

La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa

Alicia Mellado. Universidad de Castilla-La Mancha.

1. Introducción

La enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha padecido de varios males a lo largo de la historia de la didáctica y el peor de ellos ha sido el descuido al que ha sido sometida, puesto que a pesar de haber gozado de consideración (más o menos importante) en ciertos métodos y de haber tenido alguna atención en el currículo, según épocas, modelos, tradiciones lingüísticas y tipos de lenguas¹, ha quedado en buena medida desatendida como fenómeno global y decisivo para la competencia comunicativa. No faltan explicaciones ni razones para que esto haya sido así, pero tampoco faltan para que deje de serlo en el momento actual.

La complejidad del fenómeno fono-auditivo del habla, en el que intervienen variables de muy distinto tipo, tales como funciones biológicas, fisiológicas, psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, sociales y psicológico-afectivas, hace de la tarea de enseñar pronunciación un ejemplo de «empresa multirretos». Y la pregunta que se deriva de esta poliédrica realidad es si merece la pena abordarla y si es rentable hacerlo teniendo en cuenta el esfuerzo y la dedicación que ello exige al que enseña y al que aprende. La respuesta que este manual ofrece es «sí, es posible».

El profesor debe saber cuáles serán las dificultades a las que se enfrentarán los aprendientes para poder pronunciar adecuadamente una lengua extranjera y que estas estarán centradas fundamentalmente, como señala Gil Fernández (2007, pp. 99-115) en los siguientes aspectos:

- a) el factor edad
- b) los factores afectivos o psicosociales
- c) la aptitud para las lenguas
- d) la experiencia de la LE
- e) la interferencia de la L1

Una vez recogidos estos factores, la pregunta que se plantea el profesor es: «¿Resulta posible la enseñanza de la pronunciación?». Y la respuesta a la que dedicaremos este manual es: «Sí, es posible». Pero la pregunta definitiva, tanto para profesores como para alumnos/aprendientes, es: «¿Importa la pronunciación?». Y la respuesta es: «Sí, importa, y mucho». A lo largo de estos

¹ Es mucho mayor la atención a la pronunciación en inglés y francés que en español. A la escasa instrucción en el nivel fónico en español ha contribuido la falsa creencia de que el español «es fácil» y que «se lee como se escribe».

cuatro capítulos veremos numerosas muestras de la importancia y la necesidad de enseñar pronunciación. Reflexionemos ahora sobre ello a partir de los siguientes casos.



Actividad 1. La pronunciación importa.

CASO 1

Material: Grabación de uno o varios hablantes hablando español con un marcado acento extranjero y produciendo enunciados incomprensibles por errores cometidos tanto en el nivel segmental como en el prosódico.

Objetivos: a) Reflexionar sobre la gravedad de producir un mensaje ininteligible. b) Tratar de identificar los errores. c) Explicar a qué se deben.

CASO 2

Material: Grabación de uno o varios hablantes hablando español con marcado acento extranjero y produciendo enunciados muy poco fluidos, provocando posiblemente en el interlocutor nativo falta de interés, cansancio e incluso irritabilidad.

Objetivo: Reflexionar sobre la gravedad de esta producción y las consecuencias que acarrea para la comunicación.

Los límites del alcance de nuestra tarea nos lo dan las posibilidades, dada la complejidad de lo oral, de que algo sea enseñable/aprendible. La meta es que lo enseñable/aprendible sea relevante para la comunicación. En muchos casos hemos observado y observamos aún hoy en los manuales de ELE, y en general en la docencia en el aula, la contradicción planteada por el hecho de que, muchas veces, lo más importante en la comunicación sea lo más difícil de enseñar y que lo más fácil de enseñar no sea tan importante para la comunicación. Al recorrer la historia de la metodología nos damos cuenta de que cada movimiento, cada modelo, ha sido fruto de su tiempo y se ha enfrentado a los distintos retos de la enseñanza con las posibilidades de su época. Actualmente contamos con recursos que antes eran inalcanzables, inviables o sencillamente, no existían. El desarrollo de las nuevas tecnologías y las aportaciones de los enfoques interdisciplinares, como veremos en los distintos capítulos de este manual, hacen que la tarea de la enseñanza de la pronunciación pueda ser viable, rentable y relevante. Hoy la enseñanza de la pronunciación no puede seguir desatendida. Por ello, en este y en los siguientes capítulos, presentaremos algunas claves para abordarla.

La estructura y los contenidos de este capítulo se reparten en un bloque o componente reflexivo, en un bloque o componente práctico y en un apartado dedicado a las actitudes.

En los apartados 1-5 del *componente reflexivo* abordamos las cuestiones de la oralidad del lenguaje, la didáctica de la pronunciación y la corrección fonética, los sistemas fonético-fonológicos de la L1 y de la L2/LE, la competencia fónica y su presencia en el *Marco común europeo de referencia* y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. En el apartado 6 nos centramos en la formación necesaria para enseñar pronunciación, que se completa con los apartados 7, dedicado a los contenidos, el 8, dedicado al conocimiento de la lengua materna del aprendiente, y el 9, dedicado al conocimiento/diagnóstico del error.

El *componente práctico* se divide en tres apartados dedicados a la actuación pedagógica, el análisis de necesidades y las actividades, respectivamente.

El capítulo se cierra con el bloque dedicado a las *actitudes*.

2. Componente reflexivo: teoría y conocimientos

2.1. La oralidad del lenguaje

La naturaleza primaria del lenguaje humano es su oralidad², que se presenta desdoblada en un plano fónico y uno auditivo. Tales planos se activan en el empleo imprescindible de dos destrezas, una expresiva, o de producción, y otra receptiva, o de percepción. Como sabemos, para que el acto de comunicación oral tenga lugar debe haber un interlocutor/receptor que escuche y pueda entender el mensaje.

