

FONÉTICA - *LECTURAS COMPLEMENTARIAS*

Pág.

De carácter general

- Francisco José Cantero (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación”, en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.... 1
- Francisco José Cantero (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.....25
- Francisco José Cantero (2004): “Comunicació i veu”, en *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, num. 32. (Monografia: *Veü i locució*)40

Sobre pronunciación

- Francisco José Cantero (1994): “La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas”, en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L. 53
- Francisco José Cantero (1997): “De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación”, en Cantero, F.J.; A. Mendoza & C. Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 60
- Francisco José Cantero (1999): “La mediació lecto-escriptora en l’ensenyament de la pronunciació”, en *Actes de les Jornades sobre l’Ensenyament de la Llengua Oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 71

Sobre entonación:

- Francisco José Cantero (1999): “Análisis Melódico del Habla: principios teóricos y procedimiento”, en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Univ. rovira i Virgili..... 77
- Maximiano Cortés Moreno (1999): “Percepción y adquisición de la entonación española en diálogos: el caso de los estudiantes taiwaneses”, en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Univ. rovira i Virgili 82
- José Torregrosa (1999): “Correlación de los patrones entonativos y kinésicos: análisis de un debate televisado”, en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Univ. rovira i Virgili..... 87
- Yen Hui Liu, Fco. José Cantero (2001): “La entonación prelingüística del español hablado por taiwaneses: establecimiento de un corpus”, en *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Univ. de Sevilla 92

Fco. José Cantero, M^a Amalia De Araújo, Yen-Hui Liu, Yen-Kuan Wu, Anne Zanatta (2001): “Patrones melódicos de la entonación interrogativa del español en habla espontánea”, en *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Univ. de Sevilla 97

Dolors Font, Anna Canals, Glòria Ester, Adoración Hermoso, Fco. José Cantero (2001): “Patrones melódicos de la entonación interrogativa del catalán en habla espontánea”, en *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Univ. de Sevilla 103

Sobre lectura

Francisco José Cantero (2002): “Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura”, en A. Mendoza (coord.): *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano 109

Francisco José Cantero (2004): “La ruta de acceso a la lectura”, en *Actas del Congreso Internacional El inicio de la lectoescritura en la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia..... 124

FONÉTICA Y DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN

Francisco José Cantero Serena

(Publicado en A. Mendoza (Coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. Cap. 15, págs. 545-572)

En este capítulo presentamos una introducción a los conceptos básicos de la fonética y la fonología del español, así como al tratamiento didáctico de la pronunciación. Suponemos pocos conocimientos previos sobre el tema: partiendo de lo más básico, en los sucesivos apartados pretendemos contruir un andamiaje conceptual sólido, que permita al lector encaramarse en los principales problemas de la pronunciación y obtener una visión de conjunto significativa.

Así, en primer lugar definiremos los elementos principales del habla: el sonido, cómo es, cuáles son sus características; cómo se produce la voz, cómo se articulan los sonidos del habla; cómo son estos sonidos en español y qué categorías perceptivas constituyen. En segundo lugar, examinaremos los mecanismos que permiten producir discursos coherentes, cómo se integran los sonidos en el habla, cómo se jerarquizan para constituir grupos de sonidos ordenados, cómo este fenómeno permite la comprensión del discurso oral, qué otros elementos disponen y ordenan el habla, como el acento, el ritmo y la entonación, y cuáles son sus funciones.

La forma material de la comunicación es el sonido. Toda la comunicación significativa, por tanto, está mediatizada por la pronunciación. El profesor de lengua, entonces, debe tener unos conocimientos sólidos de fonética: cómo son los sonidos y cómo se organizan. Pronunciar no consiste sólo en emitir sonidos, sino en saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes.

Los objetivos que nos planteamos, pues, son los siguientes:

1. Relacionar y distinguir la fonética y la fonología. Definir la fonética como “ciencias del habla”, centrada en el estudio de la forma material de la lengua oral. Establecer el alcance de la fonética aplicada a la enseñanza de lenguas.
2. Entender en qué consiste el sonido, como fenómeno físico. Examinar sus características acústicas: amplitud, frecuencia y complejidad. Relacionarlas con sus características perceptivas: intensidad, tono y timbre. Señalar el rendimiento lingüístico de cada una y sus funciones comunicativas.
3. Examinar el mecanismo de producción de la voz. Distinguir la producción de la voz de la articulación de los sonidos. Relacionar el timbre del sonido con su articulación. Clasificar los sonidos del habla.
4. Comprender el carácter relacional y abstracto del sistema fonológico. Establecer el sistema fonológico del español: los fonemas y sus realizaciones. Examinar el repertorio fonético del español: sonidos tipo y variantes.
5. Conocer y definir los fenómenos suprasegmentales del habla. Relacionar los fenómenos del acento, el ritmo y la entonación. Examinar la relevancia de tales fenómenos en la comunicación. Ofrecer sus modelos básicos en español.
6. Comprender que los sonidos no funcionan aisladamente en el habla, ni linealmente, sino que constituyen grupos fónicos perfectamente jerarquizados. Conocer los mecanismos que permiten integrar fónicamente el discurso. Establecer la jerarquía fónica del español y las implicaciones didácticas del fenómeno.

1. Introducción: las ciencias del habla

A menudo se cree que el lenguaje articulado puede ser hablado o escrito, indistintamente, y que el objeto de estudio, cuando queremos aprender otro idioma, es tanto la lengua oral como la lengua escrita, al mismo nivel.

Sin embargo, sabemos que la comunicación humana es, fundamentalmente, hablada y que el medio de comunicación que empleamos normalmente con nuestros semejantes es la lengua oral, el habla, y no la lengua escrita. Por tanto, si nuestro objetivo didáctico es enseñar a *hablar* a nuestros alumnos ¿basta con enseñarlos a escribir? Es evidente que no. Ahora bien, ¿cómo es la comunicación oral? ¿Cuál es la forma característica del habla, en qué consiste? ¿Tiene alguna forma material la lengua oral?

La forma material de la comunicación humana es el sonido.

El habla consiste en producir una serie de sonidos que nuestro interlocutor debe saber entender. Si la lengua escrita es visual, la lengua oral es auditiva. Sin sonidos, no es posible una comunicación genuina (a excepción, claro está, de los lenguajes signados).

Pues bien, al estudio de la forma material del habla, de los sonidos que intervienen en la comunicación humana, de su producción y su percepción, se le llama *fonética*. Para un profesor de idiomas, por tanto, el estudio de la fonética es fundamental para entender cómo es realmente la comunicación oral, y cómo se produce y se percibe el habla.

A la producción y la percepción del habla es a lo que llamamos *pronunciación*. A menudo, la barrera principal con que tropieza un alumno de lenguas no es el vocabulario o la gramática sino, precisamente, la pronunciación: aunque sepa leer y escribir con soltura, apenas se le entiende cuando habla, y apenas puede entender él a los nativos. Así, para nosotros, la aplicación inmediata de la fonética es la *enseñanza de la pronunciación*.

1.1. Fonética y fonología

Llamamos *fonética* al estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación: cómo son, cómo se producen y cómo se perciben. Así, el estudio de cómo son los sonidos en sí mismos es la *fonética acústica*; el estudio de cómo se producen los sonidos del habla es la *fonética articuladora*; y el estudio de cómo se perciben los sonidos en los procesos comunicativos, la *fonética perceptiva*.

Por su parte, la *fonología* consiste en la clasificación de tales sonidos desde un punto de vista lingüístico: cómo los sonidos se organizan en categorías funcionales (llamadas *fonemas*), de modo que los hablantes pueden reconocerlos y utilizarlos.

Es decir, la fonología es una parte de la lingüística; la fonética, en cambio, es una ciencia mucho más amplia, en la que convergen estudios de acústica, fisiología, psicología, neurología, computación, etc., además de la propia lingüística, con el objetivo de explicar cómo funciona el habla, desde una perspectiva material.

Por eso a la fonética también se la conoce con el nombre, más general, de *Ciencias del Habla* (*Speech Sciences*).

1.2. Implicaciones didácticas de la fonología

En el ámbito de la didáctica, la fonología nos ofrece “modelos de pronunciación” basados en el sistema fonológico de la lengua o en una de sus variantes. Por ejemplo, la fonología del español estándar establece que en nuestro idioma se pronuncian los sonidos:

[ʎ] como en “lluvia”,
[θ] como en “ceniza”, y
[x] como en “ojos”.

Sin embargo, otras variantes dialectales del sistema fonológico del español permiten pronunciar:

[j] en vez de [ʎ] (el llamado “yeísmo”);
[s] en vez de [θ] (el “seseo”); o
[h] en vez de [x] (la “h” aspirada).

La fonología permite establecer, por tanto, la norma de pronunciación. También, y puesto que ordena los sonidos en categorías perceptivas, permite saber qué sonidos va a reconocer un alumno o no, según el sistema fonológico de su lengua de origen, y más aún: qué sonidos va a intentar pronunciar espontáneamente en el nuevo idioma.

Por ejemplo, será difícil que un francés reconozca o sepa producir espontáneamente el sonido [θ], que no forma parte de su sistema fonológico. Del mismo modo, será difícil que un español reconozca o sepa pronunciar la vocal [œ] del francés.

1.3. La Fonética Aplicada

Como ciencia independiente, podemos distinguir una Fonética Teórica (el estudio de los sonidos que intervienen en la comunicación humana) y una Fonética Aplicada, que consiste en la aplicación práctica en diversas actividades humanas de los conocimientos ofrecidos por la fonética.

Los ámbitos de aplicación de la fonética son, fundamentalmente, cuatro:

- La enseñanza de la pronunciación: la principal aplicación de la fonética, dentro del ámbito general de la didáctica de la lengua.
- La fonética clínica: diagnóstico y tratamiento de las patologías de la voz y el habla (ámbito cercano a la logopedia y la foniatría).
- La fonética computacional: la síntesis de voz y el reconocimiento automático del habla, con diversas aplicaciones industriales (en intersección con la informática).
- La fonética forense: peritaje judicial e identificación de la voz personal (por ejemplo, en grabaciones telefónicas) con fines forenses o policiales.

1.4. La Enseñanza de la Pronunciación

Aunque ha veces se la ha tratado como un aspecto marginal en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que la enseñanza de la pronunciación, como ya hemos visto, constituye una parte fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral, tal vez la más importante.

Ciertamente, hay aún quien confunde la enseñanza de la pronunciación con la “corrección fonética”, que viene a ser algo así como confundir la enseñanza de la lengua escrita con la “corrección ortográfica”.

Los alumnos de idioma, por ejemplo, que han seguido cursos regulares en una escuela tienen más o menos conocimientos léxico-gramaticales, que les permiten establecer y mantener una comunicación más o menos eficaz con un nativo; seguramente, también conocen toda una serie de reglas de “pronunciación correcta” que saben que deberían aplicar “espontáneamente”

cuando hablan, y que sólo aplican cuando leen en voz alta. Son buenos lectores, escritores razonables, pero pésimos hablantes y oyentes: ¿por qué? Porque nadie les ha enseñado nunca pronunciación, sólo “corrección fonética”.

La “corrección fonética” es *a posteriori*, cuando los alumnos ya están en contacto con la lengua escrita; suele preocuparse sólo de los sonidos uno por uno, aisladamente, rara vez del habla en su conjunto; y suele estar muy alejada de los métodos modernos y eficaces de enseñanza comunicativa de la lengua.

Por el contrario, cuando hablamos de *enseñanza de la pronunciación* nos referimos a la enseñanza de las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral genuino y espontáneo, en su conjunto.

Para ello, es importante conocer primero cuáles son los mecanismos que permiten formular un discurso oral, es decir, cómo se produce el habla espontánea, y cómo podemos segmentarla y entenderla. Sólo entonces podremos diseñar estrategias didácticas eficaces.

2. El sonido: características acústicas y perceptivas

A menudo se considera el sonido como algo intangible, etéreo, casi espiritual. Se dice que “a las palabras se las lleva el viento”, como si la palabra hablada, hecha de sonido, se perdiera para siempre una vez se ha pronunciado. Pero esta es una idea falsa. Peor aún: es una idea perniciosa, porque desconfía de la comunicación oral.

En realidad, cuando nos relacionamos con los demás empleamos, de manera exclusiva, la lengua hablada, y sólo rara vez la lengua escrita. Todas nuestras relaciones importantes (afectivas o profesionales) son exclusivamente orales. Más aún: todas las relaciones que nos han marcado, de un modo u otro, a lo largo de nuestra vida, fueron, igualmente, orales.

A las palabras no se las lleva el viento: por el contrario, quedan grabadas en nuestra imaginación como marcadas a fuego. Aquellas palabras de nuestros padres, de nuestros maestros o de nuestra pareja no se han perdido porque podemos escucharlas aún en el recuerdo, y porque nos influyen aún.

Rara vez una palabra escrita nos ha influido tanto como una palabra escuchada. Pero ¿por qué? ¿Cómo es posible que la lengua hablada nos produzca una impresión tan fuerte, que una sola palabra pueda reconfortarnos, o elevar nuestro ánimo, o derrumbarnos, o provocar nuestra alegría, o nuestra ira? ¿Acaso el sonido puede actuar así sobre nosotros, como una acaricia o como un golpe?

En efecto, el sonido no es tan intangible como parece: es un fenómeno material. Tan material que podemos incluso tocarlo, como cuando acercamos los dedos a un altavoz, sin necesidad de tocarlo, y notamos ese cosquilleo: ese cosquilleo *es* el sonido. Así, un grito es, realmente, un golpe que nos hiere; y un susurro, materialmente, una caricia.

Vamos a ver, entonces, cómo el sonido es un fenómeno físico, y en qué consiste.

2.1. Qué es el sonido

Llamamos *sonido* a las variaciones de presión que se producen en un medio natural (generalmente, el aire) causadas por la vibración de un cuerpo.

Cuando presionamos la cuerda de una guitarra y la cuerda comienza a vibrar (con un movimiento oscilatorio, de vaivén, continuo), en su desplazamiento tropieza y golpea las partículas de aire que la envuelven por todas partes. Si la cuerda no estuviera rodeada de aire, no se produciría ningún sonido: en el vacío no es posible el sonido (es decir, los motores de las naves espaciales de las películas, por ejemplo, no deberían sonar).

Estos golpes de la cuerda de la guitarra a las primeras partículas de aire se van transmitiendo de unas partículas a otras: las primeras moléculas de aire, golpeadas por la masa de la cuerda, salen disparadas hasta golpear a otras partículas, que a su vez salen disparadas hasta golpear a las siguientes, etc.; y así indefinidamente, hasta que la presión inicial se haya debilitado tanto que las últimas partículas en ser golpeadas apenas se desplacen ya y no lleguen a golpear a las siguientes. En ese punto muere el sonido producido por la cuerda.

En este ejemplo, el “cuerpo” de la definición sería la cuerda; el “medio natural”, el aire que la rodea; y las “variaciones de presión”, los golpes de unas partículas contra otras, en forma de oleadas.

El sonido es el movimiento vibratorio de las partículas: por tanto, el sonido es un “fenómeno”, y no una “cosa”. *El sonido es el movimiento en sí.*

En su trayectoria, las partículas de aire pueden encontrarse con una pared (un medio natural sólido, compuesto igualmente de partículas): en ese caso, golpean contra las partículas de la pared, que a su vez golpearán unas contra otras, etc. Por eso el sonido “atravesará” las paredes: el sonido existe y se transmite en cualquier medio natural (gaseoso como el aire, o sólido como una pared, o líquido como el agua). Evidentemente, en un medio sólido el sonido se transmite mucho más rápidamente porque las partículas están más cerca. En el aire, la “velocidad del sonido” es de unos 300 metros por segundo.

Al tratarse de un fenómeno de “presión”, en realidad es como si fuera un fenómeno táctil: podemos tocar el sonido con los dedos, o notarlo con toda nuestra piel (un susurro al oído, la música de la discoteca, etc.).

2.2. Representación del sonido

Si tomamos el movimiento de una de las partículas de aire en plena vibración, podremos imaginar *cómo* es el sonido: un movimiento de vaivén similar al ir y venir de un péndulo. Una representación de ese movimiento sería, entonces, una “onda senoidal” (v. figura 1):

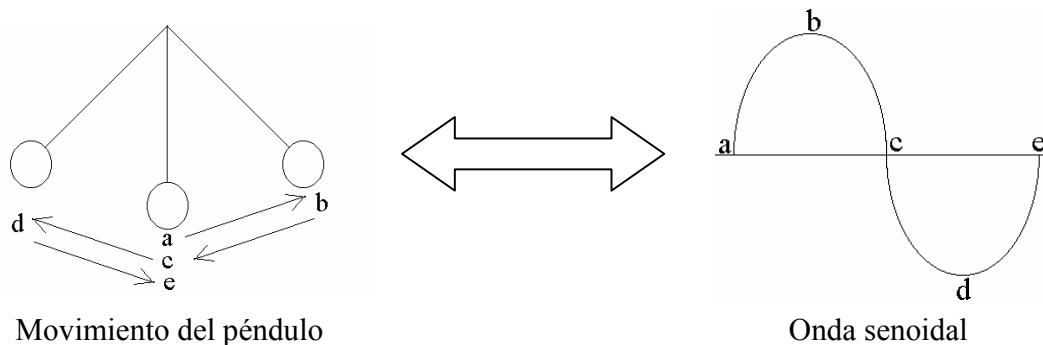


Figura 1

2.3. La amplitud y la frecuencia de la vibración: la intensidad y el tono

Las características acústicas del sonido, es decir, las características físicas de la vibración en que consiste el sonido, son tres: la *amplitud* de la vibración, la *frecuencia* de la vibración y su *complejidad*. A partir de la representación de una vibración simple, la onda senoidal, podemos señalar las dos primeras características: la amplitud y la frecuencia, y referirnos a su percepción como *intensidad* y *tono*.

La *amplitud* de una vibración tiene que ver con el desplazamiento espacial de la vibración (en la figura 2, la distancia entre los puntos **b** y **c**). La amplitud está directamente relacionada con la fuerza de la vibración y, por tanto, con la *intensidad* del sonido

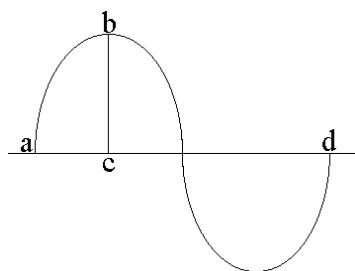


Figura 2

La *frecuencia*, por su parte, tiene que ver con la velocidad de la vibración. Supongamos que entre los puntos **a** – **d** de la figura 2 ha transcurrido un segundo: entonces, la frecuencia de esa vibración es de 1 ciclo por segundo. La frecuencia de la vibración está relacionada con el *tono*: a mayor frecuencia, más agudo es el sonido; a menor frecuencia, más grave. El tono se mide en “hertzios” (Hz) (o, lo que es lo mismo, en “ciclos por segundo”, c.p.s.). Un oído sano puede percibir sonidos con frecuencias comprendidas entre 16 Hz y 20.000 Hz. Más allá de estos límites, los sonidos serán imperceptibles.

Así pues, las características físicas de la vibración son la amplitud y la frecuencia; a la *percepción* de tales características se les llama *intensidad* y *tono*.

2.4. La complejidad de la vibración: el timbre del sonido

Hasta ahora nos hemos referido a la vibración como si fuera un fenómeno simple. Es decir, como si la cuerda de la guitarra (retomando el ejemplo anterior) tuviera un sencillo movimiento de vaivén y nada más. Sin embargo, no es posible encontrar sonidos generados por una “vibración pura”: todas las vibraciones son complejas.

Cuando la cuerda de la guitarra vibra, no sólo vibra toda la cuerda en su conjunto (vibración cuya amplitud y frecuencia percibimos como la intensidad y el tono del sonido), sino que también vibran, simultáneamente, cada una de sus mitades, y también cada uno de sus tercios, etc., etc., indefinidamente (habrá tantas vibraciones simultáneas como flexible sea el cuerpo que vibra). La vibración de la cuerda, así, no es un simple vaivén, sino una compleja ondulación, con una vibración fundamental y varias vibraciones secundarias.

Cada vibración secundaria tiene su propia frecuencia. A estas frecuencias secundarias las conocemos como *armónicos*. Nuestro oído no puede percibir cada una de esas frecuencias secundarias una por una, sino sólo en su conjunto. A la percepción del conjunto de los armónicos se le llama *timbre*.

Sin embargo, aún hay que añadir algo: a nuestro oído no llegan los armónicos producidos directamente por la cuerda, sino sólo aquellos amplificados por la caja de resonancia. Así, si tensamos la misma cuerda en un laúd, la vibración de la cuerda será igual, y también sus armónicos, porque la cuerda es la misma, pero nosotros no oiremos lo mismo que antes: oiremos un nuevo timbre, el propio del laúd, que es el conjunto de armónicos amplificados por la nueva caja de resonancia.

Eso mismo ocurre con el timbre de la voz humana: aunque podamos producir el mismo tono y la misma intensidad, siempre podremos reconocer la voz de cada persona, precisamente porque las cajas de resonancia de cada persona son diferentes.

Una caja de resonancia distinta implica, necesariamente, un timbre distinto.

2.5. Funciones de la intensidad, el tono y el timbre

Posiblemente, la característica más importante del sonido es su *timbre*: las diferencias entre unos sonidos y otros son diferencias de timbre. Es decir, la identidad de cada sonido es un fenómeno tímbrico. Esto es así porque cuando emitimos un sonido (por ejemplo, una vocal), nuestros resonadores tienen una forma determinada; cuando cambiamos la forma de los resonadores, entonces cambia el sonido que emitimos, es decir, cambia el timbre del sonido, su identidad. Por ejemplo, si emitimos una vocal con la boca abierta, pronunciamos [a]; si movemos ahora la lengua hacia arriba y adelante (si cambiamos la forma de la caja de resonancia) entonces pronunciamos *otra* vocal, la [i].

El *tono* también tiene una gran relevancia lingüística: el acento, el ritmo y la entonación son fenómenos de tono, cuya sustancia es, siempre, una serie de cambios en la frecuencia fundamental de los sonidos.

Finalmente, la intensidad es la característica menos relevante en la comunicación: no informa a ningún elemento lingüístico, y únicamente sirve para garantizar que nuestro oyente pueda oírnos; también, para susurrar, gritar, etc. (elementos comunicativos de interés, pero que no forman parte del idioma, sino del propio proceso comunicativo).

3. Producción de los sonidos del habla

En el apartado anterior hemos hecho una breve referencia a lo que podríamos llamar “el milagro del timbre”. De entre las tres características del sonido, el timbre (el conjunto de armónicos potenciados por un resonador) es la más compleja, porque permite distinguir la voz de un instrumento de la voz de otro instrumento (una guitarra de un laúd, por ejemplo, porque sus cajas de resonancia son distintas); también permite distinguir la voz de una persona de la voz de otra persona (porque también nosotros tenemos nuestras propias cajas de resonancia, parecidas pero diferentes; la voz de dos familiares, por cierto, como madre e hija, seguramente será muy parecida, porque también lo son sus cajas de resonancia). Aun así, y dentro del timbre de voz distinto de cada persona, podemos reconocer e identificar una parte de ese timbre como semejante al nuestro para emplearlo en la comunicación: son los sonidos del habla.

Podemos comprobar este fenómeno si le pedimos a dos personas, con voces bien diferenciadas (por ejemplo, un hombre y una mujer), que pronuncien la misma vocal [a]. Cuando la dos personas han pronunciado la [a]: ¿hemos escuchado el mismo sonido, o hemos escuchado dos sonidos diferentes? Si nos fijamos en el timbre de voz personal, evidentemente se trata de dos voces distintas, y por tanto de dos sonidos con un timbre bien distinto; pero si nos fijamos en que ambas personas han pronunciado la misma vocal [a], entonces parece claro que hemos escuchado el mismo sonido, dos veces. Y he aquí el milagro: el mismo fenómeno que sirve para distinguir y

separar las voces, el timbre, es el que sirve para unirlos, para unirnos y entendernos: el timbre de los sonidos del habla.

En este apartado vamos a ver cómo al moldeado de ese se le conoce como “articulación”: hacer que nuestras cajas de resonancia sean parecidas, para producir sonidos semejantes.

3.1. La producción de la voz

Los sonidos que intervienen en la comunicación humana son producidos en el *aparato fonador*, que en realidad es el propio aparato respiratorio durante la expulsión de aire, cada vez que respiramos (v. figura 3).

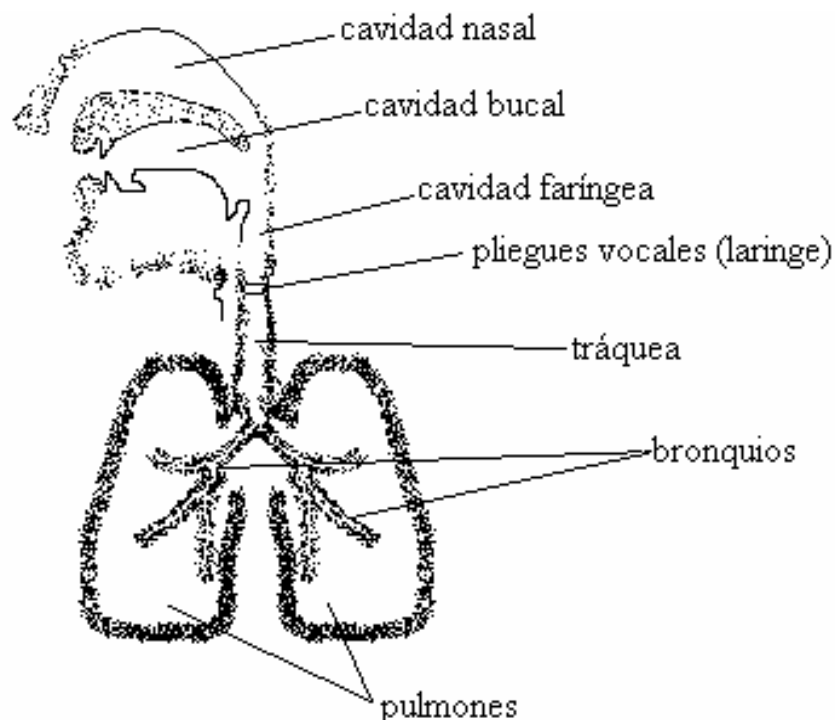


Figura 3 – El aparato fonador

El aire que se expulsa de los pulmones se recoge a través de los bronquios en la tráquea, donde se produce una columna de aire que asciende con mucha presión. Al pasar por el estrechamiento que constituyen los *pliegues vocales* (mal llamados “cuerdas vocales”, porque no son “cuerdas”) la columna de aire es fragmentada. Los pliegues vocales actúan como una válvula que sólo deja pasar burbujas de aire. Estas burbujas, al pasar al otro lado, provocan unas turbulencias de presión (el diferencial entre la presión de las burbujas y el aire de la faringe) que *son* sonido, la materia prima de nuestra voz.

