

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL ENFOQUE COMUNICATIVO

Patricia Guillén Solano*

RESUMEN

En este artículo se analizan diversas propuestas de enseñanza de la pronunciación a partir de cuatro textos dirigidos a la enseñanza del español como segunda lengua. El análisis se inicia con la propuesta del método tradicional, para luego abordar la propuesta del método audiolingüe y concluir profundizando en los planteamientos del enfoque comunicativo. Finalmente, se presentan los resultados a partir de una comparación de las cuatro propuestas didácticas tomando en cuenta los parámetros del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Palabras claves: pronunciación, español como segunda lengua, método tradicional, método audiolingüe, enfoque comunicativo.

ABSTRACT

This article analyses different proposals for teaching pronunciation by studying four texts aimed at teaching Spanish as a second language. First, the analysis is based on the proposal of the traditional method, it later addresses the audiolingual method, and it concludes with a deep study of the communicative approach proposals. Finally, it presents the results based on the comparison of these four didactic proposals taking into account the *Plan Curricular del Instituto Cervantes* and *Marco Común Europeo para las Lenguas* guidelines.

Key Words: pronunciation, Spanish as a second language, traditional methods audio-lingual method, communicative approach.

Es evidente que la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio: por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social –y admiración encubierta– con que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales. Instituto Cervantes. Plan curricular. 2006. Niveles de referencia para el español

1. Introducción

A diferencia de otros componentes de la lengua, como el léxico o el gramatical, el componente fonético, ha sido, de acuerdo con

Kelly (Celce–Murcia *et al.*, 1996) “la cenicienta” en cuanto a enseñanza de lenguas extranjeras refiere. Es apenas entrado el siglo XX cuando empieza a ser estudiada de forma más sistemática, siguiendo dos enfoque generales:

- 1- Un enfoque intuitivo-imitativo
- 2- Un enfoque analítico-lingüístico

El primero se basó, en sus inicios, más en las impresiones del profesor o del redactor del manual de enseñanza que en la realidad fonética, pues partía de observaciones generales de los sonidos a partir de su ortografía. Dentro de este enfoque, la pronunciación depende de la habilidad del aprendiz para escuchar e imitarlos

* Profesora, Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, Universidad de Costa Rica.
Recepción: 30/05/11. Aceptación: 19/01/12.

sonidos de la lengua meta sin la intervención de ninguna información explícita al respecto, por ello, la disponibilidad de “buenos modelos” para escuchar es un punto fundamental.

Por su parte, el enfoque analítico lingüístico utiliza herramientas como el alfabeto fonético, descripciones articulatorias, imágenes del aparato fonador y otras ayudas para complementar la escucha, la imitación y la producción, lo cual implica que la información sobre los sonidos de la lengua se da de forma explícita.

A partir de estos dos enfoques generales, han surgido propuestas de enseñanza basadas en diferentes nociones de cómo se aprende la pronunciación de una lengua. En este trabajo se analizan, precisamente, diversas propuestas para su enseñanza, utilizando para ello cuatro textos dirigidos a la enseñanza del español como segunda lengua.

Pese a las diferencias a nivel metodológico entre los textos seleccionados, se parte, a su vez, de un punto en común: los cuatro están dirigidos a hablantes que se sitúan en un nivel principiante, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002).

La selección de los textos se realizó de acuerdo con los criterios de accesibilidad y uso del material, en tanto se utilizan como material de apoyo y de consulta en al menos cinco instituciones costarricenses dedicadas a la enseñanza del español como segunda lengua, incluyendo el Programa de Español para Extranjeros de la Universidad de Costa Rica. Por lo tanto, los consideramos representativos de cada uno de los métodos y enfoques citados.

2. Reseña de la enseñanza de la pronunciación en el ámbito de las segundas lenguas

Durante el desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza de segundas lenguas, la pronunciación ha sido tratada de diversas maneras, de acuerdo con las premisas y los objetivos que sustentan cada propuesta.

