

Francisco José Cantero Serena
y Marta Giralt Lorenz (coords.)

Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*

Primera edición: enero de 2020

© Francisco José Cantero Serena y Marta Giralt Lorenz (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-21-1

Depósito legal: B. 1955-2020

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Introducción	9
FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA, MARTA GIRALT LORENZ	
1. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral	11
FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA	
2. Enfoque oral en Educación Infantil.	49
INMACULADA PIQUER VIVES	
3. Enfoque oral en Educación Primaria.	67
INMACULADA CLARENS BLANCO	
4. Enfoque oral digital en Educación Secundaria	95
MIREILLE SPALACCI	
5. Enfoque oral en las escuelas de idiomas	121
MARTA GIRALT LORENZ	
6. Portafolio oral en Educación Superior	145
MONTSERRAT IGLESIAS XAMANÍ	
Sobre las personas que colaboran en este volumen	173

Introducción

FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA
MARTA GIRALT LORENZ

Este libro es el resultado de varios años de trabajo en el contexto del Grupo de Investigación en Entonación y Habla (GREP - Grup de Recerca en Entonació i Parla). Con esta obra pretendemos compilar y reunir una serie de trabajos que nacieron en el seno de nuestro grupo de investigación en la Universidad de Barcelona. Todos ellos tienen el denominador común de estar centrados en la enseñanza de la lengua oral y la pronunciación desde un enfoque metodológico muy similar. Además, la mayoría de ellos también coinciden en seguir una metodología de investigación basada en el modelo de la investigación-acción.

Los cinco capítulos que integran los diferentes estudios que se presentan están dirigidos a los distintos niveles educativos: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, escuelas de idiomas y, finalmente, Educación Superior. Al mismo tiempo que este volumen ofrece una visión variada de distintos niveles educativos, los estudios muestran la enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación de distintas lenguas: inglés, francés y español lengua extranjera.

La obra se construye en seis capítulos diferentes. En el capítulo 1, Francisco José Cantero Serena se centra en el marco teórico que va a servir de base para todos los estudios que se exponen en los siguientes capítulos. Tras definir *lenguaje oral* y *lenguaje escrito*, se expone y se argumenta por qué una didáctica de la pronunciación coherente con el modelo del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas debe seguir un enfoque basado en la oralidad. Asimismo, el capítulo hace una detallada revisión de los distintos enfoques didácticos en pronunciación, y termina con el planteamiento metodológico de un enfoque oral.

En el capítulo 2, Inmaculada Piquer Vives pone el foco en la enseñanza de la lengua oral en Educación Infantil, concretamente del in-

glés. Se examina cómo los alumnos de Educación Infantil de una escuela de Cataluña aprenden el inglés a través del juego simbólico en una clase donde tienen oportunidades para recrear el juego sociodramático, mantener conversaciones en la lengua extranjera y adquirir la confianza y la soltura necesarias para el aprendizaje y consolidación de la lengua en el futuro. Se muestran las diferentes etapas que se deben seguir en el diseño de una propuesta para avanzar en la introducción del inglés en la etapa de Educación Infantil, a partir de la investigación-acción que la profesora-investigadora llevó a cabo.

Inmaculada Clarens presenta en el capítulo 3 los resultados de una investigación-acción que tuvo lugar en una escuela pública de una población cercana a Barcelona. La investigadora programó dos propuestas didácticas para trabajar la lengua inglesa oral en el ciclo superior de Educación Primaria mediante un enfoque oral. Ambas propuestas fueron presentadas a los alumnos como juegos.

El capítulo 4, desarrollado por Mireille Spalacci, rastrea la aplicación de una metodología oral mediante el uso de herramientas digitales y sin el soporte de textos escritos para la enseñanza del francés. Las actividades diseñadas inicialmente para el estudio iban destinadas a aprendices universitarios de nivel A2/B1 del MCER, pero, dado que su modelo didáctico es extrapolable a alumnos de Secundaria, en este capítulo se describe la intervención didáctica para la aplicación del enfoque oral digital teniendo como destinatarios alumnos de Secundaria.

El capítulo 5, elaborado por Marta Giralt Lorenz, muestra los resultados de una intervención pedagógica en la que se siguió un enfoque oral con alumnos de escuela de idiomas, concretamente alumnos de ELE del Instituto Cervantes. Ofrece también modelos didácticos con una gran variedad de actividades para la aplicación de un enfoque oral, modelos todos ellos dirigidos a profesores de escuelas de idiomas, aunque aplicables a otros contextos educativos.