Para hablar producimos sonidos del lenguaje articulado y usamos propiedades de estos, tales como el tono, la intensidad, el timbre y la duración, asociados a determinados significados tanto lingüísticos como extralingüísticos (por ejemplo, variedad dialectal o de estilo) o paralingüísticos (como por ejemplo, la cualidad de la voz), que nuestro interlocutor debe oír y convertir en información relevante que le permita comprender el mensaje recibido. A la vez que actuamos como hablantes nos convertimos en oyentes, tanto de nuestro interlocutor como de nosotros mismos, para así poder controlar nuestra propia producción sonora. Por todo esto, el habla tiene necesariamente una doble vertiente en el proceso comunicativo, una productiva o articularia y otra perceptiva o auditiva. Por tanto, la pronunciación, como materialización del habla, no puede quedar relegada a un papel secundario de subdestreza de la tradicional destreza de expresión oral para la articulación del discurso, sino que debe considerarse también fundamental para la interpretación de este y para vehicular la negociación que los interlocutores hacen de su sentido. Como veremos más adelante, el habla es acción y el dominio de su pronunciación se extiende a las *actividades comunicativas de la lengua*³ de expresión, comprensión, interacción y mediación. Poder hablar en una L2/LE requiere alcanzar el dominio de estas actividades comunicativas en el nivel fónico de dicha lengua, y esto resulta inseparable de la pronunciación, aunque sus objetivos no sean del todo equivalentes y abordar su análisis requiera un capítulo especializado aparte.

2.2. La didáctica de la pronunciación y la corrección fonética

Facilitar el aprendizaje y el desarrollo de estas actividades comunicativas orales para lograr la transmisión de enunciados correctos o adecuados, fluidos, claros o inteligibles, y conseguir así una comunicación óptima e integral debe ser, por tanto, el objetivo general de la *didáctica de la pronunciación* de una L2/LE⁴.

Identificar los errores de pronunciación y presentar recursos y procedimientos para corregirlos será el objetivo de la *corrección fonética*, dentro de la *didáctica de la pronunciación*⁵. Con esta puntualización queremos hacer notar el hecho de que el alcance de la enseñanza de la pronunciación no debe ser solo inmediato y de tipo reactivo, esto es, remediador o correctivo exclusivamente cuando se produce el error, sino también integrador, preparatorio y facilitador de las prácticas de las actividades orales y auditivas en el aula y por ello se deberá programar

2 Exceptuando la lengua de signos de las personas sordas.

3 Desde la publicación en 2001 por el Consejo de Europa del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, se prioriza la acción, el uso de la lengua, sobre su conocimiento, y las antiguas destrezas pasan a ser categorizadas como *actividades comunicativas de la lengua*.

4 Como referentes de este enfoque integrador de la didáctica de la pronunciación, véase Cantero (2003) e Iruela (2004).

5 En el capítulo II de este manual se presenta un modelo de taller de pronunciación y corrección.

en el currículo y planificar su potencial para el aprendizaje. Insistimos, la didáctica de la pronunciación tendrá como objetivo específico facilitar el desarrollo de una competencia sobre el nivel fónico, lo cual debe tener como consecuencia un dominio adecuado y preciso de las propiedades fono-auditivas necesarias para la competencia comunicativa. En sintonía con la filosofía del *Marco común europeo de referencia (MCER)* y de su enfoque dinámico, el aprendiente deberá ser considerado como agente en su papel doble de emisor y receptor y en su interacción con el interlocutor.

2.3. Dos sistemas para el nivel fónico: el fonético y el fonológico

En el nivel fónico, de producción oral de la lengua, distinguimos entre un sistema fonético y un sistema fonológico.

En el *sistema fonético* contamos con un conjunto de recursos (de inventario y de reglas) que nuestra lengua selecciona de entre distintas posibilidades físicas articulatorias, un número finito de sonidos, un tipo de distribución y combinaciones entre ellos, un tipo de agrupamiento, un uso de propiedades fónicas (tono, intensidad, duración) para resaltar unos elementos frente a otros, para producir una «melodía» y para marcar un ritmo en un tiempo determinado. En el *sistema fonológico*, convertimos algunas de esas posibilidades fónicas en signos que codificamos en nuestra mente para cumplir una función, que no es otra que la de asignar y distinguir significados lingüísticos.

Para ilustrar la diferencia entre ambos sistemas y distinguir entre la física del habla y la codificación del habla nos serviremos del ejemplo del semáforo como señal del código de la circulación. Los tres colores del semáforo: rojo, verde y ámbar, pueden aparecer en distintas gamas en función de la luz a la que estén expuestos. Así, nuestra retina captará gradación para cada color según lo veamos con luz natural, a distintas horas del día, o con luz eléctrica. Veremos, por ejemplo, un verde más claro, más oscuro, o de cualquier otra variedad, dependiendo del contexto óptico. Percibiremos entonces la manifestación física de los colores, por ejemplo, un verde botella, un verde mate, o un verde mar, pero estas variedades no nos comunican nada a los usuarios del código de la circulación, ya que el elemento que habremos codificado es el rasgo de color común a todas ellas, [+verde], y el significado al que lo asociamos es el de 'vía libre', que se opondrá al significado de 'pare', representado a través del rasgo [+rojo]. De un modo parecido, el sistema fonético de una lengua nos permite posibles realizaciones de los sonidos en función del contexto fónico en el que aparecen, por ejemplo en español pronunciamos dos sonidos dentales sonoros en las palabras *dos* y *hadós*, pero no iguales, porque en *dos* tendremos una realización oclusiva [d], de contacto total de la lengua con los dientes, y en *hadós* tendremos una realización aproximante [ð], sin contacto total entre los articuladores, e interdental. Pero las características comunes a ambos sonidos, esto es, el estar en la zona dental y el ser sonoros, serán lo que codificaremos en el sistema fonológico, convirtiéndolas en lo que llamamos rasgos constituyentes de un *fonema*, que lo distinguen de otro u otros elementos a los que se opondrá, otros *fonemas*, (igual que el verde se opone al rojo y al ámbar en el caso del semáforo) y así poder asignar significados lingüísticos distintos. Por ejemplo, distinguiremos *dos* de *tos* y *hadós* de *hatós* por la sonoridad o la ausencia de esta, y no nos resultará relevante desde el punto de vista fonológico el hecho físico de que fonéticamente haya dos tipos de dentales sonoras, una oclusiva y otra aproximante. De nuevo, lo que hace que estas dos realizaciones de /d/ se opongan a /t/, que también es dental, es solo su *rasgo distintivo* frente a /t/, es decir, el ser sonora, frente a /t/, que es sorda; igual que en el caso del semáforo, lo que importa es

distinguir solo lo que permite una oposición; recordemos, será importante la diferencia entre la señal verde y la roja, porque es lo que permite que se codifiquen significados distintos, sin que resulte decisivo si el verde o el rojo que hemos visto era más o menos vivo, claro, oscuro, brillante, mate, etc.