Desde ese momento, el sonido generado (que ya tiene una intensidad –la presión de la columna de aire- y un tono –la frecuencia de burbujas que han pasado-) resuena en las distintas cavidades de resonancia del tracto vocal: la cavidad faríngea, la cavidad bucal y la cavidad nasal. En estas cavidades, verdaderas cajas de resonancia de nuestra voz, se amplifican algunos armónicos de todos los que se generaron en la laringe. Estos armónicos amplificados constituyen el timbre de nuestra voz.

Una de esas cavidades, sin embargo, no es fija, como las demás: la boca es una caja de resonancia flexible, que puede agrandarse o estrecharse, alargarse o anularse, etc., a voluntad. En ella se moldea una parte del timbre de nuestra voz: los sonidos del habla.

3.2. Fonación y articulación

A la producción de la voz se la llama *fonación*. La voz es, por tanto, el sonido humano por excelencia. Cuando emitimos una vocal, lo que hacemos es generar voz, sencillamente. Ahora bien, no siempre emitimos la misma vocal: podemos cambiar su timbre si cambiamos la forma de la cavidad bucal. Es decir, la *articulamos*.

Además, en el aparato fonador pueden crearse otros sonidos que no son voz, necesariamente: por ejemplo, los sonidos consonánticos (como [p] o [s]) son producidos en la boca, efectivamente, pero no son producto de la fonación sino de la *articulación*, directamente.

Es decir, los sonidos del habla pueden ser hechos con voz, producto de la fonación, o no; en los dos casos, la forma de la cavidad bucal (y, especialmente, la posición de la lengua) modifica el sonido o produce un sonido nuevo: a este fenómeno lo llamamos *articulación* del sonido. Los sonidos *sonoros* son fonados y articulados; los sonidos *sordos* sólo son articulados (sin fonación, sin voz).

3.3. Vocales, consonantes y sonantes

Normalmente, distinguimos dos tipos de sonidos del habla: las vocales y las consonantes. Las *vocales* son aquellos sonidos que consisten en la salida limpia de la voz. Ya hemos visto que las vocales también se articulan (al modificar la forma de la boca). Su principal característica, sin embargo, es que el aire sale libremente, sin ningún obstáculo.

Las *consonantes*, en cambio, son aquellos sonidos que consisten, precisamente, en poner un obstáculo en la salida del aire. Si el obstáculo se opone a la salida de voz, entonces hablamos de “consonantes sonoras”; si el obstáculo se opone a la salida del aire, sin voz, hablamos de “consonantes sordas”. Son consonantes las oclusivas sordas [p], [t], [k] (de “**petaca**”), las oclusivas sonoras [b], [d], [g] (de “**bodega**”), las fricativas [f], [θ], [s], [x] (de “**fe**”, “**cien**”, “**sal**”, **genio**”) y la africada [tʃ] (de “**coche**”).

Pero aún hay otro tipo de sonidos, que vienen a ser una mezcla de vocal y consonante: sonidos sonoros en los que hay un obstáculo en la salida de la voz, pero en los que dicho obstáculo no impide la salida libre del aire (por otro sitio): son los sonidos *sonantes*. Por ejemplo, las nasales: hay un obstáculo que impide la salida de aire por la boca (como si fueran consonantes), pero simultáneamente el aire sale libremente por la nariz (como si fueran vocales). Los sonidos nasales son: [m], [ɲ], [n] (“**mañana**”). Otras sonantes son las vibrantes [r] (“**pero**”), [ʀ] (“**perro**”), las laterales [l] (“**luna**”), [ʎ] (“**lluvia**”) y las aproximantes [j] (“**mayo**”).

3.4. Modos de articulación

Esta clasificación de los sonidos debe completarse con la explicación del obstáculo que se opone a la salida del aire. Al tipo de obstáculo se le llama “modo de articulación”:

- Si el obstáculo es total, el aire no puede salir: hablamos de una *oclusiva*.
- Si el obstáculo es parcial, el aire apenas puede salir, haciendo ruido al rozar: *fricativa*.
- La combinación de ambos obstáculos da lugar a una *africada* (oclusiva + fricativa).
- Si el obstáculo es total en la boca, pero el aire sale libremente por la nariz: *nasal*.

- Si el obstáculo es total, pero intermitente, con salida de aire entre los cierres: *vibrante*.
- Si el obstáculo está sólo en el centro de la boca y el aire sale por los lados: *lateral*.
- Si el obstáculo apenas llega a interponerse, y el aire sale libre y sin rozar: *aproximante*.

3.5. Puntos de articulación

Finalmente, conviene referirse al lugar donde se coloca el obstáculo. La lengua se junta o se aproxima a uno de los siguientes “puntos de articulación”: labios, dientes, alvéolos, paladar, velo del paladar y úvula, que dan lugar a sonidos llamados labiales, dentales, alveolares, palatales, velares y uvulares. Las partes de la lengua que intervienen en la articulación son: el ápice, el predorso, el dorso y el postdorso. V. la figura 4:

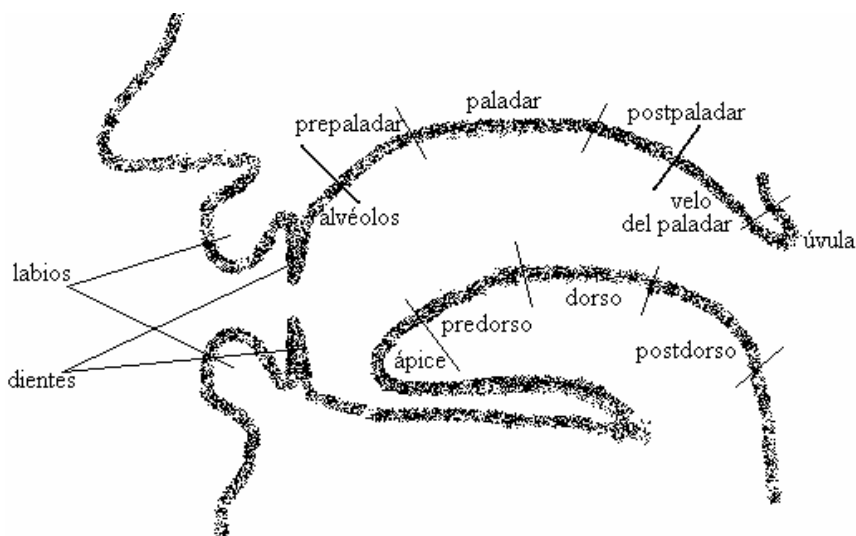


Figura 4 – Puntos de articulación

Según su punto de articulación, los sonidos del español son:

- *Labiales*: [p], [b] (oclusivas bilabiales), [f] (fricativa labiodental) y [m] (nasal bilabial).
- *Dentales*: [θ] (fricativa interdental) y [t], [d] (oclusivas).
- *Alveolares*: [s] (fricativa), [n] (nasal), [r], [r] (vibrantes) y [l] (lateral).
- *Palatales*: [tʃ] (africada), [ɲ] (nasal), [ʎ] (lateral) y [j] (aproximante).
- *Velares*: [k], [g] (oclusivas) y [x] (fricativa).

4. El sistema fonológico del español

Para muchos profesores nunca acaba de estar clara la diferencia entre fonética y fonología, y es muy común confundir los *fonemas* de la lengua con los *sonidos* que pronunciamos. Esto ocurre porque nuestra formación lingüística se centra en la descripción fonológica de la lengua y apenas presta atención a la realidad fonética del habla. En el aula, en cambio, encontramos sonidos reales, pronunciaciones reales, nunca “fonemas”.

Los *fonemas* son unidades abstractas, conceptos, categorías perceptivas, que no tienen una existencia real sino como modelos. Por el contrario, los sonidos son reales, materiales, existen. Los lingüistas (y en concreto, los fonólogos), clasifican los sonidos más comunes en categorías: las “cinco” vocales del español, por ejemplo, no son “cinco sonidos”, sino “cinco fonemas”. En realidad, nosotros pronunciamos muchas más vocales normalmente, al menos una docena más: lo que ocurre es que sólo *entendemos* cinco, todas las vocales que pronunciamos y oímos normalmente, que son muchas más, las incluimos inconscientemente en una de las cinco categorías fonológicas de nuestra lengua, que por tanto son *categorías perceptivas*.

Esto quiere decir que la fonología nos orienta sobre cómo percibimos los sonidos, sobre qué categorías deben percibir los alumnos extranjeros en español. Sin embargo, el sistema fonológico no explica qué sonidos pronunciamos, sino qué sonidos *deberíamos pronunciar*. Así, la fonología es descriptiva en cuanto a la percepción del habla (describe cómo agrupamos los sonidos que escuchamos, en categorías), pero en cuanto a la producción es, más bien, *prescriptiva* (ofrece modelos de pronunciación típicos).

En este apartado vamos a examinar las categorías perceptivas que constituyen los sonidos del español (su sistema fonológico), así como los *sonidos tipo* de cada categoría y sus variantes más frecuentes (llamadas *alófonos*), que servirán como “modelo de pronunciación”.

4.1. El sistema fonológico del español

Un sistema fonológico consiste en una serie de unidades abstractas (fonemas) con las que nos referimos a las categorías perceptivas de los hablantes de la lengua. Para clasificar los fonemas, empleamos *rasgos fonológicos* que, tomados de la fonética, no sirven para “describir” cada fonema (porque el fonema no existe), sino para establecer sus relaciones con las demás categorías. Así, los rasgos de cada fonema son rasgos *relacionales*, no descriptivos. En lo posible, sin embargo, se procura que tales rasgos coincidan con los rasgos descriptivos (fonéticos) del principal sonido tipo de cada fonema.

Por ejemplo, decir que el fonema /b/ es “obstruyente, sonoro, labial”, sólo significa que se relaciona con los demás fonemas “obstruyentes, sonoros” /d/, /j/, /g/; secundariamente, que el principal sonido de la categoría es [b], efectivamente obstruyente (oclusivo), sonoro y bilabial. Considerar a /j/ un fonema “obstruyente”, por tanto, no es contradictorio, aunque el sonido tipo es [j], aproximante, y sólo alguna variante sea obstruyente (africada), como [dʒ] (“cónyuge”, “**hierba**”, “yo” en pronunciación enfática).

El sistema fonológico del español es el siguiente:

<i>Sistema consonántico:</i>		Labiales	Dentales	Palatales	Velares
Obstruyentes	Sordas	/p/	/t/	/tʃ/	/k/
	Sonoras	/b/	/d/	/j/	/g/
Fricativas		/f/	/θ/	/s/	/x/
Nasales		/m/	/n/	/ɲ /	
Laterales			/l/	/ʎ/	
Vibrantes			/r/	/r/	

Obsérvese que, en comparación con el sistema fonético que vimos en el apartado anterior, hemos incluido las *africadas* y las *aproximantes* en la correlación de las “obstruyentes” y hemos eliminado la serie de *alveolares*, incluyéndola en la correlación de “dentales”. De este modo, el resultado es un cuadro mucho más simple, porque el objetivo es correlacionar categorías: no tiene ningún sentido tener una “correlación” con una única unidad, que por tanto no estaría “correlacionada” con ninguna otra.

Estos cambios también pueden justificarse desde el punto de vista fonético: la africada también es obstruyente, pues incluye una oclusión (oclusiva + fricativa); la aproximante, como hemos visto, en ocasiones se pronuncia como una africada; las “dentales” /θ/ y /s/, que comparten la misma casilla, en la realidad también la comparten, pues la mayoría de los hablantes de la lengua sesean (o pronuncian [θ], o pronuncian [s]); finalmente, las dentales y las alveolares son plenamente complementarias (hasta el punto de que a veces se las llama “dentoalveolares”).

<i>Sistema vocálico:</i>	Palatales (o <i>anteriores</i>)		Centrales	Velares (o <i>posteriores</i>)	
Cerradas (o <i>altas</i>)	/i/				/u/
Medias		/e/		/o/	
Abierta (o <i>baja</i>)			/a/		

Por su parte, el sistema vocálico no ofrece ninguna complicación: los rasgos “cerradas (o altas), medias, abierta (o baja)” y “palatales (o anteriores), centrales, velares (o posteriores)” se refieren, desde el punto de vista fonético, a la altura y la posición de la lengua dentro de la boca, como se indica en la figura 5:

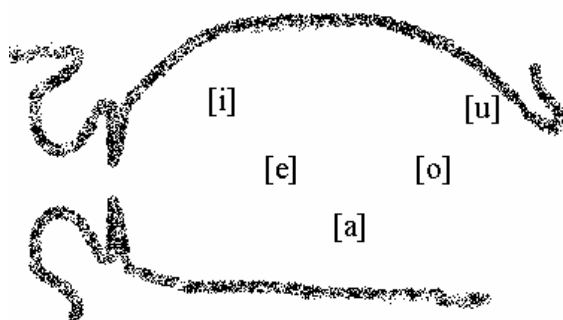


Figura 5 – Articulación de las vocales

4.2. Sistema vocálico del español: fonemas y variantes

Los fonemas vocálicos del español, por tanto, son /i/, /e/, /a/, /o/, /u/. Los sonidos tipo de cada fonema son: [i], [e], [a], [o], [u]. Otras variantes frecuentes en el habla son:

- las variantes abiertas [ɛ], [ɔ], que aparecen en contacto con [r], en sílabas trabadas y en los diptongos decrecientes: como en las palabras “carreta, pértiga, seis, arroz, sol, sóis”.
- las variantes nasalizadas de las vocales, que aparecen entre nasales (“maná”, “niño”, etc.).
- las variantes relajadas, en sílabas átonas (como una especie de vocal neutra o *schwa*).

4.3. Sistema consonántico del español: fonemas y variantes

Los fonemas consonánticos y sus principales variantes (o *alófonos*) son:

/p/ ⇒ [p] “**p**apá”

/b/ ⇒ [b] (oclusiva) “ámbar”, [β] (aproximante) “habano”

/t/ ⇒ [t] “te**t**”

/d/ ⇒ [d] (oclusiva) “and**a**r”, [ð] (aproximante) “adió**s**”

/tʃ/ ⇒ [tʃ] “co**ch**e”

/j/ ⇒ [j] (aproximante) “mayo”, [dʒ] (africada) “conyug**e**”

/k/ ⇒ [k] “c**o**co”

/g/ ⇒ [g] (oclusiva) “hangar”, [ɣ] (aproximante) “mag**o**”

/f/ ⇒ [f] “af**á**n”

/θ/ ⇒ [θ] “ciza**ñ**a”

/s/ ⇒ [s] (sorda) “cas**a**”, [z] (sonora) “rasg**o**”

/x/ ⇒ [x] (velar) “geran**io**”, [h] (aspirada), [χ] (uvular) “ju**e**z”, [ç] (palatalizada) “jin**e**te”

/m/ ⇒ [m] (bilabial) “mam**á**”, [m̲] (labiodental) “anf**ib**io”

/n/ ⇒ [n] (alveolar) “nen**e**”, [ŋ] (velar) “ang**u**la”

/ɲ/ ⇒ [ɲ] “ni**ñ**o”

/l/ ⇒ [l] (alveolar) “al**a**do”, [ɭ] (velarizada) “al**g**a”

/ʎ/ ⇒ [ʎ] “pol**l**o”, [j] (yeísmo, en vez de [ʎ]), [ʝ] (fricativa, en América)

/r/ ⇒ [r] (vibrante simple) “per**o**”

/r̄/ ⇒ [r̄] (vibrante múltiple) “per**rr**o”

5. Acento, ritmo y entonación

El habla está constituida por sonidos, como hemos visto, pero también por otros fenómenos que relacionan y se superponen a los sonidos: los llamados *fenómenos suprasegmentales* (llamados así porque afectan a varios sonidos –o *segmentos*– a la vez). Tales fenómenos: el acento, el ritmo y la entonación, constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los segmentos, porque son los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido.

Si imaginamos una máquina capaz de emitir los sonidos que componen un enunciado, uno tras otro, ¿podemos suponer que un oyente normal entendería ese enunciado? La respuesta es, evidentemente: no, de ningún modo. Los sintetizadores de voz emiten sonidos, pero *no hablan*. Para hablar hacen falta más cosas: hace falta que los sonidos estén relacionados, organizados, jerarquizados e integrados (este fenómeno lo examinaremos en el siguiente apartado: *la integración de los sonidos del habla*). Los medios que permiten esta organización de los sonidos en el habla son, precisamente, los fenómenos suprasegmentales (también llamados *hechos prosódicos* o, simplemente, *prosodia*).

Así, la enseñanza de la pronunciación debe incluir, además de los sonidos propios del idioma, los fenómenos que los organizan en el habla. El acento, el ritmo y la entonación, que a menudo se quedan para las últimas lecciones en los manuales de fonética, y que muchas veces ni siquiera se explican porque no parecen tan importantes, en realidad constituyen los elementos más importantes del habla, y su enseñanza debe considerarse prioritaria.

No hay habla sin entonación, ni puede haberla. No hay habla sin ritmo, ni puede haberla. ¿Acaso nuestros alumnos podrían hablar sin ritmo ni entonación?

5.1. Definición de acento

El *acento* es un fenómeno de prominencia que permite poner de relieve unos sonidos sobre otros: unas vocales sobre otras. Las vocales *tónicas* se ponen de relieve frente a las vocales *átonas*.

Esta prominencia se manifiesta, en primer lugar, en que las vocales tónicas tienen un tono más alto que las vocales átonas (de ahí los nombres “tónica” y “átona”). También, en que las vocales tónicas son más largas que las átonas, y tienen una mayor intensidad.

Las vocales tónicas son tan diferentes de las átonas, y tan importantes en comparación, que en muchas lenguas se produce el fenómeno de “reducción vocálica”: las vocales átonas pierden su timbre propio, su propia naturaleza sonora, y se convierten en vocales indistintas, muy breves, que hasta llegan a desaparecer en ocasiones. Así ocurre en inglés, cuyas 19 vocales se convierten en una única vocal neutra cuando son átonas; también se observa el fenómeno en francés, en portugués, en catalán, etc. En español no llega a haber una clara reducción vocálica, pero sí que se observa una evidente relajación en las vocales átonas, y en estilo descuidado también llegan a desaparecer.

5.2. Acento de palabra y acento de frase

La diferenciación entre vocales tónicas y átonas tiene que ver con el acento propio de las palabras: todas las palabras significativas de la lengua tienen un acento, una vocal tónica (excepto los elementos gramaticales átonos: conjunciones, preposiciones, artículos, pronombres o fórmulas de tratamiento). Esto es lo que llamamos el *acento de palabra*.

Pero hay otro de tipo de acento que conviene tener en cuenta: el *acento de frase*. En cada enunciado, entre las sucesivas vocales tónicas (una por palabra) hay una que es más prominente que las demás, que ejerce de núcleo de la frase. Sobre ella recae una *inflexión tonal*, es decir, no está formada por un solo tono, sino por dos tonos.

En la frase “**hoy** me encuentro **bien**” tenemos tres vocales tónicas (en negrita): “**hoy**”, “**me encuentro**”, “**bien**”. La última (“**bien**”) es el núcleo del enunciado, porque sobre ella recae la inflexión tonal que indica que ahí acaba la frase, y que la frase es declarativa. En su forma interrogativa: “¿**hoy** me encuentro **bien**?”, observamos que la inflexión tonal de “...**bien**?” es ascendente, y que así se marca la interrogación de la frase.

5.3. El ritmo en español

El ritmo consiste en la recurrencia de los acentos a lo largo del enunciado. Los constituyente del ritmo en español son la sílaba y la palabra: en nuestro idioma, el ritmo obliga a que cada sílaba y, sobre todo, cada palabra tengan una duración aproximadamente igual. Así, en el ejemplo anterior pronunciaremos las tres palabras “**hoy**” – “**me encuentro**” – “**bien**” con la misma duración aproximada: esto implica que “**hoy**” y “**bien**”, que sólo tienen una sílaba, duran tanto como “**me encuentro**”, que tiene tres sílabas; estas tres sílabas, entonces, deben ser más breves que las otras dos.

Ese juego entre la duración de las sílabas y las palabras es el que caracteriza el ritmo del español. En otros idiomas, como el inglés, la unidad rítmica es el “pie acentual”: la distancia que hay entre vocal tónica y vocal tónica. En una frase como “what is the matter?” hay dos pies acentuales: “**what**’s” – “**th**’**mat**’r”. Con el apóstrofe marcamos las vocales que prácticamente desaparecen (es fenómeno de la reducción vocálica) porque son átonas, lo cual permite que ambos pies acentuales puedan durar igual. En inglés prima la duración del pie acentual; en español, en cambio, la duración de la palabra debe compaginarse con la duración de cada sílaba. Sólo en un estilo muy descuidado se produce el mismo fenómeno de reducción masiva de vocales átonas y sílabas.

5.4. La entonación: naturaleza y funciones

La voz con la que hablamos (cuyo núcleo son las vocales, porque las vocales son voz, frente a las consonantes que pueden no serlo) tiene un timbre determinado (el timbre de nuestra voz personal, pero también el timbre de cada sonido individual, de cada segmento), una intensidad y un tono. En realidad, cada sonido sonoro (con voz) tiene su propio tono. La sucesión de estos tonos constituye una especie de melodía, a la que llamamos *entonación*. La entonación, entonces, viene a ser la “melodía del habla”.

Pero no es una melodía infinita, sino una sucesión de pequeñas melodías bien delimitadas, llamadas *contornos entonativos*. Cada *contorno entonativo* tiene un núcleo que lo delimita, que es una *inflexión tonal*: el *acento de frase*.

Así, vemos que los fenómenos del acento y la entonación funcionan al mismo tiempo: el *acento de frase* es el núcleo del enunciado, y su *inflexión tonal* es el núcleo del *contorno entonativo*.

La entonación cumple diversas funciones en la comunicación: en primer lugar, sirve para unir los sonidos del habla en *contornos*; en segundo lugar, sirve para distinguir frases; finalmente, sirve también para aportar rasgos emocionales y expresivos al discurso. Son las funciones: integradora, distintiva y expresiva.

La función integradora de la entonación (que actúa solidariamente con el acento) la examinaremos en el siguiente apartado. La función expresiva, por su parte, apenas vamos a esbozarla, porque excede con mucho los límites de un curso inicial de fonética: las diferencias en el estilo del hablante, su estado de ánimo, su intención comunicativa, etc., son diferencias entonativas, en efecto, pero no son lingüísticas, es decir, no son propias de un idioma en particular, sino de un carácter personal o de una cultura. Por ejemplo, la entonación de tristeza es muy similar en cualquier idioma; la entonación de alegría o de ira, en cambio, son propias de un grupo cultural; la entonación sarcástica, en fin, es característica en cada persona. Ante un panorama tan diverso, entonces, es muy difícil ofrecer modelos concretos.

5.5. Modelos entonativos en español

Sí podemos ofrecer modelos de entonación distintiva, o *entonación lingüística*, que es la que nos permite distinguir enunciados “iguales”: una misma frase puede ser, por ejemplo, declarativa o interrogativa. Estas distinciones sí que son propias del idioma, son diferencias lingüísticas, y en cada lengua se realizan de un modo. En español, la entonación declarativa es, típicamente, descendente; la entonación interrogativa, en cambio, típicamente ascendente. En otros idiomas, sin embargo, la interrogación puede ser descendente, como ocurre en catalán o en húngaro.

Las entonaciones lingüísticas del español son las siguientes (v. figura 6):

- *Entonación declarativa* (o “neutra”): con una línea melódica plana (un primer pico bajo y una declinación mínima) y inflexión final descendente, que la caracteriza.
- *Entonación interrogativa*: con una línea melódica que hace subida-bajada (un primer pico alto y una declinación pronunciada), y una inflexión final ascendente.
- *Entonación enfática*: con una línea melódica ondulada, quebrada, que no sigue el esquema normal (con diversos picos y declinaciones); puede ser declarativa enfática (final descendente) o interrogativa enfática (final ascendente).
- *Entonación suspendida*: como la declarativa o interrogativa, pero sin la inflexión final.

