulta útil en la medida que nos permite ver el alcance pero sobretodo, la complementariedad y coherencia de los mismos, no obstante, por restricciones temporales, de acceso y por la profundidad de análisis que esperamos ofrecer, hemos decidido basarnos en el abordaje del material que consideramos goza de mayor importancia y recibe mayor atención en el diseño y consecuente uso en el aula: el libro del estudiante. Mencionaremos, no obstante, aunque no se analicen, los otros materiales que hacen parte de los libros elegidos de modo que el lector tenga una idea general de cómo se estructura cada una de las series escogidas.

4.1.3. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias.

Rueda menciona que “el manual se ha convertido en objeto de reflexión, y diversos autores se han ocupado del tema, preocupados por discernir si estos están correctamente diseñados y si responden satisfactoriamente a unos objetivos determinados” (1994:95). Una de las maneras de determinar si estos en realidad cumplen con su propósito es observar aspectos como los objetivos y contenidos presentados a lo largo del manual, así como las diferentes áreas o destrezas lingüísticas a las que corresponden, y en el caso de esta investigación, si estos apelan al área de la pronunciación. Frente a los objetivos, el PCIC resalta la necesidad de que sean detallados desde tres dimensiones o perspectivas complementarias, que den cuenta de una concepción del estudiante como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Dichos aspectos, complementa Blanco (2010), han de evidenciarse además en la inclusión de estrategias y competencias, de modo el libro en su totalidad cuente con una sintonía didáctica evidente.

Es necesario tener en cuenta que estos aspectos han de presentarse tanto en el libro del estudiante, como en el del profesor, pero que de manera habitual, suele encontrárselos con más detalle en este segundo. Resulta importante observar entonces la inclusión de estos aspectos, así como su lugar de presentación, y en caso de omisión, las posibles razones de esta situación. Con el propósito de analizar lo anterior, nos proponemos observar no solo las primeras páginas que ofrecen los manuales en lo relativo al índice y/o tabla de contenidos, sino también las portadas u hojas de presentación de las unidades, así como cualquier mención que llegue a darse de estos aspectos dentro de ellas. La inclusión y presentación de estos aspectos, permitirá evidenciar la claridad del plan de aprendizaje, la relación entre las actividades, el paso natural o “forzado” entre éstas, la pertinencia de cada una, su funcionalidad, y su contemplación del componente de la pronunciación. (Blanco, 2010).

4.1.4. Estructura del libro y sus unidades

Blanco (2010) menciona que un aspecto de igual utilidad a observar en un análisis de materiales didácticos es la estructura en ellos presentada. Es importante conocer qué material se proporciona no sólo junto con las unidades de trabajo (programación, apéndices, glosarios, etc.) sino además, dentro de ellas, pues esto está estrechamente vinculado con la concepción de la lengua y del aprendizaje que subyace al diseño. Con el fin de ilustrar lo anterior, la autora explica que “una unidad organizada en secuencias de aprendizaje (presentación, reflexión, práctica dirigida, práctica semidirigida, actividad de comunicación libre) refleja una visión más comunicativa e integradora de la lengua que otra dividida por niveles internos (vocabulario,

gramática, fonética” (2010:81). Dado que la forma de secuenciación de cada apartado concreto, es el rasgo que más denota la existencia de un plan claro y consciente de aprendizaje, se hace importante observar la relación que existe entre las distintas actividades, así como la naturalidad con que se pasa de una a otra, su pertinencia dentro de los bloques temáticos delimitados, y su vinculación temática. Observar los textos teniendo en cuenta su organización permite evidenciar además, la presencia de actividades introductorias y de refuerzo, el orden en que son presentadas y la atención prestada a todas las destrezas lingüísticas, pero de manera particular a la pronunciación.

4.1.5. Rol de la pronunciación

La observación de la pronunciación es como hemos mencionado, lo que diferencia el estudio que pretendemos llevar a cabo y aquellos revisados hasta el momento, por ende, esta categoría responde a una necesidad evidente para nosotros. Es así que bajo este apartado, esperamos detallar, gracias a la observación de los apartados previos, el rol que la pronunciación desempeña en cada uno de los textos, ya sea que esta reciba un cubrimiento extenso o no. Esperamos de esta manera dar cuenta, en caso de que se detalle, de aspectos como: ¿Cuál es la importancia otorgada a la pronunciación?, ¿se aborda como una sección independiente?, ¿es cubierta en simultaneidad con la ortografía?, ¿pronunciación y fonética son presentadas como una misma área?, ¿se da un cubrimiento constante del área en todas las unidades o en todos los libros?, y demás aspectos que análisis propiamente dicho nos permitirá observar.

4.2. Observación de Contenidos

El IC ha diseñado un Plan curricular con el objetivo de proporcionar a los docentes de E/LE información y material necesario para la enseñanza y evaluación del español. El IC, a su vez, parte de las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa para garantizar la coherencia en relación con el material diseñado para la enseñanza de otras lenguas europeas, y del MCER.

El Inventario del IC detalla los contenidos a ser cubiertos en cada área o destreza lingüística, y la pronunciación no es una excepción. En su descripción encontramos una completa descripción de los contenidos necesarios para abordar en los diferentes niveles de aprendizaje bajo el enfoque comunicativo, el cual, como se ha mencionado en otras secciones, defiende la enseñanza de la pronunciación inteligible, mas no de la pronunciación ceñida a los modelos de pronunciación nativos.

Dado que el IPCIC es la base para que las editoriales y los docentes de E/LE diseñen el material necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, en el presente apartado describiremos los contenidos y aspectos que se tuvieron en cuenta para analizar los textos, a partir de la observación de los contenidos propuestos en el IPCIC. Partimos de este marco y de este Plan Curricular, ya que los consideramos como la autoridad máxima en este terreno y por ende la base para el diseño e implementación de currículos para la enseñanza de E/LE. Asimismo, es fundamental para nosotros, ya que no solo constituye un marco de referencia, sino que sus propuestas son completas y adecuadas para observar este tipo de material, y determinar, por nombrar algunas posibilidades, en qué medida los contenidos sugeridos por el IPCIC se cubren en los diferentes manuales de texto y si, como este sugiere, se da un cubrimiento de los mismos aspectos, pero en mayor profundidad en cada nivel, o no.

4.2.1. Contenidos a partir del IPCIC

El IPCIC presenta una ordenación jerárquica de los grandes bloques en que pueden distribuirse los diversos aspectos de pronunciación de acuerdo al grado de importancia que estos tengan para la calidad global de la producción en la nueva lengua, así: 1. Base de articulación general; 2. Aspectos suprasegmentales, y 3. Fonemas vocálicos y consonánticos.

Esta división parte de la contemplación de las propiedades que tienen efecto sobre fragmentos extensos del discurso, pues estas suelen determinar en mayor medida su contenido significativo que aquellas que tienen como ámbito un único segmento, de allí que el IC no enfatice, como tradicionalmente se ha hecho, una progresión que empiece en fonemas, sino que dé prelación al abordaje del habla como un todo.

En un intercambio comunicativo es más importante la correcta entonación de los enunciados que lo componen, que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado, y para conseguir una buena calidad general de las emisiones son más decisivos los ajustes articulatorios a medio y largo plazo que los limitados a la producción de un único elemento. (IPCIC, 2006: en línea)

Dicha ordenación sirve como base para la exposición de categorías cada vez más desglosadas, como consta en la siguiente tabla:

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental <ol style="list-style-type: none"> 1. La sílaba 2. El acento en español <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El acento léxico 2.2. El acento oracional 2.3. El acento enfático 3. Distribución y tipos de pausas <ol style="list-style-type: none"> 3.1. El grupo fónico 3.2. El tempo 4. El ritmo en español 5. La entonación en español <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Las formas entonativas básicas 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas 	C. Plano segmental <ol style="list-style-type: none"> 1. Las vocales del español <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Modificaciones contextuales 1.2. Secuencias vocálicas 1.3. Fenómenos dialectales 2. Las consonantes del español <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Variantes contextuales 2.2. Consonantes agrupadas 2.3. Variantes dialectales

Tabla 1. Detalle de los contenidos planteados en el IPCIC

Según puede observarse, los contenidos planteados se distribuyen en dos grandes partes, aquella que aborda el plano suprasegmental (B) y aquella que aborda el plano segmental (C). Su disposición se da en dos columnas paralelas, pues ambas suceden simultáneamente en el habla. Es así, que de la mano de las últimas tendencias didácticas, el Plan curricular del Instituto y los objetivos de los niveles de referencia para el español, la enseñanza de la pronunciación ha de tener como base la interacción comunicativa y, consecuentemente, el plano suprasegmental, pues es en él que se evidencian factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada. Estas dos columnas se encuentran, sin embargo precedidas, por lo que el inventario ha llamado *la base articulatoria del español* (A), la cual reviste una gran importancia pues es su conocimiento el que permite al estudiante controlar los distintos aspectos puntuales, tanto del plano suprasegmental como del segmental. El IPCIC establece que si un estudiante se encuentra familiarizado con ella y ha logrado de hecho “reprogramarse” desde el comienzo, “los cambios a pequeña escala que habrá de hacer para articular vocales y consonantes le resultarán mucho más fáciles” (2006: en línea)

El IC señala que a diferencia de lo que sucede en otros planos del análisis lingüístico, en el caso de la pronunciación resulta muy complicado sentar contenidos que sigan una linealidad, puesto que la estructura fónica conforma cualquier enunciado que el estudiante pueda producir

desde el instante en que se acerca a la L2. De esto se sigue que el estudiante, independientemente de su nivel de suficiencia o competencia lingüística, tenga oportunidades para trabajar a partir de cualquier emisión, tanto productiva como receptivamente, el ritmo, los matices expresivos de la entonación o las variantes de las consonantes del español, por dar algunos ejemplos. Es así que el profesor ha de saber explotar esta gran cantidad de oportunidades, de modo que estas resulten más provechosas para los intereses concretos del aprendiz en el momento de formación en que se encuentre.

Como con los otros planos del análisis lingüístico, el IC distingue tres fases²¹, que a su vez incluyen los siguiente niveles: 1. Fase de aproximación (A1-A2); 2 Fase de profundización (B1-B2) y 3. Fase de perfeccionamiento, C1-C2). No obstante, a diferencia de los otros planos, en el caso de la pronunciación, los contenidos no varían según la fase, sino que se sugiere que la mayoría de estos sean cubiertos en una profundidad cada vez mayor. Resulta evidente entonces, que a pesar de que se parte de los mismos contenidos, el nivel de exigencia se incrementa en tanto los estudiantes van mejorando la calidad de sus emisiones.

No obstante, en la fase de aproximación²², que es aquella en la cual situamos este trabajo, se enfatiza la toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español, o del epígrafe A, de manera que este pueda reconocer patrones fónicos del español y producir sus esquemas básicos. Como vemos, la fase de aproximación no determina trabajar solamente en el nivel de la palabra, lo cual permite dejar de asociar la práctica de la pronunciación con la producción de sonidos aislados y la repetición mecánica de palabras desligadas de su contexto.

4.2.2. Aspectos y frecuencia de aparición

Con base en los contenidos propuestos por el IPCIC, queremos observar cuáles aspectos de estos se desarrollan en cada libro, es decir, los temas puntuales que se abordan sobre la pronunciación. En ese sentido, de acuerdo a una labor de análisis e interpretación, observaremos cómo cada libro adapta, presenta o no considera aquello que especifica el IPCIC. Es preciso tener en cuenta que identificaremos los aspectos observando en detalle tanto el índice, como el libro en su interior, recorriendo cada unidad con el fin de hacer una lectura profunda de las explicaciones teóricas y las actividades y ejercicios relacionados con la pronunciación. En todo momento nos basamos en los planteamientos del IPCIC y los aterrizaremos en cada libro analizado.

A partir del reconocimiento de los aspectos o temas, realizamos un análisis que va más allá de su presencia o ausencia en el texto, y es su frecuencia de aparición a lo largo del texto. Esta observación es muy importante, ya que permite saber qué tanto se abordan los temas en cada libro, si se logra plantear una profundización del mismo, o si por el contrario, éste aparece una sola vez, lo cual puede dar a entender que no es un tema de profundización sino de mera aproximación.

4.2.3. Instrumento de análisis de los contenidos

Con base en la información anteriormente expuesta, hemos decidido condensar los indicadores de Contenidos en la siguiente tabla, la cual detalla los tres epígrafes a partir de los cuales se organiza el IPCIC y las subdivisiones que, en nuestro parecer, resultan de más fácil observación en los libros, puesto que permiten evidenciar, con un detalle moderado, el tema al cual se

²¹ El IC entiende los niveles como “etapas globales que progresan desde un primer contacto, previsiblemente titubeante e inseguro, del alumno con un sistema fónico nuevo, hasta el estadio en el que el estudiante ya se siente seguro al expresarse en el nuevo idioma” (2006; en línea).

²² Hemos asignado el criterio + dado que nuestro análisis cubrirá únicamente los niveles A1, A2, y B1.

dirigen. Si bien consideramos la inclusión de un mayor número de criterios específicos, se tornaba difícil establecer las razones para hacer primar unos sobre otros, antes de empezar el análisis, o, en el caso de ir incluyéndolos a medida que estos eran relevados en el análisis, la labor de identificación a cuál correspondía cada uno se tornaba muy demorada (sugerimos la consulta en línea del IPCIC para familiarizarse con la extensión del inventario).

De esta manera, decimos conservar aquellas divisiones que apuntaban a contenidos que normalmente se encuentran en las secciones de pronunciación, y decidimos detallar, al frente, el aspecto puntual al cual se refieren. Decidimos igualmente ofrecer una columna donde se pudiera cuantificar el número de ejercicios que presentan un aspecto determinado y finalmente, una sección de comentarios, en la que pudiéramos consignar impresiones generales del manual, así como aspectos que no correspondieran a ninguna de las divisiones u otros que llamaran nuestra atención. Es importante precisar que dado que nos interesa observar la presencia de los diferentes contenidos por nivel, aplicaremos esta tabla a cada uno de los libros. A1, A2 y B1, pues gracias a estas tablas lograremos establecer una comparación de los aspectos que, por ejemplo, tienden a observarse predominantemente en unos niveles y no en otros, o una posible linealidad de abordaje de contenidos según el nivel, entre otros.

CONTENIDOS	✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria ²³			
B. Plano suprasegmental		1. La entonación	
		2. La sílaba y el acento	
		3. El ritmo, las pausas y el tiempo	
C. Plano segmental		1. Los fonemas y sus variantes	
		2. Las vocales	
Comentarios:			

Tabla 2. Instrumento de Análisis de contenidos.

4.3. Observación de procedimientos

Como mencionamos en el capítulo anterior, el énfasis otorgado a la enseñanza explícita de la pronunciación ha variado significativamente en cada método o enfoque predominante y no fue de hecho, sino hasta las primeras décadas del siglo XX que esta área empezó a ser estudiada de forma más sistemática, de acuerdo a dos enfoques, o procedimientos, que Celce-Murcia et al. (1996) han presentado como Intuitivo-Imitativo, y Analítico-Lingüístico.

El primero de estos se basó, en sus inicios, de manera predominante en las impresiones del docente, o de la persona encargada de redactar el libro, en vez de la realidad fonética, partiendo así de observaciones vagas de los sonidos con base en su ortografía. Para este enfoque, la pronunciación depende de la capacidad del aprendiz para oír e imitar los sonidos de

²³ Tanto el epígrafe C2.3 como el A cubren las variantes dialectales. Este último en calidad de: "Muestras de diferentes acentos de la lengua española en España e Hispanoamérica e información sobre la variedad de las grandes zonas del español en cuanto a la articulación de los sonidos" (IPCIC en línea) dada la correspondencia de la mayoría de ejercicios con esta descripción hemos decido agruparlos bajo este epígrafe y no el C.

la L2 sin que sea instruido explícitamente al respecto, de ahí que el acceso a modelos “correctos” fuera un aspecto determinante. El segundo de estos enfoques, por su parte, se vale de ayudas como el alfabeto fonético, descripciones y diagramas articulatorios, imágenes del aparato fonador y otros medios que complementan las tareas de percepción, imitación y expresión, lo cual da cuenta de la información explícita dada a los estudiantes acerca de la realidad fonética de la lengua.

A partir de estos dos enfoques, se han generado diversas propuestas de enseñanza, detalladas en el capítulo anterior, y basadas en diferentes concepciones de cómo se aprende la pronunciación. En esta investigación hemos decidido brindar una caracterización un poco más extensa de cada uno, así como de los que consideramos son sus representantes más reconocidos, a saber, en el caso del enfoque Intuitivo-Imitativo: el Método Audiolingual, y, en el caso del Enfoque Analítico-Lingüístico: el Enfoque Comunicativo. Si bien hemos de presentar cuatro caracterizaciones, y cuatro instrumentos de análisis, nuestro objetivo no es entenderlos como enfoques opuestos, desligados o contradictorios. Es importante mencionar en este sentido, citando a Celce-Murcia et al. (1996:146) que el Enfoque Analítico-Lingüístico “was developed to complement rather than to replace the intuitive- imitative approach, which was typically retained as the practice phase used in tandem with the phonetic information”.

Con base en lo anterior, buscamos analizar lo que proponen cuatro textos dirigidos a la enseñanza de E/LE, con el fin de observar por ejemplo: el predominio de un enfoque sobre otro, un posible cubrimiento equitativo, o la posible ausencia de afiliación con alguno de los dos. Esto, teniendo en cuenta que los enfoques se presentan en la teoría como constructos claramente definidos, pero en la planeación y práctica pedagógica uno complementa al otro, pues en los textos tiende a tomarse de cada uno los elementos que resultan más útiles para el desarrollo de actividades que contribuyan a la enseñanza. Una vez hayamos brindado una caracterización del abordaje de la pronunciación según estos enfoques, procederemos, como con las categorías de contenidos, a condensar en un instrumento de análisis los indicadores que en nuestro criterio, resultan más significativos y por ende, de más fácil observación en los textos a analizar.

Hemos escogido el libro *Teaching Pronunciation: A course book and reference guide* (1996) como marco de referencia principal para la caracterización de este apartado, pues consideramos que ofrece una mirada integral a la pedagogía de la pronunciación basada en las teorías y prácticas que se desarrollan en la actualidad. Presenta asimismo, diferentes formas de enseñar una lengua extranjera desde las metodologías correspondientes a los enfoques existentes, y cómo se han desarrollado las actividades en el aula según los objetivos de cada uno. Este libro proporciona, además una visión crítica sobre los modos de abordar la pronunciación desde sus inicios hasta hoy, de manera especial con el Enfoque Comunicativo y presenta algunas perspectivas de desarrollo y desafíos que deben enfrentar los docentes en la elaboración de currículos que adopten una enseñanza comunicativa de la pronunciación.

4.3.1. El Enfoque Intuitivo-Imitativo

Popularizado desde inicios del siglo XIX, el Enfoque Intuitivo-Imitativo se basa en las impresiones del profesor o en las del redactor de los textos de gramática, ya que la pronunciación de los sonidos se da a partir de su ortografía; así, depende de dos factores: primero, de la habilidad del estudiante para escuchar e imitar los ritmos y los sonidos de la L2 sin la intervención habitual del maestro ni la explicitación de la información, y segundo, de la existencia de buenos modelos para la comprensión auditiva y la repetición. No obstante, la repetición no es siempre una constante en la implementación del método, pues dado que se considera que el estudiante podrá hablar cuando se sienta preparado, no se le invita en muchas

ocasiones a producir, lo cual limita su práctica oral, a en realidad, un ejercicio de percepción silenciosa y escritura.

Podemos encontrar una caracterización complementaria de este enfoque a partir de otro de sus representantes importantes: el Método Directo. Este método también basaba la enseñanza de la pronunciación en el uso de modelos de escucha, como el profesor y las grabaciones audiovisuales, reforzaba los contenidos generalmente con actividades de escucha y repetición, con el fin de que los estudiantes se acercaran al modelo logrando una pronunciación casi perfecta, pero no ofrecía en ningún momento oportunidades de habla espontánea ni contextualizada. Con el fin de alcanzar dicho acento, es frecuente el trabajo en el aula con base en “cintas grabadas con voces nativas” (González y Romero 2003:140) a partir de las cuales los estudiantes, con la instrucción del profesor, realizan ejercicios de escucha y repetición de los sonidos. Si bien las muestras podrán considerarse “correctas”, en muchos casos, no se focalizaba la atención del estudiante y se le pedía únicamente que escuchara e imitara, sin tener una idea concreta sobre a qué aspecto ponerle atención.