De igual manera que ocurre en el nivel segmental, el de los sonidos, en el plano prosódico tendremos también unidades distintivas que establecerán oposiciones. Así por ejemplo, la secuencia *vienes* tendrá significados distintos según se pronuncie con un tono final ascendente o descendente. En un caso estaremos preguntando y en el otro, afirmando. Y así ocurrirá con otros recursos o parámetros fónicos que cada lengua seleccione para codificar significados, tal y como veremos en los casos que se presentan en este y en los siguientes capítulos.

2.4. La lengua materna y la lengua meta

Toda lengua dispone de un inventario de sonidos y de fonemas, unas reglas de combinación de estos y unos parámetros articulatorios, acústicos y auditivos con los que crea sus sistemas. Puede ocurrir, y ocurre en muchos casos, que una lengua tenga en su sistema fonético lo que otra lengua tiene en su sistema fonológico, es decir, que en una lengua sea distintivo lo que en otra lengua es una simple variante, o que un elemento sea distintivo o no distintivo en ambas lenguas, pero ocupe una posición diferente y forme combinaciones diferentes. Por eso, aprender a hablar en una L2/LE supone necesariamente aprender ambos sistemas, tal y como están establecidos en dicha lengua meta. Como podemos prever, se crearán distintos tipos de interferencias entre la L1 y la L2/LE en función de estas diferencias. Una buena parte de los errores de pronunciación y de dificultades para la adquisición/aprendizaje se deberán a dichas interferencias⁶, pero no todos, ya que algunos tendrán que ver con principios más generales de la adquisición del nivel fónico. A este respecto, es importante señalar también que lo fónico se adquiere en primer lugar en la lengua materna⁷, antes que otros componentes tales como el léxico o gramatical, pero no en la L2/LE, donde será el que más tarde en automatizarse y en el que la fosilización de ciertos errores resulte más persistente a lo largo del aprendizaje.

Los fonólogos estructuralistas Polivanov y Trubetzkoy fueron los primeros en formular una hipótesis que explicara los fenómenos de interferencia (o *transferencia*⁸) responsables de las dificultades y los errores de producción. Su modelo se centra en los conceptos de *sordera fonológica* y de *criba fonológica*. Al pasar de la lengua materna a la lengua meta el hablante tiende a mantener el patrón fonológico nativo, que se comporta como una *criba*⁹ que filtra la L2/LE a través de la L1, haciéndole padecer una especie de *sordera fonológica* para la lengua meta. Por eso, buena parte de nuestro trabajo para facilitar a los aprendientes la pronunciación consistirá en hacer desaparecer esa sordera mediante ejercicios que faciliten la percepción y la distinción entre la L1 y la L2/LE.

Para ilustrar el trasvase del patrón fónico de una lengua a otra y de la interferencia que esto crea, veamos, tomando un ejemplo de Pinker (1994, p.72) cómo contaría en inglés el cuento de *Juan y la mata de habas* un hablante de italiano con acento italiano. Su pronunciación sonaría

6 Más adelante veremos cómo la fonética contrastiva nos ayudará en la enseñanza de la pronunciación al permitirnos entender los fenómenos causados por la interferencia de la L1 en la L2/LE.

7 Véase el capítulo IV.

8 En inglés se usa el término *transfer* y esto hace que se haya extendido también el uso de *transferencia* junto con el de *interferencia*, aunque no son exactamente sinónimos (véase Glosario).

9 Todo sistema fonológico es una criba que deja pasar solo lo distintivo. Recordemos el ejemplo de los colores del semáforo y su aplicación en el código de la circulación, pues también en ese caso tenemos una función de criba.

asi: “Uans appona taim uasse disse boi” (*Érase una vez un niño*). Y este mismo aprendiz contaría el mismo cuento en español pronunciando su título, “Huaninno (Juanín) e la mata di hábasse” y el inicio “Érase una vesse uno ninnio”. En ambos casos observamos que se mantiene el hábito articulatorio del italiano de cerrar las sílabas terminadas en consonante con una vocal: *hábasse, vesse*. Este fenómeno crea lo que llamamos *acento extranjero*.



Actividad 2.

Le presentamos ahora otro ejemplo, tomado de Mateos Ortega (2000), propuesto en su artículo “Esto me suena a alemán”. Un hablante de alemán pronuncia:

- Pueness taadess, io ia haplo espaniol y kiero ía al kurzo toss.

- ¿Podría explicar por qué le llama “alemañol”?
- Basándose en esta frase, ¿podría mencionar algunos de los rasgos fónicos que caracterizan al “alemañol”?

Con las actividades que se presentan en la extensión web le proponemos seguir reflexionando sobre la *criba* y la *sordera* fonológicas.

Actividades 3, 4, 5 y 6.

2.5. La competencia fonológica en el MCER y el PCIC

Hablar en una L2/LE requiere alcanzar un dominio de un sistema fonético y un sistema fonológico nuevos, distintos a los de nuestra lengua materna. A ese dominio, que supone un conocimiento de ambos sistemas junto con unas habilidades para activar ese conocimiento en el uso, más unas actitudes, es a lo que llamamos *competencia fonético-fonológica*, *competencia fonológica*¹⁰ o simplemente *competencia fónica* de esa L2/LE.

En el actual modelo comunicativo de enseñanza de LE por competencias, donde prima el aprendizaje del uso de la lengua frente al conocimiento exclusivamente teórico de su sistema, enseñar pronunciación supone facilitar al alumno el desarrollo (adquisición/aprendizaje) de la *competencia fónica* de la lengua meta.

En el ya presentado *MCER*, documento guía de descripción e inventario de competencias de L2/LE, la mencionada competencia, denominada en este *competencia fonológica*, es una de las cinco integrantes de las *competencias comunicativas lingüísticas*, junto con la *competencia léxica*, la *gramatical*, la *semántica*, la *ortográfica* y la *ortográfica* y es presentada como:

El conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como: fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o alófonos, rasgos distintivos, agrupación de los sonidos en sílabas, y prosodia: acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética (MCER: § 5.2.1.4).

¹⁰ El *MCER* utiliza el término *competencia fonológica* y cuando tratemos de este documento mantendremos tal denominación; sin embargo, a lo largo de este capítulo usaremos también y de manera indistinta el de *competencia fónica*.