El método de gramática traducción, por la naturaleza de sus objetivos, centrados en un buen manejo de la gramática, el cual se logra reflexionando sobre ella a través de la lengua nativa, dejó de lado el componente fonético, en tanto la comunicación oral no era una prioridad. El método directo, por su parte, basa el aprendizaje 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 establece entre el aprendizaje de una lengua extranjera y el aprendizaje de la primera lengua por parte de los niños. Relacionados con el método directo surgen los llamados métodos naturales, cuya representación más concreta se da en las propuestas de Asher (1977) con el método de respuesta física total y con Krashen y Terrel (1983) con el enfoque natural. Ambas enfatizan la importancia de escuchar y de evitar forzar el habla, lo cual les da a los aprendices la oportunidad de internalizar el sistema de sonidos de la lengua meta para luego reproducir los sonidos con precisión, en el momento en que estén listos.

Es con la llegada de los planteamientos del método audiolingüe en los años cincuenta, que se pasa de una enseñanza implícita de la pronunciación a una explícita y mucho más sistematizada. Aún cuando se sigue utilizando la técnica de repetir los sonidos que modela el profesor, este también hace uso de sistemas de transcripción fonética, ya sea del Alfabético Fonético Internacional o de otros sistemas, así como de láminas que muestran la articulación de los sonidos.

El enfoque cognitivo, posteriormente, desestimó el componente fonético en tanto consideraba que alcanzar una pronunciación cercana a un nativo era un objetivo poco realista, por lo cual era más importante centrarse en el léxico y la gramática.

La importancia de una producción precisa y cuidada de los sonidos vuelve a retomarse a partir de los planteamientos de Gattegno a inicios de los años setenta, con el método silencioso. En este se promueve, desde los primeros niveles, el estudio de los rasgos

segmentales y suprasegmentales de los sonidos, tales como el acento y la entonación, sin que medie información explícita acerca de sus propiedades. La pronunciación se enseña a partir de cuadros y láminas donde se relacionan colores con sonidos.

De la propuesta del método comunitario, planteado por Charles A. Curran en 1976, se rescata el uso de la grabadora para que el estudiante pueda monitorear su propia producción de sonidos, con la guía del profesor, quien actúa como modelo en la realización de los sonidos. Podríamos catalogar esta técnica dentro del modelo intuitivo-imitativo, con la salvedad de que, en este caso, es el estudiante quien decide los sonidos que quiere practicar y el nivel de perfeccionamiento al que desea llegar.

A inicios de los años ochenta, el enfoque comunicativo, dado que enfatiza la fluidez y la expresión oral, parte de la premisa de que el estudiante debe exponerse a la presentación de situaciones auténticas de escucha y comunicación oral que permitan poner en práctica las estructuras y sonidos estudiados y lograr, entonces, una pronunciación inteligible para los hablantes nativos. Este enfoque rescata técnicas de metodologías anteriores, tales como escuchar e imitar, realizar transcripciones fonéticas, discriminar pares mínimos, leer trabalenguas, leer y recitar en voz alta diferentes tipos de textos (poemas, diálogos, discursos), o bien, grabar la producción de los estudiantes durante presentaciones preparadas o espontáneas, conversaciones libres o dramatizaciones. Enfatiza, a su vez, la importancia de no centrarse solamente en los rasgos segmentales y en su práctica descontextualizada, pues aspectos como el ritmo de habla, la entonación y los enlaces entre los sonidos determinan mucho más la producción del discurso.

3. Análisis de las propuestas didácticas

3.1. La enseñanza de la pronunciación según el método tradicional

En tanto el método tradicional promueve la fidelidad al “buen uso” de la lengua escrita,

tomando como modelo la lengua literaria, hay un predominio del estudio de las reglas morfológicas y sintácticas, por lo cual se descuida el componente oral.

En el primer libro analizado, *Curso breve de español para extranjeros*, de Francisco B. Moll (1968), se parte del principio básico de que desde el primer día el alumno pueda traducir frases y hasta cierto punto “hablar español”. Para ello, 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 lengua materna o adoptiva” (B. Moll 1968: 7). El “cuidar mucho la pronunciación” nunca se define en términos prácticos, pues se parte de que el estudiante debe imitar perfectamente el sonido que escucha.

En la lección específica que corresponde a la enseñanza de la pronunciación, el primer tema es el de vocales y diptongos. El componente fonético se aborda desde un punto de vista contrastivo¹, por ejemplo:

“La A es la A² del francés *pas*, del inglés *far* y del alemán *váter*”. (1968: 14)

Acerca de los diptongos, de acuerdo con el texto, estos se pronuncian dando a cada una de sus *letras*³ el mismo timbre o articulación que tendrían aisladas: ai= a-i, eu= e-u, oi= o-i. Cabe destacar que nunca se define qué se entiende por timbre o articulación.