Como fundamento didáctico del enfoque, se encuentra la importancia de que los estudiantes sepan distinguir sonidos de otros idiomas. La utilización de enunciados de este tipo, resulta por un lado una ventaja, al poder ofrecerles a hablantes de diferentes lenguas “aproximaciones” a los sonidos del español, pero por otro, limita la interpretación de las mismas, con base en el desconocimiento de dicha lengua. Por ejemplo, en el caso de dar ejemplos que semejan la producción de por ejemplo, vocales, del alemán, francés o italiano, a las vocales del español a estudiantes chinos que no hablan ninguna de las lenguas anteriores.

Una de las herramientas fundamentales en el desarrollo del enfoque, fue la invención del laboratorio de idiomas, el cual continúa siendo explotado hasta nuestros días. Dado que este método se basa en observaciones realizadas a niños cuando aprenden su L1, en los laboratorios de idiomas se procuraba que los estudiantes tuvieran la mayor cantidad de exposición posible, lo cual significaba largos períodos de tiempo solamente dedicado a escuchar, sin oportunidades de practicar la producción oral.

4.3.2. El Enfoque Analítico-Lingüístico

Este método complementa al Enfoque Intuitivo-Imitativo, ya que tradicionalmente es el que se ha empleado para realizar la introducción teórica a los diferentes temas relacionados con la pronunciación. En éste, el profesor se vale de diferente material didáctico para explicarle a los estudiantes de forma explícita los elementos necesarios para comprender la fonética y fonología de la L2, así, se tienen en cuenta “el alfabeto fonético, descripciones articulatorias, afiches con el aparato fonador, información explícita sobre el contraste entre la L1 y la L2, así como a la imitación y a la producción.” (González y Romero 2003:140) en la que el profesor produce los sonidos y los estudiantes los repiten.

En la fase práctica, entonces, entra el primer enfoque, basado en modelos de escucha. Según esta propuesta, la pronunciación se logra, como mencionamos anteriormente, repitiendo cada palabra cuantas veces sea necesario, imitando la pronunciación modelo que da el profesor y dividiendo en sílabas. Una vez la palabra “modelo” ha quedado fija en la mente, es importante incluirla en una frase y practicar la unión de sílabas y la entonación.

Asimismo, este método considera fundamental la corrección no solo de la pronunciación, sino de todos los errores de vocabulario y gramática de manera inmediata. Esta corrección sirve como base preventiva que derivará en la formación de hábitos fónicos, es decir, la automatización de una percepción auditiva instantánea y una producción fónica precisa.

El empleo del alfabeto fonético es imprescindible, ya que es útil para describir y mostrar cómo se articulan las palabras, de esta manera se les enseña a los estudiantes el tema de forma explícita centrando la atención en los sonidos de la lengua. Los avances en el estudio de la fonética y la fonología desde la segunda mitad del siglo XX, se han incorporado con cierta medida en la pedagogía de la pronunciación. Generalmente, el proceso de aprendizaje se complementa con el uso de las cartas de fonemas (material similar al AFI) descripciones articulatorias, diagramas, imágenes, fichas, ejercicios con pares mínimos y el uso de cantos rítmicos con el fin de modificar el acento en los estudiantes e inclusive la palpación de los órganos involucrados.

Bajo este enfoque, de igual manera, se invita al estudiante a que descubra los patrones subyacentes al sistema fonético de la lengua, y se le impulsa a que reflexione sobre los sonidos de su lengua materna y los contraste con aquellos del español. Los manuales, en muchos casos, hacen uso del análisis contrastivo y se publican teniendo en cuenta minuciosamente las diferencias y similitudes de los sistemas fonéticos y cómo estas relevan segmentos marcadamente difíciles. Con el fin de trabajar dichos segmentos, a los estudiantes le es dada la invitación a grabarse, no como método de memorización, sino de incorporación de mejoras.

4.3.3. El Método Audiolingual

El Método Audiolingual, nacido gracias a las necesidades de entrenamiento de personal de guerra lingüísticamente calificado, aboga por una pronunciación precisa y lo más cercana a la nativa, la cual, ha de lograrse bajo un principio de adoctrinamiento, es decir, repitiendo cada palabra varias veces, imitando la pronunciación modelo que da el profesor, dividiendo en sílabas cuando sea necesario, incluyendo la palabra dentro de una frase, practicando la unión de sílabas y entonación, y recibiendo un estímulo positivo frente al éxito o progreso alcanzado. Se espera entonces, que una vez se adquieran los hábitos de pronunciación apropiados, el estudiante pueda reproducir bien todos los sonidos de una lengua. En este orden de ideas, este método establece que la enseñanza de la fonética, y de la lengua en general, debe basarse en nociones y prácticas como la prevalencia de la forma hablada, la aplicación de hallazgos fonéticos del aprendizaje/ enseñanza de una L2; y en el entrenamiento sólido que en estas áreas deben recibir los profesores a cargo y los diseñadores de las guías usadas en los cursos.

Como mencionamos, se busca que el estudiante logre una pronunciación precisa por medio de la repetición y distinción de sonidos mediante, principalmente, la exposición y práctica con pares mínimos; así el profesor “[...] modela un sonido, una palabra o frase y los estudiantes repiten tratando de imitarlo [...]” (González y Romero 2003:141). Para explicar la pronunciación se hace uso de la L1 para establecer equivalencias entre sonidos algunas veces muy forzadas (la ñ corresponde al sonido de ni en el inglés *ignon*, p. ej.). También, de manera muy general, los textos destacan la importancia de una buena entonación, principalmente para distinguir oraciones enunciativas de preguntas. “El profesor hace uso de información fonética, como el Alfabeto Fonético Internacional, o se vale de afiches demostrativos de la articulación de los sonidos” (González y Romero 2003:141), primero con la discriminación del sonido en cuestión, y luego con palabras que lo emplean, para que los estudiantes aprendan a reconocer y distinguir los diferentes sonidos de E/LE o L2.

Las estrategias propuestas para trabajar en clase, según este método, expuestas en Guillén (2002) son: la exposición a enunciados auténticos por imitación a coro del profesor, la reproducción de registro audiovisual con grabaciones de hablantes nativos, la lectura en voz alta de material fonético y la repetición del mismo, el trabajo en el laboratorio de idiomas, la lectura en voz alta de material textual fonéticamente significativo, entrenamiento auditivo con ejercicios fonéticos de repetición, la lectura de textos con transcripción fonética, y práctica

mediante el aprendizaje de normas ortoépicas, es decir, la pronunciación de formas escritas, y por ende de la combinación de este tipo de actividades.

Celce-Murcia et al. (1996), igualmente, presentan las principales características del MA, del que resaltan que normalmente utiliza diferentes herramientas de aprendizaje con el fin de que los estudiantes practiquen de forma intensiva la pronunciación. De manera prototípica un tema es presentado en forma de diálogo y posteriormente, una vez se haya leído, se extraen palabras “modelo” que contienen un sonido que se practicará en la lección. Posteriormente, se da lugar a una serie de actividades que actúan como variaciones de la imitación y repetición de frases. Las grabaciones, ayudas visuales y el laboratorio de idiomas hacen parte del material de apoyo fundamental. El profesor, en este enfoque cumple la función de guiar y corregir constantemente a los estudiantes, a modo de “director de orquesta” y ha de estar al tanto para “premiar” las buenas producciones de los estudiantes y corregir dependiendo de la gravedad de los errores.

Estos autores presentan además, algunas actividades empleadas típicamente, como la memorización de diálogos y la participación en juegos de rol, el *backward build up*, a saber, la repetición de enunciados desde atrás hacia adelante, cuidando cada sílaba y palabra hasta decir la frase completa a una velocidad considerable, la repetición de palabras y frases en cadena, con base en la pronunciación del profesor; la transformación funcional de las oraciones, que consiste en cambiar una oración de afirmativa a negativa o interrogativa, así como otros juegos de repetición.

4.3.4. El Enfoque Comunicativo

Este enfoque, que enfatiza en la fluidez y en la expresión oral, nació a comienzos de la década de los ochenta, y parte de la premisa de que los estudiantes deben participar en situaciones auténticas de comunicación oral. El EC toma las herramientas más útiles de los enfoques anteriores, tales como la escucha e imitación de sonidos, la realización de transcripciones fonéticas, la discriminación de pares mínimos, la lectura en voz alta de trabalenguas, poemas, diálogos y discursos, y la grabación de las producciones orales de los estudiantes durante sus presentaciones o conversaciones. Sin embargo, estas herramientas no se toman tal como se empleaban en su momento, sino que en este caso los docentes las emplean contextualizando su uso en situaciones cotidianas, lo cual quiere decir que ni el material, ni los ejemplos presentados se usan aisladamente, sino que todo hace parte de la enseñanza de determinado contexto que el estudiante debe aprender. Las actividades que integran el aprendizaje de la lengua extranjera con temas de diferente índole que pueden resultar interesantes y útiles para el estudiante, por ejemplo, la selección de pasajes literarios de acuerdo con el nivel para ser leídos mentalmente y en voz alta, con el fin de comentarlos al final en la lengua meta.

La pronunciación inteligible, la cual es la meta bajo este enfoque, no la pronunciación nativa, se logra además con actividades innovadoras en las que el estudiante participa activamente y asume la lengua como herramienta y como fin, tanto en su planeación como en su ejecución; en ese sentido se realizan ejercicios de *aproximación desarrolladora* (Guillén, 2012:207), en los que cada alumno se basa en el recuerdo de su aprendizaje de la lengua natal o de otras lenguas que manejen para crear estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, el estudiante es invitado a descubrir las reglas subyacentes al funcionamiento de la lengua, y con base en diferentes muestras ha de buscar similitudes y patrones a partir de análisis textuales y oracionales. El desarrollo de habilidades de inferencia contribuye al desarrollo de su resolución de problemas y de creación de hipótesis, y por ende, su mayor actividad en el proceso de aprendizaje.

Consideramos importante mencionar a Naiman (1995), quien basándose en un curso en enseñanza comunicativa de la pronunciación, llevado a cabo en Seneca College en Toronto,

proporciona ejemplos de actividades y técnicas detalladas que pueden adaptarse a una gran variedad de situaciones de enseñanza. Como recomendaciones generales, el autor menciona que la enseñanza comunicativa debe darle énfasis a la práctica significativa más allá del nivel de palabras, basarse en actividades de clase orientadas a desarrollar tareas (*task-based learning*), incentivar el desarrollo de estrategias para aprender más allá de la clase presencial y servir de espacio en el que el estudiante sea protagonista absoluto. Como recomendaciones específicas, Naiman sugiere actividades para el abordaje de, primero, consonantes y vocales; segundo, uniones en el discurso hablado; y tercero, aspectos suprasegmentales.

Para el primer aspecto, el autor sugiere presentar información sobre la articulación y la consecuente invitación a que esta sea practicada a través de una variedad de actividades como vacíos de información, práctica inconsciente e historias en cadena, por dar algunos ejemplos. Para las actividades de vacío de información se recomienda que a los estudiantes, de preferencia en grupos, les sean solicitadas lluvias de palabras que contengan un segmento a tratar o el contraste entre dos fonemas, o que, en caso de que el nivel sea aún muy bajo, les sean suministradas imágenes que les ayuden a descubrir las palabras en cuestión. El profesor puede proceder a recoger las listas o agrupaciones de palabras y asignarlas a otros grupos para así asegurarse de que tengan práctica con vocabulario diferente, y posteriormente dirigir la creación de un juego de rol en que se valgan del uso de dichas palabras.

En cuanto a la práctica “inconsciente” Naiman (1995) propone ejercicios en los que los estudiantes, sin saberlo, hagan uso de frases que incluyan de manera repetitiva o aproximativa el fenómeno a tratar. Dichos ejercicios, no obstante, requieren de un diseño meticuloso, al considerar fenómenos coarticulatorios de diversos tipos que puedan ayudar a que los estudiantes se valgan de palabras vecinas para pronunciar un segmento de dificultad. Frente a esto, el autor señala la posibilidad de que, a través de diferentes sesiones, los estudiantes contribuyan con el diseño de los mismos, quizás en un momento en que al área fonética sea central y el ejercicio actúe como consolidación, y que, tiempo después, se dé un “reciclaje” del tema con base en instrucciones que el profesor ha de adaptar. Estos ejercicios pueden, de esta manera, ser una buena combinación de práctica controlada, semicontrolada y libre. Las historias en cadena, por otra parte, se basan en que los estudiantes puedan unir historias, de preferencia oralmente, aunque también puede realizarse primero de manera escrita, haciendo uso de solo un fenómeno y escogiendo al azar, otro que les cause dificultad. Los estudiantes han de poner atención a no repetir los fenómenos o a crear combinaciones que los demás deban inferir y cuyo vocabulario deban adaptar. Si bien efectivos, ejercicios como estos requieren mucha atención específica por parte de los estudiantes, así como un repertorio lingüístico relativamente amplio.

Celce-Murcia et al. (1996) señalan, con respecto al tratamiento de las consonantes y vocales, que bajo este enfoque resulta habitual contrastar los sonidos de la L1 con los de la L2 y que muchas de las presentaciones que se encuentran en los manuales responden a esto, en especial cuando se trata de vocales, que existen en la lengua de partida de los estudiantes, como la vocal media central, schwa [ə], pero que no están presentes en español. Asimismo, se menciona que para explicar las consonantes a veces se emplean términos fonéticos, como oclusivas, vibrantes, nasales, etc., no obstante, el énfasis no es el manejo de dicha terminología, sino el sentar base para el trabajo práctico con pares mínimos en una variedad de actividades. Una práctica muy habitual, si bien no del todo comunicativa, es partir de grafemas para abordar su correspondiente sustento fonético, por ejemplo, en enunciados como: “La letra r tiene dos sonidos: rr cuando aparece al inicio de una palabra o después de l, n, s: repetir - alrededor - enredo - barrer - correr. En todas las otras posiciones, su pronunciación es similar a la dd en la palabra inglesa ladder: cero -oro - arena -ladra - dentro” (Bazán, 2000, citado en Guillén, 2012:210).

Para el aspecto de las uniones, Naiman (1995) resalta la importancia de explicar a los estudiantes la validez que tienen las contracciones, e inclusive omisiones de algunos segmentos en español, pues se ha demostrado que los estudiantes tienden a no incorporarlas por considerarlas un uso incorrecto de la lengua. En cuanto a actividades, sugiere el uso de cuestionarios, encuestas, diálogos en forma de rimas y juegos de rol, pues resultan útiles para presentar contracciones, sinalefas y reducciones al evidenciar la necesidad de producir las formas de manera no cuidada. Los estudiantes, pueden asimismo participar del diseño de estas actividades y ser invitados a leer en voz alta para comprobar su propia producción de los fenómenos. Con este objetivo, el profesor puede sentar reglas, como puede ser el incluir palabras que terminen en consonantes, o que los estudiantes se aseguren de que las palabras terminen y empiecen por la misma vocal, entre otros.

Finalmente, para el abordaje de los aspectos suprasegmentales Neiman sugiere llevar a cabo actividades de tipo *shadowing*, en las que los estudiantes repiten a la par que el profesor habla. La importancia de este tipo de actividades radica en su percepción de la entonación, mas de no de la precisión de cada palabra. Asimismo, se recomienda que los estudiantes intenten transformar la intención o emoción denotada por algunos enunciados, solo por medio de cambios entonativos suaves. Se puede solicitar a los estudiantes que identifiquen el cambio y que no se valgan de elementos léxicos para evidenciar las respuestas. Asimismo, actividades de subtítulos de películas o de producción de segmentos radiales, a modo de emisiones, también resultan útiles para lograr fluidez y velocidad en el habla.

Siguiendo estos ejemplos de actividades, se hace visible que para el EC todos los aspectos fonéticos que determinan la naturalidad de los intercambios (entonación, ritmo, distribución de pausas, etc.) deben ser tenidos en consideración, por lo cual el énfasis no debe darse solamente a la producción precisa de sonidos aislados. Algunos autores, como Guillén (2012) por ejemplo, se inclinan a privilegiar el plano suprasegmental en tanto “es el que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada” (2012:212).

4.3.5. Instrumentos de análisis de procedimientos

Ya que hemos presentado la información más relevante sobre cada uno de estos enfoques, nos permitimos a continuación, extraer, a modo de indicadores que condensaremos en cuatro instrumentos de análisis, aquellas características más representativas de cada uno, con el fin de determinar predominancias. En los instrumentos hemos decidido incluir los diferentes indicadores según correspondan a lo que hemos identificado como *enunciados* o *ejercicios*. Los enunciados, o instrucciones, cubren la información correspondiente a cómo le es presentada una actividad al estudiante, y los ejercicios, cubren aquella sobre lo que se le solicita al estudiante que realice posteriormente. Procuramos ofrecer una cantidad similar de indicadores de ambas categorías; sin embargo, en algunos casos y como respuesta a la información encontrada, esto no fue posible. En todo caso, los indicadores por enfoque o método oscilan entre 7 y 10, lo cual consideramos es una cifra suficiente para evidenciar una tendencia.

Hemos considerado importante abordar asimismo la dinámica característica de los ejercicios sugeridos, en la medida que estos hayan de ser desarrollados de manera individual (I), en parejas (P), o en grupos más numerosos (+). En el caso de los enunciados, a no ser que haya una instrucción específica de leer en parejas, el criterio de dinámica no aplicará. Como en la sección anterior, para facilitar el análisis de los datos, se dará una cuantificación de la presencia

de los procedimientos²⁴ de las diferentes categorías y de sus dinámicas. Esta información, de la mano de comentarios pertinentes, servirá de guía para la redacción del apartado de discusión.

Con el objetivo de presentar de manera ordenada la información detallada anteriormente, el análisis de los procedimientos se valdrá, como mencionamos, de cuatro tablas que, a diferencia de la categoría de Contenidos, no estarán divididas por nivel, sino por enfoque o método y sus correspondientes indicadores. Dado que se espera que la serie analizada mantenga unos procedimientos similares a lo largo de sus libros, no consideramos que haya necesidad de contrastar niveles, como en el caso de los Contenidos, donde estos deben ir variándose, de modo que hemos optado por observar, en términos generales, con qué categoría(s) procedimental(es) se identifica cada uno de los ejercicios presentado en la serie. Consideramos que puede darse el caso en el que una de las series comparta características de varias categorías, lo cual, no ha de entenderse como una incoherencia del material, sino más bien, como una complementariedad de perspectivas que serán comentadas. En el caso, de por ejemplo encontrar características relevantes que no correspondan a ninguno de los enfoques o métodos elegidos, optaremos por hacer una anotación. Dichas salvedades, de la mano de las observaciones pertinentes serán comentadas en la discusión. A continuación, detallamos las tablas de las que nos valdremos para el análisis.

A. Enfoque Intuitivo-Imitativo (II)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1 Carece de información, enunciados o instrucciones específicas sobre el ejercicio a desarrollar.				
2. Pide atención a la forma sin centrar la atención del estudiante a un tema.				
3. Muestra impresiones, a veces inexactas, basadas en la ortografía.				
4. Presenta actividades en las que únicamente se pide escuchar (no solicitan práctica oral).				
EJERCICIO				
5. Expone un fenómeno más no solicita al estudiante que lo practique.				
6. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios correspondientes a la ortografía.				
7. Cuenta la lectura en voz alta como práctica auténtica de pronunciación.				
8. Sugiere la práctica en el laboratorio de idiomas.				
9. La eficacia de la producción recae en la agudeza auditiva del estudiante				
Comentarios:				
Número total:				

²⁴ La cuantificación del número de ejercicios que presentan cada enfoque o método se hace muy dispendiosa para el tiempo con el que se dispone para la realización de esta investigación, de modo que nos ceñiremos a la cuantificación de los otros aspectos.

Tabla 3. Instrumento de análisis de procedimientos según el Enfoque Intuitivo-Imitativo.

B. Enfoque Analítico-Lingüístico (AL)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta información explícita sobre la percepción y producción de los fenómenos.				
2. Describe fenómenos valiéndose del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) ²⁵				
3. Presenta diagramas o imágenes que guían en la articulación ²⁶ .				
4. Centra la atención del estudiante en aspectos específicos.				
5. Presenta información, enunciados o instrucciones que se basan en un análisis contrastivo.				
EJERCICIO				
6. Pide imitación y repetición ²⁷				
7. Solicita grabaciones cuidadas.				
Comentarios:				
Número total:				

Tabla 4. Instrumento de análisis de procedimientos según el Enfoque Analítico-Lingüístico.