La crítica que se le puede hacer al *MCER*¹¹ es que no conecta explícitamente la competencia fonológica con las otras competencias comunicativas no lingüísticas, como la sociolingüística o la pragmática, o con las estrategias del ámbito oral, que tienen, como mostraremos más adelante, un papel fundamental en la interpretación del discurso y de los diversos tipos de significados que se producen en la comunicación. La competencia fonológica tiene un carácter transversal.

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) (de ahora en adelante *PCIC*) se destina un apartado especial a esta competencia titulado *Pronunciación y Prosodia*. En él se recoge un inventario de microdestrezas fónicas que se deben poner en práctica en una secuenciación de fases (de *aproximación*, *profundización* y *perfeccionamiento*) correspondientes a los tres niveles de referencia (A, B, C) establecidos en el *MCER*. Aunque en este documento se use el binomio *pronunciación y prosodia* como reflejo de la división tradicional de los elementos fónicos en dos niveles, el segmental (lineal, inventariable, de unidades discretas o «aislables», que incluye sonidos y fonemas,) y otro suprasegmental o prosódico (no lineal, no fácilmente inventariable, no discreto, que incluye el acento, el ritmo, las pausas, la entonación), en el presente capítulo se hace uso del término *pronunciación* en su sentido amplio, esto es, integrando los dos planos citados, como una forma genérica de aludir a la materialización de la competencia. Volveremos al *PCIC* en el apartado destinado a los contenidos fónicos.

Siguiendo con el *MCER*, la relevancia de la actuación didáctica para facilitar la práctica de la pronunciación y la adquisición/aprendizaje de la competencia fonológica se justifica por la necesidad que deba satisfacer cada aprendiz. La capacidad alcanzada en el dominio de la pronunciación se mide en niveles¹².

Veamos en primer lugar la breve presentación del valor variable, ajustable a cada caso y a cada necesidad de aprendizaje, que el *MCER* permite otorgar al usuario respecto a los contenidos, la relevancia y la temporalización de los objetivos de la enseñanza de la pronunciación y que se muestran en el siguiente cuadro (§ 5.2.1.4):

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.*
- *Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.*
- *Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.*

A continuación nos fijaremos en los descriptores que se proveen para cada nivel de referencia con respecto al dominio de la pronunciación y que aparecen en la Tabla 1 (§ 5.2.1.4):

Dominio de la pronunciación

C2	Como C1.
C1	Varia la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.

¹¹ Como también se le puede hacer la misma crítica a las ACTFL Guidelines (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*).

¹² El *MCER* tiene una dimensión horizontal, de descripción de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) y una dimensión vertical, de niveles de dominio de esas competencias.

A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Tabla 1

Como vemos, la meta que se nos presenta en el primer cuadro es llegar a la *corrección* y a la *fluidez* y la valoración de la medida en que estas se alcanzan se distribuye en los seis niveles de la escala usando conceptos evaluativos tales como *pronunciación clara y natural*, *pronunciación clara y comprensible*, *acento extranjero*, *hablante nativo*. Tener presentes estos conceptos es absolutamente necesario, aunque no del todo suficiente, para entender el objeto de la enseñanza de la pronunciación, como veremos en los siguientes apartados.

2.5.1. ¿Hablar sin acento? *Hablando claro*: una pronunciación correcta, inteligible, tolerable

La manera de valorar la pronunciación ha variado a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de los distintos paradigmas metodológicos. Alcanzar la corrección y la fluidez han sido los objetivos prioritarios de la didáctica y ambos criterios se han venido midiendo de manera más o menos intuitiva, con respecto al referente de la producción sonora propia del hablante nativo, sobre todo en el caso de la corrección y con respecto a lo más o menos fluido o entrecortado del discurso (se entiende que propio del hablante nativo) en el caso de la fluidez. En la actualidad, *corrección y fluidez*¹³ se pueden evaluar en cuanto que facilitan al hablante de L2/LE entender a su interlocutor y sentirse más seguro y preciso al comunicar su mensaje de modo que este resulte comprensible y adecuado. Para el *MCER*, la *fluidez* es, junto con la *precisión*, «un factor genérico y cualitativo que determina el éxito funcional del alumno o usuario» (*MCER*, p.125). La escala que se propone para valorar su dominio es la siguiente:

Fluidez oral

C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene solo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Solo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en periodos más largos y complejos. Produce discursos con un ritmo bastante regular; aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones, provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.

¹³ En el capítulo IV de este manual se trata la influencia del ritmo y el tempo o velocidad de habla en la fluidez.

<p>B1</p>	<p>Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.</p> <p>Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico y corregirse, sobre todo en periodos largos de producción libre.</p>
<p>A2</p>	<p>Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.</p> <p>Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.</p>
<p>A1</p>	<p>Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.</p>

Tabla 2

Desde finales de los años ochenta se cuestiona el valor absoluto de la referencia del *acento del hablante nativo* como modelo y norma, porque el concepto implica una abstracción que puede llegar a ser difícilmente operativa si tenemos en cuenta que desde el punto de vista lingüístico no existe una única variedad que sea «la correcta», por lo que, en consecuencia, debemos aceptar las distintas modalidades con las que puede pronunciarse correctamente una lengua y, por tanto, distintos modelos de *hablante nativo*¹⁴. Desde el punto de vista sociolingüístico, se optará por lo que la comunidad lingüística considere socialmente aceptable. Por lo general, en el aula, se suele seguir la norma de la variedad del profesor, aunque es más que recomendable que los alumnos reciban muestras de variedades distintas a la de este.

Por otro lado, tratar de tener un acento nativo puede convertirse en una tarea un tanto inalcanzable por diversas y complejas razones que atienden a variables de distinto tipo, como neurológicas o biológico-cognitivas (la cuestión de la edad, la fosilización, etc.¹⁵), afectivas, de identidad, etc.



Recuerde... Puede resultar más realista fijarse como meta que sus estudiantes logren una producción sonora inteligible, dentro de los límites de lo correcto (con valores escalares y no absolutos), próxima a la de una variedad nativa, socialmente aceptable y tolerada sin dificultad por parte de los interlocutores nativos.