Montserrat Iglesias formula, en el capítulo 6, una propuesta didáctica que tendrá en su punto de mira la competencia comunicativa oral de los alumnos universitarios que cursan créditos de inglés como lengua extranjera en sus planes de estudios. El eje central del estudio consiste en el planteamiento de una carpeta de aprendizaje o portafolio oral.

Es esta una obra colectiva que recoge y presenta el fruto de muchas horas de esfuerzo y trabajo de un equipo que lleva años dedicado a la investigación teórica y aplicada sobre la lengua oral y su enseñanza. Para todos nosotros es un placer y un honor poder ofrecer al lector el resultado de todo ello para que lo disfrute y lo pueda aplicar en su práctica docente o investigadora.

Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral¹

FRANCISCO JOSÉ CANTERO SERENA
Universidad de Barcelona

1.1. Lengua oral, lenguaje escrito y pronunciación

1.1.1. El lenguaje escrito es un lenguaje artificial

Tal vez por influencia del término inglés *language*, o tal vez por una confusión real entre los conceptos, en ocasiones encontramos que los términos *lengua* y *lenguaje* se emplean indistintamente, refiriéndose a la misma cosa. Sin embargo, son conceptos que conviene distinguir muy claramente. Por *lenguaje* entendemos *código*, esto es, un sistema organizado de signos establecidos arbitrariamente para intercambiar información; se trata, así, de un concepto inespecífico, abstracto, referido a múltiples realidades: el lenguaje de las flores, el código morse, las señales de tráfico, el lenguaje signado, los distintos idiomas, etc. Por *lengua*, en cambio, entendemos un tipo específico de lenguaje: el empleado normalmente en la comunicación humana, también llamado *lenguaje verbal* o *lenguaje articulado*. Es decir, son *lenguas* los distintos idiomas, pero no los códigos artificiales.

1. Este trabajo es una versión abreviada y actualizada del texto inédito que durante años han ido empleando mis alumnos y colegas, citándolo en sus trabajos como *Didáctica de la pronunciación* (en preparación) y que está en la base de mis trabajos: Cantero, 1998 y 1999. No he querido publicarlo antes, porque no sentía que fuera un trabajo acabado hasta que acciones de investigación solventes pudieran corroborar, al menos, algunos de sus planteamientos metodológicos. He tenido la fortuna de dirigir algunas de esas acciones de investigación, como las que se reúnen en este volumen: Piquer (2005), Iglesias (2010), Giralt (2012), Spalacci (2012) y Clarens (2015).

Una distinción paralela a la anterior, pero conceptualmente más elaborada, es la que distingue el *lenguaje natural* de los *lenguajes artificiales*. Por *lenguaje artificial* entendemos un sistema de signos creado conscientemente (artificialmente) por los seres humanos para servir de vía de comunicación en contextos muy específicos, en los que, por una u otra razón, conviene sustituir la lengua común: el código morse, el lenguaje de las banderas (en las maniobras navales), el código de circulación, el lenguaje signado de los sordos, etc., son lenguajes artificiales, como también lo son los lenguajes matemáticos, los lenguajes lógicos, los lenguajes de programación... o cualquier otro código de señales convenidas. La mayoría de los lenguajes artificiales son tan «artificiales» que incluso conocemos su fecha de fabricación y el nombre del autor.

Por *lenguaje natural*, en cambio, entendemos el lenguaje en el cual se basan todos los demás lenguajes «artificiales», el lenguaje que sirve como mediador entre la conciencia y la realidad, en el que está codificado el pensamiento y merced al cual se forma, durante su proceso de adquisición, nuestra mente: es decir, la *lengua*. Con ello no quiere decirse que la lengua sea un lenguaje «natural» en el sentido de que no haya sido creado por el hombre: la lengua es el lenguaje «natural» porque su adquisición es paralela a la adquisición de nuestra propia naturaleza humana, esto es, a la formación de la conciencia.

El lenguaje artificial más importante de cuantos se han creado es el lenguaje escrito, que aspira a ser una traducción total y completa del lenguaje natural, y a emular su capacidad mediadora. Se ha convertido en un lenguaje de conocimiento paralelo al lenguaje natural, con tanto éxito que incluso ha llegado a confundirse con él.

Sin embargo, el lenguaje escrito es un lenguaje artificial y no, como a menudo se supone, un aspecto más del lenguaje natural: un lenguaje tan artificial que incluso tiene una fecha de fabricación definida y unos autores conocidos. En castellano, por ejemplo, la invención de la escritura data del siglo XIII y sus autores fueron los miembros de la Escuela de Traductores de Toledo, con una remodelación muy importante en el siglo XVIII –que obedecía a un cambio de lengua estándar y que corresponde al castellano moderno– cuyo autor fue ya la Real Academia.

