

¿Se puede enseñar la pronunciación?

Irakats al daiteke ahoskera?

Peut-on enseigner la prononciation ?

Can pronunciation be taught?

CUENCA VILLARÍN, María Heliadora

Laboratorio de Fonética

Universidad de Sevilla

hcuenca@us.es

Noiz jaso: 2020-07-25

Noiz onartua: 2020-10-09

Euskera. 2019, 64, 2, 2. 959-976. Bilbo
ISSN 0210-1564

Ahoskerak axola du eta ahoskera arloko instrukzioak funtzionatzen du. Artikulu honetan azaltzen diren ideiak, bigarren hizkuntza edo atzerri hizkuntza modura (L2), ingelesaren ahoskera irakaste-ikaste prozesuaren ikerketatik eratorritako bibliografiak dakartzan froga enpirikoetan oinarritzen da. Halaber, kasu gehienetan beste hizkuntzen ahoskera ikasketetan aplika daiteke. Literatura espezializatuaren arabera, Ahoskeraren irakaskuntzan eragiten duten faktoreen, oztopoen eta helburuen berrikusketek, nabarmentzekoak diren eta ahoskeraren irakaskuntza eraginkorra ahalbidetzen duten printzipio multzoak sartuko dituzte.

Gako-hitzak: Ahoskera, fonetika, irakaskuntza, metodologia.

La pronunciación importa, y la instrucción formal en pronunciación funciona. Las ideas que se exponen en este artículo se basan en evidencia empírica aportada por la bibliografía dedicada a la investigación sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación del inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera, y en su mayoría pueden aplicarse perfectamente al aprendizaje de la pronunciación de otras lenguas. La revisión de factores, obstáculos y objetivos en la enseñanza de la pronunciación concluye con una serie de principios destacados por la literatura especializada para alcanzar una enseñanza eficaz de la pronunciación.

Palabras clave: Pronunciación, fonética, enseñanza, metodología.

La prononciation est importante et une instruction formelle sur la prononciation fonctionne. Les idées exposées dans cet article sont basées sur des preuves empiriques apportées par la bibliographie propre à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation de l'anglais comme seconde langue (L2) ou d'une langue étrangère. En général elles peuvent s'appliquer parfaitement à l'apprentissage de la prononciation d'autres langues. L'étude des facteurs, des obstacles et des objectifs dans l'enseignement de la prononciation se termine par une série de principes soulignés par la littérature spécialisée permettant un enseignement efficace de la prononciation.

Mots-clés : Prononciation, phonétique, enseignement, méthodologie.

Pronunciation matters, and explicit formal instruction in the field of pronunciation has proved to be effective. The ideas developed in this article are based on empirical evidence provided by the bibliography dedicated to research on English pronunciation teaching and learning as a second language (L2) or as a foreign language, and most of them may be perfectly applied to pronunciation learning of other languages. The revision of factors, obstacles and goals of pronunciation instruction concludes with a series of principles that have been highlighted by the specialized literature to reach effective pronunciation teaching.

Keywords: Pronunciation, phonetics, teaching, methodology.

1. Introducción

Se puede intuir que la respuesta a la pregunta que da título a este artículo es “sí”, pero no siempre esta respuesta fue tan clara, dado que el desarrollo de nuevos modelos, métodos o teorías de adquisición de segundas lenguas ha ido condicionando el papel concedido a la pronunciación y a su enseñanza.

Si bien en la actualidad, no cabe duda alguna sobre los efectos beneficiosos de distintos tipos de intervención fonética y fonológica en el aprendizaje de la pronunciación; tampoco faltan autores (Lord; Fionda 2014) que insisten en una permanente y considerable confusión con respecto al papel de la pronunciación en las clases de segundas lenguas, y esto afecta tanto a profesores nativos como no nativos, en todo lo referente a la didáctica de la pronunciación, algo que no sucede en la didáctica de la gramática o el vocabulario.

Las ideas o principios que se presentan a continuación se basan en evidencia empírica aportada por la bibliografía dedicada a la investigación sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación del inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera, pero en su mayoría estos pueden aplicarse perfectamente al aprendizaje de la pronunciación de otras lenguas.

2. ¿Por qué la pronunciación importa?