Como sabemos, al acento idiomático de un hablante de L2/LE lo llamamos también *acento extranjero*, y muy a menudo usamos la expresión «habla con acento extranjero» para referirnos a la carencia en diferentes grados de las propiedades fónicas y de los hábitos articulatorios y acústicos de la L2/LE, al presentar su producción, como ya hemos visto anteriormente, una tendencia al mantenimiento del sistema de hábitos articulatorios y acústicos de la lengua ma-

14 En 1985, Paikeday publica un libro titulado *The native speaker is dead!* (*¡El hablante nativo está muerto!*). Y en 1988, Macaulay, publica un artículo titulado “R. P., R. I. P”, dando por difunto, como se señala en el título, un solo modelo nativo para la pronunciación. Las siglas se traducen como «Descanse en paz la Pronunciación Socialmente Prestigiosa», es decir, se abandona el modelo estándar de la pronunciación de la Reina y de la BBC como único válido.

15 Véase el capítulo II de este manual.

terna. Este hecho resulta más o menos tolerable siempre que se dé en el sistema fonético, el de las variantes, y no ocurra en el sistema fonológico, el de lo distintivo. Si se mantiene alguna propiedad del sistema fonológico de la lengua materna y esta no existe en el sistema fonológico de la lengua meta, entonces, el error lleva a una emisión intolerable, ya que impide la comprensión del mensaje.

Con el auge del enfoque comunicativo, la radicalidad del criterio de corrección igualado al de la producción del hablante nativo se suavizó y fue sustituida por la plasticidad que ofrece el criterio de *inteligibilidad*¹⁶ del mensaje y su correlato de aceptabilidad o tolerancia por parte del interlocutor nativo. Un mensaje comprensible, aunque con *acento*, puede ser más fácilmente tolerado por un nativo. Una buena pronunciación, en el sentido de *comprensible*, lo más *clara* posible, lo más *natural* posible, lleva a una buena aceptación por parte de los nativos. Se ha hablado incluso de una *inteligibilidad cómoda*¹⁷, en el sentido de que no implique un gran esfuerzo ni por parte del hablante ni del oyente el llegar a hacer adecuado y efectivo el mensaje. Lamentablemente, el enfoque comunicativo incurrió también por su parte, en sus primeras etapas, en un abandono patente de la instrucción específica en el nivel fónico, ya que se asumió una coreada imposibilidad de modificar la producción sonora del aprendiente si este ya había superado el *periodo crítico*. Esto es, si al alcanzar cierta edad, por razones de un condicionamiento biológico-cognitivo, ya no se podía adquirir una competencia similar a la de un nativo, no merecía la pena actuar pedagógicamente, ya que este hecho presupone la escasa o nula operatividad de dicha actuación. Sin embargo, hoy en día no solo no se mantiene vigente, tal y como se describió en su momento la hipótesis del *periodo crítico*, sino que sabemos que en la pronunciación están funcionando muchas variables a la vez, y que algunas compensan las desventajas de la edad, por ejemplo, en el caso de aquellos adultos motivados que pueden disponer de estrategias cognitivas de gestión del propio aprendizaje superiores a las que tienen los niños¹⁸. En este punto, la didáctica de la pronunciación, bien concebida y planificada, hace que sí sea posible enmendar una mala producción, facilitar la percepción y mejorar en alto grado la fluidez y la inteligibilidad del mensaje de un aprendiente de L2/LE. Incluso contamos con nuevos datos empíricos que permiten demostrar que la instrucción en el nivel fónico es efectiva¹⁹ y valorada y solicitada por parte de los alumnos que se hacen conscientes de su necesidad de mejorar sus destrezas fónicas. Un tema distinto es el de la dificultad de llevar a cabo dicha instrucción y/o el escepticismo por parte de muchos profesores sobre la viabilidad de una tarea tan compleja. Pero creemos que una reflexión crítica sobre los fenómenos que afectan a la comunicación oral en una lengua extranjera puede llevarnos a adquirir conciencia de la necesidad de la didáctica de la pronunciación y subsanar su descuido o desatención en el currículo y en los materiales.

16 Merece la pena mencionar que en la escala de clasificación de la fluidez del examen de inglés americano hablado, *SPEAK*, esta se mide en relación a la actuación del hablante nativo, pero siempre asociada a la inteligibilidad del mensaje:

0. El habla es tan titubeante y fragmentaria o se produce con un flujo/curso tan lejano al de un nativo que hace que la inteligibilidad sea imposible.
1. Numerosas pausas no nativas y/o flujo no nativo que interfiere con la inteligibilidad.
2. Algunas pausas no nativas, pero con un tipo de flujo más próximo al nativo, de manera que no interfiere con la inteligibilidad.
3. El habla es tan fluida y carente de esfuerzo como la de un hablante nativo.

17 Véase Underhill (1994).

18 Véase Torres Águila (2005).

19 Véanse los datos sobre los beneficios y la efectividad de la instrucción, así como las valoraciones positivas que los aprendientes hacen de dicha instrucción que se recogen en Barrera Pardo (2004).

Recuerde... La didáctica de la pronunciación bien planificada es efectiva y permite mejorar el grado de dominio de la competencia comunicativa del hablante.

A continuación le proponemos reflexionar sobre la fluidez y la inteligibilidad a partir de las siguientes producciones de hablantes no nativos.

👉 Actividades 7 y 8.

A pesar de las dificultades que se presentan para desprenderse del acento extranjero y a pesar de que debe enfatizarse la importancia de la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación para lograr una comunicación adecuada y efectiva, algunos aprendientes muestran un gran interés por lograr un acento nativo. Otros, en cambio, preferirán mantener su acento como un signo de identidad²⁰. Veamos si le parece que lo logran los hablantes que protagonizan los siguientes vídeos.

👉 Actividad 9.

2.5.2. La competencia fonológica y las competencias ortográfica y ortoépica

Con respecto a la corrección se produce una relativa intersección entre la competencia fonológica y las competencias ortográfica y ortoépica. En cuanto a la competencia ortográfica, se debe alcanzar un dominio sobre el repertorio de signos gráficos que en una lengua sirven para llevar lo oral (fundamentalmente sonidos y acentos) a la escritura. Pero no debemos olvidar que esta última no es más que un sistema subsidiario del oral y no consigue ser un reflejo fiel del sistema fonológico, ni siquiera en casos más o menos fonemáticos como el del español. Tampoco debemos caer en el error de considerar fácil la pronunciación del español porque, como es popular decir, casi siempre «se pronuncia como se escribe», puesto que esto no es más que una verdad a medias, o una falsa verdad. Por lo general, los hablantes nativos de español nos sentimos más cómodos con nuestro sistema ortográfico que los nativos de otras lenguas con los suyos. Por ejemplo, mientras que los hablantes de inglés preguntan con muchísima frecuencia cómo se escribe o deletrea algo que están oyendo, los de español lo hacen en menos ocasiones, generalmente para distinguir entre *g* y *j*, *b* y *v*, *y* o *ll*, y en el caso de los que tienen el seseo en su norma, para distinguir entre *c* y *z*, pero aparte de la aclaración correspondiente en estos casos, casi siempre reciben la respuesta de que se escribe «como suena», es decir, como se pronuncia²¹.