En cuanto a las consonantes, también se parte de un análisis contrastivo al afirmar:

“La 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”. (14)

Advierte, eso sí, que la *b* y la *d* precedidas de vocal o de consonante líquida (*r*, *l*) son fricativas y no oclusivas, pero tampoco se definen estos términos.

Otras reglas que presenta son:

La C seguida de *a*, *o*, *u*, *l*, *r*, suena como K, seguida de *e* o *i* suena como *th* inglesa.

La G seguida de *a*, *o*, *u*, *l*, *r*, suena como la *g* del francés *gant*. Seguida de *e*, *i* como la *ch* alemana de *Sache*.

La Ñ suena como la *gn* en francés, es aproximadamente una reunión de la *n* y de la *i* en una sola articulación (15).

Como se puede ver, cuando no existe correspondencia “exacta” del sonido con otra lengua, se trata de forzar alguna:

“La LL consiste en reunir una *l* y una *i* en una articulación” (15)

En otros casos, se recurre a una descripción articulatoria pero muy vaga y general:

“La S se articula en las encías, no en los dientes” (15).

Otro aspecto que aborda el libro de forma general es la acentuación. En esta sección, se afirma que para que un extranjero pueda acentuar bien las palabras, tiene que fijarse en las que llevan acento ortográfico y “cargar la fuerza de la voz” sobre la vocal que lleve dicho signo. En el caso de la pronunciación de las palabras que no llevan acento ortográfico, remite a las reglas de acentuación de las palabras agudas y graves.

Los ejercicios que se presentan para practicar la “correcta pronunciación”, consisten en listas de palabras por pronunciar y memorizar luego. Estas listas tienen, más que el propósito de practicar la pronunciación, del objetivo de memorizar vocabulario y, por ello, se organizan de acuerdo con áreas afines: vocabulario de la clase, del transporte, de la comida, etc.

Como podemos corroborar, la propuesta del método tradicional es *saber acerca de la lengua*, en este caso, conocer su sistema de sonidos a partir de comparaciones con los sonidos de otras lenguas, pero limita a eso, precisamente, pues dista mucho de apropiarse de él mediante el uso.

3.2. La enseñanza de la pronunciación según el método audiolingüe

El segundo texto sujeto a análisis es *Somos amigos* (1984), de Tirsá Saavedra, el cual está basado en la aplicación del método audiolingüe. En este caso, la presentación de cada sonido se relaciona con el vocabulario y las estructuras que se presentan en los diálogos. Por lo tanto, no existe un orden fijo de aparición de los sonidos en estudio, en cuanto este depende

de cómo se confeccione cada diálogo y de qué palabras se incluyan.

A partir de los planteamientos de este método, la destreza oral adquiere un mayor énfasis y se plantea con base en un aprendizaje de estímulo-respuesta: repetición y memorización de diálogos. En la parte de pronunciación se enfatiza también la práctica de pares mínimos.

El texto *Somos Amigos* plantea que los ejercicios de escucha tienen el objetivo de familiarizar a los estudiantes con los sonidos de la lengua meta y, de esta forma, favorecer el correcto entendimiento de lo que escuchan. En cuanto a la expresión oral, parte de que el estudiante ya maneja bien los sonidos desde un punto de vista receptivo, y debe adquirir la habilidad de expresarse a través de la imitación, la repetición y la memorización. En tanto el método promueve la creación de hábitos en la lengua meta, el pronunciar los sonidos correctamente adquiere una especial importancia. La pronunciación correcta se logra, de acuerdo con esta propuesta, repitiendo cada palabra varias veces, imitando la pronunciación modelo que da el profesor, dividiendo en sílabas cuando sea necesario. Una vez que se ha repetido la palabra, es importante incluirla dentro de una frase y practicar la unión de sílabas y la entonación. Cuando se adquieran los hábitos de pronunciación apropiados, se podrán reproducir bien los sonidos del español.

En cada lección, partiendo del contenido de cada diálogo, se estudian diferentes sonidos, que a veces se repiten en otros diálogos, enfatizando nuevamente su pronunciación:

“*B* y *v* suenan, más o menos como la *b* de *bee*.”

“*G* antes de *e*, *i* suena como *h* en inglés. Antes de *a*, *o* y *u* suena como en *goat*.”

“*H* no suena.”

