

ESTRATEGIA METODOLÓGICA COMUNICATIVO-FUNCIONAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS COMO L2

*Luis Alberto Castillo Piña

luisal2309@hotmail.com

**Andrés Algara

algara@usb.ve

**Jorge Enrique González

jgonza@usb.ve

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Maracay, Venezuela

**Universidad Simón Bolívar; Caracas, Venezuela

Recibido: 22/05/2009.

Aceptado: 28/10/2009

Resumen

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en algunos casos, el componente pronunciación ha sido relegado a un segundo plano y, en otros, completamente descartado. Tal situación parece ser producto de la aparente dificultad de integrar la pronunciación en la enseñanza del mencionado idioma adoptando un enfoque comunicativo. Por ello, con este trabajo se pretende definir una estrategia metodológica acorde con los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, en la cual la enseñanza de la pronunciación constituya una componente esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa oral del estudiante; en dicha estrategia se redefine este componente de modo que el estudiante pueda lograr una pronunciación inteligible que le permita comunicarse de manera efectiva. El desarrollo pedagógico de la estrategia que se propone se realiza en cinco fases que se articulan sobre la base de tres principios de naturaleza comunicativo-funcional.

Palabras clave: pronunciación, enseñanza del inglés, estrategia metodológica.

COMMUNICATIVE-FUNCTIONAL METHODOLOGICAL STRATEGY FOR TEACHING L2- ENGLISH PRONUNCIATION

Abstract

In the teaching of English as a foreign language, the teaching of pronunciation has been either relegated to a second place or completely obviated in teaching dynamics. This situation has been so due to the apparent difficulty in integrating the teaching of pronunciation in the teaching of English under the light of the communicative approach. Due to this, the purpose of this paper focuses on defining a methodological strategy aligned with the principles of the communicative approach, in which the teaching of pronunciation is conceived as an essential component for the development of the student's communicative competence. In such strategy, the role of pronunciation is redefined in such a way that it allows the student to attain an intelligible pronunciation which enables this to communicate effectively. The pedagogical development of the mentioned strategy comprises five phases that are articulated with three principles of communicative-functional nature.

Key words: pronunciation, the teaching of English, methodological strategy.

Status questionis: la enseñanza de la pronunciación

Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, la importancia otorgada a la enseñanza de la pronunciación en los métodos y enfoques de enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (en adelante L₂), ha sido fluctuante. Según Jones (en Richards y Renandya, 2002), dicha enseñanza fue irrelevante en el Enfoque Gramática-Traducción y es tomada en cuenta por primera vez al emerger el Método Directo en los años 20's (Siglo XX). Alcanza su mayor auge con el Método Audiolingual, el cual surge en los años 40's, y pierde nuevamente relevancia con el surgimiento del Enfoque Natural y del Enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua a principios de los 80's.

En el Enfoque Gramática-Traducción, se prestaba poca o ninguna atención a la enseñanza de la pronunciación. Su propósito no era desarrollar la comunicación oral, sino instruir a la persona en el conocimiento de una lengua, sin llegar a desarrollar una competencia comunicativa. Por consiguiente, los ejercicios típicos en este enfoque consisten en una constante práctica de las reglas gramaticales y en la memorización de vocabulario y de varias declinaciones y conjunciones verbales así como la traducción de textos (Brown, 2000).

Sin embargo, como consecuencia del Movimiento Reformista, surgido a finales del siglo XIX, la enseñanza de la pronunciación adquiere, por vez primera, un sitio importante en la enseñanza de lenguas. Es así como, el primer método para la enseñanza de lenguas extranjeras que incluye a la enseñanza de la pronunciación como *mecanismo fundamental para la adquisición de la L₂* fue el Método Directo, el cual "...basa la enseñanza de la pronunciación en la imitación y en la repetición de modelos (profesor o grabaciones). Los estudiantes deben esforzarse por aproximarse cada vez más al modelo, para lo cual la repetición extensiva e intensiva es la clave." (González y Romero, 2003; p. 141)

No obstante, es en los años 40's con el Método Audiolingual (MA) cuando la enseñanza de la pronunciación alcanza su posición más relevante en la enseñanza de la L₂. Varios autores (Richards y Rodgers, 1988; Morley, 1991; González y Romero, 2003) coinciden en reconocer la gran importancia que le da este método a la enseñanza *explícita* de la pronunciación desde el comienzo en la enseñanza de una lengua extranjera. Para estos autores, la precisión de la pronunciación y el correcto uso de la gramática constituían los objetivos fundamentales y de más alta prioridad en la adquisición de una L₂. Al igual que en el Método Directo (MD), el profesor (o la grabación) modela un sonido, una palabra o una frase que los estudiantes deben repetir hasta imitarla con exactitud. Pero, en el MA el profesor hace uso explícito de la información fonética y le dedica extensa y especial atención a las explicaciones articulatorias de sonidos aislados presentes en palabras, frases u oraciones descontextualizadas. Para esto, recurre al uso de descripciones articulatorias con afiches del aparato fonador y utiliza frecuentemente el Alfabeto Fonético Internacional.

Sin embargo, a finales de la década de los 60's y, seguidamente, en las décadas de los 70's y los 80's hubo una disminución en la atención prestada a la enseñanza de la pronunciación. Se comenzó a cuestionar que la pronunciación pudiera enseñarse y adquirirse bajo una instrucción directa o explícita (característica en el Método Audiolingual, MA), lo que

trajo como consecuencia que muchos programas abandonasen la enseñanza de la pronunciación como punto central de la clase y le dedicasen menor tiempo y atención (Rodríguez, 1997). Eventualmente, se concluyó que la enseñanza de la pronunciación *como mecanismo para adquirir la L₂* no era el más conveniente.

Como resultado de esta reacción en contra del gran énfasis puesto a la instrucción explícita de las formas gramaticales (entre las cuales se encuentra la pronunciación) a expensas de una comunicación natural, se comienzan a considerar otros principios que orientarían la enseñanza de lenguas extranjeras por otros derroteros y verían a la pronunciación desde una perspectiva distinta. Es así como surgen, casi de forma simultánea a principios de los 80's, dos nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras que tratarían al tema de la pronunciación de forma muy diferente a como se venía tratando en el Método Audiolingual, MA. Estos dos nuevos enfoques son el Enfoque Natural y el Enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

El Enfoque Natural tiene como principio fundamental la adquisición de las reglas del sistema de la lengua en un orden predecible o "natural"; entiéndase por "adquisición", según Krashen (citado en Brown, 2000), aquel "...proceso subconsciente e intuitivo de construcción del sistema de una lengua, muy similar al utilizado por los niños cuando *aprehenden* un idioma." (p. 278) (Nota1). Apoyándose en este principio, el Enfoque Natural promueve la idea de que el estudiante debe primero limitarse sólo a escuchar durante un período considerable de tiempo, para así internalizar o construir el sistema fonológico de la L₂ y, después, debe comenzar a hablar en la lengua extranjera. De esta manera, cuando el estudiante comience a hablar, su pronunciación sería excelente sin necesidad de haber recibido instrucción explícita (Krashen y Terrel, 1983)

Por otra parte, el Enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (en adelante ECL) o simplemente Enfoque Comunicativo, es el que ha predominado en los cursos de L₂, desde su surgimiento a la actualidad (González y Romero, 2003). El ECL enfatiza el valor comunicativo del lenguaje y resalta el interés por desarrollar una competencia comunicativa en los estudiantes (Richards y Rodgers, 2001). Para Savignon (1991), el propósito principal de este enfoque es "...el desarrollo de una competencia funcional en la L₂ a través de la participación del aprendiz en situaciones comunicativas." (p. 210) (Nota 2). Pero el desarrollo de esta competencia comunicativa y funcional de la L₂ en los estudiantes, no excluye la instrucción explícita de las formas gramaticales (como sí lo hace el Enfoque Natural); así lo expresa Thompson (1996) quien afirma que "...la exclusión de la enseñanza explícita de la gramática nunca fue parte necesaria del ECL." (p. 10) (Nota 3).