Si la competencia ortográfica nos permite saber escribir las formas orales, su complementaria, la ortoépica, nos lleva a saber pronunciar correctamente las formas escritas, en el caso de la L2²².

20 Retomaremos este tema en el apartado dedicado a las actitudes.

21 Desde luego, no existe una dificultad comparable a la que presentan otras lenguas cuyos sistemas de escritura están muy alejados de la forma de pronunciarlas en la actualidad. Es, por ejemplo, el caso del inglés, que hasta tiene un famoso poema en el que se complace al que debe aprender su pronunciación y que comienza con estos versos: *Dearest creature in creation/ Studying English pronunciation. También el dramaturgo inglés Bernard Shaw se quejaba de la arbitrariedad y la irregularidad de la ortografía del inglés y propuso, como guiño a esta situación, que se escribiera la palabra *fish*, 'pecado', como *ghoti*, ya que estas mismas letras en esas posiciones también servían para representar cada uno de los sonidos de *fish* en otras palabras.*

22 En el caso de la lengua materna la ortoepia se ha concebido tradicionalmente como *el arte* de hablar correctamente. En cuanto a la ortología, los diccionarios hablan de *rama de la gramática* que establece el modo *recto* de hablar. Ambas materias, ortoepia y ortología, son la misma en cuanto que persiguen como finalidad el modo de hablar correctamente conforme a una norma o modelo generalmente considerado de prestigio social.

Aunque el entrenamiento en la competencia ortográfica sea necesario y útil, no debemos abusar de este para la instrucción fónica, por tratarse, como ya hemos dicho, de planos distintos. En los casos que lo requieran, recurriremos al alfabeto fonético²³ para reflejar con exactitud la manera de pronunciar los sonidos que se representan con una misma grafía, los casos de los dígrafos como *gu-*, *qu-*, *ll-*, o los de las grafías que pueden corresponderse con dos sonidos, como por ejemplo la *x* en contextos en los que no va seguida de otra consonante, pues en este caso, según la ortoepía, debe pronunciarse igual que la *s*, etc.

No entraremos aquí en ninguna de las interesantes e intrincadas cuestiones relacionadas con el proceso de lectura²⁴. Solo advertiremos que no es recomendable basar nuestra instrucción en datos y muestras típicos de la lengua escrita puesto que lo que buscamos es el dominio del nivel fónico para la comunicación oral.

Recuerde... Es importante no identificar escritura y pronunciación y es fundamental presentar muestras orales en audio o audiovisual.

Veamos un ejemplo de lectura realizada por un aprendiente de español.

Actividades 10 y 11.

2.5.3. La competencia fonológica y las competencias sociolingüística y pragmática

Como hemos señalado ya al comienzo de este capítulo, el habla es interacción. Desde el punto de vista antropológico, el habla puede ser considerada la forma más poderosa de comportamiento humano cooperativo²⁵. El habla es una *praxis*, una práctica, un trabajo en el que se establece un contrato hablante-oyente. Por eso, necesitamos saber cómo se lleva a cabo la negociación del significado y cómo se codifican las variables que intervienen en el evento comunicativo en una lengua extranjera. Para recoger dichas variables, Hymes utilizó un acrónimo con el término inglés SPEAKING (*habla*).

Speaking

S	Sitio
P	Participantes
E	Fines
A	Secuencia de los actos
K	Clave
I	Medios
N	Normas
G	Género

Tabla 3

²³ Véase el capítulo II.

²⁴ Sobre la interesante cuestión del «lector interior», véase Canero (1994).

²⁵ Véase Duranti (1992).

El hablante procesa todas estas variables y actúa según convenciones y reglas de uso, que no es solo lingüístico, sino también social y pragmático-cultural. Por un lado, en la actuación verbal, se transmiten tanto significados lingüísticos de tipo referencial, como no referencial o expresivo, es decir, se comunica tanto lo que se dice (*dictum*) como la manera en que se dice (*modus*). Por otro lado, el hablante no necesita «decirlo todo», sino que puede hacer uso de significados implícitos e inferencias. No somos «máquinas parlantes», sino «seres comunicantes»²⁶ sometidos a la variabilidad de lo vivo, como señalan los fonetistas del sistema verbo-tonal²⁷. Cada situación, cada contexto, nos pide una acción diferente. A este respecto, recordemos que el *MCER* considera a los aprendientes o usuarios de la lengua como individuos que son *agentes sociales*.

Recuerde... La competencia comunicativa oral es dinámica y variable.

2.5.4. La competencia fónica en la didáctica de la pronunciación

Como hemos señalado en el apartado 2.2., la didáctica de la pronunciación debe promover el dominio de una competencia en el nivel fónico que facilite la realización de las actividades expresivas de la lengua (expresión oral, comprensión oral, interacción). Pero lo que resulta determinante es el hecho de que la competencia fónica interviene de manera decisiva en la consecución de otras competencias, tanto en la competencia general denominada «existencial» (*saber ser*) (tal y como veremos en el apartado final dedicado a las actitudes) como en las diferentes competencias comunicativas, cuando estas se expresan a través del canal oral-auditivo.

Aunque trabajar la forma es absolutamente imprescindible en la enseñanza de la pronunciación, cuando no nos centremos exclusivamente en ella, de manera simultánea deberemos trabajar también con los campos de intersección de la competencia fónica con otras competencias. Y esto nos lleva a operar con los distintos tipos de significados (lingüístico, extralingüístico-sociolingüístico y paralingüístico) que lleva necesariamente aparejado lo oral²⁸.