El lenguaje oral es sonido; así pues, la fonología constituye uno de los subdominios que conforman el lenguaje. La fonología no puede dissociarse de los otros componentes del comportamiento lingüístico, y participa de forma clara en las cuatro destrezas relacionadas con el lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir (Darcy 2018: 13). La fonología y sus realizaciones fonéticas, es decir, la pronunciación, están relacionadas con la expresión oral y la comprensión auditiva, e igualmente, se hacen visibles en la expresión escrita y la comprensión lectora. En lenguas como el inglés, que es una lengua opaca en cuanto a relaciones entre grafemas y sonidos, la fonología adquiere asimismo una mayor relevancia para la expresión escrita y la comprensión lectora.

Los aprendientes de segundas lenguas son conscientes de que la pronunciación es esencial para entender a otros y para ser entendidos, de manera que estos desean recibir instrucción en esta área y desean ser corregidos (Zielinski 2012; Zielinsky; Yates 2014). MacDonald (2018: 260) asegura que la identificación de probables rasgos de su pronunciación que podrían estar causando problemas a sus interlocutores al menos proporcionaría confianza y un camino hacia adelante a los aprendientes de segundas lenguas.

Además, el acento puede generar prejuicios. MacDonald (2018: 258) opina que el acento puede ser el desencadenante, a menudo subconsciente, de prejuicios sobre la inteligencia de una persona, su competencia (Lindeman 2005) o credibilidad (Lev-Ari; Keysar 2010).

Sin embargo, a pesar de su indiscutible importancia, la pronunciación ha recibido muy escasa atención a lo largo de la historia, de manera que a menudo se han referido a ella como la cenicienta de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Afortunadamente, en la actualidad la investigación sobre fonología de segundas lenguas y enseñanza de la pronunciación es un campo que está creciendo muy rápidamente, de forma muy notoria en el caso concreto del inglés (Murphy; Baker 2015; Levis; Wu 2018), con la aparición de un cuerpo considerable de publicaciones, revistas, seminarios, etc...

3. Factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación

La bibliografía especializada ha destacado una serie de factores al analizar el aprendizaje de la pronunciación, entre ellos, la primera lengua (L1) o lengua materna: Este factor nos lleva al concepto de interferencia fonética, es decir, el sistema fonológico de la L1 actúa como un filtro perceptivo a la hora de categorizar los sonidos de otra lengua. Según los modelos de identificación interlingüística, en la adquisición del sistema fonético de una L2 se encuentran errores producidos por la identificación interlingüística, consistente en la equiparación o asimilación errónea entre sonidos de la L1 y de la L2. Dicha asimilación surge normalmente por la semejanza entre los sonidos de la L1 y la L2; o por semejanza en la representación ortográfica

(equivalencia errónea de sonidos de la L1 y la L2 con la misma representación ortográfica en ambas lenguas), si bien esa asimilación puede estar matizada por aptitudes fonéticas individuales (aptitud para la imitación fonética) (Llisterri 2003).

Otros factores que van a ejercer su influencia, además de la L1 y la aptitud o habilidad fonética, son la cantidad de exposición a la L2, la edad (hipótesis del período crítico), la actitud e identidad, la motivación y preocupación por una buena pronunciación, así como la instrucción formal o explícita de la pronunciación (Kenworthy 1990).

Dado el título de este artículo, nos centraremos en este último factor, a saber, la instrucción explícita o enseñanza formal de la pronunciación. Si apenas existe duda alguna sobre la apreciación de los profesores de la importancia de la enseñanza de la pronunciación, y menos aún sobre la propia demanda de los aprendientes de una instrucción eficaz de la pronunciación, pues prácticamente todos ellos la consideran como un área prioritaria y en la que necesitan más guía (Fraser 1999), a lo que se añade la abundante evidencia empírica de los efectos beneficiosos de la instrucción explícita en la pronunciación (Thomson; Derwing 2015; Derwing; Munro 2015), ¿por qué no se enseña entonces la pronunciación?

4. Obstáculos en la enseñanza de la pronunciación

Darcy (2018) distingue tres categorías de obstáculos que dificultan la enseñanza de la pronunciación: los obstáculos relacionados con el tiempo; los obstáculos relacionados con el foco, y finalmente, los relacionados con el método.

Respecto a los obstáculos relacionados con el tiempo, las clases son breves, y si la pronunciación no es evaluada en el diseño curricular, su enseñanza puede ser considerada una pérdida de tiempo. Una posible solución, además de pasar por valorarla en el diseño curricular, es abordarla junto con las otras áreas del lenguaje, es decir, la integración de la pronunciación en cada lección (Sicola; Darcy 2015; Zielinski; Yates 2014); por ejemplo, los

dos posibles usos de las “tag-questions” en inglés según un patrón ascendente o descendente de la entonación, o la pronunciación de determinados sufijos con una alta carga funcional en la formación de palabras en la L2, como pudieran ser en inglés, “-tion”, “-ous”, “-able”...

Respecto al foco, los profesores a menudo ignoran cuáles deben ser las prioridades en la enseñanza de la pronunciación de la L2, es decir, les resulta complicado la identificación de las necesidades de los aprendientes y el reconocimiento de una lista o serie de rasgos difíciles para ellos y al mismo tiempo significativos para su inteligibilidad en la lengua meta, con la consiguiente falta de capacidad para dar “feedback” explícito. Como revela Darcy (2018:22):

One of the reasons providing explicit feedback is effective is that it has the potential to help students develop *self-awareness* of their pronunciation difficulties, and it helps them recognize when these difficulties occur so that they can learn to *self-correct* or *self-monitor*.

Respecto a los obstáculos relacionados con el método, el principal, fundamentalmente debido a la falta de formación en el área, es la inseguridad generalizada de los profesores, sean nativos o no nativos, sobre cómo acometer una enseñanza de la pronunciación eficaz y con efecto a largo plazo. Hoy en día, el objetivo final de la enseñanza de la pronunciación es potenciar una inteligibilidad cómoda y una comprensibilidad del habla espontánea de los aprendientes (Levis 2005), lo que condicionará significativamente el método a aplicar.

Como se ha mencionado previamente, la investigación sobre fonología de segundas lenguas y sobre enseñanza de la pronunciación es un campo que está creciendo muy rápidamente. No obstante, los investigadores y los docentes no saben muy bien qué hacer con los resultados de las investigaciones para conseguir una enseñanza más eficaz para lograr sus objetivos, y mejorar la inteligibilidad. Levis (2015) considera necesaria una mejor conexión entre una práctica basada en la investigación y una investigación orientada hacia la práctica en el campo de la pronunciación de una L2. El objetivo que se persigue con esta conexión o puente entre las dos sería lograr que los resultados de la investigación ejerzan un impacto o efecto en la

práctica diaria de la enseñanza de la pronunciación, y viceversa, que las necesidades de la práctica dirijan la investigación en el área (Darcy 2018). Según la autora, ese puente entre investigación que implica cómo aprenden los estudiantes los sonidos de la L2, y la práctica, esto es, la enseñanza de la pronunciación y su papel como impulsora o facilitadora del aprendizaje de sistemas de sonidos en una L2, aún no existe. Con todo, se ha observado una evolución significativa en la percepción de los distintos elementos que fundamentan los tiempos, las prioridades y los métodos recomendados en la actualidad.

5. Objetivos en la enseñanza de la pronunciación

En la actualidad se defiende una pronunciación inteligible como objetivo general de la enseñanza de la pronunciación de una L2, aunque es cierto que muchos aprendientes persiguen alcanzar una pronunciación nativa o casi nativa, y se debería ofrecer por tanto oportunidades a aquellos que así lo deseen.

En relación con esta cuestión, y a partir de la expansión global del inglés y su uso como lengua franca, se abre aún más el debate sobre las normas aceptables, es decir, las normas de quién deberían ser empleadas o consideradas. Teniendo en cuenta que normalmente el objetivo sería una pronunciación inteligible, en el caso del inglés hay cada vez más autores que, como Kang y Moran (2014), piensan que en ese contexto de comunicación global, las normas del hablante nativo dejarían de ser consideradas importantes en el inglés internacional (Seidlhofer 2011). Se calcula que el 75 % de las interacciones en inglés tienen lugar entre hablantes no nativos (Caine 2008). La creencia hoy es que la presencia de acento en el habla de hablantes no nativos puede no conllevar necesariamente la supuesta reducción en inteligibilidad (Harding 2011), de manera que Jenkins (2000) propone determinar el foco o prioridades de las clases de pronunciación en base a aquellos rasgos que afectarían en mayor grado a la inteligibilidad en un contexto de interacción entre hablantes no nativos. La tendencia actual es poner el énfasis en los usos funcionales de la lengua en lugar de en las va-

riedades geográficas. El “Speech Accent Archive” (George Mason University)¹, de libre disposición, permite al usuario escuchar gratuitamente muestras de audio de inglés de cualquier parte del mundo.

En este orden de cosas, se ha hallado evidencia empírica para el acento y la inteligibilidad como dimensiones independientes del habla de una L2 (Derwing; Munro 1997). La inteligibilidad se concibe como la medida en la que el mensaje de un hablante es realmente entendido; la comprensibilidad se presenta como la percepción de dificultad que tiene un oyente para entender un mensaje; y finalmente, el acento se define como la percepción de un oyente sobre cómo de diferente es el acento de un hablante respecto a la comunidad de la L1 (Derwing; Munro 1997). En definitiva, la mayor parte de los autores de manuales recomiendan a los profesores dirigir sus esfuerzos a conseguir que la producción oral de sus estudiantes sea comprensible, no necesariamente nativa. Las características no nativas son aceptables siempre y cuando se pueda entender al hablante.

6. Claves para lograr una enseñanza eficaz de la pronunciación

La exposición de las claves que pueden contribuir a alcanzar una enseñanza eficaz de la pronunciación se llevará a cabo en relación con el tiempo, las prioridades o foco, para terminar con las referidas al método.

Respecto al **tiempo**, como ya se ha mencionado, no hay que buscar un tiempo extra para tratar la pronunciación, sino que la receta o clave para lograr una enseñanza eficaz que promueva la transferencia de la instrucción explícita de la pronunciación a la producción espontánea de los aprendientes, es la integración de la práctica de la pronunciación en las otras áreas o destrezas, y en cada lección, añadiendo otros elementos, a través de la aplicación de un enfoque que combine simultáneamente un doble foco en la forma y en la intención comunicativa (Darcy 2018; Park 2000).

¹ <http://accent.gmu.edu/> (7/6/2019)

Si bien es cierto que hay estudios que muestran que incluso breves períodos de instrucción pueden ser eficaces, no sólo en el aprendizaje de la pronunciación de ciertos rasgos, sino que también llegan a afectar a la comprensibilidad en contextos limitados de habla libre, los mejores resultados se han registrado en estudios donde la instrucción se ha extendido en el tiempo y ha estado focalizada en los rasgos suprasegmentales (Levis; Muller 2018).

Respecto a las **prioridades o foco**, los criterios que han determinado las prioridades en la enseñanza de la pronunciación del inglés como L2 han sido variados, destacando, el criterio de la carga funcional (Catford 1987). La carga funcional es entendida como la medida de trabajo que realiza algún rasgo de una lengua, normalmente un rasgo fonológico. Tiene su origen en la idea de la fonología de una lengua sirviendo para diferenciar las palabras de dicha lengua, como una medida del grado de utilización de una oposición fonémica o unidad fonológica. En inglés, por ejemplo, la carga funcional de la oposición entre /p/ y /b/ es el número de pares mínimos, pares de palabras distinguidos. Es más, el concepto de carga funcional puede aplicarse no sólo a fonemas sino a distinciones fonológicas en general. La carga funcional de la sonoridad (distinción sordo/sonoro) puede medirse como el número de pares mínimos diferenciados por la sonoridad. Por consiguiente, aquellos fonemas con una mayor carga funcional serían prioritarios.

Otro de los criterios propuestos para la determinación del foco es la facilidad con la que pueden enseñarse ciertos aspectos de la pronunciación. Hoy en día sigue siendo escasa la evidencia empírica que apoya esta idea, más allá de la experiencia de los profesores que, por ejemplo, suelen considerar la entonación un aspecto más difícil de enseñar al ser más difícil de sistematizar. Podría considerarse este criterio junto con las posibilidades de integración con la gramática o el vocabulario. Por ejemplo, en inglés, ciertos sufijos pueden fijar la posición del acento; unos sufijos son tónicos, como es el caso de “-oon” (“balloon”, “cartoon”, “raccoon”...) o no son tónicos pero determinan su posición, como “-tion” (“pronunciation”, “articulation”, “transformation”...) que indicará que sea la sílaba anterior al sufijo la que reciba el acento primario. Otro rasgo de la pronunciación del inglés que

podría enseñarse con facilidad sería el acento contrastivo, además con una mayor carga funcional en inglés que en español: “She’s a good student” frente a “She was a good student”.

Finalmente, la inteligibilidad se constituye como un criterio decisivo en la selección del foco en la enseñanza de la pronunciación. En un estudio sobre los diferentes efectos de segmentos y suprasegmentos en la comprensibilidad, Derwing et al. (1998) hallaron que tanto la instrucción de rasgos suprasegmentales como de rasgos segmentales condujo a mejoras significativas en comprensibilidad en lectura en voz alta, pero que sólo la instrucción de rasgos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación) resultaron en una mejora en la comprensibilidad del habla espontánea de los aprendientes. No obstante, se tiene más bien una visión equilibrada de ambos tipos de rasgos ya que se reconoce que una falta de inteligibilidad puede deberse tanto a un tipo como a otro de rasgos. Por tanto, la cuestión no consiste en priorizar los rasgos segmentales o los suprasegmentales, sino de seleccionar qué rasgos. Además, Derwing et al. (1998) sugieren que puede ser que la instrucción de rasgos suprasegmentales, al aplicarse sobre fragmentos de habla más largos, probablemente afecte más a la comprensibilidad que la instrucción de rasgos segmentales, que aborda errores más localizados. Así pues, en un contexto de instrucción a corto plazo, la comprensibilidad puede cambiarse más rápidamente por medio de la atención de rasgos suprasegmentales. A largo plazo, sin embargo, la instrucción de rasgos segmentales será crucial también. Parece ser que los rasgos segmentales afectan en mayor grado a la inteligibilidad, y los rasgos suprasegmentales a la comprensibilidad. Por ejemplo, a nivel suprasegmental: “catholic” en lugar de “catholic”; a nivel segmental “beer” por “bear” o viceversa.

Por otro lado, el nivel de los aprendientes definirá en parte las prioridades, es decir las prioridades de los aprendientes de niveles iniciales serán diferentes de las de los aprendientes de niveles avanzados.

Respecto a la **metodología** o didáctica de la pronunciación, las publicaciones más recientes han aportado evidencia empírica sobre la eficacia de la combinación de actividades centradas tanto en la forma como en el significado (Park 2000), de modo que los enfoques metodológicos con un do-

ble foco simultáneo en forma e intención comunicativa, a través de la automatización y generalización, favorecen la transferencia de la instrucción explícita de la pronunciación a su producción espontánea (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin 2010; Segalowitz; Hulstijn 2005). Las actividades que favorecen la automatización son las que ofrecen suficiente repetición al aprendiente (ejercicios de discriminación auditiva, pares mínimos, etc.), pero esta naturaleza descontextualizada de las actividades no favorece la generalización, de ahí que deban combinarse con actividades más contextualizadas y comunicativas.

En relación a la disyuntiva producción o percepción, en la actualidad se aboga por la integración de la percepción en las clases de pronunciación. Esto es especialmente importante cuando en una lengua como el inglés puede haber diferencias considerables entre la pronunciación de una palabra de forma aislada y la pronunciación de esa misma palabra en habla conectada, en la cadena hablada. Por ejemplo, las palabras gramaticales suelen ir inacentuadas y se ven afectadas por la reducción vocálica, la pérdida de consonantes,... Asimismo, en habla más informal, real, la forma de las palabras se ve afectada por fenómenos de asimilación, geminación, etc... La integración de actividades de percepción mejoraría significativamente la comprensión auditiva del aprendiente (Bradlow et al. 1999). Además, como destaca Darcy (2018), uno de los grandes valores de la pronunciación es que nos da la oportunidad de exponer a nuestros estudiantes a un lenguaje auténtico, real, así como a distintas variedades de la lengua, y la implementación de la percepción en las clases de pronunciación favorecería la diversidad con la integración de la variedad, con hablantes de distintos dialectos, géneros y edades en las actividades.

Igualmente es aconsejable llevar a cabo un diagnóstico de las áreas de dificultad de cada individuo, proporcionando de este modo un registro permanente de las fortalezas y debilidades del estudiante, así como de su progreso en determinadas áreas, permitiendo la identificación de prioridades con un mayor acierto. Si bien es verdad que esta actuación implicaría una inversión de tiempo importante, también lo es que arrojaría una información muy valiosa para el estudiante, que podría “escucharse” entonces de un modo más informado (Yoshida 2018). El uso de grabaciones permite al

aprendiente auto-escucharse haciendo crecer su conocimiento o conciencia de sí mismo y capacidad para auto-corrigerse, y las grabaciones podrían entregarse a través de plataformas virtuales.

Los estudios más recientes en este campo hablan también del uso de otros recursos tecnológicos como herramientas útiles para la individualización de la instrucción. Con todo, ha demostrado ser más eficaz cuando esa práctica individual ha estado dirigida por la figura del profesor, con sus conocimientos de fonética y fonología de la L1 y la L2, o tras la realización de su diagnóstico. Algunos de los ejemplos para el inglés son “English Accent Coach” de Ron Thomson² o “Cool Speech Hot Listening” de Richard Caudwell.³

A continuación, se resaltarán otras páginas web de libre disposición muy útiles para la enseñanza de la pronunciación del inglés. En primer lugar, quisiera mencionar “Sounds of Speech”, una aplicación de la Universidad de Iowa.⁴ Durante muchos años ha sido la mejor página web conocida para mostrar la pronunciación de sonidos del inglés, según Yoshida (2018). Es muy útil en el caso de sonidos para los que no es fácil saber qué está ocurriendo articulatoriamente, por ejemplo, para que discriminen entre la fricativa palato-alveolar en “share” y la africada palato-alveolar en “chair”. Incluye la animación de un diagrama de sección sagital para cada fonema, una descripción escrita de cómo se produce el sonido, un video breve de un hablante diciendo el sonido, y palabras-ejemplo grabadas.

Otra página web gratuita es “YouGlish”.⁵ Es una herramienta que puede unir el vacío entre palabras individuales y el discurso auténtico. Funciona como un diccionario de pronunciación contextualizada que busca videos de YouTube para proporcionar ejemplos de las palabras o frases elegidas en contextos naturales. Los videos están ajustados para empezar a reproducirse algo antes de que aparezca la palabra elegida, y los usuarios tienen la

² <https://www.englishaccentcoach.com/> (7/6/2019)

³ <https://www.speechinaction.org/> (7/6/2019)

⁴ <http://soundsof speech.uiowa.edu/> (7/6/2019)

⁵ <https://es.youglish.com/> (7/6/2019)

opción de escuchar sólo el contexto inmediato o todo el video. Se muestran subtítulos, y los videos se pueden reproducir a distintas velocidades. Los usuarios pueden especificar si quieren buscar ejemplos en inglés americano, británico o australiano.

Otra herramienta que puede proporcionar un modelo apropiado de pronunciación de palabras individuales son los diccionarios con grabaciones de audio. Permiten a los aprendientes comprobar la pronunciación de una palabra por sí mismos, siendo conveniente el conocimiento de los símbolos fonéticos, que deberían haber sido introducidos de manera gradual. Además de los diccionarios comunes en línea, existe un diccionario “Forvo”, empresa donostiarra fundada por Israel Rondón y Félix Vela, que recoge palabras pronunciadas en más de 300 idiomas, grabadas de manera voluntaria por los usuarios.⁶

Yoshida (2018) considera también productivo el uso de videos auténticos como “TED Talks”⁷, “YouTube”..., que permiten a los estudiantes por un lado oír múltiples modelos de habla además de la voz de su profesor, de manera que pueden desarrollar su flexibilidad para entender muchas variedades diferentes de inglés. Por otro lado, proporcionan un material muy útil para el “shadowing”, una actividad en la que los aprendientes ven un video corto (entre uno y dos minutos) múltiples veces, repitiendo después de los hablantes con el objetivo de imitar con precisión los sonidos, pausas y entonación. Varios autores recomiendan “shadowing” como una técnica práctica eficaz (Derwing; Munro 2015). Páginas web con colección de videos para aprendientes de inglés como “EnglishCentral”⁸ y “VoiceTube”⁹ son buenas fuentes de videoclips cortos y auténticos para su imitación o shadowing. Ambas páginas ofrecen una amplia selección de clips sobre muchos temas. Incluyen subtítulos y la posibilidad de grabar la imitación del clip. “VoiceTube” es un servicio gratis, y el usuario del “EnglishCentral” tiene las dos versiones, gratis y de pago (Yoshida 2018).

⁶ <https://es.forvo.com/> (7/6/2019)

⁷ <https://www.ted.com/talks> (7/6/2019)

⁸ <https://es.englishcentral.com/videos> (7/6/2019)

⁹ <https://www.voicetube.com/> (7/6/2019)

En la actualidad se están estudiando los efectos, entre otros, de técnicas provenientes del mundo de la interpretación, con ejercicios de calentamiento de órganos del habla (movimientos de la lengua), ejercicios de respiración, trabajando el pitch, es decir, ofrecen conocimientos muy valiosos sobre la mecánica del habla, el proceso de la respiración, y les ayuda a monitorizar la forma de la boca, la postura, y el lenguaje corporal. Estas técnicas suelen ser divertidas y reducen el estrés (Wrembel 2001). Como declara Moyer (2018), adquirir un nuevo sistema de sonidos activa destrezas analíticas y motoras relacionadas con el autoconocimiento y monitorización, control del tracto vocal, y ensayo de subvocalizaciones de secuencias de fonemas. En esta misma línea, Chan (2018) destaca el aspecto físico, motor, de la pronunciación, declarando que somos “atletas de la boca”, y propone una serie de calentamientos para comenzar a crear nuevos hábitos articulatorios en su canal de You Tube, “The Pronunciation Doctor”.¹⁰ Chan afirma que la atención a la respiración, vocalización, posiciones articulatorias, presión pulmonar y táctil, pitch y duración, dimensión y sincronía de los movimientos corporales, además del uso sistemático de gestos, posibilita una pronunciación más eficaz.

7. Conclusiones

Numerosos estudios han confirmado una mejora global de la pronunciación como resultado de unas sesiones de instrucción explícita (Derwing; Munro; Wiebe (1998); Gordon; Darcy (2016); Thomson; Derwing (2015). Es decir, la enseñanza de la pronunciación funciona. Sin embargo, la falta de formación sobre la fonética y la fonología de la lengua y de la pedagogía de la enseñanza de la pronunciación pueden conducir a los profesores a una falta de confianza, a dudar sobre su eficacia, y a una preocupación por una formación insuficiente e inadecuada.

En nuestra opinión, los principios o ingredientes apropiados para una enseñanza eficaz de la pronunciación pueden encontrarse en Darcy (2018):

¹⁰ <https://www.youtube.com/user/PronunciationDoctor> (7/6/2019)

- unir investigación y experiencia. Por tanto, la enseñanza de la pronunciación estaría basada en experiencia e investigación
- la implementación de la enseñanza de la pronunciación por medio del diseño curricular. La pronunciación debe estar insertada en cada lección. Únicamente en los niveles superiores la pronunciación comienza a enseñarse independientemente, incorporando más conocimiento metalingüístico
- deben crearse actividades en las que se incluya un doble enfoque hacia la forma y la función, y que sean apropiadas para cada nivel específico de competencia
- la práctica explícita de comprensión auditiva y expresión oral
- un “feedback” explícito.

Bibliografía

BRADLOW, A., AKAHANE-YAMADA, R., PISONI, D. & TOHKURA, Y. (1999). «Training Japanese listeners to identify English /r/and /l/: Long-term retention of learning in perception and production», *Perception and Psychophysics*, 61, 977-985.

CAINE, T.M. (2008). «Do you speak Global? The Spread of English and the Implications for English Language Teaching», *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1, 1: 1-11.

CATFORD, John C. (1987). «Phonetics and the Teaching of Pronunciation: A Systemic Description of English Phonology», in *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Washington: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 87-100.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.M., GOODWIN, J.M. & GRINER, B. (2010). *Teaching Pronunciation: A coursebook and reference guide*. New York, NY: Cambridge University Press.

CHAN, M.J. (2018). «Embodied Pronunciation Learning: Research and Practice», *The CATESOL Journal* 30, 1: 47-68.

DARCY, I. (2018). «Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it?», *The CATESOL Journal* 30, 1: 13-45.

DERWING, T.M. & MUNRO, M.J. (1997). «Accent, intelligibility, and comprehensibility», *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 1-16.

DERWING, T.M., MUNRO, M.J. & WIEBE, G. (1998). «Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction», *Language Learning*, 48: 393-410.

DERWING, T.M. & MUNRO, M.J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam, The Netherlands: Benjamins.

FRASER, H. (1999). «ESL Pronunciation Teaching: Could it be more effective?», presented at the ALAA Conference, Perth.

GORDON, J. & DARCY, I. (2016). «The development of comprehensible speech in L2 learners: A classroom study on the effects of short-term pronunciation instruction», *Journal of Second Language Pronunciation*, 2: 56-92.

HARDING, L. (2011). *Accent and listening assessment: A validation study of the use of speakers with L2 accents on an academic English listening test*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.

JENKINS, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.

KANG, O. & MORAN, M. (2014). «Functional Loads of Pronunciation Features in Nonnative Speakers' Oral Assessment», *TESOL Quarterly* 48, 1: 176-187.

KENWORTHY, J. (1990). *Teaching English Pronunciation*. London and New York: Longman.

LEVIS, J.M. (2005). «Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching», *TESOL Quarterly*, 39, 3: 367-377.

——— (2015). «Learners' views of social issues in pronunciation learning», *Journal of Academic Language and Learning*, 9: A42-A55.

LEVIS, J. & MULLER LEVIS, G. (2018). «Teaching high-value pronunciation features: Contrastive stress for intermediate learners», *The CATESOL Journal*, 30, 1: 139-160.

LEVIS, J.M. & WU, A. (2018). «Pronunciation—Research Into Practice and Practice Into Research», *The CATESOL Journal* 30, 1: 1-12.

LEV-ARI, S., KEYSAR, B. (2010). «Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility», *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 6: 1093-1096.

LINDEMANN, S. (2005). «Who speaks "broken English"? US undergraduates' perceptions of non-native English», *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 2: 187-212.

LLISTERRI, J. (2003). «La enseñanza de la pronunciación», *Revista del Instituto Cervantes*, 4, 1: 91-114.

LORD, G. & FIONDA, M.I. (2014). «Teaching Pronunciation in Second Language Spanish», in *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Inc., 514-529.

MCDONALD, S. (2018). «Pronunciation Tutorials: Not Only Sounds, But Also Awareness of Self and Context», *The CATESOL Journal* 30, 1: 249-266.

MOYER, A. (2018). «Powerful and effective pronunciation instruction: How can we achieve it?», *The CATESOL Journal* 30, 1: 13-45.

MURPHY, J.M. & BAKER, A.A. (2015). «History of ESL pronunciation», in *The Handbook of English Pronunciation*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 36-65.

PARK, J.K. (2000). *The effects of forms and meaning-focused instruction on ESL learners' phonological acquisition* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).

SEGALOWITZ, N. & HULSTIJN, J. (2005). «Automaticity in bilingualism and second language learning», in *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York, NY: Oxford University Press, 371-388.

SEIDLHOFER, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

SICOLA, L. & DARCY, I. (2015). «Integrating pronunciation into the language classroom», in *Handbook of English pronunciation*. Malden, MA: Wiley, 467-483.

THOMSON, R.I. & DERWING, T.M. (2015). «The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review», *Applied Linguistics*, 36: 326-344.

WREMBLEL, M. (2001). «Innovative Approaches to the Teaching of Practical Phonetics», in *Proceedings Phonetics Teaching & Learning Conference (PTLC'01)*. Retrieved Feb. (Vol. 29, p. 2008).

YOSHIDA, M.T. (2018). «Choosing technology tools to meet pronunciation teaching and learning goals», *The CATESOL Journal* 30, 1: 195-212.

ZIELINSKI, B. (2012). «The social impact of pronunciation difficulties: Confidence and willingness to speak», in *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames: Iowa State University, 18-26.

ZIELINSKI, B. & YATES, L. (2014). «Pronunciation instruction is not appropriate for beginning-level learners», in *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 56-79.