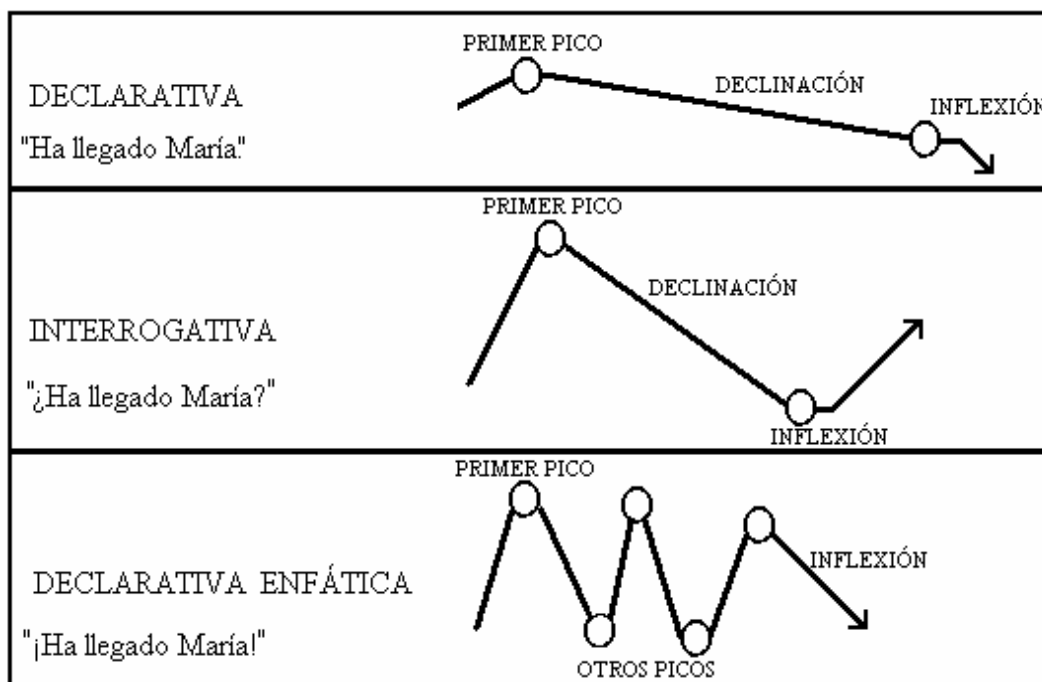


Figura 6 – Modelos entonativos del español

6. La integración fónica del habla

Hemos visto que el habla está constituida por una serie de sonidos, cuya producción, articulación y percepción categorial (el sistema fonológico) conocemos ya, así como los fenómenos suprasegmentales. Conviene saber ahora cómo se organizan y se integran en el discurso hablado. También, cómo influye esta integración fónica en la comunicación, y cómo la determina.

Dos hablantes de un mismo idioma, pero de diferentes dialectos, por ejemplo, producen discursos orales muy distintos: ¿por qué un argentino y un caribeño, que emiten básicamente los mismos sonidos, tienen un *acento* tan distinto? ¿Por qué a un extranjero siempre se le nota ese *acento extranjero*, aunque pronuncie los sonidos aceptablemente, uno por uno? ¿En qué consiste el *acento*? ¿Y por qué es tan importante?

Tradicionalmente, se ha dicho que los sonidos se unen linealmente a lo largo del habla, formando una especie de “cadena”: la “cadena sonora” o “cadena fónica”. Esta idea supone que cada sonido es un “eslabón” de la “cadena”. Así, supuestamente, el hablante iría articulando un sonido tras otro, y el oyente iría entendiendo un sonido tras otro.

Sin embargo, si esto fuera así no existiría el fenómeno del *acento dialectal*, ni del *acento extranjero*, porque los sonidos irían uno tras otro, simplemente, siempre igual.

En realidad, los sonidos no constituyen una “cadena”, sino un entramado complejo, muy bien organizado, en forma de “bloques fónicos”. No hablamos con “sonidos aislados uno tras otro” sino con “sonidos agrupados, por bloques”. La manera de agrupar los sonidos es diferente en cada dialecto, y por eso tenemos diferentes *acentos*. Del mismo modo, un alumno extranjero lo que hace es emitir los sonidos del español, en efecto, pero integrándolos según los mecanismos propios de su lengua 1: es decir, en realidad es como si *hablara en su propia lengua* (aunque con los sonidos –y las palabras– del español).

6.1. El concepto de jerarquía fónica

Frente a la idea tradicional, pero falsa, de la “cadena fónica”, según la cual cualquier eslabón de la cadena tiene tanta importancia como otro, la *jerarquía fónica* establece que unos sonidos son más importantes que otros: el discurso oral está formado por bloques fónicos, a distintos niveles, cada uno de los cuales tiene un núcleo (normalmente, una vocal) y unos márgenes. Estos bloques fónicos son el mecanismo organizador de todo el discurso.

Los distintos niveles de organización fónica del habla son, en español: la sílaba, la palabra y el grupo fónico. Esta jerarquización de los sonidos en el habla formando bloques, permite, al hablante, producir discursos fluidos y con sentido; al oyente, segmentar y comprender tales discursos.

6.2. Hegemonía de las vocales en el habla: la sílaba

La primera distinción jerárquica entre los sonidos del habla es la diferenciación entre vocales y consonantes. En el apartado 3 vimos que, desde el punto de vista articulatorio, los sonidos pueden ser vocales, consonantes y sonantes. Desde un punto de vista funcional, sin embargo, podemos mantener la distinción tradicional entre vocales y consonantes: las vocales son, siempre, el núcleo de una sílaba; las consonantes, en cambio, sólo pueden ser el margen de la sílaba, nunca su núcleo.

Así, en español los sonidos *sonantes* son, funcionalmente, consonánticos, porque nunca son núcleo de sílaba (aunque sí pueden serlo en otros idiomas: por ejemplo, la lateral [l] es el núcleo de la segunda sílaba en la palabra inglesa “little”; la vibrante [r] es núcleo de sílaba en la palabra checa “prst”; y la nasal [n] es núcleo de sílaba en las palabras alemanas “guten morgen”, pronunciadas coloquialmente como “gut’n morg’n”).

Esta primera jerarquización entre vocales y consonantes, según la cual las vocales siempre son núcleo de sílaba, mientras que las consonantes siempre son márgenes de sílaba, se demuestra en otros fenómenos fonéticos: las vocales están constituidas, siempre, de voz, y por tanto son el núcleo del habla; las consonantes, en cambio, pueden ser sonoras (con voz) o sordas (sin voz), pero son siempre marginales.

Las vocales, además, son mucho más perceptibles que las consonantes: tanto, que en los distintos dialectos del español encontramos numerosas variaciones en la pronunciación de las consonantes (la [s] se pronuncia [θ] en algunos dialectos –ceceo–, la [θ] se pronuncia [s] en otros muchos –seseo–, la [s] final se aspira [h], también la [x] se pronuncia aspirada [h], la [ʎ] se pronuncia [j] –yeísmo– o [ʒ] –rehilamiento–, etc., etc.), pero muy pocas variaciones en el vocalismo: la [a] se pronuncia [a] en todos los dialectos. Esto es así porque las consonantes son mucho menos perceptibles que las vocales, y por eso pueden cambiar unos dialectos o perderse en otros: también a lo largo de la evolución de la lengua las palabras nos han llegado, desde el latín, manteniendo prácticamente inalterado su vocalismo, pero con enormes cambios en las consonantes.

Todas las vocales son el núcleo de una sílaba. La sílaba, entonces, puede definirse así: una sílaba es, esencialmente, una vocal que ejerce de núcleo, más alguna consonante que constituye los márgenes (o incluso ninguna consonante: puede haber sílabas sin consonantes, como en la palabra “oía”: “o-í-a”).

6.3. La palabra fónica o grupo rítmico

Sin embargo, no todas las vocales son igual de relevantes en el habla. Algunas vocales son más importantes (y, también, más perceptibles) que otras: las *vocales tónicas*.

Las vocales tónicas son, siempre, el núcleo de una *palabra fónica*.

Una “palabra fónica” es una palabra más los elementos gramaticales átonos que se pronuncian solidariamente con ella. Así, “casa” es una palabra fónica, pero también lo es la expresión “la casa”, que aunque está formada por dos “palabras” desde el punto de vista gramatical (el artículo “la” y el sustantivo “casa”), constituye una unidad fonética [lakása]. También son palabras fónicas: “nuestra casa”, “contra la casa”, “desde la casa”, etc.

Una palabra fónica es, por tanto, el bloque de sonidos organizado alrededor de una vocal tónica: una serie de sílabas organizadas alrededor de un acento. Como hemos visto en el apartado anterior, la palabra es el constituyente central del fenómeno “ritmo”: por eso, a la “palabra fónica” también se la conoce como *grupo rítmico*.

Tenemos un ejemplo en la actividad nº 6 (v. *Infra*), en la que hay que segmentar las palabras fónicas o grupos rítmicos de un párrafo: / La enseñanza / de la pronunciación / debe / incluir, / además / de los sonidos / propios / del idioma, / los fenómenos / que los organizan / en el habla: / el acento, / el ritmo / y la entonación. /

6.4. El grupo fónico

Pero la “palabra fónica” o *grupo rítmico* no es la unidad mayor del discurso: no hablamos encadenando palabras, simplemente. Hay otra unidad mayor, el *grupo fónico*, formada por una serie de palabras organizadas alrededor de un núcleo: el *acento de frase*, con su *inflexión tonal*. Así, cuando detectamos una vocal tónica con inflexión tonal sabemos que ahí está el núcleo de un grupo fónico.

Un *grupo fónico* está formado por una serie de palabras fónicas organizadas alrededor de una inflexión tonal. Desde el punto de vista de la entonación, el grupo fónico coincide con el *contorno entonativo*, cuyo núcleo es, igualmente, la inflexión tonal.

La diferencia entre las frases especificativas y las frases explicativas reside, precisamente, en su articulación en grupos fónicos. En la frase especificativa “los alumnos que tienen interés aprenden español” observamos dos grupos fónicos: “los alumnos que tienen interés” y “aprenden español”; en la explicativa “los alumnos, que tienen interés, aprenden español”, observamos tres grupos fónicos: “los alumnos”, “que tienen interés” y “aprenden español”.

6.5. Resumen: la jerarquía fónica del español

Cuando hablamos, pues, no emitimos una serie de sonidos, ni una serie de sílabas, ni una serie de palabras, sino que emitimos una serie de grupos fónicos. Cada grupo fónico está formado por una serie de palabras (una, o más), que están formadas por sílabas (una, o más), constituidas por una vocal y algunas consonantes (o ninguna). Por otra parte, la entonación se articula también sobre los grupos fónicos: cada grupo fónico contiene un contorno entonativo.

La jerarquía fónica del español, por tanto, es la siguiente:

Consonantes y sonantes	⇒	Zona marginal
Vocal	⇒	Núcleo de <i>sílaba</i>
Vocal tónica	⇒	Núcleo de <i>palabra fónica</i> o <i>grupo rítmico</i>
Vocal tónica con inflexión tonal	⇒	Núcleo de <i>grupo fónico</i> Núcleo de <i>contorno entonativo</i>

6.6. Implicaciones didácticas

Desde la idea de “cadena fónica”, cualquier eslabón de la cadena, cualquier sonido, tiene tanta importancia como otro, y es indispensable que no se pierda ninguno. La consecuencia didáctica es que los alumnos tienen que pronunciar “correctamente” cada eslabón de la cadena. La corrección fonética tradicional, entonces, se centraba en la “corrección” de cada sonido, aisladamente.

Pero ahora sabemos que cuando hablamos no nos limitamos a emitir una serie de sonidos, sino que emitimos bloques de sonidos: grupos fónicos. La consecuencia didáctica inmediata, entonces, es que no son tan importantes los sonidos en sí, uno por uno, sino su manera de integrarse en el discurso.

En definitiva, el interés de la enseñanza de la pronunciación no se centra tanto en los sonidos en sí mismos, sino en la producción de discursos coherentes, bien articulados: es más importante, así, la entonación y el ritmo que los sonidos aislados; y, entre los sonidos, son más importantes las vocales tónicas que las átonas, y estas que las consonantes.

7. Actividades de reflexión y autoevaluación

1.- Reflexione sobre los siguientes enunciados:

- a) ¿Es posible la comunicación espontánea sin sonido? ¿De qué modo interviene la pronunciación en la comunicación?
- b) La pronunciación dialectal ¿debe ser estudiada por la fonética o por la fonología? ¿En qué sentido? ¿Con qué objetivos?
- c) El profesor de idioma ¿debe tener conocimientos sobre fonética? ¿Para qué le sirven? ¿Cómo debería usarlos?
- d) La enseñanza de la pronunciación ¿debe ser considerada una parte esencial del aprendizaje del idioma o basta con unas cuantas indicaciones generales?

2.- Conteste a los siguientes enunciados, de manera razonada:

- a) ¿Por qué en una piscina se oye distinto dentro o fuera del agua?
- b) ¿Por qué un pequeño movimiento de la lengua puede hacer que cambie la vocal que pronunciamos?
- c) ¿En qué se diferencian los siguientes sonidos, en timbre o en tono?: la vocal [a] y la vocal [i]; la vocal [á] de “carro” y la vocal [a] de “rueda”.

3.- Conteste a los siguientes enunciados, de manera razonada:

- a) ¿Qué diferencia hay entre el rasgo fonológico “labial” y el rasgo fonético “bilabial”? ¿Y entre “obstruyente” y “oclusivo”?
- b) ¿Por qué los rasgos fonológicos no son descriptivos?
- c) Después de observar su uso en este capítulo, explique en qué casos se emplean los corchetes [] y en qué casos las barras inclinadas // en la transcripción.
- d) En vista de su respuesta al enunciado anterior ¿en qué sentido son distintos /b/ y [b]?

4.- Compare el sistema consonántico del español con el de otra lengua que usted conozca, y explique qué fonemas son similares, qué fonemas no existen en una de las dos lenguas, qué sonidos variantes en español son similares a otros fonemas en la otra lengua, etc.

5.- Un hablante nativo de esa lengua, ¿qué dificultades de pronunciación puede usted suponer que tendrá al aprender español, según la comparación que ha realizado en el enunciado anterior? ¿Por qué?

6.- Encuentre las vocales tónicas del siguiente párrafo, y separe las palabras, agrupando con ellas los elementos átonos:

La enseñanza de la pronunciación debe incluir, además de los sonidos propios del idioma, los fenómenos que los organizan en el habla: el acento, el ritmo y la entonación.

7.- En el mismo párrafo, señale las vocales sobre las que recae el acento de frase y separe los contornos entonativos.

8.- Explique qué relación hay entre los tres fenómenos suprasegmentales: entre el acento y el ritmo, y entre el acento y la entonación.

9.- Reflexione sobre qué aspectos de la entonación deben ser tratados en el aula, y con qué finalidad.

10.- Explique por qué un inglés que aprende español tiene esa irresistible tendencia a eliminar las vocales átonas y a pronunciar sólo las vocales tónicas: ¿es un fenómeno segmental o suprasegmental? ¿a qué se debe?

11.- Reflexione y establezca una línea de argumentación sobre el siguiente enunciado:

La articulación del habla en grupos fónicos permite la comprensión del discurso oral; la didáctica de la comprensión oral debe centrarse en la enseñanza de este mecanismo de coherencia fónica.

12.- Según el enunciado anterior ¿pueden darse equívocos en la comprensión de enunciados entre hablantes de una misma lengua, pero de diferentes dialectos? ¿Cree usted que, efectivamente, se dan esos equívocos? ¿Ha tenido alguna experiencia al respecto?

13.- Discuta las implicaciones didácticas del fenómeno de la jerarquía fónica: ¿sobre qué elementos fonéticos debe centrarse la enseñanza de la pronunciación?

8. Lecturas recomendadas sobre fonética y fonología del español:

ALARCOS LLORACH, E. (1994): “Fonología”, Iª Parte de su libro *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe / Real Academia Española.

Exposición muy clara y sintética del tema, con una propuesta muy bien ponderada de normas de pronunciación: peninsular y atlántica. Del mismo autor también puede consultarse el clásico tratado: *Fonología española*. Madrid: Gredos (1950).

CANELLADA, J. & J. KUHLMANN (1987): *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.

Manual básico, en el que se contempla especialmente la entonación española.

CANTERO, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Trabajo en el que se definen enciclopédicamente y con apoyo bibliográfico los conceptos básicos de la comunicación oral, la comprensión y la expresión oral, la pronunciación y su tratamiento didáctico.

CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Manual que puede usarse como un libro de introducción al tema (contiene un panorama completo de la entonología del siglo XX) o como un tratado de especialización, en el que se abordan sistemáticamente todos los aspectos relacionados con el acento, el ritmo y la entonación del español.

D'INTRONO, F; E. del TESO & R. WESTON (1995): *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.

Manual de introducción completo y actualizado, desde la perspectiva de la última fonología generativista.

GIL, J. (1988): *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

Manual básico de fonética, en el que sobresale el tratamiento de la fonética articulatoria. Indicado para principiantes.

LINCOLN, D. (1981): *Spanish Pronunciation in the Americas*. Chicago: The University of Chicago Press. Trad. esp. (1988): *El español de américa*. Barcelona: Crítica.

Una visión esquemática y general de las diferentes variedades de pronunciación del español en América, con numerosos mapas y ejemplos.

LLISTERRI, J. (1991): “La fonética en el ámbito de las ciencias del lenguaje”, Capítulo I de su libro *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.

Definición extensiva de la fonética, en la que se contemplan las múltiples relaciones interdisciplinarias de esta ciencia, y se ofrece una visión actualizada y de conjunto.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989): *Fonología general y española*. Barcelona: Teide.

Descripción del sistema fonológico del español, coherente y sistemática, con el único *handicap* de ofrecer un sistema de rasgos exclusivamente acústico.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*. Barcelona: Octaedro.

Introducción sencilla pero rigurosa a la fonética, muy actualizada, ideal para principiantes. Del mismo autor, también puede consultarse el manual más completo: *Fonética*. Barcelona: Teide. 1984.

NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de pronunciación del español*. Madrid: Centro de Estudios Históricos. Desde la 4ª ed. (1932): Madrid: C.S.I.C. (sucesivas reediciones); y NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute. Desde la 4ª ed. (1974): Madrid: Guadarrama.

Los manuales clásicos de la fonética del español, que han servido y sirven aún a todos los estudiosos como principal fuente de datos. Su lectura es aún hoy recomendable.

QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

Manual muy completo de fonética española, desde una perspectiva acústica. En su *Tratado de fonología y fonética españolas* (Madrid: Gredos, 1993) se añaden una descripción articulatoria de los sonidos y una descripción fonológica de la lengua, con un enfoque tradicional y asequible.

CONCEPTOS CLAVE EN LENGUA ORAL

Francisco José Cantero

(Publicado en Mendoza, A. (Coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori. Págs. 141-153)

En nuestra tradición lingüística, las descripciones del código lingüístico están fuertemente supeditadas al lenguaje escrito: de este modo, lo que describen las gramáticas es la "gramática de la lengua escrita", lo que recogen los diccionarios son las "palabras que han sido escritas", etc. Desde esta perspectiva, paradójicamente, la lengua oral (que es la lengua en sí misma, el *lenguaje natural*: cfr. Cantero, 1991a) no obedece a las reglas descritas habitualmente, y a menudo se le ha considerado una "degradación" del código. La lengua oral, sin embargo, constituye un código aparte, con sus propias reglas y sus propias condiciones de uso. Fundamentalmente, las características básicas del **código oral** son: los significados han de *negociarse*, la comunicación es *interactiva* y *bidireccional*, fuertemente *contextualizada*, y la *situación comunicativa* es determinante (cfr. Cassany et al., 1993). Así, el discurso oral, aparentemente descuidado, inconcluso, redundante, etc., en realidad obedece a un *código oral* muy preciso, descrito no tanto por la gramática como por la pragmática (v. Escandell, 1993; Levinson, 1983; Reyes, 1990, 1995).

Un **lenguaje artificial** es un código creado arbitrariamente para establecer comunicación en una *situación comunicativa* especial que no permite o no aconseja emplear la lengua: así, el código morse, el código de circulación, el lenguaje de las banderas, etc., pero también los lenguajes de programación, los lenguajes lógicos y los lenguajes matemáticos, son lenguajes artificiales. Todos ellos han sido creados *ex profeso* y, por tanto, no constituyen, en ningún caso, un "idioma". Por **lenguaje natural**, en cambio, se entiende la lengua propiamente dicha, y en concreto la *lengua oral*. En efecto, podemos considerar el lenguaje escrito como un *lenguaje artificial*, creado y sancionado arbitrariamente, frente a la lengua oral, que es un *lenguaje natural* que nadie ha creado conscientemente, inabarcable, cambiante y múltiple (cfr. Cantero & De Arriba, 1997).

Por **comunicación verbal** se entiende la que emplea el código lingüístico, y por tanto incluye los lenguajes oral y escrito. Por *comunicación no verbal*, en cambio, se entiende la que emplea signos no codificados lingüísticamente, aunque puedan estar codificados culturalmente: así ocurre, por ejemplo, con los gestos que intervienen en la comunicación oral, que no forman parte de la lengua, sino de la cultura que comparten los interlocutores. Otros signos *no verbales* pueden ser indicios emocionales o psicológicos no codificados culturalmente (v. Poyatos, 1994). En ocasiones, el término *comunicación no verbal* también se emplea para referirse a la "comunicación animal"; con todo, conviene precisar que para hablar de *comunicación* debe haber *significados compartidos*, *signos arbitrarios* y sobre todo *intención comunicativa*, elementos difíciles de encontrar en el mundo animal, fuera de nuestra especie (cfr. Luria, 1979).

LA COMUNICACIÓN ORAL

• **Variedades lingüísticas:** El código oral está constituido, en realidad, por un conjunto de códigos, unos paralelos y otros complementarios o sucesivos, llamados *variedades lingüísticas*, que forman la realidad múltiple y flexible del idioma. Distinguimos cuatro tipos de variedades lingüísticas (v. Cantero & De Arriba, 1997): las *variedades diacrónicas* (o *históricas*), que son los estadios por los que la lengua ha pasado a lo largo de su evolución (la lengua del siglo XIII, del siglo XVIII, del siglo XX, etc.); las *variedades diatópicas* (o *dialectales*), que son las hablas características de una

zona geográfica, a las que también se les llama *dialectos* (castellano, andaluz, canario, mexicano, rioplatense, etc.); las *variedades diastráticas*, que son las propias de un estrato social o cultural (español culto, vulgar, etc.); y las *variedades diafásicas* (o *de registro*), que son los estilos empleados según el contexto o según los interlocutores (solemne, literario, formal, coloquial, familiar, etc.). Un hablante maneja, habitualmente, una variedad diacrónica (la variedad contemporánea), una o dos variedades dialectales (su propio dialecto, como "dialecto materno", y, tras la escolarización, el *dialecto estándar*), una variedad diastrática (dependiendo de su grado de cultura o de su emplazamiento social) y varios registros (al menos, los registros familiar, coloquial y formal). Todas las variedades lingüísticas son exclusivamente orales, excepto el *dialecto estándar*, sancionado por la academia, que es la base del lenguaje escrito.

- **Corrección oral:** El *código oral* no es el mismo que el código escrito, por lo que la *corrección oral* no comparte los mismos principios de la corrección escrita: la incompletitud gramatical de la frase o la impropiedad en el léxico, por ejemplo, son características de la lengua oral que no pueden ser consideradas como *errores*. Sí es exigible, en cambio, la *adecuación al contexto*, la selección adecuada de *registro*, la capacidad de *negociación y cooperación*, etc., como elementos fundamentales de la *corrección oral*.

- ◆ **La comunicación como acción:** Este es uno de los conceptos fundamentales tanto de las modernas teorías lingüísticas como de la Didáctica de la Lengua. La comunicación no es una "cosa", sino un proceso, una *acción*, y sólo como tal tiene sentido: así, la enseñanza de la lengua se convierte en enseñanza de la comunicación, que se concreta en una serie de *destrezas o habilidades* con las que los alumnos pueden "hacer cosas", esto es, pueden comunicarse (v. Austin, 1962).

- **Habla:** La lengua oral sólo existe en su realización, en su actualización práctica, normalmente en forma de *diálogo*. Ya sea concebida como "repertorio", como "sistema" o como "competencia", su única existencia efectiva es en el transcurso de la *interacción* oral. Así, la lengua oral sólo existe como *habla*, y el *habla* es el resultado de una acción.

- **Acto de habla:** Entendida el *habla* como *acción*, cada intercambio comunicativo entre dos o más hablantes puede considerarse un *acto*: el *acto de habla* constituye, por tanto, la unidad mínima de la comunicación. En el acto de habla distinguimos el *enunciado* (el mensaje en sí mismo) y la *enunciación* (las condiciones en que se emite el enunciado) (cfr. Searle, 1969). También se entiende por *acto de habla* cada una de las "acciones" que ocurren durante un intercambio comunicativo (saludo, disculpa, orden...) (cfr. Levinson, 1983).

- **Conversación:** La lengua oral, que sólo existe en el *habla*, en forma de *actos de habla*, tiene en la *conversación* su formato idóneo, y puede afirmarse que es el acto comunicativo por excelencia. En la *conversación* hay dos o más interlocutores que intercambian mensajes coherentes, de tal modo que una intervención se sigue de otra (según la lógica propia del *código oral*, más intuitivo y emocional que propiamente lógico: v. Gumperz, 1982; Kerbrat-Orecchione, 1996; Tusón, 1995).

- **Diálogo/monólogo:** A pesar de parecer términos complementarios, se refieren a realidades completamente distintas: el *diálogo* es la forma de la *conversación*, y por tanto de la lengua oral; el *monólogo*, por su parte, es la forma de la lengua escrita. La lengua oral, como forma de comunicación *interactiva, bidireccional y contextualizada* requiere, al menos, de dos interlocutores (*diálogo*); la lengua escrita, en cambio, como forma de comunicación *unidireccional y descontextualizada* sólo requiere la voz de un locutor (*monólogo*). Con todo, y del mismo modo que

pueden simularse diálogos por escrito, también pueden pronunciarse monólogos hablados (generalmente, leídos).

- **Interacción:** Relación entre los interlocutores, sucesión de actos de habla durante la conversación. La lengua oral es *interactiva* por naturaleza, frente a la lengua escrita, en la que el receptor no puede actuar sobre el emisor. En la comunicación oral, los hablantes *hacen* cosas, pero además *actúan* unos sobre otros, influyéndose y negociando: el flujo comunicativo es, pues, *bidireccional* constantemente.