“*J* suena como *h* en inglés.”

“*Ll* se pronuncia como en *young* o bien, como en *million*.”

“*rr* es más vibrante y más fuerte que *r*” (1984: 20).

Se recurre también a la repetición de pares mínimos (*pero* / *perro*, *cana* / *caña*) y se presentan combinaciones de sonidos con énfasis en alguno en específico.

Es importante destacar también que, después de la presentación de cada diálogo, se extraen palabras “modelo” que contienen un sonido que se practicará en la lección, por ejemplo, *rr* y *r*: *perro puerta entra*.

Estas palabras deben repetirse, según se indica, hasta que se maneje correctamente la pronunciación del sonido.

3.3. La enseñanza de la pronunciación según el enfoque comunicativo

Los dos últimos libros analizados, *Claro que sí* (1993) y *¡Arriba!* (2000) organizan los contenidos de acuerdo con las premisas del enfoque comunicativo. Según estas, la precisión en el uso del componente fonético de la lengua no es de vital importancia, sino más bien el manejo de los mecanismos necesarios para lograr una comunicación oral inteligible, diferenciando sonidos y utilizándolos aceptablemente con fines comunicativos. Así, no se persigue que los estudiantes logren un acento nativo, sino que alcancen metas más reales, tales como una pronunciación inteligible y funcional y la comprensión adecuada de los mensajes que escuchan.

Puesto que la importancia radica en lograr una comunicación funcional, en el texto *Claro que sí*, específicamente, cada unidad cuenta con una sección de pronunciación, aunque no está basada en ejercicios, sino más bien en una exposición teórica. Se parte de que el profesor, de acuerdo con las necesidades de su grupo, encontrará la forma más apropiada de practicar los patrones estudiados. Se le proporcionan al docente, eso sí, algunas recomendaciones, por ejemplo:

1. “Isolate the sound and demonstrate its articulation.”
2. “Have the students listen and repeat.”
3. “Practice auditory discrimination of sounds with exercises such as minimal pairs.”
4. “Practice the sound in the context of a phrase or sentence.”

5. “Use tongue twisters, proverbs, and short poems to practice pronunciation and intonation” (Caycedo 1993:39).

En este texto, al igual que en los textos anteriores, se parte de la enseñanza de las vocales usando un método contrastivo. A este respecto, se destaca que en español no existe la *schwa* (vocal media, central, [ə]).

En cuanto a las consonantes, estas se presentan divididas en los siguientes grupos: oclusivas, vibrantes, nasales, aproximantes y fricativas.

Aunque hace explícita esta terminología, el texto no explica o detalla en qué consisten los modos o, dado caso, los puntos de articulación de estos sonidos. Se parte, más bien, de la práctica mediante pares mínimos, bajo el supuesto de que estos sonidos son los que le pueden representar más dificultad al hablante de lengua inglesa.

El libro contiene, además, un capítulo que aborda los agrupamientos de sonidos bajo el término de “linking”, en el cual se hacen aseveraciones del siguiente tipo:

- La división silábica de la frase *mis estudios* se propone como *mi.ses.tu.díos*.
- Se debe recurrir a la sinalefa en casos como la ambulancia.

También incluye una parte de entonación, muy general, eso sí, porque habla únicamente de que existe una entonación ascendente y una descendente, y se recomienda practicarlas en oraciones afirmativas o preguntas.

La distribución de las consonantes en cada unidad no parte de un motivo en específico, pues incluso se le aclara al profesor que puede variar el orden a su criterio o finalidad específica.

Nuestro último texto objeto de análisis es también uno que se inscribe dentro del enfoque comunicativo: *¡Arriba!* (2002), de Zayas Bazán.

En este texto también se parte de la enseñanza de las vocales, e, incluso, se proporciona una definición del término: “Cada vocal consiste en un sonido claro, con pequeñas variantes en pronunciación” (2000: 8).

Se presentan muchos ejercicios del tipo escuchar – repetir:

casa - mañana -
papá - manta
poco - tono -
roca - caso

El texto también hace explícitas diferentes reglas de división silábica:

- Consonantes sencillas (incluyendo ch, ll, rr) se unen a la vocal que las sigue: si *-lla*, ro- *jo*.
- Dos consonantes, usualmente, se separan: *tar - des*, *ver - de*.

En cuanto a la entonación, se esbozan varias reglas:

“Cuando hacemos una pregunta cuya respuesta es *sí / no* la voz sube a un nivel normal (tono agudo) al final de la pregunta: ¿Ellos son de los Estados Unidos?”

“Cuando la pregunta no se responde con *sí / no* y contiene palabras interrogativas, el tono empieza alto y gradualmente va bajando: ¿De dónde es Jaime? (11)”

Al igual que en los tres textos anteriores, se recurre a contrastar los sonidos de la L1 con los de la L2:

“Al inicio de palabra, o después de las letras *m* o *n*, la *b* y *v* se pronuncia como la *b* inglesa en *boy* (sonido oclusivo): buen - vaso - bastante - invierno”

“En América, las letras *c* (antes de *e - i*) y *z*, se pronuncian como la *s* inglesa en *sense*. En casi toda España se pronuncian como *th* en *think*: *cena - ciudad - zapato - zona* (12)”

Se parte de los grafemas para abordar su correspondiente sustento fonético:

“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* (13).

Aun cuando no fue incluido como texto objeto de análisis, se incluye en este apartado el libro *Nuevo Mundo: español como segunda lengua* de las costarricenses Gisselle Herrera y María Soledad Urbina, en tanto constituye

el primer texto formalmente editado para la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica que parte de un enfoque comunicativo. En él, encontramos, dentro de cada unidad, una sección denominada *Vamos a pronunciar*, en la cual se presentan palabras u oraciones que el estudiante debe escuchar y, en algunos casos, repetir. Las palabras están relacionadas con el vocabulario de cada unidad. Cabe destacar que, en algunos casos, también se presentan poemas o trabalenguas como mecanismos para practicar la pronunciación de los sonidos. El texto no profundiza en patrones de entonación u otros aspectos de índole suprasegmental.

4. La propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y del Plan Curricular Cervantes en cuanto a la competencia fonológica

En la sección 5.2.1.4, (2002: 114) dedicada a la competencia fonológica, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, comienza por afirmar que esta competencia “supone 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; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual, palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia): Acento y ritmo de las oraciones, entonación.
- Reducción fonética: Reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión.

En cuanto a cómo se espera que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua en particular, (sección 6.4.7.9, 2002:

152) ofrece una serie de estrategias cuya mayoría, casualmente, coincide con la propuesta del método audiolingüe, excepto por la primera, que se dirige específicamente al uso de “enunciados auténticos”:

- a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- b) por imitación a coro del profesor; grabaciones de audio de hablantes nativos; grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- c) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
- d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
- e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
- f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
- g) mediante el entrenamiento fonético explícito;
- h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
- i) mediante alguna combinación de las anteriores.

Como podemos notar, tanto los contenidos como la lista de estrategias resultan bastante generales.

Una propuesta más detallada la encontramos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde, además de proponer el estudio de los fonemas del español y sus variantes, se aborda la relación entre pronunciación y enunciado, es decir, se va más allá del nivel de la palabra. Este enfoque lo podemos ver plasmado en el planteamiento de temas como “Sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico”, en el cual se trata el enlace de vocales y el sirrema: el amor → *elamor*, estoy con gente → *estoy con gente*.

A su vez, se destaca la importancia de la identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla, por ejemplo, a los relacionados con saludos y expresiones de cortesía básicas.

Interesante resulta también la propuesta del Plan Curricular de propiciar desde niveles iniciales la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las estructuras sintácticas básicas: entonación del vocativo, de las enumeraciones y de las oraciones coordinadas, por ejemplo, o bien, de oraciones simples enunciativas de no más de ocho sílabas o aquellas por encima de las quince.

5. Conclusiones

En los textos analizados, el método tradicional, el método audiolingüe y el enfoque comunicativo comparten el hecho de iniciar la enseñanza del componente fonológico a partir del estudio de la pronunciación de las vocales, para luego abordar los sonidos consonánticos.

Por cuanto el método tradicional no enfatiza la destreza oral, aspectos como el silabeo y la entonación no tienen cabida en sus contenidos.

El método audiolingüe, por su parte, aboga por la pronunciación precisa y, para ello, enfatiza la repetición y distinción de sonidos mediante pares mínimos.

Queda claro que el enfoque comunicativo rescata las prácticas repetitivas del método audiolingüe para diferenciar sonidos, así como las prácticas mediante pares mínimos, pero da menos énfasis a su dominio preciso.

