



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**Aproximación a la enseñanza/aprendizaje de la
ortología del español como L2 en el Grado de
Traducción e Interpretación**

Presentado por Beatriz Espinosa San Miguel

Tutelado por R. Consuelo Gonzalo García

Soria, 2017

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado y apoyado durante este proceso de aprendizaje y trabajo intenso.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Universidad de Valladolid (Campus de Soria) por brindarme la oportunidad de hacer este Trabajo de Fin de Grado, que culmina mi formación en el Grado en Traducción e Interpretación.

Me gustaría agradecer a mi tutora, Consuelo Gonzalo, por su inestimable y valiosa ayuda durante estos meses, pues me ha brindado todas las herramientas necesarias para terminar este TFG satisfactoriamente.

También me gustaría agradecer a mi familia y amigos, por su apoyo incondicional. En particular, me gustaría nombrar a mi hermano Ignacio, por su colaboración en este trabajo.

Y por último, pero no me menos importante, a todos los estudiantes Erasmus que cursaron la asignatura *Español como lengua extranjera* y cumplieron voluntariamente el cuestionario, ya que, sin ellos, no hubiera sido posible llevar a cabo este estudio.

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVOS	6
METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	7
BLOQUE TEÓRICO	
1. Enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (L2).....	8
1.1. Diferencias entre la adquisición de L1 y la enseñanza/aprendizaje de L2	8
1.1.1. Teorías.....	9
1.1.2. Métodos	13
1.2. Factores que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje de L2	17
1.2.1. Factores externos	17
1.2.2. Factores internos.....	17
1.2.3. Factores individuales	18
1.3. Importancia de la competencia comunicativa y sus subcompetencias.....	21
1.4. Las destrezas lingüísticas y las actividades de la lengua.....	22
1.4.1. Destrezas productivas.....	23
1.4.2. Destrezas receptoras.....	24
1.4.3. Interacción	26
1.4.4. Mediación.....	26
1.5. La elaboración de materiales para la clase de ELE.....	26
1.5.1. Criterios para la elaboración de materiales.....	27
1.5.2. Tipos de actividades.....	28
1.5.3. La unidad didáctica (UD).....	29

2. Enseñanza/aprendizaje de la ortología en el aula de español como L2.....	31
2.1. Recomendaciones institucionales y académicas	32
2.2. La ortología como disciplina normativa.....	37
2.3. Principales problemas ortológicos.....	40
2.3.1. Problemas en la pronunciación de diptongos, triptongos e hiatos.....	40
2.3.2. Problemas en la pronunciación de consonantes	41
2.3.3. Problemas en la pronunciación de palabras por cambio de acento	47
2.4. Descuidos frecuentes en la pronunciación de vocales y consonantes.....	48
2.4.1. Errores por supresión de sonidos.....	49
2.4.2. Errores por adición de sonidos	50
2.4.3. Errores por traslación de sonidos.....	50
2.4.4. Errores por modificación en la pronunciación de sonidos.....	51
 BLOQUE PRÁCTICO	
3. Estudio empírico del nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2.....	52
3.1. Metodología de investigación y recogida de datos.....	52
3.2. Análisis de datos	55
3.3. Resultados.....	62
4. Propuesta de una unidad didáctica para mejorar el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2	67
4.1. Diseño y redacción de la UD	68
4.2. Sesiones y actividades	70
CONCLUSIONES	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

RESUMEN

La enseñanza del español para extranjeros adquiere cada día mayor importancia a nivel mundial. Este trabajo pretende servir de aproximación a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y, más concretamente, de su ortología/pronunciación, teniendo en cuenta las bases del MCER y del PCIC, así como los factores que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (L2). Este estudio se llevará a cabo a través de la realización de un cuestionario que nos permita obtener información para poder valorar el grado de conocimiento que los alumnos de ELE han adquirido de algunos aspectos ortológicos durante su proceso de aprendizaje de español como L2. A partir de los resultados obtenidos, procederemos a elaborar una unidad docente diseñada, exclusivamente, para mejorar el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes extranjeros en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2.

Palabras clave: ELE, L2, ortología, MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes)

ABSTRACT

The teaching of the Spanish language acquires more importance worldwide each day. This text aims to make an approximation to the teaching and learning of Spanish as a foreign language (SFL) and, in particular, of the orthoepy/pronunciation, taking into account the bases of the CEFR and the PCIC, as well as the factors that influence the teaching/learning process of second languages (L2). This investigation will be carried out through a survey that allows us get information in order to assess the level of knowledge that the students of SFL have acquired during their learning process of Spanish as a L2 about aspects of pronunciation. Based on the results obtained, we will work on a teaching unit exclusively designed to improve the level of linguistic domain of the foreign students according to the pronunciation regulations of Spanish as a second language (L2).

Keywords: SFL, L2, orthoepy, CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes)

INTRODUCCIÓN

La globalización y el multiculturalismo es innegable hoy en día y la enseñanza/aprendizaje de lenguas es una forma de romper barreras, tanto culturales como lingüísticas. El éxito que tiene la enseñanza de lenguas extranjeras acerca culturas y permite la comunicación entre ellas. Así como hace muchos años era el latín la lengua dominante en educación y en diversos campos, en nuestros días, es el inglés la lengua extranjera más estudiada en el mundo. Sin embargo, las modas en la preferencia del estudio de una u otras lenguas han cambiado con el tiempo, de modo que el español está adquiriendo cada vez mayor relevancia.

La enseñanza de idiomas parte de muchos siglos atrás y, por lo tanto, la forma de enseñarlos también. A través de este Trabajo Fin de Grado (en lo sucesivo TFG) se pretende dar a conocer los diferentes métodos de enseñanza que se pueden llevar a cabo en la clase de ELE y romper con la tendencia que ha predominado en la enseñanza de idiomas hasta ahora, limitada a aprender a hablar y a escribir correctamente. Quien aprende un idioma extranjero debe dominar aspectos necesarios para poder comunicarse eficazmente, es decir, además de conocimientos gramaticales y léxicos, habrá de conocer bien los aspectos fonéticos, fonológicos, culturales, pragmáticos, etc., de esa segunda lengua. Así pues, el objetivo principal de este TFG es profundizar en el papel clave que juega la ortología en el aula de ELE, analizar las necesidades y las carencias de los alumnos (Erasmus del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid en el Campus de Soria) en el aprendizaje de la pronunciación y demostrar que es indispensable diseñar una unidad didáctica centrada, exclusivamente, en esta disciplina, con el fin de favorecer y mejorar el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes extranjeros en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2.

Recordemos que la «ortología» es la ‘rama de la fonética que establece las normas convencionales de pronunciación de una lengua’ (RAE y ASALE, 2014). En el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, se aborda su estudio no solo en la asignatura *Lengua A1* dirigida a hablantes nativos (véase su [guía docente](#)), sino también en el aula de *Español como lengua extranjera* (véase su [guía docente](#)). Díez Plaza (2011) afirma que, en las últimas décadas, la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE ha quedado en el olvido. Esta destreza no ha sido estudiada de la misma forma ni ha experimentado la misma evolución que las demás. Ello se debe, principalmente, a que el lenguaje oral es cambiante y, a diferencia del escrito, es instantáneo, lo que supone una menor retención en el tiempo. Por esta razón, consideramos que los profesores

de ELE deben intentar remediar esta carencia, incluyendo en el aula actividades que permitan aprender, desde los niveles básicos (A1, A2, según el MCER), las bases de la fonética y la fonología del español. Hay otros elementos fónicos, como el acento, la entonación, el ritmo, la melodía, denominados elementos suprasegmentales, a los que se ha prestado poca atención porque son elementos más efímeros. De todos modos, en este TFG, nos hemos centrado únicamente en los aspectos fonéticos y fonológicos de las palabras y en el análisis de los errores más frecuentes en la pronunciación de vocales y consonantes.

Tras analizar datos reales obtenidos en el aula de ELE mediante un cuestionario *ad hoc*, el producto final de este TFG ha sido la elaboración de una serie de actividades con las que se pretende enseñar al alumno extranjero a reconocer los descuidos que también cometemos los propios nativos en estilos de habla relajados.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este TFG es analizar empíricamente el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2 de los estudiantes Erasmus del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, así como diseñar una unidad docente que contribuya a mejorarlo. Contamos, además, con la ventaja de que todos los estudiantes son de distintas nacionalidades, por lo que cada uno tendrá problemas ortológicos diferentes.

Para alcanzar este fin, deben cumplirse los siguientes objetivos secundarios:

- Definir el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como L2 y sus características.
- Abordar el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de la ortología como disciplina normativa.
- Establecer una clasificación de los principales problemas ortológicos y de los descuidos frecuentes en la pronunciación de vocales y consonantes.
- Llevar a cabo un estudio empírico y valorar, mediante un cuestionario *ad hoc*, los tipos de errores que cometen los estudiantes de ELE en su pronunciación.
- Proponer una unidad didáctica para tratar de mejorar el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica de los aprendientes de español, mediante el diseño de actividades específicas relacionadas con los descuidos frecuentes en la pronunciación de vocales y consonantes, los fenómenos de fonética sintáctica y la pronunciación de diptongos, triptongos e hiatos.

METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Desde el punto de vista científico, el presente trabajo sigue una metodología deductiva. Comienza con la explicación de conceptos relacionados con la enseñanza/aprendizaje del español como L2 y, más concretamente, de la ortología, es decir, de los principales problemas y descuidos en la pronunciación de esta lengua. Desemboca en el estudio empírico del nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2 en estudiantes Erasmus del Grado en Traducción e Interpretación y en el diseño de una unidad docente que contribuya a mejorarlo.

Para poder cumplir con los objetivos expuestos anteriormente, ha sido necesario realizar un importante trabajo de síntesis, ya que que la enseñanza/aprendizaje de ELE es un tema tan amplio como complejo. Por eso, decidimos centrarnos en el estudio de la ortología del español como L2.

En primer lugar, había que establecer el marco teórico que serviría de base para el desarrollo de la parte práctica, por lo que se describen las teorías y los métodos de enseñanza/aprendizaje del español como L2, los factores que condicionan este proceso, la importancia de la competencia comunicativa, las destrezas lingüísticas y los criterios para la elaboración de materiales para la clase de ELE. También se aborda el estudio de la ortología como disciplina normativa, de acuerdo con las directrices del MCER y del PCIC, enumerando los principales problemas ortológicos que tienen los alumnos de la clase de español como L2 y analizando los errores frecuentes que se dan en la pronunciación de vocales y consonantes.

En segundo lugar, era necesario realizar un estudio empírico basado en la planificación y la elaboración de un cuestionario *ad hoc* que permitiera obtener información para valorar el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica de los alumnos Erasmus matriculados en la asignatura *Español como lengua extranjera*. Después de validar las diferentes preguntas de este cuestionario, fue entregado a los aprendientes *in situ*, en el aula de ELE, durante una sesión de esta asignatura. Posteriormente, analizamos los datos obtenidos hasta llegar a unos resultados que han servido de base para el diseño de una unidad didáctica original con la que se pretende mejorar el nivel de pronunciación de los alumnos extranjeros que reciben clases de español como L2.

BLOQUE TEÓRICO

1. Enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua (L2)

1.1. Diferencias entre la adquisición de L1 y la enseñanza/aprendizaje de L2

Respecto a la terminología, es importante hacer una aclaración sobre las diferencias y similitudes que existen entre los términos «adquisición» y «aprendizaje». Aunque, en muchas ocasiones, se vienen utilizando de forma indistinta, tienen significados diferentes dependiendo de la opinión de cada autor. Thatcher (2000; citado en Martín Martín, 2000: 261) afirma que «El vocablo *adquisición* se reserva para la lengua materna (L1); todas las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquieren».

Según Krashen (1976; citado en Pastor Cesteros, 2004: 113), uno de los autores con mayor influencia en el ámbito de ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) y que todavía hoy posee una gran vigencia, definió el término «adquisición» como un proceso mental automático que se desarrolla de forma inconsciente, debido a la necesidad de comunicación, y que supone un conocimiento implícito del aspecto formal de la lengua. Sin embargo, define el término «aprendizaje» como un proceso consciente no automático, que supone un conocimiento explícito de las reglas del sistema lingüístico. Este conocimiento aprendido es producto de una situación formal o de un programa de estudio en contextos institucionales.

En cuanto a la distinción entre L1 y L2 fue planteada por primera vez en 1959 por Catford (citado en Jiménez Jiménez, 2003: 10) para distinguir la lengua materna de las lenguas adquiridas posteriormente. Este afirmaba que el término L1 se debía de usar para referirse a las lenguas primarias porque, para él, la L1 no siempre se correspondía con la lengua que aprendemos cuando somos niños, la que conocemos generalmente como «lengua materna». En su opinión, L1 es la lengua en la que el hablante piensa. Con el término L2, nos referiríamos a las lenguas que un sujeto utiliza para contextos determinados como, por ejemplo, para viajar a un país, etc.

Hay muchos aspectos en común entre el proceso de adquisición de L1 y el proceso de aprendizaje de L2. Sin embargo, también hay diferencias obvias que hay que tener en cuenta a la hora de enseñar una L2. Determinar en qué se diferencian y en qué se parecen puede facilitar la comprensión del proceso con el fin de conocer las estrategias de enseñanza y diseñar una actuación

didáctica más adecuada. Si los condicionantes son distintos, los resultados también lo serán (Baralo, 2011: 23).

A continuación, presento una tabla que resume las palabras de Martín Martín (2004: 266-267):

Adquisición de L1	Aprendizaje de L2
1. En circunstancias normales, la adquisición de la L1 del niño tiene un éxito total.	1. En condiciones normales, el éxito en el aprendizaje de una L2 en un adulto, de igual modo que en la L1, se limita a una minoría.
2. El niño concibe su mundo con parámetros limitados (aquí y ahora) y, con un conocimiento básico de la lengua, satisface sus necesidades.	2. Cuando un adulto aprende una L2 necesita comunicar ideas más complejas, aun cuando carezca de los recursos necesarios en la L2.
3. El niño es inhibido, no tiene miedo ni le importa cometer errores.	3. En un adulto, hay factores afectivos (motivación, inhibición), individuales (aptitud, personalidad) y sociales que influirán en el aprendizaje.
4. El niño no requiere de instrucción formal ni de una metodología concreta para adquirir una competencia comunicativa funcional. Aprende a utilizar las reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que está hablando.	4. El adulto requiere de un aprendizaje formal para recibir y aprender ciertos aspectos gramaticales y otros aspectos de la lengua que no es capaz de captar por el simple <i>input</i> . El «input o caudal lingüístico, hace referencia a las muestras de lengua meta, orales y escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso» (Martín Peris, 2008, s. v. <i>input</i>).
5. El objetivo de los niños es aprender la L1 para poder hablar y comunicar sus necesidades.	5. Los adultos, en cambio, tienen distintas metas: leer textos escritos en la L2, atender a clientes en un hotel, desenvolverse en un país que van a visitar, etc.

1.1.1. Teorías

Muchas de las propuestas sobre las teorías de adquisición de L1 han servido de fundamento para formular las propias del aprendizaje de L2. Según Lebrón Fuentes (2009), estas se pueden clasificar en teorías innatistas, ambientalistas e interaccionistas.

- Teorías innatistas. Defienden la existencia de una facultad innata en el ser humano que le permite aprender.

Noam Chomsky (1959) presentó su teoría nativista de la adquisición de la L1, afirmando que los niños no aprenden a hablar por imitación; el aprendizaje lingüístico se produce gracias a que los

seres humanos somos capaces de adquirir de forma natural cualquier lengua, ya que nacemos genéticamente dotados de un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) (en inglés *LAD*, *Language Adquisition Device*) que se vale de la conexión formal entre sonidos y significados para lograr su cometido (Chomsky, 1992) y que hace que todos los niños pasen por unas mismas etapas en el desarrollo de su capacidad lingüística. Tal mecanismo dispone de lo que Chomsky llama la Gramática Universal (GU) que explica los procesos internos por los que pasa un niño para desarrollar la capacidad del habla. Esta gramática se rige por unos principios lingüísticos innatos que permiten el procesamiento de cualquier lengua natural. «El lenguaje escuchado entra en el cerebro humano en donde sufre un procesamiento que consiste en construir reglas, comprender y generar un habla gramaticalmente correcta» (Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1995: 154).

Con esta teoría, se pretende explicar cómo un sujeto puede adquirir un lenguaje (cualquiera que sea) hasta alcanzar el nivel de nativo en un periodo de tiempo relativamente breve, a pesar de las deficiencias del *input* que recibe. El *input* podría entorpecer la adquisición del lenguaje: por sí mismo, sería insuficiente para explicar la perfecta adquisición de la L1 del niño, precisamente por el problema de la pobreza del estímulo (vacío entre la información que posee el niño en el ambiente que lo rodea y el grado final de competencia gramatical que alcanza) (Martín Martín, 2004: 263).

Hay quienes afirman que los aprendices de una L2 pueden acceder a la Gramática Universal (GU) de la misma forma que hacen los niños a la hora de adquirir su L1. Por tanto, son capaces de adquirir estructuras complejas de la L2 a pesar de la escasez del *input* y muchas veces pueden deducir correctamente si es o no una construcción lingüística posible en esa L2 (Baralo, 2011: 27; Srivoranart, 2011: 34). Otros autores afirman que un sujeto llegado a la pubertad, que es el periodo crítico del aprendiz, no puede acceder a la Gramática Universal, lo cual limita las posibilidades de aprender otra lengua (L2) (Baralo, 2011: 24).

Dentro de este marco, cabe destacar, en la década de los ochenta, la teoría de Krashen (1985): el llamado *Model Monitor* (Modelo del Monitor). Esta teoría está basada en 5 hipótesis, según extracta Pastor Cesteros (2004: 115-116):

<p>Hipótesis sobre adquisición/aprendizaje</p>	<p>Como hemos visto, la adquisición es un proceso subconsciente que los niños llevan a cabo al adquirir su L1. Por lo tanto, el conocimiento innato que se tiene de la gramática universal permite conocer las normas gramaticales de la L2 que se aprenda. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente para el estudio de aspectos formales de la L2; así, el aprendiente sería capaz de explicar las normas gramaticales de la lengua meta.</p>
--	--

Hipótesis del Monitor	Explica la relación entre el sistema adquirido y aprendido en el uso de la L2. El sistema adquirido se encarga de la producción lingüística, mientras que el aprendido de la corrección lingüística tras la producción verbal. Es decir, hace el papel de monitor planificando, revisando y corrigiendo siempre que se cumplan tres condiciones básicas: contar con tiempo suficiente para realizar la tarea, prestar atención a la forma y conocer las reglas.
Hipótesis del orden natural	Plantea que el proceso de la adquisición y el de aprendizaje de estructuras de una lengua sigue un orden más o menos invariable de un aprendiente a otro.
Hipótesis del <i>input</i>	Afirma que los seres humanos solo somos capaces de aprender si estamos expuestos a muestras de la L2 (<i>input</i> comprensible). Para que el aprendiente mejore la interlingua, el <i>input</i> deberá tener estructuras y elementos lingüísticos más complejos a nivel léxico, sintáctico y morfológico que la competencia real y actual que posee. Este grado mayor de complejidad ($i+1 \rightarrow "i"$ hace referencia al <i>input</i> que posee el alumno (nivel lingüístico) y "1" al mayor grado de complejidad con respecto a su nivel real (contexto e información extralingüística) no debe ser excesivo porque no ayudaría a avanzar.
Hipótesis del filtro afectivo	Explica la importancia de la actitud, la motivación, el estado de ánimo, la ansiedad, la autoconfianza y otros estados anímicos que afectan positiva o negativamente en los procesos de aprendizaje de una L2. Todos estos factores pueden provocar el bloqueo del <i>input</i> comprensible e impedir el aprendizaje exitoso.

Lenneberg (1975; citado en Martín Martín, 2004: 263), pionero de la hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y quien basa sus argumentos en cuestiones fisiológicas, considera que el hombre no nace dotado para aprender a hablar, pero la evolución de sus capacidades cognitivas, de las que sí nace genéticamente dotado, le permiten la adquisición del lenguaje. Según este autor, existe un periodo crítico de aprendizaje (entre los 2 y los 10 años); antes de este periodo, se desarrollan las funciones cognitivas y el aprendizaje se lleva de forma natural y apenas sin esfuerzo y, pasado este periodo es más difícil o casi imposible alcanzar el nivel nativo de L2.

- Teorías ambientalistas. Sostienen que tiene más importancia la experiencia social o externa y el contexto que las cualidades innatas o naturales (Larsen-Freeman y Long, 1991; citado en Moreno Fernández, 2004: 289).

Dentro de estas, destaca la hipótesis de aculturación o pidginización de Schumann (1978a y 1992; citado en Moreno Fernández, 2004: 295), que intenta explicar que una lengua se aprende por asimilación cultural y sugiere que la distancia social y psicológica a la hora de aprender una L2 son fundamentales. Además, afirma que los procesos de pidginización en contextos naturales son

similares a los que se producen en los estudiantes durante las primeras fases de ASL. Por tanto, cuanto mayor es la distancia social (aprendiente como miembro de un grupo social) y psicológica (aprendiente como individuo) entre el aprendiente y los hablantes de la lengua meta, más difícil resulta el aprendizaje, y viceversa, cuanto menor es la distancia entre individuo y grupo, menos obstáculos hay en el proceso de aprendizaje.

Schumann (1978b; citado en Martín Peris, 2008, s. v. *distancia social*) enumera siete factores sociales de cuya relación depende que la distancia social entre los grupos sea mayor o menor:

1. La relación que existe entre el grupo de la lengua meta y el de la L2 puede ser de dominio, de subordinación o neutra en términos políticos, económicos, culturales y técnicos.

2. Según la relación del aprendiente con la lengua meta, se puede producir la total asimilación (se abandonan los propios valores y se adoptan los valores de la cultura de la lengua meta), la preservación (se conserva la identidad cultural) y, en el punto medio, la aculturación (el grupo mantiene su identidad en la relación con las personas del mismo grupo; sin embargo, se adapta al modelo de vida del otro grupo sin renunciar a la propia).

3. Que el aprendiente comparta facilidades sociales (escuelas, iglesias, comercios) y trabaje, conviva y socialice con el grupo de la lengua meta (cohesión), o que este y el de la L2 posean distintas instituciones sociales o profesiones (reclusión).

4. Que el tamaño del grupo del aprendiente y el de la lengua meta sea muy diferente, ya que el pertenecer a un grupo grande favorece la relación entre estos y «excluye» o aleja a los otros.

5. Que los grupos culturales presenten mayor o menor similitud. A mayor distancia cultural, mayor será el distanciamiento.

6. Que la valoración entre los grupos, teniendo en cuenta los estereotipos culturales, sea positiva, pues, siendo negativa, la distancia aumentaría.

7. Otro condicionante importante es el tiempo de residencia que el aprendiente considere que va a pasar en el área de la lengua meta. Cuanto más tiempo visiona el aprendiente que va a quedarse, mayor será la necesidad de comunicación con el grupo de la lengua meta.

Otro ejemplo nos lo proporciona Skinner (1957; citado en Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1995: 293-294). La base de su teoría es la respuesta del organismo a estímulos (estímulo-respuesta-refuerzo/castigo). Si una conducta es premiada, se repetirá en el tiempo y persistirá, por lo que, con el refuerzo, un individuo puede aprender conductas deseadas y, con el castigo, eliminar

un comportamiento no deseado. En su obra más destacada, *Verbal Behaviour* (1957), afirma que «El lenguaje es una conducta, un hábito de comportamiento que se adquiere como resultado de la asociación de estímulos y respuestas, reforzadas en virtud de situaciones agradables, y generalizadas en virtud de nuevas situaciones estimulares» (Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1995: 152).

- Teorías interaccionistas. Consideran las capacidades innatas y las variables dependientes del contexto (factores externos, sociales y ambientales) para abordar el aprendizaje de una L2, prestando atención al hecho de que no todos los aprendientes están sometidos a las mismas condiciones (Baralo, 2011: 20).

La teoría funcional-tipológica de Givón (1979; citado en Bes Izuel, 2007: 31) es una de las más conocidas. Propone un análisis funcional y tipológico de la sintaxis. Para él, los hablantes y los sistemas lingüísticos pasan de un modo de comunicación más pragmático (basado en un discurso informal y no planificado) a un modo más sintáctico (basado en un discurso formal y planificado) a través de un proceso de «sintactización».

Dentro de este grupo, se incluyen las teorías cognitivas, cuyos autores más representativos son McLaughlin y Piaget. El modelo propuesto por McLaughlin (1978; citado en Pastor Cesteros, 2004: 119) se basa en tres aspectos fundamentales del aprendizaje: (a) cómo se aprende (mediante los *procesos controlados*), (b) cómo se automatiza (mediante los *procesos automáticos* y a base de práctica) y (c) cómo el nuevo aprendizaje se almacena en el sistema cognitivo ya existente del aprendiz (mediante la *memoria a corto o largo plazo*).

Piaget (1926; citado en Martín Martín, 2004: 262-263), en relación al proceso de adquisición del lenguaje, afirma que el pensamiento es anterior al lenguaje, ya que la fuente de conocimiento es la acción, que se sitúa en estructuras sensomotoras anteriores a las conductas lingüísticas. Las acciones físicas o mentales, por medio de la coordinación, forman esquemas que, de nuevo, mediante la coordinación, constituyen estructuras instintivas, y, luego, sensomotoras y operacionales del pensamiento.

1.1.2. Métodos

Antes de nada, nos parece oportuno establecer una distinción terminológica entre «método» y «enfoque» aplicados a la enseñanza de lenguas.

En sentido amplio, se habla de método cuando se especifican los principios lingüísticos, pedagógicos y didácticos, apoyados en una determinada teoría psicológica del aprendizaje, de modo que cada método implica una forma concreta de enseñar la lengua. Por otro lado, un enfoque permite más de una posibilidad dentro de su propio marco (Ceular, 1992: 112).

Según Pastor Cesteros (2004: 132-134), la propuesta más clarificadora es la de Richards y Rodgers (1986), que proponen tres elementos para definir el modo de enseñar una L2:

- Enfoque: permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. Se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje.

- Diseño: hace referencia a los objetivos generales y específicos, a la organización de actividades y los tipos de actividades de enseñanza/aprendizaje, a los papeles de los profesores, del alumno y del material didáctico que se utiliza.

- Procedimiento: hace referencia a las prácticas y conductas concretas de profesores y alumnos que se llevan a cabo en el aula al utilizar el método descrito.

En la actualidad, es común utilizar el término enfoque para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques (Ceular, 1992: 116).

Tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir los procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar la lengua (Martín Peris, 2008, s. v. *enfoque*):

- Método gramática-traducción. Es la forma tradicional de enseñanza de idiomas. Como su nombre indica, es una combinación de los métodos de gramática y las habilidades de traducción. Su objetivo principal no era llegar a hablar la lengua extranjera, sino adquirir la competencia lingüística, pero a través del conocimiento de reglas gramaticales, memorizando listas de vocabulario y traduciendo oraciones y textos descontextualizados directa o indirectamente (Ceular, 1992: 114). La crítica a este método se basa en la falta de atención a la pronunciación y al habla, así como al hecho de dejar de lado factores como las posibles necesidades especiales de los alumnos o factores extralingüísticos que favorecen el aprendizaje (Sánchez Pérez, 2004: 675).
- Método audiolingual. Método patentado por Brooks en 1964 (Martín Peris, 2008, s. v. *método audiolingüe*). «El método audiolingual se apoya en dos presupuestos. Uno de tipo lingüístico con base estructuralista, hace referencia a la enseñanza de la lengua extranjera

basándose en el análisis de contraste entre dicha lengua y la materna del que aprende. El otro psicológico, de base conductista, fundamenta el aprendizaje en la adquisición de hábitos por medio de la repetición mecánica» (Ceular, 1992: 112-113).

Este método pone el énfasis en el aspecto oral, con la utilización de diálogos y el aprendizaje de estructuras contextualizadas. La finalidad es conseguir que el alumno domine la L2 mediante la repetición mecánica de estructuras, sin tener que pensar en la traducción desde su L1 (Pastor Cesteros, 2004: 143-146).

- Método centrado en el procesamiento del *input* de VanPatten (1986; citado en Fornes y Pérez-Salazar, 1988: 76). Desarrolla la hipótesis del «input» señalando que, para que la comunicación sea exitosa, la entrada debe tener una alta «carga» de significado y haber sido negociada por los alumnos previamente, para que les estimule a participar de forma activa en las conversaciones. VanPatten se cuestiona si la transferencia de L1 a L2, la existencia de un orden de adquisición específico y la corrección de errores afectan o no a la comunicación plena. Considera que, a veces, la transferencia puede ser positiva y considerarse un recurso más de interlingua y que solo se deben corregir errores que verdaderamente impidan la comunicación para evitar la frustración del alumno.
- Método directo. Los métodos naturales, asociados al innatismo, apoyan la idea de que se aprende una L2 igual que se adquiere la lengua materna. El método natural defendido por Sauveur fue la base del método directo. Este método partía del uso de la lengua meta a través de preguntas y respuestas, sin usar la L1 del alumno (Pastor Cesteros, 2004: 139). El método directo quizá ha sido el método más controvertido. Su objetivo, al igual que el método audiolingual, es la adquisición de la competencia lingüística, pero, en este caso, a partir del dominio de la fonética. El contenido de este método es exclusivamente lingüístico y está integrado por las palabras y las oraciones de uso cotidiano. Decantan los siguientes procedimientos:
 - La enseñanza debe ser exclusivamente en la segunda lengua y la introducción de material nuevo de forma oral, por lo que se incide en la importancia de la pronunciación.
 - Las explicaciones gramaticales no son explícitas.
 - El vocabulario ha de enseñarse por la demostración, con los propios objetos o material gráfico que lo representen, mientras que el vocabulario abstracto se aprende por asociación de ideas.

Este método presentaba varios inconvenientes. En centros escolares, estos métodos son poco prácticos, ya que hacen excesivo hincapié en la similitud entre el aprendizaje de una L2 y el de la L1, olvidando las condiciones especiales que se dan en un aula. Además, requiere de un profesorado nativo o con fluidez similar a la de un nativo, por lo que exigiría un gran esfuerzo a los profesores, especialmente a los no nativos (Ceular, 1992: 113-114).

- Enfoque comunicativo. Surge en los años setenta como extensión del enfoque nocional-funcional y como una nueva forma de entender la enseñanza de lenguas. Entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso basado en la comunicación diaria, donde el objetivo principal es conseguir que los aprendientes tengan una competencia comunicativa suficiente en esa lengua, mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, y que puedan comunicarse en una gran variedad de contextos. De este modo, la importancia de las estructuras gramaticales pasaría a un segundo plano, dando importancia a la competencia comunicativa. La programación dentro del aula no se estructuraría a partir de los contenidos gramaticales, sino de aspectos de carácter comunicativo, como los tipos de texto y las funciones lingüísticas (Bes Izuel, 2007: 50- 51).
- Enfoque por tareas. Según explica Pastor Cesteros (2004: 161-165), este enfoque surge en torno a 1990 como evolución del enfoque comunicativo. Es una propuesta metodológica que presta especial atención a cómo se organizan y realizan las actividades en clase de L2, mediante el consenso de profesor y alumnos. Este tipo de enseñanza va de lo particular a lo general, es decir, el currículo no será una serie de indicaciones prescriptivas. El objetivo principal de este enfoque es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la comunicación en el aula, a través de la herramienta didáctica básica, que es la tarea. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, una tarea es «una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y que posee las siguientes propiedades: 1) tiene una estructura pedagógicamente adecuada; 2) está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; 3) requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes; y 4) les facilita, a la vez, ocasión y momentos de atención a la forma lingüística» (Martín Peris, 2008, s. v. *enfoque por tareas*).

1.2. Factores que condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje de L2

Encontramos diversos factores que condicionan e intervienen en mayor o menor medida a la hora de aprender una L2 y que explican las diferencias de resultados. El proceso de aprendizaje es muy difícil de definir, por lo que resulta igual de complicado especificar los factores individualmente. Veremos, a continuación, cuáles son los más importantes.

1.2.1. Factores externos

Factores externos	
Contexto de aprendizaje de L2	Situación de enseñanza de L2
<ul style="list-style-type: none"> Contexto natural: cuando el aprendiz está en constante exposición y contacto con la lengua por ser lengua habitual de la sociedad en la que vive. Hay que distinguir dos casos: 1) el contacto se produce de manera individual o familiar, por lo que se trataría de una segunda lengua (SL); 2) el aprendizaje se produce en situación de aula, por eso se denomina lengua extranjera (LE). Contexto mixto (SL-M): la vida laboral y social del aprendiz se desarrolla entre nativos del país (SL) y se beneficia de la instrucción explícita en contextos LE (Martín Martín, 2004: 270). 	<ul style="list-style-type: none"> Situación: circunstancias en que se produce la enseñanza. Situaciones más comunes: enseñanza reglada/enseñanza no reglada; edad infantil de los aprendices/edad adulta; enseñanza opciones/enseñanza obligatoria; aulas numerosas/aulas reducidas; LE como asignatura del currículo/currículo desarrollado en LE (inmersión); profesor nativo/profesor no nativo; enseñanza presencial/enseñanza a distancia, etc. (Martín Martín, 2004: 271).

1.2.2. Factores internos

Factores internos	
Transferencia del conocimiento lingüístico (L1 > L2)	Estilos de aprendizaje de L2
<p>Según Baralo (2011: 46), la transferencia lingüística consiste en mantener de forma automática, en el sistema de la interlengua, alguna estructura de la lengua ya conocida (L1), como perteneciente a la lengua meta.</p> <p>Investigaciones llevadas a cabo, a partir de los 80, pusieron de manifiesto que la transferencia deja huella en todos los niveles de la lengua, especialmente en la fonética, hasta el punto de poder afirmar que la L1 de los aprendices es suficiente para predecir la evaluación que van</p>	<p>Oxford y Lavine (1992: 38; citados en Núñez París, 2008: 262) lo definieron como “the general approaches—for example, global o analytic, auditori o visual— that students use in acquiring a new language”</p> <p>O’Leary-Rockey (2000; citado en Núñez París, 2008: 262) clasifica a los estudiantes en «audial», «visual» y «manual».</p> <p>Pask y Scott (1972; citados en Núñez París, 2008: 262) han distinguido dos estilos de</p>

<p>a recibir de los nativos (Martín Martín, 2004: 273-274).</p> <p>En conclusión, no es posible entender el proceso de aprendizaje de una L2 sin tener en cuenta el papel de la L1.</p>	<p>aprendizaje: a) el estilo <i>serialista</i> (utilizan el orden lógico e interpretan críticamente la información) y b) el estilo <i>holístico</i> (utilizan su experiencia personal para abordar los temas desde una perspectiva amplia y general).</p> <p>Las diferencias cognitivas, afectivas y socioculturales son, en gran parte, inconscientes y difícilmente controlables por el alumno. Por el contrario, las estrategias de aprendizaje son técnicas que el sujeto puede escoger de manera consciente para progresar en el aprendizaje (Núñez París, 2008: 261).</p>
---	---

1.2.3. Factores individuales

Una característica esencial del aprendizaje de segundas lenguas es la gran variabilidad individual existente, especialmente en cuanto a los resultados que se consiguen, a diferencia de la adquisición de la lengua materna, en la que todo sujeto en circunstancias normales aprende la lengua con éxito.

Factores individuales	
Edad	<p>Es evidente que la edad es un factor importante a la hora de aprender una L2. Una teoría, ya explicada anteriormente, es la que sostienen los defensores de la hipótesis del periodo crítico (Lenneberg, 1975). Sin embargo, de acuerdo con Baralo (2011: 24), es cierto que muchos adultos también son capaces de aprender una L2 y resolver cualquier situación comunicativa.</p> <p>Krashen, Long, y Scarcella (1979; citados en Martín Martín, 2004: 275) establecen las siguientes generalizaciones (aplicadas tanto al aprendizaje en contextos naturales como en el aula):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de una L2. • Entre los niños, los mayores (8-12 años) progresan al principio más rápidamente que los menores (3-8). • Sin embargo, a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior.
Sexo	<p>El factor sexo va ligado a multitud de factores psicosociales. Es demasiado arriesgado señalar una única causa que dé cuenta de las diferencias a favor de las mujeres (Field, 2000; citado en Martín Martín, 2004: 281), pues se trata de un conjunto de factores que se interrelacionan, como la más rápida maduración del cerebro femenino, su mayor motivación para aprender L2, el distinto papel que mujeres y hombres desempeñan todavía en la sociedad, sus mejores resultados académicos y sus mayores</p>

	<p>habilidades para relacionarse socialmente.</p> <p>De todos modos, se deben tener en cuenta también las creencias culturales relacionadas con el papel asignado a cada sexo, ya que puede que estén ligadas, indirectamente, a cómo se aprende una lengua y la actitud hacia el aprendizaje (Srivoranart, 2011: 65).</p>
Clase social	<p>Los criterios que se suelen utilizar para determinar una clase social son el nivel de ingresos económicos, la educación y la profesión.</p> <p>En el aprendizaje de L2, ciertos estudios apuntan que los alumnos de clase media, con un nivel cultural alto, tienen más éxito que los de clases más bajas. Su mayor conocimiento del mundo, al tener más oportunidades para viajar a otros sitios y para conocer a gente de otras culturas, es el factor que más favorece a los de clase media (Srivoranart, 2011: 66).</p>
Inteligencia	<p>La inteligencia es un concepto muy complejo. Su medición presenta muchas dificultades, ya que no es fácil separarla de otros factores como la memoria y la instrucción recibida.</p> <p>Sin embargo, los test de inteligencia pueden medir determinados aspectos que sirven de indicadores de lo que se entiende normalmente por inteligencia: capacidad de comprensión, de relación de conceptos, etc. Los test que miden la inteligencia verbal suelen ser buenos predictores de la capacidad de aprendizaje de las reglas gramaticales o análisis lingüísticos, pero no de la capacidad de comunicación e interacción (Martín Martín, 2004: 280).</p>
Personalidad	<p>Los rasgos de la personalidad que suelen asociarse al aprendizaje de L2 son a) la dicotomía introversión/extroversión, b) la capacidad de correr riesgos y c) el estilo de aprendizaje dependiente de campo (mente más influenciada por el contexto) o independiente de campo (mente más analítica y que puede abstraerse del contexto) (Martín Martín, 2004: 280).</p> <p>Ellis (1994: 520; citado en Srivoranart, 2011: 79) explica que los aprendices extrovertidos funcionan mejor en la adquisición de las habilidades básicas de la comunicación interpersonal, mientras que los introvertidos son mejores en el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas.</p> <p>Así, puede decirse que las variables de personalidad no destacan en el contexto formal, puesto que es el profesor quien controla toda la clase y las actividades (Srivoranart, 2011: 79).</p>
Aptitud lingüística	<p>La aptitud consiste en la capacidad de aprender lenguas, que se manifiesta en la sensibilidad gramatical, la capacidad discriminadora de sonidos, la memorización, etc. (Pastor Cesteros, 2004: 122).</p> <p>Como indica Martín Martín (2004: 279), Carroll y Sapón (1959) fueron los creadores del clásico «Test de aptitud de lenguas modernas» (<i>Modern Language Aptitude Test</i>, MLAT). Por su parte, Carroll (1965) distingue cuatro componentes de la aptitud:</p>

	<p>a) Capacidad de codificación fonética. Habilidad para discriminar, codificar, recordar y reproducir sonidos de una L2.</p> <p>b) Sensibilidad gramatical. Capacidad para reconocer y comprender las diferentes funciones de las palabras.</p> <p>c) Capacidad inductiva de análisis de L2. Capacidad de inferir reglas (generalmente gramaticales) sobre la L2 a partir de las muestras a las que se tiene acceso.</p> <p>d) Memoria asociativa para retener y recuperar vocabulario.</p>
Actitud y motivación	<p>Estos son dos de los factores socio-psicológicos que destacan y que los docentes deben considerar en el aprendizaje.</p> <p>Como dice Gardner (1985: 56; citado en Srivoranart, 2011: 79), actitud y motivación «son importantes porque determinan hasta qué punto el individuo se involucrará activamente en el aprendizaje de la lengua».</p> <p>Para Gardner, Tremblay y Masgoret (1997: 353; citados en Lorenzo Bergillos, 2004: 309), actitud y motivación están estrechamente relacionadas: «Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje».</p>
Estrategias de aprendizaje	<p>Se pueden definir las estrategias de aprendizaje como operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación (Fernández López, 2004: 412).</p> <p>Oxford (1990: 8; citado en Srivoranart, 2011: 83) expone que se trata de «acciones específicas que usa el aprendiz para que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más centrado en sí mismo, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones».</p>
Estrategias de comunicación	<p>El punto de partida de este interés por el análisis global del acto comunicativo radica, según el PCIC, en la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social (Pinilla Gómez, 2004: 435).</p> <p>Gass y Selinker (1993: 181; citados en Srivoranart, 2011: 87) las definen como «un esfuerzo deliberado para expresar significados cuando se enfrenta con dificultades en la L2». Es decir, son las estrategias a las que recurren los alumnos para compensar los fallos o problemas comunicativos (Srivoranart, 2011: 87).</p>

1.3. Importancia de la competencia comunicativa y sus subcompetencias

Según Pastor Cesteros (2004: 171), el concepto de competencia comunicativa merece especial atención en el ámbito de enseñanza de L2. Su modo de entender la lengua ayudó a configurar qué modelo de lengua debe aprenderse y cómo enseñarla, ya que todos compartimos la necesidad de aprender la lengua *en uso*.

En palabras de Hymes (1995), que formuló la primera definición del concepto en los años 70 del siglo XX, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (Martín Peris, 2008, s. v. *competencia comunicativa*). De acuerdo con Pinilla Gómez (2004: 435), esta competencia se refiere tanto a los conocimientos como a las habilidades para usar la lengua de una manera contextualmente apropiada.

El MCER define competencia comunicativa como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona comunicarse (Consejo de Europa, 2002). Según este, el objetivo principal en la enseñanza de una lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa y no solo la competencia lingüística, tal y como lo entiende el enfoque comunicativo (previamente explicado). Sin embargo, a lo largo de los años, muchos docentes han interpretado de forma errónea este enfoque, restando atención a la gramática y a la pronunciación, cuando son realmente importantes para que la comunicación sea efectiva (Risco Machado, 2008: 28).

En el MCER, la competencia comunicativa se divide en tres subcompetencias:

a) Competencia lingüística. Incluye los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos.

b) Competencia sociolingüística. Se refiere a las destrezas y a las condiciones socioculturales relacionadas con el uso de la lengua: las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), las diferencias de registro, los dialectos y los acentos de la lengua meta (es decir, las variaciones lingüísticas, diastráticas y diafásicas, según edad, sexo, clases y grupo social).

c) Competencia pragmática. Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos. Se ocupa de la realización de los actos de habla y cómo se encadenan en la conversación, es decir, cohesión, coherencia, etc. (Risco Machado, 2008: 28).

Sin embargo, Pinilla Gómez (2004: 435-436) divide la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias:

- 1) Competencia lingüística. Código lingüístico verbal y no verbal.
- 2) Competencia discursiva. Coherencia y cohesión.
- 3) Competencia sociolingüística. Adecuación tanto de la forma como del significado del discurso al contexto.
- 4) Competencia estratégica. Dominio de estrategias de aprendizaje y de comunicación.

Según Pastor Cesteros (2004: 179), Canale (1983) elabora un marco teórico acerca de la competencia comunicativa y la divide en cuatro subcompetencias también, aunque él denomina competencia gramatical a lo que Pinilla Gómez llama competencia lingüística.

Por tanto, parece evidente que un profesor de L2 debería adoptar una posición inicial comunicativa, según indican el MCER y el PCIC, teniendo en cuenta que son las anteriores competencias descritas las que determinan el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. Un curso de español como L2 debería plantearse según destrezas y habilidades: hablar, comprender, leer y escribir (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 9).

1.4. Las destrezas lingüísticas y las actividades de la lengua

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 60), para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación. Con «estrategias», nos referimos aquí al hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia. En cuanto a las destrezas lingüísticas, tradicionalmente se dividían en activas (habla y escritura) y pasivas (lectura y escucha). En la actualidad, ambos términos se sustituyen por otros que dan mejor cuenta del papel de cada una de ellas en la comunicación, ya que se requiere una participación igualmente dinámica, por parte del aprendiz, tanto en las activas como en las pasivas. Así, hablamos de destrezas productivas y receptivas (Martín Peris, 2015: 72).

De acuerdo con Pastor Cesteros (2004: 189), entendemos por destrezas lingüísticas, en el ámbito del aprendizaje de idiomas, las distintas formas en que se activa el uso de la lengua. En didáctica de la lengua se considera que son cuatro las destrezas lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Tradicionalmente, se han clasificado en orales y escritas, según el modo de

transmisión, y en productivas (expresión oral y escrita) y receptivas (comprensión auditiva y lectora), según el papel que desempeñan en la comunicación. Además, el MCER (Consejo de Europa, 2002: 14) incorpora una nueva visión, la de interacción y mediación.

Aunque Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 9) las denominan de diferente forma: destrezas expresivas e interpretativas, su clasificación es la misma.

1.4.1. Destrezas productivas

- Destreza de la expresión oral. Busca desarrollar la capacidad del aprendiz para expresar oralmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación en L2, prestando atención, además, a la pronunciación y entonación. Los elementos específicos que definen y diferencian la expresión oral de las demás destrezas son la espontaneidad, la retroalimentación emisor-receptor, etc. (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 34).

En contexto de L2, es la destreza que más se utiliza por ser la más inmediata, pero, para los aprendices, resulta igual de complicado alcanzar una competencia oral similar a la de un nativo. Esto se debe a que la posibilidad de practicar la interacción oral fuera del aula se va limitada; en cambio, es más fácil practicar el resto de destrezas de forma autónoma. Para conseguir el objetivo de esta destreza, las actividades que se planteen deben tener en cuenta la realidad del estudiante y deben incluir preguntas abiertas, que requieran un esfuerzo mental (Pastor Cesteros, 2004: 198).

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002: 61), las posibles actividades serían las siguientes: realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.) y dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, espectáculos, comentarios deportivos, etc.). Pueden suponer, por ejemplo, leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas o en elementos visuales (gráficos, esquemas, imágenes, etc.), representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, cantar, etc.

Pastor Cesteros (2004: 199) menciona los juegos comunicativos (con componente lúdico), los juegos de roles y simulaciones, las discusiones o debates, las entrevistas, el habla a partir de estímulos visuales, las exposiciones de los aprendices y las actividades que suponen la resolución de problemas. Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 37-38) añaden, además, el juego de descubrir al personaje misterioso, el juego de las profesiones, juegos en tableros, de descubrimiento, etc.

- Destreza de la expresión escrita. Busca desarrollar mecanismos para que los alumnos puedan comunicarse por escrito. A diferencia de la oral, la expresión escrita es mediata y reflexiva (requiere mayor atención y entrenamiento por parte del emisor, especialmente de los aprendices de L2), ya que los momentos de la escritura y de la lectura del mensaje no coinciden en el tiempo. Otra diferencia entre ambas destrezas es que las oraciones son más complejas en la escritura, por lo que exige un proceso de instrucción formal (ortografía y puntuación) (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 43-44).

El MCER (Consejo de Europa, 2002: 64) propone las siguientes actividades para practicar la escritura: completar cuestionarios y formularios, escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc., producir carteles para exponer, tomar notas para usarlas como referencias futuras, tomar mensajes al dictado, escribir de forma creativa, escribir cartas personales o de negocios, etc.

Tanto Pastor Cesteros (2004: 209) como Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 46) clasifican las actividades de la siguiente forma, siguiendo a Giovaninni *et al.* (1996): actividades de carácter discursivo (para trabajar la coherencia y cohesión), actividades sobre la relación entre texto y receptor, actividades para organizar y desarrollar el contenido (completar un texto), actividades para reconocer tipos de textos, actividades de integración (conjuguar varias actividades distintas) y actividades de revisión (corrección entre alumnos, comentar los errores más frecuentes del grupo, etc.).

Hay varias estrategias que son comunes a las dos destrezas productivas y que consisten en movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias para equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Esto supone un proceso de preparación, localización de recursos, atención al destinatario (formulaciones, estilos), reajuste de la tarea o del mensaje, compensación (parafrasear, describir, «extranjerizar»), apoyo en los conocimientos previos, intento, control del éxito (la retroalimentación de la expresión facial, de los gestos, etc. hace posible este control) y autocorrección (controlar conscientemente errores momentáneos y frecuentes y corregirlos) (Consejo de Europa, 2002: 66).

1.4.2. Destrezas receptivas

- Destreza de la comprensión auditiva. Busca la capacidad del alumno (técnicas y estrategias propias) para entender los mensajes transmitidos oralmente (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 46).

Esta destreza se puede desarrollar en el aula, pero también fuera de ella mediante la televisión (hablaríamos de comprensión audiovisual), radio, la relación con personas nativas de la L2, etc. Esto impulsaría la autonomía de los aprendices. Como ya hemos mencionado, comprender un mensaje (escuchar) es un proceso de recepción activa porque también se presta atención a aspectos paralingüísticos (ritmo, entonación, gestos, etc.) (Pastor Cesteros, 2004: 191).

Las actividades deben crearse para ayudar al alumno a entender mejor, mediante las estrategias adecuadas, y no para evaluar meramente lo comprendido. Para favorecer el desarrollo de la comprensión oral, Pastor Cesteros (2004: 193-194) propone trabajar la comprensión de palabras concretas y oraciones, la organización de la información, la del discurso y la comprensión inferencial.

Las actividades que propone el MCER (Consejo de Europa, 2002: 68) son escuchar declaraciones públicas (instrucciones, avisos, etc.), medios de comunicación (radio, televisión, cine), conferencias y presentaciones en público (teatros, espectáculos, etc.), conversaciones por casualidad, etc.

- Destreza de la comprensión lectora. Se trata de un proceso de recepción activa y busca desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos. Cuando leemos, necesitamos aplicar técnicas y estrategias para poder comprender un texto, por lo que los profesores de ELE deben enseñar estas estrategias para que los estudiantes comprendan el mensaje con mayor eficacia (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 24).

Pastor Cesteros (2004: 201) afirma que, para la lectura, además de conocimiento lingüístico, es fundamental tener conocimientos previos socioculturales y conocimientos del mundo sobre el tema que se va a tratar. Sin embargo, para leer en L2, no es necesario entender todo el vocabulario ni la gramática.

Algunos tipos de actividades que se pueden realizar para mejorar la comprensión lectora son formular preguntas de comprensión para obtener la idea general, resumir el texto completo, por párrafos o por ideas u opiniones, organizar un texto desordenado, enlazar ideas del texto colocadas en columnas, inventar un principio o un final, introducir un personaje y reescribir un texto, crear un texto similar cambiando el formato o estilo, etc. (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 27).

1.4.3. Interacción

Se da cuando dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan para construir una conversación. Generalmente, se da gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de una lengua, por su papel fundamental en la comunicación (Consejo de Europa, 2002: 14).

Estos son algunos ejemplos de actividades de interacción: conversación casual, discusión informal o formal, debate, entrevista, etc. También existen actividades de interacción escrita como correspondencia por carta, fax o correo electrónico, participación en conferencias por ordenador, con o sin internet, etc. En cuanto a las estrategias, estarían implicadas todas las de comprensión y de expresión ya mencionadas (Consejo de Europa, 2002: 75).

1.4.4. Mediación

Se da cuando un usuario actúa como un canal de comunicación (no tiene por qué ser entre distintas lenguas) entre dos o más personas que, por un motivo u otro, no se pueden comunicar directamente (Consejo de Europa, 2002: 60).

Existen actividades de mediación oral como interpretación simultánea (congresos, charlas, etc.), consecutiva (visitas con guías) e informal (intercambios con familia, amigos, etc.) y actividades de mediación escrita como traducción exacta (de contratos, de textos legales, etc.), traducción literaria (novelas, poesía, etc.), paráfrasis, etc. (Consejo de Europa, 2002: 85).

1.5. La elaboración de materiales para la clase de ELE

Moreno García (2011: 189) habla de la necesidad de crear materiales debido a que, hasta los años 90, los profesores carecían de recursos donde poder encontrar principios metodológicos y didácticos que ayudaran a crearlos. Por eso, según expone Regueiro Rodríguez (2014: 14), una de las labores fundamentales de los profesores de lenguas es saber seleccionar el material adecuado para la clase, así como disponer de recursos necesarios para la elaboración propia. Muchas veces esto se inscribe en el currículo, definiendo el currículo como la estructura organizada de contenidos que se transmiten de forma sistemática. En el caso de ELE, para la determinación de contenidos en los niveles de enseñanza/aprendizaje, este currículo se inscribe en el PCIC y en el MCER. Sin

embargo, en muchas ocasiones, el profesor debe tomar decisiones y organizar materiales sin ningún análisis previo de la situación de enseñanza.

1.5.1. Criterios para la elaboración de materiales

Regueiro Rodríguez (2014: 27) considera los siguientes condicionantes en la labor de un profesor de ELE: el entorno sociocultural, el centro (su proyecto docente y los recursos y materiales disponibles), las características y necesidades del alumnado, el currículo y el nivel asignado al curso.

Moreno García (2011: 211) propone una serie de preguntas batería que sería bueno tener presentes a la hora de seleccionar o crear materiales, al plantear la actividad y al terminarla, así como para su evaluación posterior. Por ejemplo, debemos considerar si hemos realizado nosotros mismos la actividad, si las instrucciones están claras y si se corresponde con el objetivo fijado, si hay ya modelos según el tipo de actividad, si el *input* es adecuado para el nivel, si damos un tiempo determinado para la actividad o no, si permite la transferencia a otras situaciones, si resulta significativa para el alumno, si se integra más de una destreza, si evita los estereotipos culturales, si permite la autocorrección o si está pensada para la corrección colectiva, si se incluye el punto de vista del alumnado, etc. Al terminar la actividad, además, deberíamos preguntarnos si es útil, si es aplicable a todos los grupos de alumnos o no, si puedo adaptarla y usarla de otras manera, qué inconvenientes presenta, qué cambios puedo introducir ahora que la he experimentado, qué ha sido más valorado por los alumnos y si ha cumplido con el objetivo planteado en clase.

El MCER y el PCIC nos han servido para fijar los criterios de análisis, valoración y elaboración de materiales didácticos.

El PCIC es un instrumento de carácter pedagógico que permite dar coherencia a los programas de enseñanza. Para establecer los objetivos generales, ha considerado al alumno como agente social (capaz de interactuar con otros miembros y de satisfacer sus necesidades comunicativas), como hablante intercultural (con sensibilidad hacia la cultura meta) y como aprendiz autónomo (capaz de tomar conciencia de su aprendizaje). El PCIC opta por los nuevos enfoques psicopedagógicos que consideran que el desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte del alumno es una garantía de éxito y de autonomía (Blanco Canales, 2010: 78).

El MCER ha intentado dar respuesta a tres aspectos concretos: presencia, tratamiento y función de las tareas, carácter dinámico y reflexivo del aprendizaje y desarrollo de estrategias de aprendizaje y fomento de la autonomía. Al igual que el PCIC, concibe al alumno como miembro de

una sociedad en la que actúa verbalmente con el objeto de realizar tareas. Concibe la tarea como el principio que articula el proceso de enseñanza, por lo que la tarea pretende implicar al alumno en una comunicación real y darle la capacidad de desarrollar estrategias con cierta autonomía (Blanco Canales, 2010: 74). El MCER alude a los responsables del diseño de cursos y considera que están obligados a tomar decisiones relativas a la selección de actividades, vocabulario y gramática que han de presentar al alumnado. Por tanto, las aportaciones de estos profesionales influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje y deben tener unas bases firmes respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje (Moreno García, 2011: 197).

1.5.2. Tipos de actividades

Moreno García (2011: 116-151) afirma que las actividades se pueden analizar según diferentes criterios: según el sujeto implicado, según lo que se hace con ellas, según el grado de autenticidad y según el tipo de competencia que persigan. Nos vamos a centrar en los distintos tipos de actividades en función de lo que se hace con ellas:

- Actividades de motivación. Deben tener en cuenta los factores personales de los alumnos y de su entorno, así como sus expectativas e intereses, pueden pretender la interacción del alumnado en la lengua objeto, deben tener tiempo limitado y unas instrucciones muy claras.
- Actividades de presentación/reflexión. Presentan el material nuevo por primera vez, clarifican algunos elementos, pueden presentar un tema de debate, léxico, elementos discursivos, gramaticales, proporcionan *feed-back* ante los errores, etc.
- Actividades de práctica. Sirven para reconocer, afianzar o interiorizar los elementos presentados previamente, para explicar reglas, analizar expresiones, etc., requieren la presencia de un modelo, suelen ser controladas y deben concebirse evitando la ambigüedad.
- Actividades de memorización. Sirven para consolidar nuevos elementos, representan una estrategia de aprendizaje que puede servir para, posteriormente, asociar imágenes con sonidos, usar palabras clave, etc. Están relacionadas con la instrucción explícita. Deben servir para entrenar la memoria a corto y a largo plazo.
- Actividades de comprensión. Pueden ir dirigidas a la comprensión oral o escrita, a la comprensión denotativa o a la connotativa, pueden demostrar comprensión de lo explícito o de lo implícito y sirven para hacer resúmenes o evaluaciones.

- Actividades de aplicación. Sirven para poner en práctica, de forma creativa, lo presentado previamente. Muestran la capacidad para transferir elementos aprendidos a nuevas situaciones, así como la de hacer aportaciones propias.
- Actividades de estrategias. Desarrollan fórmulas para enfrentarse a dificultades concretas (paráfrasis, sinónimos, etc.) y fomentan habilidades de aprendizaje.
- Actividades afectivas. Mejoran el clima de aprendizaje, sirven para motivar, implican la expresión de la personalidad del estudiante, pueden favorecer la comprensión de otras culturas y mejorar la autoimagen.
- Actividades de reacción y respuesta. Sirven para que la clase se dé cuenta de las dificultades que ha tenido al realizar una tarea y para la puesta en común de los pasos que se han seguido.

1.5.3. La unidad didáctica (UD)

Actualmente, la programación de cursos se estructura en *unidades didácticas*. El primero en plantear el concepto de *unidad didáctica* (UD) fue Herbart (1776-1841), que explicó cómo se deben organizar las materias de estudio de acuerdo con el desarrollo del pensamiento e intereses (Regueiro Rodríguez, 2016: 10).

Regueiro Rodríguez (2014: 45) define «unidad didáctica sistémica» (UDS) como la célula básica de la programación entendida como *sistema*, en la que se planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un determinado centro: intereses, temas, tareas, situaciones, etc., según el criterio adoptado (por el que se dará más valor a unos u otros contenidos dentro de la unidad didáctica).

La dimensión sistémica determina que la selección de contenidos sea coherente con los condicionantes sociales, familiares, personales, pedagógicos, epistemológicos y curriculares, las competencias que queremos desarrollar, los objetivos que queremos cumplir, la metodología y las estrategias, las actividades, los recursos materiales, bibliográficos, etc., y la evaluación (Regueiro Rodríguez, 2016: 12).

El núcleo de la UDS es *el texto* porque la *actividad verbal* se manifiesta siempre en textos. El tipo textual, con su intencionalidad comunicativa específica de género, en situación y en relación con el conjunto de sistemas que integra, supone también relación sistemática con los procesos cognitivos de comprensión y expresión oral y escrita, en las destrezas de *escuchar/hablar*,

leer/escribir, y la integración significativa y funcional de los contenidos lingüísticos que cada tipo textual demanda (Regueiro Rodríguez, 2016: 13).

El siguiente esquema representa las posibles vinculaciones de los contenidos de la UDS centrada en el texto, y las flechas representan *sinergias*¹ entre los contenidos textuales.



Figura 1: Esquema de diseño de UDS centrada en la textualidad (Regueiro Rodríguez, 2014: 46)

¹ 'Acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales' (RAE y ASALE, 2014).

2. Enseñanza/aprendizaje de la ortología en el aula de español como L2

La «ortología» es el ‘arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad’ (RAE, 2001).

La enseñanza/aprendizaje de la pronunciación de una L2 ha quedado prácticamente en el olvido a lo largo de la historia de la didáctica. Dependiendo de la época, los métodos utilizados, las tradiciones lingüísticas, etc., se le ha prestado cierta atención, pero no fue hasta los años 90, con el enfoque comunicativo, cuando la expresión oral y, como consecuencia, la pronunciación adquirieron más importancia (Gil, 2012). Refiriéndonos a la enseñanza del español como L2, la mayor adecuación entre fonemas y grafemas en este idioma ha hecho que muchos de los materiales didácticos dedicados a la enseñanza no atendieran en exceso a la descripción y las actividades fonéticas (Pastor Cesteros, 2004: 211).

A pesar de ello y puesto que cada vez es un aspecto mucho mejor estudiado, es necesario que los profesores traten el aspecto ortológico en el aula, basándose en la normativa actual, con el fin de hacer conscientes a los alumnos de sus problemas de pronunciación, teniendo en cuenta sus objetivos para mejorar así este aspecto durante el programa de enseñanza.

En primer lugar, es conveniente aclarar ciertos conceptos preliminares: fonética, fonología y corrección fonética.

De acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2011: 24), entendemos que la fonética es la disciplina que estudia los mecanismos de la producción, de la transmisión y de la percepción de la señal sonora que constituye el habla. Se suele dividir en fonética articulatoria (estudia la producción de sonidos mediante la acción del aparato fonador) y en fonética auditiva o perceptiva (investiga cómo segmentan, procesan e interpretan los hablantes los sonidos que perciben).

La fonología, en cambio, es la parte de la gramática que estudia cómo se estructuran los segmentos (fonemas) y los elementos suprasegmentales (acento, entonación, etc.) de una lengua para transmitir significados (RAE y ASALE, 2011: 54).

Según Gil (2012), el objetivo de la corrección fonética es identificar los errores de pronunciación y presentar recursos y procedimientos para corregirlos. Para ello, existen una serie de estrategias, descritas más adelante, que pueden contribuir a reducir los problemas comúnmente agrupados bajo la denominación de «acento extranjero». Al igual que el profesor corrige en clase la

gramática y el uso del léxico, deberá enfrentarse a la corrección de la pronunciación, pero solo si esta impide la comunicación, al menos en los primeros niveles de aprendizaje (Llisterri, 2003: 92).

2.1. Recomendaciones institucionales y académicas

A continuación, vamos a definir qué es el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), así como examinar qué lugar ocupa la pronunciación en ellos.

- *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER)

Este proyecto es el resultado de un trabajo iniciado en 1991, basado en los trabajos previos realizados desde 1971. El documento final fue elaborado por el Consejo de Europa y se presentó en 2001, durante la celebración del Año Europeo de las lenguas.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) es un documento ideado por el Consejo de Europa y elaborado por expertos en enseñanza de lenguas extranjeras. Pretende, por una parte, proporcionar un modelo común y servir de guía para la preparación de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación (reconocimiento de titulaciones o certificados), materiales didácticos, etc., en toda Europa. Por otra, quiere servir de cauce de diálogo para que los profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas compartan opiniones e intercambien información acerca de sus planes curriculares, diseño de materiales, etc. Estamos ante una herramienta de carácter dinámico, abierto, flexible y de finalidad múltiple (Gutiérrez Rivilla, 2004: 619).

Esta iniciativa surge con el propósito de disipar las barreras que separan los diferentes sistemas educativos existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos países que integran la Europa del siglo XXI y de fomentar la movilidad entre los países miembros. De ahí, la importancia del plurilingüismo o capacidad de un individuo para comunicarse en diferentes lenguas (Gutiérrez Rivilla, 2004: 635).

Como podemos ver en la Traducción del Instituto Cervantes del MCER (2002: 26), existe una escala global de niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua, según mostramos a continuación:

USUARIO COMPETENTE	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
USUARIO INDEPENDIENTE	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

USUARIO BÁSICO	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Cuadro 1: Niveles comunes de referencia, escala global (Consejo de Europa, 2002)

En el MCER, la primera referencia a la pronunciación la encontramos en el grupo de competencias. Dentro de las cinco competencias comunicativas lingüísticas, está la competencia fonológica, definida como «el conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o alófonos, rasgos distintivos, agrupación de los sonidos en sílabas y fonética de las oraciones (prosodia): acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética». Recoge los elementos segmentales y suprasegmentales, tanto en la definición de competencia fonológica como en los niveles de competencia que se establecen en el dominio de la pronunciación (Consejo de Europa, 2002: 113-114).

La crítica que se le hace al MCER es que no conecta explícitamente las competencias fonológicas con otras competencias comunicativas no lingüísticas, como la sociolingüística, o con las estrategias del ámbito oral (Gil, 2012). Además, detalla únicamente la capacidad del alumno para producir, sin tener en cuenta la pronunciación como percepción, es decir, considera que es un proceso de recepción pasiva. Tampoco incluye propuestas ni programas para integrar la pronunciación en la clase comunicativa.

Seguidamente, nos fijaremos en cada nivel de referencia con respecto al dominio de la pronunciación (Consejo de Europa, 2002: 114):

C2	Como C1.
C1	Varía 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.
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.

Cuadro 2: Niveles de referencia con respecto al dominio de la pronunciación (Consejo de Europa, 2002)

- *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

El Instituto Cervantes, organismo público creado en 1991 y cuya función es difundir la lengua y la cultura españolas en el mundo, presentó en el año 1994 el *Plan Curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Este documento establece por primera vez una planificación y unas orientaciones para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2006).

Según explica Aguirre Beltrán (2004: 660), el Plan Curricular es un plan renovador, abierto y centrado en el alumno, es decir, las propuestas de carácter general deberán concretarse en los centros, de acuerdo con sus necesidades. Es un plan integrado y ecléctico, porque todos los componentes curriculares (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) actúan de forma simultánea y no sucesiva. Además, es flexible y homogéneo, puesto que deja libertad a los centros y a los equipos docentes para que organicen la oferta de enseñanza según los intereses y estilos de aprendizaje de cada grupo de alumnos. Los objetivos específicos se formulan en términos de

capacidades que los alumnos deberán haber alcanzado al final de cada uno de los cuatro niveles del currículo, clasificadas a partir de las cuatro destrezas lingüísticas y para cada nivel:

1. Lengua y comunicación: contenido funcional.
2. Lengua y sistema: contenido gramatical.
3. Lengua, cultura y sociedad: contenido temático.
4. Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico.

Los Niveles de referencia para el español (NRE) del Plan curricular, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, son el desarrollo de los niveles comunes (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el MCER, que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo, ya que esta escala tiene un valor general y puede ser aplicada a cualquier lengua (Aguirre Beltrán, 2004: 661).

Como ya hemos mencionado, la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE. Esto también queda expuesto de forma clara en el apartado de pronunciación del PCIC, punto de interés de este TFG. Dada su complejidad, el docente debe ser ecléctico y no ceñirse a un único modelo metodológico.

El PCIC destina, en efecto, un apartado especial a esta competencia, titulado *Pronunciación y prosodia*, y distribuye los aspectos fonéticos según el grado de relevancia en a) base de articulación general, b) aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación. c) fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas.

Con respecto a la división de niveles de los contenidos de carácter fonético, debemos tener en cuenta que la evaluación no se mide tanto por la cantidad y la cualidad, sino por la calidad de las emisiones que el alumno va demostrando. Asimismo, según el Instituto Cervantes (2006), en vez de hablar de niveles, convendría hablar de fases:

1. Fase de aproximación: Niveles A (A1-A2).
2. Fase de profundización: Niveles B (B1-B2).
3. Fase de perfeccionamiento: Niveles C (C1-C2).

2.2. La ortología como disciplina normativa

Hay dos disciplinas de la gramática normativa que se preocupan de mejorar la expresión del usuario de una lengua. Una es la ortografía, disciplina que no vamos a analizar en este TFG, y otra es la ortología o el arte de hablar con corrección. En definitiva, la ortología es al lenguaje oral lo que la ortografía es al escrito.

La selección de la norma de pronunciación no es una tarea fácil. En primer lugar, por la existencia de variedades geográficas y, en segundo lugar, porque no disponemos aún para el español de un manual de ortología que dé cuenta con detalle de la norma culta de pronunciación (Llisterri, 2003). Por lo tanto, vamos a ir mencionando obras de referencia para las normas y usos correctos del español con respecto a la pronunciación.

Dentro de la variedad de obras académicas, podemos tomar como referencia normativa actual el tercer volumen de la *Nueva Gramática de la lengua española (NGLE)*, titulado *Fonética y fonología*, elaborado por la Real Academia de la Lengua (institución encargada de velar por la unidad de la lengua en los cambios que experimente al adaptarse a las necesidades de los hablantes) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2011). Se trata de una obra descriptiva, lo que significa que nos informa de toda realidad lingüística viva y del alcance de muchas de las «desviaciones». También se señalan los problemas que hay que analizar y valorar (Aleza Izquierdo, 2013: 60 y 322).

Además de esta obra, contamos con manuales de pronunciación, tratados de ortología, manuales de estilo, etc., aunque no las podemos considerar estrictamente como obras normativas. Las dos obras más prestigiosas, a la par que antiguas, son el *Manual de pronunciación española* (1918) y el *Compendio de Ortología española* (1928) de Navarro Tomás (Carbó Marro et al., 2003: 164). Sin embargo, contamos con una obra más reciente, el *Manual de estilo de la lengua española (MELE 5)* de José Martínez de Sousa (2015), que presta especial interés al cuidado de la expresión y a la presentación (Aleza Izquierdo, 2013: 317).

Respecto a los manuales de español correcto más actuales, resulta obligatorio mencionar una obra que se considera imprescindible: *Hablar y escribir correctamente*, de Leonardo Gómez Torrego (2011), cuyo objetivo es dar a conocer la norma académica teniendo en cuenta las desviaciones de los hablantes y, por lo tanto, aunque aparecen sistematizados los errores de pronunciación (errores de pronunciación de consonantes, vocales en diptongos triptongos e hiatos,

pronunciaciones incorrectas por cambio de acento, etc.), no ofrece descripciones articulatorias de los sonidos ni de los rasgos prosódicos (Carbó Marro *et al.*, 2003: 164). Además de la valiosa información que ofrece, hay que agradecer su carácter divulgativo, lo que favorece la claridad con la que se exponen los contenidos. Incluye también ejercicios en la mayoría de los apartados (Aleza Izquierdo, 2013: 318).

Llegado a este punto, nos vamos a centrar en los distintos fonemas del español y su clasificación, según el lugar y el modo de articulación, y a continuación, en la combinación de las vocales en una sílaba que puede derivar en la formación de diptongos, triptongos e hiatos. Estos suelen causar problemas en los estudiantes de español como L2 a la hora de pronunciarlos.

- Fonemas del español

El sistema fonológico de las vocales del español se compone de cinco segmentos: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, que pueden distinguir significados, como en *piso*, *peso*, *paso*, *poso* y *puso*. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros idiomas, si se realiza el sonido de una vocal de diferente manera en español ([e] o [ẽ]; vocal anterior media semicerrada o semicerrada nasalizada), no es relevante fonológicamente, ya que el significado de la palabra no varía (RAE y ASALE, 2011: 76).

	ANTERIOR	CENTRAL	POSTERIOR
CERRADA O ALTA	[i]		[u]
MEDIA	[e]		[o]
ABIERTA O BAJA		[a]	

Figura 2: Clasificación articulatoria de las vocales del español (RAE y ASALE, 2011: 80)

Las consonantes españolas se clasifican según el lugar de articulación, el modo de articulación y la vibración (o no) de las cuerdas vocales. Si hay vibración, la consonante es sonora, y si no la hay, es sorda. Reproducimos aquí la clasificación que proporciona Cortés Moreno (2007: 7).

MODO DE ARTICULACIÓN	PUNTO DE ARTICULACIÓN														
	BILABIALES		LABIODENTALES		NERDENTALES		DENTALES		ALVEOLARES		PALATALES		VELARES		
	SONORIDAD	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA	SORDA	SONORA
OCCLUSIVOS	/p/	/b/					/t/	/d/						/k/	/g/
FRICATIVOS			/f/		/θ/				/s/			/y/	/x/		
AFRICADOS											/tʃ/				
LATERALES									/l/			/ʎ/			
NASALES		/m/								/n/		/ɲ/			
VIBRANTES									/r/	/r/ (simple)					

Figura 3: Clasificación de las consonantes de la lengua española (Cortés Moreno, 2008)

- Diptongos, triptongos e hiatos

Cortés Moreno (2007: 8) afirma que un diptongo es la unión de dos vocales que se pronuncian en la misma sílaba. El español tiene catorce diptongos: *ia, ie, io, iu, ua, ue, ui, uo, ai, ei, oi, au, eu, ou*.

El *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE, 2014) distingue entre diptongo creciente (diptongo cuya segunda vocal constituye la cima silábica) y diptongo decreciente (diptongo cuya primera vocal constituye la cima silábica).

Gómez Torrego (2011: 30) muestra las estructuras de los diptongos: vocal abierta (a, e, o) + vocal cerrada (llamada *semivocal*) (i, u) → *seis*; vocal cerrada (llamada *semiconsonante*) + vocal abierta → *cuando*; vocal cerrada (*semiconsonante*) + vocal cerrada (*auténtica vocal*) → *ruido*.

Cuando tres vocales se pronuncian en la misma sílaba, forman un triptongo: *cam-biáis*. El triptongo siempre responde a la misma estructura: vocal cerrada (*semiconsonante*) + vocal abierta (vocal) + vocal cerrada (*semivocal*); se pronuncian los tres elementos en una sílaba (Gómez Torrego, 2011: 31).

Un hiato es el grupo de dos vocales que aparecen seguidas, pero se pronuncian en sílabas distintas: *co-rre-o, po-e-ma* (Cortés Moreno, 2007: 8).

Gómez Torrego (2011: 35) considera dos posibles estructuras del hiato: dos vocales abiertas (la tilde se coloca según las reglas generales) → *león*; vocal abierta + vocal cerrada, o viceversa. En esta última estructura, distinguimos dos posibilidades: si el elemento tónico es la vocal abierta, se pronuncia con diptongo y la tilde se coloca siguiendo las reglas generales (*acentuó*), pero si el elemento tónico es la vocal cerrada, hay que marcar siempre el hiato con la tilde (*baúl*).

2.3. Principales problemas ortológicos

Pastor Cesteros (2004: 213) nos indica las posibles causas que explicarían las principales dificultades fonéticas que pueden encontrar los alumnos en el aprendizaje de una L2:

- Que un sonido de la L2 no exista como fonema en la L1 del alumno y, al ser un sonido nuevo, le puede resultar difícil reproducirlo.
- Que lo que en L1 constituye un único fonema sean dos en la L2.
- Que un error fonético provenga de la imposibilidad de distinguir entre un sonido que ya conocen (L1) y el de la L2.
- Que los órganos bucales del aprendiz se hayan habituado a funcionar de una determinada manera (L1), por lo que le resulta más costoso realizar emisiones de sonidos diferentes.

2.3.1. Problemas en la pronunciación de diptongos, triptongos e hiatos

Gómez Torrego (2011: 240-245) se centra detalladamente en estos problemas, según resumiremos a continuación:

- El adverbio *ahí*. Es una palabra aguda y está constituida por dos sílabas (*a* e *i* pertenecen a sílabas diferentes porque es un hiato), pero, fonéticamente, se realiza como palabra llana con diptongo, haciéndose tónica la vocal *a*. Sería incorrecto pronunciar: déjalo **ahi* por déjalo *ahí*. Sin embargo, no parece error grave pronunciar con diptongo si aparece delante de la palabra a la que complementa: *ahi* [ái] está por *ahí* [aí] está.
- Hiatos reducidos a diptongos. A veces, se reduce un hiato de dos vocales abiertas a un diptongo, cuyo primer elemento se acerca a una semiconsonante [j] o [w]. Esto es relativamente normal cuando las dos vocales abiertas son átonas y no debe considerarse error en una pronunciación del día a día. Decimos con frecuencia: *aé/reo* en vez de *a/é/re/o*, *lí/nea* en vez de *lí/ne/a*, etc. Sin embargo, sería poco correcto reducir el primer elemento (*e*, *o*) a una semiconsonante y pronunciar: **linia*, **aerio*, **idonio*, etc.

Si una de las vocales abiertas del hiato es tónica, la reducción a diptongo es más vulgar. No se debe pronunciar: *bacalau por *bacalao*, *desiando por *deseando*, *pior por *peor*, etc. También es vulgar convertir un diptongo formado con vocal abierta + vocal cerrada (semivocal) en otro con los dos elementos vocálicos cerrados: *niumático por *neumático*, etc.

- Monoptongaciones incorrectas. El error proviene de la desaparición de uno de los elementos del diptongo. Así, de /an/tea/yer/, que pasa a /an/tia/yer/ (más popular), se llega al vulgarismo *antiyer. Otros ejemplos: *adestrar por *adiestrar*, *concencia por *conciencia*, *homogeneidad por *homogeneidad*, etc. También se considera vulgarismo fonético cuando en los numerales veinte y treinta (también en ortografía), se elimina la semivocal i como en *ventiuno por *veintiuno*, *trenta y uno por *treinta y uno*.

Otros casos en los que se suprimen erróneamente las semivocales [i], [u], o las semiconsonantes [j], [w], son *apreto por *aprieto*, *florescente por *fluorescente*, *fregaplatos por *friegaplatos*, *inagurar por *inaugurar*, etc.

- Ultracorrecciones. Se producen al pronunciarse hiato donde lo correcto es un diptongo: *cambear por *cambiar*, *pediátra por *pediatra*, *vacear por *vaciar*, etc.

- Falsos hiatos y diptongos. Se crea un hiato de dos vocales abiertas, o un diptongo, donde lo correcto es un sola vocal: *aereopuerto por *aeropuerto*, *celebreidad por *celebridad*, *nieblina por *neblina*, *nuevecientos por *novcientos*, *preveer por *prever*, etc.

- Diptongo (h) ie- inicial. No parece error grave convertir el diptongo *ie* inicial de palabra en *ye*-. De hecho, la RAE admite, en la ortografía, *hierba* y *yerba*, *hiedra* y *yedra*, aunque prefiere las formas con *h*-. En el caso de *hierro*, no se podría porque se produciría homofonía con *yerro* (errar). Se produce, a veces, ultracorrección cuando se realiza la consonante [y] de la sílaba inicial como semiconsonante [j]: *iando por *yendo*, *ieso por *yeso*, etc.

2.3.2. Problemas en la pronunciación de consonantes

Vamos a presentar los casos que más comúnmente provocan error, de acuerdo con las indicaciones de la última *Ortografía de la lengua española* (RAE y ASALE, 2010), basándonos en Gómez Torrego (2011) y Aleza Izquierdo (2013). En primer lugar, veremos algunas recomendaciones sobre errores en consonantes concretas y en grupos consonánticos:

- Fonema /d/ en sílaba trabada o en posición intervocálica

En sílaba trabada (se entiende por sílaba trabada aquella que termina en consonante), se suelen pronunciar de manera relajada, pero nunca se eliminan (se reducen a cero), o se sustituyen por otros sonidos. Es muy común, pero es un error, sustituir por z (/θ/), en posición final tanto de sílaba como de palabra. Lo correcto es la pronunciación de una *d* fricativa sonora más o menos relajada, en posición final tanto de sílaba como de palabra: [berdáð], [soledáð], [aðkirír], [aðmirar].

<i>Normas y usos correctos en el español actual de Aleza Izquierdo (2013: 166)</i>	<i>Hablar y escribir correctamente de Gómez Torrego (2011: 234)</i>	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología de RAE y ASALE (2011: 140)</i>
*[berdá] por <i>verdad</i> *azmirar por <i>admirar</i> ; *cuidaz por <i>ciudad</i>	*[soledá] por <i>soledad</i> *azkirir por <i>adquirir</i> ;	*Valladoliz por <i>Valladolid</i> *Madriz por <i>Madrid</i>

Conviene también evitar la relajación en exceso de la *d* final de los imperativos: *callar por *callad*, *ir por *id*. Este vulgarismo se extiende a los verbos pronominales, donde se elimina la *d* y no se sustituye por *-r*: *callaros por *callaos*, *marcharos por *marchaos*.

Presentan ciertas dificultades las palabras *adhesión* y sus derivados, porque se suele creer que *d* está en sílaba trabada, debido a que *h* no representa ni fonema ni sonido, por lo que se tiende a pronunciar *ad/he/sión cuando debería pronunciarse a/dhe/sión. En este caso, el sonido *d* se acerca a un sonido más interdental parecido al de z (/θ/) (Gómez Torrego, 2011: 235-236).

La *d* en posición intervocálica, especialmente en la terminación *-ado* se recomienda suavizar la pronunciación, pero sin eliminarse, tanto en participios como en sustantivos. Tampoco es correcto en la terminación *-ada* e *-ido*. Lo normal sería pronunciar una *d* fricativa relajada: [terminaðo].

<i>Normas y usos correctos en el español actual de Aleza Izquierdo (2013: 164)</i>	<i>Hablar y escribir correctamente de Gómez Torrego (2011: 248-249)</i>	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología de RAE y ASALE (2011: 146)</i>
*apagao por <i>apagado</i> *pescao por <i>pescado</i>	*abogao del *Estao, por <i>abogado del Estado</i> *burrá por <i>burrada</i> *partío por <i>partido</i>	*cansao por <i>cansado</i> *ganao por <i>ganado</i>

- Fonema /p/ + consonante

El fonema /p/ en sílaba trabada tiende a neutralizarse en la pronunciación de un sonido fricativo más o menos ensordecido, es decir, entre *p* y *b*. Sería pronunciación vulgar de estos fonemas una realización fónica con *f* o *z* como en *concezto por *concepto*; *diftongo o *diztongo por *diptongo*; *irrucción por *irrupción*.

Otras veces, estos fonemas se pronuncian como *k*, como en la palabra *excepto*: *e(k)székto.

En algunos casos, el fonema /p/ en sílaba trabada se neutraliza con cero Ø, pero solo está permitida su pérdida, opcional, en *séptimo* y *septiembre*.

<i>Normas y usos correctos en el español actual</i> de Aleza Izquierdo (2013: 167)	<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 225-226)
*autosia por <i>autopsia</i>	*eclipse por <i>eclipse</i> *inotizar por <i>hipnotizar</i>

Se suelen pronunciar de manera reducida las palabras que empiezan por [ps] > [s] (*psicólogo*, *psiquiatra*). La RAE aconseja escribir con *p*, aunque permita su escritura sin ella. Sin embargo, la Ortografía prefiere la forma reducida <s> en *seudónimo* y *seudópodo* (Aleza Izquierdo, 2013: 167).

- Fonema /k/+ consonante

Se producen errores frecuentes en las pronunciaciones del fonema /k/ en sílaba trabada. La grafía que corresponde a este fonema es *c*. Para el fonema /θ/ la grafía ante *e*, *i* es también *c*, aunque muchos hablantes realizan equivocadamente el fonema /θ/ en vez de fonema /k/, que es el que corresponde. Es vulgar también la realización fonética de /k/ como cero (Ø), que se da en zonas de Galicia. Deben evitarse las siguientes pronunciaciones:

<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 227-228)	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología</i> de RAE y ASALE (2011: 159)
*aztas por <i>actas</i> ; *direzto por <i>directo</i> ; *afetar por <i>afectar</i>	*doztor por <i>doctor</i> *perfeto por <i>perfecto</i>

Debido a las incorrecciones en la pronunciación de fonemas /k/ y /p/, se notan dificultades para distinguir pares de palabras como *actitud/aptitud* o *acto/apto*.

Es importante considerar la realización fónica de /k/ delante del fonema /θ/ (letra c). Son los casos de las palabras que se escriben con cc: *abstracción, lección, infracción...* Con frecuencia, son pronunciadas de forma vulgar:

<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 227-229)
*abstrazción (como z) o *abstración (reduciéndolo a cero) por <i>abstracción</i>
*azcidente o *acidente por <i>accidente</i>
*instruzción o *instrucción por <i>instrucción</i>

Como consecuencia, se producen algunos casos de ultracorrección: *aficción por *afición*, *concrección por *concreción*, *inflacción por *inflación*, etc., y se confunden pares de palabras como *infracción/ inflación, afición/ aflicción, relación/ redacción*, etc.

Es vulgarismo craso la sustitución del fonema /k/ por el fonema /s/ (c en la escritura) en sílaba trabada: *asceso por *acceso*.

La suma de /k/+s/ se representa gráficamente con la letra x. Así, como hay letras distintas para un solo fonema (c, qu, k para /k/: *casa, quiero, kilo*), también hay más de un fonema representado por una sola letra. Es grave error reducir /k/ a cero:

<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 230)	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología</i> de RAE y ASALE (2011: 159-161)
*esamen por <i>examen</i>	*tasi por <i>taxi</i>
*espectante por <i>expectante</i>	

Son frecuentes las ultracorrecciones fónicas y gráficas como: *expectáculo por *espectáculo*, *estructura por *estructura*, *taxis por *tesis* (Gómez Torrego, 2011: 232).

Por último, la letra x de las palabras *México* y *Texas* y las de los gentilicios respectivos nunca deben realizarse como /k/+s/, sino como [x], es decir, con el sonido velar sordo fricativo propio de palabras como *dijo, coger*, etc. Nunca deben pronunciarse como *Méksico (*meksicano) y *Teksas [dígase: *Méjico (mejicano), Tejas*] (Buitrago y Torijano, 2000: 213).

- Fonema /t/ +consonante

Se realiza fonéticamente como *t* (en pronunciación esmerada) o como *d* (fricativa más o menos ensordecida). Si coincidiera con la pronunciación de /d/ en sílaba trabada, /t/ y /d/ en tales posiciones se neutralizan (Gómez Torrego 2011: 233).

Solo en dos casos se admite no pronunciar la *t*, incluso se recomienda en *itsmo* y en el prefijo latino *post-* (*posmoderno*) (Aleza Izquierdo, 2013: 167).

En la palabra *etcétera*, muchos hablantes omiten el sonido [t]. Más vulgar es convertir dicho sonido en [θ] (o sea, en *z*) o en [s], o sea *s*: **ezcétera* o **escétera*.

<i>Normas y usos correctos en el español actual</i> de Aleza Izquierdo (2013: 167)	<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 233)	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología</i> de RAE y ASALE (2011: 154)
* <i>enología</i> por <i>etnología</i>	* <i>ecétera</i> por <i>etcétera</i>	* <i>azmósfera</i> por <i>atmósfera</i>

En las palabras con *t* seguida de *l* (*atlas*, *atlético*, *Atlántico*), es normal separar en sílabas diferentes *t* y *l*: *at/las*, *at/lético*, *At/lántico*. Sin embargo, en América o las Canarias es más normal pronunciar *a/tlas*, *a/lético*, *A/tlántico*. Ambas pronunciaciones se consideran correctas.

Se debe evitar la pronunciación de [t] como interdental y su reducción a cero: **azleta*, **alético* (Gómez Torrego 2011: 234).

- Fonema /b/+ consonante

En palabras como *objeto*, *obsesión*, *absorber*, etc., lo normal es pronunciar una *b* fricativa más o menos ensordecida. Su reducción a cero es popular, pero incorrecto. Se tiende a eliminar especialmente en la agrupación con *s* (*bs*).

<i>Normas y usos correctos en el español actual</i> de Aleza Izquierdo (2013: 166)	<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 236)	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología</i> de RAE y ASALE (2011: 153)
* <i>otener</i> por <i>obtener</i> * <i>astraer</i> por <i>abstraer</i>	* <i>oservar</i> por <i>observar</i> * <i>ojeto</i> por <i>objeto</i>	* <i>asoluto</i> por <i>absoluto</i> * <i>asurdo</i> por <i>absurdo</i>

En algunos casos, se ha asentado en la pronunciación y en la escritura la reducción de *-bs-* a *-s-* como en *oscuro* (*oscuro*); *substancia* (*sustancia*).

En la palabra *obvio* (y derivados), parecen rechazables tanto la pronunciación enfática de *b*, que se acercaría a *p*, como su reducción a cero, prefiriéndose la cercanía al sonido *p* (Gómez Torrego 2011: 237).

- Fonema /g/+ consonante

El fonema /g/ (el de *garra* o *guerra*), cuando aparece en sílaba trabada como en *ignorar*, *dogma*, *cognitivo...*, debe pronunciarse como «*gue*» (sonido velar oclusivo sonoro) y no como «*je*» [x] (sonido velar fricativo sordo). Así hay que evitar algunas pronunciaciones incorrectas:

<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 237)	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología</i> de RAE y ASALE (2011: 161)
*dojma por <i>dogma</i>	*ijnorar por <i>ignorar</i>

Más vulgar es convertir el fonema /g/ en un sonido interdental [θ], o sea, una especie de z: *frazmento por *fragmento*. También se debe evitar realizar este fonema /g/ como cero: *inorante por *ignorante* o *Inacio por *Ignacio* (Gómez Torrego, 2011: 238).

Cuando /g/ aparece al principio de palabra, delante de consonante, se suele reducir a cero: *gnomo* se pronunciaría [nómo] (Aleza Izquierdo, 2013: 167-168)

- Grupo consonántico /ns/+ consonante

Las sílabas con *ns* + consonante (*inspector*, *instituto...*) tienden a perder *n* sin ser un grave error. No obstante, lo recomendable es una realización fónica que refleje una *n* suavizada. Precisamente, pronunciar eliminando la *n* da lugar a ciertas faltas de ortografía:

<i>Normas y usos correctos en el español actual</i> de Aleza Izquierdo (2013: 166)	<i>Hablar y escribir correctamente</i> de Gómez Torrego (2011: 238)	<i>Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología</i> de RAE y ASALE (2011: 244)
*cospirar por <i>conspirar</i>	*circustancia por <i>circunstancia</i>	*istalar por <i>instalar</i>

Y también a formas ultracorrectas como *transfondo por *trasfondo*, *transnochar por *trasnochar*, etc.

- Fonemas /l/ y /r/

En algunas zonas de Andalucía y de Hispanoamérica, alternan /r/ y /l/ en sílaba trabada. Deben evitarse estas variedades fónicas: *[árma] por *alma*, *[árto] por *alto*, etc., o bien *[pwélto] por *puerto*, *[swélte] por *suerte*.

En ocasiones, se reduce a cero el fonema /l/ en posición final de palabra. Debe evitarse: *dinté por *dintel*, *faró por *farol* (Gómez Torrego, 2011: 239).

- Fonema /s/ en sílaba trabada

En algunas zonas de España y de Hispanoamérica, es frecuente la aspiración o pérdida de /s/ en posición final de sílaba o de palabra: *[lah tapah] por las *tapas*, *[tré] por *tres*. Es claramente popular realizar esta s como r: *arcénso por *ascenso* (Gómez Torrego, 2011: 239-240).

- Fonema /f/ más consonante

Se suelen oír pronunciaciones descuidadas de la labiodental [f] como si fuera interdental (como z [θ]): *naztalina por *naftalina* (Gómez Torrego, 2011: 240)

Muchos de estos errores fonéticos pueden dar lugar a errores en ortografía y, por eso, es fundamental centrar parte del programa didáctico de ELE en el aspecto ortológico.

2.3.3. Problemas en la pronunciación de palabras por cambio de acento

He aquí algunas palabras que, por la errónea identificación de la sílaba tónica, se pronuncian con frecuencia de forma incorrecta. Basándonos en dos fuentes, se señalan solo algunas muestras de los casos más comunes:

<i>Normas y usos correctos en el español actual de Aleza Izquierdo (2013: 169)</i>	<i>Hablar y escribir correctamente de Gómez Torrego (2011: 267-270)</i>
*especimen por <i>espécimen</i>	*acne por <i>acné</i>
*hectógramo por <i>hectogramo</i>	*carácteres por <i>caracteres</i>
*hipocondria por <i>hipocondría</i>	*cónsola por <i>consola</i>
*nóbel por <i>nobel</i> y *nóvel por <i>novel</i> (pronunciación muy extendida)	*estadío por <i>estadio</i>
*rádar por <i>radar</i>	*réptil (forma etimológica) por <i>reptil</i>

Muchas de estas acentuaciones erróneas vienen provocadas por el contagio de otros términos en los que la RAE admite duplicidad de acentuación como *élite* por *elite*; *reuma* por *reúma* (Aleza Izquierdo, 2013: 169). Otras palabras, como *acne* o *réptil*, entre otras, eran aceptadas en los diccionarios académicos, pero ahora se desaconsejan en el *Diccionario panhispánico de dudas*, a pesar de ser la mayoría formas etimológicas (Gómez Torrego, 2011: 270)

2.4. Descuidos frecuentes en la pronunciación de vocales y consonantes

Como sabemos, las lenguas evolucionan con el tiempo. En este apartado, mencionaremos algunos fenómenos fónicos agentes de esa transformación.

Siguiendo a Ramiro, Labajo y Saz-Orozco (1983: 129), conviene recordar que la retórica tradicional los ha agrupado con el nombre de metaplasmos (gr. *metá*, después, más allá y *plasma*, ficción), es decir, como figuras o recursos para dar expresividad al lenguaje. Al igual que estos autores, aquí los vamos a denominar *defectos de dicción*. Mientras que la retórica estudia este fenómeno a nivel culto, con enfoque literario, la ortología lo estudia a todos los niveles, para aconsejar los términos cultos y detectar los incorrectos o inadecuados.

Es decir, la norma ortológica se conculca o se quebranta desde dos actitudes diferentes: la de la vulgaridad y la de la afectación. Hay que evitar tanto las pronunciaciones vulgares (*paralís por *parálisis*) como otras pedantes o empalagosas (*voluntad*, con realización fónica de *v* como labiodental sonora, idéntica a la *v* francesa) (Gómez Torrego, 2011: 224-225).

De acuerdo con la clasificación de Gonzalo García (2016), los defectos de dicción más frecuentes y que vamos a estudiar con referencia a la palabra pueden ser de cuatro tipos:

Por supresión de sonidos	Por adición de sonidos	Por traslación de sonidos	Por modificación en la pronunciación de los sonidos
<ul style="list-style-type: none">• Aféresis• Síncopa• Apócope	<ul style="list-style-type: none">• Prótesis• Epéntesis• Paragoge	<ul style="list-style-type: none">• Metátesis	<ul style="list-style-type: none">• Asimilación• Disimilación• Etimología popular

Nos basaremos en Ramiro, Labajo y Saz-Orozco (1983), Sarmiento (1999), Gómez Torrego (2011) y Gonzalo García (2016) para explicar y ejemplificar los distintos fenómenos fonéticos que pueden generar errores en la pronunciación y, como consecuencia, en la ortografía.

2.4.1. Errores por supresión de sonidos

Aféresis: Supresión de uno o más sonidos al principio de una palabra.	Por supresión de un sonido vocálico: *cademia por <i>academia</i>
	Por supresión de un sonido consonántico: *esparramar por <i>desparramar</i>
	Por supresión de más de un sonido consonántico o vocálico: *orgullecerse por <i>enorgullecerse</i>
Síncopa: Supresión de uno o más sonidos en el interior de una palabra.	Por supresión de un sonido vocálico: *exprimentar por <i>experimentar</i>
	Por supresión de un sonido consonántico: *conciente por <i>consciente</i> , *poblema por <i>problema</i>
	Por supresión de más de un sonido consonántico o vocálico: *alredor por <i>alrededor</i>
Apócope: Supresión de uno o más sonidos al final de una palabra. En español, tenemos formas apocopadas normales: <i>primer(o)</i> , <i>san(to)</i> , <i>cualquier(a)</i>	Por supresión de un sonido vocálico: *marín por <i>marine</i>
	Por supresión de un sonido consonántico: *herpe por <i>herpes</i>
	Por supresión de más de un sonido consonántico o vocálico: *restaurán por <i>restaurante</i> , *pa Raquel por <i>para Raquel</i> , *colorá por <i>colorada</i>

Por otro lado, la **elisión** es la pérdida de una vocal final en contacto con la vocal inicial de la palabra siguiente: *m'ha llamado* por *me ha llamado* (Sarmiento, 1999: 49).

Y según el *Diccionario de la lengua española* (RAE y ASALE, 2014), la **contracción** es «un fenómeno morfofonológico que consiste en unir dos palabras, la segunda de las cuales suele empezar por vocal, en una sola. Por ejemplo: *al* por *a el*, *del* por *de el*». Estas contracciones están consagradas por la norma.

2.4.2. Errores por adición de sonidos

Prótesis: Adición de algún sonido al principio de una palabra.	Por adición de un sonido vocálico: *arrascar por <i>rascar</i>
	Por adición de un sonido vocálico y consonántico: *entodavía por <i>todavía</i>
Epéntesis: Adición de algún sonido en el interior de una palabra.	Por adición de un sonido vocálico: *aereonáutica por <i>aeronáutica</i>
	Por adición de un sonido consonántico: *convalecencia por <i>convalecencia</i> , *ansí por <i>así</i>
Paragoge: Adición de algún sonido al final de una palabra.	Por adición de un sonido vocálico: *cuála por <i>cuál</i>
	Por adición de un sonido consonántico: *asín por <i>así</i>

Es error la -s en las segundas personas de los pretéritos indefinidos de indicativo en el singular: *dijistes por *dijiste*.

La segunda persona del singular del imperativo del verbo *ir* es *ve*, pero algunos hablantes, sin duda por analogía con la forma del presente de indicativo *vas*, dicen *ves: *ves a recoger tu habitación por *ve a recoger tu habitación*.

2.4.3. Errores por traslación de sonidos

Metátesis: Cambio de lugar de algún sonido en una palabra, es decir, se altera el orden de los sonidos en la pronunciación de las sílabas.	*axfisia por <i>asfixia</i> *dentrífico por <i>dentífrico</i> *metereólogo por <i>meteorólogo</i>
--	---

2.4.4. Errores por modificación en la pronunciación de sonidos

<p>Asimilación:</p> <p>Modificación que sufre un sonido en contacto con otro, como resultado de adoptar uno de ellos alguno o algunos de los rasgos articulatorios del otro, que, de este modo, pasa a ser común a las dos unidades.</p>	<p>*convinción por <i>convicción</i></p> <p>*espaviento por <i>aspaviento</i></p> <p>*tortículis por <i>tortícolis</i></p>
<p>Disimilación:</p> <p>Acción ejercida por un sonido sobre otro de la misma palabra, con el que posee todos o algunos elementos articulatorios comunes, que consiste en hacerle perder alguno de estos rasgos comunes.</p>	<p>*pantomina por <i>pantomima</i></p> <p>*peremne por <i>perenne</i></p> <p>*endividuo por <i>individuo</i></p>
<p>Etimología popular:</p> <p>Contagio de una palabra con otra de gran parecido fonético y que, para el hablante, podrían estar emparentadas etimológicamente.</p> <p>Es un tipo de error frecuente en capas culturalmente bajas.</p>	<p>*coexión por <i>cohesión</i> (posible asociación con <i>conexión</i>)</p> <p>*cortacircuito por <i>cortocircuito</i> (posible asociación con <i>cortar</i>)</p> <p>*destornillarse por <i>desternillarse</i> (posible asociación con <i>tornillo</i>)</p> <p>*antidetodo por <i>antídoto</i> (posible asociación con <i>todo</i>)</p>

BLOQUE PRÁCTICO

3. Estudio empírico del nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2

Como ya hemos expuesto, el objetivo principal de este TFG es analizar empíricamente el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2 de los estudiantes Erasmus del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid en el Campus de Soria. Para lograr este fin, hemos considerado conveniente administrar un cuestionario y descubrir, de este modo, las dificultades concretas de los alumnos. Contamos, además, con la ventaja de que todos los estudiantes son de distintas nacionalidades, por lo que cada uno tendrá problemas ortológicos diferentes.

3.1. Metodología de investigación y recogida de datos

Se distinguen dos tipos de enfoque de investigación, el cuantitativo y el cualitativo. En nuestro caso, nos vamos a centrar en la investigación cuantitativa.

Además, existen diversos tipos de instrumentos de medición o recolección de datos cuantitativos (pruebas de evaluación, entrevistas, encuestas, etc.). Nosotros hemos elegido diseñar y suministrar un cuestionario como eje central de nuestro estudio empírico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 217).

García Sanz y Martínez Clares (2013: 137) conciben un cuestionario como

un instrumento de recogida de información constituido por una serie de preguntas o ítems escritos que han de estar redactados y ordenados convenientemente, teniendo en cuenta el propósito con el que se realiza, la población a la que va dirigido y los recursos con los que se cuenta [...] con el fin de obtener información no detallada acerca de sus opiniones, conocimientos, experiencias, etc., en relación con el tema de la investigación.

Por su parte, Icart Isern y Pulpón Segura (2012: 125) señalan que un cuestionario es un instrumento estructurado para la obtención de datos primarios y cuyo objetivo es medir variables desconocidas por el investigador, o evaluar los conocimientos del encuestado respecto a un tema concreto.

La elección de un cuestionario para llevar a cabo este estudio se debe a sus múltiples ventajas, como, por ejemplo, que se puede pasar a un gran número de personas y que los resultados se obtienen de forma rápida.

En la siguiente tabla, de acuerdo con Álvarez Álvarez (2012: 554), quien toma como referencia a McKernan (1999), Kumar (1999), Brennan y Williams (2004), se muestran las ventajas y desventajas del uso del cuestionario como instrumento de una investigación:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • La administración es más rápida y, por lo tanto, menos costosa (Kumar, 1999: 114). • Permite mantener el anonimato en las respuestas (<i>ibíd.</i>). • Es fácil y sencillo de completar (McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67). • Permite obtener respuestas de un gran número de personas al mismo tiempo (<i>ibíd.</i>) • Los datos cuantitativos que emergen de los cuestionarios permiten valorar la percepción positiva o negativa en relación con un aspecto en concreto, lo que puede utilizarse para evaluar programas, instituciones, etc. (Brennan y William, 2004: 17). • Proporcionan respuestas directas e información cuantificable (McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67). • Permiten recoger respuestas sobre muchos aspectos o temas a varios niveles en poco tiempo (Brennan y William, 2004: 20). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los cuestionarios pueden generar índices de respuesta bajos, porque no se conciben como instrumentos positivos (Kumar, 1999: 114). • Si las preguntas son cerradas, se pierde espontaneidad en las respuestas (<i>ibíd.</i>). • Las respuestas son muy específicas y no pueden contrastarse con otras informaciones más completas y personales (<i>ibíd.</i>). • Lleva bastante tiempo analizarlo (McKernan, 1999, cit. en Latorre, 2003: 67). • Las personas que responden a él intentan producir la “respuesta correcta” (<i>ibíd.</i>). • Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo (<i>ibíd.</i>). • Requiere ciertos conocimientos especializados (Brennan y William, 2004: 20).

Figura 4: Ventajas y desventajas de los cuestionarios. (Álvarez Álvarez, 2012: 554)

Para elaborar un cuestionario, es necesario realizar una planificación y seguir distintas fases. Por eso, nos hemos basado principalmente en las indicaciones de Martínez Olmo (2002: 19-24). Asimismo, nos hemos inspirado en los trabajos de Aleza Izquierdo (2013), Cesarini (2011), Gómez Torrego (2011), Srivoranart (2011), Gonzalo García (2016) y en las actividades interactivas de autoaprendizaje por niveles de [Aveteca](#).

La primera fase consistió en determinar qué tipo de información necesitábamos y de qué personas queríamos obtener su opinión. En nuestro caso, la población de estudio la teníamos clara:

serían los estudiantes Erasmus que cursaban la asignatura de *Español como lengua extranjera* en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid en el Campus de Soria, en el curso académico 2016/2017. En el siguiente apartado, hablaremos detalladamente de la muestra representativa y del perfil de los encuestados.

En primer lugar, redactamos un texto introductorio, en el que hicimos alusión al propósito del cuestionario y las razones por las que se les pedía ayuda, asegurando la confidencialidad y agradeciendo su participación.

Luego, se procedió a la redacción de las preguntas, que se intentaron redactar con claridad y de forma concreta y sencilla, utilizando un lenguaje accesible y evitando la ambigüedad y las preguntas en forma negativa. El cuestionario (disponible en su versión completa en el «Anexo 1») se compone de 12 ítems en total y, en alguno de ellos, se incluye más de una pregunta. Sin embargo, consideramos conveniente estructurar el cuestionario en dos bloques diferentes.

Bloque A. Datos personales y curriculares del aprendiente: cuál es su lengua materna y qué otras lenguas conocen (pregunta 1), si ha estado en un país hispanohablante (pregunta 2), si empezó a estudiar español en la universidad (pregunta 3), por qué decidió estudiar español como L2 (pregunta 4), qué es lo que más le gusta de la clase de español (pregunta 5), si practica el español fuera de clase (pregunta 6), qué destreza comunicativa domina mejor (pregunta 7) y qué suele hacer cuando se enfrenta a un problema de comunicación en español (pregunta 8).

Bloque B. Valoración del nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica, que a su vez, se divide en tres apartados: diptongos e hiatos (preguntas 1 y 2), diptongos, triptongos e hiatos (pregunta 3) y descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes (pregunta 4). Se han tenido en cuenta solamente cinco tipos de incorrecciones: metátesis, paragoge, síncope, epéntesis y etimología popular.

En cuanto al tipo de pregunta, en el bloque A (sin considerar los datos personales; edad, lengua materna, curso académico, etc.), solo 7 preguntas son abiertas (por ejemplo, ¿cuándo empezó a estudiar español y en qué institución académica?), es decir, son en las que se deja un espacio libre para que el encuestado escriba su respuesta. Intentamos utilizar el menor número de preguntas abiertas posibles para evitar la dificultad de elaborar las respuestas, ya que la variedad de resultados podría ser tan dispar que los datos obtenidos no llegarían a ser representativos para nuestro proyecto.

Por ello, decidimos que la mayoría de las preguntas fueran cerradas, para que los alumnos simplemente tuvieran que marcar la opción que más se acercaba a su respuesta ideal. Dentro de este tipo de preguntas, optamos por preguntas dicotómicas (del tipo *sí/no*), por excluyentes y por no excluyentes (preguntas en las que el alumno podía elegir una o más respuestas, de elección múltiple).

El cuestionario impreso fue entregado a los estudiantes *in situ*, en el aula de *Español como lengua extranjera*, durante una sesión de esta asignatura, lo que facilitó notablemente el proceso, ya que las dudas puntuales se pudieron resolver en ese mismo momento. Por supuesto, no se obligó a ningún estudiante a realizar el cuestionario, pero todos colaboraron gratamente.

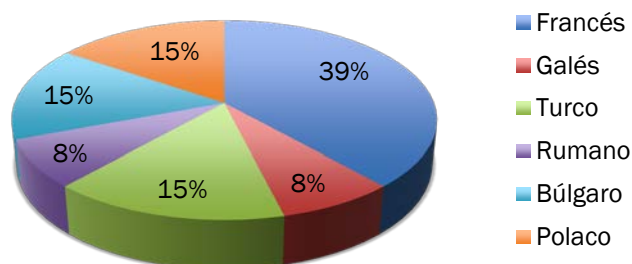
Para elaborar los gráficos de los datos obtenidos, se ha utilizado el programa [Infogram](#).

3.2. Análisis de datos

- Caracterización detallada de la muestra

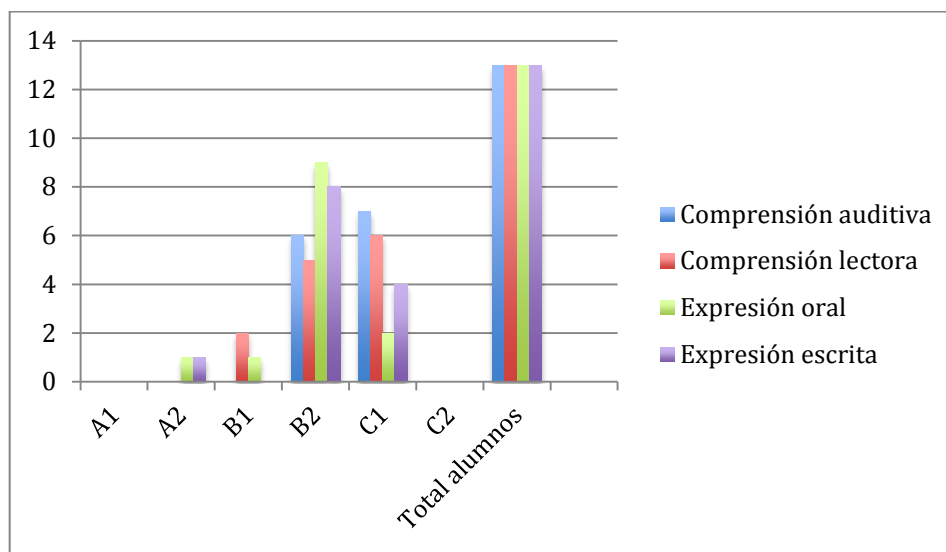
Según hemos indicado, los participantes son todos los estudiantes extranjeros Erasmus de Traducción e Interpretación que cursan la asignatura de *Español como lengua extranjera* en la Universidad de Valladolid (Campus de Soria), en el tercer curso de grado. Sin embargo, en su universidad de origen, hay algunos (3) que estarían en segundo curso y otro que estaría en primer curso. Contamos con una muestra total de 13 estudiantes, el 100% de mujeres. La edad media de los alumnos es de 21,23 años: los informantes tienen entre 20 y 24 años. Como se muestra en el gráfico 1, todos son de diferentes nacionalidades y por lo tanto, tienen lenguas maternas diversas.

Gráfico 1. Lengua materna de los encuestados



Además de su lengua materna, todos los informantes tienen conocimientos de otras lenguas extranjeras, como inglés, francés, alemán, italiano, portugués, búlgaro, neerlandés e incluso uno tiene conocimientos básicos de euskera, además del español, por supuesto, que es el idioma que vamos a evaluar. Como se muestra en el gráfico 2, los alumnos estiman su nivel de competencia en español, por destrezas, de acuerdo con el MCER:

Gráfico 2. Nivel de conocimiento del español por destrezas

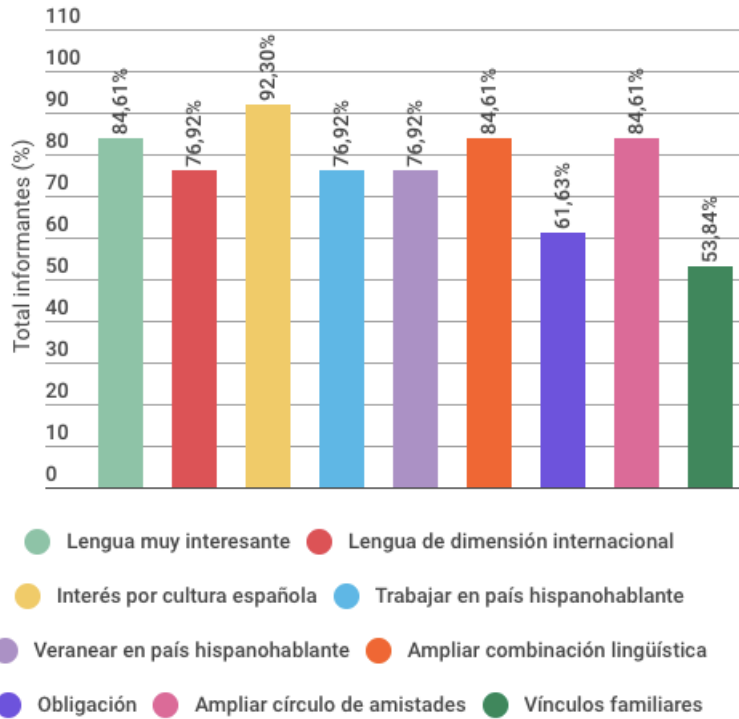


Los alumnos llevaban estudiando español entre 2 y 9 años. Del total de estudiantes, el 69,23% empezó a estudiar español en la universidad y el 30,77% tenían conocimientos cuando empezaron la universidad porque ya lo habían estudiado en el colegio e incluso una estudiante declaró haber aprendido español autónomamente, gracias a las telenovelas de televisión o a la música.

Todos los informantes han estado alguna vez en un país hispanohablante con diferentes propósitos: el 84,61% por estudios, el 46,15% para aprender español, el 30,76% de vacaciones y el 7,70% por trabajo. En la elaboración de datos de esta pregunta (pregunta 2), no se ha tenido en cuenta el país y ciudad donde han estado ni la duración de la estancia, por no ser datos relevantes (puesto que cada uno ha estado en un lugar diferente). No obstante, todos han estado en Soria, donde hicieron su estancia Erasmus y donde se considera que se habla un español próximo al estándar.

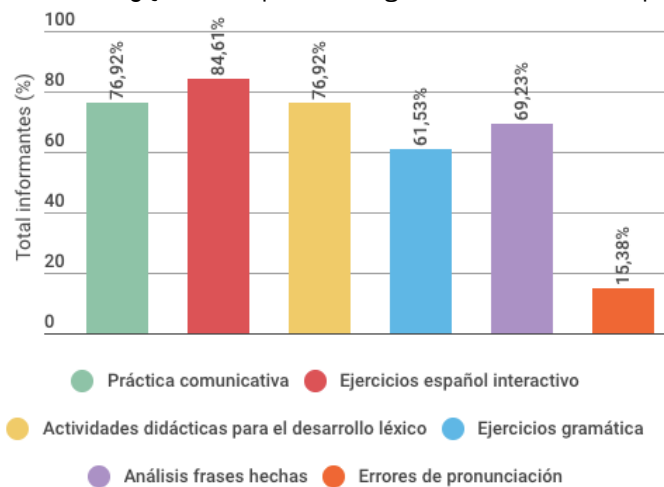
Son diversas las razones por las que los alumnos decidieron estudiar español como L2, según se refleja en el gráfico 3:

Gráfico 3. Razones por las que decidió estudiar español



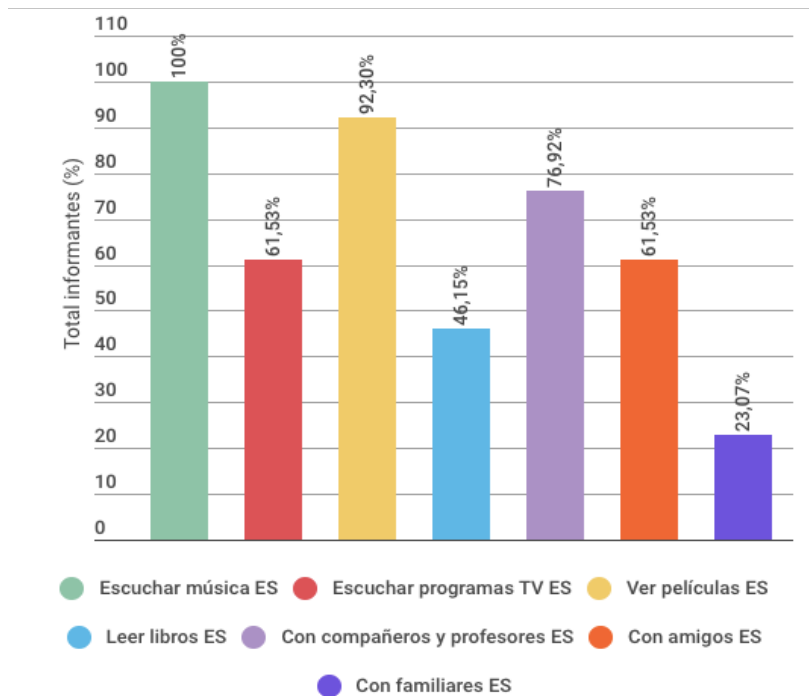
En cuanto a gustos y preferencias de los alumnos en la clase de español, los resultados de las respuestas dadas quedan expuestos en el gráfico 4:

Gráfico 4. ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de español?



Todos los encuestados (100%) afirmaron que practicaban el español fuera de clase en su tiempo libre y de diversas formas, según se muestra en el gráfico 5:

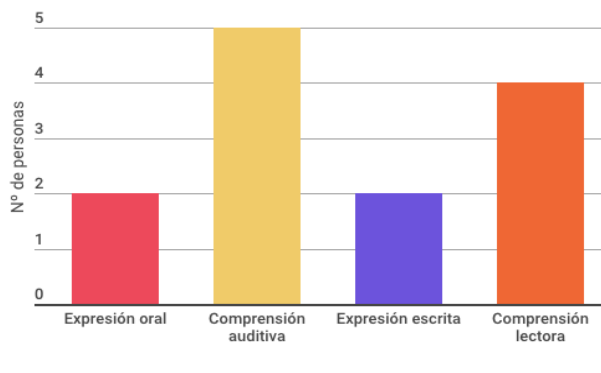
Gráfico 5. ¿Cómo practica el español fuera de clase?



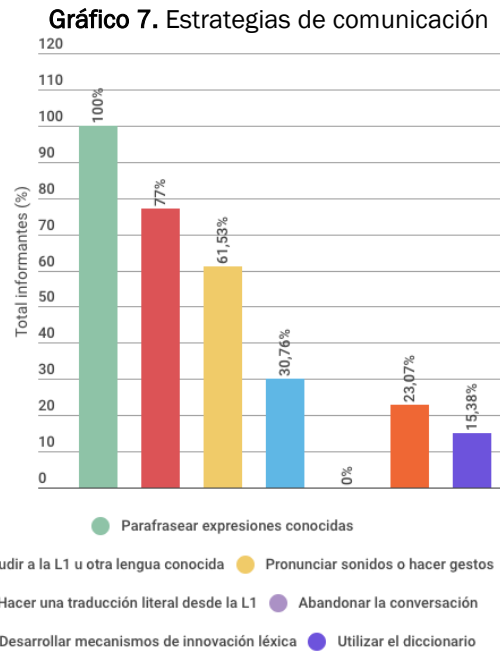
Los informantes dedicaban entre 3 y 14 horas semanales a practicar español fuera de clase, con una media de 8,15 horas semanales, lo cual demuestra que estas actividades, mencionadas anteriormente, por sí mismas no garantizan el aprendizaje de la L2.

Como se hace patente en el gráfico 6, del total de los informantes (13), la mayoría (5) indicaron que la destreza que mejor dominaban era la comprensión auditiva, otros (4), la comprensión lectora, y por último, el mismo número de personas (2), la expresión oral y escrita:

Gráfico 6. Destreza comunicativa que mejor dominan

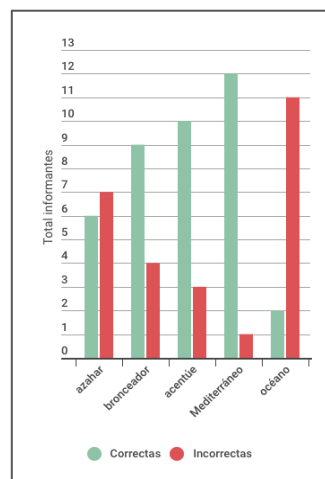
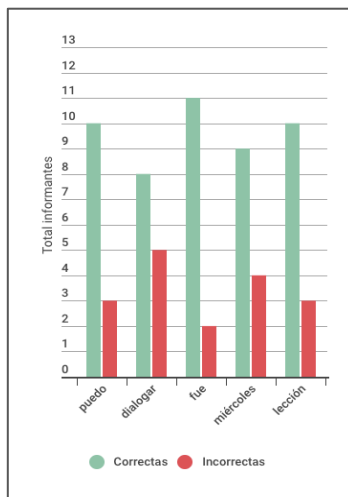


La finalidad de la pregunta 8 era averiguar qué estrategias utilizan los informantes cuando se enfrentan a un problema de comunicación en español y así se deja ver en el gráfico 7:

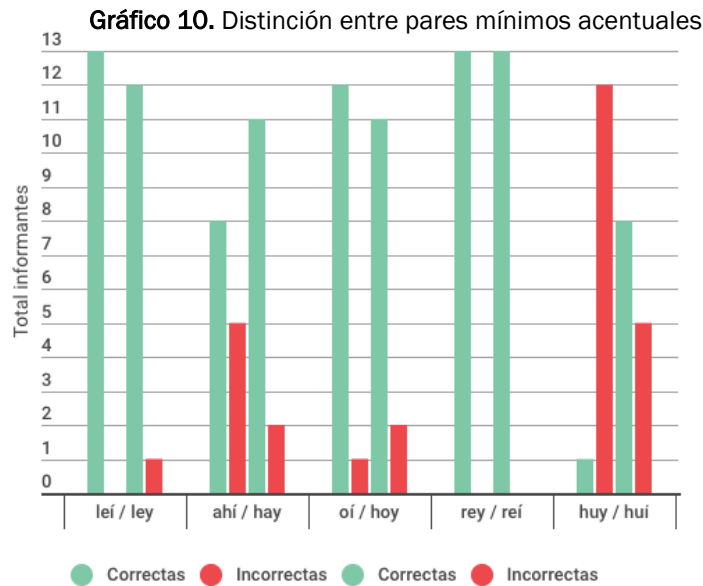


En la pregunta 1 del bloque B, se procedió a pronunciar cada palabra en voz alta para que los alumnos pudieran escribirla de forma correcta, estableciendo al mismo tiempo su clasificación como diptongo o hiato y atildando siempre que fuera necesario. Los resultados se ven reflejados en los gráficos 8 y 9.

Gráfico 8 y 9. Distinción entre diptongos e hiatos



En la pregunta 2, se pronunciaban cinco oraciones en las que aparecían *pares mínimos acentuales* (Ramiro Valderrama, 2006: 1012). Los alumnos tenían que transcribirlas correctamente teniendo en cuenta que la grafía del fonema vocálico /i/ podía variar en algún caso. Los resultados fueron los siguientes:



En la pregunta 3, con palabras ya seleccionadas, tenían que indicar si, en ellas, había diptongo creciente, diptongo decreciente, diptongo formado por dos vocales cerradas diferentes, triptongo o hiato.

Gráfico 11, 12 y 13. Diptongos crecientes, diptongos decrecientes, diptongo formado por vocales cerradas

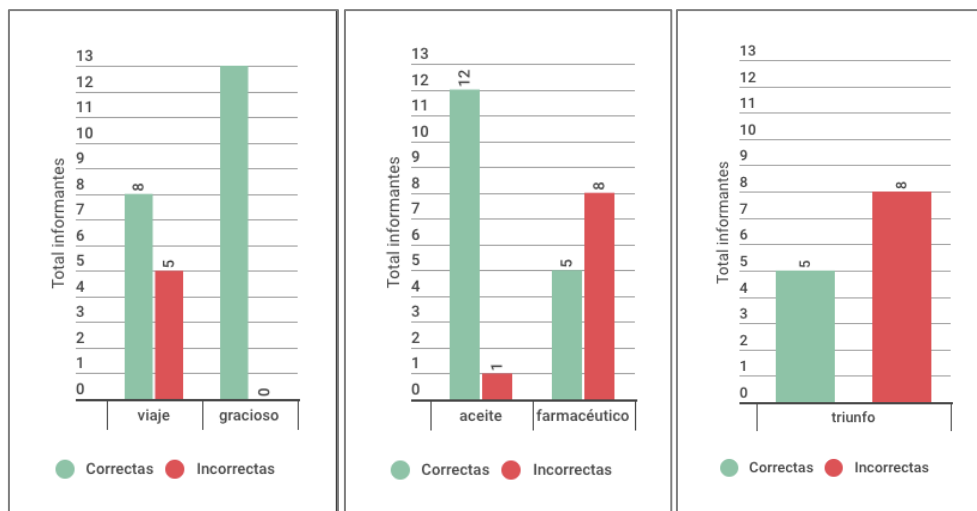


Gráfico 14. Triptongo

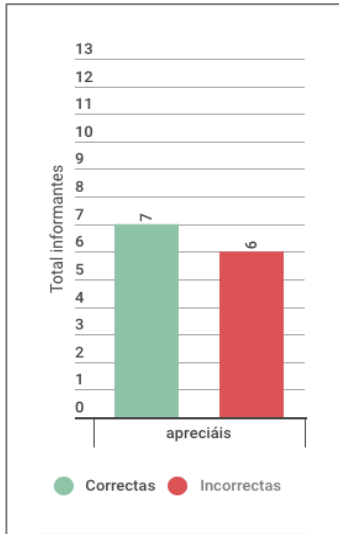
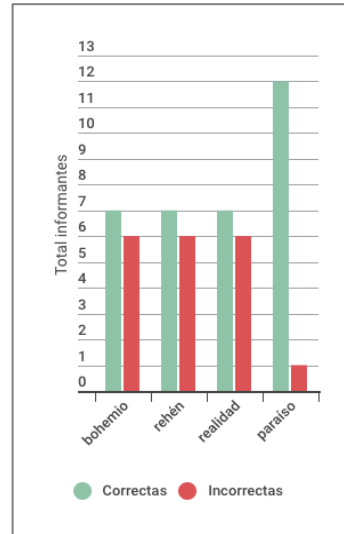
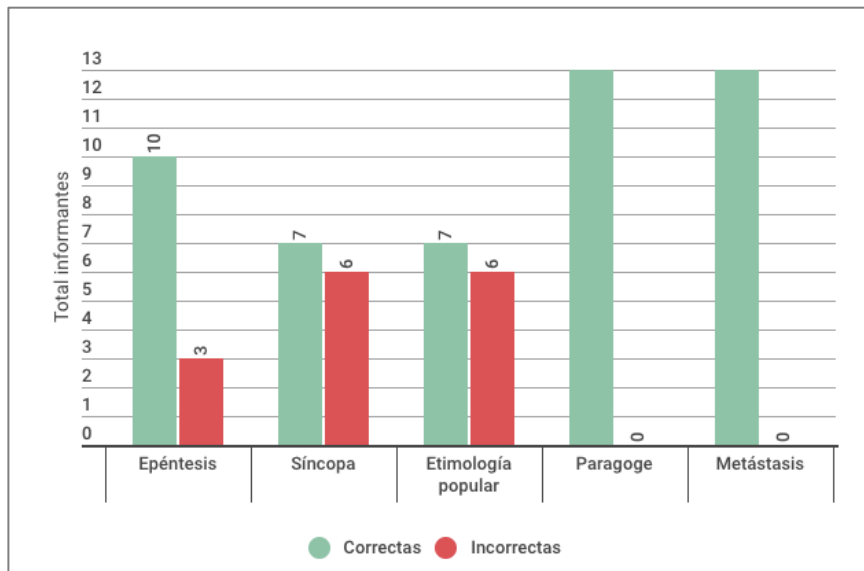


Gráfico 15. Hiato



Por último, en la pregunta 4, analizamos si los informantes eran capaces de distinguir los cinco tipos de descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes que vemos en el gráfico16:

Gráfico 16. Descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes



Tras presentar los datos recogidos, en el siguiente apartado, expondremos los resultados del cuestionario y las conclusiones obtenidas.

3.3. Resultados

Los datos obtenidos serán la base para el desarrollo de una unidad didáctica que se acerque a las necesidades reales de los alumnos con el fin de lograr mejorar su nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica y con el deseo de que pueda servir a los estudiantes para comunicarse eficazmente. Hemos decidido presentar los resultados más relevantes del cuestionario, según el orden de preguntas. Sin embargo, consideramos que todos los aspectos valorados tienen la misma importancia.

Como podemos ver en el gráfico 1, los informantes proceden de países distintos y tienen lenguas maternas diferentes, por lo que las dificultades ortológicas que encontrarán serán distintas. Según señalamos en el marco teórico, la transferencia de la L1 influye en el aprendizaje de una L2, especialmente en la fonética, por lo que, en función de su L1, esta le facilitará o dificultará el aprendizaje de español. Por ejemplo, un informante turco tiene más dificultades a la hora de aprender español que un rumano, debido a las diferencias y similitudes que se dan entre esas lenguas y el español.

Con respecto al conocimiento de otras lenguas, obviando el español, comprobamos que los informantes pueden hablar dos lenguas, e incluso más, a un nivel independiente o competente, como indica el MCER. Aquí entraría en juego la aptitud lingüística y concluimos que todos los informantes la poseen, es decir, tienen la capacidad de aprender lenguas con facilidad, así como sensibilidad gramatical, etc. La aptitud no siempre es algo innato, sino que se puede adquirir. El nivel medio de español de los informantes sería un B2 (MCER). Por la heterogeneidad de los sistemas educativos de procedencia de los alumnos, sus estilos de aprendizaje son diferentes, pero todos muestran capacidad de adaptación al nuevo país y al nuevo centro.

Como vemos en el gráfico 2, la mayoría de los alumnos han estimado un nivel B2 en su expresión oral y comprensión auditiva, que son las dos destrezas que influyen directamente en la pronunciación (aunque en el aula es importante integrar todas las destrezas). A pesar de su alta estimación con respecto al nivel que poseen, hemos comprobado que cometen errores ortológicos y que, en muchas ocasiones, no son capaces de distinguir un diptongo de un hiato.

Si nos fijamos en las razones por las que decidieron estudiar español, encontramos que todos los alumnos tenían la motivación para estudiar nuestra lengua, lo cual es muy importante porque nos muestra hasta qué punto se van a involucrar en el aprendizaje. La opción con mayor

porcentaje (92,30%) ha sido «Por interés hacia la cultura española» y la opción con menor porcentaje (53,84%), «Por vínculos familiares», seguida de «Por obligación» (61,63%). Evidentemente, aprender una L2 sin motivación y por obligación afecta negativamente al proceso de aprendizaje.

Por lo que se refiere a los gustos de los alumnos de la clase de español, observamos en el gráfico 4 que los alumnos prefieren realizar ejercicios de español interactivo, fortalecer la práctica comunicativa y realizar actividades didácticas para el desarrollo del léxico, antes que tratar los errores de pronunciación y hacer ejercicios de gramática. Estos resultados nos llevan a confirmar que, al alumno Erasmus, le interesa poder comunicarse con los hablantes nativos y mejorar su competencia comunicativa, a pesar de los errores (ortológicos, gramaticales, etc.) que pueda cometer, siempre y cuando no le impidan la comunicación. Considera más importante el significado y el contenido de lo que expresa que la forma y el estilo de cómo lo expresa. Sin embargo, el llamado “acento extranjero” puede resultar una desventaja para el estudiante porque le impide desenvolverse con soltura y mejorar sus competencias comunicativas en la interacción con los nativos españoles. La falta de interés en relación a los errores de pronunciación dentro del aula se debe a la forma tradicional de la enseñanza de idiomas (método gramática- traducción), que daba prioridad a los aspectos gramaticales y apenas importancia a la competencia comunicativa.

Al aprender la lengua, además de hacerlo dentro del aula mediante una educación reglada y con la práctica de un español académico, es imprescindible utilizar la L2 fuera del aula (español más coloquial). Durante el periodo Erasmus, estos estudiantes están en el país donde se habla la L2, por lo que les resulta más fácil encontrar recursos con los que poder practicarla. Hablaríamos de aprendizaje en un contexto mixto porque el aprendiz desarrolla su vida social entre nativos y, además, recibe instrucción explícita de la lengua.

Son innumerables los recursos y materiales de apoyo existentes para aprender una lengua (gráfico 5). Los informantes declaran practicar el español fuera del aula, escuchando música (100%), viendo películas en versión original (92,30%) y con compañeros y profesores hispanohablantes (76,92%), principalmente. Estas actividades pueden influir de manera relevante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera porque se trata de seguir en contacto con la L2 fuera del aula. Con ellas, se desarrolla la competencia auditiva y la expresión oral (las dos destrezas que consideramos importantes para mejorar la pronunciación) y, además, se despierta el interés hacia el cine y la música, que es una parte importante de la cultura de cada país.

Los resultados (gráfico 6) nos indican que los informantes dominaban mejor las destrezas

receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora) que las destrezas productivas (expresión oral y expresión escrita), lo cual quiere decir que realizaban más actividades de la lengua destinadas a la comprensión que a la expresión e interacción. No obstante, según hemos indicado, estas actividades son complementarias y únicamente con ellas no se garantiza el aprendizaje.

Respecto a las estrategias de comunicación (gráfico 7), podemos afirmar que todos los informantes (100%) deciden «parafrasear expresiones conocidas y usadas en situaciones comunicativas similares» y, sin embargo, ninguno (0%) considera «abandonar la conversación». Además de parafrasear, los alumnos optan por recurrir a la lengua materna u otra lengua conocida y hacer mímica o sonidos. Es necesario que los alumnos aprendan a utilizar otras estrategias antes de recurrir a la L1, pues así el aprendizaje será más eficaz.

Después de haber analizado los datos personales y curriculares de los informantes, vamos a analizar los resultados de su dominio de la ortografía a través de las actividades propuestas en el bloque B del cuestionario.

En la primera pregunta (gráficos 8 y 9), podemos comprobar que los alumnos, en general, al escuchar las palabras, distinguen mejor los diptongos que los hiatos. Por ejemplo, la palabra *Mediterráneo* (hiato formado por dos vocales medias /e/ y /o/), la han sabido clasificar correctamente el 92,30% de los informantes, aunque la mayoría no la ha atildado siguiendo las normas generales de acentuación, por tratarse de una palabra esdrújula. Lo mismo ha sucedido en *acentúe* y en *océano*, en donde tampoco han puesto la tilde correctamente. Además, el 84,61% ha considerado *océano* (hiato formado por vocal media acentuada /e/ y vocal abierta /a/) un diptongo, en vez de un hiato.

Varios informantes (61,53%) han tenido problemas tanto para clasificar la palabra *azahar* como para escribir adecuadamente la *h* intercalada. No han tenido en cuenta que, en este caso, la *h* es muda y, por lo tanto, no interfiere en la formación del hiato. Como podemos ver, los diptongos e hiatos son causas muy comunes de errores ortográficos también.

En la siguiente pregunta de pares mínimos acentuales (gráfico 10), el 100% ha sabido transcribir las grafías de las palabras *rey* y *reí*. La mayoría ha transcrito correctamente el par mínimo acentual *leí* y *ley*, así como *oí* y *hoy*. En cambio, donde han tenido dificultades ha sido en la transcripción de *ahí* y *hay* y en la de *huy* y *hui*. Particularmente, los fallos se encuentran en *ahí* (38,46%), en *huy* (92,30%) y en *hui* (38,46%). Asimismo, con esta actividad, pudimos evaluar la expresión escrita de los informantes. Además de los descuidos señalados, se han detectados errores

de puntuación, de acentuación y de léxico (**autescuela*). Hay que señalar que uno de los informantes ha sido incapaz de transcribir la oración completa y se ha limitado a transcribir los pares mínimos acentuales.

En la tercera pregunta (gráfico 11), podemos concluir que, con respecto a los diptongos, el 100% de los estudiantes ha indicado que *gracioso* es un diptongo creciente y el 61,53% ha señalado correctamente que *viaje* también lo es.

De las dos palabras que contienen diptongos decrecientes (gráfico 12), el 92,30% ha sabido identificarlo en *aceite*; en cambio, el 61,53% ha tenido problemas con la palabra *farmacéutico* (vocal media /e/ y vocal cerrada /u/ y con tilde por ser esdrújula) y la ha considerado hiato. Con respecto al diptongo formado por dos vocales cerradas diferentes /i/ + /u/ (gráfico 13), el 61,53% no lo ha reconocido en *trunfo* y lo ha considerado hiato.

En el ejemplo propuesto de triptongo: *apreciáis* (gráfico 14), solo el 53,84% de los alumnos ha sido capaz de reconocerlo. La dificultad está en que se trata de un triptongo formado por vocal cerrada átona (i), seguido de una vocal abierta (á) y de otra vocal cerrada átona (i). Es una palabra aguda y la vocal abierta es la que lleva tilde en el triptongo.

Los alumnos han encontrado dificultades en los hiatos, al igual que en el ejercicio anterior, confundiéndolos con diptongos en muchos casos. El 46,15% de los informantes ha indicado incorrectamente que *bohémio* (hiato formado por dos vocales medias /o/ y /e/), *rehén* (hiato formado por dos vocales medias iguales /e/ y /e/) y *realidad* (hiato formado por vocal media /e/ y vocal abierta /a/) son diptongos. Otro ejemplo propuesto de hiato fue *paraíso* y el 92,30% de los alumnos ha sido capaz de reconocerlo.

Por último, en la cuarta pregunta (gráfico 16) referida a los descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes, observamos que el 100% de los informantes ha sido capaz de reconocer el fenómeno de metátesis (**naide* por *nadie*) y de paragoge (**cuála* por *cuál*). La epéntesis (**aereonáutica* por *aeronáutica*) solo ha sido reconocida por el 76,92%. Sin embargo, han tenido más dificultades para reconocer la *síncopa* (**supertición* por *superstición*) y la *etimología popular* (**castrofobia* por *claustrofobia*). El 46,15% ha confundido estos dos tipos de incorrecciones.

Como conclusión, a partir de las respuestas de los alumnos en nuestro cuestionario, creemos que es necesario profundizar en los siguientes aspectos en el aula de español como L2:

- Las destrezas productivas (expresión oral y escrita).

- La fonética, a pesar de ser una de las actividades que menos les gusta de la clase de español. Es necesario una correcta pronunciación para que el extranjero consolide su competencia comunicativa y sea aceptado con mayor satisfacción entre los nativos españoles, ya que muchas veces, según la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985), la actitud y la motivación afectan positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje de la L2.
- Los hiatos y su formación, así como las distintas combinaciones de vocales.
- Las alteraciones fonéticas y los descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes.

Además de estos aspectos, para crear nuestra unidad didáctica, consideramos que también hay que aludir a los descuidos frecuentes de pronunciación que cometemos los propios hablantes nativos en estilos de habla relajada (RAE y ASALE, 2011: 340).

4. Unidad didáctica para mejorar el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica del español como L2

Como hemos señalado a lo largo de este TFG, siendo conscientes de los factores que intervienen en el aprendizaje de ELE y de las necesidades de nuestro perfil de estudiantes, nuestro objetivo es desarrollar una unidad didáctica con el fin de que el alumno Erasmus pueda detectar los descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes que cometemos los nativos españoles en un registro informal, así como reconocer los diptongos, triptongos e hiatos. Se explicará, a continuación, la sesión con sus actividades y se proporcionará la versión completa de la unidad didáctica en «Anexos».

Ante todo, tras el análisis del cuestionario anterior, hemos concluido que es necesario crear una unidad didáctica *ad hoc* que se adecue a las necesidades particulares de estos estudiantes Erasmus. La unidad didáctica se corresponde con un nivel B2, de acuerdo con el MCER. El MCER señala que, con respecto a la comprensión auditiva (comprender conversaciones entre hablantes nativos), el alumno con este nivel ya

Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo (Consejo de Europa, 2002: 69).

Y con respecto a la expresión oral, «realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes» (Consejo de Europa, 2002: 62).

Para el desarrollo de la unidad didáctica, me he basado en Regueiro Rodríguez (2016), Moreno García (2011), Padilla García (2015), Gonzalo García (2016) y Bertol Ripa (2017), así como en el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006). Además, he utilizado un texto dialógico modificado *ad hoc* como núcleo de la unidad didáctica, basándome en el texto original de Cervera Rodríguez (2013: 202).

Como no es posible abarcar todos los tipos de alteraciones fonéticas, he decido escoger las que pueden presentar más dificultades para los alumnos extranjeros en la clase de ELE.

Respecto al diseño de la unidad docente, su estructura es 1) explicación de la gramática, 2) comprensión auditiva y 3) ejercicios de gramática.

4.1. Diseño y redacción de la UD

Objetivo general: Comprender un texto dialógico oral y detectar los posibles descuidos que se producen en una conversación distendida e informal entre hablantes nativos españoles (estudiantes universitarios, en un registro informal, pero con un nivel sociocultural culto). Se trata de mejorar el nivel de dominio lingüístico en la aplicación de la normativa ortológica de los aprendientes de español, mediante el diseño de actividades específicas relacionadas con los descuidos frecuentes en la pronunciación de vocales y consonantes, los fenómenos de fonética sintáctica y la pronunciación de diptongos, triptongos e hiatos.

Condicionantes:

- Nivel: B2 (MCER).
- Nivel de estudios del alumno: estudiante universitario.
- Edad: entre 20 y 24 años.
- Situación: estudiantes extranjeros Erasmus de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid en el Campus de Soria, con diversas lenguas maternas, que cursan la asignatura de *Español como lengua extranjera*.
- Conocimientos previos: separación de sílabas; reglas de acentuación; conocimientos básicos sobre la formación de diptongos, hiatos y triptongos; conocimientos básicos de los tipos de alteraciones fonéticas en español.
- Duración de la UD: 90 minutos aproximadamente.

Justificación del tema:

La ortología es un aspecto poco tratado en las aulas de ELE, debido al uso del método tradicional de gramática-traducción, entre otros motivos. A través de esta unidad docente, se pretende que el alumno adquiera una noción básica del papel que tiene la pronunciación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, se pretende que el alumno se integre en la cultura española y conozca el diferente uso de la lengua según el registro (formal o informal) o el estilo de habla (relajada o tensa).

Competencias y objetivos específicos:

La presente UD pretende que el alumno desarrolle la comprensión auditiva y la expresión oral.

- Reconocer los distintos fonemas del español.
- Escuchar y comprender una conversación entre nativos en españoles.
- Comprender textos dialógicos orales.
- Identificar los descuidos que cometen los hablantes nativos españoles en un registro informal, a pesar de conocer la norma de pronunciación.
- Reconocer cuáles de esas alteraciones fonéticas son consideradas errores, por alejarse de la norma, y cuáles son aceptadas, por ser habituales en el uso.
- Distinguir diptongos, triptongos e hiatos.
- Saber clasificar los distintos tipos de diptongos.

Contenidos:

Comprensión auditiva y expresión oral: comprensión de textos dialógicos adaptados a las necesidades de los aprendientes y adecuados a su nivel B2.

Metodología:

La metodología que se ha seguido en esta unidad didáctica ha sido deductiva, porque tras la explicación gramatical, se presentan ejercicios de comprensión auditiva para consolidar los conocimientos presentados.

Recursos:

- Audio: dos grabaciones elaboradas *ad hoc* por hablantes nativos españoles que hablan un español peninsular, a partir de un texto dialógico (modificado) de Cervera Rodríguez, reproducido en su libro *Los enunciados del español en el discurso oral y escrito* (2013: 202).
- Bibliográficos del profesor: MCER, PCIC y RAE. El texto dialógico extraído de Cervera Rodríguez (2013) y modificado, con y sin alteraciones fonéticas, y los apuntes inéditos de Gonzalo García (2016).
- Bibliográficos del alumno: el alumno tiene permitido escuchar la grabación tantas veces como sea necesario para que le resulte más fácil detectar los distintos fenómenos fonéticos

que se producen en el texto, ya que unos le llamarán más la atención que otros, por estar más o menos alejados de la norma, es decir, por no ser canónicos.

Orientaciones para el profesor:

El profesor es el modelo habitual de pronunciación para los estudiantes. Sin embargo, es importante que escuchen grabaciones de otros hablantes para oír otras voces y reconocer las distintas variedades del español. En este trabajo, sin embargo, nos hemos centrado únicamente en el español peninsular. Para practicar la expresión oral, se podrían realizar teatrillos fonéticos donde los personajes se parecieran a los estudiantes (Padilla García, 2015: 137).

Evaluación:

La evaluación de estas actividades será formativa, es decir, se valora el trabajo diario y el grado de dominio progresivo. Los criterios específicos que se aplican son los siguientes:

- Comprender textos orales (basados en conversaciones reales) propios del nivel B2.
- Saber reconocer y corregir las alteraciones fonéticas que se dan en español en un estilo de habla relajada.
- Aplicar las estrategias de aprendizaje aprendidas para resolver las actividades.
- Mostrar interés por el aspecto ortológico en el desarrollo de las actividades propuestas en el aula de ELE.
- Mostrar esfuerzo de superación personal para poder adquirir un nivel más competente.

4.2. Sesiones y actividades

Dado que utilizo la terminología de Regueiro Rodríguez (2016: 70), se hablará de actividades y no de tareas.

Antes de comenzar con la explicación detallada de las actividades, es necesario mencionar que la UD empieza con la explicación gramatical: definiciones de los descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes, según los niveles de habla (apócope, paragoge, epéntesis, aféresis y síncope), definiciones de fenómenos de fonética sintáctica (sinalefa, contracción y elisión) y definiciones de diptongo, triptongo e hiato. Aunque hay más tipos de alteraciones fonéticas en el texto dialógico, nos hemos centrado exclusivamente en estas. La UD está programada para una única sesión de 90 minutos. A continuación, se desarrollará la sesión con sus actividades.

Sesión única (90 minutos aproximadamente)

Actividad 1: actividad de comprensión auditiva y de práctica. Tras escuchar el texto dialógico, es la primera actividad dirigida a reconocer las alteraciones fonéticas que aparecen en el texto. Con esta actividad, comprobaremos qué ejemplos resultan más llamativos para el alumno y, por lo tanto, cuáles son más incorrectos. Verán que hay unas formas de hablar más descuidadas que otras (20 minutos).

Actividad 2: actividad de comprensión auditiva y de práctica. Esta actividad está pensada para que el alumno reconozca fenómenos de fonética sintáctica muy frecuentes en el habla familiar, como son la contracción, la reducción y la sinalefa. Tanto con la actividad 1 como con esta segunda actividad podrán distinguir dos niveles de habla: habla descuidada muy extendida y habla muy descuidada e incluso vulgar, fruto posiblemente de la ignorancia (30 minutos).

Actividad 3: actividad de comprensión lectora, auditiva y de práctica. El alumno deberá escuchar con atención porque, con esta actividad de gramática, se pretende que, a medida que escuche el texto dialógico, sepa escribir la combinación vocálica que corresponda en cada hueco. Además, recurriendo a las reglas de acentuación, deberá atildar las palabras que lo requieran (20 minutos).

Actividad 4: actividad de práctica. Es la última actividad de la unidad y su objetivo es que el alumno aprenda a clasificar las palabras que ha rellenado en la actividad 3, las cuales pueden ser diptongo creciente, diptongo decreciente, diptongo formado por dos vocales cerradas diferentes, triptongo o hiato (20 minutos).

Actividad 1

Asocia cada ejemplo con el tipo de descuido que representa:

- | | |
|------------------------|--------------|
| 1) * <i>hicistes</i> | a) Apócope |
| 2) No pasa * <i>na</i> | b) Paragoge |
| 3) * <i>ta</i> luego | c) Epéntesis |
| 4) ? <i>cansao</i> | d) Aféresis |
| 5) ? <i>callaros</i> | e) Síncopa |

(n.º — letra)

1	2	3	4	5

Actividad 2

Detecta los fenómenos de fonética sintáctica que aparecen en el diálogo que vas a escuchar, transcríbelos e indica con la letra que corresponda cada tipo de fenómeno de acuerdo con el cuadro anterior: (a), (b), (c) y (d).

Actividad 3

Vuelve a escuchar el diálogo y rellena los huecos con la secuencia de vocales que corresponda: diptongo, triptongo o hiato. Atilda cuando sea necesario.

(Suena el teléfono: *rin, rin, rin,...*)

CARLA.—Sí, dígame.

ROBERTO.—¿Está Carla?

CARLA.—Sí, (1) s____ yo. ¿Quién es?

ROBERTO.—Hola, Carla. Soy Rober.

CARLA.—¡Qué (2) alegr____, Rober!

ROBERTO.—Lo mismo te digo. ¿Cómo estás?

CARLA.—Estoy muy bien, gracias. ¿Y tú?

ROBERTO.—Muy bien también. Cansado... Estaba empollando... y me he tomado una paradita... ¿Te apetece una caña?

CARLA.—¡Uf! No sé... Me pillas un pelín liada...

ROBERTO.—Bueno, si tienes (3) l____ ..., no pasa nada, ¿eh? Lo dejamos para otro (4) d____ y ya está.

CARLA.—No, no, Rober. La verdad es que no estaba (5) hac____ndo gran cosa y me vendrá (6) g____ salir. A ver, (7)____ra son las seis y cuarto. ¿Qué tal te viene quedar sobre las siete?

ROBERTO.—Por mí, perfecto.

CARLA.—(8) Gen____l, entonces. ¿Nos vemos en el bar de la uni? No sé si estará abierto...

ROBERTO.—¿Cómo no? ¡Si no lo cierran hasta las (9) n____ve!

CARLA.—¡Ah, es verdad! ¡Qué tonta estoy!

ROBERTO.—Oye, muchas gracias... por si te he hecho cambiar de planes...

CARLA.—¡Bah! No importa.

ROBERTO.—¡Estupendo! Me alegro de haberte llamado, Carlita.

(Se oyen ruidos de fondo...)

CARLA.—¡Ah! Por cierto, tienes que contarme lo que hiciste en Madrid con (10) L____sa el jueves pasado.

ROBERTO.—¿Qué has dicho, Carla? ¡Vaya (11) jal____ que (12) h____ en tu casa!

CARLA.—¡Callaos! Que no oigo. Jo, perdona, Rober. Será mejor que hablemos después.

ROBERTO.—Vale, vale. ¡Chao!

CARLA.—Hasta luego.

Actividad 4

Revisa y clasifica los ejemplos del texto anterior según sean diptongos crecientes, diptongos decrecientes, diptongos formados por dos vocales cerradas diferentes, triptongos o hiatos.

Diptongos crecientes	Diptongos decrecientes	Diptongos formados por dos vocales cerradas diferentes	Triptongos	Hiatos

CONCLUSIONES

La elaboración de este Trabajo Fin de Grado me ha servido para consolidar mis conocimientos implícitos de mi lengua materna, así como para adquirir y consolidar nuevos conocimientos sobre la ortología como disciplina normativa. Como ya se ha demostrado, este aspecto académico ha sido el gran olvidado en el aula de ELE, por lo que, desde el principio, me sentí muy motivada para llevar a cabo este proyecto. Mi intención es poder llevar a la práctica la unidad docente elaborada en este TFG, en un futuro próximo, tal vez en la misma aula de *Español como lengua extranjera* o en un país extranjero, si se me da la oportunidad de ejercer allí como profesora de español.

Aunque existen varias metodologías en la enseñanza de ELE, ninguna de ellas asigna un papel principal a la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. Por lo tanto, tampoco es fácil encontrar documentación a disposición del profesor que deba enfrentarse a este tipo de materia dentro del aula. Parece evidente, después del trabajo realizado, que hay que privilegiar el estudio del aspecto ortológico en la programación de ELE.

Por supuesto, no hay que olvidar la importancia de la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje del español como L2, ya que, según los expertos en segundas lenguas, es fundamental definir qué modelo de lengua debe aprenderse y cómo enseñarla. Al aprender un idioma, el objetivo principal es lograr la comunicación, pero no podemos ignorar que esta conlleva la adquisición de otras subcompetencias que también deben considerarse. En concreto, la subcompetencia lingüística es la que integra los conocimientos fonológicos.

Tras estudiar los resultados obtenidos en el cuestionario, hemos podido comprobar que los alumnos Erasmus, a pesar de tener un nivel avanzado de español (B2), no son capaces de reconocer ciertos descuidos en la pronunciación. Esto se debe, según hemos apuntado, a la escasa importancia que se le ha dado hasta ahora a la ortología en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE. También hemos visto que los errores de pronunciación de los aprendientes de una segunda lengua pueden derivar, con frecuencia, en errores ortográficos.

Si a lo largo de este trabajo no hubiéramos profundizado en el tema de la ortología y nos hubiéramos limitado simplemente a describir los tipos de alteraciones fonéticas que puedan dar lugar a errores, poco o nada nuevo habríamos aportado al estudio de la disciplina. Era necesario, por lo tanto, indicar que existen distintos tipos de descuidos en la pronunciación del español, que

fácilmente podrá escuchar un estudiante extranjero. Todo depende del registro en que se dé la comunicación (formal o informal) y del nivel sociocultural de los hablantes que intervengan en ella. Dicho de otro modo, nuestra aportación ha consistido, esencialmente, en poder demostrar que, si bien existen descuidos en la pronunciación que están muy alejados de la norma y que se consideran incorrecciones, otros descuidos, sin embargo, están muy extendidos en el habla, especialmente en los registros informal, coloquial y familiar, a pesar de conocer la norma los hablantes.

Con este trabajo, solo hemos pretendido aproximarnos a la realidad lingüística y a las necesidades de pronunciación que tienen los estudiantes Erasmus del Grado en Traducción e Interpretación. Nuestro deseo sería poder despertar el interés de otros profesionales de este mismo ámbito que quisieran continuar investigando en el tema.

En todo momento, hemos intentado crear una unidad didáctica que motivara a los alumnos de español como L2, haciendo uso de audios originales. Todo lo que se ha conseguido ha sido el resultado de un estudio empírico, realizado por medio de un cuestionario presencial, por el que nos hemos puesto en la piel del aprendiente y hemos comprendido las verdaderas dificultades con la que este se encuentra a la hora de pronunciar correctamente el español.

Como última conclusión, quisiera añadir que, aunque el estudio de la ortología ha sido ignorado por las metodologías más tradicionales, indudablemente es un elemento clave en el aula para los futuros traductores e intérpretes que pretenden mejorar su nivel de español como L2. Se trata, en definitiva, de consolidar su competencia lingüística y su nivel de dominio de la normativa ortológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). Madrid: SGEL.
- Aleza Izquierdo, M. (Coord.) (2013). *Normas y usos correctos en el español actual* (2a. ed. corr. y act.). Valencia: Tirant Humanidades.
- Álvarez Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula*. Tesis doctoral dir. por A. Bueno García y M.ª Á. Pérez Juárez. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Baralo, M. (2011). *La adquisición del español como lengua extranjera* (3a. ed.) Madrid: Arco Libros.
- Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona. Boixareu Universitaria.
- Bertol Ripa, A. (2017). *Enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes germanohablantes: El subjuntivo en las proposiciones subordinadas temporales y condicionales*. Trabajo Fin de Grado dir. por R. C. Gonzalo García. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bes Izuel, M. (2007). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. Tesis doctoral dir. por Esteve Ruescas. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/7586>>.
- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista*

² La última fecha de consulta de todas las fuentes de Internet que aparecen citadas en este trabajo es 30 de noviembre de 2017, por lo que se ha estimado oportuno no incluir ni repetir este dato en cada una de las referencias bibliográficas.

- española de lingüística aplicada, 23, pp. 71-92. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>>.
- Brennan, J. y Williams, R. (2004). *Collecting and Using Student Feedback: a Guide to Good Practice*. Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Learning and Teaching Support Network (LTSN), Centre for Higher Education Research and Information (CHERI).
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Buitrago, A. y Torijano, A. (2000). *Guía para escribir y hablar correctamente en español*. Madrid: Espasa Calpe.
- Carbó Marro, C. et al. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *ELUA*, 17, pp. 161-179. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.14198/elua2003.17.09>>.
- Carroll, J. (1965). The Prediction of Success in Foreign Language Learning. En Glaser, R. (Ed.), *Training, Research and Education*. New York: Wiley and Sons.
- Carroll, J. y Sapón, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test-Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- Catford, J. C. (1959): The Teaching of English as a Foreign Language. En Quirk, R. y Smith, A. H. (Eds.): *The Teaching of English* (pp. 137-159). London: Oxford University Press, 1964.
- Cervera Rodríguez, Á. (2013). *Los enunciados del español en el discurso oral y escrito*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Cesarini, D. (2011). *La enseñanza del español a estudiantes Erasmus italianos*. Trabajo Fin de Máster dir. por M. Albelda Marco. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f78f3ccd-42c1-4d73-bcb6-3298ed9f7b9c/2013-bv-14-01-daniela-cesarini-pdf.pdf>>.
- Ceular Fuentes de la Rosa, C. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas. En García Hoz, V. (Dir.). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (pp. 109-158). Madrid: Rialp.

- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya: Instituto Cervantes. Recuperado de <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>.
- Cortés Moreno, M. (2007). *Gramática y recursos comunicativos 3 (B2)*. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca.
- Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal Behaviour* by F. Skinner. *Language*, 35, pp. 26-58.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Díez Plaza, C. (2011). ¿Fonética o fonología en la clase de ELE?. En *Actas del II Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros del Instituto Cervantes de Argel* (pp. 59-67). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2011/05_diez.pdf>.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.
- Field, K. (2000). Why are girls better at Modern Foreign Languages than boys? En Field, K. (Ed.), *Issues in Modern Foreign Languages Teaching* (pp. 130-141). Londres: Routledge.
- Fornes, M. y Pérez-Salazar, C. (1988). Últimas investigaciones metodológicas en la enseñanza del español como lengua extranjera (aproximación bibliográfica). En *El Español como lengua extranjera: Aspectos generales. Actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del primer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 76-78). ASELE. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0075.pdf>.
- García Sanz, M. y Martínez Clares, P. (Coords.) (2013). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum; Universidad de Murcia.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. y Masgoret, A. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation. *Modern Language Journal*, 81, pp. 344-362.

- Gass, S. M. y Selinker, L. (1993). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gelabert, M.^a J., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gil, J. (Ed.) (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Giovaninni, A. et al. (1996). *Profesor en acción. 1. El proceso de aprendizaje. 2. Áreas de trabajo. 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente* (4a. ed. act.). Madrid: Arco Libros. 2 v.
- Gonzalo García, R. C. (2016). *Ortología o el arte de pronunciar correctamente*. Apuntes inéditos.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 619-642). Madrid: SGEL.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México: The McGraw-Hill Companies.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera Càvanes, M. (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Icart Isern, M.^a T. y Pulpón Segura, A. M. (Coords.) (2012). *Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>.
- Jiménez Jiménez, M.^a Á. (2003). *La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos*. Tesis doctoral dir. por D. Madrid

- Fernández. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4569/41/Tesis.pdf>>.
- Krashen, S. (1976). Formal and Informal Linguistics Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 10 (1), pp. 157-168.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S., Long, M. y Scarcella, R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, pp. 573-582.
- Kumar, R. (1999). *Research Methodology. A Step-by-Step Guide for Beginners*. Melbourne: Longman.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *Theories in Second Languages Acquisition*. Londres-Nueva York: Longman.
- Lebrón Fuentes, A. F. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3. Recuperado de <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5070.pdf>>.
- Lenneberg, E. H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114. Recuperado de <http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf>.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning*, 28, pp. 309-332.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

- Martín Peris, E. (Dir.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>.
- Martín Peris, E. (Coord.) (2015). *La formación del profesorado de español. Innovación y reto*. Barcelona: Difusión.
- Martínez de Sousa, J. (2015). *Manual de estilo de la lengua española (MELE 5)* (5a. ed. rev.). Gijón: Trea.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 287-304). Madrid: SGEL.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios-Centro de Estudios Históricos.
- Navarro Tomás, T. (1928). *Compendio de Ortología española*. Madrid: Hernando.
- Núñez París, F. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés como lengua extranjera. *Cauce*, 31. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce31/cauce_31_015.pdf>.
- O'Leary-Rockey, C. (2000). *Make the Most of Your Study Time*. Recuperado el 8 de enero de 2008, de <<http://www.gradscho-ol.about.com/education/gradschool/library/weekly/aa102300a.htm>>.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. y Lavine, R. Z. (1992). Teacher-Student Style war in the Language Classroom: Research Insights and Suggestions. *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, 23, pp. 38-45.
- Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Sant Vicent del Raspeig: Publicacions de la Universitat d'Alacant.

- Pask, G. y Scott, B. C. H. (1972). Learning Strategies and Individual Competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4, pp, 217-253.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Patten, B. Van (1986). Second Language Acquisition Research and the Learning/Teaching of Spanish: Some Research Findings and Implications. *Hispania*, 69, pp. 202-216.
- Piaget, J. (1926). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Guadalupe, Buenos Aires.
- Pinilla Gómez, R. (2004). Las estrategias de comunicación. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 435-446). Madrid: SGEL.
- Ramiro Valderrama, M. (2006). La normativa ortográfica de la RAE. Una lanza por la lógica prosódica de la atildación. En Gonzalo García, C. y Hernández, P. (Eds.), *CORCILLVM. Estudios de Traducción, Lingüística y Filología dedicados a Valentín García Yebra* (pp. 991-1025). Madrid: Arco Libros.
- Ramiro Valderrama, M., Labajo, A., y Saz-Orozco, C. (1983). *Lengua española, curso 1º de Bachillerato*. Madrid: Bruño.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (22a. ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española y ASALE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y ASALE (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española y ASALE (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. (23a. ed.). Madrid: Espasa. Disponible en <<http://lema.rae.es/drae/>>.
- Regueiro Rodríguez, M.^a L. (2014). *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Regueiro Rodríguez, M.^a L. (2016). *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. R. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

- Risco Machado, R. del (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis doctoral dir. por Daniel González González. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <<https://hera.ugr.es/tesisugr/17664895.pdf>>.
- Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: Conceptos y fundamentos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 665-688). Madrid: SGEL.
- Sarmiento, R. (1999). *Manual de corrección gramatical y de estilo* (2a. ed.). Madrid: SGEL.
- Schumann, J. (1978a). *The Pidginization Process*. Rowley Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1978b). Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition. En Richards, J. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. (1992). La adquisición de lenguas segundas: La hipótesis de la pidginización. En Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 123-141). Madrid. Visor Dis. 1991.
- Skinner, B. E. (1957). *Verbal Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: Condicionantes lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral dir. Manuel Martí Sánchez. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Recuperado de <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4cfd1f1a-d332-4221-9440-5f598803cf03/2013-bv-14-04pempisa-srivoranartpdf-pdf.pdf>>.
- Thatcher, P. (2000). Acquisition and Learning Theory Matters. *International Review of Applied Linguistics*, XVIII (1), pp. 161-174.

Índice de figuras, cuadros y gráficos

Figura 1: Esquema de diseño de UDS centrada en la textualidad	30
Figura 2: Clasificación articulatoria de las vocales del español	38
Figura 3: Clasificación de las consonantes de la lengua española	39
Figura 4: Ventajas y desventajas de los cuestionarios	53
Cuadro 1: Niveles comunes de referencia, escala global	34
Cuadro 2: Niveles de referencia con respecto al dominio de la pronunciación.....	35
Gráfico 1. Lengua materna de los encuestados	55
Gráfico 2. Nivel de conocimiento del español por destrezas	55
Gráfico 3. Razones por las que decidió estudiar español	56
Gráfico 4. ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de español?	57
Gráfico 5. ¿Cómo practica el español fuera de clase?	57
Gráfico 6. Destreza comunicativa que mejor dominan	58
Gráfico 7. Estrategias de comunicación	58
Gráfico 8 y 9. Distinción entre diptongos e hiatos	59
Gráfico 10. Distinción entre pares mínimos acentuales	59
Gráfico 11. Diptongos crecientes.....	60
Gráfico 12. Diptongos decrecientes.....	60
Gráfico 13. Diptongo formado por vocales cerradas.....	60
Gráfico 14. Triptongo	60
Gráfico 15. Hiato	60
Gráfico 16. Descuidos en la pronunciación de vocales y consonantes	61