- **Discurso oral/texto oral:** *Enunciado* oral. En esencia, *discurso oral* y *texto oral* son sinónimos; sin embargo, es común referirse a un *texto oral* concebido como un enunciado acabado (por ejemplo, una grabación), y a un *discurso oral* concebido como un enunciado en proceso, no acabado (por ejemplo, una conversación durante su desarrollo). Así, la diferencia entre ambos términos sería aspectual. También se emplea *discurso*, frente a *texto*, para referirse al estilo o al tema característicos de un hablante (como en: "y ahora retomaré mi *discurso* habitual...").

- ◆ **Situación comunicativa:** Cuanto rodea al acto de habla, en su dimensión más inmediata: las coordenadas de espacio y tiempo, los interlocutores y la relación entre ellos. Es un concepto, por tanto, más restringido que *contexto*.

- **Contexto:** La *situación comunicativa* en sí, más todos los conocimientos de los hablantes: lo que saben, lo que creen saber y lo que suponen que sabe el interlocutor, incluyendo los propios enunciados que componen la comunicación (o *co-texto*). La comunicación oral está fuertemente *contextualizada*, es decir, está muy condicionada tanto por la *situación comunicativa* como por el *contexto*, la *adecuación* al cual es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en sus intercambios comunicativos (v. Dijk, 1977; Watzlawick et al., 1967).

- **Adecuación al contexto:** Criterio por el que el hablante selecciona el estilo de habla que va a emplear (la *variedad de registro* adecuada) y por el que regula su conducta a lo largo del intercambio comunicativo: a partir del *contexto*, el hablante se permite emitir *hipótesis* sobre los mensajes del interlocutor, sobre sus *intenciones* y sobre los *significados*; igualmente, a partir del *contexto* el hablante planifica sus mensajes, *negocia* y *coopera* con el interlocutor.

- **Intersubjetividad:** Modelo del mundo compartido por los interlocutores durante un intercambio comunicativo, que les permite *negociar* los puntos de acuerdo y/o desacuerdo, y entender los mismos significados (v. Wertsch, 1985). Los interlocutores habituales elaboran, a lo largo de sus conversaciones, un ámbito de *intersubjetividad* muy amplio, que les evita dar más explicaciones; los interlocutores recientes o desconocidos, por el contrario, tienen que emplear la mayor parte del tiempo en elaborar un ámbito mínimo de *intersubjetividad* que les permita mantener una conversación significativa (v. Cantero & De Arriba, 1997). Las discusiones acaloradas, por lo general, obedecen a una *intersubjetividad* muy deficiente entre los interlocutores (por lo que un espectador ajeno puede entender, por ejemplo, que, en esencia, los dos contendientes están diciendo lo mismo, sin darse cuenta).

- **Negociación:** El carácter *bidireccional*, *interactivo* y *contextualizado* de la comunicación oral obliga a los interlocutores a establecer las reglas a las que se someterá su intercambio comunicativo, desde el turno de palabras hasta el significado de las expresiones empleadas. La *negociación*, sin

embargo, no es explícita, sino que se va construyendo a lo largo de la conversación: hablar es *negociar*, construir un ámbito compartido de *intersubjetividad*.

- **Cooperación:** Axioma de la comunicación (cfr. Grice, 1957), en especial de la comunicación oral: el hablante entiende que su interlocutor *quiere comunicarse con él*, y ambos pondrán todos los medios para mantener abierto el canal de comunicación. En casos extremos, incluso la mentira, la discusión o el insulto son esfuerzos del hablante por comunicarse, y son maneras de *cooperar* para que la comunicación no fracase.

- **Intención comunicativa:** Una cosa es lo que el hablante dice, y otra cosa, coincida o no, es lo que "quiere decir". En la comunicación oral, lo único que importa al interlocutor es lo que "quiere decir", la *intención*, manifiesta o no, que esconden sus enunciados. La *intención comunicativa* es el motor de la conversación y el elemento que le da sentido: así, la *comprensión oral* no radica en entender simplemente las palabras o las frases emitidas (los *significados*), sino en entender la *intención* del emisor (el *sentido* del mensaje).

LA COMPRENSIÓN ORAL

- ◆ **Audición, percepción y comprensión:** Aunque a veces se emplean como sinónimos, conviene distinguirlos muy claramente:

- **Audición:** Fenómeno físico mediante el cual la persona es sensible al sonido. Frente a la *percepción*, la mera *audición* es una *sensación*. También se usa como sustantivo postverbal de "oír" (la *audición* de un texto) y, en sentido figurado, como el objeto de escucha (poner una *audición* a los alumnos).

- **Percepción:** Fenómeno psicológico mediante el cual la persona es consciente de una *sensación*. Frente a la *audición*, la *percepción* consiste en darse cuenta de lo que se ha oído y, por extensión, en discriminar unos elementos de otros. Distinguir una vocal de otra (por ejemplo, una [e] de una [ɛ]) es un fenómeno de *percepción*; oírlas, simplemente (dándose cuenta o no de la diferencia), es un fenómeno de *audición*. La *percepción*, por tanto, está fuertemente mediatizada por la estructura mental del oyente (siguiendo con el ejemplo de los sonidos del lenguaje, la *percepción* está mediatizada por el sistema fonológico del oyente: un hablante de español, así, difícilmente percibirá la diferencia de abertura entre las vocales [e] y [ɛ], diferencia que un hablante de portugués o de catalán percibe con toda naturalidad).

- **Comprensión auditiva/oral:** Aunque generalmente se emplean como sinónimos, el término *comprensión auditiva* parece referirse más a la propia audición que al proceso completo de captar y entender el mensaje oral en su totalidad. El término *comprensión oral*, por tanto, es preferible porque evoca dicho proceso en su conjunto, como una de las cuatro destrezas lingüísticas. Usar *comprensión auditiva* en vez de *comprensión oral* sería equivalente a usar **comprensión visual* en vez de *comprensión lectora*. El empleo de *auditiva* por *oral* es un síntoma del poco interés que ha merecido, tradicionalmente, la lengua oral frente a la lengua escrita: a menudo, la comprensión oral se ha reducido a la mera audición, y la expresión oral a la mera pronunciación. Cuando hablamos informalmente de las cuatro destrezas, decimos: escribir y leer en lengua escrita, hablar y "oír" en lengua oral. Frente a esta visión estrecha de la *comprensión oral* (reducida, como hemos visto, a "oír", ni siquiera a "percibir") defendemos una perspectiva más amplia, en la que la *comprensión oral* también es "hablar": forma parte del *habla* porque la comprensión oral, en sí, sólo existe (como

la propia lengua oral) en la conversación, en el diálogo, y también es fundamentalmente *activa* e *interactiva*.

◆ **Elementos de la comprensión oral:** La comprensión oral no puede reducirse al mero reconocimiento de las unidades lingüísticas que componen el discurso, sino que es un proceso muy complejo en el que intervienen distintos elementos:

• **Reconocimiento de unidades/de bloques:** La comprensión oral no va "de menor a mayor", sino "de mayor a menor". La naturaleza del discurso oral no es lineal, sino que está jerarquizada (v. *infra: jerarquía fónica*), formando bloques significativos. Así, el oyente no está en contacto, directamente, con sonidos, que agrupa en su mente para formar y entender palabras, que agrupa a su vez para formar y entender frases, etc., sino que está en contacto, directamente, con bloques significativos: los *grupos fónicos* en que se organiza el discurso. Primero se reconocen y se entienden las frases que contienen dichos *grupos fónicos*, y sólo después se reconocen las palabras que las componen (cfr. Cantero, 1995). En cualquier caso, la comprensión oral no es *lineal* (reconocer unidades, una tras otra), sino *global*: el oyente entiende el *sentido* del enunciado, al margen de su comprensión específica de cada una de las unidades que lo componen. Este fenómeno se manifiesta cuando hemos entendido un enunciado que, sin embargo, no podemos repetir literalmente, o cuando no hemos entendido alguna palabra pero sí hemos entendido el mensaje, etc. La *comprensión oral*, desde luego, no consiste en un reconocimiento exhaustivo de las unidades (no es mera recepción de datos), sino que es una actividad creativa, en la que con unos cuantos datos organizados (jerarquizados) el oyente construye un significado (la comprensión oral es una *comprensión activa*).

• **Hipótesis:** Idea que el oyente se hace de lo que el hablante quiere decir, o de lo que va a decir. Las *hipótesis* sucesivas que el oyente va formulando (consciente o inconscientemente) son el eje sobre el que se articula su *comprensión* del mensaje. Normalmente, las hipótesis se refrendan o se modifican a medida que avanza el enunciado, pero no es común deshecharlas por completo: este fenómeno obliga a los interlocutores a *negociar* sus mensajes y a *interactuar* continuamente. Puesto que las hipótesis del oyente no necesariamente coinciden con la *intención* del hablante, pero son imprescindibles en el proceso de *comprensión* del discurso, es obvio que la raíz de la incomprensión está ya en la propia naturaleza de la comunicación. Las *hipótesis* del oyente serán más adecuadas dependiendo del nivel de *intersubjetividad* que hayan alcanzado los interlocutores.

• **Anticipación:** *Hipotesis* muy concreta, que hace que el oyente tome la palabra, interrumpiendo incluso el discurso del hablante, para darle respuesta.

• **Interpretación:** Significado no negociado entre los interlocutores: idea que se hace un interlocutor de lo que ha dicho el otro, que puede no coincidir con lo que este quería significar.

◆ **Actividades de comprensión oral:** En general, la comprensión oral se trabaja en el aula a partir de dos tipos de actividades: actividades de *comprensión lineal* y actividades de *comprensión del sentido*.¹

¹ Entre los numerosos trabajos que exponen modelos y actividades de lengua oral en el aula sobresalen: Cassany et al. (1993); Cuervo & Diéguez (1991); López Valero (ed.) (1996); Lugarini (1995); Mendoza et al. (1996); Reyzábal (1993); Vilà & Badia (1992).

• **Comprensión lineal:** Entendida la destreza como *comprensión auditiva* (v. *supra*), numerosas actividades se limitan a pedir del alumno simplemente el *reconocimiento de las formas* que constituyen el enunciado. Este tipo de actividades de *comprensión lineal* (como responder a preguntas concretas sobre el texto oral escuchado: nombres, fechas, datos...; marcar el sonido o la palabra correcta; reproducir o escribir una parte del texto; etc.) son actividades escolares muy corrientes, pero no tienen nada que ver con la *comunicación oral* y no capacitan al alumno para la *comprensión*. En realidad, los hablantes no necesitan saber qué palabra han escuchado, sino qué *sentido* tiene el enunciado del hablante. En la comunicación oral, si el oyente necesita un dato concreto (un nombre, una fecha, una palabra determinada) sólo tiene que preguntárselo al hablante (*interacción*). Las actividades de *comprensión lineal* no son interactivas.

• **Comprensión global/comprensión del sentido:** Entendida la destreza como *comprensión oral* (v. *supra*), las actividades de *comprensión global* se centran en el *sentido* del enunciado, esto es, en la *intención comunicativa* del hablante y en su *adecuación al contexto*. Las actividades de *comprensión global* son, preferiblemente, interactivas: planteadas y desarrolladas en contextos conversacionales, como actividades genuinas de lengua oral; sin embargo, también pueden plantearse a partir de un texto oral (como una grabación, no interactiva). En general, este tipo de actividades se basan en el proceso de la *desverbalización*.

• **Desverbalización:** Actividad que consiste en captar el sentido del enunciado, al margen de las palabras concretas que se han empleado: por ejemplo, expresando el mismo sentido, o incluso los mismos significados, con otras palabras (*reexpresión*); o bien, dando respuesta al sentido del enunciado con una acción no verbal. Típicamente, el trabajo de los intérpretes es el de desverbalizar el enunciado del locutor y reexpresarlo en otra lengua. El concepto de *desverbalización* procede de la didáctica de la traducción, en la que es muy importante escapar de la tiranía de las palabras de la lengua de partida y evitar la traducción literal (cfr. Hurtado, 1990).

• **Comprensión activa:** Actividades basadas en el proceso de *comprensión oral* y en los elementos que la componen: hipótesis, anticipación, interpretación. Consisten en guiar al alumno animándole: a formular hipótesis sobre el enunciado escuchado; a refrendar, modificar o rechazar tales hipótesis; a intervenir en la conversación formulando una anticipación que genere un nuevo enunciado; a interpretar, desde fuera, las intervenciones de otros interlocutores; a evaluar la *adecuación* del enunciado al contexto, el nivel de *intersubjetividad* requerido, etc. Las actividades de *comprensión activa* son esencialmente interactivas y están estrechamente unidas al trabajo de *expresión oral*.

LA EXPRESIÓN ORAL

♦ **El proceso de formación del discurso oral:** Desde la lingüística, a menudo se conciben los enunciados como productos acabados (*textos orales*) listos para ser analizados; sin embargo, los enunciados también son el producto de un proceso múltiple y complejo de *formación del discurso* (estudiado por la *psicolingüística*), que conviene tener muy en cuenta en la didáctica de la lengua oral para entender y orientar nuestras actividades. El proceso de *formación del discurso oral* consta de la siguientes *etapas* (genéticamente sucesivas y, en la práctica, simultáneas): *Motivo*, *Estadio semántico*, *Estadio funcional*, y *Estadio pragmático* (cfr. Luria, 1979; Cantero & De Arriba, 1997).

• **Motivo:** Idealmente, partimos de un estado de "reposo lingüístico" a partir del cual el hablante necesita un *motivo* para generar un discurso. En realidad, el "reposo lingüístico" es un estado mental improbable, en el que la mente estaría en blanco, en estado catatónico. Hay que considerar que la

comunicación es una necesidad (de carácter psicológico y social) tan imperiosa en nuestra especie como cualquier otra necesidad biológica, y que, por tanto, el primer *motivo* para generar un discurso es, precisamente, *entrar en contacto* con otras personas, *comunicarse*, simplemente (y que, en este sentido, la función más importante del lenguaje sería la *función fática*). Por lo demás, los *motivos* concretos más comunes para generar un discurso son: *replicar*, *requerir* y *formular*. *Replicar* o *dar respuesta* a otro discurso, es decir, el hablante genera su discurso a partir del discurso de su interlocutor (respondiendo, replicando o comentándolo); *requerir* algo del interlocutor (formulando preguntas, sugiriendo, rogando, ordenando, etc.); y *formular una idea* (a partir no ya del interlocutor, sino de las propias necesidades comunicativas del hablante). Los *motivos* por los que se genera un discurso, por tanto son: de carácter psicológico (comunicarse con los demás, formular una idea) o de carácter social (replicar, requerir).

- **Estadio semántico:** Una vez generada la necesidad de formar un discurso, el primer estadio de este es el llamado *estadio semántico*, que consiste en una especie de *esquema inicial* del mismo, en el que no hay más articulación lingüística, de momento, que la *articulación tema-rema*: el hablante "sabe" qué información comparte con su interlocutor (*tema*) y qué información nueva va a aportar (*rema*). Esta información aparece en su mente simultáneamente, en forma de *representaciones* mentales sensibles (visuales, auditivas o cinestésicas) de los conceptos (cfr. Bandler & Grinder, 1979). Ciertamente, todos los significados, todos los conceptos que manejamos, en nuestra imaginación aparecen como una representación sensible (como una imagen, como un sonido, como una sensación): si pensamos en "árbol", posiblemente en nuestra conciencia "vemos" un árbol; si pensamos en "viento", posiblemente evoquemos una sensación táctil en la cara, o un sonido...; si pensamos en "belleza", tal vez veamos una persona en concreto, o una pintura...; etc. El *estadio semántico*, por tanto, no tiene una forma lingüística claramente definida. Podríamos compararlo al estado de "soñar despierto": también los sueños tienen esta forma de *representaciones* simultáneas, difíciles de definir, pero tremendamente inmediatas y concretas.

- **Estadio funcional:** El siguiente estadio es el *estadio funcional*, en el que tales representaciones adoptan ya una forma lingüística definida: el *lenguaje interior*, que es una forma *abreviada* del discurso y *predicativa*. Únicamente hay las palabras informativas (el *rema*), los núcleos semánticos y funcionales del discurso, y sus *valencias*. En la estructura gramatical mínima, el "sujeto" suele corresponder a la información conocida (*tema*) y el "predicado" a la información nueva (*rema*): en este estadio el discurso es *abreviado*, porque sólo están las palabras relevantes; *predicativo*, porque sólo está la información nueva. Pero esta forma lingüística primitiva contiene ya toda la información necesaria para *desplegar* el discurso: esta información son las *valencias*, esto es, las relaciones potenciales de cada palabra con otras palabras (relaciones semánticas, temáticas, morfológicas, funcionales, fónicas, etc.). El *estadio funcional* coincide con lo que Piaget (1968) llama *lenguaje egocéntrico*, y Vigotski (1934) *lenguaje interior*: previo a la plena interiorización de la lengua, en los niños es todavía "exterior" (en voz alta); en los adultos, es el lenguaje de los *diálogos internos*, en los que formulamos el pensamiento.

- **Estadio pragmático:** Finalmente, el hablante *despliega* el discurso abreviado y predicativo del estadio anterior, y formula el discurso oral: en este *estadio pragmático* se actualiza toda la información necesaria para lograr la *cohesión gramatical* del discurso y su *adecuación al contexto*. Tratándose de un discurso oral, dicha *cohesión* depende, en buena medida, de las necesidades de explicitación que imponga el contexto: con un interlocutor con el que se comparten muchas cosas (una elevada *intersubjetividad*) o en un contexto muy marcado, el discurso seguirá siendo fundamentalmente *abreviado y predicativo*; en un contexto muy poco marcado o con un interlocutor desconocido, en cambio, el hablante generará una construcción gramatical completa, en la que todas

las *valencias* de las palabras nucleares se verán actualizadas. La completitud y la corrección gramatical del discurso oral, por tanto, dependen del contexto en el que el hablante despliega su discurso. También en el *estadio pragmático* es donde se genera la *pronunciación* del discurso, y su *integración fónica*.

- **Integración fónica del discurso:** La *pronunciación* del discurso no es una actividad lineal (un sonido tras otro) sino que está claramente *jerarquizada*: los núcleos informativos del *lenguaje interior* se emplazan también como *núcleos fónicos* en el discurso desplegado, núcleos alrededor de los cuales se organiza la materia fónica del discurso. Fundamentalmente, tales núcleos fónicos son: el *acento sintagmático* (o *acento de frase*), que constituye el núcleo de un sintagma (del *grupo fónico*), y por tanto también el núcleo de la *entonación* del sintagma (el *contorno entonativo*); y el *acento paradigmático* (o *acento de palabra*), que constituye el núcleo de una palabra (como *unidad rítmica*) y por tanto es el eje del *ritmo* del enunciado. Los fenómenos de *ritmo* y *entonación*, así, son los centros organizadores del discurso oral, los elementos que permiten la integración fónica de los constituyentes del discurso (cfr. Cantero, 1991b). Esta organización jerárquica del discurso es la que permite al oyente su comprensión global, por bloques fónicos. Un alumno de lenguas extranjeras, por ejemplo, puede conocer todas y cada una de las palabras empleadas en un discurso oral, así como las reglas gramaticales que lo estructuran, pero puede no entender el discurso porque no ha adquirido aún la capacidad de reconocer los bloques fónicos en la lengua extranjera (capacidad que sí tiene en su lengua propia): por ejemplo, en el caso de los alumnos que pueden leer en lengua extranjera, pero que tienen grandes dificultades para entender el discurso oral de un hablante nativo. Reconocer y reproducir los principios de la *integración fónica del discurso* en cada lengua son la clave de la comprensión y la expresión oral en esa lengua.

- **Fluidez:** Capacidad de generar un discurso oral "en tiempo real", sin detenerse en consideraciones metalingüísticas: un discurso *fluido* es aquel en el que las diversas etapas de su formación son prácticamente simultáneas, y el hablante no es consciente de las decisiones que toma.

- ♦ **Actividades de expresión oral:** En la escuela tradicional nunca se ha trabajado realmente la expresión oral, que más bien era dejada al margen (en lo que ha dado en llamarse “escuela del silencio”). En la actualidad, aún constituye un reto para los profesores llevar a cabo actividades genuinas de expresión oral, en las que no medie la lengua escrita y en las que los alumnos se ejerciten en una comunicación real y *significativa* para ellos.

- **“Expresión lectora”:** Llamamos actividades de *expresión lectora* las que, queriendo trabajar, supuestamente, la *“expresión” oral*, en realidad son más bien de *comprensión “lectora”*: se centran, por tanto, no en el *diálogo* (que es la forma propia de la lengua oral) sino en el *monólogo* (que es la forma de la lengua escrita). Son las actividades con las que tradicionalmente se ha trabajado la expresión oral: la *exposición oral* (o *conferencia, disertación, etc.*) y la *lectura en voz alta*. En realidad, este tipo de actividades tiene poco que ver con la *expresión oral* propiamente dicha, pues se pide del alumno una corrección lingüística y una organización de su discurso semejante a las propias del discurso escrito, y el único aspecto oral que se tiene en cuenta es la *pronunciación*. Así, a menudo se consiente o se anima a los alumnos a preparar con antelación sus intervenciones orales, obviamente por escrito. Del mismo modo, la lectura en voz alta es un buen ejercicio de lectura, pero no de expresión oral. Se trata, pues, de trabajar “en voz alta”, pero no de trabajar el discurso oral genuino.

- **Simulación:** Actividades en las que se presenta una situación simulada y los alumnos deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un papel también ficticio (un *rol*), bien representando ser quienes son. Se trata, por tanto, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una situación posible. Entre las actividades de *simulación* cobran especial relevancia las actividades de *dramatización*, en las que se trabajan conjuntamente todos los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: la voz, la entonación, los gestos, el movimiento, etc.

- **Significativas:** Son actividades *significativas* de expresión oral aquellas en las que los alumnos han de comunicarse realmente para realizarla. Tradicionalmente, este tipo de actividades se ha centrado en la propia comunicación y ha adoptado el formato de entrevistas, asambleas, debates, discusiones, etc. Si se trata de actividades preparadas con mucha antelación, o muy ritualizadas, corren el riesgo de derivar en actividades de *expresión lectora*. Otro tipo de actividades *significativas* son las que focalizan la atención del alumno no en la propia comunicación oral, sino en otro objetivo de aprendizaje: por ejemplo, la preparación de un proyecto escolar, a lo largo de la cual surgen debates, discusiones, asambleas, entrevistas, etc., todas ellas plenamente significativas para los alumnos, no simuladas. La monitorización del profesor, en tales casos, debe orientarse más a la propia preparación del proyecto que a su foco de atención.

LA PRONUNCIACIÓN

- ◆ **Didáctica de la pronunciación:** Enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del *Enfoque Comunicativo*, dentro del tratamiento de la lengua oral. Frente a la corrección fonética tradicional (ocupada sólo de los sonidos o las frases aisladas, dependiente de la lengua escrita y cuyo objetivo es la excelencia en la corrección del alumno), la *didáctica de la pronunciación* propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto. La pronunciación es la forma material del habla, y que puede ser o bien un muro infranqueable, que impida la mínima inteligibilidad, o bien un sólido puente material tendido entre los interlocutores, que permita su comunicación. Consecuentemente, la pronunciación sólo puede adquirirse eficientemente en el transcurso de procesos comunicativos significativos (v. Cantero, en prep.). Su objetivo, entonces, no es ya la mera "pronunciación correcta", sino la adquisición de la *competencia fónica* de la lengua meta.

- **Corrección fonética** (o *Fonética correctiva*): Rama de la *fonética* que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (tanto en L1, como en L2 o LE), según las normas de pronunciación correcta. La corrección fonética tradicional, eminentemente prescriptiva, parte de la idea de que los alumnos deben obedecer tales normas de pronunciación y para ello deben aplicar ciertas reglas, ya sean reglas de "pronunciación de la ortografía" (el *método directo* y el *método de transcripción fonética*, basados en un soporte escrito), ya sean "técnicas de articulación" (el método *audio-lingual* o *fono-articulatorio*, basado en los gráficos de articulación de los sonidos). En los años 70 se crean nuevos métodos de corrección fonética que derivan de la idea de que la pronunciación correcta debe ser precedida por una correcta discriminación de los sonidos (método *estructural* o de *pares mínimos*) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (método *verbotonal*, el primer método que se ocupa del ritmo y la entonación de las frases pronunciadas). En la actualidad, la *corrección fonética* deja paso a la moderna *didáctica de la pronunciación*.

• **Ortología** (también, *Ortoepia*): *Ortología* y *ortoepia* son los nombres dados tradicionalmente a la *corrección fonética* en L1, aplicada a los propios nativos (hablantes, por ejemplo, de un dialecto no estándar). Íntimamente ligada a la *ortografía*, son las normas de pronunciación correcta comunes a todos los hablantes del idioma (v. RAE, 1959).

• **Ortofonía**: Procedimiento de reeducación fónica centrado tanto en la pronunciación de los sonidos como en la propia voz de los pacientes que sufren alguna patología del lenguaje, la voz o el habla. A menudo la *ortofonía* se ha confundido con la *ortología* y la *corrección fonética*, sobre todo porque a veces se emplean métodos de corrección similares. Sin embargo, se trata de ámbitos de aplicación bien diferenciados: la *ortología* se dirige a los alumnos de L1; la *corrección fonética*, a los alumnos de una L2 o una LE; la *ortofonía*, a los pacientes del logopeda y el foniatra (en patologías o discapacidades como la hipoacusia, la dislalia, la disfemia, la disfonía, etc.). La *ortofonía* también se ocupa de la educación de la voz, con fines artísticos o profesionales (canto y dicción) (cfr. De Mena, 1994; Perelló et al., 1975).

• **Dicción**: Ámbito específico de la pronunciación con fines artísticos y profesionales. La enseñanza de la dicción va más allá de la mera pronunciación correcta, que se da por supuesta, y consiste en la educación de los profesionales y los artistas de la voz hablada: actores, rapsodas, locutores y oradores. A veces también se emplea el término *dicción* ("buena dicción") para referirse a una "pronunciación cuidada" (esto es, una articulación precisa de los sonidos, una silabación clara y, típicamente, ritmo pausado y entonación marcada).

♦ **Adquisición fónica**: Proceso mediante el cual el individuo es capaz de codificar y decodificar eficientemente el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua aprendida. No consiste en el mero aprendizaje del *repertorio fonético* de la lengua, sino en la integración y la comprensión global del discurso a partir de una *competencia fónica* suficientemente desarrollada (v. Iruela, 1997).

• **Repertorio fonético**: Conjunto de sonidos que se emplean en un idioma en concreto. Componen el repertorio fonético de una lengua todos los *alófonos* (o *variantes*) de los *fonemas* de dicha lengua. Este concepto no contempla, por tanto, los *fenómenos suprasegmentales*: en especial, las unidades rítmicas y entonativas.

• **Competencia fónica**: Capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La *competencia fónica* supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de *inteligibilidad*; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de *fluidez* (tanto en la expresión como en la comprensión).

• **Interlengua fónica**: Estadio intermedio en el desarrollo de la *competencia fónica*. Típicamente, los hablantes de una lengua extranjera han desarrollado su competencia fónica hasta cierto nivel, normalmente no equiparable al de los nativos, que le permite expresarse con un característico *acento extranjero*. La interlengua fónica, entonces, es una competencia fónica no desarrollada plenamente. Los hablantes nativos tienen competencia fónica, pero no interlengua fónica (v. Ioup & Weinberger, 1987).

♦ **Fónico/a**: Referido al sonido en la comunicación humana. Es término hiperónimo de *fonético* y *fonológico*, que se emplea cuando no quiere distinguirse entre los dos niveles de abstracción.

• **Fonética:** Ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana (o *sonidos del lenguaje*), independientemente de su relevancia o funcionamiento lingüístico. La *fonética articuladora* estudia la producción de los sonidos; la *fonética acústica* estudia sus parámetros físicos; la *fonética perceptiva*, los rasgos físicos y/o articulatorios relevantes para su percepción categorial (para una introducción a la fonética sencilla y solvente: v. Martínez Celdrán, 1996). Como ciencia auxiliar de la lingüística, la fonética se encarga de aportar datos concretos a la fonología; como ciencia independiente, se ocupa de generar teorías de producción y percepción del habla, que la *Fonética Aplicada* se encarga de aplicar en diversos ámbitos: *didáctica de la pronunciación*, *fonética clínica* (diagnóstico objetivo y reeducación de las patologías de la voz y el habla), *fonética computacional* (síntesis de voz y reconocimiento automático de habla) y *fonética forense* (análisis pericial de la voz y el habla personal, con fines forenses).

• **Fonología:** Disciplina de la lingüística teórica que ordena y caracteriza los sonidos del lenguaje según la función lingüística que desempeñan, agrupándolos en categorías funcionales tales como el *fonema*, el *archifonema*, el *hipofonema*, etc. También son unidades fonológicas la *sílaba*, el *grupo fónico* y el *contorno entonativo*. Frente a la *fonética*, que se ocupa de los sonidos tal y como son en la realidad, la fonología supone un nivel mucho mayor de abstracción, y se ocupa de elaborar modelos teóricos que den cuenta de su funcionamiento lingüístico, en el marco de una teoría lingüística general o específica de un idioma en particular (v. Martínez Celdrán, 1989; Quilis, 1993).

♦ **Jerarquía fónica:** El discurso oral no constituye una "cadena" de sonidos todos al mismo nivel, sino que se estructura en *bloques* o *grupos fónicos* en los que los sonidos están jerarquizados, según su relevancia. El núcleo del grupo fónico es el *acento de frase* o *acento sintagmático*, que coincide con una *inflexión tonal*, que recae normalmente sobre la última vocal tónica. A su vez, el grupo fónico está constituido por una serie de palabras o *unidades rítmicas*, cuyo núcleo es siempre una vocal tónica (*acento paradigmático*). Las unidades rítmicas se componen de una o más *sílabas*, cuyo núcleo es una vocal. Las consonantes, finalmente, constituyen siempre la zona marginal de las sílabas. Así, en el discurso oral encontramos las siguientes unidades (de menor a mayor relevancia): sílaba, unidad rítmica y grupo fónico; en el *repertorio fonético*, por tanto, la jerarquía que se establece es (de menor a mayor relevancia): consonantes, vocales átonas, vocales tónicas (acento paradigmático o núcleo de palabra), vocal tónica con inflexión tonal (acento sintagmático o núcleo de frase) (v. Cantero, 1995). En la didáctica de la pronunciación, debe tenerse en cuenta esta jerarquía fónica para priorizar los elementos más relevantes tanto en la producción como en la comprensión de los discursos orales.

♦ **Fenómenos suprasegmentales:** Entendidos los sonidos como "segmentos" de la "cadena sonora", el *acento*, el *ritmo* y la *entonación* afectan a varios sonidos simultáneamente, por lo que a estos fenómenos se les conoce como *fenómenos suprasegmentales*.

• **Acento:** Mecanismo de prominencia que pone de relieve una unidad fónica frente a las demás del mismo nivel. Normalmente, una vocal (la *vocal tónica*) frente a las demás vocales no acentuadas (*vocales átonas*): *acento paradigmático*; también, una vocal tónica (con inflexión tonal) frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico: *acento sintagmático*. El parámetro físico que pone de relieve una vocal frente a otras no es, como se ha dicho tradicionalmente, la *intensidad* de la vocal, sino el *tono*, combinado con la *duración* de la vocal (cfr. Solé, 1984). Así, una vocal más larga que las demás y con un tono que rompa la línea de la *entonación* (o bien porque es más aguda, o bien porque es más grave, o bien porque constituye una inflexión tonal) será una vocal tónica. Las vocales átonas, por su parte, además de ser más breves y de no tener un tono marcado, presentan una

fuerte tendencia a la imprecisión tímbrica (fenómeno conocido como *reducción vocálica* o *desdoblamiento vocálico* tónicas-átonas).

- **Ritmo:** Fenómeno suprasegmental que emana del carácter jerarquizado del discurso oral: los sonidos se agrupan por bloques, que permiten la identificación de unidades léxico-gramaticales. Así, la unidad significativa mínima, desde una perspectiva fónica, es la unidad de *ritmo*, que suele coincidir con una palabra, y cuyo núcleo es una vocal tónica. En el discurso, las "palabras" inacentuadas (artículos, conectores, fórmulas de tratamiento, etc.) se agrupan junto a una palabra léxica acentuada (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) para constituir una *unidad rítmica*. La recurrencia de unidades rítmicas a lo largo del discurso constituye su *patrón rítmico*, fenómeno bien estudiado por la métrica en el lenguaje poético, pero apenas contemplado en el lenguaje coloquial. Con todo, el *ritmo* constituye una de las marcas más persistentes del *acento extranjero* en L2 y LE, y requiere un tratamiento didáctico especialmente cuidadoso (v. Cantero, 1995; Toledo, 1988).

- **Entonación:** Cada uno de los sonidos que constituyen el discurso oral tiene, entre otras características físicas, un *tono* determinado. La sucesión de *tonos* a lo largo del discurso constituye una suerte de *melodía del habla* (infinitamente más rica y variable que la melodía musical) a la que llamamos *entonación*. La *entonación*, así, es un fenómeno fónico que afecta a todo el discurso, seccionándolo en bloques (los *grupos fónicos*). La unidad de la entonación es el *contorno entonativo*, que es la melodía de un grupo fónico. La sucesión de *contornos entonativos* constituye la entonación del discurso. La función principal de la entonación (que cumple simultáneamente con el *acento*) es la integración del discurso en bloques significativos, cada uno con un núcleo (el *acento de frase*) que es a la vez núcleo acentual y núcleo entonativo (la *inflexión tonal*). A un nivel lingüístico, la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Más allá de su función lingüística, la *entonación expresiva* es el medio de transmisión de emociones más dúctil y variable, y constituye un arsenal, codificado no lingüística sino culturalmente, de posibilidades expresivas (sobre la entonación del español, cfr.: Cantero, 1995; Navarro Tomás, 1944; Quilis, 1981). En la *didáctica de la pronunciación* la entonación ocupa un lugar de atención primordial, pues tanto en la expresión como en la comprensión oral supone la barrera más persistente entre los interlocutores, cuando aún no se ha adquirido una mínima *competencia fónica*. Por otra parte, lo que llamamos *acento extranjero* depende fundamentalmente del *ritmo* y la *entonación* del hablante (cfr. Cantero, 1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J.L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Urmsom. Trad. esp. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BANDLER, R. & J. GRINDER (1979): *Frogs into Princes*. Moab, Utah: Real People, Press. Trad. esp. (1982): *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- CANTERO, F.J. (1991a): “¿Lengua oral o lengua?”, en *II Simposi Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura: Didàctica de la Llengua Oral*. Tarragona: Escola de Magisteri.
- CANTERO, F.J. (1991b): “La entonación como elemento integrador del habla”, en C. Martín Vide (ed.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales, VI.1*. Barcelona: P.P.U.
- CANTERO, F.J. (1994): “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas”, en J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L.
- CANTERO, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona (Microfitxes).
- CANTERO, F.J. (en preparación): *Didáctica de la Pronunciación*.
- CANTERO, F.J. & J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del Discurso*. Barcelona: Octaedro.
- CASSANY, D.; M. LUNA & G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Trad. Esp. (1995): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CUERVO, M. & J. DIÉGUEZ (1991): *Mejorar la expresión oral*. Madrid: Narcea.
- DIJK, T.A.V. (1977): *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman. Trad. esp. (1984): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- ESCANDELL, M^aV. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antrhapos. Nueva edición (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- GUMPERZ, J.J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRICE, H.P. (1957): "Meaning" *Philosophical Review*, 67.
- HURTADO, A. (1990): *La notion de fidelité en traduction*. Paris: Didier.
- IOUP, G. & S.H. WEINBERGER (eds.) (1987): *Interlanguage Phonology*. Cambridge: Newbury House.

IRUELA, A. (1997): “Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas”, en Cantero, F.J.; A. Mendoza & C. Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

KERBRAT-ORECCHIONE, C. (1996): *La conversation*. Paris: Seuil.

LEVINSON, S.C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.

LÓPEZ VALERO, A. (ed.) (1996): *LENGUAJE Y TEXTOS, 9 (monográfico sobre didáctica de la lengua oral)*. A Coruña: Universidade da Coruña/SEDLL.

LUGARINI, E. (1995): “Hablar y escuchar. Para una didáctica del saber hablar y del saber escuchar”, *SIGNOS, 14*.

LURIA, A. R. (1979): *Iasik y Sosnanie*. Moscú: Universidad de Moscú. Trad. esp. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989): *Fonología general y española*. Barcelona: Teide.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona: Octaedro.

MENDOZA, A.; A. LÓPEZ VALERO & E. MARTOS (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Institute. (2ª ed., 1948; 3ª ed., 1966, México: Colección Málaga). Madrid: Guadarrama (1974⁴).

PIAGET, J. (1968): *Le langage et le pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Vol 1: Cultura, lenguaje y conversación. Vol 2: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

QUILIS, A. (1981): *Fonética Acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

R.A.E. (1959): *Nuevas normas de ortología y ortografía*. Madrid: R.A.E.

REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.

REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco-Libros.

REYZÁBAL, M^a V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. (1980): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

SOLÉ, M^a J. (1984): "Experimentos sobre la percepción del acento" *Estudios de Fonética Experimental, I*. Barcelona: P.P.U.

TOLEDO, G.A. (1988): *El ritmo en español*. Madrid: Gredos.

TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries. Trad. Esp. (1997): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

VIGOTSKI, L.S. (1934): *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscú: Gosudarstvennoe Sotsial-no-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo. Trad. esp. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VILÀ, M. & D. BADIA (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

WATLZLAWICK, P.; J. BEAVIN BAVELAS & D.D. JACKSON (1967): *Pragmatics of human communication*. New York: W.W.Norton & Company, Inc. Trad. esp. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

WERTSCH, J.V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge/etc.: Harvard Univ. Press. Trad. esp. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

COMUNICACIÓ I VEU

Francisco José Cantero Serena

(Publicado en *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, num. 32 - *Monografia: Veu i locució*)

Introducció: transmetre o contactar

Comunicar-se no és només “transmetre informació”, com veurem. Més que en “transmetre”, la comunicació humana consisteix en “contactar”, és a dir, en establir i mantenir una relació valuosa en si mateixa (hi hagi molta, poca o cap informació). Comunicar-se és, per sobre de tot, “relacionar-se”.

En aquest escenari les estrelles bessones són la informació i la comunicació

(S. Serrano, 1999: 30)

Amb tot, molt sovint les idees de “comunicació” i “informació” apareixen juntes, com dues *estrelles bessones*, i una serveix per definir l'altra. Així, la comunicació “consisteix en el pas d'informació” d'un emissor a un receptor (segons el *Diccionari de la Llengua Catalana*, 1982: 398), o bé en una “posta en comú d'informacions amb l'ajut de senyals” (segons el *Diccionari de Lingüística* de Lewandowski, 1975: 66).

Diversos autors consideren que, de fet, “tot senyal està destinat a la transmissió d'informació” (Tusón, 1984: 45), ja que “la finalitat de tot contacte lingüístic és, precisament, fer-se entendre” (Malmberg, 1966: 140), és a dir, “l'intercanvi i negociació d'informació entre, al menys, dos individus” (Canale, 1983: 65).

Fins i tot, quan per primer cop va formalitzar-se una teoria de la comunicació va ser, precisament, com a “teoria de la informació” (Shannon & Weaver, 1949), basant-se en aquesta idea fundacional: comunicar-se és transmetre informació (ni més, ni menys).

Més enllà d'aquesta idea unívoca que identifica comunicació i informació, altres autors estableixen diversos nivells de comunicació, on la transmissió d'informació és només un aspecte més del procés. Watzlawick et al. (1967: 52 i ss.), per exemple (tot seguint Bateson & Ruesch, 1951), proposen distingir entre un aspecte referencial (*report*), que és la transmissió d'informació del missatge; i un aspecte relacional (*command*), de caràcter pragmàtic, centrat en la relació entre els interlocutors. Aquests mateixos autors expliquen que, en realitat, s'han de diferenciar tres àrees en la teoria de la comunicació humana: l'estudi de la transmissió d'informació, l'estudi dels significats (entesos com a “informació compartida”) i l'estudi de la comunicació “com a conducta” (*ibid.*: 23).

Des d'aquesta perspectiva, “qualsevol conducta en una situació d'interacció té un valor de missatge, és a dir, és comunicació”. Per tant, “es dedueix que per molt que hom ho provi, *no* pot deixar de comunicar” (*ibid.*: 50). Fem el que fem, doncs, ens comuniquem amb els altres, amb les paraules, amb els gestos, amb la indumentària, amb els silencis.

És evident, però, que no sempre estem donant una informació concreta i que, en tot cas, el receptor pot *suposar* una informació que nosaltres no l'hem donat (intencionadament): pot discutir-se, doncs, si hi ha comunicació realment entre el que un interlocutor no ha dit i el que l'altre sí ha entès, però el cert és que a la comunicació humana hi ha quelcom que va més enllà de la pura transmissió d'informació.

Així doncs, les definicions clàssiques que hem vist de comunicació tenen un aspecte molt raonable, però no són del tot correctes perquè deixen de banda una part essencial de la relació comunicativa, tot allò que va més enllà de la informació: “la comunicació és una activitat complexa, on «fer ús d’una llengua» o «transmetre informació» només són aspectes parcials, circumstancials, ni tan sols elements centrals del procés” (Cantero & Mendoza, 2003: 35).

Comunicació sense informació

A la nostra vida quotidiana ens trobem contínuament participant en actes de parla on la informació que es transmet, si n’hi ha, no és gaire rellevant; o bé, en situacions comunicatives plenes de cerimònies i cortesia (gens informatives, en sí mateixes).

Els elements de cortesia, per exemple, no afegixen cap informació al discurs, però són elements essencials a les converses entre desconeguts. Si a la botiga diem, senzillament: “vull comprar sis prèsssecs”, donem una informació exacta del que volem, en efecte, i al missatge no hi ha gaire més que “informació pura”. Ara bé, potser no és la millor manera d’adreçar-se al botiguer, i potser aquest es sentirà ofès. Si, en canvi, comencem el nostre discurs amb una salutació: “Bon dia!”, seguida d’uns quants missatges sense cap interès informatiu: “Quina calor que fa avui! A, quins prèsssecs més macos. Com va la nena, ha acabat ja l’escola?”, i finalitzem amb una ordre molt cortès: “Que em posaria un quilet de prèsssecs? A com van? No em fa res si es passa una mica”, etc., llavors la comunicació serà eficaç i feliç. Tots els elements de cortesia no afegixen un xic d’informació, però permeten establir una conversa satisfactòria per tots dos interlocutors, és a dir, estableixen la relació, la regulen i, de fet, *permeten* la comunicació. Tot i que l’objectiu d’anar a la botiga és comprar els prèsssecs, l’objectiu de la conversa és establir, definir i mantenir la relació entre els interlocutors: per això són tan importants els botiguers, per això no tornem a entrar en una botiga on vam tenir una mala relació comunicativa (al marge de la qualitat o el preu dels productes), per això tornem sempre a la botiga on ens tracten bé, és a dir, on la relació comunicativa és satisfactòria (i, també, al marge de la qualitat o el preu).

Altres cops, a la situació comunicativa no hi ha gens d’informació en absolut, i únicament hi ha “relació”, contacte pur. Així, molt sovint, en els actes de parla d’intimitat, entre amics, familiars o en parella. Dir a la parella: “O, rateta, que estàs maca avui, què penses, m’estimes?” no vol dir res, ni aporta cap element informatiu, però reforça el lligam afectiu. De fet, sense enunciats com aquest no hi hauria cap lligam afectiu, i la relació no seria possible.

Dir al conjunt de la família: “Qui m’ha près el *foulard* verd, l’havia deixat a la cadira, què fa sobre el llit, no puc tenir res endreçat!”, tampoc no vol dir res (en concret), sinó manifestar-se afectivament. Les respostes a enunciats d’aquest estil seran igualment poc informatives, però serviran, igualment, per reforçar els lligams i les relacions: “ningú no et toca res, ximpleta, que t’agrada fer-te escoltar!”, per reforçar la relació de superioritat jeràrquica dels pares, o: “jo no he tocat res, mare, digue-li”, per reforçar la relació d’inferioritat del germanet i, sempre, per reforçar la relació, senzillament: si no hi hagués aquest tipus d’enunciats, no hi hauria ni podria haver-hi cap relació.

Podriem valorar quantes vegades “transmitim informació” a la nostra vida quotidiana, enfront de quantes vegades simplement “ens relacionem”, sense cap més altre objectiu, i potser trobaríem una proporció de 8 a 2. Ara bé, si a més valorem quants missatges donem amb “informació pura” (sense cap element d’afectivitat o cortesia), segurament seria difícil trobar-ne cap.

Una locució afectiva

El principal objectiu de la comunicació és l'afectivitat: contactar amb un altre, sentir-se a prop d'un altre, formar part d'un grup, bescanviant afectivitat (entesa com tot allò que no és racional, sinó emocional; més enllà dels sentiments, doncs –què necessiten d'un constructe intel·lectual–, i molt més a prop de la pura carnalitat).

La comunicació s'ha d'entendre, doncs, més que com a “transmetre informació”, com a “contactar” o “relacionar-se”, sense cap més altre objectiu que la pròpia relació en sí mateixa; és a dir, la seva funció més aviat és de *cohesió social*, interpersonal, amb un fort component afectiu.

Esporàdicament, és cert, pot haver intercanvi d'informació, però aquest no és ni de bon tros l'element essencial de la comunicació. L'element essencial és la pura relació, la pura afectivitat: pot haver-hi informació o no, molta o poca, però sempre hi ha, inevitablement, un intercanvi afectiu. I aquesta afectivitat sempre és el punt d'entrada a la “comprensió” de la informació, i el seu anclatge.

És a dir, un comunicador només és prou eficient si sap “contactar” a nivell afectiu amb els seus interlocutors, independentment d'allò que digui, al marge de qualsevol altre dimensió racional, intel·lectual, temàtica o discursiva. Digui el que digui, al nivell que sigui, i tracti del tema que tracti, des de la vessant que sigui, la comunicació serà un èxit només si hi ha un contacte eficaç a nivell afectiu.

Un professor, un orador, un locutor, que sí donen informació als seus discursos (suposadament, al menys, ja que són professionals de la informació), només seran prou eficaços en la mesura que sàpiguen establir i mantenir aquests lligams afectius amb el seu auditori.

Realment, allò que recordem de l'orador o del professor, passat el temps, és el seu to, la seva bonhomia, la seva simpatia, la seva agressivitat... i el record (l'únic record) que ens queda dels nostres antics professors, dels polítics retirats o dels antics locutors de ràdio i TV és la seva “personalitat”, és a dir, el lligam d'afectivitat que van saber establir amb nosaltres.

D'altres professors, oradors o locutors, que potser van oferir-nos prou informació als seus discursos, senzillament no en recordem res, no van deixar cap empremta a la nostra imaginació: ni tan sols la informació que van voler donar-nos van saber transmetre-la, perquè no van saber establir aquests lligams d'afecte *en què consisteix la comunicació*.

Per què la veu

Però la comunicació no és un fenomen espiritual o abstracte, sinó material, molt concret, fins i tot sensual: el cos material de la comunicació és el so, un fenomen físic tan material que fins i tot pot tocar-se, que consisteix en la vibració de les partícules de l'aire, però també en la vibració de la nostra pell i del nostre propi cos (v. Cantero, 2003).

Per això fins i tot els sords poden “sentir” el so, perquè tot el nostre cos pot *tocar* les vibracions de la música i de la parla: i per això a un sala de ball és tan difícil estar quiet, perquè tot el nostre cos és empès a bellugar-se al ritme de les vibracions (no espirituals, sinó totalment materials) que materialment surten dels altaveus.

Contacte físic

Si l'objectiu principal de la comunicació és establir una relació (és a dir, “contactar” més que “transmetre”, amb més “afectivitat” que no pas “informació”), no és trivial, doncs, que el cos material de la comunicació oral sigui, precisament, *la veu*, la nostra veu.

A les paraules no “se les emporta l’aire”, com diu el vell adagi, sinó que xoquen contra la nostra pell i vibren a les nostres cavitats de ressonància per tal d’establir i mantenir aquest contacte (físic, doncs) que és parlar.

L’audició humana, a més, està preparada per sentir la veu humana, precisament, per sobre de qualsevol altre soroll, i la nostra percepció de la veu és privilegiada sobre qualsevol altre aspecte auditiu. Ja abans de néixer estem condicionats a sentir la veu humana: especialment, la veu de la mare (v. Cantero, 2001). I, al llarg de la nostra vida, sentir la veu de les persones estimades ens dóna força i caliu.

A la comunicació oral, la veu és el camí d’unió entre les persones (en el cas d’una comunicació eficaç) o una barrera infranquejable (com en el cas d’una mala pronunciació en llengua estrangera). Les dimensions gramaticals, lèxiques, discursives, fins i tot pragmàtiques de la parla, tenen un contenidor material, que és la veu. Sense veu, doncs, no hi ha discurs, ni gramàtica, ni paraula, ni cap comunicació efectiva.

L’única comunicació oral possible, doncs, és una comunicació sensual, de contacte. Perquè, realment, el so és un fenomen físic: i *sentir la veu és tenir contacte físic* amb el nostre interlocutor.

No és cap metàfora dir que cridar a algú és colpejar-lo, o que una veu dolça és una carícia. Les vibracions del so colpegen la nostra pell i la nostra oïda, materialment, i la seva intensitat és una intensitat mecànica, que pot ser agradable o que pot fer mal.

Quan parlem amb algú, doncs, és molt semblant a tocar-se: la seva veu vibra al meu cos, la meua veu vibra al seu cos. La comunicació oral és així de sensual, sempre.

Però especialment quan parlem abraçats, tocant el nostre interlocutor, que la nostra veu entra a les seves cavitats de ressonància, que sentim la seva veu dins del nostre cos: en aquests casos, el lligam afectiu és molt més gran i sensible, i la relació pot esdevenir una relació íntima (el cas de les parelles, dels amics íntims, de les relacions amb els germans i, sobretot, amb la mare).

En aquests casos de comunicació oral amb un grau d’intimitat, a més, el nivell d’afectivitat dels intercanvis comunicatius és tan gran que gairabé anul·la o impedeix la transmissió d’informació, és a dir, la comunicació objectiva, desapassionada o, senzillament, cortès. Al contrari, en aquests casos la comunicació tendeix permanentment a la pura emocionalitat, i és molt difícil mantenir l’equanimitat, menys encara quan la relació es descompon (parelles frustrades, amics barallats, famílies enfrontades).

Abans que la parla

La veu, en qualsevol cas, és anterior a la parla (onto i filogenèticament). Molt abans de parlar, el nadó sent la veu dels altres i fa ús de la seva pròpia veu per relacionar-se: molt abans, doncs, de cap comunicació significativa i concreta. A la nostra espècie (com a d’altres espècies de simis) ens cal mantenir un contacte físic continuat amb els altres individus per tal de sentir-nos dins del grup.

Aquest contacte físic, a la majoria dels primats, s’estableix tocant-se amb les mans i amb el cos, amb carícies explícites i contactes sexuals, i sobretot fent-se neteja, treient-se els pells, com a format més clar d’establir i mantenir les relacions (amistoses i jeràrquiques) amb els altres.

A les muntanyes d’Etiòpia, però, trobem un grup de primats hervíboros (els *geladas*) que no poden utilitzar les mans per relacionar-se, perquè els hi calen per tal de tallar tothora l’herba que mengen (sempre menjant, ja que l’herba no és gaire nutritiva). Aleshores, les relacions físiques necessàries per tal de mantenir la cohesió del grup les han substituït per vocalitzacions: en comptes de tocar-se amb les mans, es toquen amb la veu. Aquest contacte auditiu continuat és

tan eficaç que els grups de *geladas* han esdevingut els més nombrosos entre tots els primats del planeta (exceptuant els humans), amb centenars d'individus: autèntiques societats de primats, complexes i cohesionades.

Possiblement, l'origen del llenguatge humà va ser molt semblant: no tant l'interès de posar-se d'acord per tal de fer quelcom en comú (com sovint es suposa, a partir, com sempre, de la idea de que “comunicar-se” és “transmetre informació”), sinó l'interès de mantenir el contacte, la cohesió del grup, i establir i definir la relació entre els individus. Allò que fa el nadó, molt abans de la parla.

Sigui o no aquest l'origen de la parla humana, és evident que, en qualsevol cas, la seva funció principal no és transmetre informació concreta, sinó *establir, definir i mantenir les relacions* amb els altres individus del grup: relacions humanes pures, és a dir, relacions afectives.

I, en efecte, la veu és el vehicle ideal per a la relació humana, per a la comunicació, perquè consisteix en un contacte físic real. Per això la comunicació oral és feta de veu, i per això tot acte comunicatiu basat en la veu és fonamentalment afectiu, sensual, abans i per sobre de qualsevol altre dimensió intel·lectual, racional o significativa.

No és estrany, doncs, que molt sovint la veu sigui el principal atribut d'un professor, d'un orador i, especialment, d'un locutor mediàtic (al marge de els seves qualitats com a savi, com a divulgador, com a retòric o com a periodista): entre els locutors mediàtics, per exemple, sovintegen els actors, és a dir, els artistes de la veu parlada.

Codis orals

A la comunicació oral els codis utilitzats no són només el codi lingüístic conegut com a *idioma* o *llengua* i que els lingüistes clàssics han identificat amb un “sistema” tancat de signes. Ben al contrari, la comunicació oral consisteix en un munt de codis simultanis, variablement estructurats, que intervenen alhora. Podem diferenciar entre els *codis verbals* (entre els quals hi ha el sistema de signes que estudien els lingüistes: el codi lingüístic) i els *codis no verbals*.

Codis verbals

Diem *codis verbals* als sistemes de signes lingüístics, de paraules i/o vocalitzacions definides que, en el seu conjunt, constitueixen un idioma determinat. El vehicle exclusiu de tots aquests codis és la veu, ja que la major part de tots ells és exclusivament oral.

- *Codis lingüístics*: Els sistemes de signes que constitueixen la base de la comunicació humana articulada. Són diverses varietats lingüístiques que el parlant utilitza alternativament, però que també poden aparèixer simultàniament en una conversa (bàsicament: varietats dialectals, diastràtiques i de registre). Totes aquestes varietats lingüístiques són codis exclusivament orals (v. Cantero, 1998).

La competència comunicativa d'un parlant inclou el domini de diversos codis lingüístics simultanis o alternatius: sobretot, diversos registres (al menys: formal, coloquial, familiar) i, molt sovint, diversos dialectes (per exemple, el dialecte familiar i el dialecte estàndar – anomenat, a vegades, registre estàndar – après a l'escola, i que és la base del codi escrit).

- *Codis prelingüístics*: El sistema d'estructuració i integració fònica del discurs oral (com ara l'accent, el ritme i l'entonació), i tots aquells elements que permeten la comprensió mútua dels interlocutors.

Així, “l’accent estranger” o “l’accent dialectal” és un element de cohesió que permet o impedeix la comprensió d’un discurs: un parlant d’un altre dialecte haurà de fer un esforç extra per tal d’entendre el seu interlocutor dialectal, esforç que sovint es manifesta en el fenomen de “encomanar-se l’accent”.

També constitueixen codis prelingüístics (però no codis verbals) d’altres elements no verbals, com ara la indumentària, la proxèmia, etc., que predisposen favorablement i permeten (o no) l’intercanvi comunicatiu.

- *Codis paralingüístics*: Signes que afegixen als significats socialment establerts dels codis lingüístics sentits diversos, personals o creatius. El cas més evident és el de l’entonació expressiva, que pot afegir matissos, actituds, fins i tot nous sentits a l’enunciat: els actors són professionals de l’entonació expressiva.

També certes pronúncies poden ser expressives: com ara, determinats timbres marcats culturalment com a parla de “pijos” (amb un timbre vocàlic molt nassallitzat), “passotes” (amb un timbre vocàlic molt obert), etc.

Tots aquest signes paralingüístics o expressius no formen part del sistema lingüístic de l’idioma, però sí constitueixen codis culturals o grupals més o menys estructurats. En aquest aspecte de la comunicació, són especialment rellevants, a més, els codis no verbals.

Codis no verbals

Diem *codis no verbals* a tots aquells sistemes de comunicació i/o relació humana que no estan constituïts per paraules o vocalitzacions, sinó per altres signes composts amb el nostre cos: gestos, moviments, proximitat o *tempo*. Signes o, segons Poyatos (1994), “comportaments”: “comportaments kinèsics, proxèmics, cronèmics”.

Cal esmentar que els codis no verbals són sistemes de signes no clarament estructurats (no són sistemes tancats, ni tan sols sistemes arbitraris), i que no està gaire clar que formen part d’un idioma concret, sinó més aviat d’un grup social o una comunitat cultural (què, en tot cas, utilitza un idioma concret, això sí). Res a veure, doncs, amb els *llenguatges signats* utilitzats per la comunitat de sords què, sense cap dubte, s’han de considerar, senzillament, codis verbals, on la veu es substitueix per determinats gestos, aquests sí ben definits i clarament estructurats.

Els codis no verbals a vegades tenen una funció lingüística (com quan un gest substitueix una paraula o una expressió, per exemple), però molt més sovint una funció prelingüística (sobretot la proxèmica, què permet el manteniment de la conversa) i gairabé sempre una funció paralingüística o expressiva (afegida sobre l’expressivitat pròpia dels signes verbals).

- *Codis kinèsics*: Els gestos, els moviments que acompanyen la parla, la postura. Sovint, per fer-se entendre; a vegades, per tal de reforçar els significats; gairabé sempre, per tal de reforçar les actituds o les emocions.

Els signes kinèsics són: els moviments de mans, braços, espatlles, tors, cap; l’expressió facial (celles, ulls, boca, llengua, nas, etc.); la postura i orientació del cos; el contacte ocular i la mirada. Són elements “parakinèsics”, a més: la intensitat del moviment, la seva repetició, l’amplitud del moviment, el camp en què s’inscriu el gest, fins i tot la velocitat i la durada (v. Cerdán, 1998: 245 i ss.).

També és un elements rellevant la seva sicronia amb el ritme de la parla, la corba melòdica i el nuclis del discurs.

És molt difícil imaginar una conversa sense gestos, fins i tot hi ha persones que no hi poden renunciar. Cada cultura, cada comunitat lingüística, també cada petit grup humà, ha desenvolupat els seus codis kinèsics particulars, a vegades amb signes més o menys internacionals (com l'afirmació amb el cap): mai, però, són signes universals, sinó signes arbitraris (a d'altres cultures, per exemple, la seva afirmació amb el cap es fa amb el nostre moviment de negació, la qual cosa demostra l'arbitrarietat del signe).

- *Codis proxèmics*: La relació de proximitat, els moviments d'orientació entre els interlocutors i el seu ús de l'espai. La seva funció és sobretot prelingüística, de obrir el canal de contacte i garantir-ne el funcionament, d'acompanyar el discurs i, també, d'emfatitzar-lo quan cal.

Els signes proxèmics són els moviments amb el cos, la “dansa” entre els interlocutors, la seva distància física, la posició relativa (en alçada, lateralitat o frontalitat, etc.), el contacte corporal.

D'altres signes no verbals, com ara la olor, la indumentària (incloent-hi el vestit, els colors, els *piercing*, etc.) o els rols sexuals també podrien considerar-se, fins a un cert punt, com a “comportaments proxèmics”, ja que tenen aquesta mateixa virtualitat d'obrir (o no) el canal de comunicació i de marcar, ja d'entrada, la relació entre els interlocutors.

- *Codis cronèmics*: La disposició del temps durant la comunicació, la relació temporal entre els interlocutors, el ritme de la parla, el *tempo* utilitzat, la pròpia conceptualització del temps, també són característics de cada comunitat cultural o grupal: la manifestació de la pressa, la idea (i la pràctica) de la puntualitat, la mesura del temps (per minuts, per hores, per “estones...”), etc.

La seva funció és gairabé exclusivament prelingüística, de garantir el manteniment de la conversa i regular-la. Els signes cronèmics són, sempre, propietats dels signes kinèsics i proxèmics: la velocitat, la iteració, la durada dels gestos i els moviments corporals, l'ordenació de seqüències; així com dels signes verbals: el ritme de la parla, la durada de les pronúncies, les presses en acabar l'enunciat, l'alternança de torns a la conversa i, molt especialment, els silencis.

Tots aquests signes, doncs, poden utilitzar-se també amb finalitats expressives (sobretot, els actors, els professionals de la comunicació parlada i, és clar, els locutors), per tal d'acompanyar els interlocutors o l'auditori, crear expectatives, emfatitzar un element, ralentitzar un efecte i, en general, potenciar la vessant emocional del discurs.

Dimensió afectiva dels diversos codis

És important adonar-se de la dimensió comunicativa dels diversos codis verbals i no verbals: fonamentalment afectiva, d'establir el contacte entre els interlocutors i mantenir-lo satisfactòriament. També cal adonar-se de com la veu té una missió molt important, en si mateixa, de transmetre i *contagiar* la major part d'aquests codis (els verbals, evidentment, però també els no verbals).

El principal repte de la locució (i especialment de la locució professional) és saber incorporar a la veu del locutor tots aquests elements d'una manera versemblant i eficaç: des de l'estructuració prelingüística del discurs fins al *tempo* de dicció, passant pel ritme i l'entonació expressiva, els èmfasis adequats, el timbre de veu adient al codi lingüístic utilitzat, les vocalitzacions corresponents als gestos (vistos o imaginats), la proximitat donada a la veu (amb el micròfon, per exemple, o bé amb l'equalització) i els silencis expressius o expectants.

A la parla espontània, tots aquests codis funcionen simultàniament *i constitueixen, en conjunt, el discurs oral*. La locució d'un text escrit, llavors, ha de saber incorporar els elements indispensables per a una comprensió del text dit en veu alta com si fos un discurs oral genuí, capaç d'establir amb els oients els lligams afectius que els permetin d'entendre-ho, de tenir la sensació d'entendre-ho.

La locució d'un discurs escrit, evidentment, l'ha de fer entenedor, és a dir, l'ha de tornar discurs oral. I l'ha de fer entenedor, primer de tot, afectivament, per tal de fer-ho entenedor intel·lectualment.

La locució i altres formats comunicatius

Quan parlem de “comunicació oral” cal no perdre de vista que, en realitat, *tota la comunicació genuïna és oral*, i que l'expressió *comunicació oral* gairabé pot considerar-se un pleonasma.

La comunicació és oral

La comunicació és oral per natura, i el diàleg és la seva forma bàsica: és a dir, la comunicació és *interacció, negociació, contextualització i oralitat*. Quan no s'acompleixen aquests requisits bàsics, podriem discutir si el que hi ha és realment comunicació, o fins a quin punt, com en el cas de la “comunicació escrita” o els formats comunicatius híbrids.

En qualsevol cas, però, la locució eficaç persegueix aquesta fita, de tal manera que el que cal és convèncer l'auditori que el discurs que sent és un discurs oral que satisfà aquestes condicions.

- *Interacció*: És a dir, “acció”, perquè comunicar-se és “fer”, és un acte material i compromès que inclou, com hem vist, fins i tot el contacte físic. No és un acte, doncs, virtual, espiritual o simbòlic (o no només). Aquesta, diguéssim, “carnalitat” de la comunicació implica el compromís de tots dos interlocutors, l'intercanvi de fluids afectius, també d'informació (si s'escau), així com l'intercanvi de *rols*: cada interlocutor és emissor i receptor, tots dos alhora, alternativa i simultàniament.
- *Negociació*: A la comunicació no hi ha res, o gairabé res, donat d'entrada, i els interlocutors ho han de negociar tot: el sentit de cada enunciat i del discurs en conjunt, els significats de cada paraula, les actituds i el paper de cada interlocutor en la relació, la relació de torns en la conversa, fins i tot la pronúncia (per exemple, amb parlants d'un altre dialecte o amb parlants estrangers). Tot s'ha de negociar: per això la comunicació ha de ser interactiva, necessàriament, per tal de garantir la negociació, que és la única manera de garantir la comprensió (de la informació, si n'hi ha, però també de les actituds: la *comprensió afectiva*). Per això, també, és possible la comunicació entre estranys i desconeguts: sempre poden arribar a un acord. Quan no hi ha la possibilitat de negociar,

però, (com pot passar entre un subordinat i el seu cap, per exemple) la comprensió (és a dir, l'eficàcia del acte comunicatiu) pot veure's ressentida.

- *Contextualització*: La carnalitat de l'acte comunicatiu no només té a veure amb la seva "activitat" material, sinó també amb la seva concreció situacional. La comunicació normalment no permet gens d'abstracció (o no gaire, en tot cas), és a dir, la comunicació oral només és significativa al seu context, i només al seu context té sentit. Quan no hi ha un context prou clar o prou compartit, la comunicació pot esdevenir un fracàs. S'ha d'entendre el context, però, no només com a la situació immediata que envolta l'acte comunicatiu, sinó tot el context objectiu i subjectiu que envolta els interlocutors: no només aquesta cambra, aquesta ciutat, aquest món, sinó també tots els seus sabers, el seu imaginari, les seves idees i creences, tot allò que suposa un que sap l'altre, etc. Tot aquest espai compartit de sabers és la *intersubjectivitat*, element sobre el qual s'aixeca l'andamiatge d'una conversa. Evidentment, quant més gran sigui aquest espai comú d'intersubjectivitat, més possibilitats hi haurà de que la comunicació sigui eficaç. De fet, bona part de la nostra vida la passem conversant amb els altres per tal de posar en comú un espai mínim d'intersubjectivitat que ens permeti la relació.
- *Oralitat*: Ja hem vist com la veu és la forma material de la comunicació, amb la dimensió afectiva que això comporta, i com l'oralitat implica el contacte (fins i tot, físic) entre els interlocutors. L'oralitat de la comunicació porta, a més, a la seva concreció situacional: aquí i ara, ens relacionem tu i jo. La veu, doncs, condiona l'acte comunicatiu i la relació que s'estableix entre els interlocutors.

Restriccions de la comunicació escrita

La comunicació escrita, en canvi, i al costat de la comunicació oral, té unes restriccions molt grans, que la fan particularment difícil i reflexiva: unidireccional, no negociada, descontextualitzada, intel.lectualitzada.

Condicions pròpies, doncs, d'un llenguatge molt *poc comunicatiu*: si no hi ha interacció entre interlocutors (de fet, ni tan sols hi ha "interlocutors", només un emissor i un receptor, independents), llavors no poden negociar-se els significats, ni les actituds, ni el sentit del discurs. L'emissor i el receptor, en llengua escrita, sempre són uns desconeguts: no hi ha cap relació entre ells, ni cap *comprensió afectiva* dels enunciatos (llevat, potser, d'una certa literatura lírica on, més aviat, és el lector qui recrea, o inventa, tota l'afectivitat del text).

A més, emissor i receptor no comparteixen el context (a vegades, separats per la distància i el temps, fins i tot per l'idioma i la cultura). No comparteixen ni el context situacional, és clar, ni tampoc el context d'intersubjectivitat: no hi ha cap més negociació que la imposició (unidireccional) del món referencial de l'emissor, que el lector ha d'acceptar i assolir com a propi, per tal d'entendre el text (v. Canero & De Arriba, 1997), raó per la qual no és gens fàcil esdevenir un *bon lector*: alhora submís i crític.

Per tant, el text escrit ha de ser autosuficient: ha de donar tota la informació necessària per a la seva comprensió, a tots els nivells de lectura (ja que no hi ha un context compartit), i ha d'anar tota aquesta informació molt ben explicada (perquè no hi ha cap possibilitat de negociació ni d'interacció). Per això triguem tants anys a aprendre a escriure, i per això difícilment escrivim en temps real, al ritme com parlàriem.

Però el text escrit és, sobretot, un discurs intel.lectual, no afectiu, i la seva funció essencial és transmetre informació, senzillament. L'objectiu principal de la comunicació escrita no és

establir una relació afectiva o mantenir contacte amb algú altre, sinó transmetre informació, ben al contrari de la comunicació oral: una informació més o menys tenyida amb un vernís afectiu imaginari (textos literaris) o, molt més sovint, una informació concreta i definida (textos funcionals). El repte de diversos moviments avanguardistes era, precisament, despullar d'informació el text literari i deixar-lo, només, amb una càrrega d'afectivitat eficaç: mitjançant la pura sonoritat de la paraula, o mitjançant el concepte absurd.

La locució d'un text escrit, però, sí que ha d'incloure aquesta afectivitat que el text, en sí mateix, no té. La locució és donar veu (és a dir, vida afectiva, contacte humà) a un discurs escrit (afectivament mort, perquè és abstracte): és convertir el discurs escrit en parla, en comunicació oral versemblant al nostre auditori.

Altres formats comunicatius

Més enllà d'aquests formats bàsics de la comunicació: el diàleg oral i el text escrit, hi ha d'altres formats comunicatius híbrids: formats que acompleixen algunes condicions de la comunicació oral, però que tenen algunes altres restriccions pròpies del text escrit. Com passa amb la mateixa locució.

En aquests casos, la comunicació és difícil o inexistent: el repte del comunicador professional és, per tant, aconseguir-hi una comunicació eficaç, superant les restriccions o els obstacles per a la relació que el medi o el format generen.

Entre aquests formats comunicatius híbrids són especialment rellevants:

- El *monòleg oral*: L'emissor comparteix el context situacional amb l'oient, pot haver-hi fins i tot un cert grau d'interacció, però no hi ha negociació real. Aquesta unidireccionalitat més o menys interactiva, juntament amb el contacte físic que comporta l'oralitat, és característica de la locució professional (incloent-hi la lectura en veu alta d'un text escrit) i del monòleg professional: els discursos dels oradors i les classes magistrals dels professors. Quan trobem monòlegs orals (no professionals) a la vida quotidiana segurament ens trobem amb un cas de comunicació patològica: algú que parla sense interactuar amb els altres, potser per un dèficit de relacions humanes.
- El *diàleg dramàtic*: Un text escrit dit com si fos un discurs oral genuí. Molt semblant a la locució professional, és diferent sobretot perquè la seva funció primordial és provocar l'emoció en l'oient. És el cas del teatre de text i el cine. Els actors fan com que parlen i ens ho han de fer creure, però ni la interacció entre els personatges és real, ni hi ha cap interacció amb el públic (potser sí, a un cert nivell, al teatre, on també hi ha la immediatesa de l'oralitat, el contacte físic de la veu).
- La *comunicació telefònica*: Un format suposadament de comunicació oral, però on només hi ha una part de la veu dels parlants (el telèfon filtra la veu entre els 400 i els 4000 Hz, la qual cosa fa que es perdin diversos trets del timbre de veu personal, i no s'escolta l'entonació, que l'oient imagina però que no sent de debó). Per telèfon tampoc no es comparteix el context: per això aquest format comunicatiu no és gaire satisfactori en relacions molt significatives o de qualitat (és molt fàcil barallar-se amb la parella o amb els pares per telèfon), però sí que ho és prou per tal de mantenir un contacte humà i social mínim o trivial. Segurament, aquesta és la raó de l'èxit dels mòbils: permet mantenir la cohesió de l'individu amb el grup, tot i que la relació no és de gran qualitat. Per això l'ús del mòbil és compulsiu, de la mateixa manera que una beguda dolça (o un refresc comercial) no calma la set i empeny a beure més i més.

- El *chat* i la *relació epistolar*: Són exemples de comunicació per escrit, però amb la interacció pròpia de la comunicació oral (i la seva immediatesa, en el cas del *chat*), fins i tot amb la possibilitat d'elaborar un context virtual (d'intersubjectivitat) compartit i negociat.
- Els *mitjans audiovisuals*: On hi ha els exemples més clars de locució professional, molt sovint com a textos escrits dits en veu alta (com la locució als telenotícies), o seguint guions més o menys tancats (com a textos dramàtics inclòmpets, en programes més oberts, com la presentació de concursos o *magazines*) per tal de generar la il·lusió de comunicació oral genuïna (fins i tot, adreçant-se al públic per generar la il·lusió d'una interacció impossible). En tots dos casos, tant a la ràdio com a la TV, sembla que hi ha comunicació oral, però gairabé mai no ho és de debó. A la ràdio, sobretot, quan hi ha converses, tertúlies o entrevistes, la comunicació oral és entre interlocutors genuïns (què ho són entre ells) però amb els oients no es comparteix mai el context, ni hi ha interacció real, ni cap possibilitat de negociació: curiosament, molt semblant en tot a la comunicació escrita, excepte en l'oralitat del discurs, en la força de la veu del locutor, que crea lligams afectius molt forts amb l'oient

Sentir llegir

Bona part de la locució professional consisteix en llegir en veu alta un text escrit per un altre. El locutor, doncs, serveix d'intermediari entre el text escrit i l'oient, i això vol dir que:

- Ha de saber donar cos material a un missatge abstracte (el text escrit) amb la seva veu, per tal contactar i establir una relació personal amb l'oient (comunicació afectiva).
- Ha d'*interpretar* el discurs escrit (com un músic “interpreta” una partitura) per tal que també l'oient pugui “interpretar-lo” (és a dir, per tal que pugui entendre els significats i comprendre'n el sentit).

Aquestes operacions constitueixen allò que hem anomenat la *mediació fònica* en la lectura (v. Canero, 2002b: 80): “podem anomenar *mediació fònica* a aquesta operació que realitza el lector completant el text escrit, atribuïnt-li una estructura fònica adient per tal d'identificar les seves unitats nocional”, i que consisteix a “sentir el text, interpretant la seva entonació, agrupant a la seva imaginació les paraules que, tot i que al text van al mateix nivell i linialment, constitueixen grups de pronúncia unitària, amb una mateixa entonació i un significat conjunt”.

Evidentment, un text escrit és un artefacte incomplet, perquè la disposició gràfica no dona al lector informació suficient per tal d'entendre-ho. Ben al contrari, el lector competent ha d'imaginar l'entonació amb que cal llegir-lo, agrupar els grups fònics del discurs, i ha de saber interpretar el seu to, la seva intenció, l'actitud adient, amb la veu, el ritme i l'entonació escaients (sobre l'estructura fònica del discurs, v. Canero, 2002a i, en aquest mateix volum, l'article de D. Font).

Aquest caràcter auditiu de la lectura es manifesta molt clarament quan algú ens llegeix malament un text, que no l'entendem gens, ni que el text sigui trivial; també, quan algú ens llegeix bé i apassionadament un poema que mai no ens havia agradat, que llavors tenim la sensació d'entendre-ho i el gaudim.

El locutor professional, doncs, ha de saber dir el text que llegeix, com un actor sap dir el text dramàtic de l'obra, o el guió del *film*. La diferència és, només, la finalitat emocional d'un text o un altre: la locució d'un text informatiu, periodístic o científic, exclou la creativitat emocional i la dramatització gratuïta (que serien "sobreactuació"). Cal, doncs, identificar el gènere, el públic a qui va adreçat, el to i l'actitud que s'escau al text, per tal d'interpretar-lo adequadament i donar-li la proximitat adient, i per tal de contactar (tant intel·lectual com afectivament) amb l'auditori, amb cada oient.

Des d'aquesta perspectiva, doncs, el locutor no només és un comunicador eficaç, sinó també un artista de la veu.

Referències bibliogràfiques

BATESON, G. & J. RUESCH (1951): *The Social Matrix of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Co., Inc.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" a M. LLOBERA (ed.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

CANTERO, F.J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral" a A. MENDOZA (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

CANTERO, F.J. (2001): "La voz de la madre" al portal educatiu *Solohijos.com* (www.solohijos.com).

CANTERO, F.J. (2002a): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (2002b): "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura" a *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: M.E.C.D. - Colección Aulas de Verano.

CANTERO, F.J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación", a A. MENDOZA (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

CANTERO, F.J. & J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

CANTERO, F.J. & A. MENDOZA (2003): "Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura" a A. MENDOZA (coord.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

CERDÁN, L. (1998): "La semiótica aplicada al discurso de clase" a A. MENDOZA (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

ENCICLOPÈDIA CATALANA (1982): *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana, 1993¹⁶.

LEWANDOWSKI, T. (1975): *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra, 1982.

MALMBERG, B. (1966): *La lengua y el hombre. Introducción a los problemas generales de la lingüística*. Madrid: Istmo, 1971 (1979⁷).

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Vol. 1: Cultura, lenguaje y conversación. Vol. 2: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

SERRANO, S. (1999): *Comprende la comunicació*. Barcelona: Proa.

SHANNON, C.E. & W. WEAVER (1949): *The mathematical theory of communication*.

TUSÓN, J. (1984): *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.

WATZLAWICK, P.; J. BEAVIN BAVELAS & D.D. JACKSON (1967): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder, 1995.

LA CUESTION DEL ACENTO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Fco. José Cantero Serena

(Publicado en Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo (eds.) (1994): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L.)

La dimensión fónica de la comunicación

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ha acabado por afianzarse, tal vez ya definitivamente, en nuestras aulas.

Nuestro objetivo, en efecto, no es ya enseñar simplemente el idioma, como si se tratara de un conocimiento más, sino dotar a nuestros alumnos de una competencia comunicativa aceptable; y nos interesa no el mero aprendizaje de la lengua sino su adquisición por parte del alumno. Frente a la metodología tradicional, por tanto, se trata de un salto cualitativo, que incide en el enfoque mismo de la enseñanza -por primera vez concebida desde un punto de vista no exclusivamente filológico- en el que la lengua no es un fin en sí mismo, sino un vehículo, y en el que el verdadero fin es la propia comunicación.

Curiosamente, algunos métodos muy llamativos y, en su momento, muy novedosos -como el método audiovisual, la sugestopedia, la enseñanza asistida por ordenador, etc.- no han tenido el mismo calado, a pesar de que no ponían en cuestión la epistemología tradicional -por su carácter estrictamente tecnológico y de *recurso* adicional- como sí lo ha hecho el enfoque comunicativo. Es decir, no puede por menos que llamar poderosamente la atención que un método que pone en cuestión toda la metodología anterior, que revoluciona los objetivos de la enseñanza, que se fundamenta no en la propia lingüística sino en la psicolingüística, etc., se haya instalado firmemente en nuestro ámbito, como ningún otro método lo ha conseguido, con unos planteamientos mucho menos traumáticos metodológicamente.

El hecho, sin duda, es revelador, y dice mucho de los profesores de lengua, más atentos a las verdaderas innovaciones didácticas que a los cantos de sirena tecnológicos.

Sin embargo, hay otro hecho, parcialmente contradictorio, que también merece ser tenido en cuenta, y que afecta a la puesta en práctica del enfoque comunicativo en nuestras aulas: tal vez, el verdadero causante de su éxito.

Y es que, a pesar de emplear sistemáticamente un método comunicativo, nuestros alumnos siguen teniendo dificultades serias en sus intercambios con hablantes nativos. Mejor dotados que los alumnos de métodos tradicionales, sobre todo en lo que se refiere a situaciones comunicativas reales y a la competencia discursiva, la comprensión auditiva y la expresión oral dista mucho de ser la adecuada en los niveles intermedios de aprendizaje, cuando el alumno aún no ha tenido la ocasión de vivir totalmente inmerso en la lengua meta, por ejemplo en un país de habla extranjera. Por el contrario, su competencia lecto-escritora suele ser superior a la de muchos nativos con una instrucción media. Es decir, los resultados obtenidos con una enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo sensiblemente mejores en las destrezas lecto-escritoras, como ocurría ya con los métodos tradicionales.

En otras palabras, formamos alumnos básicamente *lecto-escritores*, no *hablantes* de una lengua extranjera. O, lo que es lo mismo, nuestro empleo del enfoque comunicativo se salda con un relativo fracaso.

Nótese que decimos que es "*nuestro* empleo del enfoque comunicativo" el que se salda con un relativo fracaso, y no el método en sí; pues, a nuestro entender, el error en el que incurrimos, característico de métodos anteriores, es el de primar la lengua escrita sobre la lengua oral, usar fundamentalmente materiales lecto-escritores y, en general, enfocar nuestra enseñanza desde una perspectiva globalmente lecto-escritora. En esto, creemos, radica el éxito del enfoque comunicativo entre los profesores: si bien la finalidad que persigue cada una de las actividades que realizamos en el aula es la de posibilitar al alumno la realización de una micro-tarea comunicativa, los materiales empleados para ello son casi siempre visuales y con un soporte escrito -libros, fotocopias, transparencias, pizarra...- y sólo son subsidiariamente orales, rara vez exclusivamente auditivos.

Es decir, con el enfoque comunicativo los objetivos y el planteamiento mismo han cambiado, pero no la base lecto-escritora de la enseñanza, con lo que la novedad epistemológica queda diluida en la ecuación tradicional: el profesor que sigue un libro -sea comunicativo o no- y el alumno que hace sus ejercicios -o actividades, o tareas- por escrito y, en todo caso, en voz alta.

El carácter visual y lecto-escritor de toda nuestra enseñanza, basada en el libro, y la preponderancia absoluta de la lengua escrita frente a la oral -hasta hace apenas unos años, simplemente ignorada y despreciada-, es tal que cuesta un enorme trabajo diseñar una actividad exclusivamente oral y auditiva -y esto lo sabe bien cualquier profesor- sin ningún soporte ni ninguna referencia escrita. En la práctica, pues, un método comunicativo sigue presentando el aspecto de siempre: libro del alumno, libro del profesor, libro de ejercicios, fichas y cassettes -cuyo contenido suele estar transcrito en el libro: (incluso, si hay canciones, la partitura!)-.

En definitiva, el empleo que suele hacerse del método comunicativo no atiende convenientemente a uno de los aspectos más relevantes de la comunicación: su *dimensión fónica*.

Dejaremos, por el momento, aparte cuestiones tales como la naturaleza oral del lenguaje natural -frente al carácter artificial del lenguaje escrito-; como la diversidad lingüística -no sólo dialectal- de cada idioma, en el que todas las variedades son orales excepto la lengua estándar; o como el carácter pseudoartificial -normativo y fundamentalmente escrito- de dicha lengua estándar, que es justamente la que se enseña a los extranjeros.

Nos centraremos, únicamente, en la naturaleza oral y auditiva, fónica, de la comunicación lingüística, en la que hay palabras, intenciones, significados, recursos gramaticales y discursivos, etc., pero en la que todo eso tiene una forma material bien definida en la que se transmite de un interlocutor a otro: la forma sonora, los sonidos del lenguaje y la entonación que los integra. Si tal forma sonora no se codifica adecuadamente o no se acierta a descifrar, no podrá haber comunicación alguna entre los interlocutores: en esto radica la dimensión fónica de la comunicación. Pero también en esto reside el fracaso -un fracaso, digámoslo una vez más, relativo- de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La expresión lectora o pronunciación

La dimensión fónica de la comunicación, sin embargo, siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas, en forma de *enseñanza de la pronunciación* -ortología, ortofonía, etc.- o de

corrección fonética. Aunque también es cierto que tales tópicos no gozan hoy de un gran prestigio y que ningún otro ha venido a sustituirlos.

El concepto de "pronunciación", referido supuestamente a la producción de los sonidos del lenguaje, en realidad implica otras habilidades mucho más relacionadas con la lengua escrita que con la lengua oral: *pronunciar implica leer*, y la enseñanza de la pronunciación se concibe desde el soporte escrito que debe pronunciarse. Es decir, posterior a los conocimientos lecto-escritores, la pronunciación de los sonidos se convierte así en la pronunciación de las letras, de las sílabas o de las palabras escritas: en vez de constituirse en un trabajo genuino e independiente de expresión oral, se constituye -digámoslo así- en un trabajo de *expresión lectora*, de lectura en voz alta o de conversión texto-voz.

Del mismo modo, la corrección fonética se plantea como un añadido *a posteriori* y no como un trabajo previo de enseñanza fónica. Es decir, todo el trabajo que tradicionalmente se ha centrado en la dimensión fónica de la comunicación ha partido, una vez más, de la lengua escrita, único mediador entre el alumno y la lengua meta: también único mediador entre el alumno y los sonidos de la lengua meta. No ha existido jamás un planteamiento exclusivamente auditivo -que despreciara el soporte escrito- para la enseñanza y la adquisición fónica de una lengua extranjera.

Ante esta situación, no tienen por qué extrañarnos los pobres resultados de nuestros alumnos en lo que se refiere a las destrezas orales. Es más, teniendo en cuenta la complejidad del lenguaje escrito -que es un lenguaje artificial en cuyo aprendizaje empleamos más de diez años de nuestra vida- y las enormes diferencias que mantiene con el lenguaje natural en todos los ámbitos -el lenguaje natural es, por naturaleza, oral-, los resultados de nuestra acción didáctica pueden considerarse realmente excelentes.

Los sonidos aislados y la entonación

La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, con todo, y a pesar de su carácter lecto-escritor y *a posteriori*, pueden conseguir un éxito razonable en la discriminación y la producción, por parte de nuestros alumnos, de los sonidos de la lengua enseñada.

Sin embargo, y aun pronunciando correctamente y reconociendo los sonidos aislados de la lengua meta, el alumno suele tropezar con el muro, a veces infranqueable, de la entonación. Y es que sólo en el laboratorio podemos encontrar sonidos o palabras aisladas, nunca en situaciones comunicativas reales.

La enseñanza de la entonación, curiosamente, todavía encuentra más trabas y tiene menos tradición que la enseñanza de la pronunciación de sonidos y palabras aisladas, si exceptuamos la rica tradición inglesa. Es decir, nos preocupamos relativamente de la pronunciación de los segmentos, pero no de su integración en el habla. Es de notar la profunda contradicción que esto supone con los objetivos comunicativos de nuestra enseñanza. Porque no hay habla sin entonación, y porque la entonación es el primer fenómeno fónico con el que tropieza el oyente, tanto el alumno oyente como el nativo oyente.

Pero el problema de la entonación va más allá aún. El modelo de lengua que enseñamos a nuestros alumnos, generalmente la lengua estándar, no suele entrar en contradicción -o la contradicción, en todo caso, no es insalvable- con la lengua hablada y aceptada por los nativos. Incluso en el peor de los casos, el de un hablante nativo de una variedad dialectal deficientemente

instruido, nuestros alumnos disponen de suficientes recursos léxicos, gramaticales, discursivos y pragmáticos como para mantener el canal comunicativo abierto y negociar los elementos de intersubjetividad que permitan la comunicación.

También en lo que se refiere a la pronunciación de unidades aisladas, el modelo estándar ofrecido a los alumnos es lo suficientemente abierto como para no interferir en los intercambios reales con nativos -en español, por ejemplo, la "norma fonética" generalmente admitida sólo es respetada por hablantes cultos que no hablen un dialecto muy marcado, pero es reconocida y aceptada por cualquier otro hablante (sobre el tema de la "norma fonética", cfr. Cantero, 1992b)-.

Sin embargo, con la entonación no ocurre lo mismo: por más que quiera hablarse de "modelos entonativos estándares", tales modelos apenas recogen las realizaciones entonativas relevantes lingüísticamente; es decir, dejan de lado la llamada "entonación prelingüística", mediante la cual *se integran* las unidades fónicas del discurso de tal modo que permiten su comprensión. Justamente, es la entonación prelingüística la barrera que se interpone entre nuestros alumnos y la comprensión auditiva de los discursos de sus interlocutores nativos.

Dado el carácter lecto-escritor -y, por tanto, artificial-también de la variedad estándar de la lengua, la entonación prelingüística no se haya perfectamente determinada: así, pues todas las demás variedades de la lengua son exclusivamente orales, cada una tendrá su propia entonación prelingüística -su propio *acento dialectal* o *local*-, y los hablantes de los distintos dialectos usarán la lengua estándar con su propio *acento*.

El resultado es que nuestros alumnos, buenos conocedores de la lengua estándar, tendrán dificultades para acceder a los discursos concretos de sus interlocutores nativos porque estos organizan la materia fónica de su lengua según un *acento* local que nuestros alumnos no ha aprendido a discriminar.

Pero desde el otro lado la situación no es mejor: el alumno producirá un discurso en la lengua extranjera integrando su materia fónica según la entonación prelingüística de su propia lengua materna. Es decir, el oyente nativo estará escuchando un discurso codificado con las unidades de su lengua, pero integrado con la entonación de otra lengua, con lo que tendrá que hacer un esfuerzo de comprensión muy notable.

Caracterización del fenómeno del *acento*

Por tanto, y a despecho de los malos humoristas, el *acento* local o extranjero no es producto únicamente de una pronunciación característica -o "incorrecta"- de los sonidos, sino de una característica integración entonativa de toda la materia fónica, se pronuncie o no "correctamente".

En otro lugar (Cantero, 1991) hemos detallado ese funcionamiento integrador de la entonación prelingüística, como un fenómeno acentual (nótese que no deben confundirse los términos "acento" -el mecanismo mediante el cual una sílaba se pone de relieve sobre las demás- y *acento* dialectal -el "estilo" entonativo característico de cada dialecto-).

Así, cuando hablamos de entonación prelingüística nos referimos al juego de grupos fónicos en los que se divide el discurso, cada uno de los cuales con un núcleo propio -una sílaba tónica puesta de relieve sobre las demás sílabas tónicas- y con una cadencia tonal característica -un

contorno entonativo-, así como al ritmo de la enunciación -los "pies rítmicos" sobre los que se organizan las unidades en cada grupo fónico-.

El *acento* argentino, el caribeño o el andaluz, por tanto, no reside tanto en la pronunciación de la fricativa palatal, en el yeísmo o en el seseo, como en la distinta organización rítmica de cada grupo fónico y en una característica cadencia tonal: la "melodía" del habla, la entonación prelingüística, la organización fónica del discurso, es lo que caracteriza el *acento*.

Como hemos dicho, el *acento* extranjero consiste en la organización fónica del discurso en una L2 según la entonación de la L1, haya o no una pronunciación "incorrecta" de los sonidos.

Este fenómeno lo hemos explicado (Cantero, 1992a) por el carácter de recipiente que tiene el componente fónico de la lengua materna: a lo largo de la primera infancia -hasta los 6 años-, el hablante construye una suerte de *recipiente fónico* que se va llenando, durante el resto del periodo de adquisición -que se prolonga, al menos, hasta los 12- con los elementos léxico-gramaticales de la lengua. Si el recipiente fónico y los componentes léxico-gramaticales lo son de la misma lengua, decimos que el individuo es un hablante nativo.

Cuando, más adelante, y mediante una enseñanza lecto-escritora, como hemos visto, el individuo aprende una lengua extranjera, lo que hace es introducir *en el mismo recipiente fónico* los elementos léxico-gramaticales de la lengua aprendida; incluso si, después de un trabajo arduo de corrección fonética, es capaz de pronunciar las unidades aisladas con cierta corrección, seguirá hablando esa lengua extranjera desde su propio recipiente, desde su propia entonación prelingüística, elemento no contemplado en ningún método correctivo. A esta divergencia entre recipiente fónico y elementos léxico-gramaticales, propios de lenguas distintas, es lo que se llama *acento* extranjero. Si, además, no ha habido ese trabajo de corrección fonética, el *acento* extranjero afectará también a la pronunciación de los sonidos y las palabras aisladas.

El mismo fenómeno es el que ocurre con individuos hablantes de un dialecto muy marcado fónicamente cuando hablan la variedad estándar de su propia lengua: hablan la lengua estándar, pero desde el recipiente fónico de su dialecto, lo cual les confiere un *acento* dialectal característico.

Finalmente, conviene insistir en la evidencia de que no exista un solo *acento* extranjero común a todos los hablantes extranjeros de una lengua, sino tantos *acentos* extranjeros como lenguas, e incluso dialectos de lenguas, sean habladas por tales hablantes foráneos: no son iguales, por tanto, ni plantean las mismas necesidades correctivas en español, porque no tienen el mismo *acento*, un anglófono inglés que otro norteamericano, por más que ambos sean igualmente anglófonos, o que un alumno francófono, etc.

La cuestión del *acento* y sus consecuencias didácticas

De lo que hemos visto hasta podemos extraer, ya, algunas consecuencias didácticas aplicables al ámbito del español como lengua extranjera.

En primer lugar, llama la atención el relativo poco interés con el que se trata la corrección fonética en los métodos más usuales entre nosotros: no es ya que se plantee desde una perspectiva lecto-escritora y *a posteriori*, sino que, sencillamente, no se plantea. Sin embargo, hemos visto que, a pesar de sus problemas epistemológicos, la corrección fonética puede atenuar ciertos aspectos poco convenientes de la interlengua fónica de nuestros alumnos: una parte de su *acento* extranjero.

Debe tratarse, eso sí, de una corrección fonética bien enfocada que contemple ante todo la eficacia comunicativa -no tiene sentido, por ejemplo, querer erradicar el yeísmo en nuestros alumnos extranjeros, o incluso el seseo- y diseñada específicamente para cada tipo de interlengua -tampoco tiene mucho sentido proponer el mismo ejercicio para corregir las vibrantes de francófonos y anglófonos, cuyos problemas de articulación, en este caso, son totalmente distintos-.

Es decir, si bien la corrección fonética no da una respuesta adecuada a todos los problemas que plantea la enseñanza fónica de la lengua, no está justificado renunciar simplemente a ella sin proponer alternativas. No se trata, desde luego, de adoptar un estilo de corrección tradicional contradictorio con la metodología comunicativa, sino de complementar esta con la dimensión fónica en la que se materializa la comunicación.

En segundo lugar, la pronunciación de las unidades fónicas del español suele considerarse, acriticamente, poco problemática para nuestros alumnos extranjeros, y sigue difundándose la falsa idea de que el español es una lengua fácil. El origen del prejuicio es lecto-escritor, pues también se dice que el español "se pronuncia como se escribe". En realidad, y se escriba como se escriba, el español es, para nuestros alumnos, una lengua distinta, con un componente fónico completo y distinto que debe adquirirse, y no la mera traducción en voz alta de letras que, no lo olvidemos, por mucho que se parezcan a los símbolos del AFI, en las lenguas de nuestros alumnos "suenan" de un modo totalmente distinto: de qué le sirve, por ejemplo, a un anglófono que la vocal [u] se escriba con la letra "u" si para él se escribe con una doble "oo".

Por otra parte, la supuesta sencillez de nuestro sistema fónico no es tal si incluimos en él todos los alófonos, su distribución, los fenómenos combinatorios -diptongos y grupos consonánticos-, la estructura fónica de la sílaba, etc. Y todo esto sin salir del ámbito de los sonidos aislados.

En tercer lugar, conviene implementar la enseñanza de la pronunciación superando el ámbito restringido y no comunicativo de los sonidos aislados: encadenando segmentos y palabras, palabras y oraciones, ejercitando modelos de entonación lingüística y posibilitando, siempre, la habilidad de *hablar* por encima de la de *escribir en voz alta* -fenómeno semejante a lo que hemos llamado, antes, *expresión lectora*, y que consiste en exigir de nuestros alumnos producciones orales que obedezcan a las reglas de la lengua escrita y no a las de la lengua oral-.

El trabajo en entonación, por tanto, encuentra aquí su primer objetivo: discriminar y producir las entonaciones lingüísticamente relevantes de la lengua -tales como la interrogación, la aseveración, el énfasis, etc.-.

Finalmente, y como hemos visto, el *acento* propio de la lengua consiste en lo que hemos llamado entonación prelingüística: el segundo objetivo del trabajo en entonación, por tanto, es el de reconocer e intentar reproducir el ritmo característico de la lengua, sus cadencias tonales recursivas y el juego acentual de los grupos fónicos. Sólo así dotaremos a nuestros alumnos de los elementos que les permitan franquear el muro de la entonación.

En español, sin embargo, se impone una difícil elección, pues se trata de una lengua cuyas variedades dialectales cuentan con fuerte *acento* propio: nosotros, los propios nativos, solemos tener dificultades de comprensión debidas a esa diversidad de *acentos*, y un español peninsular y un caribeño, por ejemplo, tenemos que adecuar nuestros ritmos y cadencias respectivos para mantener una comunicación eficaz -por eso, después de una pequeña estancia en un país americano decimos

que "se nos ha pegado el *acento*": es decir, que hemos adecuado el nuestro propio al *acento* de allá para facilitar, o incluso posibilitar, la comunicación-.

La solución, teóricamente, no es fácil, porque consistiría en un "entrenamiento" auditivo que permitiera la discriminación de las mismas unidades integradas en *acentos* distintos; con todo, el problema se atenúa mucho en la realidad si nos atenemos a las necesidades comunicativas reales de nuestros alumnos: introduciéndolos, sólo, en el dialecto del español con cuyos hablantes tienen previsto entablar comunicación -en los EE.UU., por ejemplo, no se enseña el español estándar sino el español centroamericano, justamente el que ellos necesitan para entenderse en español en su país-.

Una enseñanza fónica idónea, obviamente, requeriría una metodología global, exclusivamente auditiva, que propiciara la creación en el alumno de un recipiente fónico propio para la lengua meta, en el que introducir a continuación los demás componentes de la lengua, del mismo modo que hacen los niños, y sólo después iniciarlo en la lengua escrita.

Mientras tanto, no disponemos de otro medio para abordar la dimensión fónica de la comunicación que la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, a la que debemos añadir, necesariamente, la enseñanza de la entonación: también de la entonación prelingüística.

Bibliografía:

CANTERO SERENA, F.J. (1991): "La entonación como elemento integrador del habla", *VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, Barcelona, PPU.

CANTERO SERENA, F.J. (1992a): "El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE", *I Congreso Internacional sobre la enseñanza del Español*, Madrid, C.E.M.I.P.

CANTERO SERENA, F.J. (1992b): "La corrección fonética: pronunciar o hablar qué", *I Congreso Internacional de AESLA. El Español, Lengua Internacional: 1492 - 1992*, Granada, AESLA.

CRUTTENDEN, A. (1990): *Entonación*, Barcelona, Teide.

HART, J.; R. COLLIER; A. COHEN (1990): *A perceptual study of intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MORLEY, J. ed. (1987): *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Washington D.C., T.E.S.O.L.

NAVARRO TOMAS, T. (1974): *Manual de entonación española*, Madrid, Guadarrama.

O'MALLEY, J.M.; A.U. CHAMOT (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.

TOLEDO, G.A. (1988): *El ritmo en español*, Madrid, Gredos.

DE LA FONÉTICA INSTRUMENTAL A LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Francisco José Cantero

(Publicado en Cantero, F.J.; A. Mendoza & C. Romea (eds.) (1997): *Didáctica de la lengua ya la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona)

1. Introducción

Entre los diversos ámbitos que ocupan la Didáctica de la Lengua, la enseñanza de la pronunciación constituye un aspecto particularmente conflictivo, que no ha progresado al mismo ritmo que el resto de la disciplina: en efecto, las técnicas de corrección fonética han observado un notable estancamiento desde los años setenta, cuando los laboratorios de idiomas y la metodología verbo-tonal empiezan a caer en desgracia, perjudicados tal vez por su perfil estructuralista/conductista².

En realidad, la enseñanza de la pronunciación apenas ha sido tenida en cuenta en la propia formulación del enfoque comunicativo³, en parte porque la pronunciación era difícil de encuadrar en la perspectiva funcional-nocional característica de los inicios del enfoque comunicativo, y en parte por la actitud conservadora de los propios profesores de corrección fonética, empeñados en un enfoque normativista y prescriptivo incoherente con la actitud más abierta de las nuevas tendencias.

Tales consideraciones, sin embargo, apenas pueden justificar hoy, a veinte años vista, la persistencia de esa situación de cierta marginalidad de la enseñanza de la pronunciación⁴ dentro de la enseñanza de la lengua, teniendo en cuenta, sobre todo, que no puede conseguirse una comunicación fluida y eficaz si no se han franqueado los muros de la pronunciación. Hay, sin duda, otras razones.

El principal factor de conflicto surge del propio planteamiento del tema: un planteamiento que supedita la pronunciación a la lengua escrita. Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación debe encuadrarse, necesariamente, en el tratamiento de las destrezas orales: de la expresión oral (como parece obvio), pero también, como veremos, de la comprensión oral. Ciertamente, la poca atención que se concede a la comprensión oral en la enseñanza de la pronunciación supone un cierto desinterés por la relevancia de la pronunciación en el propio proceso comunicativo, así como un enfoque eminentemente prescriptivo.

Coherentemente con este enfoque prescriptivo, pues, y no comunicativo de la pronunciación, el punto de partida de la corrección fonética es, tradicionalmente, la lengua escrita: las normas de pronunciación (la "ortología" de las gramáticas tradicionales) tienen una base innegablemente ortográfica ("pronunciación de la lengua escrita"), incluso cuando la corrección fonética parte de la descripción del sistema fonológico de la lengua (cuyo origen lectoescriptor se examina en Cantero, 1994a y 1995). Con todo, obsérvese la contradicción que supone partir de una "descripción" fonológica para establecer la "corrección" ("prescripción") fonética.

²Puede comprobarse este estancamiento, por ejemplo, en las recientes propuestas de Avery & Ehrlich (1992) y Brown (ed.) (1992).

³Morley (ed.) (1987) supone uno de los primeros intentos serios de plantear una superación metodológica de la corrección fonética tradicional, coherente con el enfoque comunicativo.

⁴Algunos trabajos recientes intentan, con desigual fortuna, "normalizar" la enseñanza de la pronunciación. En este sentido, son interesantes: Bradford (1988), Dalton & Seidlhofer (1994), Guimbretière (1994), Hewings (1993), Kenworthy (1987), Lane (1993), Laroy (1995), Taylor (1993), Wong (1987). Lamentablemente, no hay aún ningún trabajo comparable para el español.

Esta abierta contradicción entre el carácter oral de la pronunciación y su tratamiento lectoescritor constituye un conflicto de cierto calado epistemológico, hace de la corrección fonética una actividad paradójica y compromete radicalmente su efectividad en el aula.

La complejidad del tema aconseja aproximarse a él desde diversos puntos de vista. En otros trabajos hemos abordado la dimensión fónica de la lengua (Cantero, 1991a, 1991c, 1994b), sus implicaciones didácticas (Cantero, 1992, 1994b), el carácter lectoescritor de la corrección fonética (Cantero, 1994a, 1993), y hemos propuesto algunas vías de innovación (Cantero, 1991b, 1993, 1994c). Conviene abordarlo, también, desde una perspectiva estrictamente fonética, instrumental, que nos permita enfrentarnos al análisis acústico del habla real.

2. Objetivos del taller

Hasta ahora, la fonética instrumental (v. Kent & Read, 1992; Martínez Celdrán, 1991) se ha ocupado muy poco o nada de la enseñanza de la pronunciación, principalmente porque su objetivo es puramente descriptivo, no prescriptivo. Pero por eso, precisamente, nos interesa tanto: la enseñanza de la pronunciación debe ocuparse, cada vez más, no de la mera prescripción basada en los viejos manuales de pronunciación (tan útiles años atrás)⁵, sino en la descripción del habla real, para circunscribir nuestra acción didáctica a las necesidades comunicativas reales de nuestros alumnos y reorientar nuestras actividades.