Los primeros teóricos que propusieron el ECL (Wilkins 1972, 1976, 1979; Widdowson 1972, 1978, 1979; Candlin 1976; Brumfit y Johnson 1979; Brumfit 1980), nunca obviaron la importancia de la competencia gramatical (es decir, la enseñanza explícita de la forma lingüística) como parte de la comunicación. Igualmente, tampoco dejaron de reconocer la posibilidad de utilizar un enfoque más explícito para la enseñanza de la forma que sirviera de

complemento al desarrollo de las destrezas comunicativas del estudiante, las cuales son prioridad en este enfoque. En otras palabras, ellos consideraban que el desarrollo de la competencia comunicativa y la instrucción explícita de las formas gramaticales, no eran factores mutuamente excluyentes; sino más bien complementarios dentro del ECL.

Sin embargo, autores como González y Romero (2003) señalan que en el empeño por enfatizar ese valor comunicativo del mensaje, se han interpretado de forma errónea los principios del enfoque comunicativo en muchos de los programas y de las prácticas docentes dedicadas a la enseñanza de la L₂ que siguen este enfoque. Para González y Romero (2003), la errónea interpretación de los principios del enfoque ha conllevado, entre otras cosas, a restarle importancia a la enseñanza de las formas gramaticales (se incluye aquí la pronunciación), considerando que tal enseñanza debe estar completamente descartada o, en el mejor de los casos, debe ser relegada a un segundo plano. En lo que estrictamente respecta al campo de la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras, enseñar los diferentes aspectos de la pronunciación, enmarcados en un contexto funcional no ha sido muy tomado en cuenta. En la más afortunada de las situaciones, lo que ha prevalecido, ha sido la enseñanza de aspectos fonético-fonológicos descontextualizados de una situación comunicativa determinada, de la cual no se ve reflejada ninguna función del lenguaje.

Las razones que parecen sustentar la poca atención a la enseñanza de la pronunciación bajo un enfoque comunicativo-funcional pueden encontrarse, según Poch, 1992; Bartolí, 2005 y Usó, 2008, en ciertas creencias de los docentes, entre las que se destacan las siguientes: (a) para enseñar pronunciación es necesario ser especialista en fonética, (b) lo que verdaderamente importa enfatizar es la gramática y el vocabulario, pues la pronunciación la pueden desarrollar los estudiantes si éstos deciden pasar una temporada en el país de la lengua meta y (c) para aprender pronunciación es más beneficioso el uso de la computadora, ya que ésta brinda la oportunidad de una instrucción individualizada y expone al alumno a un amplio rango de acentos y contextos por medio de la práctica auditiva; tales creencias conducen inevitablemente a relegar la enseñanza de la pronunciación a un segundo plano; sin embargo, las mismas parecieran no ser más que prejuicios, ya que según Poch (1992), para enseñar pronunciación no se necesita ser especialista, sino manejar algunos conceptos básicos de fonética, y que la pronunciación no demanda más especialización que la sintaxis y la lexicología. Con respecto al uso de la computadora para aprender pronunciación, autores como Derwing y Munro (2005) opinan que la tecnología informática tampoco es la *panacea* a la hora de enseñar y corregir pronunciación, tal y como muchos piensan.

Además de estos prejuicios, que han llevado a la enseñanza de la pronunciación a una posición muy olvidada en el campo de la enseñanza de lenguas, se adicionan ciertas concepciones metodológicas en cuanto a la forma como debe asumirse esta enseñanza. Según González y Romero (2003), la exclusión o la minimización de las formas gramaticales, específicamente de la pronunciación, en la enseñanza de la L₂ bajo el ECL, constituye un problema que radica en el modo como se ha operacionalizado este enfoque; es decir, en las

diferentes estrategias metodológicas diseñadas para poner en juego sus principios en materia de comunicación oral, las cuales no han sido las más adecuadas.

Muchas de estas estrategias, en algunos casos, han ignorado y han minimizado en otros, la enseñanza explícita de la pronunciación en los programas de enseñanza de la L₂, por considerar la discusión explícita de las formas articulatorias y términos de la fonología, una práctica compleja, que requiere de mucho tiempo, innecesaria y sin ninguna aparente aplicación práctica que pueda contribuir al desarrollo de la comunicación oral (Ross, 1992). Además, los seguidores ortodoxos del ECL creen que el incorporar la enseñanza explícita de la pronunciación en dicho enfoque implica un retorno a las viejas y tradicionales prácticas de enseñanza de reglas gramaticales, explicaciones articulatorias de sonidos aislados, memorización y repetición de frases descontextualizadas, que desvirtuarían el principio fundamental del ECL, según el cual “la enseñanza de lenguas debe estar enfocada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa” (González y Romero, 2003; p. 146) .

A la luz de estas apreciaciones, el presente trabajo se plantea definir una estrategia metodológica acorde con los principios del ECL, que conciba la enseñanza de la pronunciación como componente esencial para el desarrollo de dicha competencia comunicativa oral del estudiante. El interés en definir una enseñanza de la pronunciación que promueva el desarrollo de dicha competencia y que a su vez, conlleve a la ejecución de los principios del ECL, se debe a que, actualmente, no existe una práctica de enseñanza de la pronunciación que le permita al estudiante adquirir los *aspectos fundamentales* del sistema fonológico de la L₂ que aprende, en situaciones comunicativas reales, significativas y contextualizadas, en las que éste perciba cómo dichos aspectos contribuyen a la expresión del significado, a la inteligibilidad en el mensaje y, al logro de una comunicación efectiva en general.

En las próximas líneas, se definirán los aspectos fundamentales que deben contemplarse en la enseñanza de la pronunciación del inglés para garantizar su inteligibilidad; así como también se establecerá el marco teórico comunicativo-funcional que sustentará la estrategia metodológica que se propondrá.

Aspectos fundamentales para la enseñanza de la pronunciación

Tradicionalmente, la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua se ha caracterizado por asumir un paradigma en donde se concibe que para ser correctamente entendido al hablar inglés, los estudiantes necesitan tener una pronunciación lo más cercana posible a uno de los acentos nativos de mayor prestigio a nivel mundial, a saber: RP (Nota 4) (*Received Pronunciation*) o GA (Nota 5) (*General American*). Esta visión aunada al hecho de que la metodología de enseñanza de la pronunciación que tradicionalmente, se ha asumido ha sido la propia del Método Audiolingual, ha conllevado a que las prácticas de enseñanza de la misma acentúen el desarrollo de una pronunciación exacta y lo más parecida a la del nativo-hablante de alguna de las variedades antes señaladas. Lo anterior, para el profesor de pronunciación, se ha traducido en un trabajo oneroso en el que debe invertir una considerable cantidad de tiempo y esfuerzo para enseñar y modelar todos los

contenidos a nivel segmental (vocales y consonantes) y suprasegmental (acento, ritmo y entonación) necesarios para que el estudiante logre adquirir la pronunciación correspondiente al modelo nativo deseado.

No obstante, desde finales de los años ochenta (siglo XX), y aún con mayor fuerza en la década de los noventa y postrimerías de este siglo, ha habido un significativo cambio de paradigma en cuanto al abordaje de la enseñanza de la pronunciación, el cual se debe, principalmente, a la función que ha adquirido el inglés como lengua internacional (Monroy, 2007; Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2006; Kivistö, 2005; Mc Kay, 2002, Jenkins, 2000 y Crystal, 1997). Para Jenkins (2000), este nuevo rol del inglés en el contexto internacional encuentra explicación en la rápida expansión del número de hablantes no nativos del inglés alrededor del mundo, especialmente en el *Círculo de Expansión* (Nota 6) (Kachru, 1992). Este incremento importante de hablantes no nativos, en las últimas décadas, ha traído como consecuencia que, en la actualidad, el inglés se maneje más como *lingua franca* que como una lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, en una comunidad de habla internacional.

Al presentarse el *inglés como lingua franca* (Nota 7), emerge una comunidad de habla con intereses de adquisición aparentemente distintos; para ésta ya no es tan relevante cómo hablan los nativos hablantes del inglés entre sí y cómo ese uso particular se transmite a los no nativos (Walker, 2001).

Esta nueva realidad social del inglés como *lingua franca*, ha traído repercusiones en lo que respecta al abordaje de la enseñanza de este idioma y, más específicamente, al área de la enseñanza de su pronunciación. En este sentido, al concebirse como *lingua franca*, lo que se pretende, en cuanto a pronunciación, es la enseñanza de aspectos fundamentales de la misma que garanticen una comunicación exitosa y que salvaguarden la inteligibilidad internacional en contextos de interacción nativo-no nativo y no nativo-no nativo. Por consiguiente, en lo que a enseñanza de pronunciación implica, el punto focal de atención se centra, ahora, en puntualizar aquellos aspectos del sistema fonológico de la L2 que el no nativo necesita para así alcanzar una pronunciación inteligible y una comunicación efectiva, en lugar de cubrir todos los contenidos de pronunciación para lograr la adquisición de un modelo de una de las variedades de prestigio, como solía hacerse tradicionalmente.