Por eso, si tenemos en cuenta el discurso y las reglas conversacionales, la competencia fónica no solo será decisiva para articular y percibir los elementos fónicos del enunciado, sino para conseguir una actuación adecuada y óptimamente interpretable. De este modo, la competencia fónica debe permitir que el hablante de una L2/LE se comunique de manera efectiva y sea capaz de realizar, entre otras, las siguientes funciones:

- a) Como emisor: llevar su actuación más allá del límite de las palabras, manteniendo unidos los bloques fónico-semánticos o unidades de pensamiento, contrastando o enfatizando información, teniendo un control sobre los turnos de habla, etc.

²⁶ Para Guberina, Renard, y los verbo-tonalistas, el hablante es un «être communiquant».

²⁷ Literalmente, el nombre de *verbo-tonal* alude a la capacidad de corrección de la palabra (verbo), del habla, a través del trabajo con el tono. Los postulados de este modelo se centran en la consideración de que la audición controla la producción (de ahí la llamada *sordera fonológica* y la producción con acento de la lengua materna), en dar prioridad para la corrección a la prosodia, al parámetro de la tensión, y a la fonética combinatoria, es decir a la combinación de sonidos en determinados contextos fónicos.

²⁸ Para una clara exposición sobre lo lingüístico, lo paralingüístico y lo extralingüístico, junto con lo verbal y no verbal, vocal y no vocal, véase Gil Fernández (2007).

- b) Como receptor: saber segmentar el discurso en bloques o unidades significativas, interpretando correctamente el uso de los parámetros acentuales, tonales, rítmicos, etc., como señales fónicas de los nativos, considerándolas pistas que también ayudan a regular los turnos de habla, confirmar o rebatir expectativas, etc., y no centrarse solo en identificar exclusivamente palabras aisladas u oraciones²⁹.

Veamos un ejemplo que ilustre un problema de pronunciación que pueda darse en una posible conversación y que podría desencadenar un conflicto en el proceso de interpretación al crear en el interlocutor una expectativa que quedará vacía. Si un aprendiente de español realiza una pregunta como *¿Para qué renunciar al placer del café?* sin marcar la tonicidad de *qué* y sin la entonación adecuada, un hablante nativo podría creer que este no ha terminado la frase y que va a continuar diciendo algo, como por ejemplo *Para que renunciar al placer del café no te cueste tanto...*



Actividad 12.

¿Podría decir con qué entonación final (↑, ↓) habría que realizar la interrogativa ¿Quieres que conduzca? para:

- Simplemente preguntar.
- Realizar una petición de confirmación expresada con cortesía.

La didáctica de la comunicación debe instruir al aprendiente sobre los parámetros fónicos, sobre todo prosódicos, como se verá en el capítulo 4, que se usan en la conversación para hacer posible la interpretación de la información. El problema es que, al no existir una correspondencia unitaria entre forma y función en ese nivel y puesto que el intercambio conversacional es un proceso dinámico que exige un procesamiento en línea y una reelaboración continua del *input* por parte de los interlocutores, dado un contexto, no resulta fácilmente operativo gestionar en el aula el conjunto de funciones gramaticales, discursivas y actitudinales que se pueden dar en un alto número de situaciones reales. Pero sí es posible ir presentando casos y sensibilizar a los aprendientes hacia ciertos patrones de la lengua meta, haciéndoles descubrir, percibir y más tarde producir, las diferencias entre esta y su lengua materna.



Recuerde... La didáctica de la pronunciación debe trabajar la forma y además ejercitarla en contextos significativos, para así llevar al aprendiente a un buen dominio de su competencia fónica y de su competencia comunicativa.

2.6. La formación necesaria para enseñar pronunciación

2.6.1. Enseñar con competencia

Todos estamos de acuerdo en reconocer la profesionalización de nuestra práctica docente y en que ello exige una reflexión crítica y una permanente actualización. Por eso, en el campo de la didáctica de la pronunciación, debemos poder dar respuesta a preguntas como las siguientes y

²⁹ Véase Chun (2002).

contar con los conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que nos permitan hacer una práctica verdaderamente *enseñable/aprendible*.

- ¿Qué debemos saber los docentes para poder facilitar el desarrollo de la *competencia fónica* de nuestros alumnos?
- ¿Qué necesitamos comprender para poder explicar por qué se comete un error y remediarlo e incluso anticiparlo?
- ¿Cómo podemos enseñar a pronunciar para comunicar?
- ¿Qué actitudes debemos mostrar ante el error y qué actitudes debemos fomentar entre los aprendientes?

Para poder llevar a cabo una didáctica de la pronunciación que sea rentable y efectiva los profesores necesitamos fundamentalmente:

1. Un *conocimiento teórico*:
 - a) Sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la L2/LE.
 - b) Sobre las variables que intervienen en dicho proceso (de tipo biológico, cognitivo, social, etc.).
 - c) Una buena base/formación en los conceptos que explican el funcionamiento general de los elementos que intervienen en la producción/percepción del habla y aquellos que resultan decisivos para configurar los sistemas fonético y fonológico tanto de la lengua meta como de la lengua materna del alumno. Esto es, un profesor debe contar con una descripción de la base articulatoria de la lengua meta, de sus esquemas temporales, rítmicos y entonativos, de los sistemas fonético y fonológico y de sus repertorios de sonidos y fonemas con sus propiedades, así como de las combinaciones y de los fenómenos de habla conectada y cambios de los sonidos en la secuencia fónica.
2. Un *conocimiento procedimental*: disponer de técnicas, estrategias y habilidades para facilitar estos aspectos: la sensibilización a un determinado fenómeno fónico, la explicación, la práctica y la corrección.
3. Unas *actitudes* facilitadoras y tolerantes ante el aprendizaje del nivel fónico en una lengua extranjera, ante las dificultades que presenten los alumnos y ante los errores que cometan.

Recuerde... Para poder facilitar a los aprendientes su dominio de la competencia fónica, el docente debe entender las causas de las dificultades, conocer los recursos para superarlas y disponer de una actitud tolerante y motivadora.

2.6.2. El funcionamiento del habla

2.6.2.1. La cadena sonora

El habla es un *continuum* fónico, una cadena sonora formada por sonidos coarticulados que necesita ser segmentada para ser interpretada. En la producción, los sonidos se conectan en unidades de agrupamiento llamadas sílabas y a su vez las sílabas se van agrupando en torno a

acentos, es decir, en torno a elementos que destacan en la cadena, y así se van creando palabras fonológicas y también grupos tónicos o rítmicos y grupos fónicos³⁰. Todas estas agrupaciones son eslabones de la cadena que de manera inversa a lo que ocurre en la producción, deben ir separándose o distinguiéndose durante la percepción, para facilitar el proceso de comprensión auditiva.