Los textos analizados carecen de una terminología clara para abordar determinados conceptos. Por ejemplo, se habla de *letras* cuando en realidad se hace referencia a sonidos en específico.

Otro aspecto que comparten es siempre hacer referencia a la lengua materna de los estudiantes para establecer equivalencias entre sonidos, algunas veces muy forzadas (la *ñ* corresponde al sonido de *ni* en el inglés *onion*, por ejemplo).

También, de manera muy general, los textos destacan la importancia de una buena entonación, principalmente, para distinguir oraciones enunciativas de preguntas totales o polares.

Ya en los niveles de referencia para el español, esbozados por el Instituto Cervantes, se destaca el hecho de que a diferencia de otros componentes del lenguaje, en el plano fónico contamos con la imposibilidad de dividir y organizar contenidos conforme niveles específicos, puesto que este plano conforma cualquier enunciado que pueda producir el estudiante desde sus primeros acercamientos a la segunda lengua. Así, el progreso en cuanto a su manejo se va midiendo de acuerdo con la calidad de sus emisiones. Resultaría más apropiado entonces, en el caso del componente fonético, hablar de fases, tal y como se hace en el plan Curricular, y no de niveles que se suceden unos a otros:

- Fase de aproximación, que básicamente se correspondería con la etapa A (que incluye los niveles A1-A1 Principiantes)
- Fase de profundización, que se corresponde con la etapa B (que incluye los niveles B1-B2 Intermedios)
- Fase de perfeccionamiento, esto es, la equivalente a la etapa C (que incluye los niveles C1-C2) (168).

En la fase de aproximación, en la cual situamos este trabajo, se enfatizan la toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español, de manera que 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 permitiría dejar de asociar la práctica de la pronunciación con la producción de sonidos aislados y la repetición mecánica de palabras desligadas de su contexto.

A partir de nuestro análisis, concluimos que un verdadero enfoque basado en la efectividad de la comunicación que se entabla con hablantes nativos debe partir de que los aspectos fonéticos se establecerán y ordenarán en función del grado de relevancia que tengan para la calidad global de los intercambios. A este respecto, en los textos

analizados no se sobrepasa el nivel de la palabra a la hora de proponer ejercicios para mejorar la pronunciación, por lo que señalamos que un enfoque de la enseñanza de la pronunciación basado en el nivel discursivo y no en el nivel de la palabra es también necesario. Así, el Plan Curricular plantea que “Las propiedades que afectan a fragmentos amplios del discurso suelen determinar más su contenido significativo que las que tienen como ámbito un único segmento” (165). Siguiendo esta perspectiva, los aspectos fonéticos que determinan la naturalidad de los intercambios (entonación, ritmo, distribución de pausas) deben ser tomados en cuenta, por lo cual, el énfasis no debe darse solamente en la pronunciación precisa de sonidos aislados. Nos inclinamos, de acuerdo con dicha perspectiva, 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”(166).

Notas

1. Este se basa en la comparación sistemática de lenguas, con el fin de identificar diferencias y rasgos en común entre lenguas nativas y lenguas meta. (Larsen- Freeman, 1991).
2. Respetamos la representación de los sonidos propia del autor, ya que no se utiliza ningún símbolo fonético en el texto.
3. Mantenemos el término *letras* usado en el texto.

Bibliografía

- Celce- Murcia, M. 1996. *Teaching Pronunciation*. New York: Cambridge University.
- Caycedo Garner. 1993. *Claro que sí*. Estados Unidos: Houghton Mifflin Company.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular. Niveles de referencia para el español*. Madrid.: Editorial Biblioteca Nueva.

- Instituto Cervantes. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid.: Grupo ANAYA
- Mitchell, Rosamond y Myles, Florence. 1998. *Second language learning theories*. Great Britain: Arnold.
- Moll, Francisco. 1968. *Curso breve de español para extranjeros*. Palma de Mallorca: Ediciones Moll.
- Saavedra, Tirsá. 1984. *Somos amigos*. California: Ginn and Company.
- Shrum, Judith y Glisan, Eileen. 1994. *Teacher's Handbook*. Boston, Massachusets: Heinle and Heinle Publishers.
- Vez, José Manuel. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- Zayas- Bazán, Eduardo. 2000. *¡Arriba! Comunicación y cultura*. Estados Unidos: Heinle and Heinle