Con el propósito de especificar cuáles son estos aspectos fonológicos fundamentales de la pronunciación que debe adquirir un hablante no nativo del inglés, para lograr una comunicación exitosa y una inteligibilidad en la pronunciación, en el presente trabajo se considerará la propuesta de Jenkins (2000). Es de destacar que dichos aspectos, lejos de constituir una receta taxativa a seguir para enseñar pronunciación, representan una orientación hacia un *conjunto de prioridades fonológicas* a considerar para abordar la didáctica de la pronunciación desde una concepción del inglés como *lingua franca*. Por esto, lo que a continuación se presenta constituye ese conjunto de prioridades o *Lingua Franca Core* (Nota 8) (en adelante, LFC), según Jenkins (2000), para la enseñanza de la pronunciación.

Los aspectos fundamentales o *core* a considerar que garantizan inteligibilidad en la pronunciación de un hablante no nativo del inglés y que, por consiguiente, deben ser

abordados en la enseñanza de la pronunciación son: (a) preservación de la cantidad vocálica, (b) buena pronunciación de la mayoría de las consonantes, (c) buen manejo de las secuencias consonánticas, (d) evitar elisiones incorrectas y (e) manejo de un buen acento tonal. Estos aspectos, según Jenkins (2000), serían los necesarios para que la inteligibilidad de la pronunciación del inglés de un no nativo pueda darse en interacciones nativo-no nativo y no nativo- no nativo. A continuación veremos en qué consiste cada uno de estos aspectos.

La preservación de la cantidad vocálica tiene que ver con mantener la distinción entre vocales largas y cortas; es decir, enseñar bien el contraste entre las mismas (i.e. “live” v “leave” o “look” v “Luke”) para conservar la inteligibilidad. Es importante destacar que en cuanto a *calidad vocálica* se refiere, el LFC es flexible y permite la calidad de la realización vocálica con ciertos regionalismos propios de la L1 del no nativo. Lo anterior es permisible en el LFC ya que, según Jenkins, la calidad vocálica es ampliamente variable de un acento nativo a otro, pero no atenta contra la inteligibilidad de la pronunciación como sí lo haría la no distinción de la cantidad vocálica.

Referente a la *buen pronunciación de la mayoría de las consonantes*, el LFC es muy claro al señalar que todas las consonantes deben ampararse en una buena realización, ya que de no ser así, se estaría arriesgando la inteligibilidad de la pronunciación. Quizá, en donde no habría mucho de qué preocuparse, de acuerdo al LFC, sería en el caso de las fricativas interdental /θ/ sorda y /ð/ sonora, respectivamente, al igual que en el caso de la líquida lateral /l/. Según Jenkins, en el caso de las fricativas, aún cuando /θ/ llegase a pronunciarse como /t/ y /ð/ como /d/, el no nativo seguiría siendo inteligible en su pronunciación. Caso similar ocurriría con la líquida lateral /l/, aún en el caso en que la realización sea obscurecida para “leaf” en lugar de su correspondiente realización alveolar, el no nativo mantendría inteligibilidad en su pronunciación. En pocas palabras, todas las consonantes deben ser enseñadas de manera tal de que la pronunciación de las mismas conserven su carácter distintivo en su representación fonológica subyacente, y en aquellos casos en que la realización no sea como la del nativo hablante, pero la oposición distintiva sea conservada, dicha pronunciación se considera como aceptable.

En lo que concierne al *buen manejo de las secuencias consonánticas*, es de señalar que el LFC sugiere que se enseñen algunas técnicas de simplificación al estudiante no nativo, teniendo en cuenta los patrones de las estructuras silábicas del inglés. Por ejemplo, el LFC sugiere: (a) hacer énfasis en enseñar el no omitir secuencias consonánticas en posición inicial de palabra (i.e. product, string, etc), (b) enseñar que sólo en algunos casos las consonantes pueden ser omitidas en posición final de palabra de una secuencia consonántica, éstas usualmente suelen ser las que se encuentran en el medio de una secuencia de tres consonantes (i.e. “asked” /æskt/ puede simplificarse en /æst/. De igual forma, es necesario resaltar que, frecuentemente, consonantes como /t/ o /d/ pueden omitirse sin afectar la inteligibilidad como en el caso de la palabra “Christmas”, la cual puede simplificarse en /krɪsmʰs/, pero no en /krɪstʰs/.

Con respecto a *evitar elisiones incorrectas*, el LFC prefiere la adición de una vocal epentética a la elisión incorrecta de una consonante en la secuencia, ya que lo último atenta contra la inteligibilidad (i.e. se prefiere /estoʊn/ en lugar de /soʊn/ o /toʊn/ para referirse a /stoʊn/).

Finalmente, en relación con el *manejo de un buen acento tonal*, el LFC promueve la adecuada práctica en el uso y colocación del acento tonal en el núcleo de la unidad tónica de mayor prominencia en la oración. Por ejemplo, es necesario enseñarle al no nativo la diferencia que existe entre dos oraciones sintácticamente iguales pero tonalmente diferentes y que conllevan a significados distintos, según sea la intención del hablante. Es así como en las oraciones: “You deserve to be REWARDED” v “You deSERVE to be rewarded” debe enseñarse que por encontrarse el acento tonal en *rewarded* (Nota 9) el sujeto de la oración aún no ha sido recompensado, pero merece serlo. Mientras que en la segunda oración, la persona quien enuncia la oración está reconociendo que la recompensa del sujeto de la misma (la cual ya fue otorgada) fue merecida.

Los aspectos anteriormente mencionados constituyen, pues, el LFC, el cual debería considerarse para garantizar la inteligibilidad de la pronunciación a la luz de una enseñanza comunicativa de la lengua enmarcada bajo un paradigma del inglés como lingua franca. El resto de los aspectos de pronunciación que están fuera del LFC (i.e. calidad vocálica, uso de formas débiles con el schwa en lugar de las formas fuertes, otros aspectos del habla conexas como la asimilación del punto de articulación a la consonante siguiente, las funciones de la entonación, uso del acento a nivel de palabra, ritmo, etc), no determinan el que la pronunciación sea o no inteligible, sino que más bien son importantes para considerarse si se desea enseñar uno de los modelos estándares de pronunciación del inglés. Pero como esto último no constituye el propósito de este planteamiento teórico para el abordaje de la pronunciación, nos limitaremos a considerar los aspectos antes descritos en el LFC (Nota 10) para asegurar la inteligibilidad en la pronunciación del hablante no nativo del inglés.

La enseñanza comunicativa: dos versiones dicotómicas

El Enfoque Comunicativo (también conocido bajo los términos de: La Enseñanza Comunicativa de la Lengua, El Enfoque Nocional-Funcional y Enfoque Funcional), es un enfoque (y no un método) utilizado en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, que surge como producto del cuestionamiento y rechazo a los principios del enfoque de la Enseñanza Situacional de la Lengua y del Método Audiolingual, a mediados de los años sesenta, en la Gran Bretaña y los Estados Unidos, respectivamente. (Richards y Rodgers, 2001)

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001), el enfoque comunicativo tiene como propósitos: (a) hacer de la competencia comunicativa el objetivo principal en la enseñanza de lenguas y (b) desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas (hablar, leer, escuchar y escribir), que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación. No obstante, los autores señalan que la interpretación hecha de los propósitos antes

mencionados por la comunidad de expertos en la enseñanza de lenguas no ha sido igual. Para algunos autores como Littlewood (1981), una de las principales características del enfoque comunicativo es la atención sistemática prestada tanto a aspectos funcionales como estructurales de la lengua. Para otros autores, los aspectos funcionales, en el enfoque comunicativo, tienen una mayor relevancia en la enseñanza de lenguas y los aspectos estructurales sólo pueden concebirse como herramientas que están al servicio de las funciones que ayudarán al estudiante en el logro de la competencia comunicativa.