Cada lengua tiene sus propias reglas para agrupar los sonidos en la cadena fónica, para darles un ritmo y para establecer las pausas entre ellos. Por eso, para pronunciar y entender una lengua extranjera, el aprendiente debe conocer esas reglas y saber qué tipo de eslabones se forman al producir el enunciado y cómo se deben separar estos para poder percibirlo e interpretarlo.

El conocimiento gramatical-léxico no nos basta para interpretar el enunciado, necesitamos conocer el sistema fonético y el fonológico de la lengua. En muchos casos, se producen choques entre el conocimiento léxico y el conocimiento fonológico incluso en los hablantes nativos. Por ejemplo, esto ocurre si al oír una secuencia fónica nos guiamos solo por nuestro conocimiento léxico y una vez que hemos identificado un fragmento sonoro que se puede corresponder con alguna palabra que tenemos almacenada en nuestro diccionario mental, segmentamos la secuencia a partir de ese fragmento y hacemos una reagrupación de las sílabas distinta a la agrupación con la que se ha pronunciado la secuencia. Por ejemplo: *¿Lo va a saber?* por *¿Lo vas a ver?* No es infrecuente que una misma secuencia fónica pueda segmentarse de dos maneras distintas, por la posibilidad del resilabeo o resilabificación³¹, dando lugar a dos enunciados con significados diferentes. Por ejemplo, los casos de *Como las aves* y *Como la sabes*, *¿Tienes alas?* y *¿Tiene salas?*, *Ató dos palos* y *A todos palos*. Solo una pausa artificial reflejaría la diferencia. Por supuesto, cada una de estas secuencias aparecerá en un contexto distinto. Lo que podemos poner de relieve para los objetivos de la enseñanza de la pronunciación es que, de producirse una segmentación no adecuada para un contexto, el problema de percepción lleva a un problema de competencia gramatical.

Por lo general, los alumnos alfabetizados e instruidos a través de la escritura y de las muestras de textos escritos tienden a pronunciar las palabras sin conectarlas, como si estuvieran realizando los blancos de escritura que las dividen, pero en el habla no hay tales espacios entre palabras. En muchos casos algunas separaciones se deben a una falta de práctica y de conocimiento de las reglas de la lengua meta o a la interferencia de la lengua materna. Es habitual que en algunas lenguas se produzcan solapamientos y posibilidades de unión de los segmentos o sonidos finales de una palabra con los de la siguiente, produciendo dos cadenas diferentes, como en el caso del inglés con las consonantes en *might rain* [puede llover] y *my train* [mi tren], o *ice cream* [helado] y *I scream* [yo grito], pero en español los enlaces son dominantes, tanto entre consonantes como entre vocales, y esto último hace que se diferencie mucho del inglés, del alemán y del farsi (persa), entre otras, por caracterizarse estas últimas por el ataque duro o glotal entre vocales.

Podemos encontrar muestras de estas segmentaciones con resilabeo y de los malentendidos que resultan en los dictados que se hacen tanto a los nativos como a los no nativos, como por ejemplo, *grande sexy tos* por *grandes éxitos*. Esta posibilidad de resilabeo se explota muchas veces por parte de los nativos para conseguir efectos de sorpresa o humorísticos³², como ocurría en el *Monólogo de Rabinovich* de Les Luthiers. Le recomendamos que repita ahora la actividad 5.

30 Véase el capítulo II.

31 Véase el capítulo III.

32 En retórica, esta figura se conoce con el nombre de *calambur*.

El acento, la tonicidad de la sílaba, resulta clave para crear los eslabones de la cadena. El acento léxico lo encontramos en las palabras, pero las palabras se agrupan con otras palabras y forman grupos subordinados a un acento principal, que podemos llamar acento de frase o sintagmático. En ejemplos como *Quédese a comer* y *Qué desea comer*, la posibilidad de obtener dos estructuras distintas con dos significados distintos no solo se debe al resilabeo, que en este caso da lugar a la sinalefa *se-a*, sino a la distribución de los acentos: *Quédese a comer* (●●●●) y *Qué desea comer* (●●●●). El cineasta Pedro Almodóvar usa la posibilidad de cambiar los acentos en ciertas secuencias para crear los nombres de algunos de sus personajes, como por ejemplo *Lola Mento* (●●●●) (*lo lamento* ●●●●) o *Pati Difusa* (●●●●) (*patidifusa* ●●●●). Sirvan estos ejemplos para demostrar lo importante que es enseñar prosodia.

Veamos a continuación las unidades melódicas en las que se puede agrupar o segmentar la cadena fónica en español:

- Grupo fónico*: es el fragmento de discurso comprendido entre dos pausas sucesivas y su extensión puede variar, como por ejemplo en *Te espero a las nueve, ¿Vienes?, ¿Yo?*
- Grupo tónico* o *rítmico-semántico*: es un conjunto de sílabas subordinadas a un acento principal que constituyen una agrupación significativa, como por ejemplo *a las nueve* (●●●). También se le puede denominar *palabra fonológica* en cuanto que está formada por una palabra léxica y elementos funcionales (artículos, preposiciones, etc.) átonos que se apoyan en el acento de esta, como por ejemplo: *el hombre* > [elómbre] (●●●).

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* recoge la necesidad de practicar estas agrupaciones y de dominar la segmentación del discurso en unidades melódicas desde el nivel inicial (A1-A2)³³.

Recuerde... El uso oral de cualquier lengua produce habla conectada, pero cada lengua dispone de sus propias reglas de conexión de elementos en la cadena fónica.

A continuación se presenta un cuestionario en el que se pide una reflexión acerca del proceso de percepción y segmentación de la cadena hablada, que quizá exija un cierto esfuerzo de racionalización, pero que se puede simplificar según el nivel de los alumnos o bien puede servirle al profesor para ser consciente de las dificultades a las que se enfrenta cualquier individuo al oír una lengua extranjera.

³³ En el volumen dedicado a los niveles A1-A2, se usa el término de *sirrema* (5.3.2 p. 179) para la *palabra fonológica*, que Quilis (1993, p. 172) define como «la agrupación de dos o más palabras que constituyen una unidad gramatical, unidad tonal, unidad de sentido y que, además, forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase».