

Reflexiones acerca de la enseñanza de la pronunciación del español en situación de inmersión: desafíos y propuestas

Ana M. J. Pacagnini


Universidad de Río Negro-

EHyES-CELLAE

Sede Andina- Bariloche

apacagnini@unrn.edu.ar

1- Introducción



Objetivo: Profundizar en la reflexión iniciada en Pacagnini (2017, 2018a) acerca de la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELSE en instituciones de la República Argentina, fundamentalmente a **grupos plurilingües**.


Didáctica de la Fonética y la Fonología en ELSE: relegada a un 2do plano (no solo en Argentina).

- **2 líneas** (determinadas por la composición de los grupos objeto del análisis y destinatarios de las clases de pronunciación):
 - 1-Centrada en el análisis de la enseñanza a **grupos monolingües**, se posiciona desde una **perspectiva contrastiva** (aunque sea en sentido débil: Pose 2017, Lapalma 2017, Marinkova 2017, Pacagnini 2017): toma en cuenta **características de las L1 de los estudiantes**.
 - 2- Parte de la necesidad recurrente de trabajar con **grupos plurilingües**: tomar distancia de un enfoque centrado en la L1 de los aprendientes. Requiere de especial atención hacia los fenómenos observados en la **interlengua** de los estudiantes: búsqueda de un **hilo conductor** dentro del grupo.

A la hora de planificar estas clases...

- Viraje metodológico → Imposibilidad de conocer la **base articuladora de la lengua materna** de todos los estudiantes (grupos de composición extremadamente variada). Implica:
 - ☑ Tomar distancia de un enfoque meramente contrastivo.
 - ☑ Desplazar el **eje** a la interlengua de los estudiantes y al **sistema fonológico de la lengua meta**.
- Para ello, retomaremos el planteo de estrategias ya esbozadas en trabajos anteriores (Pacagnini 2013, 2017b).
- Marco: **enfoque basado en tareas**. Conceptos de **autoevaluación** y **autorregulación** (Oxford 1990, Zimmerman 1990, Laskey y Hetzel 2010, Hardan 2013, entre otros).

En este contexto → 2 cuestiones centrales desde el punto de vista metodológico

- Cuestionamiento al lugar central que aún se sigue dando a la L1 en la enseñanza de la pronunciación (desde una perspectiva fuertemente contrastiva). Ello implica redefinir qué entendemos por **L2** y por **interlengua fónica**.
 - Planificación de las actividades centradas en el desarrollo de la competencia fónica desde un **enfoque por tareas**.
- 
- Modo en que se diseñan los materiales didácticos - Implementación en clase- Problemática de la “corrección” fónica: concebirla como un proceso de **autoevaluación**.

2- ¿L1 o L2?

El lugar de la interlengua
fónica en la planificación
didáctica

2.1-Ventajas y limitaciones de la
perspectiva contrastiva en grupos
monolingües y plurilingües

Disparidad entre la competencia fónica (tanto en producción como en comprensión) y el resto de las competencias. (Pacagnini 2007, 2013, 2014, 2017)

- Dificultades para integrar la pronunciación a la comunicación. Causas variadas:
 - factores (extra)lingüísticos del aprendiz (edad, conocimiento de la L1 y de otras L, motivación, etc.)
 - **consecuencia de la histórica exclusión de la pronunciación de las corrientes principales en enseñanza de L2.**



“Síndrome de Cenicienta”

Historia reciente de la didáctica de la pronunciación: lejos de ser un cuento de hadas (aun en pleno auge de los enfoques comunicativos: Gil Fernández 2007).

“Componente excluido del baile real de la pedagogía de lenguas” (Kelly 1967, Isaacs 2009).

Mitos, grietas y paradojas

- **Pronunciación:** “talón de Aquiles” del enfoque comunicativo. Gran disyuntiva:
 - **¿Orientación comunicativa o atención a la forma?** (“Grieta”: Isaacs 2009). ¿Disyunción exclusiva?
 - **Mito:** Si se prioriza la fluidez, no puede haber atención a la forma.
 - Esto lleva a otra “grieta” (Levis 2005):
“mito del acento nativo” (*nativeness*), vs **inteligibilidad.**
- Paradoja:** no se enseña la “forma” para no perder comunicatividad. Sin embargo, la evidencia apunta a que son **los rasgos fonético/ fonológicos los que más afectan la inteligibilidad y contribuyen a fallas en la comunicación** (Hahn 2004).

Mitos, grietas y paradojas

- **Mito de la inmunidad** a los “tratamientos” orientados a la forma (DeKeyser 1998). “Período ventana” bastante corto en casos de inmersión (Flege 2001): se extendería un poco más en lo suprasegmental (Isaacs 2009).
- Necesidad de **instrucción explícita**: avances en aspectos que producen poca inteligibilidad (Munro & Derwing 2008).
- **Foco en la forma**: mejor que ningún tipo de foco. Objetivo final: lograr **fluidez** e **inteligibilidad**.
- Posibilidad de **enfoque ecléctico**: tareas formales compatibles c/ principios comunicativos.

➤ **Cuestionamiento a enfoques que se centran exclusivamente en una perspectiva contrastiva (eje: L1 de los aprendientes).** En conceptos como “clasificación equivalente” (Flege 1987/2003) y “sordera fonológica” (Dupoux *et al* 2001/2008, 2010) → subyacen nociones de “interferencia” y “transferencia negativa”.

➤ **Filtro perceptivo** originado en la estructura de la L1: **proceso activo** que puede variar de un aprendiz a otro.

➤ **Comp. fonológico del hablante de interlengua: formas que no coinciden con las de la L1 ni con las de la L2.**




Es necesario diferenciarlas: considerar la **percepción** de cada estudiante hacia la L meta.

- ▶ Limitaciones de enfoques como el AC “fuerte”:


Tener alumnos con la misma L1 no garantiza que estos presenten exactamente los mismos problemas de adquisición: diferencias notables entre estudiantes de la misma edad y de la misma L1.

- ▶ En nuestro país la tendencia es trabajar con **grupos plurilingües** (sobre todo en los cursos “abiertos al público” y no por intercambios)
- ▶ Casos de L que generan más complejidad por ser muy “distantes” (por ej. el chino) o por ser muy “cercanas” (caso del portugués brasileño): en los últimos años la tendencia son los **grupos monolingües: cursos para sinohablantes/lusohablantes**, etc.

Enseñanza a grupos monolingües

- 2 versiones de la hipótesis del análisis contrastivo: I) **fuerte** – II) **débil** (Wardhaugh 1992).
 - **Versión fuerte**: la comparación de la L1 y de la L2 “determinará” las diferencias y similitudes entre ambos sistemas: así se podrán «**predecir**» las áreas de dificultad en el aprendizaje de una determinada L2.
 - **Versión débil**: la comparación podrá generar información útil para **diagnosticar** y **explicar** los fallos presentes en las producciones de los estudiantes (Wardhaugh 1992, Santos Gargallo 1993).
- 
- **Esta última perspectiva resulta, por lo tanto, sumamente útil a la hora de planificar el trabajo con estudiantes monolingües** (Pose 2017) Cfr. Cortés Moreno 2001, 2006, 2009 (para sinohablantes); Brissolara 2011 (para lusohablantes), entre otros.

Enseñanza a grupos monolingües

- ▶ Comparación: basada en evidencia proveniente de producciones concretas.
 - ▶ **Cierto valor predictivo:** fenómenos con **alta probabilidad de aparición**.
 - ▶ El diagnóstico y la explicación que se propone la versión “débil” del AC pueden resultar útiles para **predecir – aunque sea solo a partir de una inducción– cierto tipo de fenómenos**.
 - ▶ Con esta información, se podría **diseñar material didáctico específico** para tratar las dificultades del/ de la estudiante.
- 
- ▶ Por ello, un análisis basado en la **versión débil** del análisis contrastivo –si bien no se propone *predecir*– tiene una utilidad evidente a la hora de la aplicación de sus resultados (Pose 2017).

Límites del AC en grupos plurilingües

- Si partimos de un **criterio puramente contrastivo** → trabajar con **alumnos que no comparten la misma L1** podría verse como una **desventaja** (y, en el nivel fonético-fonológico, como un obstáculo insalvable).
- **Cambio de perspectiva** de docentes e investigadores en el área de ELSE:



- Desplazar el eje de la búsqueda de “errores” basados en “interferencias de la L1” al reconocimiento de **procesos propios de la interlengua de los estudiantes** (en constante evolución).



- **Ampliar la clasificación de los fenómenos de interlengua fónica**, más allá de las “interferencias” entre la L1 y la L2
- Incorporar **sonidos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2 (propios de la interlengua del evaluado)**: no entran en ninguna de las taxonomías basadas únicamente en la noción de “transferencia” o “interferencia” (Pacagnini 2016, 2017)

L1 del alumno evaluado	Nivel adjudicado en "Pronunciación y entonación" (CELU)	Fenómenos observados	Nivel total obtenido en evaluación oral
Danés	2 (Básico)	Ejemplo de sonido segmental (vibrante retrofleja) no esperado por la L1 (lo esperado sería una vibrante uvular faríngea, propia de la L1) ni por la L2 (vibrante alveolar): [univerʂiˈdad] universidad, [ˈkoːɕdoba] Córdoba; [isˈtʰoːja] historia.	Intermedio
Francés (candidata belga)	3 (Intermedio)	Ejemplo de "sordera fonotáctica" (epéntesis vocálicas-Dupoux 2008, 2010a-, fenómeno no esperado por la L1 (rasgo no propio de la L1 ni de la L2): [paraktiˈkaʔ] practicar, [koroˈðlās] corridas (hay alternancia entre [r] y [ð]: [ˈto.ɾo] por [ˈto.ðo]).	Intermedio
Inglés (E.E.U.U.)	2 (Básico)	Ejemplo de sonido segmental (uvularización de la vibrante) no esperado por la L1 (rasgo no propio de la L1 ni de la L2): [ɕikəˈɾɛɹ]	Intermedio
Alemán	3 (Intermedio)	Ejemplo de sonido segmental (vibrante retrofleja) no esperado por la L1 (lo esperado sería una vibrante uvular, propia de la L1) ni por la L2 (vibrante alveolar): [apɛnˈdeː] aprender, [ɕeˈkʊɕsɔs] recursos; aparecen otras líquidas en lugar de vibrantes (nasales por alveolares): [ɕkonˈpoːɕe] incorpore.	Intermedio



2.2- ¿Qué
entendemos por L2?

Dado que proponemos un desplazamiento del eje de la L1 a la interlengua fónica (por centrar nuestro análisis en **grupos plurilingües** que aprenden el español en la **República Argentina**)

creemos fundamental especificar

qué entendemos por L2

- ▶ En los materiales didácticos no se suele tener en cuenta una distinción central: *Lengua Segunda* y *Lengua Extranjera* no son sinónimos.
- ▶ A la hora de realizar una **planificación** y pensar en estrategias para la enseñanza de la pronunciación, no es lo mismo hacerlo
 - en un **contexto de inmersión, endolingüe** (en el que enseñamos el español como **Lengua Segunda**)
 - que en una **situación exolingüe** (donde enseñamos el español como **Lengua Extranjera**).



3- La enseñanza de la pronunciación a grupos plurilingües

Posibles tareas de planificación e implementación

Caracterización **positiva** de los **procesos propios de la interlengua**

- **Aprendiz: debe afianzar su propia base articuladora** en la lengua que está adquiriendo.



- Proceso fundamental: estimulación y desarrollo de **estrategias de tipo metacognitivo** → reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en proceso/ posterior **autoevaluación** .
- Desafío para docentes: motivar y guiar a estudiantes en sus inferencias, incentivando procesos de **autorregulación** de su aprendizaje para determinar qué aspectos requieren de un mayor ajuste.
- **Portfolio personal** con aquello que (por autopercepción o por el *feedback* en clase) saben que necesitan reforzar. Debe complementarse con **“guía de referencia”**: **AFI adaptado al nivel e intereses de las/los destinatarias/os** (Pacagnini 2017).

Importante: **acuerdo a priori con los estudiantes** (tener en cuenta el papel de lo fisiológico en esta área: mayores dificultades e inhibiciones).

- ▶ Es fundamental que el alumno pueda preguntarse:
 - ▶ cómo percibe su pronunciación en la L2;
 - ▶ hasta dónde quiere llegar en su trabajo con el componente fónico;
 - ▶ si está dispuesto a entrenarse en una escucha autocrítica que le permita ir volcando en un portfolio aquellos sonidos (nunca aislados, sino “palabras o expresiones”) que requerirán de un esfuerzo extra.
- ▶ Relación con *Wrapper Activity* (preguntas de “autoevaluación” –previas o posteriores- sobre el proceso de aprendizaje: Laskey y Hetzel 2010).

Grupos plurilingües- Planificación e implementación

► Tareas de planificación-1ra etapa de delimitación:

- Aspectos que suelen ser problemáticos para la mayoría de los grupos, tanto en su percepción como en su producción (**búsqueda de un hilo conductor**).

► Fase de implementación:

- revisión y ajuste de estos contenidos (diagnóstico y supervisión)

Para ello no se requiere ser fonetistas, pero sí es necesario:

- ☑ Manejo de la propia base articulatoria.
- ☑ Conocimiento de los fenómenos fonotácticos y prosódicos correspondientes a nuestra L y **variedad** ➔ **Cuestión de la norma.**
- ☑ Conciencia de nuestros **filtros fónicos como docentes:** pueden afectar nuestra percepción de la interlengua de las/ los aprendices, fundamentalmente a la hora de detectar y clasificar dificultades fonético-fonológicas.

Grupos plurilingües- Planificación e implementación

- ▶ La **nivelación** de los grupos muchas veces se hace teniendo en cuenta otras competencias (y no la fónica, más susceptible que el resto a las diferencias dialectales)
- ▶ Muchas veces debemos atender a la multiplicidad de bases articulatorias de nuestras/os alumnas/os y a lo que solemos percibir como un **“desnivel”** dentro del aula.

A la hora de planificar y diseñar las actividades:

- ▶ Premisa: **una misma tarea puede adoptar formas muy diversas y aplicarse a niveles lingüísticos diferentes.**
- ▶ Es necesario diseñarla de manera tal que sea factible **graduar sus características** de acuerdo con las variantes que puedan surgir dentro del grupo de estudiantes.



4- A modo de conclusión...

El abordaje presentado implica el desafío de dejar de lado la búsqueda de interferencias con la L1 como punto de partida para la planificación de los cursos y el diseño de los materiales.

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



¡Muchas gracias!