De estas dos interpretaciones, Howatt (1984) logra distinguir entre dos versiones (una fuerte y una débil) que emergen del enfoque comunicativo. Según Howatt, la versión débil es la que se ha convertido en la práctica estandarizada del enfoque comunicativo; la misma resalta la importancia de darles a los estudiantes la oportunidad de utilizar el inglés con propósitos comunicativos e, igualmente, busca integrar dichas actividades en un programa de enseñanza de idiomas más amplio. Por otra parte, la fuerte, según Howatt (1984), parte de que el lenguaje se adquiere a través de la comunicación; en consecuencia, no se trata de una mera activación de un conocimiento existente más inerte del lenguaje, sino de estimular el desarrollo del sistema de la lengua por medio de su uso; es decir, a través de la comunicación.

De estas dos exégesis, el presente trabajo se fundamentará en la interpretación fuerte para la elaboración de la propuesta del modelo de enseñanza de pronunciación que aquí se plantea. Dicha interpretación corresponde de manera más adecuada a los propósitos originales del enfoque. Un ejemplo para reforzar la anterior aseveración se puede precisar en la propia concepción de la versión fuerte del enfoque. La misma plantea ofrecerle al estudiante la oportunidad de adquirir el sistema lingüístico de la lengua que se aprende comunicándose; es decir, coloca a la comunicación y a la adquisición de una competencia comunicativa en el tope de sus prioridades en la enseñanza de lenguas, tal y como lo plantean los propósitos del enfoque. Es importante destacar, sin embargo, que el otorgarle a la comunicación un sitio primario en la enseñanza de lenguas, no excluye de esta actividad a la pertinente discusión de aspectos estructurales, siempre y cuando los mismos sirvan para alcanzar el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otra parte, no se tomará en consideración, como fundamento teórico de este trabajo, la concepción débil del enfoque comunicativo. Lo anterior obedece a que la misma sólo pretende que el estudiante adquiera primero las estructuras lingüísticas para luego ponerlas en práctica, lo cual está reñido con los propósitos del enfoque. En otras palabras, lo subyacente en la versión débil es el aprendizaje de estructuras de la lengua (e.g. competencia lingüística) para ser usadas y no el uso de la lengua (e.g. competencia comunicativa) para ser aprendida.

Utilizar la lengua para aprenderla constituye tanto para los propósitos del enfoque comunicativo como para la concepción fuerte de éste, el principio fundamental sobre el cual debe basarse la enseñanza de lenguas y, por ende, la enseñanza de la pronunciación que en este trabajo se promueve. Este principio, a su vez, es el reflejo de una teoría de la lengua basada en la comunicación, la cual se caracteriza, entre otras cosas, por considerar que: (a) la

lengua es un sistema para expresar significado, (b) la función principal de la lengua es la interacción y la comunicación, (c) la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos, y (d) las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal y como se manifiestan en el discurso (Richards y Rodgers, 1988; p. 74).

La pronunciación en la enseñanza comunicativa: teoría de la lengua y principios de aprendizaje

De las tres grandes escuelas teóricas de la lengua (estructural, funcional e interaccional) que, explícita o implícitamente, dan cuenta de los actuales enfoques y métodos utilizados en la enseñanza de idiomas, la corriente funcional (Nota 11) es de donde la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) toma los axiomas y principios fundamentales que definen su enfoque. Este funcionalismo en el ELC, a su vez, se fundamenta en dos desarrollos teóricos importantes como lo son *la teoría de la competencia comunicativa* y *la teoría funcional* de la lengua. Para efectos de esta investigación y con el propósito de proporcionarle fundamentación teórica a la estrategia metodológica que en este trabajo se presenta, se definirá a continuación cómo se entiende la enseñanza de la pronunciación a la luz de cada una de estas dos teorías.

Para el presente trabajo, enseñar pronunciación bajo una perspectiva comunicativa implicará desarrollar competencias para percibir y producir, adecuada y eficazmente, la lengua en términos de su uso y funcionamiento en el contexto. Las competencias a desarrollar para percibir y producir la lengua en términos de su uso serán las relacionadas con tres de cuatro competencias descritas por Canale y Swain (1980) (Nota 12), como lo son las competencias sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. Por otro lado, con respecto a la cuarta competencia (la lingüística), ésta se desarrollará en el estudiante con el objeto de que el mismo conozca cómo funciona el nuevo sistema lingüístico que aprende. Es necesario destacar que, con el objetivo de preservar los propósitos del enfoque comunicativo, la enseñanza de la pronunciación hará de las competencias para percibir y producir la lengua en uso su objetivo principal. Mientras que el desarrollo de la competencia lingüística debe concebirse como una herramienta complementaria, mas no por ello irrelevante, al desarrollo de las demás competencias.

En lo que concierne a la enseñanza de la pronunciación, entendida bajo una perspectiva funcional, este trabajo la define como una práctica en donde, primero, se exponga al estudiante al uso de la lengua que aprende en contextos comprensibles, que le permitan identificar las funciones y significados que de allí se desprenden, y luego, se le invite a participar en el estudio de aquellos aspectos de la pronunciación (segmentales y suprasegmentales) que fueron utilizados en el acto comunicativo. Dicho en otras palabras, una enseñanza funcional de la pronunciación se traduce, bajo esta estrategia metodológica, en *descubrir* más que en *cubrir* aspectos fonéticos y fonológicos que fueron utilizados para comunicar determinado significado en un contexto comunicativo específico.

Con respecto a los principios de aprendizaje que deben considerarse bajo una enseñanza comunicativa, Richards y Rodgers (2001) han identificado algunos elementos subyacentes de una teoría del aprendizaje que pueden discernirse en algunas prácticas de enseñanza bajo el enfoque comunicativo. Estos autores denominan dichos elementos como principios y los caracterizan de acuerdo a la actividad que cada uno de ellos implica; uno de éstos es el *principio comunicativo*, el cual sostiene que las actividades que envuelven comunicación real promueven el aprendizaje; el segundo, es el *principio de la tarea*, según el cual las actividades en donde el lenguaje es utilizado para llevar a cabo tareas significativas, promueven el aprendizaje; el tercero es el *principio de la significatividad*, que señala que cuando el lenguaje es significativo para el aprendiz, se fortalece el proceso de su aprendizaje; es decir, las actividades de aprendizaje deben ser consecuentemente seleccionadas de acuerdo con cuán bien éstas involucren al aprendiz en un uso significativo y auténtico de la lengua.

Para efectos de este trabajo, los principios descritos por Richards y Rodgers (2001) se tomarán en cuenta para crear las condiciones óptimas de aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. Lo anterior implicará seleccionar actividades que le permitan al estudiante realizar producciones orales en contextos comunicativos reales; es decir, en situaciones donde el estudiante deba utilizar la lengua que aprende para realizar ciertas funciones inherentes al acto comunicativo que desea realizar. A su vez, dichas actividades deben conllevar al desarrollo de una tarea comunicativa significativa para el estudiante; es decir, la tarea comunicativa debe estar relacionada con algún aspecto de la vida cotidiana del aprendiz, en la cual éste tenga la necesidad de ser lo más eficientemente posible en su comunicación.

Estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación

La estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación, representa una alternativa metodológica para enseñar el componente pronunciación en los cursos de inglés como lengua extranjera. Dicha estrategia se enmarca en los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, ya que pretende utilizar la lengua misma para, a través de ella, enseñar los aspectos fundamentales del componente pronunciación propuestos por el LFC que el estudiante necesita adquirir. Esta estrategia tiene como propósito promover una enseñanza funcional de la pronunciación que permita el desarrollo de competencia comunicativa oral para percibir y producir, adecuada y eficazmente, la lengua que se aprende en términos de su uso y funcionamiento en el contexto. La presente estrategia está constituida por cinco fases que orientan el proceso de enseñanza de la pronunciación bajo un enfoque comunicativo. Estas cinco fases son, a saber: (a) fase de sensibilización, (b) fase diagnóstica, (c) fase de delimitación de contenidos, (d) fase operativa y (e) fase de evaluación.

Fase de sensibilización

En ésta, el profesor debe hacerle ver al estudiante la relevancia que tiene el uso de una pronunciación adecuada e inteligible para la transmisión y comprensión de significados, para el logro de relaciones interpersonales satisfactorias, para la comprensión de aspectos culturales

de la lengua que aprende y para el logro de una comunicación efectiva en general. Un ejemplo para ilustrar el tipo de actividades que podrían contemplarse en esta fase, es el siguiente. El profesor les presenta a los estudiantes un video corto, en el cual se presenta una interacción comunicativa. Después de ver el video, el profesor les puede preguntar a los estudiantes de qué hablaban los participantes de la conversación, cómo se sentían éstos, qué intenciones tenía cada hablante en la conversación y cuál era el rol de éstos en la misma. Luego se les pregunta cómo dedujeron los datos anteriores. En esta instancia, es importante hacerles notar a los estudiantes que no importa tanto “lo que se dice”, sino “cómo se dice”.

Con esa reflexión y utilizando algunas oraciones empleadas en la conversación, se pueden introducir algunos conceptos como acento, ritmo, entonación y tono (por mencionar sólo algunos aspectos suprasegmentales). Para ello, se pueden hacer las siguientes preguntas al grupo: (a) ¿qué palabras o sílabas fueron pronunciadas con mayor intensidad por el hablante? ¿Por qué?, (b) ¿qué se observa de aquellas palabras que fueron pronunciadas sin intensidad?, (c) ¿era ascendente o descendente la voz del hablante al final de la oración? ¿Por qué? y (d) ¿hubo alguna variación en la voz del hablante durante el intercambio comunicativo? Si fue así, ¿dónde ocurrió y por qué?

Las respuestas de los estudiantes pueden ser representadas gráficamente por el profesor en la pizarra, utilizando las oraciones del video. Por ejemplo, la variación del tono de voz puede ser representada utilizando una metáfora musical y se les explica que así como la música sube y baja en escala, también, lo hace el habla. Aquí, se pueden diagramar cinco líneas (una *muy alta*, otra *alta*, seguidamente una *mediana*, luego una *baja* y otra *muy baja*) a las cuales se les pueden denominar “keys”, haciendo alusión al pentagrama musical. Luego, se les dice que usualmente utilizamos la mediana para el habla normal, pero que cuando deseamos expresar otras actitudes sobre algo o alguien, cambiamos de *key* para reflejar esas emociones. Un ejemplo es cuando nos enojamos, dependiendo de cuán enojados estemos, el tono de nuestra voz subirá y la rapidez con la que hablaremos se incrementará drásticamente. Caso contrario es cuando susurramos al oído de alguien, el tono baja considerablemente, y también disminuye la rapidez con la que hablamos.

Con este tipo de actividades, los estudiantes adquirirán una idea del rol que juega la pronunciación en la lengua hablada y de la importancia que ésta tiene para el logro de una comunicación efectiva.

Fase diagnóstica (Nota 13)

Esta fase comprende la evaluación de necesidades que presentan los estudiantes en materia de pronunciación. Es recomendable que, después de haber sensibilizado a los estudiantes sobre la importancia que tiene la pronunciación, se realice un diagnóstico en donde se puntualicen aquellos aspectos relacionados con la misma que representan mayor dificultad para los estudiantes. Se recomienda que los resultados obtenidos en el diagnóstico se contrasten con los aspectos de pronunciación contemplados en el Lingua Franca Core, esto con el objeto de ver si los aspectos diagnosticados como problemáticos para el estudiante

coinciden o no con los aspectos fundamentales para la enseñanza de la pronunciación que contempla el LFC.

Esta evaluación de necesidades o diagnóstico la puede realizar el profesor de dos maneras. Una de ellas es pedirles a sus estudiantes que realicen un monólogo grabado, en donde éstos hablen sobre ellos mismos durante un minuto. La otra alternativa puede ser la filmación de breves dramatizaciones grupales en donde el estudiante interactúe de forma más espontánea con sus otros compañeros. En todo caso, cualquiera de las dos estrategias que se decida emplear para realizar el diagnóstico, deben estar orientadas a la recolección de los hábitos de habla de los estudiantes y no deben representar para éstos situaciones traumáticas en donde ellos sientan que su pronunciación está siendo evaluada. En este sentido, las estrategias para evaluar pronunciación deben estar enmarcadas en las actividades regulares del curso, de tal manera que no sean vistas como actividades especiales de pronunciación y generen tensión en los estudiantes.

El instrumento que ha de utilizarse para la evaluación de la pronunciación de cada estudiante será una versión adaptada del propuesto por Firth (1987) (Ver Anexo A), el cual constituye un perfil diagnóstico que ayuda a determinar aquellos elementos que reflejan las necesidades, en relación con la pronunciación, del estudiante de lengua extranjera. Para evaluar el perfil de la pronunciación, este instrumento tomará en consideración los siguientes criterios: (a) clarity, (b) speed, (c) loudness, (d) breathing, (e) fluency, (f) voice, (g) intonation, (h) stress, (i) rhythm, (j) consonants y (k) vowels.

Fase de Delimitación de Contenidos

En esta fase se puntualizarán los contenidos de pronunciación que habrán de desarrollarse en el curso. Lo anterior dependerá directamente de los aspectos fundamentales contemplados en el LFC para la enseñanza de la pronunciación y de las dificultades de pronunciación diagnosticadas en la fase anterior. Se seleccionarán aquellos contenidos de pronunciación que hayan sido considerados, en la fase diagnóstica, como los más prioritarios y los que más necesitan de atención y práctica para mejorar las competencias comunicativas orales del estudiante.

El tipo de contenido sobre pronunciación a desarrollarse en cada unidad, dependerá de cuán apropiado éste sea al tópico y a las funciones de la lengua que se desarrollen en la misma. Por ejemplo, si uno de los contenidos de pronunciación seleccionados fuese el de *patrones entonativos*, entonces, este contenido se desarrollaría cuando en la clase se trabaje funciones del habla que permitan ilustrar dicho contenido en situaciones comunicativas contextualizadas y significativas para el estudiante. En otras palabras, si en la clase se realizan funciones, como por ejemplo “iniciar una conversación con un extraño” y “expresar duda sobre algo”, entonces, patrones entonativos como “rise-fall” (en la primera función) y “fall-rise” (en la segunda) pueden ser introducidos. En cada clase se desarrollará un contenido de pronunciación que subyazca de las funciones que se trabajen en ese momento. Por otra parte,

aquellos contenidos presentados en sesiones anteriores serán reforzados y reciclados, de forma continua, en las clases subsiguientes.

Fase Operativa

En esta fase, se operará en la enseñanza del componente pronunciación propiamente dicho. Es necesario aclarar que la enseñanza de la pronunciación debe ceñirse aquí a los principios teóricos del enfoque comunicativo anteriormente expuestos y definidos para este trabajo. Además, la misma debe atender a los principios que esta fase sugiere y que se mencionan a continuación: (a) Principio de Articulación, (b) Principio de Contextualización y (c) Principio Comunicativo.

Principio de articulación

Se refiere a la coherencia que deben tener los contenidos de pronunciación atendidos en clase con las funciones de la lengua desarrolladas en la misma. Es decir, debe existir una relación directa entre los contenidos de pronunciación y las funciones que el estudiante esté aprendiendo a comunicar en la lengua extranjera. En este sentido, no se podrá concebir una enseñanza de contenidos de pronunciación aislada y desligada de lo que se desarrolla en clase. Un ejemplo para ilustrar este principio puede ser el que se presenta a continuación.

Supongamos que en la clase los estudiantes aprenden a pedir información sobre los gustos personales de gente que están conociendo y, las preguntas que se utilizan para realizar esa función son preguntas cuya respuesta es afirmativa y/o negativa (e.g. *Do you like dancing?*), así como también preguntas que comienzan por “wh-” (e.g. *What kind of food do you like?*). Bajo este contexto, el profesor puede aprovechar las prácticas comunicativas de percepción y producción oral de los alumnos, para introducir los dos patrones de pronunciación que se presentan en los dos tipos de preguntas que se trabajan (e.g. “rising” en el caso de preguntas cuya respuesta es afirmativa y/o negativa y “rise-fall” para preguntas con Wh-). La enseñanza, en este caso, de los patrones de entonación no es arbitraria ni se presenta de forma aislada, sino que obedece a una situación comunicativa en la que se desarrollan ciertas funciones en las que tales patrones se necesitan para realizar el acto comunicativo deseado.

