

## **El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas**

*(The challenge of teaching pronunciation to multilingual ELSE students: some methodological considerations)*

[Cómo citar este artículo](#)

[Ana Pacagnini](#)

Universidad Nacional de Río Negro- Sede Andina- EHyES, LELLAE

[apacagnini@unrn.edu.ar](mailto:apacagnini@unrn.edu.ar)

### Resumen

El presente artículo se propone abordar la problemática de la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELSE a grupos plurilingües. El abordaje metodológico del trabajo con estudiantes alóglotas de procedencias diversas requiere tomar distancia de un enfoque meramente contrastivo (centrado en la L1 de los aprendientes) y abre una perspectiva diferente, que desplaza el eje a la interlengua de los estudiantes y al sistema fonológico de la lengua meta. En este sentido, retomaremos el planteo de estrategias ya esbozadas en trabajos anteriores (Pacagnini 2013), fundamentalmente en relación con la planificación de las tareas y su implementación en la clase de ELSE (contemplando el diseño de materiales y el desafío de la corrección fónica), en el marco de un enfoque basado en tareas. Para ello, avanzaremos en los conceptos de *autoevaluación* (Oxford 1990, Hardan 2013) y *autorregulación* (Zimmerman 1990, Laskey y Hetzel 2010), y volveremos sobre la necesidad de revalorizar la enseñanza de la entonación, lo cual se torna central si consideramos el hecho de que la prosodia es una asignatura pendiente en el trabajo con la competencia fónica de los estudiantes en las clases de ELSE.

Palabras clave: pronunciación, interlengua fónica, Enfoque basado en Tareas, ELSE, prosodia

### Abstract

*This article deals with the teaching of pronunciation to plurilingual groups in the Spanish as a second and foreign language class. The methodological approach of the work, done with students coming from diverse backgrounds, requires being at a distance from a frame of reference that is merely contrastive (centred on the learners' L1) and adopting a different perspective that shifts the focus to the students' interlanguage and the phonological system of the target language. With this view in mind, we will return to the strategies presented in previous presentations (Pacagnini 2013), mainly in relation to the planning of the tasks and their implementation in the Spanish as a second and foreign language class (considering the materials design and the challenge of the phonic correction), on the bases of a task based approach. In order to do this we will consider the concepts of Self assessment (Oxford 1990, Hardan 2013) and Self regulated learning (Zimmerman 1990, Laskey & Hetzel 2010) and we will reconsider the need to take into consideration the fact that prosody is a unsolved issue in the work with the phonic competence of the Spanish as a second and foreign language learners.*

*Keywords: pronunciation, phonic interlanguage, Task-based Learning Approach, ELSE, prosody*

## **1- Introducción**

En este artículo nos proponemos profundizar en la reflexión iniciada en trabajos anteriores (fundamentalmente en Pacagnini 2013) acerca del modo en el que se podría abordar la enseñanza de la pronunciación en la clase de Español como

Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en el marco de un enfoque por tareas<sup>1</sup>, que parta de una perspectiva centrada en la interlengua fónica de los aprendientes y no en la L1 de cada uno de ellos. Si consideramos la realidad de las clases de ELSE en muchas instituciones de la República Argentina, donde los destinatarios de los cursos son grupos plurilingües (compuestos por estudiantes alóglotas de procedencias muy diversas), vemos que se evidencia una imposibilidad por parte del docente de conocer las bases articulatorias de las lenguas maternas (y de las correspondientes variedades) de todos los estudiantes. Esto nos lleva a replantearnos una serie de cuestiones centrales desde el punto de vista metodológico:

- 1- El cuestionamiento al lugar central que aún se le sigue dando a la L1 en la enseñanza de la pronunciación (desde una perspectiva fuertemente contrastiva). Ello implica redefinir qué entendemos por **L2** y por **interlengua fónica**.
- 2- La planificación de las actividades centradas en el desarrollo de la competencia fónica desde un **enfoque por tareas**. Esto nos llevará tanto al modo en que se diseñan los materiales didácticos como a su implementación en la clase y a la problemática de la "corrección" fónica concebida como un proceso de **autoevaluación**.
- 3- La necesidad de revalorizar el lugar de la **entonación** en las clases de ELSE. La prosodia ha sido la gran relegada en la enseñanza de la pronunciación, y la dificultad de integrarla en la clase de ELSE se ve incrementada por el hecho de que es el aspecto en el que más se evidencian las diferencias dialectales. La mayoría de los manuales que circulan están pensados para otras normas, lo cual torna más complejo su abordaje desde el español rioplatense.

Analizaremos estas problemáticas en los apartados siguientes.

## **2- Un cambio de perspectiva: hacia una concepción positiva de la interlengua fónica**

Tal y como observamos en Pacagnini (2013) en relación con las diferencias de estadio entre la interlengua fónica y la interlengua en los otros componentes

---

<sup>1</sup> En relación con el enfoque por tareas, ver punto 3 del presente trabajo.

lingüísticos,<sup>2</sup> el progreso en la adquisición del sistema fonológico de la L2 suele detenerse antes de llegar a adquirir una competencia más cercana a la de la lengua meta, por lo cual se observa una mayor fosilización que en otras áreas (como la morfosintaxis y el léxico, en las que es más frecuente observar un progreso paulatino hacia las competencias gramatical y léxica más cercanas a la L2). En estudios realizados a partir del análisis de muestras de exámenes orales de dominio del español,<sup>3</sup> concluimos que es frecuente hallar estudiantes con un excelente desempeño gramatical y un vocabulario muy rico, los cuales presentan serios problemas de ininteligibilidad en la pronunciación que dificultan su interacción oral.<sup>4</sup>

Dentro de las posibles causas de esta disparidad entre la competencia fónica (tanto en producción como en comprensión) y el resto de las competencias, hemos señalado el modo en el cual se trabaja con la pronunciación dentro de la clase de ELSE (limitado generalmente a una corrección fonética simultánea y a una práctica basada en la repetición, con eje en sonidos aislados).<sup>5</sup>

Por una parte, no podemos desconocer el aspecto fisiológico que en esta área ocupa un lugar importante y plantea un desafío a docentes y alumnos: el entrenamiento fónico exige no solo escuchar sonidos (tanto propios como ajenos) con la máxima atención posible, sino también producirlos atendiendo a lo que uno hace con sus órganos articulatorios, lo cual idealmente requeriría de una asistencia didáctica individualizada (Pacagnini 2013, p. 89). A esta se suman otras dificultades: dado que la fonología de la interlengua suele ser más simple que la de la lengua objeto, se observan diferentes procesos de simplificación (**sustitución, elisión, epéntesis** de consonantes o vocales, etc.).<sup>6</sup> Si bien es innegable que estos procesos fonético-fonológicos pueden variar en relación con la lengua materna de los aprendientes, en trabajos previos **hemos cuestionado los enfoques que se centran exclusivamente en una perspectiva contrastiva (que toma como**

---

<sup>2</sup> Selinker (1972) define la **interlengua** como un "sistema lingüístico independiente que debemos atribuir al aprendiz de una L2 sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO (lengua objeto)". En general se la ha asociado únicamente con la gramática interiorizada de una L2 que en su momento tiene el hablante extranjero que la aprende con sus propias reglas en evolución, que no necesariamente coinciden con las de la L2. Lleó (1997) la extiende al **nivel fonológico**, criterio que hemos retomado en Pacagnini (2007 y 2013).

<sup>3</sup> Al respecto, cfr. Pacagnini (2007, 2013, 2014a y b, 2017a y b), donde se analizan muestras de exámenes *CELU* (Certificado de Español Lengua y Uso, del Consorcio Universitario Argentino), de cuyo análisis se desprende que, por lo general, la competencia fónica se corresponde con un nivel más bajo del adjudicado en otras áreas, como la gramática y el léxico.

<sup>4</sup> Incluso puede ocurrir que erróneamente se caracterice un "error" como gramatical, cuando en realidad es de índole fonético-fonológica (pensemos en un estudiante anglófono que pronuncia [ɛ] por [a] en la 3ra singular del presente de subjuntivo - ['kome] por *coma*- simplemente por un mayor cierre vocálico (lo cual puede ser "filtrado" por los hablantes nativos de español como una realización de la /e/, pero más abierta), y no por confundir el presente de subjuntivo con el de indicativo. Esto lo hemos comprobado no solo analizando el desempeño de candidatos de exámenes de proficiencia en las distintas áreas evaluadas (fundamentalmente con un criterio analítico), sino también cotejando los exámenes orales con la producción escrita de los mismos estudiantes.

<sup>5</sup> Cfr. Pacagnini (2013, pp. 88-89 y 100-102).

<sup>6</sup> Veáanse ejemplos de estos fenómenos en Pacagnini (2014, p. 73).

**eje la L1 de los aprendientes)**, sobre la base de conceptos como "clasificación equivalente" (Flege 1987, 2003) y "sordera fonológica" (Dupoux *et al* 2001, 2008, 2010), en los que subyacen las nociones de "interferencia" y "transferencia negativa".<sup>7</sup>

Más allá de la influencia del sistema fonológico de la L1 en el aprendizaje de la L2, no se puede negar la importancia de otros factores (tanto lingüísticos como extralingüísticos) que influyen en la adquisición fónica: edad, conocimiento de la estructura de la L1, experiencia previa en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, motivación, etc.<sup>8</sup> Por ello, aunque aceptemos la existencia de un **filtro perceptivo** originado en la estructura de la lengua materna, lo concebimos no como el origen de una mera "transferencia pasiva" (que, aplicada a las formas fonéticas de la lengua objeto, generaría las pronunciaciones de la interlengua), sino como un **proceso activo** que puede variar de un aprendiz a otro. Así, se explica el hecho de que el componente fonológico del hablante de interlengua contenga en parte **formas que no coincidan con las de la L1 pero tampoco con las de la L2**, las cuales es necesario diferenciar, considerando fundamentalmente la **percepción** que cada estudiante tiene de la lengua que está aprendiendo (cfr. Pacagnini 2008, p. 529).

Las limitaciones de enfoques como el contrastivo (que suelen ir anclados a modelos de neto corte conductista)<sup>9</sup> se evidencian en la imposibilidad real de predecir interferencias originadas en **diferencias distribucionales entre fonemas** de la L1 y de la L2.<sup>10</sup> De hecho, tener alumnos con la misma L1 no garantiza que estos presenten exactamente los mismos problemas de adquisición, lo cual se ve, sobre todo, en el trabajo fonético-fonológico dentro del aula: muchas veces se observan diferencias notables entre estudiantes de la misma edad y de la misma L1.

Si partiéramos de un criterio puramente contrastivo, el trabajar con alumnos que no comparten la misma L1 (y que han sido "nivelados" en un mismo grupo teniendo en cuenta otros criterios, generalmente gramaticales) podría verse como una desventaja (y, en el nivel fonético-fonológico, como un obstáculo insalvable). Es por ello que consideramos fundamental **cambiar nuestra perspectiva** como docentes e investigadores en el área de ELSE, desplazando el eje de la búsqueda de

---

<sup>7</sup> Cfr. Pacagnini (2013, 2014, 2016, 2017).

<sup>8</sup> En esto coincidimos con Ellis (1996), quien es menos rígido en lo referente a la capacidad de predicción, pero que acepta la influencia de las categorías fónicas de la L1 por sobre las de la L2, al menos en una etapa inicial, en la que la lengua materna influye "intensamente" (a través de la clasificación equivalente). A medida que el aprendizaje progresa, el sistema fónico de la interlengua se va independizando de la L1 y se aproxima al de la L2 (Cfr. Ellis 1996: 95).

<sup>9</sup> Esto puede verse en muchos de los materiales didácticos de ELSE, que relegan la práctica de la pronunciación a ejercicios automáticos de repetición de palabras aisladas. Para un análisis pormenorizado de este tipo de materiales, cfr. Pacagnini (2007, 2008, 2013).

<sup>10</sup> Cfr. Pacagnini (2013: 90).

“errores” basados en “interferencias de la L1” al reconocimiento de **procesos propios de la interlengua de los estudiantes** (que se halla en constante evolución). En este sentido, en Pacagnini (2014a y b, 2017a, b y c) hemos propuesto una ampliación de la clasificación de los fenómenos de **interlengua fónica**, teniendo en cuenta no solamente las llamadas “interferencias” entre la L1 y la L2 (sonidos ya existentes, sonidos similares y sonidos nuevos<sup>11</sup>), sino también incorporando una cuarta categoría: **sonidos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2** (y que son **propios de la interlengua del evaluado**), por lo que no entran en ninguna de las taxonomías basadas únicamente en la noción de “transferencia” o “interferencia”.<sup>12</sup> Creemos que una categorización de este tipo adquiere una especial relevancia para la enseñanza de la pronunciación, ya que permite una mejor interpretación de los fenómenos percibidos por parte de los docentes de ELSE, facilitando el trabajo en el aula.

Por último, y ya que proponemos un desplazamiento del eje de la L1 a la interlengua fónica concebida como **sistema transitorio en la adquisición del sistema fonológico de la L2**, creemos importante especificar **qué entendemos por L2**, sobre todo considerando que estamos centrando nuestro análisis en grupos plurilingües que aprenden el español en la República Argentina. En los materiales didácticos no se suele tener en cuenta una distinción central: *Lengua Segunda* y *Lengua Extranjera* no son sinónimos; a la hora de realizar una planificación y pensar en estrategias para la enseñanza de la pronunciación, no es lo mismo hacerlo en un contexto de inmersión, endolingüe (en el que enseñamos el español como **Lengua Segunda**) que en una situación exolingüe (donde enseñamos el español como **Lengua Extranjera**).<sup>13</sup>

En el siguiente esquema resumimos las distintas acepciones que puede tener el concepto de L2:

---

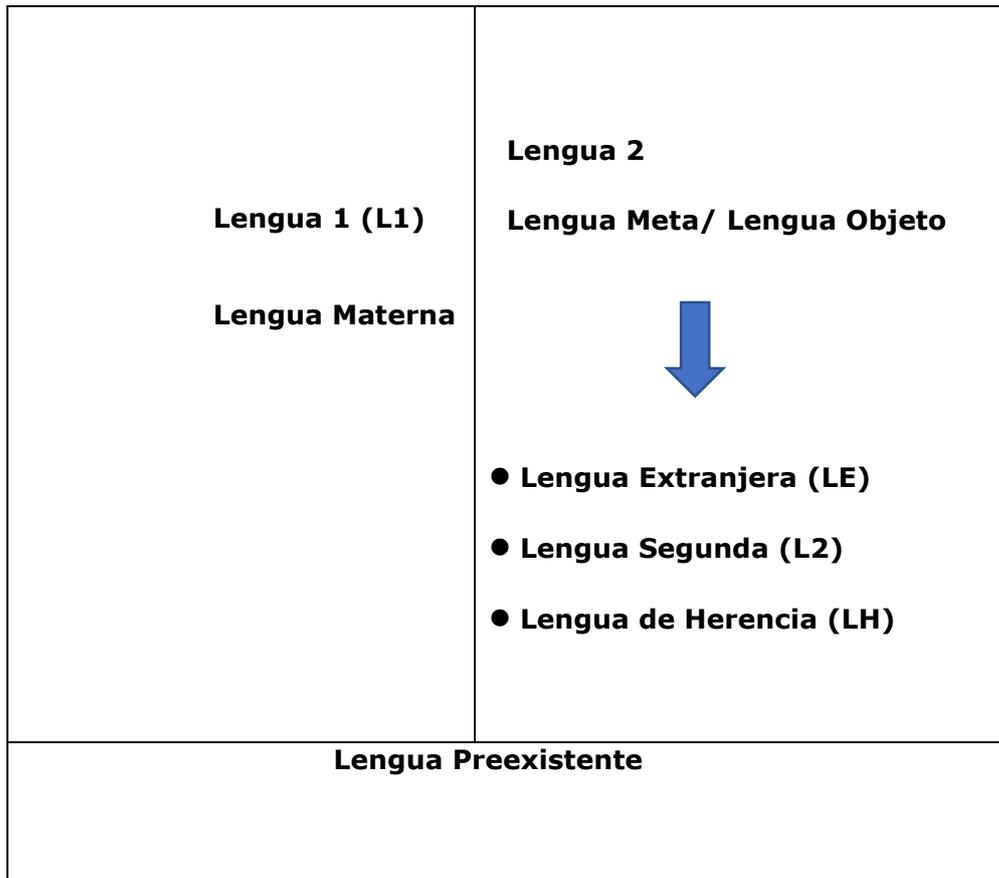
<sup>11</sup> En Pacagnini (2017c, en prensa) hemos destacado **la necesidad de revisar la categoría de sonidos que pueden sonar como “nativos” o “iguales” entre dos lenguas distintas**, dado que todos los sonidos de una L2 son en cierta medida “nuevos”, al hallarse siempre en una distribución diferente. Es basándonos en dicha inconmensurabilidad que postulamos que **todos son sonidos “no nativos”** (y que, a lo sumo, podrían considerarse “similares” entre sí).

<sup>12</sup> Dentro de cada una de estas categorías hemos señalado la necesidad de discriminar si estos fenómenos de interlengua fónica afectan al **nivel fonético** (esto es, a nivel alofónico, de modo tal que sean percibidos como “acento extranjero” pero que no obstaculicen la comprensión) o al **nivel fonológico** (es decir, que directamente interfieran en la inteligibilidad del discurso). Dado que ciertos “errores fonológicos” que suelen considerarse como propios de los niveles más básicos (como la no distinción entre las vibrantes del español) pueden persistir en niveles superiores, hemos destacado la importancia de abordar un mismo fenómeno en distintos niveles.

<sup>13</sup> Respecto de la distinción entre Lengua Segunda y Lengua Extranjera, cfr. Muñoz (2002) y Manga (2008). Asimismo, consideramos pertinente distinguir entre Lengua de Herencia y Lengua Preexistente: si bien el término *Lenguas de Herencia* refiere a todas aquellas lenguas que se desenvuelven en contextos donde existe una lengua dominante y para muchos autores refiere tanto a lenguas indígenas como a lenguas habladas por grupos inmigrantes (cfr. Parra 2014), muchos hablantes de lenguas indígenas (por ejemplo, el *mapuzungun* en la Patagonia argentina y chilena) prefieren redefinirlas como “lenguas preexistentes”. Por ello, conservamos el nombre de “Lengua de Herencia” exclusivamente para la hablada por descendientes de inmigrantes alóglotas. En relación con el español como Lengua de Herencia en EEUU, cfr. Gatti (2017).

## ¿L1 /L2?

### Algunas consideraciones terminológicas



## 2- La enseñanza de la pronunciación: tareas de planificación e implementación

En el presente apartado reflexionaremos sobre la planificación y la implementación de actividades centradas en la pronunciación en el aula de ELSE. Como hemos mencionado en la Introducción, proponemos adoptar un método basado en el **enfoque por tareas**.

La enseñanza **basada en tareas** (*task-based language teaching*) es un programa de aprendizaje de una lengua extranjera (surgido a fines de los años '80 y comienzos de los '90) <sup>14</sup> cuyas unidades consisten en **actividades de uso de la lengua**, las cuales no están basadas meramente en estructuras sintácticas (a diferencia de los métodos audiolingüales)<sup>15</sup> o únicamente en nociones y funciones

<sup>14</sup> Los exponentes más conocidos en el mundo anglosajón son, entre otros, Nunan (1989, cuya definición de **tarea** ha sido la más citada), Candlin (1990) y Fotos y Ellis (1991). En el área de E/LE, este enfoque ha sido difundido fundamentalmente por Zanón (1990), en colaboración con Estaire (1990), y con Gómez del Estal (1999).

<sup>15</sup> El método **audiolingual** (también conocido como **audiolingüe**, o **audiolingüístico**) consiste en la puesta en práctica (en la didáctica de las lenguas) de la **lingüística estructural** y del **análisis**

(lo que lo distingue de los programas nociofuncionales).<sup>16</sup> Este enfoque busca fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, trascendiendo la manipulación de unidades de los diversos niveles de descripción de la estructura lingüística; así, se postula que **los procesos de aprendizaje incluyen necesariamente procesos de comunicación**.

De esta manera, desde el enfoque por tareas se ha logrado abordar la difícil relación entre **forma** (estructura), **noción** (significado) y **función** (uso comunicativo de la lengua), que tanto desveló a los modelos anteriores.

Si bien una de las definiciones más conocidas de **tarea** es aquella postulada por Nunan (1989, p. 19), como "parte de la clase" en la que la atención del aprendiz "está focalizada principalmente en el significado, más que en la forma", creemos que esta concepción de tarea (adoptada y seguida por la ortodoxia didáctica vigente más de dos décadas atrás) limitó este concepto al de "tarea comunicativa".<sup>17</sup> A fin de poder incluir entre las tareas aquellas "orientadas a la lengua" (esto es, las tareas gramaticales, y, en nuestro caso, fonético-fonológicas), adoptamos aquí la definición más abstracta (y más **amplia**) que da Puren (2004, p. 33), según la cual una tarea es una "**unidad de sentido** dentro del proceso conjunto de aprendizaje y enseñanza".

De esta manera, creemos posible zanjar la brecha existente entre el abordaje exitoso de otros aspectos que este enfoque ha permitido y la casi nula existencia de una práctica sistematizada de la pronunciación y la entonación integradas al resto de las competencias lingüísticas.<sup>18</sup>

Es importante tener en cuenta que, desde este marco metodológico, cada propuesta pedagógica es una **secuencia** de tareas y, a la vez, una **tarea** en sí misma. Es decir, la **estructura pedagógica de la tarea** considera como condiciones *sine qua non* que toda actividad conduzca a un progreso en el aprendizaje (debe estar **justificada**) y que el alumno pueda llevarla a cabo de manera **efectiva**). En este sentido, creemos que cada sistematización (de reglas

---

**contrastivo** (Lado 1957), y se basa en una teoría **conductista** del aprendizaje. De acuerdo con esta, la **repeticón** continua de **estructuras** (con énfasis en el aspecto oral y basada en ejercitación cerrada, fundamentalmente *cloze*) conlleva la identificación y asimilación de las mismas por parte del alumno.

<sup>16</sup> Los programas **nociofuncionales** (surgidos en la década de los '70, como una respuesta a los métodos audiolingüísticos, que focalizaban los aspectos formales de la lengua) se basan en la noción de **competencia comunicativa** (Hymes 1971) y se centran en el **significado** (noción) y en la **función comunicativa**. Así, los conceptos de **noción** y **función** ocupan un lugar central de este enfoque: las diversas combinaciones entre nociones y funciones dan lugar a una serie de **exponentes** lingüísticos o **listas de expresiones** que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas.

<sup>17</sup> En relación con las distintas corrientes dentro del enfoque por tareas, cfr. Pacagnini (2012, p. 243).

<sup>18</sup> Al respecto, véase lo señalado por Gil Fernández (2007, p. 144) como desventajas o "inconvenientes" del enfoque comunicativo en la enseñanza de la pronunciación.

fonológicas, por ejemplo) debe presentarse en sí misma como una actividad “disparadora de inferencia”, haciendo foco en cada uno de los aspectos fonético/fonológicos que se irán trabajando en clase a partir del disparador. Por eso, en general **no hablamos de una única sistematización, sino de varias tareas fonético/ fonológicas** que se van concatenando a lo largo de la propuesta didáctica y que le permiten al estudiante verificar (o no) sus hipótesis.

En la **fase de planificación** de una propuesta didáctica hay que tener en cuenta:

- a. Un **texto disparador**; también se puede seleccionar más de uno, de acuerdo con las necesidades y objetivos específicos de los destinatarios, y de los contenidos formales y funcionales que sean objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje (puede ser un breve audio, un video, un texto escrito, etc.). Esta etapa de planificación, entonces, requiere determinar cuáles son los fenómenos que se van a abordar, destinados a alumnos de L1 diversas (por ejemplo, vibrantes, velares, palatales, diptongos, acentuación, esquemas tonales relacionados con las funciones comunicativas en las que se centrará la clase, etc.). Por un lado, ello implica la selección de un disparador que resulte motivador para todos los estudiantes (aun cuando algunos puedan tener mayor dificultad que otros en la producción de determinado sonido); por otro, es importante ser conscientes de que seguramente se requieran ajustes en la etapa de implementación (de acuerdo con las reacciones de los estudiantes).
- b. Una **sistematización** (que tome como eje los fenómenos fonético-fonológicos que se quieran abordar específicamente: sonidos segmentales, prosodia, etc.). La misma debe presentarse de tal modo que **active las inferencias del estudiante** (contemplando la posibilidad de blancos o “vacíos de información”) y, por lo tanto, debe ser concebida como una tarea más que el propio alumno irá realizando, articulada con los textos disparadores y el resto de las actividades (y no desgajada del contexto).
- c. Una serie de **actividades de práctica** y fijación (abiertas, semiabiertas y cerradas), que contemplen producción y percepción, las cuales pueden ir alternándose con los disparadores y con las sistematizaciones (en caso de que se

elija más de un texto y/o más de un fenómeno fonético-fonológico para trabajar en la clase).<sup>19</sup>

A la hora de planificar las actividades para un grupo plurilingüe, resulta fundamental plantearse una serie de preguntas, que permitirán delimitar las tareas facilitadoras y la tarea final:

*¿En cuál de los fenómenos me voy a centrar? ¿Lo decidiré a priori o esperaré a tener una evaluación de los alumnos? ¿Me quedaré simplemente en la pronunciación? ¿Relacionaré la pronunciación con la ortografía? ¿De qué maneras trabajaré la pronunciación (lectura en voz alta con corrección simultánea, conversación espontánea, ejercicios específicos con comprensión y producción auditiva, etc.)? ¿Haré foco en el sistema fonológico o en un aspecto más normativo (ortoépico)?*

Si bien las respuestas dependerán de cada grupo al que nos enfrentemos (y por ende, la planificación variará de acuerdo con los destinatarios), se torna necesario tomar en consideración algunas otras premisas básicas, sobre todo referidas al metalenguaje que se debe usar en las consignas y sistematizaciones, a la norma (variedad del español) que debemos enseñar, y al nivel (fonético o fonológico) con el que se debe trabajar la pronunciación en clase.

En relación con el primer aspecto, cabe destacar la importancia de una **simplificación del metalenguaje** propio de la disciplina (que paulatinamente, y de acuerdo con el nivel de los estudiantes, se podrá ir complejizando de acuerdo con las necesidades del grupo).

En segundo lugar, como ya hemos señalado en trabajos previos sobre la problemática del dialecto, y pensando en que muchas veces nuestros estudiantes (de procedencias diversas) se han enfrentado ya con otras variedades, consideramos pertinente **enseñar el español que nosotros hablamos** (sin impostar la pronunciación); es decir, la norma culta correspondiente a la variedad del profesor.

Una última premisa a tener en cuenta consiste en no reducir la didáctica de la pronunciación a la "enseñanza fonética" (de hecho, hoy en día se la sigue llamando de esta manera en muchos de los programas y materiales de ELSE). Para que la pronunciación se adquiera de manera eficiente, es necesario **poner el foco en los procesos comunicativos significativos**, más que en la pronunciación correcta de los sonidos aislados según las normas de la fonética articulatoria. La ejercitación del

---

<sup>19</sup> Para la distinción entre actividades abiertas/ semiabiertas/ cerradas, cfr. Pacagnini (2008, pp. 528-535; 2013, p.100).

aspecto fónico de la lengua debe comenzar centrándose en los valores significativos del acento, la entonación, el ritmo y las pausas.<sup>20</sup> A medida que el alumno lo requiera, se irá haciendo hincapié en aspectos normativos, más centrados en la llamada "corrección fonética".<sup>21</sup>

Este último punto nos lleva a abordar la problemática de la detección y corrección de los llamados "errores" de pronunciación en la clase de ELSE.

## **2.1- De la "corrección de errores" al trabajo con la interlengua fónica de los estudiantes**

.Como hemos señalado en el apartado anterior, dejar de lado un criterio como el de "transferencia negativa" implica reemplazar el criterio de la predicción y búsqueda de "errores" (partiendo de la L1 de los estudiantes) por una caracterización **positiva** de los **procesos propios de la interlengua** (no determinados necesariamente por la lengua L1). Es en este sentido que preferimos la denominación de "fenómenos de interlengua" a la de "error" (lo cual también permite evitar la confusión que puede suscitar dicho término en español<sup>22</sup>): las inadecuaciones son vistas como parte del proceso individual de cada alumno en la adquisición de la competencia fónica, (con sus avances y retrocesos).

En trabajos previos (Pacagnini 2010, 2013) hemos abordado la problemática del trabajo sobre la interlengua fónica de los estudiantes tomando en consideración cuestiones relevantes a la hora de decidir entre una corrección simultánea o una diferida, tales como la distinción entre las actividades cerradas (o controladas) y de habla espontánea o (semi)abiertas. Asimismo, en los casos de dificultades sistemáticas y generalizadas en la clase de ELSE (como por ejemplo la distinción entre la vibrante múltiple y la simple, que probablemente atraviese a la mayoría de los cursos plurilingües de todos los niveles), señalamos la necesidad de diseñar actividades *ad hoc*, que probablemente surjan de la corrección realizada la clase anterior y permitan revisar los aspectos relacionados con la pronunciación del mismo modo en que se abordan el léxico, la morfosintaxis y las funciones comunicativas.

Es en este sentido que queremos retomar un aspecto central relacionado con la corrección o evaluación de la pronunciación dentro de un enfoque basado en

---

<sup>20</sup> Volveremos sobre la prosodia en el apartado 3.

<sup>21</sup> En relación con estas y otras estrategias para trabajar la competencia fónica en la clase de ELSE, cfr. Pacagnini (2013, pp. 106-111).

<sup>22</sup> Cfr. Pacagnini (2010, pp. 455; 2013, p. 106, donde se hace referencia a la tradicional distinción que Corder 1967 establece entre *error* y *mistake*).

tareas: la posibilidad de **que sea el alumno quien afiance su propia base articuladora en la lengua que está adquiriendo, a partir de un proceso que incluya la autoevaluación**. Además de las tareas grupales generales (centradas en fenómenos problemáticos para el conjunto, como las mencionadas vibrantes), sobre todo en grupos plurilingües, se torna necesario plantear actividades individuales, que pueden basarse en grabaciones hechas en clase sobre las propias producciones del alumno. El material grabado por el profesor y por el alumno irá de la clase a la casa y viceversa, en esta búsqueda del alumno que le permitirá inferir más y más “reglas” y **autoevaluarse** en un proceso propio.<sup>23</sup>

La noción de **autoevaluación** resulta fundamental a la hora de trabajar con la interlengua fónica de los estudiantes, ya que apela a la estimulación y al desarrollo de **estrategias de tipo metacognitivo**, que implican una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en proceso y una **autoevaluación** luego de que la tarea ha sido completada. Como en todo proceso metacognitivo, esto supone un gran desafío para los docentes, que deben motivar y guiar a los estudiantes en sus inferencias, permitiendo que estos tomen en cierta medida el control en este proceso de **autorregulación** de su aprendizaje (es decir, de **auto-observación** o **monitoreo** del propio desempeño y de las reacciones propias y de terceros – *feedback*-), determinando cuáles son los aspectos que requieren de un mayor ajuste por sobre otros (Laskey y Hetzel, 2010).<sup>24</sup>

En este sentido, es importante establecer un acuerdo *a priori* con los estudiantes acerca de este tipo de modalidad, con el objeto de determinar de entrada cuáles son los verdaderos objetivos del estudiante, sobre todo teniendo en cuenta que es un área en la que lo fisiológico (lo articulador) desempeña un papel importante, lo que puede producir mayores dificultades e inhibiciones. Para ello, es fundamental que el alumno pueda preguntarse cómo percibe su pronunciación en la L2, hasta dónde quiere llegar en su trabajo con el componente fónico (si desea realmente aproximarse o no al llamado “acento nativo”), y si está dispuesto a entrenarse en una escucha autocrítica que le permita ir volcando en un portfolio aquellos sonidos (nunca aislados, sino “palabras o expresiones”) que requerirán de un esfuerzo extra.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Cfr. Pacagnini (2013, p. 111).

<sup>24</sup> En relación con la autoevaluación, más específicamente con la clasificación de estrategias metacognitivas, cfr. O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Hardan (2013). Para las características del aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*), cfr. Zimmerman (2010).

<sup>25</sup> En relación con esto, es interesante mencionar lo que Laskey y Hetzel (2010) llaman *Wrapper Activity*: el estudiante debe responder una serie de preguntas de “autoevaluación” (que pueden hacerse antes y/o después de las tareas), las cuales le permiten establecer sus propias conclusiones sobre el proceso de aprendizaje.

De ello se desprende que **es también el alumno quien planifica sus tareas** (especialmente aquellas que lleva a casa); al igual que se hace con otras áreas (léxico, gramática, etc.), el alumno consigna durante la clase en una ficha o **portfolio personal** aquellas palabras o expresiones que (gracias a su autopercepción o por el *feedback* recibido de sus compañeros o docente durante los distintos tipos de actividades llevadas a cabo en la clase) sabe que necesita reforzar, con el objeto de planificar su trabajo personal, de ir completando las reglas que va infiriendo, y de ir trabajando sobre su percepción y articulación (siempre bajo la guía del profesor).

Para ello, y de la misma manera que se puede trabajar con una gramática de referencia, es útil contar con una **"guía de referencia"** en la que se incluyan: a) una transcripción sencilla y adaptada de los sonidos (con aquellos símbolos que les permitan afianzar un aprendizaje autónomo con el diccionario o con sitios web en los que para acceder a la pronunciación de determinados sonidos es necesario *clickear* sobre los símbolos fonéticos); b) sus correspondencias con el alfabeto ortográfico (grafemas), y c) algún ejemplo (mínimo, como para mostrar el sonido en contexto). La guía (una suerte de "IPA chart" o **AFI adaptado al nivel e intereses de los destinatarios**) deberá necesariamente complementarse con el portfolio de cada uno de los estudiantes y con todos los materiales vistos en clase (y que incluirán actividades de tipo abierto, semiabierto y cerrado).

A continuación, y como muestra, se presenta un posible "alfabeto de referencia", pensado para grupos plurilingües de todos los niveles y que toma como eje de clasificación los sonidos segmentales del español rioplatense.

El alfabeto								
Letra		Sonido	Letra		Sonido	Letra		Sonido
A a	A	[a]	J j	Jota	[x] ['xara] (jarra)	R r (rr)	Erre	[r] ['rio] (río, perro) [r] ['pera] (pera, trabajo)
B b	Be (Be larga)	[b]; [β] [be'βe] (bebé)	K k	Ka	[k] ['kilo] (kilo)	S s	Ese	[s] ['sol] (sol)
C c	Ce	[k] + a, o, u ['kasa] (casa) [s] + e, i [sen'taβo] (centavo)	L l	Ele	[l]	T t	Te	[t]
CH ch	Che	[ç] (similar a [tʃ]) ['çe] (che)	LI ll	Elle	[λ] ['luβja] (lluvia) En muchos	U u	U	[u] (No corresponde al alfabeto)

					lugares de Argentina se pronuncia como y: [j] ['juβja]			español)
D d	De	[d]; [ð] ['deðo] (dedo)	M n	Eme	[m]	V v	Ve corta (Uve)	Se pronuncia igual que la b: [b]; [β] [bi'βir] (vivir)
E e	E	[e]	N n	Ene	[n]	W w	Doble Ve (Doble Uve)	[u] (no corresponde al alfabeto español)
F f	Efe	[f]	Ñ ñ	Eñe	[ɲ] ['aɲo] (año)	X x	Equis	[ks]
G g	Ge	[g]; [ɣ] + a, o, u ['goma] [a'ɣuxa] (goma, aguja) [x] + e, i (como j) (En Buenos Aires, [ç]: ['çente] gente)	O o	O	[o]	Y y	I griega	[j] ['juβja] (lluvia) Se usa en muchos lugares de Argentina (es similar al sonido de sh- en show)
H h	Hache	No suena	P p	Pe	[p]	Z z	Zeta	[s] [sa'pato] (zapato)
I i	I (I latina)	[i]	Q q	Cu	[k] ['keso] (queso)			

### Algunas observaciones sobre el alfabeto de referencia:

- I)** Se incluyen las digrafías *ch* y *ll* a pesar de no formar parte del actual alfabeto español, ya que desde el punto de vista fonético-fonológico corresponden a unidades claramente distinguibles (de hecho, existen símbolos que las representan en el AFI, como puede verse en el cuadro de arriba). Esta distinción tiene repercusión en el nivel fonológico (cfr. pares mínimos como *monito/ moñito, taco/tacho*, etc.).
- II)** Se dan ejemplos únicamente en los casos en los que no hay correspondencia (más de un fono para un mismo grafema, o más de un grafema para un mismo fono). El resto se irá trabajando en clase.
- III)** Las diferencias en el modo de articulación (oclusión/ fricación, simple/ múltiple, etc.), pueden explicarse con un metalenguaje adaptado al nivel del estudiante (*b fuerte/ b suave, r simple- suave/ r (rr) fuerte, múltiple*, etc.). Esto se puede ir complejizando paulatinamente, como señalamos más arriba. No se explicitan los contextos (exceptuando algunos casos relacionados con la variedad dialectal), ya que en clase se hará hincapié en cada contexto de aparición, partiendo de los textos disparadores y activando las inferencias de los estudiantes. Este cuadro es simplemente un apoyo para la etapa de trabajo individual del alumno, como una parte del proceso de autorregulación de su aprendizaje.

### 3- La prosodia, la gran olvidada. El desafío de "enseñar" la entonación.

Podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que la **entonación** es una asignatura pendiente en la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELSE. Es donde más se evidencian las diferencias dialectales, lo que la convierte en un obstáculo importante a la hora de planificar las tareas con el componente fónico. La mayoría de los manuales en circulación están destinados a otras normas,<sup>26</sup> lo cual agrega el desafío de diseñar actividades desde y para nuestra variedad (en este caso, el español rioplatense). Sin embargo, el hecho de que la prosodia sea "la gran olvidada", relegada a un lugar marginal en los materiales de enseñanza, no le quita relevancia. Por el contrario, la entonación es un componente clave en la pronunciación; en efecto, las deficiencias en su percepción y producción entorpecen la comunicación oral. Tal y como afirma Cortés Moreno (2002), *pronunciación* equivale a *producción fónica*: el concepto de **pronunciación** no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, sino que incluye también el componente prosódico (acentuación, ritmo, entonación y pausas), sin el cual el habla humana es inconcebible. Si bien cuando concebimos la "enseñanza de la pronunciación" generalmente orientamos nuestra planificación a los sonidos segmentales (y a su relación con los grafemas como en el cuadro que incluimos en el apartado anterior), lo cierto es que en la práctica no podemos dejar de notar la importancia de los desplazamientos acentuales, de las pausas, de las curvas tonales (que cuando no se corresponden con lo que el hablante quiere transmitir, generan más de un malentendido), etc. De hecho, como hemos notado en Pacagnini (2017b), los factores prosódicos muchas veces son considerados más dentro de la esfera de la llamada "fluidez" que de la pronunciación, sobre todo en relación con el ritmo y las pausas.

El lugar secundario (o casi inexistente) de la entonación en los materiales de ELSE puede deberse al hecho de que la formación fonológica tradicional está centrada en lo segmental, por lo que los docentes en general no han tenido oportunidad de estudiar los aspectos prosódicos (y, por ende, de trasladar sus conocimientos a la didáctica de la pronunciación)<sup>27</sup>. Si bien métodos como el Audiolingual o el Enfoque Oral (basados en una teoría del aprendizaje conductista, como señalamos en §1) le dieron una mayor importancia a la entonación, lo hicieron en torno a las estructuras gramaticales, y desligados del contexto situacional (palabras o frases aisladas). De

---

<sup>26</sup> Además de los ya clásicos trabajos de Navarro Tomás (1944) y Quilis y Fernández (1963), cabe citar, entre otros, a Siles Artés (1994), Dalbor (1997), Romero Dueñas y González Hermoso (2002), Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2002) y Gómez Sacristán (2008).

<sup>27</sup> Cfr. Cortés Moreno (2002, pp. 70-73).

ahí que muchas veces se trabaje con audios "artificiales" (no auténticos), leídos o recitados, que no permiten "disparar" en el estudiante inferencias acerca de cómo son realmente los fenómenos suprasegmentales en la variedad del español que está aprendiendo. Es importante señalar que preferimos el término "prosodia" al de "entonación", ya que es más abarcativo (la prosodia incluye no solo la entonación, sino también la acentuación y la duración o cantidad).

Por supuesto, no pretendemos que los docentes sean fonetistas: si bien consideramos que el profesor debe conocer el sistema fonológico (y principalmente la base articulatoria) de la L2 (y más aún cuando se trata de profesores nativos), frente a un panorama en el cual los estudios fonológicos se están viendo cada vez más relegados de la formación de los profesores, se torna necesario desterrar el falso prejuicio de que "para enseñar fonética hay que ser especialistas en fonética". Resulta fundamental comenzar a profundizar en la elaboración de estrategias para abordar en clase el estudio de la pronunciación y, en especial, de la prosodia, ya sea en situación de docencia **directa** (cursos de objetivos específicos de pronunciación –muchas veces llamados reduccionistamente "de fonética" a secas, donde la prosodia ocupe un lugar central) o **indirecta** (consideración de la prosodia como "factor colateral"; por ejemplo, transmitiendo contenidos gramaticales se pueden enseñar los patrones entonacionales de las oraciones interrogativas - abiertas y cerradas-, exclamativas, dubitativas, etc.).<sup>28</sup>

En ambos tipos de cursos (aun en los que se presentan como "cursos de pronunciación"), es fundamental no perder de vista la necesidad de planificar actividades en las que la prosodia (componente central de la competencia fónica) se trabaje unida a las demás competencias lingüísticas y pragmáticas, del mismo modo en que se da en la comunicación cotidiana. De este modo, se aborda la prosodia a través de actividades (de producción y percepción) en las que no se pierda de vista en ningún momento "cuáles son las fuentes de la prosodia real enseñada a los estudiantes, es decir la que llamamos 'entonación conversacional'" (Hidalgo Navarro 2015, p.175).

Dentro de las posibles estrategias metodológicas a aplicar en la clase de ELSE, se proponen aquellas que, enmarcadas en un enfoque por tareas, permitan lograr las inferencias de los estudiantes:

- a. En primer lugar, y al menos en lo que refiere a la entonación, tratar de **desplazar el eje de la escritura a la oralidad**. Si bien se hará necesario volver permanentemente sobre la relación entre la prosodia y la ortografía

---

<sup>28</sup> Cfr. Hidalgo Navarro 2015 (p. 174).

(tildes, signos de entonación, exclamación, comas, paréntesis, guiones etc.), sería ideal que el disparador fuera un audio o video que luego pudiera complementarse o compaginarse con materiales escritos. Ello implica concebir oralidad y escritura como dos destrezas que se presentan interrelacionadas: **la correlación entre los signos de puntuación y los acentos y curvas tonales (prosodia)** debería presentarse desde los niveles básicos, del mismo modo en que se suele enseñar el alfabeto para ir incorporando los sonidos segmentales.

- b. En la medida de lo posible, trabajar con *realia*. **Los audios o videos deben ser auténticos**, y no grabaciones artificiales de laboratorio que muchas veces suenan impostadas y no permiten profundizar aspectos propios del habla espontánea como el énfasis, el ritmo, etc., que el estudiante debe aprender a reconocer para poder interactuar eficazmente.
- c. Este cambio de perspectiva **no implica una incompatibilidad con las clásicas consignas** (“observar”, “contrastar”, “experimentar”, etc.), las cuales se pueden redimensionar desde una perspectiva comunicativo-conversacional.<sup>29</sup> Aun la clásica “escuchar y repetir” podría reconsiderarse como estrategia metodológica para el reconocimiento y fijación de esquemas acentuales y/ o patrones entonacionales, siempre y cuando no se convierta en el eje de la clase o en un fin en sí mismo. Preferentemente, debería servir como tarea para el hogar con un criterio autoevaluativo, como mencionamos en §2.
- d. Otras posibilidades para el trabajo en clase (de percepción y/ o producción) pueden incluir el **reconocimiento de modalidades enunciativas** (interrogativa -abierta/ cerrada, dubitativa, exclamativa, etc.) por parte de los alumnos a partir de audios (lo cual permite la paulatina percepción e incorporación de matices entonativos debidos al humor, la ironía, el énfasis, etc., a medida que se va avanzando en el nivel de proficiencia de la L2). Esto abre **un abanico de tareas posibles**, que van desde actividades más cerradas (como la selección de un enunciado entre varias opciones o la colocación de los signos de puntuación en un fragmento dado, correlación de gráficos de líneas tonales con segmentos de audios, etc.) a actividades más lúdicas, que pueden incluir lo **paralingüístico** (por ejemplo, acompañar el tono de voz con movimientos corporales o de las manos –subiendo o bajando, según la consigna-) o, inclusive, a **actividades más abiertas que**

---

<sup>29</sup> Cfr. Hidalgo Navarro (2015, p. 180), quien cita a Cortés (2001).

**apunten a la construcción interactiva del sentido discursivo,**<sup>30</sup> consistentes en reconocer la modalidad del interlocutor a partir de la prosodia y, en consecuencia, ensayar posibles respuestas (expresión de emociones y reacciones a través de la entonación).

#### **4- A modo de conclusión... Desafíos pendientes**

En este trabajo hemos procurado realizar una reflexión acerca del abordaje de la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELSE destinadas a grupos plurilingües, lo cual implica el desafío de dejar de lado la búsqueda de interferencias con la L1 como punto de partida para la planificación de los cursos y el diseño de los materiales.

Si bien es cierto que las tareas de planificación destinadas a estos grupos requieren una primera etapa de delimitación de algunas cuestiones que suelen ser problemáticas para la mayoría de los grupos, tanto en su percepción como en su producción (vibrantes, velares, palatales, diptongos, grupos consonánticos, sílabas tónicas, curvas tonales correspondientes a distintas modalidades enunciativas, etc.), en la fase de implementación seguramente sea necesario revisar estos contenidos, a partir del diagnóstico y de la supervisión que vayamos realizando de los estudiantes. Para ello, como ya hemos señalado en §3, no se requiere ser fonetistas, pero sí tener manejo de la propia base articulatoria y un buen conocimiento de los fenómenos fonotácticos y prosódicos correspondientes a nuestra lengua y variedad. Asimismo, resulta fundamental ser conscientes de nuestros propios filtros fónicos (presentes como en todo hablante nativo, a pesar del entrenamiento y la experiencia docente), los cuales también pueden afectar nuestra percepción de la interlengua de los aprendices, fundamentalmente a la hora de detectar y clasificar dificultades fonético-fonológicas.

Por otra parte, y dado que es evidente que la nivelación de los grupos muchas veces se hace teniendo en cuenta otras competencias (y no la fónica, más susceptible que el resto a las diferencias dialectales, como ya hemos señalado), muchas veces debemos atender no solo a la multiplicidad de bases articulatorias de nuestros alumnos (debidas a sus distintas procedencias lingüísticas), sino a lo que solemos percibir como un "desnivel" dentro del aula. En ese sentido, y a la hora de planificar y diseñar las actividades, es prioritario partir de la premisa de que una

---

<sup>30</sup> Respecto de la enseñanza de las **funciones dialógicas paradigmáticas** (construcción interactiva del sentido discursivo) / **sintagmáticas** (presentación de información como mecanismo colaborativo) y **funciones monológicas paradigmáticas** (función modal primaria, asociada a valores neutros y secundaria, relacionada con valores marcados) / **sintagmáticas** (presentación de información como mecanismo colaborativo), véase Hidalgo Navarro (2015, §3).

misma tarea puede adoptar formas muy diversas y aplicarse a niveles lingüísticos diferentes, y, en consecuencia, diseñarla de manera tal que sea factible graduar sus características de acuerdo con las variantes que puedan surgir dentro del grupo de estudiantes.

Propuestas como estas (no basadas en la predicción de errores a partir de la L1 de los estudiantes, sino enmarcadas en un enfoque por tareas que toma como eje la interlengua de un alumno autónomo y capaz de autorregularse en su aprendizaje, bajo la guía del profesor) requieren de mucha flexibilidad y versatilidad por parte de los docentes de ELSE. Justamente este tipo de desafíos nos estimula a continuar adelante en la elaboración de iniciativas para una enseñanza de la pronunciación (que, por supuesto, incluyan y prioricen los aspectos prosódicos) integrada al resto de las competencias en la clase de ELSE.

## 5- Referencias bibliográficas

- CANDLIN, CN (1990) "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". En: *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- CORDER, S.P. (1967) "The significance of learners' errors". En *IRAL*, 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORTÉS MORENO, M. (2002) "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente". En *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14: 65-75.
- DALBOR, J. (1997) *Spanish pronunciation*. Florida: Holt, Rinehart & Winston.
- DUPOUX, E. *et al.* (2001) "A robust method to study stress 'deafness'". En: *Journal of the Acoustical Society of America* 110: 1608-1618.
- DUPOUX, E. *et al.* (2008) "Persistent stress 'deafness': the case of French learners of Spanish". En: *Cognition* 106: 682-706.
- DUPOUX, E. *et al.* (2010a) "Limits on bilingualism revisited: Stress 'deafness' in simultaneous French-Spanish bilinguals". En: *Cognition* 11: 266-275.
- DUPOUX, E. (2010b) Phonological "deafnesses": summary of research. En: [http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux\\_summary\\_phonological\\_deafnesses.pdf](http://www.lscp.net/persons/dupoux/presentation/Dupoux_summary_phonological_deafnesses.pdf) (Consultado en febrero de 2013).
- ELLIS, N. (1996) "Secuencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order", *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 91- 126.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1990) "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp.55-90.

- FOTOS, S. y R. ELLIS (1991) "Communicating about grammar: a task based approach". En *TESOL Quarterly* vol. 25, n.º 4, pp. 605-628.
- FLEGE, J. (1987) "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification". En: *Journal of Phonetics* 15: 47-65.
- FLEGE, J. (2003) "Interaction between the native and second language phonetic subsystems". En: *Speech Communication* 40: 467-491.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.
- GATTI, A. (2017) "Una investigación sobre el perfil lingüístico de los hablantes de español como lengua de herencia" En: *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (Compiladora: Ana Pacagnini). Viedma, Universidad Nacional de Río Negro. Libro digital, epub. Congresos y Jornadas. 1a edición. Pp. 247-260.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y J. ZANÓN (1999) "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español". En: Zanón, J. (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. Serie Estudios.
- GÓMEZ SACRISTÁN, M.L. (2008) *Ejercicios de pronunciación*. Madrid: SGEL.
- HARDAN, A. (2013) "Language Learning Strategies: A general Overview". En *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106: 1712-1726.
- HIDALGO NAVARRO, A. (2015) "Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones". En *Foro de Profesores de E/LE* 11: 171-188.
- LADO, R. (1957) *Linguistic across cultures. Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Trad. cast de J.A. Fernández: *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid, Alcalá, 1973.
- LASKEY, M. y C. HETZEL (2010) "Self-Regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21<sup>st</sup> Century Learner". En *ERIC Search Education Resources*: disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED5511589.pdf>
- LLEÓ, C. (1997) *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor. (Caps 1 y 2).
- MANGA, A.M. (2008) "Lengua Segunda (L2) y Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/ aprendizaje". En *Tonos-Revista Electrónica de Estudios Filológicos XVI*.
- Disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- MUÑOZ, C. (2002) *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944, ed. 1974) *Manual de Entonación Española*. Madrid: Guadarrama.

- NUÑO ÁLVAREZ, M<sup>a</sup> P., J. R. FRANCO RODRÍGUEZ (2002), *Ejercicios de Fonética*. Alcalá: Anaya.
- O'MALLEY, J. y A. CHAMOT (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: C.U.P.
- OXFORD, R. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- PACAGNINI, A. (2007) "¿Cómo puede llegar a influir en un examen de proficiencia del español la posible disparidad entre la competencia fónica y otras competencias lingüísticas?" *Actas del III Coloquio CELU*, [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)
- PACAGNINI, A (2008) "Acerca de la inserción de la Fonética y la Fonología en la elaboración de materiales de Español como Lengua Extranjera". *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las Literaturas*. Versión libro digital. Bariloche, Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche, 1a ed. 2009: 528-535.
- PACAGNINI, A (2010) "Acerca de la corrección del 'error' y la evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera", en: *Actas de las segundas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Versión libro digital. Bariloche, Argentina: Ed. Instituto de Formación Continua de Bariloche, 1a ed. 2011: 452-459.
- PACAGNINI, A (2011), "¿Cómo se evalúa la pronunciación en los exámenes de proficiencia de ELSE?" En: *Actas del VI Coloquio CELU. De la Adecuación Morfosintáctica a la Política Lingüística* (San Martín, agosto de 2011). En: [www.celu.edu.ar](http://www.celu.edu.ar)
- PACAGNINI, A (2013) "La enseñanza y la evaluación de la pronunciación en E/LE: aspectos metodológicos", en: *Estudios del español como lengua segunda y extranjera*, 82-115. Buenos Aires: Ed. USAL.
- PACAGNINI, A (2014a) "Acerca de la sordera fonológica en aprendices de ELSE. El lugar del evaluador frente a la interlengua fónica", en: *RASAL* 2013.63-80.
- PACAGNINI, A (2014b) "La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: el caso del CELU". En *Actas de V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, UNLP.
- En: <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/v-jornadas/actas-2014>
- PACAGNINI, A (2017a) "Hacia una clasificación de los fenómenos de interlengua fónica en aprendices de ELSE". En: *Literatura-Lingüística: Investigaciones en la Patagonia IX*. (Compiladores: M.M.Peliza, X. Picallo, S.Sayago) Edupa, Colección ILLPAT. Pp. 438-444.

- PACAGNINI, A (2017b) "¿Qué factores actúan como 'filtros' en la percepción de la fluidez? Hacia una propuesta de abordaje de la evaluación de la fluidez en el examen CELU". En *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE* (Compiladora: Ana Pacagnini). Viedma, Universidad Nacional de Río Negro. Libro digital, epub. Congresos y Jornadas. 1a edición. Pp. 89-98.
- PACAGNINI, A. (2017c) "¿Qué percibimos cuando evaluamos la pronunciación? acerca de los factores considerados relevantes por los evaluadores en el examen CELU". En *Actas de las V Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología/ I Jornadas Nacionales de Fonología y Discurso*, UNLP (en prensa).
- PARRA, M. L. (2014) "Lenguas de herencia". Disponible en <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/blog/fmorenof/lenguas-de-herencia>
- PUREN, C. (2004) "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional". En *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* 1, pp. 31-36.
- QUILLIS, A. y J. Fernández (1963) *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC. (18ª impresión, 2003).
- ROMERO DUEÑAS, C., A. GONZÁLEZ HERMOSO (2002) *Tiempo para pronunciar*. Madrid, Edelsa.
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage". En *IRAL*, X (2): 209-231.
- SILES ARTÉS, J. (1994) *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*. Madrid, SGEL.
- ZANÓN, J. (1990) "Communicating about grammar: a task based approach". En *TESOL Quarterly* vol. 25, n.º 4, pp. 605-628.
- ZIMMERMAN, B. (1990) "Self-regulated learning and academic achievement: An overview". En *Educational Psychologist* 25: 3-17.

Ana M.J. Pacagnini

Es Doctora en Letras (UBA), en el área de en el área de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Entre 1994 y 2010 ha sido docente e investigadora del área de Gramática (UBA). Desde 1995 se dedica a la docencia e investigación en ELSE, en las áreas de *Fonética y Fonología* y *Gramática Pedagógica*, en instituciones de la Argentina y del exterior. Actualmente se desempeña como Profesora de grado y posgrado a cargo de asignaturas del área de *Gramática y Enseñanza de Lengua Segunda* (UNRN- Escuela de Humanidades y Estudios Sociales), y dicta *Fonética y Fonología en ELSE* en la Especialización en Enseñanza de ELSE (UNLP) y en el Programa de Capacitación Docente en ELSE (LAB-UBA). Asimismo, es Directora de las carreras de Profesorado en Lengua y Literatura (UNRN) y del Ciclo de Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNRN-Universidad Virtual), Representante Académica por la UNRN ante el Consorcio ELSE-CELU y miembro del Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (LELLAE-UNRN).

[Subir](#)

---

Cómo citar este artículo:

PACAGNINI, A. "El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas", en: PACAGNINI, A. (coord. *dossier*) *SIGNOS ELE*, diciembre 2017

URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4121>, ISSN 1851-4863 1-22 págs.

URL del dossier <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4117>, ISSN 1851-4863 1-4 págs.

---

[Subir](#)