Otras lenguas no tienen escritura. Es decir, los hablantes de tales lenguajes naturales no han creado un lenguaje artificial escrito derivado de él, seguramente porque era innecesario en su sociedad. La escritura no forma parte de la lengua en sí misma, sino que constituye un superestrato añadido y, en la mayor parte de las sociedades antiguas, reservado a unos pocos privilegiados.

1.1.2. Condiciones de funcionamiento del lenguaje escrito

El lenguaje escrito se nos aparece como un lenguaje artificial no solo en cuanto a sus condiciones históricas, sino, sobre todo, en cuanto a sus propias condiciones de funcionamiento.

En primer lugar, la escritura constituye un código gráfico,² cuyos símbolos se refieren, por una parte, a los propios símbolos de la lengua hablada (los sonidos y las palabras que se emplean en la lengua oral) y, por otra, a la propia realidad directamente (en el caso de las expresiones exclusivas del lenguaje escrito).

En segundo lugar, y frente al lenguaje natural, cuya naturaleza es interactiva, dialogada, el lenguaje escrito es unidireccional, de modo que el emisor no negocia con el receptor las condiciones del mensaje. Esta es una diferencia muy importante, porque esta unidireccionalidad del lenguaje escrito impone numerosas restricciones formales al código empleado: no puede haber más ambigüedad que la expresamente deseada ni más redundancia que la estrictamente necesaria para hacer comprensible el mensaje; además, la estructura gramatical ha de ser totalmente transparente; el orden de las palabras, el establecido; las normas gráficas, estrictamente respetadas, etc. Sin embargo, y dado que el mensaje escrito puede ser releído –no así el mensaje oral–, la complejidad formal puede ser mucho mayor, hasta el punto de generar sus propias formas retóricas y formalidades exclusivas del lenguaje escrito y de modificar históricamente las reglas gramaticales del que en un principio pudo ser su modelo oral. De este modo, el código escrito difiere tanto del código oral que un hablante aplicado debe emplear al menos una docena de años de estudio para poder emplearlo con soltura.

Finalmente, el lenguaje escrito es un lenguaje descontextualizado, a diferencia del lenguaje natural, siempre inserto en una situación comunicativa que suple buena parte de la información que en un mensaje escrito debe incluirse ordenadamente: el contexto y, por tanto, el contenido pragmático del acto de habla debe formar parte del propio mensaje escrito, que de este modo ha de estar muy bien reflexionado para no dejar fuera del texto información necesaria. Es decir, el lenguaje escrito ha de ser ordenado y explícito, además de reflexivo, y el emisor ha de tenerlo todo en cuenta. Por eso, escribir un texto siempre requiere un esfuerzo superior al que requiere explicar esa misma idea oralmente, pues oralmente es posible la negociación con el interlocutor.

2. Gráfico, pero igualmente auditivo, pues para poder descodificar el mensaje gráfico e identificar las unidades nocionales que lo constituyen es necesario «interpretar» prosódicamente el texto gráfico, del mismo modo que el músico interpreta una partitura: hay que identificar las unidades prosódicas del texto y «ponerles voz», algo así como «oírlo», para poder descifrarlo (Cantero, 2002a; Recio-Pineda, 2017).

En resumen, el lenguaje escrito posee sus propias reglas y condiciones de funcionamiento, que difieren radicalmente del lenguaje natural, tanto como cualquier otro lenguaje artificial difiere de él: el canal es gráfico, no hay negociación de significados ni de condiciones de emisión y es unidireccional, autosuficiente, descontextualizado, completo, ordenado, explícito, reflexivo e intelectualizado. Todo ello requiere un código exclusivo, un repertorio léxico especial, unas reglas léxico-gramaticales rígidas y un cumplimiento estricto de estas.

1.1.3. El lenguaje oral y el lenguaje escrito no son complementarios

Frente a estas especificidades del lenguaje escrito, el lenguaje natural es hablado, dialogado, interactivo, negociado, imbricado en el contexto comunicativo, implícito, afectivo, sus reglas son negociables, sus significados son negociables y su sencillez formal se corresponde con una complejidad del código tal que es paralela a la propia complejidad de las relaciones humanas (Cantero, 2008; 2019).

Crear, por tanto, que se trata de una «degradación» de la lengua escrita es una idea muy absurda, pero también muy común. A menudo, se considera la lengua oral como algo marginal y despreciable, que no merece ser estudiado, ni enseñado, porque es vulgar.

En definitiva, la ecuación tradicional: *Área de Lenguaje = Lengua Escrita + Lengua Oral*, tan asumida por buena parte de los profesores de lenguas, es falsa, pues no solo confunde *lenguaje* y *lengua*, sino que, como hemos visto, considera el lenguaje natural (la lengua hablada) y un lenguaje artificial (el lenguaje escrito) como dos aspectos complementarios de una misma cosa.

Las relaciones entre el lenguaje natural y el lenguaje escrito son evidentes, persistentes a lo largo de la historia; aunque también han sido lenguajes, en cierto modo, divergentes, y a menudo se han dado la espalda, sobre todo a partir del prestigio y la primacía cultural del lenguaje escrito en algunas sociedades.

A veces, en efecto, a cada lengua o idioma le corresponde un lenguaje escrito más o menos diferente de los demás, como ocurre con muchas lenguas europeas; en otras ocasiones, en cambio, una misma escritura se corresponde con varias lenguas distintas, como ocurre con la escritura china, invariable a lo largo de tres mil años. Otras veces, la escritura ni siquiera se corresponde con el lenguaje natural empleado por sus usuarios: en la Europa medieval, la escritura era en latín en una época en la que ya nadie lo hablaba, es decir, la divergencia entre la lengua hablada y la lengua escrita era total; en la actualidad, el árabe escrito es el árabe clásico, y ninguna lengua árabe moderna tiene una escritura diferenciada –algo así como si en el sur de Europa siguiera es-

cribiéndose solo en latín, pero hablándose las modernas lenguas romances-. Similar es lo que ocurre también en algunos países europeos, como Alemania o Italia, en los que la lengua escrita coincide con la lengua estándar de la comunidad, pero no con la lengua materna de la mayoría de sus ciudadanos: también en esta ocasión, la divergencia entre la lengua oral –considerada vulgar, local, dialectal– y el lenguaje escrito –relacionado con el estándar, la lengua nacional– es muy grande; y, aun así, en las escuelas sigue manteniéndose el mito de la complementariedad «lengua oral - lengua escrita».

No hay ninguna duda de que se trata de lenguajes distintos y de que el lenguaje escrito es un lenguaje artificial. Por tanto, es un error considerar lo oral y lo escrito como las dos caras de la misma moneda: más bien, el lenguaje oral y el lenguaje escrito deben considerarse dos monedas distintas, separadas y distintas, que ni siquiera tienen el mismo valor.

1.1.4. La dimensión fónica de la lengua

Puede decirse, pues, que los términos *lengua oral*, *lenguaje natural* y *lengua* son sinónimos. O, dicho de otro modo, una vez establecido el carácter diferenciador del lenguaje escrito, no tiene sentido llamar «oral» a la lengua. La lengua, esto es, el lenguaje natural, es hablado, es oral por naturaleza.

Obviamente, la adquisición de la lengua es la adquisición, exclusivamente, de la lengua oral. Por eso, el proceso de adquisición de la lengua es interactivo, consiste en una negociación de las reglas del juego (del juego comunicativo, del juego lingüístico y del juego cultural, todo ello en paralelo), y está basado en el diálogo. No hay más comunicación, realmente, que la comunicación dialógica, que la comunicación oral. Otros tipos de comunicación, en los que se emplea algún lenguaje artificial, incluida la comunicación escrita, son útiles solo en determinadas circunstancias muy concretas, y en ningún caso pueden mantenerse con exclusividad –con la única salvedad, tal vez, de la comunicación entre los sordos, para quienes el lenguaje signado hace las veces de lenguaje natural–. Las relaciones epistolares, incluido el formato electrónico y el chat, pueden incluso constituir un tipo de interacción; en cualquier caso, los participantes aprendieron su lengua en forma oral, mantienen sus relaciones significativas de forma oral e incluso aprendieron a leer y a escribir en un largo proceso comunicativo, fundamentalmente oral, llamado *escolarización*.

Del mismo modo, la propia formación de la conciencia en el individuo se corresponde con el proceso de adquisición de la lengua oral. Así, la forma natural del pensamiento es dialógica, tanto del pensamiento generado en la conversación como del pensamiento interiori-

zado. No es extraño, pues, que las primeras obras escritas del pensamiento occidental fueran, precisamente, diálogos.

Por lo demás, conviene recordar que todas las lenguas humanas son orales por naturaleza y que solo unas pocas poseen escritura, como hemos visto, y con algunas restricciones: y es que la lengua escrita no siempre se corresponde con la lengua hablada. Esto es así incluso en lenguas como la nuestra: la lengua escrita, en efecto, es «reconocible» desde la lengua oral, por ejemplo, si se pronuncia en voz alta; sin embargo, la lengua escrita se corresponde con una única variedad de cuantas componen la lengua en su conjunto. Todas las demás variedades dialectales, todas las variedades de registro, todas las variedades diastáticas, son orales. Todas las lenguas, y en todas sus variedades, son exclusivamente orales.

Cuando hablamos de *oralidad*, nos hemos referido, hasta ahora, a numerosas características, tales como la interacción, el diálogo, la negociación de reglas, significados e intenciones, la implicación con el contexto comunicativo, etc. Con todo, no hay que olvidar que la lengua oral se llama «oral», precisamente, porque su forma material está producida en las cavidades supraglóticas o de resonancia, entre las que sobresale la cavidad bucal (*oral*, del latín *oralis*, de *os*, *oris*, 'boca'). No es simplemente un nombre más o menos adecuado. Ciertamente, la lengua oral se caracteriza, en primer lugar, porque su forma material es sonora, porque su canal de transmisión es la señal acústica y porque su percepción es auditiva (Cantero, 2004). Como iremos viendo, esta naturaleza sonora, esta dimensión fónica de la lengua (lengua oral = lengua) también implica algunas restricciones formales que conviene no desatender ni en el estudio ni en la enseñanza de la lengua, máxime cuando pretendemos llevar a cabo una enseñanza comunicativa.

La lengua, por tanto, no reside ni está depositada en los tratados, ni en las gramáticas, ni en los diccionarios, ni en todas las bibliotecas del mundo: en ellas solo hay retazos, productos del lenguaje escrito atesorados por la historia, cementerios de ideas descontextualizadas. La lengua, el lenguaje natural, más bien está en la calle, en los salones, en cada uno de los millones de actos de habla que se multiplican en cada lugar habitado por personas. Con acierto, a las lenguas que dejaron de hablarse se las llama *lenguas muertas*.

Pero la lengua tampoco está en las neuronas de sus hablantes (la lengua dalmata ya había muerto antes de que muriera su último hablante conocido, Antonio Udino), sino en su único cuerpo sensible: en las palabras habladas, en los sonidos del lenguaje que le dan forma. En esto consiste la dimensión fónica de la lengua: de la misma manera que no hay conciencia sin cerebro, ni forma sin sustancia, tampoco hay lengua sin sonido.

Enseñar lengua, entonces, comprende la enseñanza de la forma (léxico, reglas gramaticales, condiciones de uso, etc.), pero también, por fuerza, la enseñanza de la sustancia (los sonidos que la materializan): la pronunciación. Sin embargo, esto no siempre ha sido así, y a menudo se han desatendido todas las restricciones formales que implica la naturaleza fónica de la lengua.

1.2. La mediación lectoescritora en la enseñanza de lenguas

1.2.1. Una enseñanza lectoescritora

Tradicionalmente, la enseñanza de la lengua ha mantenido una metodología y unos objetivos claramente lectoescritores. En un principio, el prestigio de la lengua escrita, como única transmisora de la cultura, se basaba en el hecho de que toda la sabiduría antigua estaba codificada en lengua escrita, bien en latín, bien en griego: cuando se establecen los primeros centros educativos de la historia moderna, en el Renacimiento, el estudio consiste, justamente, en el estudio de los textos clásicos, en general en latín, y así se ha mantenido, prácticamente, hasta entrado el siglo XIX. Con todo, el sistema de trabajo basado en el texto escrito se conserva aún en la actualidad y constituye el núcleo de la metodología educativa de todas las disciplinas: los modernos libros de texto, por lo que no son otra cosa que una expresión más de dicha metodología.

A pesar de la irrupción de las ciencias positivas y la experimentación en el ámbito educativo, de las ideas revolucionarias que alumbraron con el siglo XX, de todos los movimientos de renovación pedagógica que han sacudido nuestra escuela, los actuales métodos de enseñanza apenas difieren, en el fondo, del método filológico basado en los textos clásicos: el alumno lee un texto más o menos sencillo, amigable, ilustrado y en colorines, de diseño, con un planteamiento didáctico, atendiendo a la diversidad y políticamente correcto..., pero el alumno lee un texto.

La enseñanza de la lengua, como es lógico, también se ha basado tradicionalmente en la lengua escrita, hasta el punto de desatender por completo la expresión oral y centrarse exclusivamente en la enseñanza de la lectura y la escritura. También la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras.

1.2.2. La paradoja del enfoque comunicativo

Con el enfoque comunicativo, en cambio, el objetivo de enseñanza no es ya la lengua escrita, entendida como un objeto de conocimiento,

sino la propia comunicación, codificada en la lengua meta. Se potencia, pues, la enseñanza de la lengua oral, así como, sobre todo, su empleo en el aula, entendiendo que la única manera de aprender la lengua, realmente, es participando en los procesos comunicativos que se generan en un contexto apropiado. Se trata de convertir el aula de lenguas en un contexto apropiado, los alumnos en interlocutores válidos y las tareas de clase en actividades comunicativas y significativas.

Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras las actividades, todas las actividades, siguen tomando como base el lenguaje escrito. El libro de texto, pero también las fotocopias, las fichas, el portafolio, la pizarra (digital o encerada), las viejas transparencias, internet..., apenas hay actividad de clase que no se base en la lengua escrita. El trabajo de audición, por ejemplo, a menudo llamado «texto oral», rara vez no se encuentra acompañado del texto escrito, transcrito en su integridad, para que antes, durante o después de la audición los alumnos puedan leerlo. Como veremos, también en la enseñanza de la pronunciación se mantiene un fuerte componente lectoescritor que la desvirtúa y, en cierto modo, la anula.

Esto es lo que podríamos llamar la paradoja del enfoque comunicativo: el objetivo no es enseñar «lengua» sino «comunicación», comunicación codificada en la lengua meta, y enseñar comunicación «mediante» procesos comunicativos significativos y plenos. No obstante, en la vida real la comunicación es oral, y enseñar comunicación implicaría enseñar lengua oral, pero el lenguaje empleado como base para todas las actividades «comunicativas» es, paradójicamente, el lenguaje escrito. El resultado, por tanto, y a pesar de lo revolucionario del enfoque, es muy similar al resultado de la enseñanza tradicional: los alumnos son buenos lectoescritores, pero hablantes y oyentes mediocres.

Por lo demás, en dicha paradoja reside su éxito. Para el grueso de profesores de lenguas extranjeras cuya actividad profesional fue siempre enseñar la lengua de un modo tradicional (siguiendo el método «filológico»: el alumno lee un texto) el moderno enfoque comunicativo pudo aceptarse sin ningún trauma, dado que, aunque el objetivo final podía ser otro, así como la base epistemológica, el método seguía siendo el mismo. Los profesores, sencillamente, cambiaban de libro.

1.2.3. La enseñanza lectoescritora de lenguas extranjeras

La enseñanza lectoescritora de una lengua extranjera, sin embargo, supone un problema aún mayor que el de la mera conservación del núcleo del método tradicional.

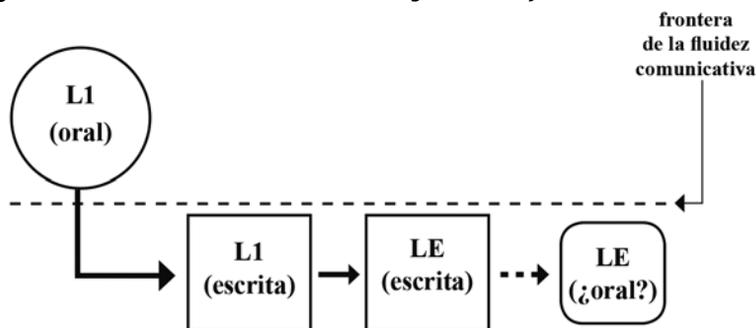
El lenguaje escrito, como lenguaje artificial, es un lenguaje, digamos, «de segundo grado», pues, si el lenguaje oral simboliza la reali-

dad, el lenguaje escrito simboliza, por una parte, el propio lenguaje oral y, por otra, directamente la realidad: no hemos de olvidar que buena parte del lenguaje escrito existe no como «transcripción» de la lengua oral, ni simple ni compleja, sino como expresión propia de la realidad, según sus propias reglas de formación y funcionamiento, y de acuerdo con sus propias necesidades expresivas condicionadas, como vimos, por su carácter unidireccional y descontextualizado. El lenguaje escrito es un lenguaje aparte. Un lenguaje de símbolos, y de símbolos de símbolos.

Si la adquisición de la lengua es ya de por sí una hazaña en la que el individuo emplea los primeros doce años de su vida casi exclusivamente, el aprendizaje del lenguaje escrito requiere, sobre estos, otros diez o doce años más de estudio, también casi exclusivo. Evidentemente, no todos los individuos medianamente escolarizados acaban siendo lectores avezados, y a ellos se dirigen la prensa popular (del corazón, deportiva...), la literatura de consumo o las redes sociales. Así, cuesta llegar a ser un escritor hábil y fluido: son pocas las personas cultas a las que escribir dos páginas no les suponga un esfuerzo titánico sin que le suponga un esfuerzo titánico al lector de esas dos páginas. El lenguaje escrito supone una enorme complejidad.

Como se muestra en la figura 1, cuando introducimos la enseñanza de una lengua extranjera (LE) basada en la lengua escrita ya desde el primer día de clase, el proceso no va de la L1 a la LE directamente, sino de la L1 (oral) a la L1 (escrita), y de esta a la LE (escrita). Nada que ver, pues, con las polémicas sobre si la adquisición de una LE está basada en la L1 o en la gramática universal, etc. Se aprende, directamente, la lengua escrita de la LE, no la propia LE que, como lenguaje natural, es oral. Además, se suele introducir la LE escrita antes aun de haber acabado el aprendizaje de la L1 escrita, con lo que el desconcierto del alumno es todavía mayor.

Figura 1. Enseñanza lectoescritora de lenguas extranjeras.



Sobre las personas que colaboran en este volumen

Dr. Francisco José Cantero Serena

Es profesor del Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Universidad de Barcelona, donde lleva treinta años formando docentes. Ha sido secretario de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) y coordinador del programa de doctorado Enseñanza de Lenguas y Literatura. Es director del Laboratorio de Fonética Aplicada de la Universidad de Barcelona y de la revista científica *Phonica*, además de investigador principal del Grupo de Investigación en Entonación y Habla.

Dra. Marta Giralt Lorenz

Es profesora de la School of Modern Languages and Applied Linguistics de la Universidad de Limerick (Irlanda), donde imparte clases de español y tecnología, formación de profesores y comunicación intercultural. En 2007 recibió el premio Cristóbal de Villalón por la Universidad de Valladolid a la innovación pedagógica. En la actualidad, es coordinadora del programa Applied Languages Europe y miembro del Grupo de Investigación en Entonación y Habla y del Center of Applied Languages Studies.

Dra. Inmaculada Piquer Vives

Trabaja en los Servicios Centrales del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, como persona de referencia del programa de Lenguas y Culturas de Origen. Ha trabajado como maestra de inglés en educación infantil y primaria, ha sido formadora de profesorado y pro-

fesora en diferentes facultades de Cataluña y China. Actualmente, trabaja en la creación de programas dirigidos a la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado en las escuelas e institutos de Cataluña (árabe, chino, ruso, ucraniano, amazig, bengalí, hindi, etc.), así como en la creación de equipos y programas transversales para el éxito educativo del alumnado.

Dra. Mireille Spalacci

Es profesora titular de francés como lengua extranjera en la Escuela de Idiomas del Campus de Turismo, Hotelería y Gastronomía CETT - Universidad de Barcelona. Colabora con varias instituciones para difundir el enfoque oral digital en el marco de la formación inicial y continua del profesorado de francés de enseñanza secundaria, de formación profesional y de las escuelas oficiales de idiomas.

Dra. Inmaculada Clarens Blanco

Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, licenciada en Filología Catalana y diplomada en maestra de EGB (Filología Inglesa). Es investigadora en el Grupo de Investigación en Entonación y Habla de la Universidad de Barcelona y especialista en la enseñanza de la lengua oral en LE. Combina su faceta científica con la docencia en la Universidad de Barcelona (presencia en el Grado de Educación Primaria y Educación Infantil) y en una escuela de adultos de diferentes lenguas extranjeras (español, catalán e inglés). Ejerció la docencia durante 24 años en escuelas de educación primaria. Es revisora de artículos para revistas de didáctica.

Dra. Montserrat Iglesias Xamaní

Es profesora titular de inglés como lengua extranjera y coordinadora de la Escuela de Idiomas del Campus de Turismo, Hotelería y Gastronomía CETT - Universidad de Barcelona. Es coautora de *Ready to Order* (Pearson) y también ha publicado sus investigaciones en relación con el desarrollo de la competencia oral en inglés para fines específicos y en el área del turismo idiomático.

Índice

Introducción	9
1. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral	11
1.1. Lengua oral, lenguaje escrito y pronunciación	11
1.1.1. El lenguaje escrito es un lenguaje artificial	11
1.1.2. Condiciones de funcionamiento del lenguaje escrito.	13
1.1.3. El lenguaje oral y el lenguaje escrito no son complementarios	14
1.1.4. La dimensión fónica de la lengua	15
1.2. La mediación lectoescritora en la enseñanza de lenguas	17
1.2.1. Una enseñanza lectoescritora	17
1.2.2. La paradoja del enfoque comunicativo	17
1.2.3. La enseñanza lectoescritora de lenguas extranjeras	18
1.3. La norma fónica.	20
1.3.1. El concepto tradicional de <i>pronunciación</i>	20
1.3.2. El concepto de <i>lengua estándar</i>	21
1.3.3. La norma fónica: el caso del castellano	22
1.3.4. Ámbitos de la enseñanza fónica	25
1.4. Enfoques didácticos en pronunciación	28
1.4.1. El enfoque prescriptivo	28
1.4.2. El enfoque terapéutico.	32
1.4.3. El enfoque comunicativo	35
1.5. Objetivos de pronunciación	40
1.5.1. Pronunciación de sonidos aislados	41
1.5.2. Pronunciación de sonidos en contacto	42
1.5.3. Ritmo y entonación.	42

1.5.4. Fluidez oral	43
1.5.5. Comprensión e interacción oral	44
1.6. Conclusión: hacia un enfoque oral	45
1.7. Referencias bibliográficas	46
2. Enfoque oral en Educación Infantil.	49
2.1. Introducción	49
2.1.1. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Infantil.	50
2.1.2. Propósito y contexto del estudio.	52
2.2. Modelos didácticos: planteamiento de la propuesta didáctica y ejemplos.	53
2.3. Dinámicas de aula y orientaciones para el docente	56
2.4. Conclusiones.	62
2.5. Referencias bibliográficas	64
3. Enfoque oral en Educación Primaria.	67
3.1. Introducción	67
3.2. La investigación-acción de base	68
3.2.1. Primera fase: prospección teórica	68
3.2.2. Segunda fase: análisis del currículum y revisión de la propuesta didáctica	69
3.2.3. Tercera fase: acción didáctica	69
3.2.4. Cuarta fase: análisis, triangulación e interpretación de datos	72
3.3. Planteamientos	72
3.4. Resultados.	74
3.5. Modelos didácticos	77
3.5.1. Primera propuesta.	81
3.5.2. Segunda propuesta	81
3.6. Objetivos didácticos.	83
3.7. Ejemplos.	84
3.7.1. <i>Agents' game</i> – Mission 6: Do you like vegetables?.	84
3.7.2. <i>The castle adventure</i> – Square 25: The animals in danger of extinction.	85
3.8. Dinámicas de aula y orientaciones para el docente	86
3.8.1. Metodología.	86
3.8.2. El papel del maestro	89
3.8.3. Recursos.	90
3.8.4. Estrategias	91
3.9. Referencias bibliográficas	92
4. Enfoque oral digital en Educación Secundaria	95
4.1. La investigación de base	95

4.1.1. Planteamiento	95
4.1.2. Objetivos	97
4.1.3. Fases	98
4.2. Resultados.	99
4.2.1. La mediación oral en las tareas de comprensión	99
4.2.2. La mediación oral en las tareas de producción	101
4.3. Modelo didáctico.	102
4.3.1. Planteamiento de la propuesta didáctica	102
4.3.2. Recursos y materiales.	104
4.3.3. Ejemplos de actividades.	109
4.4. Conclusiones y orientaciones para el docente	117
4.5. Referencias bibliográficas	118
5. Enfoque oral en las escuelas de idiomas	121
5.1. Introducción	121
5.2. La investigación-acción de base	123
5.2.1. Fases de la investigación-acción	123
5.2.2. Instrumentos de recogida de datos	125
5.3. Planteamientos	129
5.4. Cuestiones metodológicas en el diseño y elaboración de la propuesta didáctica	131
5.4.1. Diseño de la propuesta didáctica	131
5.4.2. Elaboración de la propuesta didáctica y de las actividades que la componen	132
5.5. Funcionamiento y materiales de la programación de aula.	134
5.6. Resultados de la investigación	135
5.7. Modelos didácticos	137
5.7.1. Actividades y recursos de bolsillo	137
5.7.2. Actividades de fichas y tableros.	138
5.7.3. Prácticas de intercambio de información.	139
5.7.4. Juegos para practicar la pronunciación	140
5.8. Referencias bibliográficas	141
6. Portafolio oral en Educación Superior	145
6.1. Introducción	145
6.2. Planteamiento de la investigación-acción de base	150
6.3. La acción didáctica de base	153
6.4. Resultados de la investigación	155
6.5. Un modelo didáctico	156
6.5.1. Planteamiento didáctico	157
6.5.2. El portafolio oral.	158
6.6. Referencias bibliográficas	168
Sobre las personas que colaboran en este volumen	173