Principio de Contextualización

Este principio aboga por una enseñanza contextualizada de la pronunciación, en donde los contenidos de este componente se ilustren a través de los propios actos comunicativos que realizan los estudiantes en la clase. En este sentido, no se espera que los contenidos de pronunciación seleccionados se expliquen por medio de oraciones descontextualizadas, ambiguas y poco significativas para los estudiantes. Para ilustrar este principio, se puede tomar el siguiente ejemplo.

En una actividad de “listening” de un nivel I de inglés, los estudiantes deben responder a las preguntas grabadas, hechas por un nativo, sobre acciones realizadas en el pasado. Sin embargo, éstos no las responden correctamente, por presentar dificultades en la percepción del comienzo de las preguntas, cada una de las cuales empieza con los elementos sintácticos “*Did*

you...”. La dificultad en la comprensión de la pregunta se debe a que el nativo pronuncia estos elementos de la siguiente forma [ˈdɪdʒə] en lugar de [dɪd ˈju] como la diría regularmente el estudiante.

La dificultad percibida en esta situación es una circunstancia propicia para que el profesor les explique (Nota 14) a sus estudiantes que el motivo de la falta de comprensión del mensaje, en ese contexto, se debe a la aparición de un proceso fonológico segmental denominado *palatalización*, que ocurre cuando una consonante “aproximante” como [j] le transfiere el punto de articulación palatal a la consonante que le precede, la cual es, en este caso, la oclusiva sonora [d], resultando en una consonante africada sonora [dʒ]. Tras la explicación, el profesor puede modelarle al estudiante la pronunciación de “*Did you*” [ˈdɪdʒə] y, hacer que éstos la practiquen hasta que se familiaricen con la articulación de la frase y se apropien de dicha pronunciación para futuras interacciones comunicativas.

Es de resaltar que, en el ejemplo anterior, la explicación del contenido de pronunciación se da en un contexto comunicativo determinado (del cual el estudiante forma parte), para facilitar, en ese caso, la comprensión de un mensaje. De igual manera, se evita la explicación de elementos de la pronunciación a través de ejemplos que estén fuera del contexto comunicativo del estudiante y que representen ambigüedad para el mismo.

Principio Comunicativo

Este principio concibe la enseñanza de la pronunciación como un componente esencial para el desarrollo de las competencias orales del estudiante que le permitan ser comunicativamente competente, y no como el fin último en la enseñanza de lenguas. Por ello, los elementos de pronunciación que se enseñen, serán siempre considerados como herramientas fundamentales necesarias para el logro de una comunicación oral efectiva, los cuales el estudiante irá descubriendo y estudiando a medida que tales elementos vayan apareciendo en las distintas funciones del habla que el estudiante desempeña para comunicar sus mensajes.

Por otra parte, este principio anula por completo la posibilidad de considerar la enseñanza de la pronunciación como una práctica en donde se tenga que saturar al estudiante con toda la información correspondiente a las estructuras fonológicas que conforman el sistema lingüístico que aprende, ya que, como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, la intención de esta estrategia de enseñanza no es enseñar estructuras, sino desarrollar competencias. En otras palabras, no consiste en enseñar aspectos de pronunciación para estudiar el sistema fonológico de la lengua objeto, sino en enseñarlos para garantizar una comunicación efectiva en dicha lengua, por medio de una pronunciación inteligible.

Los principios hasta ahora expuestos en esta fase son las máximas que deben definir la enseñanza de la pronunciación en la estrategia que se propone. En este sentido, la pronunciación debe abordarse como una herramienta fundamental para desarrollar las competencias comunicativas orales del estudiante en función de su inteligible percepción y producción de mensajes emitidos en intercambios comunicativos reales en el aula de clase

(*Principio Comunicativo*). Estos intercambios comunicativos deben servir de *contextualizadores* de la información emitida, los cuales generarán la posibilidad de trabajar los aspectos más necesarios que tenga el grupo sobre pronunciación en un contexto de habla real y significativo (*Principio de contextualización*), garantizando así el manejo articulado de los contenidos de pronunciación con las funciones de habla de uso cotidiano que el estudiante debe manejar (*Principio de articulación*).

Fase de Evaluación

En esta fase se evalúa cuán inteligible es la pronunciación del estudiante en el proceso de comunicación oral. Cada estudiante será evaluado por el profesor, pero también se le co-evaluará y se autoevaluará en su propio desempeño comunicativo. Esta evaluación debe ser sistemática y constante a lo largo del curso, ya que se pretende monitorear todo el proceso de percepción y producción oral del estudiante. Por ello, el docente debe planificar, por lo menos una vez a la semana, una actividad de producción oral (e. g. debates, dramatizaciones, exposiciones breves, monólogos, etc.), la cual le permita al mismo ir midiendo la progresión del estudiante, y a éste ir monitoreando su propio proceso de producción oral, en donde pueda denotar cuáles son sus avances y dónde radican sus falencias en materia de pronunciación que todavía necesita trabajar para lograr comunicarse efectivamente y sin quebrantamientos en el proceso comunicativo oral.

Por ejemplo, si la actividad de producción oral planificada para la semana consiste en una exposición, el profesor debe darle a cada estudiante la oportunidad de presentar, oralmente, sus ideas sobre algún tema de interés. La exposición que haga el estudiante sobre un determinado tema debe ser breve (aproximadamente cinco minutos), y debe ser grabada en clase. Luego, dicha presentación grabada debe ser transcrita literalmente por el mismo estudiante, en casa. Posteriormente, se le debe entregar al profesor tanto la grabación como la transcripción.

El profesor reunirá las grabaciones y transcripciones de cada estudiante y luego, en otra sesión de clase, se organizará la misma en pequeños grupos, a los cuales le asignará algunas transcripciones, con sus respectivas grabaciones, que el grupo tendrá que leer para co-evaluar a los demás compañeros de la clase. En esta actividad, se le debe dar al grupo un tiempo prudencial en donde deberá leer la transcripción al mismo tiempo que escucha la respectiva grabación. En esta lectura, el grupo deberá encerrar en círculo aquellas palabras que considere ininteligibles, utilizará el símbolo // para indicar las pausas realizadas en cada oración, el símbolo *S* para indicar acento y, asteriscos para indicar la variación en el tono de voz (e.g. un asterisco para el tono bajo, dos para un tono intermedio y tres para un tono alto).

Adicionalmente, el docente debe facilitarle a los grupos un instrumento de evaluación de la pronunciación (Ver anexo B) (Nota 15), en donde cada estudiante, con base en las observaciones ya realizadas, pueda sistematizar su apreciación sobre la producción oral de su compañero. Este mismo instrumento lo utilizará tanto el alumno para su autoevaluación como el docente para la evaluación correspondiente. Después que los estudiantes co-evalúen a sus compañeros y comenten sus observaciones al grupo de la clase, cada uno puede enfocarse en

su propia transcripción para autoevaluar su desempeño oral en la lengua extranjera. El profesor tomará en cuenta la autoevaluación del alumno y la coevaluación de los compañeros y, las contrastará con la que él realice por su cuenta. Lo anterior, se hará para tener una visión más amplia de la producción oral de cada estudiante y poder orientarle de manera más objetiva y efectiva.

El involucrar al estudiante en el *proceso* no sólo de producción oral sino también de evaluación de la misma, permitirá que éstos, paulatinamente, manejen *conocimientos conceptuales* necesarios en el área de pronunciación que les facilitará su propio monitoreo y posterior desempeño a nivel oral, lo cual a su vez desarrollará *actitudes positivas* hacia lo que tiene que ver con la comunicación oral y la pronunciación inteligible propiamente dicha.

Consideraciones Finales

Actualmente, enseñar pronunciación en un curso de lengua extranjera implica, para muchos docentes, tener que tomar un tiempo de su clase para dedicárselo a la enseñanza de la articulación de sonidos (vocálicos y consonánticos) y de su funcionamiento en el sistema lingüístico que se enseña. En la mayoría de los casos, por no disponerse del tiempo necesario para enseñar todos los contenidos de pronunciación y por considerarse complejo el manejo de cierta terminología especializada en el área de la fonética y la fonología, el docente de lengua extranjera termina por obviar la enseñanza de la pronunciación en sus clases.

Sin embargo, con la estrategia metodológica de enseñanza de la pronunciación que se presenta en este trabajo, factores que anteriormente obstaculizaban la enseñanza de la misma (e.g. la falta de tiempo, la gran cantidad de contenido a enseñar y el uso de una terminología muy compleja), ya no representan mayor obstáculo para que el componente pronunciación pueda ser incorporado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Lo anterior es posible debido a la naturaleza misma de la estrategia que se propone, la cual neutraliza los factores que dificultan la enseñanza de la pronunciación de maneras muy puntuales que se reseñan a continuación.

La enseñanza tradicional de lenguas extranjeras ve las prácticas de enseñanza de la pronunciación como algo adicional que se debe dar (aparte de la gramática, de la escritura, lectura, etc.), por lo tanto, se necesita de un tiempo extra que, en muchas oportunidades, no se tiene. En contraposición a esta visión, la presente estrategia promueve la enseñanza de la pronunciación como práctica implícita en la enseñanza comunicativa de la lengua extranjera que se aprende. Por lo tanto, el tiempo que se emplee para enseñar las competencias comunicativas en la lengua extranjera, será el mismo tiempo del que se disponga para la enseñanza de aspectos de la pronunciación que ayuden a mejorar la comunicación oral del estudiante.

Con respecto al contenido de pronunciación a enseñarse, la enseñanza tradicional contempla la idea de que para enseñar bien el componente pronunciación, se deben cubrir todos los contenidos referentes a la articulación, descripción, clasificación y funcionamiento de los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos del nuevo sistema lingüístico, en las clases de lengua extranjera. Contraria a esta noción es la idea que promueve la presente estrategia

metodológica, la cual concibe la enseñanza de aquellos aspectos prioritarios contenidos en el LFC, necesarios para garantizar la inteligibilidad en la pronunciación del estudiante. De esta forma, los contenidos desarrollados en la clase se adecuan a lo que el estudiante realmente necesita para comunicarse y ser inteligible y, no representan un cúmulo de información abstracta que el profesor tiene que dar para cumplir con un programa.

En relación con el manejo mistificado de la terminología especializada en el área de la fonética y la fonología, muchos profesores apartan de sus clases al componente pronunciación por creer que para enseñarla necesitan manejar términos muy complejos y conceptos muy abstractos que van más allá de su alcance. Al respecto, la estrategia que se propone deja abierta la posibilidad de que los docentes puedan recibir talleres previos de formación para el abordaje y manejo adecuado de la terminología con la que se espera trabajar. Lo anterior implica que para trabajar la enseñanza de la pronunciación, bajo el marco de esta estrategia, no se necesita ser un lingüista experto. Además, si en alguna instancia de la enseñanza de la pronunciación el docente considera propicia la asistencia de un experto en el área de fonética y fonología, el modelo le deja abierta esa posibilidad al docente.

Como se evidencia de lo anteriormente expuesto, la estrategia comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación que se propone en este trabajo es una alternativa viable y realista en la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera. La misma facilita al docente la incorporación del componente pronunciación a la enseñanza de lenguas extranjeras y se centra en aquellos aspectos fundamentales del LFC para trabajar la inteligibilidad en la pronunciación, lo cual implica, a su vez, una disminución considerable del contenido de pronunciación que tradicionalmente se trabajaba y una disminución en el tiempo requerido para el tratamiento de dicho componente. Además, la aplicación de esta estrategia de enseñanza no implicará esfuerzos económicos ni materiales ajenos a los ya contemplados en las prácticas regulares de enseñanza de la lengua extranjera; por lo que se recomienda considerarlo para su implementación en las aulas de enseñanza del inglés como L₂.

Notas

Nota 1. "...a subconscious and intuitive process of constructing the system of a language, not unlike the process used by a child to 'pick up' a language"

Nota 2. "...the development of a functional competence in the L2 through the participation of the learner in communicative situations"

Nota 3. "...the exclusion of the explicit teaching of grammar was never necessary in CLT."

Nota 4. Acento estándar de mayor prestigio para la variedad del Inglés Británico

Nota 5. Acento equivalente al RP en aceptación y prestigio pero en la variedad del Inglés Americano

Nota 6. El modelo tri-circular de Kachru (1985), el cual agrupa diferentes naciones en una suerte de círculos sociolingüísticos (círculo interno, externo y de expansión) sobre la base de tres niveles (nativismo, funciones del inglés y variedades estándar), define al círculo de expansión como aquél cuyos hablantes del inglés son no nativos, en donde se utiliza el idioma como lengua extranjera para comunicarse con hablantes nativos y no nativos de los otros círculos, y en donde no se desarrolla ninguna variedad del inglés, sino que se depende de la norma lingüística impuesta por los acentos de prestigio RP o GA.

Nota 7. Para efectos de este trabajo, esta forma de inglés incluye a los hablantes del círculo de expansión que aprenden el inglés como lengua extranjera (entiéndase hablantes no nativos que utilizan el inglés para comunicarse con nativos y con no nativos que no comparten una L1 en común). A su vez, se concibe

como una lengua vehicular que permite el intercambio comunicativo entre interlocutores de diferentes nacionalidades.

- Nota 8. El Lingua Franca Core, propuesto por Jenkins (2000), se basa casi en su totalidad en información empírica recolectada de interacciones entre interlocutores que manejan el inglés como lengua extranjera. Básicamente, el LFC está constituido por aquellas instancias en donde la pronunciación es la causa de la no comprensión en la comunicación; y en donde algunos aspectos fonetológicos se puntualizan como causales constantes para que la comunicación se quebrante constantemente. Mientras que aquellas instancias que difieren de la pronunciación de algunos de los modelos nativos, pero que no constituyen un quebrantamiento en la comunicación, son considerados por la autora como no fundamentales (non-core) como para constituir el LFC y, por consiguiente, para ser considerados como fundamentales (core) en la enseñanza de la pronunciación.
- Nota 9. En español, significa recompensado.
- Nota 10. Fuera del LFC, cualquier pronunciación que muestre influencia de la lengua materna ya no debería ser considerada como un error, más bien como una instancia de marca regional; es decir, como una variante regional que denota una diferencia más que una deficiencia en la pronunciación.
- Nota 11. Esta corriente funcional de la lengua concibe a la misma como vehículo para la expresión de un significado funcional y enfatiza las dimensiones semánticas y comunicativas más que las meras características gramaticales de la lengua. De igual forma, la corriente funcional plantea una especificación y organización de los contenidos de enseñanza por categorías de significado y función más que por elementos estructurales y gramaticales. (Richards y Rodgers, 2001)
- Nota 12. La noción primigenia sobre competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) es, posteriormente, desarrollada por Canale y Swain en 1980. Estos autores se encargan de desarrollar el concepto de competencia comunicativa identificando en ella cuatro dimensiones, a saber: (a) competencia gramatical, (b) competencia sociolingüística, (c) competencia discursiva y (d) competencia estratégica. Según Canale y Swain (1980), la competencia gramatical es lo que Chomsky denominaba como “competencia lingüística” y lo que Hymes pretendía por “lo formalmente posible”; es decir, es el dominio de la capacidad gramático-léxica. Por competencia sociolingüística, los autores se refieren a un entendimiento del contexto social en el que ocurre la situación comunicativa; aquí se incluyen los roles sociales de los individuos que toman parte en la comunicación, la información compartida de los participantes y, el propósito comunicativo de su interacción. En cuanto a la competencia discursiva, esta es definida por los autores como la interpretación de aquellos elementos del mensaje en términos de su interconexión y de cómo el significado es representado en relación al discurso en su totalidad. Finalmente, la competencia estratégica se refiere a las estrategias comunicativas que los hablantes emplean al comenzar, terminar, mantener, reparar y reorientar la comunicación.
- Nota 13. Ciertamente, los aspectos fundamentales para la enseñanza de la pronunciación propuestos por el LFC deben estar siempre presentes en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, esto no implica que un diagnóstico que explore las necesidades de pronunciación de los estudiantes deba ser descartada. Algunas de las necesidades de pronunciación que se diagnostiquen en esta fase pueden coincidir con los aspectos contemplados en el LFC, como pueden que no coincidan. De ser el primero el caso, dichas necesidades diagnosticadas se asumirían como prioritarias, ya que están dentro del LFC. De ser el segundo el caso, tales necesidades caerían fuera del LFC, por lo que se asumirían como no prioritarias y su abordaje para la enseñanza de la pronunciación quedará a juicio del profesor y del tiempo disponible para que éste las considere en su clase.
- Nota 14. La explicación de lo que ocurre, haciendo uso del conocimiento fonetológico como instrumento importante para lograr en el estudiante la internalización del fenómeno fonético en cuestión, es válida para contribuir a la comprensión de lo percibido y la posterior producción inteligible de la pronunciación.
- Nota 15. El instrumento para evaluar la pronunciación que aquí se muestra fue elaborado por los autores del presente artículo, basados en los aspectos fundamentales que concibe el LFC para la enseñanza de la pronunciación.

Referencias

- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica* (1): 1-27.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4ta. ed.). San Francisco State University: Longman.
- Brumfit, C. (1980). From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. In K. Muller (ed.), *The Foreign Language Syllabus and Communicative Approaches to Teaching: Proceedings of a European-American Seminar*. Special issue of *Studies in second language acquisition* 3(1): 1-9.
- Brumfit, C. J. and Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Candlin, C. N. (1976). Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In C. Rameh (ed.), *Georgetown University Roundtable*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derwing, T.M. y Munro, M.J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39(3): 379-397
- Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Firth, S. (1987). Pronunciation syllabus design: A question of focus. *TESL Talk*, 17(1).
- González, J. y Romero, G. (2003). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Perfiles*, 24, 139-151.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of english language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-293.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Misinterpretations, bias, and resistance to change: The case of the lingua franca core. En K. Dziubalska-kołaczyk y J. Przedlacla (Eds.) *English Pronunciation Models*. Berlin: Peter Lang, 199-210.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. En R. Quirk y H. Widdowson (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 11-30.
- Kachru, B. B. (1992). Models for non-native englishes. *The other tongue. English across cultures* (2ed.) En B.B. Kachru (Ed.). Urbana: University of Illinois Press. 48-74.
- Kivistö, A. (2005). *Accents of English as a lingua franca: A study of Finnish textbooks* [Trabajo en línea]. Tesis de posgrado publicada, Universidad de Tampere. Disponible: www.uta.fi/laitokset/kielet/engf/research/elfa/research_ak.pdf

- Krashen, S. and Terrel, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Littlewood, W. T. (1981). Language variation and second language acquisition theory. *Applied Linguistics*, 2, 150-158.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: University Press.
- Monroy, R. (2007). El inglés como lengua internacional. ¿Nuevos modelos de pronunciación? En M. Losada, P. Ron, S. Hernández y J. Casanova (Eds.) *Proceedings of the 30th International AEDEAN Conference*. University of Huelva, 116-131.
- Morley, J. (1991). The pronunciation component in teaching english to speakers of other languages. *TESOL Quarterly*, 25(3), 481-520.
- Poch, D. (1992). The rain in Spain... *Cable*, (10): 5-9
- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2da. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1988). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (J. M. Castrillo Trad.). Cambridge: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1986).
- Rodríguez, G. (1997). *La enseñanza del ritmo del inglés: Estudio de una propuesta metodológica*. Trabajo de grado presentado a la Universidad Simón Bolívar como requisito para optar al título de magíster en lingüística aplicada. Universidad Simón Bolívar, Sartenejas.
- Ross, L. (1992). Teaching phonology to teachers: The phonology element in initial training courses. In A. Brown. (ed.), *Approaches in pronunciation teaching*. China: Macmillan. 18-22.
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25(2), 261-277.
- Seidlhofer, B. (2006). Language variation and change: The case of English as a lingua franca. En K. Dziubalska-kołaczyk y J. Przedlacla (Eds.) *English Pronunciation Models*. Berlin: Peter Lang, 59-75.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal* 50(1), 9-15.
- Usó Vicedo, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica* (4): 104-130.
- Walker, R. (2001). Pronunciation for international intelligibility. *English Teaching Professional*, 21
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of english as communication. *English Language Teaching* 27(1), 15-18.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

- Widdowson, H. G. (1979). The communicative approach and its applications. In H. G. Widdowson, *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 251-264.
- Wilkins, D. A. (1972). The linguistics and situational content of the common core in a unit/credit system. MS. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1979). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In C. J. Brumfit and K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo A

Suprasegmental level

General speaking habits

1. Clarity.

- Is the learner's speech clear?
- Are there instances where there is a breakdown in communication?
- What are the major factors?

2. Speed.

- Does the learner speak too quickly? Is his speech unintelligible because he speaks too quickly?

3. Loudness.

- Does the learner speak too softly?
- Does the lack of volume affect intelligibility?

4. Breathing.

- Does the learner speak with appropriate pauses, breathing each utterance into thought groups?

5. Fluency.

- Does the learner speak with either long silences between words *or* too many "filled pauses" (e.g., "ah...ummm")?

6. Voice.

- Is there enough variation in pitch?

7. Intonation.

- Is the learner using appropriate intonation patterns in utterances?
- Can the learner use intonation contours to signal whether utterances are statements, lists, *wh*-questions or yes/no questions?
- Is the learner changing pitch at the major stressed words?

8. Stress and rhythm.

- Word-level stress.* Does the learner produce the schwa in unstressed syllables?
- Does the learner use loudness and length to differentiate between stressed and unstressed syllables?
- Sentence-level stress.* Does the learner stress each syllable equally?
- Is he able to produce appropriate strong and weak stresses?
- Are lexical words stressed and ungrammatical words unstressed?
- Does the learner place the tonic stress on the appropriate words?
- Linking.* Is the learner linking words appropriately?
- Are identical consonants linked (e.g., top position)?
- Are vowels linked (e.g., pay up)? Are consonants linked to vowels (e.g., top of)?

Segmental level

9. Consonants.

- Substitution.* Is the learner substituting one phoneme for another?
- Omission.* Is the learner omitting consonants?
- Articulation.* Is the consonant being articulated properly (e.g., is /p/ aspirated word-initially)?
- Clusters.* Are consonant clusters articulated properly?
- Linking.* Are consonants linked to each other?

10. Vowels.

- Substitution.* Is one vowel being substituted for another?
- Articulation.* Is the learner articulating vowels correctly (e.g., lip rounding)?
- Length.* Do vowels have their appropriate length?
- Reduction.* Are vowels reduced in unstressed syllables?
- Linking.* Are vowels properly linked to other vowels across word boundaries?

Anexo B

Student's name:						
CRITERIA	INDICATORS	Very poor 0	Poor 0.25	Regular 0.5	Good 0.75	Very Good 1
1. Good vowel length	The contrast between long and short vowels is maintained.					
2. Good pronunciation of most of the consonants	2.1 Aspiration following word-initial voiceless stops /p/, /t/ and /k/ to prevent them being heard as /b/, /d/ and /g/ is produced.					
	2.2 Consonant realizations for voiced and voiceless "th" and dark "l" are intelligible enough. (Accuracy is not necessary as long as intelligibility is attained)					
3. Good handling of clusters	3.1 Consonant simplification. No omission in word-initial clusters is made. (e.g. <u>product</u> , <u>strap</u>) *Vowel sound addition is preferred instead of deleting consonant sounds (e.g. says "estone" for "stone" instead of "tone" or "sone")					
4. Avoidance of incorrect deletions	In middle and final clusters, omits only those consonants placed in the middle of a sequence of three consonants (e.g. Christmas ^ Christmas but not Christas or Chritmas)					
5. Prominence and good tonic stress	Products and places nuclear tonic stress within tone groups adequately					
	TOTAL					

Observations:

LOS AUTORES

Luis Alberto Castillo Piña, Depto. de Inglés de la UPEL-Maracay.
Magíster en Lingüística y Profesor de Inglés (*Suma Cum Laude*)
egresado de la UPEL-Maracay. Áreas de investigación:
Métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera
luisal2309@hotmail.com

Andrés Algara, Depto. Formación General y Ciencias Básicas de la
Universidad Simón Bolívar, Camurí Grande.
Magíster en Inglés como Lengua Extranjera egresado de la UCV.
Áreas de investigación: Fonología de segundas lenguas y
la metodología para la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras.
algara@usb.ve

Jorge Enrique González, Depto. de Formación General y Ciencias Básicas de
la Universidad Simón Bolívar, Camurí Grande. *Ph.D.* y *M.A.* en Lingüística Hispánica,
mención: Fonética y Fonología y Bilingüismo (Univ. of Massachussets, Amherst).
M.A. en Lengua y Lingüística Inglesas (Univ. of New Hampshire).
B.A. en Lengua y Literatura Inglesas (*Cum Laude*) (New England College)
PPI II. Director-editor de la revista *Perfiles*.
jgonza@usb.ve