C. Método Audiolingual (MA)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta enseñanza explícita desde el comienzo.				
2. Presenta curvas entonativas cuyo seguimiento solicita.				
3. Suele comenzar por práctica antes de proceder al análisis.				
EJERCICIO				
4. Solicita agrupaciones y/o clasificaciones para consolidar diferencias.				
5. Solicita práctica por medio de pares mínimos y/o reemplazamiento de dichos segmentos en palabras.				
6. Pide memorización de pares/segmentos practicados.				

²⁵ Este indicador hace parte, simultáneamente, del Enfoque Analítico-lingüístico, del Método Audio-lingual y del Enfoque Comunicativo. Su ocurrencia será tomada en consideración en los resultados de los tres apartados.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

7. Solicita producciones sin leer el modelo.				
8. Solicita leer vocabulario en columnas.				
9. Presenta ejercicios de identificación de diferencia o igualdad.				
Comentarios:				
Número total:				

Tabla 5. Instrumento de análisis de procedimientos según el Método Audiolingual.

D. Enfoque comunicativo (EC)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Hace menciones sobre la importancia de alcanzar la inteligibilidad y/o la validez de las variedades dialectales. ¹				
2. Presenta estrategias para la mejora de la pronunciación.				
3. Presenta explicaciones etimológicas para facilitar recordación.				
4. Suele comenzar por la exposición y decodificación fonética del fenómeno antes de pedir su práctica.				
5. Sus ejercicios están inmersos en el contexto del tema de la unidad.				
EJERCICIO				
6. Practica los contenidos por medio de diversos ejercicios lúdicos ²⁸ .				
7. Sus ejercicios están diseñados según fonética combinatoria y pronunciación matizada.				
8. Sugiere lectura en voz alta (competencia ortoépica) con pronunciación cuidada.				
9. Recomienda grabaciones espontáneas o prácticas en juegos de rol.				
10. Invita a la corrección cooperativa.				
Comentarios:				
Número total:				

Tabla 6. Instrumento de análisis de procedimientos según el Enfoque Comunicativo

²⁸ El indicador de ejercicios lúdicos incluye todos aquellos ejercicios que en nuestra opinión trascienden una práctica centrada en leer, escuchar y repetir, y que a su vez, se diferencian de práctica con pares mínimos. En esta categoría pueden encontrarse ejercicios que conducen a práctica oral a nivel de frase, como trabalenguas o poemas, así como ejercicios, a nivel de palabra, que pueden limitarse a una comprobación escrita del fenómeno presentado. Entre estos encontramos: ordenar palabras en función de los sonidos presentes, unir con una línea palabras con los mismos sonidos, escribir el número de la palabra escuchada, tachar o subrayar las palabras que sean escuchadas dentro de una lista, recitar adivinanzas, etc. Por cuestiones de extensión no detallaremos qué actividad se aborda.

5. METODOLOGÍA

5.1. Precisiones procedimentales

Previo al análisis de los materiales, nos permitimos presentar una serie de precisiones que tienen por objetivos: primero, explicar las diferentes elecciones metodológicas que para esta investigación han sido tomadas; y segundo, detallar los instrumentos de análisis, y de manera especial, las tablas que serán usadas como guías. Dado que el objetivo de dichas tablas es posibilitar la discusión de los diferentes apartados, no se hace necesaria la inclusión de las mismas en esta sección, de modo que éstas serán presentadas en el detalle de cada una de las series para las que sean aplicadas, en la sección de anexos.

5.1.1. Justificación de la elección de los manuales

Con el fin de garantizar un abordaje de calidad de manuales de enseñanza de español, estos fueron escogidos según cumplieran con las siguientes características: primero, que hubieran sido publicados en los últimos diez años (2004-2014); segundo, que fueran usados con frecuencia en el contexto de enseñanza de E/LE en Alemania; tercera, que tuvieran como público objetivo a estudiantes adultos; cuarto, que se basaran en un enfoque comunicativo de la lengua; quinto, que fueran publicados por cuatro editoriales diferentes; sexto, que pudieran ser consultados en los catálogos de los centros de lenguas de la Universidad Libre, la Universidad Humboldt o del IC de Berlín; séptimo, que contarán con una versión disponible de la serie completa, entiéndase serie por el libro del estudiante, el libro de ejercicios y el libro del profesor, o al menos, dos²⁹ de estos; y octavo, que la serie cubriera como mínimo hasta el nivel B1^{30 31}.

²⁹ En algunos casos, las Instituciones no contaban con una copia de alguno de estos libros, ya fuera porque esta se encontrara en calidad de préstamo, o por que no fuera posible localizarla en el catálogo. Por esta razón decidimos enfocarnos en el material de más amplia disponibilidad, a saber, el libro del estudiante y, en una menor medida, en el libro de ejercicios, y el del profesor.

Con base en estos criterios, los cuatro manuales que fueron escogidos son:

1. *Con Dinámica* de la editorial Klett
2. *Eñe* de la editorial Hueber
3. *Prisma* de la editorial Edinumen
4. *Perspectivas* de la editorial Cornelsen

Es importante mencionar que en algunos casos, como en el de las series *Prisma* y *Perspectivas*, se dispone de diferentes versiones³² ya sea porque su tiempo de publicación no es reciente y se genera una actualización del material, o porque se ha dado la necesidad de adaptarla a un contexto específico de enseñanza. En nuestra consulta fue posible tener acceso a algunas de estas versiones, pero de manera incompleta, razón por la cual optamos por abordar la versión que fuera usada de manera más frecuente en el contexto alemán, la cual corresponde a la versión estándar de estos dos libros. Es de notar, no obstante, que tras la breve observación de las versiones mencionadas, fue posible establecer que los contenidos no varían significativamente, al menos en lo que respecta al abordaje de la pronunciación, pero que para propósitos de esta investigación no serán objeto de análisis.

5.1.2. Justificación del orden de abordaje de los manuales

Los criterios para el establecimiento del orden en el cual serán abordados los manuales responden en primer lugar, a la cantidad y calidad de información encontrada relacionada con el abordaje de la pronunciación, de manera decreciente; y en segundo lugar, a los niveles que dichos materiales cubren, de manera ascendente, desde los niveles de B1 hasta el nivel B2. Es importante señalar que el libro que será abordado primordialmente es aquel del estudiante, y que los materiales alternos, como el libro de ejercicios o el del profesor serán tenidos en cuenta brevemente solo para complementar, en especial, información sobre el rol de la pronunciación.

El material que será analizado en primera instancia es *Con Dinámica*, además por ser el libro de referencia para los cursos de español como lengua extranjera en el departamento de lenguas de la Universidad Libre de Berlín. Asimismo, este material permite un abordaje más detallado de las categorías anteriormente expuestas, de modo que su cubrimiento, resulta de utilidad para sentar características que pueden o no estar presentes en los siguientes manuales. A continuación serán abordadas las series, *Eñe*, *Perspectivas* y finalmente *Prisma*. Dicho orden de abordaje no implica una preferencia por ninguno de los materiales y que el proceso de búsqueda y análisis de la información se llevó a cabo de la misma manera en los cuatro casos.

Asimismo, resulta relevante señalar el hecho de que para propósitos de esta investigación, el análisis se realizará teniendo en cuenta niveles de referencia completos, es decir A1, A2, B1 y B2, independiente de que series como, por ejemplo, *Con Dinámica* y *Eñe*, presenten una subdivisión adicional entre los niveles B1.1. y B1.2. Consideramos que es de gran importancia sentar criterios que sean aplicables a todos los manuales, de modo que las reflexiones que puedan ofrecerse a apliquen a cada nivel de manera similar. No obstante, en los apartados de

³⁰ Aunque el objetivo inicial de la investigación era cubrir el abordaje de la pronunciación hasta el nivel C2, al consultar los textos disponibles, topamos con el hecho de que dado que la demanda de niveles bajos es superior, la producción de materiales para los niveles altos es escasa. Fue así que observamos que la única serie que cumplía con las características señaladas y que nos ofrecía los niveles B2, C1 y C2, era *Prisma*, y que, dado que nuestro objetivo es establecer diferencias y similitudes entre estos, se hacía poco viable brindar la mera descripción de un solo libro de estos niveles. Esta situación limitó nuestro abordaje hasta el nivel B1.

³¹ La serie Aula fue considerada en gran medida para ser parte de esta investigación pues ofrecía el abordaje de los niveles B2 Y C1, no obstante, los materiales disponibles habían sido publicados mayormente entre el 2002 y el 2003, lo cual incumplía con la primera de nuestras características.

³² A saber, *Nuevo Prisma* y *Prisma Latinoamericano*; y *Perspectivas*, *Perspectivas ¡ya!*, y *Perspectivas al vuelo*.

discusión, serán ofrecidos comentarios sobre puntos de interés en cuanto a estas divisiones en caso de que sean observadas.

Con el objetivo de exponer con mayor claridad los detalles de las series que serán abordadas, previo al análisis de las mismas, presentaremos una tabla en donde se detallarán los materiales disponibles, y por ende consultados. En el caso de no haber tenido acceso a la versión de uno de los manuales será señalado el signo “ - ”.

5.1.3. Explicación de la aplicación de las categorías de análisis

La primera de estas corresponde a lo que hemos llamado: **La justificación didáctica**. En ella, procederemos a hacer una breve reseña y comentario de cada manual según la presentación que del mismo ofrece la editorial que lo ha producido. En esta presentación se cubrirán aspectos como: las tendencias metodológicas que sigue; la complementariedad que suponen sus versiones de libro de estudiante y de profesor; la mención que se hace de contenidos, en calidad de objetivos y temas relativos a la pronunciación presentados en el índice; las partes en que están divididas sus unidades; la mención del abordaje del área, en caso de que esta se haga de manera explícita; y demás aspectos que consideramos relevantes para situar al lector frente a las particularidades de cada material.

La segunda de estas categorías corresponde a lo que abordaremos como **Contenidos**. En ella será posible observar, a la luz de la versión que hemos simplificado del Inventario sugerido por el PCIC, no solo la cantidad y tipos de temas que se manejan, sino también su progresión. Con el objetivo de ilustrar de manera clara lo anterior, para cada serie y nivel, haremos uso de la tabla presentada en el marco teórico en la que se detallará, en la sección de anexos, para cada uno de los libros, si se presentan (✓) o no (X) los indicadores de contenidos propuestos, o si se presentan parcialmente ($\frac{1}{2}$)³³; se especificará qué aspecto se aborda y se cuantificará su número de apariciones (No.). Hemos optado asimismo, por dejar un espacio para consignar posibles comentarios sobre el nivel en cuestión, los cuales serán, junto con la información anterior, discutidos en el apartado siguiente de discusión.

La tercera categoría responde a lo que llamamos **Procedimientos**. En ella nos permitiremos, en primer lugar, consignar las tendencias de abordajes de los contenidos que presenta el libro. En segundo lugar, se observarán, gracias a los indicadores extraídos de los diferentes enfoques y métodos, las tendencias procedimentales de enunciados y ejercicios. Se abordará igualmente la dinámica de desarrollo de la actividad y se dará una cuantificación de la presencia de los procedimientos³⁴ de las diferentes categorías y de sus dinámicas. Esta información, de la mano de comentarios pertinentes, servirá de guía para la redacción del apartado de discusión.

En cuarto lugar, hemos decidido incluir un apartado que consideramos útil y necesario en calidad de resumen, o **Ficha técnica**, puesto que reúne los aspectos más importantes que las tres categorías han permitido evidenciar y que servirán de base para la discusión comparativa que será llevada a cabo posteriormente. El objetivo de este apartado es entonces, servir de base para el contraste que espera realizarse entre los cuatro manuales. La tabla según la cual se estructura esta ficha será detallada a continuación y hará uso de las convenciones explicadas para los instrumentos de análisis de las categorías 2 y 3.

³³ Hemos incluido un evaluador intermedio pues que en muchas ocasiones la presencia de un indicador, en una sola ocasión, no tiene suficiente peso para establecer que sí es seguido por el libro. No obstante, la presencia incipiente de indicadores será comentada, en la medida que permita observar aspectos importantes.

³⁴ La cuantificación del número de ejercicios que presentan cada enfoque o método se hace muy dispendiosa para el tiempo con el que se dispone para la realización de esta investigación, de modo que nos ceñiremos a la cuantificación de los otros aspectos.

Esta sección dará pie al apartado de **Discusión final** (6.6) en el que gracias al trabajo de análisis y valoración, se ofrecerán, en el orden de aparición de criterios de la tabla, impresiones generales, valoraciones críticas, aspectos de mejora, carencias, logros destacables, y el grado aproximado de cumplimiento de los criterios de contenidos y procedimientos, entre otros. A partir de esta sección, que actuará como una “conclusión concreta” del análisis, en el capítulo siguiente, podrán comentarse y discutirse las conclusiones y sugerencias de estudios que completen y mejoren los manuales por nosotros revisados, así como los instrumentos de los que hicimos uso. Dado que esta sección se basa en el contraste entre las series, hemos optado por asignarles siglas³⁵ de modo que su redacción resultara menos extensa. Entre estos criterios se encuentran sobre todo indicadores sobre el lugar del abordaje de la pronunciación, a nivel de unidad y/o nivel, la presencia de ejercicios en línea, el cubrimiento de la ortografía como si se tratara de pronunciación, la cuantificación aproximada de actividades promedio por libro, y la determinación de predominancias de contenidos, abordajes y progresión.

5.1.3.1. Ficha técnica

La pronunciación:	CD	Ñ	P	Pe
1. Se aborda como: sección en cada unidad (SU); unidad en cada libro (UL); o contenidos aleatorios (CA)				
2. Lugar de aparición: Final unidad (FU) Final libro (FL), Aleatorio(A)				
3. Se aborda significativamente en el libro del profesor.				
4. Cuenta con ejercicios en línea o hace parte de autoevaluaciones.				
5. Hace parte explícita de los objetivos competencias y/o destrezas.				
6. Hace parte de los contenidos a cubrir				
7. Hace parte de las estrategias.				
8. Se retoma a modo de revisión.				
9. Se ejercita en consonancia con el contexto.				
10. Se ejercita más allá del nivel de palabras (oraciones, diálogos o textos).				
11. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios de ortografía.				
12. Se enseña predominantemente mediante el cubrimiento de Contenidos:				
13. Se cubre predominantemente por medio del acercamiento: II, AL, MA, EC				
14. Proporción de ejercicios de pronunciación frente a los ejercicios totales				

Tabla 6. Instrumento Ficha técnica.

³⁵ Hemos asignado siglas tanto para los enfoques como para los manuales así: Por un lado, Enfoque Imitativo-Intuitivo (II), Enfoque Analítico-Lingüístico (AL), Método Audiolingual (MA) y Enfoque Comunicativo (EC); y por otro, *Con Dinámica* será referida como CD, *Eñe* como Ñ, *Prisma* como P y *Perspectivas* como Pe.

6. ANÁLISIS

6.1. Análisis de Con Dinámica. Editorial Klett (2009)

Nivel (Libro único)		Libro del estudiante	Libro de ejercicios	Libro del profesor
A1		✓	✓	✓
A2				
B1	B.1.1			
	B.1 +			

Tabla 7. Materiales revisados de la serie Con Dinámica

I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto

A. Presentación

Con Dinámica (en adelante CD), segunda edición, es un curso de español como lengua extranjera diseñado para ser aplicado de manera intensiva en el contexto de los colegios, escuelas y universidades europeas y cuyo propósito es conducir a los estudiantes desde un nivel A1 hasta un nivel B1.1³⁶ en cerca de 180 horas lectivas. Los contenidos de este libro se basan tanto en los descriptores del MCER como en el PCIC. Este libro tiene por intención reflejar las necesidades de la movilidad europea como la clave para el desarrollo personal y, a su vez, garantizar una mejor integración de los requisitos de estudio y trabajo de los alumnos.

B. Libros comprendidos y materiales adicionales

³⁶ El manual presenta la convención B1+, sin embargo, hemos optado por establecer el nivel como B1.2. con el fin de estandarizarlo con el manual *Eñe* que presenta los mismos subniveles.

CD cuenta en primer lugar, con el libro del estudiante, *Competencias y Estrategias*, que está dividido en 16 lecciones. Las unidades se dividen según los siguientes niveles: A1: Unidad 1 a 3; A2: Unidad 4 a 8; B1.1: Unidad 9 a 12; y B1.2: Unidad 13 a 15. El libro cuenta con prácticas descripciones gramaticales y numerosos ejercicios para consolidar lo aprendido a lo largo de las unidades, así como la aplicación de estrategias de aprendizaje y comunicativas. Además, este material posibilita la preparación para diferentes pruebas de español como el UNICERT, DELE Nivel Inicial y el CELU.

Esta serie comprende en segundo lugar, un libro de ejercicios, *En Autonomía*, el cual ofrece numerosos ejercicios de gramática, comprensión de lectura y vocabulario y promueve la autonomía a través de pruebas de autoevaluación. Además, la editorial ha puesto a disposición de los estudiantes y profesores un componente moodle, un entrenador en vocabulario y diferentes pruebas de nivel, todos disponibles en el enlace: <http://www.klett.de/lehrwerk/con-dinamica/einstieg>. Finalmente, la serie presenta el libro del profesor. Tanto el libro del estudiante como del profesor cuentan con tres CDs de audio.

C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias

La serie CD presenta con bastante detalle los contenidos de este apartado. Por una parte, su índice proporciona para cada unidad una visión global de los temas, campos semánticos, funciones comunicativas y estructuras gramaticales que serán abordadas, sin detallar contenidos de pronunciación. Por otra parte, en la portada de cada unidad, se presentan indicadores, redactados en primera persona, para las Competencias (o resultados del aprendizaje) productivas, receptivas, o una mezcla de las dos, que el estudiante ha de desarrollar y, para las Estrategias (o acciones planeadas para alcanzar dichas competencias) que guían la realización de los diferentes ejercicios. Las estrategias se detallan según competen a la comprensión auditiva o escrita, la producción e interacción oral, la producción escrita, el vocabulario, la gramática y la autocorrección. No existe, sin embargo, un apartado que detalle las estrategias que se pretende sean alcanzadas con la pronunciación, pero, bajo el apartado de competencias productivas aparecen objetivos relacionados con esta, en especial en lo relativo al nivel de la producción de diferentes fonemas. Resulta llamativo no obstante, el hecho de que solo 5 de las 12 unidades que abordan la pronunciación detallan dichas competencias.

D. Estructura del libro y sus unidades

La tabla de contenidos proporciona una visión global de los temas, campos semánticos, funciones comunicativas y estructuras gramaticales que se abordan a lo largo de cada unidad. La manera ordenada en la que estos son presentados permite secuenciar de manera eficaz las diferentes actividades de las secciones de cada unidad.

El libro CD empieza con una Unidad 0, en la cual se brindan fundamentos básicos como saludos y números, además de presentar las vocales fuertes y débiles del español en comparación con aquellas del alemán. A continuación, cada unidad del libro presenta 8 secciones, las cuales tienen como objetivo desarrollar de manera paralela todas las destrezas lingüísticas. Dado que sólo una de estas partes, mencionada ya anteriormente, aborda la pronunciación (la número 5), procederemos únicamente a la mención de las otras: 1. Propuestas de trabajo; 2. Comprensión auditiva; 3. La otra mirada; 4. Para leer; 5. ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?; 7. Tus palabras; y 8. Recursos gramaticales. Asimismo, al final del libro se presentan los apartados de: Fichas y actividades; Transcripción; La Clave o Solucionario; y el Glosario.

E. Rol de la pronunciación

El libro presenta el componente de la pronunciación bajo el apartado *¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?* La sección aborda diferentes ejercicios que tienen como objetivo brindar al estudiante un acercamiento progresivo a la pronunciación y ortografía de la lengua española. Vemos entonces, que a lo largo de todo el libro, las competencias fonológica y ortográfica son abordadas de manera paralela, y que los ejercicios de pronunciación sientan en muchos casos, la base para la prácticas de reglas o patrones de escritura. Bajo este acercamiento, dichas competencias no tienen independencia, es decir, no son consideradas como campos distintos, de modo que la decodificación fonética, está siempre supeditada a la forma ortográfica.

Si bien este apartado se presenta al final de la unidad, los autores no recomiendan que sus contenidos sean abordados al final de las clases, pues estos han sido diseñados en sintonía con los ejercicios previos. El libro del profesor, asimismo, sugiere el abordaje de este componente en al menos dos de las cuatro clases en las que ha de cubrirse cada unidad y pide atención al docente para que al momento de encontrar referencias bajo la letra F (Fonética), en el libro del estudiante, se dirija a la sección de pronunciación. Finalmente, es importante notar que tanto el libro del estudiante como del profesor no solo abordan diferentes variedades dialectales del español, sino que enfatizan su validez e invitan a los estudiantes a escoger aquella con la que se sientan más cómodos.

En el libro del docente aparecen algunas recomendaciones sobre el abordaje de la pronunciación, cómo realizar la lectura en voz alta de algunos ejercicios, y hacer hincapié en ellos, para que los estudiantes tengan un modelo de pronunciación y entonación. Asimismo señala dificultades particulares que pueden presentar los estudiantes, como la vibrante múltiple /r/, de modo que el profesor se tome la libertad de dedicar a la materia más tiempo del estimado. Se invita, también, a que actividades cuyo objetivo principal no es la práctica de la pronunciación, sean explotadas para corregir a los estudiantes y se hace énfasis en velar por una pronunciación aceptable de sus producciones.

II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas

A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC (*Ver Anexos I. Con Dinámica Tablas 1: A1, 2: A2 y 3: B1*)

B. Discusión

CD presenta un abordaje constante de la pronunciación desde la unidad 0, hasta la unidad 12. No obstante, las unidades siguientes a esta última, correspondientes al nivel B1.2, no la cubren. Es importante notar además, que la pronunciación cubierta a partir de temas nuevos, se da hasta la unidad 10, y que las unidades 11 y 12 ofrecen revisiones de los contenidos previos. En términos generales esta serie cubre todos los contenidos propuestos por el PCIC y desde el nivel A1. Si bien incluye una mayoría significativa de ejercicios sobre el nivel segmental, también aborda en varias unidades aspectos del nivel suprasegmental y de la disposición articulatoria del español. Desde la unidad 2, es decir, en el mismo nivel A1, el libro presenta fenómenos entonativos y de unión de sílabas, así como repasos, lo cual resulta muy interesante. Asimismo, el abordaje que realiza de los fonemas, no se restringe a ellos, sino que estos son siempre presentados a la luz de sus alófonos y las posibles diferenciaciones dialectales que conllevan. No puede hablarse de una disminución de contenidos a medida que

el nivel aumenta, pues en cada nivel se cubre un número diferente A1:14, A2:16, B1:10, no obstante, sí resulta digno de reflexión el que la pronunciación se obvie desde el nivel B1+.

III. Los procedimientos: Correspondencia de los enunciados, instrucciones y ejercicios con los acercamientos escogidos

A. Tendencia de abordaje de los contenidos

1. Los apartados empiezan con una *sensibilización*, presentada en el libro del profesor como decodificación fonética. A los estudiantes les es dado un input escrito u oral y se les pide que observen y/o escuchen.
2. El paso siguiente es la solicitud de repetición de los contenidos, la cual se da generalmente de manera individual, mientras los estudiantes leen los ejemplos proporcionados o repiten simultáneamente con el audio.
3. A continuación, cada una unidad varía un poco en cuanto a brindarle al estudiante muestras a partir de las cuales inferir patrones, o explicitar la regla de manera directa. En la mayoría de los casos, sin embargo, la regla se presenta explícitamente y se le propone al estudiante reconocerla a continuación.
4. En la medida que los temas abordados sean fonemas o alófonos, el libro presenta un trabalenguas que permite practicar el fenómeno específico.
5. Finalmente, el estudiante es invitado a practicar de manera controlada a partir de unas frases, un texto corto o una breve conversación en la que se evidencia el fenómeno en cuestión. En algunas unidades se invita a la práctica y la corrección en parejas.

B. Presencia de procedimientos (*Ver Anexos I. Con Dinámica Tablas 4: Enfoque Intuitivo Imitativo, 5: Enfoque Analítico-Lingüístico 6: Método Audiolingual y 7: Enfoque Comunicativo*)

C. Discusión

CD presenta un perfil muy claro en cuanto a su afiliación al EC y su ausencia de identificación con el enfoque II. De manera coherente, al estar diseñado bajo lineamientos del EC, presenta elementos del enfoque AL, en especial en lo relativo a la forma de sus enunciados, y del MA, aunque en una menor medida. Resulta importante observar el hecho de que a pesar de que este libro tiene por prioridad el facilitar al estudiante estrategias, estas no se incluyen para el área de la pronunciación. Asimismo, es de resaltar la presencia de actividades en parejas, las cuales se sugieren en cinco oportunidades, en especial en lo relativo a la corrección entre compañeros.

6.2. Análisis de *Eñe*. Editorial Hueber³⁷

Nivel	Libro del alumno y de ejercicios	Libro del profesor
A1	✓ (2007)	✓ (2010)
A2	✓ (2008)	✓ (2008)
B1	B.1.1	✓ (2010)
	B.1.2	✓ (2012)
		-

Tabla 8. Materiales revisados de la serie *Eñe*

³⁷ El año de publicación varía para cada libro de modo que lo consignamos al frente de cada uno.

I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto

A. Presentación

Eñe es una serie contemporánea y auténtica basada en el MCER. Su objetivo es formar hasta el nivel B1 de español a estudiantes pertenecientes a Universidades populares (*Volkshochschule*) u otras instituciones alemanas de formación continua. Sus libros proporcionan material para ser cubierto en dos o tres semestres lectivos cada uno, en cursos de una intensidad horaria semanal de aproximadamente 90 minutos en cerca de 30 lecciones. Cada nivel tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para tomar con éxito los exámenes TELC A1, A2 y B1 de español.

B. Libros comprendidos y materiales adicionales

La serie está dividida en tres niveles, A1, A2 Y B1, de los cuales este último presenta división entre B1.1. y B2.2, de modo que la serie en su totalidad cuenta con cuatro libros de texto que comprenden tanto el libro del estudiante como el libro de ejercicios. Estas dos secciones, si bien integradas en el mismo volumen no se encuentran intercaladas, y es por ello que en las páginas finales del libro es posible consultar todos los ejercicios que son sugeridos a lo largo del abordaje de las unidades, incluida la pronunciación. *Eñe* cuenta también con el libro del maestro y un portal de ejercicios en internet: <http://www.hueber.de/ene> que ofrece a los estudiantes y profesores material complementario. Esta herramienta permite especialmente a estos últimos adaptar unidades del semestre, así como aumentar o reducir la velocidad del curso.

La Guía del Maestro proporciona instrucciones detalladas sobre la forma de proceder en el aula con consejos y sugerencias metodológicas. Contiene asimismo las soluciones a las tareas del libro de texto y las transcripciones de los ejercicios de comprensión auditiva. Este libro dispone además, de más de 50 plantillas con juegos y actividades que pretenden facilitar la preparación de las clases. No nos fue posible, sin embargo, acceder a estas plantillas. Cada volumen de *Eñe* cuenta asimismo con un CD de audio o *Entrenador Lingüístico* diseñado para que el estudiante aprenda de manera autónoma en su hogar.

C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias

Eñe fue desarrollado por un equipo con experiencia específica en los requerimientos que sienta el MCER y fijó como sus objetivos principales el desarrollar competencias lingüísticas e interculturales a través de la promoción de la autonomía del alumno y del desarrollo paulatino de un portfolio de lenguas. La página de introducción detalla las competencias lingüísticas a adquirir a modo de “en esta unidad aprenderás a...”. En cuanto a estrategias, estas son abordadas en el apartado final, *So lerne ich leichter*, de la sección *Ya lo sabes*. Si bien se presentan estrategias que permitan la reflexión y el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas, aquellas relacionadas con la pronunciación resultan escasas, pues en los cuatro volúmenes son mencionadas solo cuatro estrategias. El índice, por su parte, no detalla objetivos, y se basa en la misma estructura de las unidades que describiremos a continuación, con la salvedad de indicar los ejercicios al final del libro, que pueden ser realizados para complementar los contenidos vistos, o para practicar el área de pronunciación, llamada ahí fonética, no abordada anteriormente.

D. Estructura del libro y sus unidades

Sus unidades tienen una estructura clara en la que el aprendizaje orientado hacia el proceso y hacia la acción son claves. Cada unidad cuenta con una página introductoria seguida de dos páginas a doble cara (A y B) con actividades que presentan y dan oportunidades de practicar los nuevos temas gramaticales y léxicos. Presentado el tema, se procede al abordaje de estrategias, aspectos culturales y la realización de un proyecto de clase. Finalmente, la sección *Ya lo sabes* posibilita la comprobación periódica e independiente del progreso de los estudiantes de acuerdo con los descriptores del MCER.

Un aspecto resaltado por los autores de la serie es la inclusión y explotación de situaciones reales, las cuales tienen como propósito animar a los estudiantes a desenvolverse en procesos de comunicación auténtica en la que la habilidad de hablar se desarrolle constantemente. Las páginas correspondientes a la sección de "A la tarea" conllevan a actividades de expresión libre a través de proyectos creativos que promueven el autoaprendizaje en grupo, y centran el control del aprendizaje en los mismos estudiantes y en su motivación.

Asimismo, la serie hace uso de situaciones auténticas correspondientes a la totalidad del mundo de habla española. Bajo la sección *Entre Culturas* se reflejan y abordan diferentes aspectos relacionados con las similitudes y diferencias en la cultura y lenguaje de los países de habla hispana. Cada unidad ofrece seguidamente bajo el título *Recursos*, un resumen claro y conciso de las estructuras recién aprendidas y de los medios más importantes para comunicarse. Cada tres unidades, el libro presenta un repaso.

E. Rol de la pronunciación

La pronunciación es abordada en *Eñe*, sin embargo, como mencionamos, no hace parte de las unidades, sino de los ejercicios finales. Resulta interesante que mientras la mayoría de ejercicios responden a la consolidación de contenidos cubiertos, aquellos de la pronunciación se distinguen por ser introducidos, en este punto, por primera vez. Esto podría entenderse como un cierto aislamiento de la unidad, no obstante, el léxico usado para su ejercitación corresponde al tema de la unidad, por lo cual se espera que los estudiantes puedan establecer relaciones significativas. En la presentación de la serie los autores comentan sin embargo, que "el libro de trabajo integrado proporciona ejercicios con un programa de fonética detallado" (*Eñe A1 Libro del profesor 2010:7*) esta es desafortunadamente la única mención a la que tuvimos acceso.

Ahora bien, es importante notar que si bien la guía del profesor tiene como fin proporcionar una descripción pormenorizada del desarrollo de cada actividad en clase y ofrecer una fuente de recursos, sugerencias y alternativas en el aula para favorecer la dinámica y la motivación, este no hace una mención significativa del abordaje de la pronunciación, por lo cual no nos fue posible tampoco extraer información detallada sobre el rol que desempeña. Las únicas menciones que pudimos observar corresponden a instrucciones para que los estudiantes concentren su atención en las diferencias de pronunciación entre el alemán y el español o afirmaciones como: "antes de escuchar la audición comente que la pronunciación del español no presenta grandes dificultades pues la mayoría de los grafemas corresponden a un solo sonido"³⁸ (*Eñe A1 Libro del profesor 2010:14*)

II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas

A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC (Ver Anexos II. Eñe Tablas 8: A1, 9: A2 y 10: B1)

³⁸ Este comentario, si bien acertado, puede contribuir a las falsas creencias que se tienen sobre el español y que fueron abordadas en el primer capítulo.

B. Discusión

El nivel A1 de esta serie permitió evidenciar una preferencia (13 de 17 ejercicios) de abordaje del aspecto segmental, particularmente de los fonemas. En una significativa menor medida se abordaron los aspectos de sílabas y acentos, y no fue cubierta en absoluto la disposición articulatoria, ni las vocales, por ejemplo, lo cual resulta curioso para un nivel debutante. El nivel A2, de manera un tanto opuesta, cubrió todos los aspectos del inventario, a excepción de los fonemas y sus variantes, lo cual resulta coherente con el nivel previo. A diferencia del nivel anterior se dio un cubrimiento numéricamente equitativo de todos los indicadores. El nivel B1 abordó todos los indicadores menos la disposición articulatoria y retomó la predominancia del tratamiento de fonemas. Los otros indicadores cuentan con solo un ejercicio cada uno. Es importante resaltar que en este nivel se abordó en dos ocasiones la pronunciación de palabras extranjeras, para las cuales, no hay un indicador en el inventario del PCIC. El número de ejercicios abordados en los tres volúmenes no varía significativamente ni se presenta una reducción en el nivel superior.

El comentario general más relevante que queremos ofrecer corresponde al cubrimiento constante de aspectos que no competen a la pronunciación sino a la ortografía. Bajo el título de fonética, se encuentran contenidos como: distinción de mayúsculas, escritura de tildes, y puntuación. Por esta razón creemos que sería apropiado incluir la sección de ortografía u orientar estos ejercicios hacia práctica auténtica de la pronunciación.

En segundo lugar, como mencionamos anteriormente, resulta llamativa la poca mención de estrategias sobre la pronunciación, sin embargo, resaltamos el hecho de que estas en primer lugar sean incluidas. Finalmente consideramos importante el hecho de que se presenten repasos en los volúmenes siguientes, aún si estos se dan en solo dos aspectos: acentuación (en A2 Revisando A1) y entonación (B1 revisando A2). En cuanto a conocimiento del mundo, que si bien relacionado con pronunciación no condice a la práctica de la misma, este libro presenta contenidos interesantes y numerosos acerca de los dialectos del mundo hispano y de las lenguas que se hablan en esos países.

III. Los procedimientos: Correspondencia de los enunciados, instrucciones y ejercicios con los acercamientos escogidos

A. Tendencia de abordaje de los contenidos

1. Los ejercicios tienden a empezar con un audio a partir del cual se le pide a los estudiantes que denoten diferencias y similitudes entre el alemán y el español.
2. El paso siguiente es pedirles que de nuevo escuchen y lean la muestra y que completen la regla que les es proporcionada.
3. A continuación, se procede a un ejercicio de clasificación de varias palabras según el sonido o fenómeno que se esté trabajando.
4. Posteriormente, a los estudiantes les es solicitado que escuchen y escriban la grafía apropiada para las palabras que les son dadas³⁹
5. Finalmente, al estudiante se le da una lista de palabras y se le pide que complete con la letra que falte y/o que complemente con otras palabras que conozca.

Los pasos 3 a 5 tienden a no incluir una instrucción para que el estudiante produzca oralmente los sonidos, sino que restringen generalmente su práctica a la escritura.

³⁹ Consideramos que este ejercicio corresponde más a conocimiento ortográfico que al fonético, porque en muchos casos el sonido percibido es el mismo, sin embargo, lo incluimos porque es frecuente encontrarlo en los ejercicios.

B. Presencia de procedimientos (Ver Anexos II. Eñe Tablas 11: Enfoque Intuitivo-Imitativo, 12: Enfoque Analítico-Lingüístico, 13: Método Audiolingual y 14: Enfoque Comunicativo)

C. Discusión

Eñe presenta componentes de todos los enfoques pero ninguno de manera predominante. Aquellos de menor identificación son el enfoque II y el MA, y aquellos de mayor, en cuanto a enunciados, son el EC y el AL. En cuanto a ejercicios hay un mayor número de indicadores cumplidos del MA, sin embargo, los resultados no permiten una caracterización definitiva. En cuanto al enfoque AL es válido mencionar que este se evidencia a lo largo de varios ejercicios en los cuales se les ofrecen a los estudiantes oportunidades de contrastar con el sistema (más bien ortográfico que fonético sin embargo), del alemán, inglés y del francés.

El primer comentario que queremos hacer es acerca de la identificación del área con la fonética, lo cual, como fue explicado en el primer capítulo, puede derivarse de un mal empleo de los términos. En este mismo orden de ideas, encontramos que el abordaje de los fonemas se hace en calidad de letras, y que por ello, los estudiantes pueden no llegar a tener suficiente noción de las diferencias guiadas por el conocimiento de los alófonos y sus símbolos. En este sentido, es importante notar que el AFI se utiliza únicamente en el nivel A1. Valdría la pena investigar por qué no es tomado en cuenta en los siguientes niveles.

Un segundo comentario tiene que ver con lo mencionado al final del apartado anterior y es la relativa frecuencia de instrucciones que invitan a reconocer y escribir, más no a producir oralmente. Resulta importante considerar que si el objetivo es que los estudiantes incorporen en su habla los fenómenos cubiertos, estos tengan también la oportunidad de enunciarlos, pues la escritura puede no contribuir a la destreza oral. Finalmente, es importante mencionar que todos los ejercicios que se sugieren, sin excepción, han de ser realizados de manera individual.

6.3. Análisis de *Prisma*. Editorial Edinumen (2004)

Nivel	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
A1	✓	✓	1/2 ⁴⁰
A2	✓ ⁴¹	✓	-
B1	✓	✓	-

Tabla 9. Materiales revisados de la serie *Prisma*

I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto

A. Presentación

Prisma es el material de más amplio uso en los diversos cursos de español para extranjeros desarrollados en España, así como en diversos mercados internacionales, y cubre desde el nivel A1 hasta el C2⁴². A diferencia de las otras series analizadas, ésta no está exclusivamente

⁴⁰ El evaluador "1/2" denotará también aquellos textos cuya consulta se dio parcialmente. Aunque su versión física no estaba disponible, su página web permitió consultar algunas unidades de muestra.

⁴¹ Este es el único texto que no fue publicado en el 2004, sino en el 2005.

⁴² Bajo el apartado 5.1. *Justificación de la elección de los manuales*, se explican las razones que llevaron a restringir el análisis a los tres primeros niveles.

dirigida al público alemán. Esta serie está estructurada según los niveles del MCER y está avalada por el PCIC. *Prisma* ha sido diseñado desde la consideración del estudiante como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural, cuyo propósito es adquirir una competencia comunicativa. Desde la perspectiva comunicativa, *Prisma* adopta un enfoque ecléctico, y de acuerdo a este, sus actividades se caracterizan por la integración de las destrezas, la presentación inductiva de los contenidos gramaticales y la integración del conocimiento intercultural. Esta serie tiene por público objetivo estudiantes jóvenes, pero recomienda, igualmente su utilización con adultos. Cada volumen de *Prisma* proporciona material para ser desarrollado entre 80 y 120 horas, pero según los autores, este tiempo puede ampliarse con actividades extra según las necesidades de cada clase.

B. Libros comprendidos y materiales adicionales

Prisma cuenta con un libro del alumno, el cual recibe un nombre según el nivel, A1(Comienza), A2 (Continúa), y B1 (Progres), un libro de ejercicios que puede utilizarse como complemento de la clase, o como material de autoaprendizaje, pues incluye soluciones y un apéndice gramatical, y el libro del profesor, el cual cuenta con una amplia colección de recursos de práctica, como fichas fotocopiables y material de transparencias para clases adicionales. Asimismo, en la página: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop_browse&category_id=13&Itemid=4 es posible encontrar una gran variedad de ejercicios que estimulan la interacción, como juegos, debates, trabajo en proyectos, etc.

C. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias

El libro presenta un índice que detalla únicamente contenidos funcionales (funciones comunicativas), gramaticales, léxicos y culturales. Asimismo, un resumen de todos estos contenidos es presentado como portada de cada unidad. En cuanto a estrategias y competencias estas no son mencionadas explícitamente. La autoevaluación comprende, por su parte, una evaluación de contenidos gramaticales, una reflexión a partir de indicadores de lo que el estudiante debe haber logrado hasta el momento y otra más sobre cómo debería el alumno practicar las diferentes habilidades fuera de clase. Esta última reflexión, consideramos, corresponde de manera más cercana a estrategias, pero la ausencia de divisiones y de títulos de secciones torna difícil su análisis. No se detalla, no obstante, nada relacionado con la pronunciación.

D. Estructura del libro y sus unidades

Cada volumen de *Prisma* consta de 12 unidades, de 10 hojas de extensión aproximadamente, y dos lecciones de repetición. Estas unidades fueron estructuradas en función de aspectos temáticos según contribuyen a: la interacción intensiva; la visión de la diversidad lingüística y cultural de España y América Latina; una autoevaluación periódica; y al acceso tanto inductivo como deductivo a las estructuras gramaticales. La mayoría de sus actividades se caracteriza por el uso simultáneo de varias destrezas.

En coherencia con esto, cada unidad presenta tres partes, que, como mencionamos, no reciben un título "oficial", sino aquel correspondiente al tema que se esté abordando y que esperan, en este mismo orden, presentar el tema, vocabulario y estructuras pertinentes, proponer una tarea e incitar el trabajo cooperativo y finalmente, dar pie a una autoevaluación. Al final del libro, el estudiante puede encontrar un apéndice gramatical, transcripciones y una lista de vocabulario.

Como con los otros aspectos, no existe una sección de pronunciación, y en las unidades en que esta se aborda, que no son todas, se presenta bajo diferentes títulos: “contraste” “escucha”, o sencillamente a manera de sugerencia. Cuando estos se presentan, su lugar de aparición es antes de la sección de autoevaluación. No obstante, Como contenidos de conocimiento del mundo encontramos temas que podrían pertenecer a pronunciación.

E. Rol de la pronunciación

Como mencionamos anteriormente, el índice del libro del estudiante no detalla contenidos ni objetivos a alcanzar para la pronunciación, y dado que no hay una sección recurrente en cada unidad que la cubra, podría establecerse que su abordaje resulta incidental. De igual manera, el libro de ejercicios, tampoco presenta ningún ejercicio sobre el área. El libro del profesor no tiene ninguna mención sobre el rol que desempeña la pronunciación, sin embargo, con base en las sugerencias que pudimos observar, se le tiende a pedir al profesor que haga o invite a los estudiantes a hacer lectura en voz alta, lo cual consideramos puede no siempre corresponde a una práctica auténtica de pronunciación. Asimismo, se invita a los estudiantes a desarrollar ejercicios en los que el vocabulario les es desconocido, y que por ende, no está relacionado con el tema de la clase. En el libro del estudiante, se menciona sin embargo que entre los materiales de *Prisma* del profesor se encuentra un apéndice de pronunciación con ejercicios prácticos, pero dado que no tuvimos acceso completo a este, no nos fue posible consultarlos.

II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas

A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC (*Ver Anexos III. Prisma Tablas 15: A1, 16: A2 y 17: B1*)

B. Discusión

En el nivel A1 de esta serie se da un cubrimiento predominante del área segmental de fonemas, en calidad de grafías. Unas pocas excepciones son abordadas como fonemas con sus símbolos; desconocemos las razones para haber optado por cubrir solo algunos de ellos. Desde el primer nivel se invita a los estudiantes a que reflexionen sobre la variedad dialectal, lo cual resulta muy interesante. El nivel A2 continúa con predominancia de los mismos contenidos, y de hecho se cubren casi en su totalidad los mismos del nivel anterior. No se menciona, sin embargo, que estos sean repaso. Se abordan, asimismo, aspectos como la sílaba, el acento y contenidos como el punto y la coma, aún cuando no correspondan a la pronunciación, sino, como hemos mencionado anteriormente, a la ortografía. En el último nivel se aborda exclusivamente el área suprasegmental de la pronunciación, no obstante, esta no es presentada como tal, sino únicamente “sugerida” por medio de las funciones comunicativas o emociones que pueda connotar.

En términos generales es posible evidenciar una disminución constante de contenidos: A1:15, A2:11, B1:4. De igual manera, es importante notar que el componente de ritmo y pausas no es cubierto en ninguno de los libros.

III. Los procedimientos: Correspondencia de los enunciados, instrucciones y ejercicios con los acercamientos escogidos.

A. Tendencia de abordaje de los contenidos

1. Los ejercicios suelen empezar solicitándole al estudiante que lea y/o escuche simultáneamente una serie de palabras correspondientes a un par mínimo.
2. El libro facilita la regla a partir de la cual puede entender los contextos de aparición de dichos sonidos así como su ortografía.
3. Posteriormente, al estudiante le es solicitada alguna de las siguientes opciones: que clasifique las palabras que escucha o lea; que señale el orden en que las oye; o que complete las palabras con la letra que corresponde⁴³

B. Presencia de procedimientos (Ver Anexos III. *Prisma Tablas 18: Enfoque Intuitivo Imitativo, 19: Enfoque Analítico-Lingüístico, 20: Método Audiolingual y 21: Enfoque Comunicativo*)

C. Discusión

La serie *Prisma* presenta elementos de todos los enfoques y el MA, sin embargo, es con este último con el que más ha sido posible identificarlo tanto en enunciados como en ejercicios. Esto puede evidenciarse particularmente en la predominancia de uso de los ejercicios con pares mínimos, especialmente en el nivel A2. Consideramos, a este respecto, que dado que este libro no está dirigido al público alemán, aborda pares de dificultad habitual para hablantes de otras lenguas y por ello son cubiertos en tanta extensión. No obstante, contradictoriamente, en muchos de estos no le pide a los estudiantes una práctica oral de los mismos, sino una comprobación escrita. Seguidamente, en cuanto a enunciados, presenta más afinidad con el enfoque AL, y en cuanto a ejercicios con el EC.

Acerca de estos últimos es importante comentar que los ejercicios de entonación y concienciación dialectal, invitan a la práctica en grupo, solo en el nivel B1, mientras que los otros dos niveles hacen uso en todas sus actividades de la dinámica individual. Además, estos ejercicios se caracterizan por ser altamente lúdicos y variados e involucran la creatividad y espontaneidad, aspecto que solo fue posible observar en esta serie y nivel. Finalmente, Es importante comentar que los libros explicitan las reglas y que en una sola ocasión, le es solicitado al estudiante que la complete. Asimismo, el contexto de la unidad no juega un papel determinante para los ejercicios y fue posible encontrar instrucciones de tipo “intenta repetir estas palabras, no importa el significado ahora”.

6.4. Análisis de *Perspectivas*. Editorial Cornelsen (2007)

Nivel	Libro del estudiante	Libro del profesor	Sprachtraining
A1	✓	½	✓
A2	✓	½	✓
B1	✓	-	✓

Tabla 10. Materiales revisados de la serie *Perspectivas*

I. La justificación didáctica: Abordaje de la materia y su contexto.

A. Presentación

⁴³ Consideramos que este ejercicio no corresponde a pronunciación pues el sonido no varía en absoluto.

Perspectivas está dirigido a adultos sin conocimiento previo del español que estudian en institutos de enseñanza para adultos como las Universidades populares (Volkshochschule) o academias privadas, y que acuden a clase una o dos veces por semana, o que realizan un curso intensivo de formación continua. La serie está pensada para grupos heterogéneos con trasfondos culturales y hábitos de aprendizaje diversos y tiene como objetivo capacitarlos desde el principio para comunicarse en español. *Perspectivas* se adapta a los requisitos del MCER, y tiene en cuenta los enfoques más recientes en el ámbito del estudio de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Se guía por el principio de la oralidad, la comunicación, la práctica y la autonomía.

Perspectivas comprende tres volúmenes que abarcan los niveles A1, B1 Y B2 y prepara a los alumnos para realizar el Certificado Europeo español. Se espera que cada volumen sea trabajado en unos tres semestres a velocidad de cinco unidades y una opción por semestre. Asimismo, se espera que cada unidad sea abarcada entre dos y tres horas lectivas de aproximadamente 90 minutos

B. Libros comprendidos y materiales adicionales

Cada uno de los volúmenes abarca un libro del curso con ejercicios, un CD de audio, y un cuaderno de vocabulario. Existe además un cuaderno de ejercicios adicional titulado *Sprachtraining*, un CD audio para la clase en versión natural, otro en versión didáctica y un DVD con escenas de vídeo. *Perspectivas* presenta un manual del profesor que detalla el rol que juegan las diferentes destrezas: hablar, escuchar (de manera extensiva), leer, escribir y gramática, la realidad cultural y socioeconómica y el aprendizaje intercultural (sección cultura). No hay ninguna mención sobre la pronunciación en ninguno de los materiales, ni siquiera en el *Sprachtraining*. Finalmente, este serie cuenta con una oferta complementaria en internet que comprende pruebas de nivel y ejercicios complementarios e interactivos en la página: www.cornelsen.de/perspectivas

C. Estructura del libro y sus unidades

Perspectivas A1 contiene 15 unidades de 10 páginas de extensión, así como tres opciones, que abordan textos de realidad hispánica, estrategias de aprendizaje, juegos en grupo, una autoevaluación y una tarea final que sirve para aplicar todo lo que se ha aprendido en las últimas 5 unidades, y finalmente un apéndice. Este incluye un test final, un resumen de gramática, páginas extra para el trabajo en parejas, la transcripción de los textos auditivos, la lista alfabética de palabras y las soluciones a los ejercicios. En un cuaderno adjunto se encuentran las soluciones de los ejercicios.

La división de las unidades obedece a una denominación clara y fácil de entender. 1. Actividad, 2. Descubrir, 3. Practicar y 4. Tarea. A las seis páginas de presentación, le siguen tres páginas con ejercicios variados para practicar y consolidar tanto la gramática como el vocabulario y para desarrollar de manera continua la capacidad de interactuar a través del idioma. La última parte de la sección de ejercicios corresponde a la práctica de la pronunciación⁴⁴ y el CD de audio incluye todos los ejercicios para que el estudiante pueda ejercitarla de manera autónoma. Cada unidad finaliza con una página de repaso donde aparecen resumidas de manera clara todas las estructuras gramaticales.

⁴⁴ El libro menciona que la pronunciación se presenta siempre, pero tras observar cada unidad, fue posible ver que solo aparece en algunas y de manera detallada, en nivel A1, p. ej. en 10 de las 15.

El índice presenta bajo *Einheiten*, el título de la unidad y los temas o clases de textos que serán abordados, bajo *Themen*, las funciones comunicativas generales y bajo *Kommunikation*, funciones comunicativas en detalle. Tras la unidad 7 y 13 se presenta un resumen de los contenidos gramaticales, el español práctico, cultura e intercultura, tareas y actividades, pero sin especificar a qué unidad corresponden. La presentación de cada unidad presenta un resumen de los aspectos más importantes a ser cubiertos, así como actividades de introducción al tema con base en las imágenes proporcionadas.

D. Presencia de objetivos, contenidos, estrategias y competencias

Como mencionamos previamente, *Perspectivas* no cuenta con contenidos detallados acerca de la pronunciación en el índice, de modo que su análisis se tornó un tanto dispendioso pues fue necesario revisar cada página del libro de la serie. Tampoco cuenta con objetivos específicos sobre la pronunciación y a pesar de que bajo la sección ¡*Mira!* detalla estrategias, ninguna de ellas está relacionada con esta área. Como en los manuales anteriores, las competencias orales parecen incluir a aquellas de la pronunciación, y están por ende, ausentes.

E. Rol de la pronunciación

Bajo la sección de *Español práctico, Pronunciación y ortografía*, localizada al final de los ejercicios, son cubiertos algunos ejercicios de esta área. No obstante, esta no hace parte de todos los niveles, y en menor medida en las últimas 10 unidades. Los contenidos de pronunciación no son presentados, salvo en una ocasión en la que se menciona en el índice *Aussprache und Betonung y Betonte und unbetonte Personalpronomen*⁴⁵ bajo el apartado de español práctico. Dado que no nos fue posible tener acceso al libro del profesor, desconocemos si se hace alguna mención del rol de la pronunciación en este o si hay pautas de desarrollo y seguimiento de los ejercicios. El nivel A1 dedica dos páginas al inicio del libro para presentar la fonética, a través del abecedario y de la presentación de las reglas de acentuación. El libro del profesor no presenta, como mencionamos, la sección ni los contenidos de pronunciación. Solo en algunas actividades hace anotaciones acerca de la particular dificultad de ciertos sonidos para los hablantes del alemán, la facilidad de que los estudiantes se acostumbren a los símbolos de transcripción fonética.

II. Los contenidos: Su progresión, cantidad y tipología de temas

A. Presencia de contenidos a partir del Inventario del PCIC (Ver Anexos IV. *Perspectivas* Tablas 22: A1, 23: A2 y 24: B1)

B. Discusión

En el nivel A1 fue posible ver el abordaje de solo tres de los contenidos sugeridos por el IPCIC. Como con todas las series, hay una predominancia del abordaje segmental de fonemas, posteriormente, en una menor medida se aborda el componente suprasegmental de la acentuación, y en una ocasión se presenta un ejercicio de familiarización con variedades dialectales. Es notable la escasa presencia de ejercicios puesto que en 15 unidades hay solo siete ejercicios dedicados a esta área. En el nivel A2 la presencia de contenidos de

⁴⁵ Este contenido puede corresponder con más exactitud a la ortografía que a la pronunciación, pero hemos decidido incluirlo a modo de ilustración.

pronunciación se hizo cada vez menor. Si bien se tocan tres de los aspectos del inventario del PCIC, estos responden a menciones ocasionales de la materia, de modo que no se les da seguimiento. Dada la escasa presencia de ejercicios, y por ende instrucciones, se hace difícil ofrecer un comentario significativo al respecto. En el nivel B1, la situación sigue la tendencia anterior al punto que todo el libro cuenta con un sólo ejercicio que aborda las variedades dialectales simultáneamente desde la fonética, la gramática y el léxico. Al estudiante no le es de hecho solicitado nada, por lo cual el comentario también resulta breve. Es importante resaltar el hecho de que *Perspectivas*, especialmente bajo las *opciones*, trata una gran cantidad de aspectos culturales y lingüísticos, aunque no propiamente fonéticos.

III. Los procedimientos: Correspondencia de los enunciados, instrucciones y ejercicios con los acercamientos escogidos

A. Tendencia de abordaje de los contenidos

Se torna difícil establecer una tendencia, ya que son pocos los ejercicios presentados por la serie. Ofreceremos unos pasos que contienen algunos de los ejercicios, pero enfatizamos el hecho de que tienen un carácter orientativo.

1. Al estudiante se le pide que escuche y repita el fenómeno en cuestión
2. Posteriormente se le pide que escuche y lea de nuevo, a la vez que le es introducido el símbolo fonético a partir del cual identificar el sonido.
3. Al estudiante le son solicitadas una variedad de actividades como que clasifique las palabras, que complete la regla o que lea diálogos en voz alta e intercambie roles luego.

B. Presencia de procedimientos (Ver Anexos IV. *Perspectivas Tablas 25: Enfoque Intuitivo Imitativo, 26: Enfoque Analítico-Lingüístico, 27: Método Audiolingual y 28: Enfoque Comunicativo*)

C. Discusión

De manera similar a la serie *Eñe*, se hace difícil establecer una predominancia en los procedimientos. A excepción de la no afiliación absoluta con el enfoque II, como el caso de *Con Dinámica*, *Perspectivas* presenta elementos de los tres enfoques predominantes, en una medida significativamente baja. En el único caso en que se dio una presencia de más del 50% de los indicadores, fue en los enunciados según el Enfoque AL. Un aspecto que nos llama la atención es que a diferencia de las otras series, *Eñe* no cuenta con ningún indicador de enunciados del EC.

No obstante, este libro nos permitió observar una serie de procedimientos diferentes, para los cuales nuestros enfoques no ofrecen una tipología o que simplemente quisiéramos resaltar. Tal es el caso de actividades que solicitan que el estudiante, antes de ser expuesto al audio, lea las palabras según considera deban pronunciarse, y que después sí escuche, para corroborar si lo realizó correctamente. Este procedimiento resulta contrario a lo que hemos visto en los otros textos, en los que la percepción auditiva precede a la producción. Asimismo, fue posible observar que la mayoría de los ejercicios conllevan a una práctica oral, es decir, no se limitan a su comprobación con un ejercicio de ortografía como fue posible ver en otros textos. Esta serie, de igual manera, si bien en una sola ocasión, incluye el único ejercicio que logramos observar de pronunciación matizada, puntualmente para la producción de la /rr/. Finalmente, en dos ocasiones, el libro sugiere que los estudiantes se entrenen en la lectura de ejercicios a velocidades cada vez mayores. Si bien la práctica se vincula a la lectura, este es el único ejercicio que hemos observado que se concentra en la fluidez. Dichas anotaciones, no obstante,

no “compensan” la por demás escasa atención que recibe al área a lo largo de todas las series, aunque especialmente en las dos últimas.

6.5. Ficha técnica de los materiales analizados

La pronunciación:	CD	Ñ	P	Pe
1. Se aborda como: sección en cada unidad (SU); unidad en cada libro (UL); o contenidos aleatorios (CA)	SU	UL	CA	CA
2. Lugar de aparición: Final unidad (FU) Final libro (FL), aleatorio en algunas unidades (A)	FU	FL	A	A
3. Se aborda significativamente en el libro del profesor.	✓	½	X	½
4. Cuenta con ejercicios en los recursos en línea o hace parte de autoevaluaciones ⁴⁶ .	X	X	X	X
5. Hace parte explícita de los objetivos competencias y/o destrezas.	½	X	X	X
6. Hace parte de los contenidos a cubrir ⁴⁷	½	✓	X	X ⁴⁸
7. Hace parte de las estrategias.	X	✓	X	X
8. Se retoma a modo de revisión.	✓	X	½	X
9. Se ejercita en consonancia con el contexto.	✓	✓	X	X
10. Se ejercita más allá del nivel de palabras (en oraciones, diálogos o textos).	✓	½	½	✓
11. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios de ortografía.	X	✓	✓	X
12. Se enseña predominantemente mediante el cubrimiento de Contenidos:	C1, B3/B1.	C1, B2.	C1, B1.	C1, B2/A
13. Se cubre predominantemente por medio del acercamiento: (II, AL, MA, EC) o no es posible establecer (N)	EC: 7/10	N	MA: 6.5/9	N
14. Proporción de ejercicios de pronunciación frente a los ejercicios totales:	40/250 = 16%	30/350 = 8% ⁴⁹	12/180 =7%	11/460 =3% ⁵⁰

⁴⁶ Nuestro objetivo inicial era dar cuenta de tanto el componente de evaluaciones como el de autoevaluaciones, no obstante, dado que el material central de análisis de esta investigación es el libro del estudiante, resulta mucho más habitual encontrar estas primeras, pues las evaluaciones, formalmente dichas, corresponden al libro del profesor, u otros materiales complementarios.

⁴⁷ Independiente de que estos aparezcan en la tabla de contenidos o en las páginas de presentación de cada unidad.

⁴⁸ Si bien comentamos anteriormente que en este manual se presentan dos contenidos, consideramos que el número es demasiado bajo para asignarle presencia parcial. Ni siquiera se presenta un contenido por libro.

⁴⁹ El cálculo de este porcentaje se dio sumando el número de ejercicios tanto de las unidades como del apartado final de ejercicios, aún cuando la pronunciación solo es abordada en este último.

6.6. Discusión final

En cuanto al lugar que ocupa el área de pronunciación en los manuales, correspondiente a los dos primeros criterios, fue posible establecer que en dos de los cuatro textos, *Prisma* y *Perspectiva*, esta se aborda de manera aleatoria. En sólo uno, *Con dinámica*, el área es cubierta de manera continua a lo largo de casi todas sus unidades. Vemos asimismo, que tres manuales, *Con dinámica*, *Eñe* y *Perspectivas*, tienen en común el dedicar unas primeras hojas para presentar la pronunciación -aún si esta se limita al abordaje fonético-ortográfico del abecedario- pero que desafortunadamente esta tiende a perder énfasis a medida que se avanza en las unidades y niveles. Resulta curioso además el hecho de que el lugar predominante de aparición de la pronunciación es el final de la unidad, lo cual contrasta con el primer plano que se le da en calidad de páginas introductorias.

Los siguientes cinco indicadores, que dan cuenta de la presentación de la pronunciación en los diferentes materiales, mostraron en su mayoría un escaso abordaje. El cubrimiento del área en el libro del profesor resulta nula en el caso de un manual, *Prisma*, escasa en el caso de otros dos *Eñe* y *Perspectivas*, y significativa en uno solo *Con dinámica*. Si a diferencia de otras áreas, la pronunciación no es siquiera presentada o no recibe sugerencias, recomendaciones o actividades complementarias, es de esperar que su cubrimiento sea insuficiente, o que inclusive se obvие. Tal es el caso de ejercicios de pronunciación en los recursos en línea o en autoevaluaciones, pues ninguna de las series los presenta. Las competencias, objetivos y destrezas presentaron resultados similares, pues con la excepción de un texto, *Con dinámica*, que detalla algunas de estas primeras, ninguno de estos contenidos fueron presentados. En cuanto al siguiente indicador, sólo uno de los cuatro textos, *Eñe*, presenta de manera continua los contenidos a cubrir en la sección de pronunciación, sin embargo en el caso de esta serie, estos son presentados como fonética y, como notaremos más adelante, relacionados indistintamente con la ortografía. Otro texto, *Con dinámica* presenta algunos contenidos de manera irregular, y los otros dos, sencillamente no los detallan. Finalmente, el séptimo indicador reveló una realidad contradictoria y es que, a pesar de proponerse suministrar estrategias para todas las destrezas a lo largo de los niveles, sólo uno de los cuatro manuales, *Eñe*, las incluye para la pronunciación.

La cuestión de las tendencias de abordaje, cubiertas en los siguientes cuatro indicadores, evidenciaron resultados un tanto más positivos. En el caso de la revisión de los contenidos, un manual, *Con dinámica*, hace uso continuo y explícito de la misma, otro, *Prisma*, repite contenidos en los niveles, sin que estos sean presentados como revisiones, y los otros dos, *Eñe* y *Prisma*, no los presentan en absoluto. Seguidamente, el asunto del contexto de la unidad, de tan alta relevancia para manuales como estos, afiliados al Enfoque por Tareas, se encuentra reflejado en solo dos casos, *Con dinámica* y *Eñe*. Resulta llamativo reflexionar sobre cómo los otros dos textos continúan, por un lado, basando sus ejercicios en vocabulario escogido al azar, con el cual los estudiantes no pueden crear conexiones y, por otro, usando instrucciones de tipo “no es importante entender las palabras, sino saber cómo suenan”. El indicador próximo aborda otro aspecto clave del contexto, y es el cubrimiento de ejercicios que trasciendan la práctica en palabras aisladas. Los resultados de este son positivos, en la medida que dos de los cuatro manuales, *Con dinámica* y *Perspectivas*, incluyen desde el primer nivel párrafos u otros tipos de textos de mayor extensión, y los otros dos, *Eñe* y *Prisma* hacen uso casual de los mismos. Vemos así que ninguno de los materiales restringe el cubrimiento de la pronunciación a las

⁵⁰ Ibid.

palabras, sino que la relaciona como elementos de una cadena hablada -o en muchos casos leída-. En seguida, el indicador once, permitió observar dos aspectos, en primer lugar, la división en la presentación del área ortográfica de la de pronunciación -o fonética-, y en segundo, el uso de ejercicios que si bien pretenden consolidar la pronunciación, practican en realidad la ortografía. En dos de los cuatro manuales, *Eñe* y *Prisma* se presentan habitualmente ejercicios en los que se solicita que el afianzamiento de los contenidos de pronunciación se dé, por medio de actividades escritas, sin seguimiento oral. Estos mismos textos no contemplan una división entre la presentación o práctica de estas dos áreas. En los otros dos textos, *Con dinámica* y *Perspectivas*, los ejercicios tienden a centrarse en cada área respectivamente, no obstante, ninguno de los dos presenta en su totalidad actividades independientes.

Finalmente, los tres indicadores restantes dieron cuenta de tendencias muy concretas. En el caso de los contenidos de los cuatro textos, estos comienzan abordando, y dedican la mayoría de sus ejercicios al área segmental, en especial los fonemas (C1). El segundo contenido con mayor presencia en los ejercicios es el plano suprasegmental, y de manera especial los fenómenos de la entonación (B1), y del ritmo, las pausas y el tiempo (B3). Resulta interesante, el escaso cubrimiento de las vocales (C2) o de la disposición articulatoria del español (A) -solo llevados a cabo formalmente por un texto, *Con dinámica* - y en especial cómo esta última solo se aborda para ilustrar diferencias dialectales. A continuación, frente a los procedimientos, los resultados no nos permitieron ver una predominancia clara, pues cada libro parece presentar elementos de todos los enfoques en medidas diferentes. El único aspecto que nos fue posible establecer fue la no identificación de dos de los libros, *Con dinámica* y *Perspectivas*, con el Enfoque Intuitivo-Imitativo y una presencia significativa en todos, de indicadores del Enfoque Comunicativo. Por último, la cuantificación de ejercicios nos permitió ver una presencia cada vez menor desde la serie *Con Dinámica*, (16%), hasta la serie *Perspectivas* (5%). La cuantificación de los mismos se tornó compleja según estos fueran parte de las unidades, de las secciones de ejercicios, o fueran incluidos fortuitamente, en cuyo caso debió procederse a la revisión de los libros en su totalidad. No obstante, dicha observación permitió establecer que se da una disminución drástica, de un 50%, (CD a Ñ), 13% (Ñ a P), y 30% (P a Pe). En el caso del manual que menos ejercicios de pronunciación presenta, llama la atención el hecho de que es aquel el mayor número de ejercicios totales (460). Como último aspecto, quisiéramos hacer una observación acerca de las tendencias de abordaje entre los cuatro manuales. Si bien cada uno presenta características diferentes, con base en la observación de los pasos habituales, podría decirse que se sigue la siguiente secuencia: 1. Sensibilización por medio de audio 2. Análisis de la regla 3. Clasificación de palabras y lectura en voz alta. 4. Práctica escrita para consolidar la regla.

7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La realización de este análisis nos ha ido llevando poco a poco a la consecución de sus objetivos y nos ha permitido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 3. Las dos primeras preguntas serán discutidas a lo largo del capítulo y complementadas, desde las sugerencias de optimización correspondientes a la tercera pregunta, en la medida que los puntos que se comenten abran un espacio para sugerir una línea de profundización. Si bien nuestro propósito inicial era ofrecer un capítulo adicional en el que fuera posible explicar y detallar dichas sugerencias, por cuestiones de restricciones de extensión de esta investigación, nos hemos visto obligados a únicamente mencionarlas al lector, de modo que, en caso de sentirse interesado por un tema en particular, tenga la oportunidad de consultarlo en la bibliografía que ofrecemos.

Frente a la primera de nuestras preguntas fue posible establecer que el rol otorgado a la pronunciación es en general secundario y, que en varias ocasiones, no se cuenta siquiera con una mención importante del área en el libro del profesor. Dado que los materiales reflejan la visión que sus diseñadores tienen, podría afirmarse que la pronunciación no es generalmente identificada como un área a la cual otorgarle atención, a diferencia de otras. Prueba de esto es su significativa o total ausencia en el planteamiento de objetivos, competencias, destrezas, estrategias, revisiones, autoevaluaciones, ejercicios en línea, etc., cuya comprobación no evidenció una presencia de más del 50% de los textos, en el resultado más positivo.

En este sentido, Hernández (2007) llama la atención sobre el hecho de que aunque en los programas de muchos cursos no se incluye la enseñanza de la pronunciación, esta sí conforma un rubro a evaluar, de cerca de un 20% en los exámenes orales. Esta autora reflexiona sobre la necesidad de plantear objetivos claros de pronunciación que estén plasmados en los currículos y manuales y cuya importancia sea conocida para los estudiantes. Ahora bien, en cuanto a la importancia de incluir revisiones y autoevaluaciones, Anderson (citado en Celce-Murcia et al. 1996:145-146), mencionan que la pronunciación debe desligarse del enfoque lineal tradicional,

dado que este desconoce la necesidad de una etapa de consolidación del aprendizaje en la que el conocimiento, al automatizarse, se haga duradero. El autor propone que debería seguirse, por ejemplo, el principio de psicología del aprendizaje llamado *Distribución del Aprendizaje* pues según este, la repetición de un ítem varias veces sucesivamente en el tiempo garantiza más éxito en su adquisición, que su habitual “práctica en masa”. En complemento a lo anterior, quisiéramos mencionar a Firth (1992), quien propone la aplicación del *Principio zoom*, según el cual a lo largo de un curso, la amplitud de la focalización de los temas de pronunciación ha de cambiar constantemente, pasando, por ejemplo, del interés por la efectividad general en la comunicación, a la atención a un aspecto específico y viceversa. De esta manera, la atención del alumno oscilaría entre la práctica controlada y el trabajo comunicativo y cuando se perciba necesidad, podría volverse sobre dificultades específicas.

Es importante mencionar, sin embargo, que nuestro objetivo no es que la pronunciación reciba más atención que otras áreas o destrezas, que presente inclusive un número similar de ejercicios al componente de vocabulario, o que cuente con revisiones exclusivas, por dar algunos ejemplos, sino más bien, que aún en una medida menor, haga parte, si bien breve, de todas las secciones mencionadas anteriormente, y que se haga una mención explícita, como enfatiza Hernández (2007), de los objetivos que se espera alcanzar con su abordaje, o de las competencias en las que cuales está implicada. Con esto quisiéramos apelar a la estrecha relación que la pronunciación tiene con las destrezas orales, y la importancia de asignarle una función explícita a cumplir dentro de las mismas.

En este sentido, con el fin de ofrecer una idea más concreta, nos atrevemos a proponer que un manual haya de incluir al menos un 15% de sus ejercicios totales destinados a la práctica exclusiva de la pronunciación. El análisis llevado a cabo evidenció un promedio de un 8,5% de presencia de actividades, sin embargo, no todas ellas competen al área directamente, por lo cual podríamos decir que el porcentaje real es menor. En este sentido, la propuesta de Iruela (2007) resulta de gran claridad al exponer la tipología de actividades que habrían de incluirse, a saber, capacitadoras (centradas en la forma), reguladoras (centradas en el desarrollo de la autonomía y estrategias), y comunicativas (centradas en el significado). El autor llama la atención asimismo sobre la necesidad de eliminar la disociación entre la enseñanza centrada en la pronunciación, gracias a la cual el estudiante adquiere control y precisión en la percepción y la producción de los sonidos y frases, y aquella centrada en el significado, gracias a la cual el alumno usa la lengua oral de forma comunicativa, y aboga por una complementariedad de actividades como sucede comúnmente en la enseñanza de la gramática.

El rol que juega la pronunciación se evidencia a su vez en el lugar que a esta le es asignado, el cual resulta ser predominantemente, a nivel del libro: al final de la unidad; y a nivel de serie: en el nivel A1. Resulta interesante dicha estandarización de ubicación pues consideramos que en caso de ser cubierta al principio de la unidad, de la mano de contenidos coherentes, podría dársele un mejor cubrimiento en tanto pudiera ser practicada a lo largo de toda la unidad y no al final, cuando el tema o tarea ya ha sido cubiertos. Asimismo, el cubrimiento que se le da a la pronunciación no debería limitarse a los niveles inferiores, puesto que los estudiantes necesitan seguir desarrollando, revisando y puliendo sus destrezas fónicas a lo largo de toda su formación tal como lo sugieren el Inventario del Instituto Cervantes y Celce-Murcia et al.(1996).

Ahora bien, nuestro análisis evidenció la presentación, por parte de dos textos, *Con Dinámica* y *Eñe*, de la pronunciación como parte de una unidad introductoria, frente a lo cual vale la pena señalar que este cubrimiento rara vez trasciende el abecedario y reglas de ortografía, por lo cual, si bien útil, resulta limitado como práctica significativa. En el caso particular de *Eñe* y *Prisma*, además, se hace uso de actividades de producción escrita o corroboración ortográfica para ejercitar la habilidad de la pronunciación. Esta situación resulta por demás contradictoria pues no puede esperarse que un estudiante desarrolle la habilidad oral escribiendo ni

ejercitándose en distinciones de grafías que oralmente son imperceptibles. Nos permitimos sugerir una separación de estas dos secciones o al menos la inclusión de ejercicios que en el caso de la pronunciación lleven necesariamente a una práctica oral, posiblemente espontánea y que contribuya a la fluidez.

Frente a este aspecto de la enseñanza mediada por la ortografía, y consecuentemente la escritura, autores como Cantero (2003), Bartolí (2005) y Usó (2008) proponen que los aprendices de una L2 no deben mezclar jamás la palabra oral y la palabra escrita, dado que la combinación de ambos sistemas proporciona una “falsa seguridad” que condiciona de forma negativa, no sólo su pronunciación, sino todo su aprendizaje de la lengua extranjera. Según estos autores, cuando un alumno lee, no escucha, y este sistema va en detrimento del necesario entrenamiento en percepción, también llamado decodificación fonética. Si un estudiante no es capaz de reconocer los sonidos de la lengua que aprende, tendrá grandes dificultades para progresar en todos los aspectos relacionados con las destrezas orales y auditivas, pero a la larga esta traba perjudicará también a otros aspectos como la gramática y el léxico. “A menor destreza auditiva, menor adquisición de léxico y menor reflexión gramatical intuitiva; por consiguiente, todo el aprendizaje de una segunda lengua se ve condicionado por la pronunciación” (Padilla 2003:872). Es así que, siguiendo algunos de los planteamientos del Método Verbo-Tonal (MVT), como un importante número de horas iniciales reservadas a la práctica exclusivamente oral, los autores proponen que los estudiantes sigan una formación que permita la fijación de primero, los *bloques fónicos* que integran el discurso, segundo, la fluidez, el ritmo y la entonación, y por último, la pronunciación de los sonidos en contacto y aislados, cuyo papel en la comunicación es menor. Giralt (2006) llevó a cabo una exitosa experiencia piloto según estos preceptos que resulta ser muy interesante y cuya consulta sugerimos.

Otro aspecto que da cuenta del rol de la pronunciación son sus posibilidades de práctica dentro del tema de la unidad, es decir, su diseño aunado al contexto del cual es parte. En el caso de los manuales observados, en menos de la mitad de los casos, el área se ejercita en sintonía con los temas cubiertos, lo cual se presta para considerar por un lado, la dificultad con que pueden tropezar los diseñadores para encontrar vocabulario “apto” para la práctica, o la ausencia de consideración del contexto en tanto el área se percibe como aislada. Celce-Murcia et al. (1996), refiriéndose a aspectos segmentales, proponen que en caso de encontrar dificultades para incluir un fenómeno, los ejercicios pueden valerse de cambios de lenguaje que incluyan los sonidos meta, por ejemplo, al cambiar los nombres de los platos de un menú, o los nombres de las calles de un mapa. En el caso de elementos suprasegmentales y de disposición articulatoria, su práctica depende de su contemplación en las competencias comunicativas, para lo cual se hace necesario un diseño conjunto y exhaustivo.

El contexto puede entenderse más allá del tema de la unidad, como la no abstracción de la cadena hablada de la cual el enunciado o el fenómeno en cuestión es parte, de modo que, aún cuando al principio la pronunciación tienda a ejercitarse por segmentos, esta debe ser ofrecida desde audios y/o muestras auténticas, en los que se evidencien *todos* los contenidos que hacen parte del habla real. No quiere decir esto que desde un primer momento el estudiante deba ser capaz de reconocer todo, sino más bien, que tenga la oportunidad de habituarse a la cadena de habla. Estos dos aspectos, podrían entenderse desde lo que implica la calidad y variedad de oportunidades de exposición y práctica, es decir, desde el contexto de la unidad, los ejercicios propuestos, y desde la comprensión de la lengua como un todo, no como conocimiento teórico (u ortográfico) que el estudiante no logra llevar posteriormente a una práctica oral espontánea. La estructura fónica -entendida de manera global con todos los elementos segmentales y suprasegmentales- conforma cualquier enunciado que el estudiante pueda producir desde el mismo momento en que se acerca a la lengua meta. Por consiguiente, las oportunidades para trabajar, desde el punto de vista perceptivo o productivo, el ritmo, los matices expresivos de la entonación o las variantes de las consonantes del español, van a darse en cualquier clase de

emisión que el alumno produzca, independientemente del nivel de suficiencia o la competencia lingüística que maneje.

Llisterri (2003a) se muestra de acuerdo con un abordaje contextual y con los planteamientos del MVT, y propone una progresión que parta de los elementos globales (o suprasegmentales, entre los que se incluyen la entonación y el ritmo) como base para presentar ulteriormente cada uno de los sonidos, no necesariamente en el orden habitual, sino por el contrario, según las prioridades establecidas tras un análisis y clasificación de errores de los estudiantes. Bradford (1988) de manera más innovadora, plantea una organización del curso según funciones del discurso como resaltar, referirse, etc., en vez de las categorías fonéticas tradicionales.

En este orden de ideas, se torna relevante abordar la segunda de nuestras preguntas de investigación, la cual se basa en todos aquellos elementos que forman parte de la cadena hablada y en los que el estudiante ha de ser instruido en tanto contenidos. El análisis permitió comprobar que en los libros predomina el cubrimiento de primero, fonemas, correspondientes a contenidos segmentales, y segundo, en una medida mucho menor, de la entonación, correspondiente a contenidos suprasegmentales. Otras áreas, como la disposición articulatoria del español y el abordaje de las vocales, se ven raramente cubiertos. La predominancia de dichos contenidos y el orden en el que generalmente son vistos, evidenció una linealidad que según autores como Cantero (2003) se desprende de los índices de los libros de fonética, cuyo fin no es formar hablantes competentes de una lengua, sino teóricos sobre una disciplina. La investigación actual ha dado luz sobre el hecho de la necesidad de instruir simultáneamente en todos estos aspectos y es este el aspecto por el cual abogamos y que vimos evidenciado únicamente en *Con Dinámica*.

En concordancia con los párrafos anteriormente ofrecidos, queremos enfatizar el hecho de que resulta conveniente implementar la enseñanza de la pronunciación superando el ámbito limitado y no comunicativo de los sonidos aislados desde el inicio mismo del aprendizaje, encadenando así: segmentos, palabras y oraciones; ejercitando modelos de entonación lingüística; y favoreciendo siempre, la habilidad de hablar por encima de la de *“escribir en voz alta” - fenómeno semejante a lo que hemos llamado antes, expresión lectora, y que consiste en exigir de nuestros alumnos producciones orales que obedezcan a las reglas de la lengua escrita y no a las de la lengua oral-*. (Cantero, 1994: 254) El PCIC menciona además que la división en niveles de los contenidos de carácter fonético propuesta ha de mantenerse única y exclusivamente como un recurso de exposición, mas no de organización ni linealidad, por lo cual los profesores están abiertamente invitados a alterarlo según las necesidades de sus cursos. Dado que la progresión en esta área no se mide tanto por la cantidad y cualidad de la información proporcionada al estudiante en cada etapa, sino mas bien, por la calidad que sus emisiones van alcanzando a medida que avanzan de nivel, es de esperar que las oportunidades de práctica sean numerosas y variadas y que trasciendan fonemas o pares mínimos, como desafortunadamente no sucede en la mayoría de ejercicios presentes en los libros analizados.

En cuanto a los procedimientos observados, se tornó difícil establecer predominancias de algún enfoque o método ya que los cuatro manuales presentaron elementos de casi todas las categorías en diferentes medidas (ver 6.6.) No obstante, quisiéramos comentar que dado que los libros en su justificación didáctica se identifican con la orientación ecléctica e integradora característica del MCER, el PCIC, el Enfoque por Tareas y el Enfoque Comunicativo, habría de esperarse, además, debido a su reciente publicación, que presentarán una cantidad significativa de indicadores de este último enfoque. A continuación, ofrecemos un breve comentario sobre sugerencias que podrían optimizar el carácter comunicativo de no solo los libros analizados, sino de cualquier material que se produzca bajo estas características.

Dado que nuestro análisis reflejó que solo dos manuales presentan actividades de tipo *Consciousness raising* (Naiman, 1995) -uno de manera significativa: *Con Dinámica*, y otro: *Eñe*, de manera aleatoria a lo largo de la serie- consideramos relevante sugerir su inclusión, pues resultan de gran utilidad al guiar a los estudiantes en el descubrimiento del sistema fonético de la lengua. Jones (1997:550) resalta asimismo los beneficios de estas actividades al establecer que “they can make rules more memorable to learners as they are formulated by themselves, they can increase awareness of the communicative aspects of pronunciation, and they can provide an opportunity for communicative practice as learners interact with their peers” De igual manera, autores como Lahoz (2007) mencionan que la comprensión auto-guiada de los fenómenos de la lengua o la reflexión sobre la percepción de los mismos beneficia la interlengua de manera mucho más efectiva que la corrección que puede tener lugar después, cuando a los estudiantes les son dadas las reglas. Ejercicios de este tipo contribuyen además a la motivación intrínseca de los alumnos, estimulan la relajación y crean un clima de confianza.

Complementariamente, nuestro análisis evidenció que el trabajo cooperativo y la corrección entre iguales no suele tener lugar con frecuencia al tratar el componente de la pronunciación. - Solo un manual, *Con Dinámica*, hace uso continuo de ella, mientras que en los demás predomina el desarrollo individual de actividades)- Celce-Murcia et al. (1996) resaltan los beneficios, especialmente a nivel de fluidez, que pueden obtenerse al exponer a los estudiantes a un mayor número de actividades compartidas, en las que, bajo lineamiento claras, sepan cómo darle retroalimentación a su compañero y confiar en aquella que reciben.

Un aspecto de gran importancia y de escasa inclusión en los manuales, es la presentación de ejercicios diseñados con base en los aportes que han brindado las llamadas *Fonética Combinatoria* (Poch, 1999) y *Pronunciación Matizada* (Gil 2012, Padilla 2006), cuyo objetivo es abordar sonidos “problemáticos” para hablantes de lenguas específicas, ya sea porque estos no existen en su L1, o por la incapacidad de reconocerlos bajo una forma diferente en el nuevo sistema. (Nuestro análisis evidenció la inclusión de sólo un ejercicio de este tipo, en el libro *Perspectivas*). Según el primero de estos aportes, dado que los sonidos se influyen unos a otros, dando lugar a realizaciones de diverso tipo coarticulatorio, resulta interesante valerse de estas influencias para que el estudiante logre, conscientemente, afinar -entiéndase esto como sonorizar, adelantar, tensionar, etc. - su producción de un fenómeno específico. De esta manera, los sonidos difíciles, en función de la lengua de partida de los estudiantes, deben ser presentados desde sus sonidos “vecinos” conocidos y/o menos problemáticos, y ejercitados consecuentemente en palabras y oraciones que los contengan. Para la *Pronunciación Matizada*, se trata de manera no muy diferente, de sensibilizar al oído y tener presentes las características de un sonido “deformado” -no por eso un error- que crea alguna dificultad, hasta llegar a la comprensión de la producción “ideal”. Ambas herramientas, usadas de un modo adecuado, pueden constituir una gran ayuda para la predicción de errores, especialmente si el profesor parte de un análisis de la interlengua de los estudiantes. Dada la gran cantidad de detalles que estos aportes evidencian, recomendamos la consulta de los autores aquí mencionados para informarse sobre ejercicios, técnicas y herramientas específicas de las cuales valerse para su aplicación.

Un último aspecto de vital importancia para el Enfoque Comunicativo y su puesta en relieve del desarrollo de la autonomía, es el uso de diversas herramientas informáticas para la formación y corrección fonética, como por ejemplo: *Sanako*, *VOICEBook*, *Tell me more* y *Praat*; las cuales, según Llisterri (2003) pueden agruparse en dos categorías: Aquellas que ofrecen una representación visual de la onda sonora, y aquellas que incorporan técnicas de reconocimiento del habla. Esta autora señala igualmente, que aun tratándose de tecnologías prometedoras, dada su relativa novedad, no se han llevado a cabo aún suficientes estudios sobre su implementación, lo cual las mantiene aún un poco alejadas de las aulas de L2. Asimismo, Derwing y Munro (2005) opinan que, a pesar de que en la actualidad está muy extendida la idea

de que el uso del computador y de programas es beneficioso para la adquisición y aprendizaje de lenguas, la tecnología informática tampoco es la “panacea” a la hora de enseñar y corregir pronunciación, pues aún se carece de formación al respecto.

A modo de resumen, quisiéramos precisar algunos puntos centrales en los que la mayoría de autores mencionados está de acuerdo.

En primer lugar, es importante que tanto profesores como alumnos sean conscientes de que el abordaje de la pronunciación no es un fin en sí mismo, sino un medio para usar la lengua de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación, de ahí que sea no sólo útil, sino necesario en primera instancia, abordarla en actividades centradas en la forma, que consecuentemente lleven a un uso comunicativo de la lengua. Se trata entonces, como la didáctica actual de L2 sugiere, de prestar a la pronunciación la misma atención que reciben los otros aspectos del sistema formal de la lengua (la gramática y el léxico), y que como a estos, se le den oportunidades de revisión.

En segundo lugar, resulta esencial que la pronunciación se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, lo cual hace necesario replantear tanto su habitual posicionamiento a final de la unidad, como la linealidad de sus contenidos. Esto implicaría por tanto, un enfoque basado en atender las necesidades que el estudiante presenta a lo largo de su proceso para decodificar, comprender y producir significados en situaciones comunicativas específicas.

En tercer lugar, se hace necesario replantear el rol de la base lecto-escritora y por ende ortográfica con la que se enseña la pronunciación, pues aún siguiendo un Enfoque Comunicativo cuya novedad epistemológica es precisamente el rol otorgado a la lengua oral, la situación de enseñanza, continúa basándose en el seguimiento de un libro que pide desarrollar ejercicios escritos, con base en reglas ortográficas, o la consulta de transcripciones de casi todos los textos, de tal modo que la práctica oral suele limitarse a repetir en voz alta. El diseño de actividades que no sigan esta base, no es de ninguna manera una labor fácil, y, por ende, quisiéramos llamar la atención sobre esta necesidad a la cual las editoriales han de responder.

En cuarto lugar, y como complemento a la necesidad de innovación de los materiales, sería de gran utilidad que los ejercicios que llevemos al aula tengan en cuenta cinco factores relacionados con el estudiante tales como la motivación, la lengua de partida, la edad, el contexto de aprendizaje y los objetivos que éste tiene para aprender la lengua. La motivación, por ejemplo, puede verse acentuada en la medida que los temas por medio de los cuales se aborde la pronunciación, tengan relación con la vida cotidiana del alumno, se basen en situaciones prácticas, contengan vocabulario relacionado con su futura profesión (en el caso de estudiantes universitarios), traten un tema lingüísticamente significativo, o den pie para el desarrollo de actividades en parejas o grupos reducidos, de manera que el alumno se sienta menos vulnerable y con más ganas de participar. Somos conscientes, no obstante, de que no todas estas variables son controlables, por lo cual es importante que el diseño del material considere tantas como le sea posible y que el profesor, en su puesta en marcha, procure adaptarlas según las necesidades de su curso.

Se sugiere finalmente que el lector interesado consulte investigaciones como la llevada a cabo por Santamaria (2010) quien realizó una revisión exhaustiva sobre la bibliografía existente para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de E/LE. Este autor ofrece una selección de manuales, recursos y libros recomendados sobre la descripción fonética y fonológica del español así como sobre la adquisición, enseñanza y corrección de la pronunciación. Los profesores disponen de referencias para informarse sobre la enseñanza de la prosodia, la norma culta y la lengua oral estándar, las variedades dialectales, el uso de

nuevas tecnologías, la fonética en relación a una determinada L1 y programas de captura y tratamiento de voz, entre otros.

Nos gustaría mencionar a continuación algunas posibles líneas de investigación que se pueden desarrollar a partir de diferentes aspectos que este trabajo abordó. En primer lugar consideramos que resultaría idóneo realizar un estudio que cubra la totalidad de niveles, desde A1 hasta el C2, para poder establecer tendencias y predominancias de manera más fidedigna. Asimismo, consideramos que el análisis de textos que no estén dirigidos de manera exclusiva al público alemán, puede arrojar resultados interesantes, en la medida que puedan presentar variables en los contenidos y procedimientos a cubrir en un contexto de inmersión, por ejemplo. Otra posible profundización de esta investigación, podría darse al abordar las series en su totalidad, es decir, el libro del estudiante, de ejercicios, del profesor, los materiales en línea y los materiales interactivos. Finalmente, consideramos que la aplicación de las categorías de análisis de contenidos y estrategias pueden basarse en instrumentos de mayor detalle, con el fin de ofrecer conclusiones más rotundas. En este sentido, queda todavía mucho por hacer, y nuestra propuesta es solo un pequeño paso.

En conclusión, consideramos que esta investigación es una pequeña muestra de cómo se puede realizar una aproximación al análisis del abordaje de la pronunciación en materiales de E/LE, la primera en su tipo, con el objetivo de observar aspectos que pueden no estar contribuyendo a una formación y práctica eficaz de la misma o que pueden verse modificados y realizados gracias a unas pocas modificaciones. Esperamos que las reflexiones aquí brindadas sean de utilidad para estudiantes, profesores y de manera especial para los profesionales encargados de diseñar manuales, para quienes las dificultades de desarrollo de la habilidad oral son conocidas y en cuyas manos, y su posible actualización de materiales, está la posibilidad de abordar el área de una manera diferente. Si bien de manera limitada, hemos intentado realizar un análisis completo y esperamos que la revisión del rol de la pronunciación en la didáctica de E/LE despierte el interés de los docentes que día a día tropiezan con dificultades en la enseñanza del área y que a pesar de esto la reconocen como importante.

BIBLIOGRAFÍA

AINCIBURU, María Cecilia et al. (2009a) *Con Dinámica Competencias y Estrategias A1/A2/B+*. Stuttgart. Editorial Klett.

----- (2009b) *Con Dinámica En autonomía A1/A2/B+*. Stuttgart. Editorial Klett.

----- (2009c) *Guía didáctica. Spanisch A1/A2/B+*. Stuttgart. Editorial Klett.

----- (2009d) *Con Dinámica Recursos y descargas*. Editorial Klett [en línea] [consulta 16-06-014]] Disponible en: <http://www.klett.de/lehrwerk/con-dinamica/einstieg>

AURRECOECHEA, Edith. (2003) *La pronunciación en la clase de ELE*, II Encuentro de profesores de ELE de International House en Alemania. Pp. 2-15 [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/aurre.pdf>.

BARTOLÍ, Marta. (2005) *La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras*. En Revista Phonica, vol 1. Pp. 1-26. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

BLANCO, Ana. (2010) *Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos como lengua extranjera/segunda para niños y jóvenes*. En *Revista española de lingüística aplicada*, vol. 23. Pp.71-91. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf>

BRADFORD, Barbara. (1988) *Intonation in Context*. Cambridge University Press. Cambridge.

BREITKREUTZ, Judith. & DERWING, Tracey. (2001) *Pronunciation Teaching Practices in Canada*. En *TESL Canada journaurevue tesl du canada* 51 vol. 19, no.1. Pp. 51-61. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/919/738>

BURGESS, John. & SPENCER, Sheila (2002) *Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education*. En Pergamon Material Series. Vol 28, No 2. Pp 191-215. [en línea:consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.deepdyve.com/lp/elsevier/phonology-and-pronunciation-in-integrated-language-teaching-and-zXFsuDguhO>.

CANDELIER, Michel et. al. (2008) *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas MAREP Versión 3*. European Center for Modern Languages. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3D&tabid=425&language=en-GB>

CANTERO, Francisco José. (1994) *La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas*. ASELE actas IV. Pp. 247-255. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf

----- (2002) *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.

----- (2003) *Fonética y didáctica de la pronunciación*. En MENDOZA, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pp. 545-572. Madrid. Prentice Hall.

CELCE-MURCIA, Marianne et al. (1996) *Teaching Pronunciation: A course book and reference guide*. Segunda edición Cambridge. Cambridge University Press.

CHELA-FLOREZ, Bertha. (2005) *Hacia la optimización de la enseñanza de la pronunciación de un segundo idioma*. Universidad Simón Bolívar. Pp. 285-293 [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/chela.pdf>

----- (1997) *Fossilized pronunciation and the rhythm of English*. En *Revista Lingua Americana* Año 1, no. 1. Pp. 51-58. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/lin/article/view/13665/13185>.

CONSEJO DE EUROPA. (2002) *Marco Común de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid. Anaya. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORTÉS, Maximiliano. (2002) *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid. Editorial Edinumen.

DALTON, Christiane. & SEIDLHOFER, Barbara. (2001) *Pronunciation*. Nueva York. Oxford University Press.

DERWING, Tracey. & MUNRO, Murray. (2005) *Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach*. En *TESOL Quarterly*, 39. Pp. 379-397. [en línea: consulta 06-01-2014]. Disponible en: <http://www.kentlee7.com/zs/L2.accent.produxn.res.based.approach.pdf>

ELLIOT, Raymond. (1997) *The Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach*. En *Hispania*, 80:1: Pp. 95-108. [en línea: consulta 06-01-2014]. Disponible en: <http://kentlee7.com/zs/teaching.acq.pron.comm.approach.pdf>.

EQUIPO PRISMA. (2004-2005) *Prisma libro del alumno A1, A2 y B1*. Madrid. Editorial Edinumen.

----- (2004-2005) *Prisma libro del profesor A1*. Madrid. Editorial Edinumen.

----- (2004-2005) *Prisma libro de ejercicios A1, A2, B1*. Madrid. Editorial Edinumen.

----- (2004-2005) *Prisma Recursos y descargas*. Editorial Edinumen. [en línea] [consulta 16-06-2014] Disponible en: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=13&Itemid=4

EZEIZA, Joseba. (2009) *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación de profesorado*. En MarcoELE. Pp. 1-51. [en línea: consulta 06-01-2014]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>

FIRTH, Suzanne. (1992). *Pronunciation syllabus design: A question of focus*. In Teaching American English pronunciation, Oxford University Press. Pp. 173-183. [en línea: consulta 06-01-2014]. Disponible en: <http://www.udveksling.com/TeaPro/TeaProSupChapter10.pdf>

FLEGE, Jim. (1995) *Second language speech learning: Theory, findings and problems*. In W. Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience*. Baltimore: York Press. Pp. 233-277.

GARCÍA, Amparo. (2010) *Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en Español como Lengua Extranjera (E/LE): Un estudio de caso*. En publicaciones Universidad de Alicante. [en línea: consulta 06-01-2014]. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15835/1/Amparo%20UV.pdf>

GIL, María Juana. (2012) *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid. Edinumen.

----- (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco libros.

GIRALT, Marta. (2003) *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*. Memoria de investigación, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Pp. 1-26. [en línea: consulta 16-06-014]. Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf

GONZÁLES, Jorge. & ROMERO, Gladys. (2003) *La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Revista Perfiles, Investigación en Educación y Ciencias Sociales Año 24. Pp. 139- 150. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf

GONZÁLES, Cristóbal. (2007-2012a) *Eñe libro del estudiante y ejercicios. A1, A2, B1.1. y B1.2*. Augsburg. Editorial Hueber.

----- (2007-2012b) *Eñe A1, A2 y B1.1. Libros del profesor*. Augsburg. Editorial Hueber.

----- (2007-2012c) *Eñe A1, A2, B1.1. y B1.2 Recursos y descargas*. Editorial Hueber. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://www.hueber.de/ene>

GRIMM, Alexander et. al. (2007a) *Perspectivas Libro del estudiante A1, A2 y B1*. Berlín. Editorial Cornelsen.

----- (2007b) *Perspectivas Libro del profesor A1 y A2*. Editorial Cornelsen.

----- (2007c) *Perspectivas Sprachtraining A1, A2 y B1*. Editorial Cornelsen.

----- (2007d) *Perspectivas Recursos y descargas*. Editorial Cornelsen. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: www.cornelsen.de/perspectivas

GUILLÉN, Patricia. (2012) *La enseñanza de la pronunciación en el aula del español como segunda Lengua: Del método tradicional al enfoque comunicativo*. En Revista Artes y Letras. Universidad de Costa Rica XXXVI (1) Pp. 205-213. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/1233/1296>

HERNÁNDEZ, Edith. (2007) *Perspectivas y experiencia docente en la enseñanza de la pronunciación*. XXII Foro de Especialistas Universitarios en Lenguas Modernas. Pp. 1-17. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: viancep2012.files.wordpress.com/2012/11/memoria-feule-2008.pdf

INSTITUTO CERVANTES. (2006) *Plan curricular. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, S.L.

----- (1997-2014) *Diccionario de Términos Claves de ELE*. [en línea: consulta 16-06-014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

IRUELA, Agustín. (2007) *Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. En MarcoELE. revista Didáctica, 4. Pp. 1-16. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/4/iruela-pronunciacion.pdf>

JENKINS, Jeniffer. (2004) *Research in teaching pronunciation and intonation*. Annual Review of Applied Linguistics 24. Pp. 109-125. USA. Cambridge University Press [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://www.keyword-method.de/own_docs/pdf/Pronunciation_and_Intonation.pdf

JONES, Rodney. (1997) *Beyond "listen and repeat": pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition*. En Pergamon Material Series, Vol. 25, No. 4. Pp. 545-560. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://personal.cityu.edu.hk/~enrodney/Research/system.html>

KENDRICK, Helen. (1997) *Keep them talking! A project for improving students' L2 Pronunciation and Speech Communication*. En Pergamon Material Series. Vol. 51 Pp. 920-932, [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://span670rw2010.wikispaces.com/file/view/Kendrick+Pronunciation+Keep+them+talking+.pdf>.

LAHOZ, José. (2005) *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: Cómo, Cuándo y Por qué*. En Centro virtual Instituto Cervantes. Pp. 705-719. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf

LLISTERRI, Joaquim. (2003) *La enseñanza de la pronunciación*. En Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4. Pp. 91-114. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

MELLADO, Alicia. (2005) *La necesidad de un enfoque multimodal (vocal-verbal- gestual) y cultural para la didáctica de la pronunciación del ELE*. FIAPE I Congreso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_32Mellado.pdf

MARTINEZ, María del Carmen. (2007) *Creencias y actitudes de alumnos universitarios finlandeses ante la adquisición de destrezas orales en español*. Centro Virtual Instituto Cervantes. Pp.831-845. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0831.pdf.

MORALES, Silvia. (2013) *El grupo rítmico y el grupo fónico en la clase de ELE*. En Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, no 2. Pp. 67–80. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/247>

NAIMAN, Neil et. al. (1995) *The good language learner. Capítulo 9. A communicative approach to Pronunciation Teaching*. Ontario. Modern Languages in Practice 4.

ORTA, Antonio. (2009a) *Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula*. En Revista Phonica, vol 5. Pp. 48-73. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos /677.pdf>

----- (2009b) *La enseñanza explícita de la pronunciación. Creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE*. Memoria de investigación, Universitat de Barcelona. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/ 9823>

PADILLA, Xosé. (2003) *El lugar de la pronunciación en la clase de ELE*. En Centro virtual Instituto Cervantes. Pp. 871-887. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf

PASCALÉ, Eleonora et al. (2009) *El estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Elaboración de materiales para B1/B del plan curricular del instituto Cervantes*. En Revista MarcoELE No. 9. Pp. 1-13. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/pascale-ramos-vallejo_estudiante-agente-social.pdf.

POCH, Dolors. (1999) *Fonética para Aprender Español*. Madrid. Editorial Edinumen.

----- (2004) *Los contenidos fonético-fonológicos*. En Sánchez Lobato e.a. Pp. 753-765. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://didacticaelesalvador2009.wikispaces.com/file/view/Introducci%C3%B3n+1,+Blas+Jes%C3%BA+BAs+Gonz%C3%A1lez+elmonte.doc>

RAMOS, María del Carmen. (2000) *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral Enseñanza de lenguas y literatura. Universitat de Barcelona. Pp. 1-535 [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41394>

ROMANELLI, Sofía. (2009) *Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como lengua segunda y extranjera* (ELSE) Enfoque por tareas. En Revista Phonica vol. 5. Pp 74-91. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/678.pdf>

RUEDA, María José. (1994) *Análisis de cuatro materiales para la enseñanza de Español Lengua Extranjera*. ASELE actas IV. Pp.195-203 [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0195.pdf

SAMPIERI, Roberto. (2003) *Metodología de la Investigación*. México D.F. McGraw Hill Interamericana. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://data.over-blog-kiwi.com/0/27/01/47/201304/ob_195288_metodologia-de-la-investigacion-sampieri-hernande.pdf

SÁNCHEZ, Aquilino. (1995) *Historia de la Enseñanza de Español como Lengua extranjera*. Madrid. SGEL. Sociedad General Española de Librería S.A.

SÁNCHEZ, Jesús. & GARGALLO, Isabel. (2004) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. Sociedad General Española de Librería S.A.

SANTAMARÍA, Enrique. (2010) *Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE*. En Revista redELE No 20 [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564

SCHMIDT, Anne Marie. (1997) *Working with Adult Foreign Accent: Strategies for intervention*. En American Speech Language Association journal. Pp. 1-10. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://www.asha.org/uploadedFiles/asha/publications/cicsd/1997WorkingWithAdultForeignAccentStrategies.pdf>

SERRADILLA, Ana. (1999) *La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes*. ASELE. Actas X. Pp. 685-661. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf

SOJO, Victor. (2003) *Estilo de citas y Referencias de la American Psychological association*. (A.P.A.). Universidad Central de Venezuela. [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: <http://www.freewebs.com/cepucv/Apa.pdf>

TORRES, José Ramón. (2005) *El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero*. En Revista Phonica, vol. 1. Pp. 1-9. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://revistas.um.es/ril/article/view/6691/6491>

USÓ, Lidia. (2008) *La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta*. En Revista Phonica, vol 8. Pp. 104-130. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

----- (2009) *Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación*. En Revista MarcoELE, 8. Pp. 1-32. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: http://marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf

----- (2013) *Pronunciación en Lengua Extranjera e Identidad*. En Revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I. Vol X1. Pp. 145-163. [en línea: consulta 16-06-2014] Disponible en: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clar/article/viewFile/1035/941>

VAN SHOOR, Dominique. (2010) *Learners' beliefs about pronunciation training in Flanders*. Memoria de investigación Máster en Lingüística y Literatura. Universiteit Gent. Pp. 1-119 [en línea: consulta 16-06-2014]. Disponible en: http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/457/851/RUG01-001457851_2011_0001_AC.pdf

VÁSQUEZ, Manuel. (2009) *Aplicaciones Prácticas del Enfoque por Tareas*. En Revista MarcoELE. Pp. 237-262. [en línea: consulta 16-06-2014]] Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf

ANEXOS

I. CON DINÁMICA

Tabla 1: A1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		✓	Idea de la cadencia del español. Diferenciación dialectal [s] [θ]	1
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	Curvas melódicas de preguntas afirmativas, negativas e informativas	1
	2. La sílaba y el acento	✓	Reglas de acentuación.	1
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	✓	Uniones entre palabras	1
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	[s] [k] [θ] [r] [r̄] [t̄] [d] [ð]. El abecedario:deletrear.	9
	2. Las vocales	✓	Diferencias vocales abiertas y cerradas	1
Comentarios:		6		14

Tabla 2: A2

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		X		
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	La curva entonativa de preguntas con vocativos y confirmaciones. Curvas melódicas de preguntas con dos grupos fónicos.	3
	2. La sílaba y el acento	✓	Diptongos y triptongos	2
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	✓	Uniones entre palabras Reconocimiento de la sinalefa. Reducción	4
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	[g] [ɣ] [b] [p] [β] [k] [r̄] [t̄]	7
	2. Las vocales	X		
Comentarios: En la unidad 4 se presenta la primera revisión de contenidos.		4		16

Tabla 3: B1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		✓	Distinción dialectal de la producción de la grafía X, Y y LL.	2
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	Variación entonativa según estados de ánimo.	1
	2. La sílaba y el acento	✓	Revisión triptongo con la grafía final Y.	1
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	✓	Abordaje de la reducción. Revisión de la sinalefa, encadenación y reducción.	2
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	La letra X, [ʎ] [ʒ] [ʝ] Revisión de todos los sonidos del español.	3
	2. Las vocales	✓	Revisión de todos los sonidos del español.	1
Comentarios: Se aborda la X como letra, no como fonema. Las unidades 11 y 12 constituyen una revisión de los contenidos.		6		10

Tabla 4: Enfoque Intuitivo Imitativo (II)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1 Carece de información, enunciados o instrucciones específicas sobre el ejercicio a desarrollar.	X			
2. Pide atención a la forma sin centrar la atención del estudiante hacia un tema.	X			
3. Muestra impresiones, a veces inexactas, basadas en la ortografía.	X			
4. Presenta actividades en las que únicamente se pide escuchar (no solicitan práctica oral).	X			
EJERCICIO				
5. Expone un fenómeno más no solicita al estudiante que lo practique.	X			
6. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios correspondientes a la ortografía.	X			
7. Cuenta la lectura en voz alta como práctica auténtica de pronunciación.	X			
8. Sugiere la práctica en el laboratorio de idiomas.	X			
9. La eficacia de la producción recae en la agudeza auditiva del estudiante	X			
Comentario: Si bien el libro maneja las secciones de pronunciación y ortografía de manera				

consecutiva nunca equipara a las dos áreas.				
Número total:	0			

Tabla 5: Enfoque analítico-lingüístico (AL)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta información explícita sobre la percepción y producción de los fenómenos.	✓			
2. Describe fenómenos valiéndose del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)	✓			
3. Presenta diagramas o imágenes que guían en la articulación.	X			
4. Centra la atención del estudiante en aspectos específicos.	✓			
5. Presenta información, enunciados o instrucciones que se basan en un análisis contrastivo.	✓			
EJERCICIO				
6. Pide imitación y repetición	✓	✓	✓	
7. Solicita grabaciones cuidadas.	X			
Comentarios:				
Número total:	5	1	1	

Tabla 6: Método Audiolingual (MA)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
			P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta enseñanza explícita desde el comienzo.	✓			
2. Presenta curvas entonativas cuyo seguimiento solicita.	✓			
3. Suele comenzar por práctica antes de proceder al análisis.	X			
EJERCICIO				
4. Solicita agrupaciones y/o clasificaciones para consolidar diferencias.	✓	✓		
5. Solicita práctica por medio de pares mínimos y/o reemplazamiento de dichos segmentos en palabras.	✓	✓		
6. Pide memorización de pares/segmentos practicados.	X			
7. Solicita producciones sin leer el modelo.	X			

8. Solicita leer vocabulario en columnas.	X			
9. Presenta ejercicios de identificación de diferencia o igualdad.	✓	✓		
Comentarios:				
Número total:	5	3		

Tabla 7: Enfoque Comunicativo (EC)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
			P	+
ENUNCIADO				
1. Hace menciones sobre la importancia de alcanzar la inteligibilidad y/o la validez de las variedades dialectales.	✓			
2. Presenta estrategias para la mejora de la pronunciación.	X			
3. Presenta explicaciones etimológicas para facilitar recordación.	X			
4. Suele comenzar por la exposición y decodificación fonética del fenómeno antes de pedir su práctica.	✓			
5. Sus ejercicios están inmersos en el contexto del tema de la unidad.	✓			
EJERCICIO				
6. Practica los contenidos por medio de diversos ejercicios lúdicos.	✓	✓	✓	
7. Sus ejercicios están diseñados según fonética combinatoria y pronunciación matizada.	X			
8. Sugiere lectura en voz alta (competencia ortoépica) con pronunciación cuidada.	✓	✓	✓	
9. Recomienda grabaciones espontáneas o prácticas en juegos de rol.	✓		✓	
10. Invita a la corrección cooperativa.	✓		✓	
Comentarios:				
Número total:	7	2	4	

II. EÑE

Tabla 8: A1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		X		
B. Plano	1. La entonación	X		

suprasegmental	2. La sílaba y el acento	✓	Reglas de acentuación La división de sílabas	4
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	X		
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	Las grafías y fonemas g [g], j [x], qu [k], c [θ], ch /tsch/, r, rr /R/, b, v, y, ll, h, El abecedario:deletrear.	13
	2. Las vocales	X		
Comentarios: Combinación de aspectos que corresponden a la ortografía.		2		17

Tabla 9: A2

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		✓	Percepción general de la entonación, velocidad y claridad de variedades dialectales. Diferenciación dialectal [s] [θ] Distinción dialectal de la producción de la letra ll.	3
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	Curvas melódicas de preguntas afirmativas, negativas e informativas La curva entonativa con imperativos	3
	2. La sílaba y el acento	✓	Reglas de acentuación	4
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	✓	La reducción y unión entre palabras Reconocimientos y producción de pausas	3
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	X		
	2. Las vocales	✓	Reconocimiento de diptongos e hiatos.	1
Comentarios: Ya no se usa el AFI.		5		14

Tabla 10: B1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		X		
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	Repaso de las curvas melódicas de preguntas afirmativas, negativas e informativas.	1
	2. La sílaba y el acento	✓	Grupos silábicos ps-, obs-, abs- y subs-	1

	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	✓	Muletillas para usar en la pausas	1
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	La letra h grupos consonánticos con r Las grafías s, x, b, v, w, g, j, d y t. Abreviaturas y siglas.	13
	2. Las vocales	✓	y, vocales iguales en contacto	1
Comentarios: Presencia de temas como palabras extranjeras y siglas.		5		17

Tabla 11: Enfoque Intuitivo-Imitativo (II)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1 Carece de información, enunciados o instrucciones específicas sobre el ejercicio a desarrollar.	X			
2. Pide atención a la forma sin centrar la atención del estudiante hacia un tema.	X			
3. Muestra impresiones, a veces inexactas, basadas en la ortografía.	✓			
4. Presenta actividades en las que únicamente se pide escuchar (no solicitan práctica oral).	✓			
EJERCICIO				
5. Expone un fenómeno más no solicita al estudiante que lo practique.	✓	✓		
6. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios correspondientes a la ortografía.	✓	✓		
7. Cuenta la lectura en voz alta como práctica auténtica de pronunciación.	½	✓		
8. Sugiere la práctica en el laboratorio de idiomas.	X			
9. La eficacia de la producción recae en la agudeza auditiva del estudiante	X			
Comentarios:				
Número total:	4 ½	3		

Tabla 12: Enfoque Analítico-Lingüístico (AL)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta información explícita sobre la percepción y producción de los fenómenos.	½			
2. Describe fenómenos valiéndose del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)	½			
3. Presenta diagramas o imágenes que guían en la articulación.	X			
4. Centra la atención del estudiante en aspectos específicos.	✓			
5. Presenta información, enunciados o instrucciones que se basan en un análisis contrastivo.	✓			
EJERCICIO				
6. Pide imitación y repetición	✓	✓		
7. Solicita grabaciones cuidadas.	X			
Comentario: El análisis contrastivo lo hace no basarse en el AFI y se apoya de no solo el alemán, sino el francés y el inglés.				
Número total:	4	1		

Tabla 13: Método Audiolingual (A)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta enseñanza explícita desde el comienzo.	✓			
2. Presenta curvas entonativas cuyo seguimiento solicita.	✓			
3. Suele comenzar por práctica antes de proceder al análisis.	X			
EJERCICIO				
4. Solicita agrupaciones y/o clasificaciones para consolidar diferencias.	✓	✓		
5. Solicita práctica por medio de pares mínimos y/o reemplazamiento de dichos segmentos en palabras.	✓	✓		
6. Pide memorización de pares/segmentos practicados.	X			
7. Solicita producciones sin leer el modelo.	X			
8. Solicita leer vocabulario en columnas.	½	✓		
9. Presenta ejercicios de identificación de diferencia o igualdad.	✓	✓		

Comentarios:				
Número total:	5 ½	4		

Tabla 14: Enfoque Comunicativo (EC)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Hace menciones sobre la importancia de alcanzar la inteligibilidad y/o la validez de las variedades dialectales.	✓			
2. Presenta estrategias para la mejora de la pronunciación.	½			
3. Presenta explicaciones etimológicas para facilitar recordación.	X			
4. Suele comenzar por la exposición y decodificación fonética del fenómeno antes de pedir su práctica.	✓			
5. Sus ejercicios están inmersos en el contexto del tema de la unidad.	✓			
EJERCICIO				
6. Practica los contenidos por medio de diversos ejercicios lúdicos.	½	✓		
7. Sus ejercicios están diseñados según fonética combinatoria y pronunciación matizada.	X			
8. Sugiere lectura en voz alta (competencia ortoépica) con pronunciación cuidada.	✓	✓		
9. Recomienda grabaciones espontáneas o prácticas en juegos de rol.	X			
10. Invita a la corrección cooperativa.	X			
Comentarios:				
Número total:	5	2		

III. PRISMA

Tabla 15: A1

CONTENIDOS	✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria	✓	Diferenciación dialectal c, z, s Percepción general de la variedad dialectal.	2
B. Plano suprasegmental			
1. La entonación	✓	Entonación enunciativa e interrogativa.	1

	2. La sílaba y el acento	X		
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	X		
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	El abecedario Las grafías r,rr,s,z,r,l,c,g,j,qu,g, ch,y,n,ñ Los sonidos [g] [x] [k] [s] [θ]	12
	2. Las vocales	✓	Vocales y diptongos	
Comentarios:		4		15

Tabla 16: A2

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		X		
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	Esquema entonativo básico del español.	1
	2. La sílaba y el acento	✓	La silabización del español La acentuación.	2
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	X		
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	Contraste entre los sonidos, p y b, t y d, c, k y qu, c y s, n y ñ, ch, ll y y.	6
	2. Las vocales	✓	Fonemas vocálicos del español diptongos, triptongos e hiato.	2
Comentarios: Se repiten una gran parte de contenidos sin decir que son repaso.		4		11

Tabla 17: B1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		X		
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	✓	Los estados emotivos: sorpresa, incredulidad, indiferencia e indignación. El acuerdo y la negación enfática.	4
	2. La sílaba y el acento	X		
	3. El ritmo, las pausas	X		

	y el tiempo			
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	X		
	2. Las vocales	X		
Comentarios:		1		4

Tabla 18: Enfoque Intuitivo-Imitativo (II)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1 Carece de información, enunciados o instrucciones específicas sobre el ejercicio a desarrollar.	X			
2. Pide atención a la forma sin centrar la atención del estudiante hacia un tema.	X			
3. Muestra impresiones, a veces inexactas, basadas en la ortografía.	✓			
4. Presenta actividades en las que únicamente se pide escuchar (no solicitan práctica oral).	X			
EJERCICIO				
5. Expone un fenómeno más no solicita al estudiante que lo practique.	X			
6. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios correspondientes a la ortografía.	✓	✓		
7. Cuenta la lectura en voz alta como práctica auténtica de pronunciación.	✓	✓		
8. Sugiere la práctica en el laboratorio de idiomas.	X			
9. La eficacia de la producción recae en la agudeza auditiva del estudiante	X			
Comentarios:				
Número total:	3	2		

Tabla 19: Enfoque Analítico-Lingüístico (AL)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta información explícita sobre la percepción y producción de los fenómenos.	½			
2. Describe fenómenos valiéndose del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)	½			
3. Presenta diagramas o imágenes que guían en la articulación.	✓			

4. Centra la atención del estudiante en aspectos específicos.	✓			
5. Presenta información, enunciados o instrucciones que se basan en un análisis contrastivo.	X			
EJERCICIO				
6. Pide imitación y repetición	✓	✓		
7. Solicita grabaciones cuidadas.	X			
Comentarios:				
Número total:	4	1		

Tabla 20: Método Audiolingual (MA)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
			P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta enseñanza explícita desde el comienzo.	✓			
2. Presenta curvas entonativas cuyo seguimiento solicita.	½			
3. Suele comenzar por práctica antes de proceder al análisis.	✓			
EJERCICIO				
4. Solicita agrupaciones y/o clasificaciones para consolidar diferencias.	✓	✓		
5. Solicita práctica por medio de pares mínimos y/o reemplazamiento de dichos segmentos en palabras.	✓	✓		
6. Pide memorización de pares/segmentos practicados.	X			
7. Solicita producciones sin leer el modelo.	X			
8. Solicita leer vocabulario en columnas.	✓	✓		
9. Presenta ejercicios de identificación de diferencia o igualdad.	✓	✓		
Comentarios: Los pares mínimos conforman la mayor parte de los contenidos del nivel A2.				
Número total:	6 ½	4		

Tabla 21: Enfoque Comunicativo (EC)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Hace menciones sobre la importancia de alcanzar la inteligibilidad y/o la validez de las variedades dialectales.	✓	✓	✓	

2. Presenta estrategias para la mejora de la pronunciación.	X			
3. Presenta explicaciones etimológicas para facilitar recordación.	X			
4. Suele comenzar por la exposición y decodificación fonética del fenómeno antes de pedir su práctica.	✓			
5. Sus ejercicios están inmersos en el contexto del tema de la unidad.	½			
EJERCICIO				
6. Practica los contenidos por medio de diversos ejercicios lúdicos	✓	✓	✓	
7. Sus ejercicios están diseñados según fonética combinatoria y pronunciación matizada.	X			
8. Sugiere lectura en voz alta (competencia ortoépica) con pronunciación cuidada.	✓			
9. Recomienda grabaciones espontáneas o prácticas en juegos de rol.	✓	✓	✓	
10. Invita a la corrección cooperativa.	X			
Comentarios:				
Número total:	5 ½	3	3	

IV. PERSPECTIVAS

Tabla 22: A1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		✓	Aproximación general a las variedades dialectales.	
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	X		
	2. La sílaba y el acento	✓	Reglas de acentuación	2
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	X		
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	El abecedario:deletrear. [k] [c] [g] [x] [r] [r] [i] y h, [tʃ],ch [ɲ] ñ, [ʎ][j] ll, [b]v, b .	5
	2. Las vocales	X		
Comentarios:		2		7

Tabla 23: A2

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria		X		
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	X		
	2. La sílaba y el acento	✓	Palabras parónimas	1
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	X		
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	✓	h	1
	2. Las vocales	✓	Cacofonía (género)	1
Comentarios: Aborda la expresión de las emociones sin detallar entonación.		3		3

Tabla 24: B1

CONTENIDOS		✓	ASPECTO	No.
A. Disposición articulatoria			Variantes dialectales	1
B. Plano suprasegmental	1. La entonación	X		
	2. La sílaba y el acento	X		
	3. El ritmo, las pausas y el tiempo	X		
C. Plano segmental	1. Los fonemas y sus variantes	X		
	2. Las vocales	X		
Comentarios:		1		1

Tabla 25: Enfoque Intuitivo-Imitativo (II)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
1 Carece de información, enunciados o instrucciones específicas sobre el ejercicio a desarrollar.	X			
2. Pide atención a la forma sin centrar la atención del estudiante hacia un tema.	X			
3. Muestra impresiones, a veces inexactas, basadas en la ortografía.	X			

4. Presenta actividades en las que únicamente se pide escuchar (no solicitan práctica oral).	X			
EJERCICIO				
5. Expone un fenómeno más no solicita al estudiante que lo practique.	X			
6. Ejercita la pronunciación por medio de ejercicios correspondientes a la ortografía.	X			
7. Cuenta la lectura en voz alta como práctica auténtica de pronunciación.	X			
8. Sugiere la práctica en el laboratorio de idiomas.	X			
9. La eficacia de la producción recae en la agudeza auditiva del estudiante	X			
Comentarios:				
Número total:	0			

Tabla 26: Enfoque Analítico-Lingüístico (AL)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta información explícita sobre la percepción y producción de los fenómenos.	X			
2. Describe fenómenos valiéndose del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)	✓			
3. Presenta diagramas o imágenes que guían en la articulación	½			
4. Centra la atención del estudiante en aspectos específicos.	✓			
5. Presenta información, enunciados o instrucciones que se basan en un análisis contrastivo.	½			
EJERCICIO				
6. Pide imitación y repetición	✓	✓	✓	
7. Solicita grabaciones cuidadas.	X			
Comentarios: Explica pronunciación matizada de la rr.				
Número total:	4	1	1	

Tabla 27: Método Audiolingual (MA)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Presenta enseñanza explícita desde el comienzo.	✓			

2. Presenta curvas entonativas cuyo seguimiento solicita.	X			
3. Suele comenzar por práctica antes de proceder al análisis.	✓			
EJERCICIO				
4. Solicita agrupaciones y/o clasificaciones para consolidar diferencias.	✓	✓		
5. Solicita práctica por medio de pares mínimos y/o reemplazamiento de dichos segmentos en palabras.	X			
6. Pide memorización de pares/segmentos practicados.	X			
7. Solicita producciones sin leer el modelo.	X			
8. Solicita leer vocabulario en columnas.	X			
9. Presenta ejercicios de identificación de diferencia o igualdad.	✓	✓		
Comentarios: No presenta pares mínimos.				
Número total:	4	2		

Tabla 28: Enfoque Comunicativo (EC)

INDICADOR	✓	DINÁMICA		
		I	P	+
ENUNCIADO				
1. Hace menciones sobre la importancia de alcanzar la inteligibilidad y/o la validez de las variedades dialectales.	½			
2. Presenta estrategias para la mejora de la pronunciación.	X			
3. Presenta explicaciones etimológicas para facilitar recordación.	X			
4. Suele comenzar por la exposición y decodificación fonética del fenómeno antes de pedir su práctica.	X			
5. Sus ejercicios están inmersos en el contexto del tema de la unidad.	X			
EJERCICIO				
6. Practica los contenidos por medio de diversos ejercicios lúdicos	½	✓		
7. Sus ejercicios están diseñados según fonética combinatoria y pronunciación matizada.	½			
8. Sugiere lectura en voz alta (competencia ortoépica) con pronunciación cuidada.	✓	✓		
9. Recomienda grabaciones espontáneas o prácticas en juegos de rol.	X			
10. Invita a la corrección cooperativa.	X			

Comentarios: Comienza de hecho al contrario, le pide al estudiante que lo diga y después que escuche para comparar.

Comentarios:

Número total:

2 ½

2