El objetivo de este taller, pues, es iniciar esta nueva vía de investigación en didáctica de la lengua oral, poniendo de manifiesto que:

- 1) La pronunciación "normal" no coincide con la pronunciación "normativa".
- 2) Los alumnos de una lengua extranjera (LE), por tanto, no oyen lo que nosotros creemos que deben oír porque (al margen de los filtros fonológicos impuestos por su propia lengua) ningún nativo pronuncia realmente lo que predicen los sistemas fonológicos, cuyo grado de abstracción y de simplificación científica no suele tenerse en cuenta a la hora de diseñar los objetivos de pronunciación (la fonología es una disciplina teórica, científica, pero no didáctica).
- 3) Los hablantes nativos y cultos de una lengua (por ejemplo, los profesores) tampoco se dan cuenta de lo que han oído realmente, sino que están fuertemente condicionados por lo que "esperan oír": generalmente, condicionados por la forma ortográfica, por la lengua escrita.
- 4) La incompreensión oral de los alumnos de una LE no es un error de los propios alumnos, ni un fenómeno de interferencia de su L1, sino que está condicionada (y provocada) por el enfoque fonológico y normativo que imponen los profesores.
- 5) Conviene que los profesores de LE partan de una perspectiva fonética, antes que de una perspectiva fonológica: es decir, que tengan un conocimiento más adecuado y preciso de la pronunciación real de los nativos (los sonidos con los que va enfrentarse el alumno), en vez de un conocimiento esquemático de las unidades abstractas o fonemas (el sistema fonológico, cuya misión no es la de orientar a los profesores de lengua, sino a los lingüistas).

⁵En español, el manual fundamental es Navarro Tomas (1918), en cuyos planteamientos se han basado todos los demás. También han sido muy usados Quilis & Fernández (1964) y, más recientemente, Canellada & Kuhlman (1987). Por su parte, Sánchez & Matilla (1974) es uno de los pocos manuales de corrección fonética del español que siguen editándose.

Para ello, emplearemos las técnicas instrumentales de análisis acústico de la voz, examinaremos algunos fenómenos fácilmente observables en una grabación de habla espontánea y extraeremos sus consecuencias didácticas, a modo de ejemplo.

3. Análisis acústico de una grabación de habla espontánea

Analizaremos algunos fragmentos extraídos de una grabación semiespontánea, en la que el informante (varón, 43 años, profesor universitario de lengua española y hablante nativo, originario de Barcelona), que no conocía el objetivo real de la grabación, responde a las indicaciones del analista: "explica algo que te preocupe actualmente", "¿hay algún partido hoy en televisión?", "recita algún poema que sepas de memoria". Durante la grabación, el informante pronuncia las frases en estilo vernacular, sin ningún condicionante de tipo formal o de lengua escrita, y sin "miedo escénico" ante el micrófono (tras una primera parte de la sesión, de "calentamiento").

La grabación se efectuó directamente sobre el analizador *Computerized Speech Lab (CSL)* Modelo 4300 de KAY ELEMETRICS, conectado a un PC 486 (50 Mhz). La grabación y el análisis se realizaron en el *Laboratorio de Fonética Aplicada* (v. Cantero, 1995b) del Dep. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona - Campus Vall d'Hebron.

Para comprobar la validez de las grabaciones, se someten a la siguiente prueba auditiva: un grupo de 31 alumnos de Magisterio las escucha una sola vez y realiza la transcripción ortográfica de las mismas. El resultado de la prueba es que todos los oyentes (el 100 %) transcriben, sin ningún titubeo, las frases analizadas. Este resultado demuestra, por tanto, que se trata de frases sin ninguna peculiaridad en cuanto a su pronunciación.

Las frases extraídas de la grabación original y sometidas a la prueba auditiva, que emplearemos en nuestro análisis, son las siguientes:

- "Si nada fui, perdurará mi nombre" (verso de Jaime Siles, de la estrofa, recitada de memoria por el informante: "Si nada fui, perdurará mi nombre: / tal es la arquitectura del olvido. / Ya mi memoria mineral resbala. / Redondo palpitar, a ti confluyo", del libro *Canon*, 1973).

- "Que tengo que escribir" (de la frase: "Ahora me preocupa que tengo que escribir... unos papeles sobre la historia de la Escuela")

- "Juega contra el Atlético de Madrid" (de la frase: "...hoy el Barça juega contra el Atlético de Madrid")

La transcripción fonética "normativa" de dichas frases sería:

"Si nada fui": [sináðafwí]

"Que tengo que escribir": [keténgokeskriβír]

"Juega contra el Atlético de Madrid": [xwéxakɔntraelal:étikoðemaðríd]

3.1. Análisis de "Si nada fui" [sináðafwí]

En la Figura 1 podemos ver el oscilograma y el sonograma de la frase "si nada fui", con su transcripción segmental. En el sonograma podemos observar, en primer lugar, la fricativa [s], con una banda de ruido por encima de los 3.500 Hz. A continuación, la vocal [i], con sus formantes vocálicos bien definidos. Inmediatamente después, la nasal [n], con las características propias de un

sonido sonante: características vocálicas y consonánticas a la vez. Consonánticas, en cuanto a su menor energía (menos negror en el sonograma y menos amplitud en el oscilograma); vocálicas, en cuanto a la aparición de formantes vocálicos (claramente observables en el sonograma), que en este caso son muy similares a los formantes de transición entre vocales de los sonidos aproximantes (v. Martínez Celdrán, 1984).

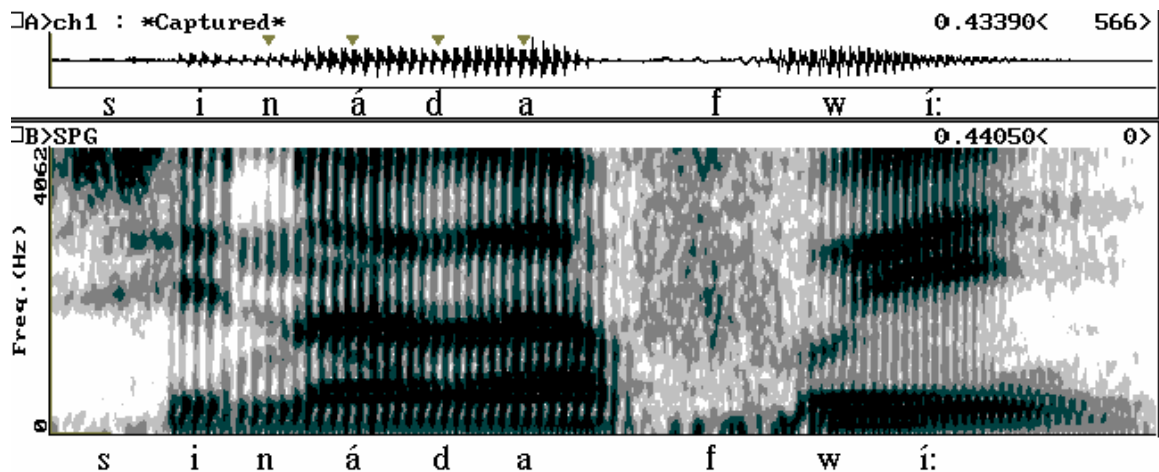


Figura 1

Entre la nasal [n] y la fricativa [f], observamos una zona vocálica casi indistinta, que contiene los sonidos [á], [ð] y [a]. Casi indistinta, pues, a pesar de la presencia de la consonante [ð].

Normalmente, las realizaciones intervocálicas del fonema oclusivo dental sonoro /d/ suelen ser aproximantes (esto es, ni oclusivas ni fricativas, cfr. Martínez Celdrán, op.cit.), pero en el caso que nos ocupa nos encontramos con una aproximante realmente relajada, tanto que apenas hay disminución de energía (como se observa en el oscilograma), y prácticamente se mantienen inalterados los formantes de las vocales. Es decir, se trata de una realización francamente vocalizada.

Finalmente, observamos la fricativa [f], con una banda de ruido más grave que [s], y el diptongo [wí], con una semiconsonante [w] breve y la vocal [í] tónica muy larga.

Pero nos interesa especialmente el análisis de la palabra [náða]: ocurre que las dos consonantes están vocalizadas; también, que la [ð] intervocálica casi ha desaparecido, asimilada por las vocales [á]-[a]. Ninguno de los oyentes, tampoco el informante, percibió la "desaparición" de la [ð]. Es de notar que el informante no habla ninguno de los dialectos en los que desaparece la [ð] intervocálica.

En la Figura 2 podemos comprobar la vocalización de las consonantes [n]-[ð]: los cuatro espectros corresponden al centro (marcado en el oscilograma) de los sonidos [n] - [á] - [ð] - [a]. Como puede observarse, en los cuatro casos los espectros son inequívocamente vocálicos.

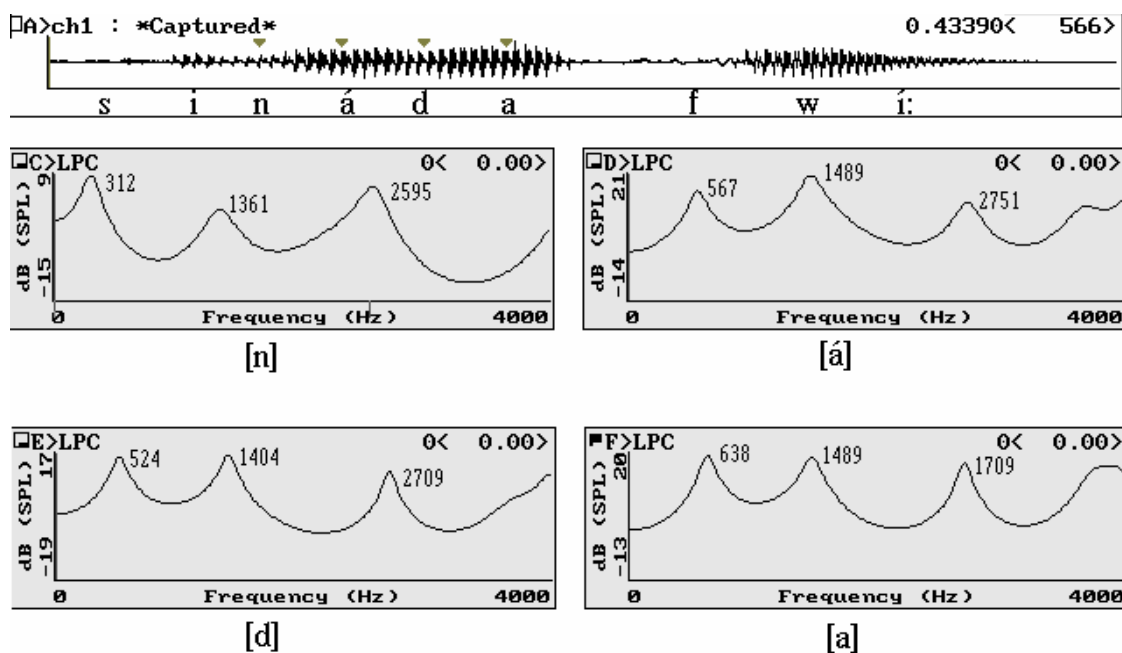


Figura 2

Los valores de los formantes (que aparecen también en la figura 2 junto al pico del formante), pueden comprobarse en la Tabla 1.

	F1	F2	F3
[n]	312	1361	2595
[á]	567	1489	2751
[ð]	524	1404	2709
[a]	638	1489	2709

Tabla 1

Según estos valores, el sonido [n] apenas puede interpretarse como un sonido vocálico, con un espectro parecido al de una vocal de timbre inespecífico (una "schwa" o "vocal neutra"). Los sonidos [á] - [ð] - [a], en cambio, podemos considerarlos, a los tres (incluida la "falsa consonante" [ã]), como una vocal abierta, central, algo palatalizada: una [a]. En conclusión, la [ð], en esta frase, "es" una vocal.

3.2. Análisis de "Que tengo que escribir" [keténgokeskriβír]

Más interesante resulta la siguiente frase, "que tengo que escribir", cuyo oscilograma y sonograma vemos en la Figura 3.

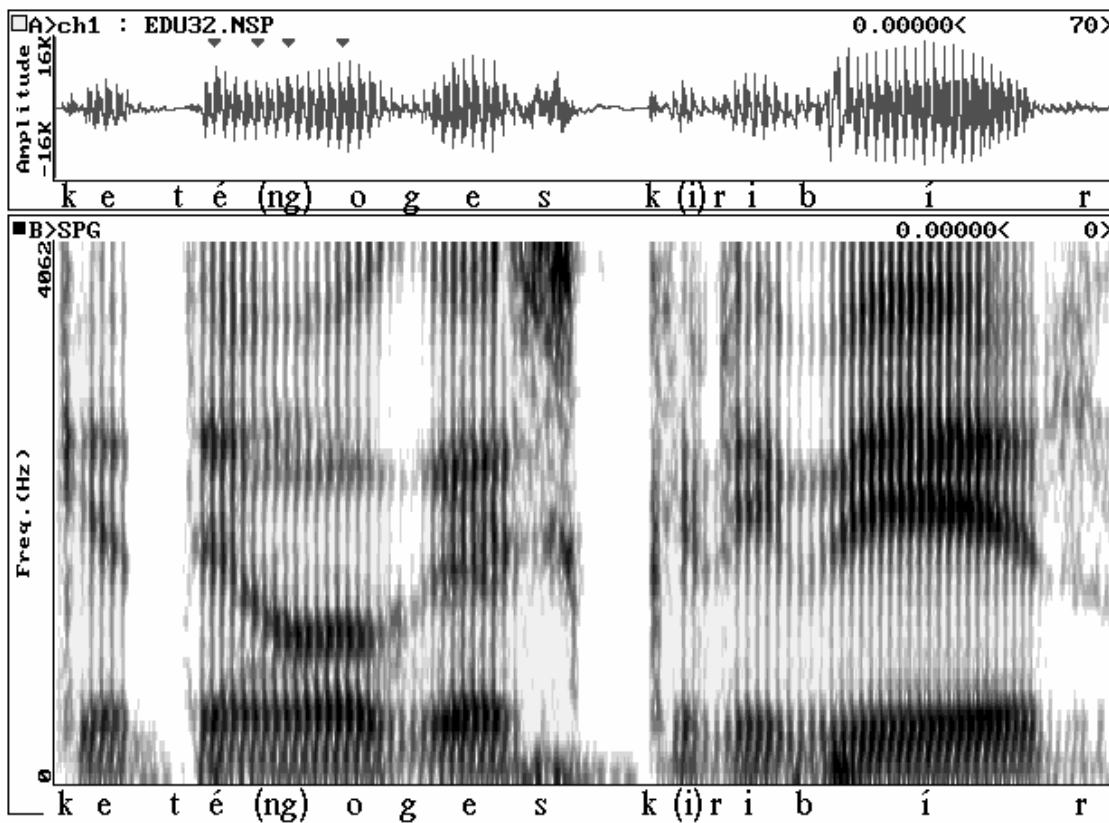


Figura 3

Observamos algunos fenómenos muy curiosos: en primer lugar, de la palabra "tengo" desaparecen las consonantes centrales [ng], una nasal velar y una oclusiva velar sonora. El informante pronunció algo parecido a "teo", con las vocales nasalizadas. En segundo lugar, la oclusiva velar sorda [k] de "que" (entre "tengo" y "escribir"), aparece claramente sonorizada; esto no es extraño, y ocurre a menudo en el habla espontánea: lo extraño no es que se sonoriza, sino que incluso mantiene la estructura de formantes de las vocales que la rodean. Es decir, la [k] se ha pronunciado como una aproximante [ɣ].

Sin embargo, ninguno de los oyentes, ni el propio informante, percibieron nada extraño, y todos reconocieron "tengo que", sin titubeos. Yo mismo me llevé una sorpresa cuando rutinariamente realizaba el análisis.

El resto de la frase no oculta nada especial: la fricativa [s], con su banda de ruido, tal vez algo sonorizada; la oclusiva sorda [k], con una gran barra de explosión y un V.O.T. notable; la vibrante simple [r], semivocalizada y precedida de una brevísima vocal de apoyo; la vocal [i]; la aproximante [β]; la vocal tónica [í], larguísima; y la vibrante simple final [r], pronunciada relajadamente, con una leve fricación. Todos ellos son fenómenos comunes en el habla espontánea, aunque rara vez nos damos cuenta de ellos.

En la Figura 4 podemos comprobar que, efectivamente, no aparecen ni la nasal [n] ni la oclusiva [g], sino que los espectros sucesivos (correspondientes a las marcas en el oscilograma) nos muestran la evolución de la vocal, en una suerte de diptongo decreciente [eo] (así, las ventanas C *[n] y D *[g] son vocales de transición).

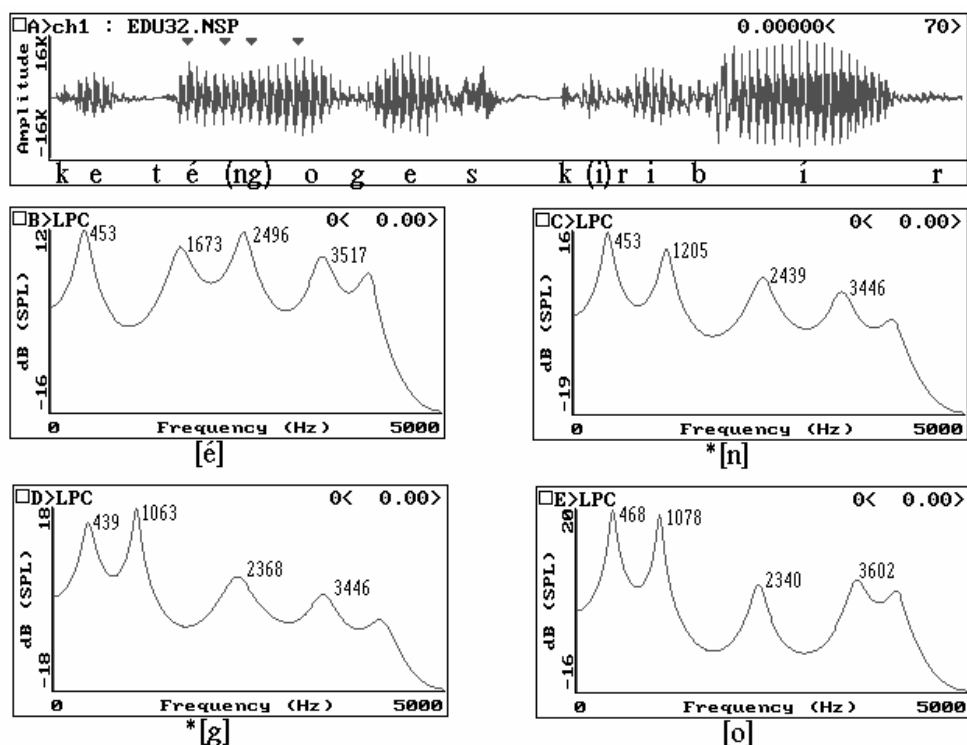


Figura 4

En la Tabla 2 aparecen los valores numéricos de los formantes.

	F1	F2	F3	F4
[é]	453	1673	2496	3517
*[n]	453	1205	2439	3446
*[g]	439	1063	2368	3446
[o]	468	1078	2340	3602

Tabla 2

3.3. Análisis de "Juega contra el Atlético de Madrid" [xwéɾakɔntraelal:étikoðemaðríd]

Esta última frase es la más sorprendente, porque lo que el informante quiso decir y lo que los oyentes percibieron es exactamente lo mismo, pero lo que se pronunció realmente es totalmente distinto. En la Figura 5 aparece el sonograma de la frase. En él puede comprobarse que, en realidad, el informante no pronunció [xwéɾa], sino [xwá]; no pronunció [kɔntraelal:ético], sino [ɾɔntralético]; y no pronunció [ðemaðríd], sino [ðemaeríd]. Es decir: [xwákɔntraléticoðemaeríd] (en una libre adaptación ortográfica, podría ser: "juá gontra lético de maerid").

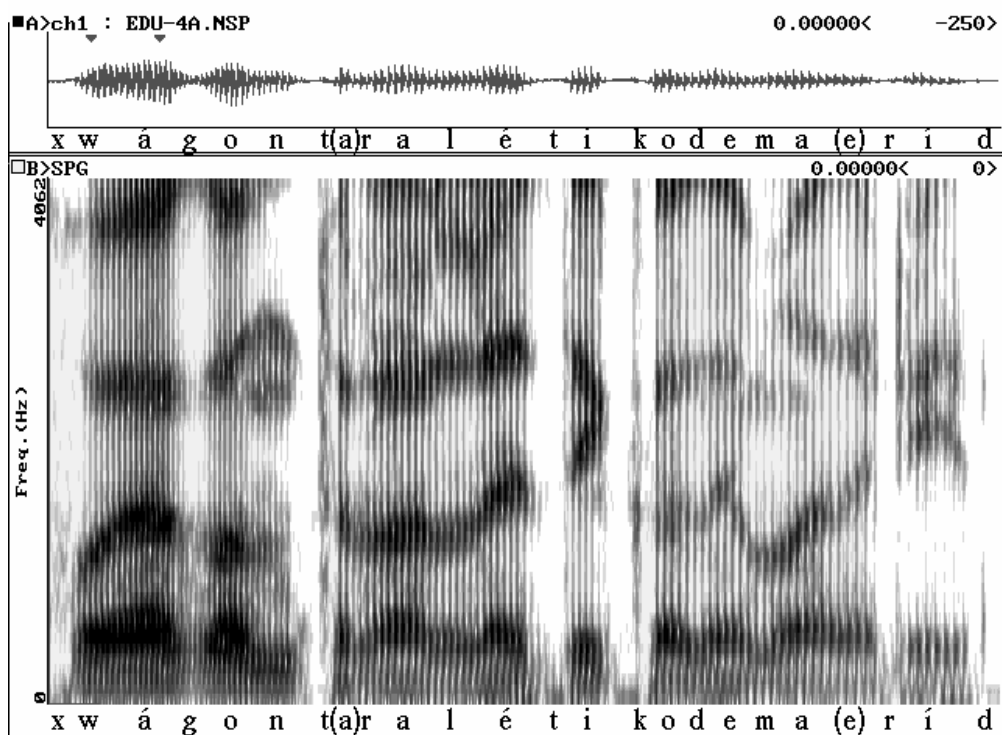


Figura 5

En primer lugar, vemos la fricativa [x], muy débil. A continuación, el diptongo creciente [wá]: no se han pronunciado ni la vocal [e] ni la aproximante [ɣ], y se ha corrido la tonicidad a la vocal [a], que debería ser átona. La oclusiva sorda [k] se sonoriza y mantiene la estructura de formantes vocálica, por lo que es una aproximante [ɣ] (como ocurría también en la frase anterior). Le siguen la vocal [ɔ] abierta y la nasal [n]. La oclusiva dental sorda [t], con su barra de explosión característica, y la vibrante simple [r], prácticamente vocalizada, precedida del elemento vocálico de apoyo (la "schwa"). Después de la vocal [a], la lateral alveolar [l] no es larga, como cabría esperar de la asimilación de "atlético" [aðlétiko] ⇒ "alético" [al:étiko], sino breve (con una duración similar a la de las vocales que la flanquean).

Los segmentos siguientes no presentan particularidades especiales, salvo las dos aproximantes [ð], prácticamente vocalizada la primera, totalmente vocalizada la segunda, que hemos transcrito [e] (como ocurría en la frase "si nada fui", en la que la aproximante [ð] se vocalizaba [a]).

El último sonido, una oclusiva dental sonora [d] al final de la frase, también es curioso: lo característico en castellano es o bien eliminar la [d] final ("Madrí"), o bien pronunciar una aproximante [ð] más o menos fricativa (como vimos que ocurría con la vibrante final de "escribir") que se identifica con el sonido [θ] ("Madriz"); sin embargo, el informante pronuncia una oclusiva, indudablemente por influencia de la pronunciación del catalán (lengua que también habla, normalmente). Lo curioso es que ninguno de los fenómenos que hemos examinado en las frases analizadas puede considerarse interferencia del catalán, sino todo lo contrario: la influencia del catalán en la pronunciación del castellano se manifiesta en una fuerte tensión articulatoria y en una ausencia notable de la relajación característica del castellano (es rasgo de tensión pronunciar una oclusiva sonora a final de palabra; no lo es, obviamente, pronunciar [xwá] por [xwéɣa]).

4. Implicaciones didácticas

La incidentalidad del análisis (grabamos las frases aleatoriamente, sin buscar ningún fenómeno en particular; seleccionamos los fragmentos en los que aparecen fenómenos de pronunciación que no esperaríamos) no sólo no niega sino que aumenta, con mucho, su validez: pues en la propia grabación no se orientó al informante, y la prueba auditiva demuestra que, en todo caso, los oyentes comprendieron sin titubeos lo mismo que el informante quiso pronunciar. Si los oyentes hubieran sido extranjeros, sin embargo, muy otro hubiera sido el resultado.

La consecuencia teórica inmediata del análisis es que la pronunciación "normal", producida en condiciones de espontaneidad, relajada, no sometida a presiones formales y no condicionada por la lengua escrita (por tanto, la lectura en voz alta no lo es) tiene unas características fonéticas muy marcadas, que la alejan considerablemente de la pronunciación "normativa". (Otras consecuencias teóricas de este hecho son: las descripciones fonológicas no agotan la realidad de los hablantes, o bien se apartan de ella; la fonología tiene una base lectoescritora que la aleja de la lengua oral; la fonología está, por tanto, más cerca de la prescripción que de la descripción; etc.)

Sin embargo, los oyentes de la prueba auditiva identificaron las frases con la misma naturalidad que si hubieran sido pronunciadas "normativamente".

A este fenómeno podemos llamarlo *mediación de la lengua escrita en la comprensión oral*: en efecto, el informante habló sin ningún condicionante de lengua escrita, y pronunció libremente; los oyentes, en cambio, tenían que transcribir ortográficamente las frases que escuchaban. Es decir, la audición sí estaba condicionada por la lengua escrita. En realidad, los oyentes cultos (escolarizados, alfabetizados) suelen estar condicionados por la lengua escrita.

Normalmente, los oyentes actúan como si "vieran" las palabras que escuchan, esto es, imaginan su ortografía, más o menos nítidamente, como paso previo a la comprensión; si el oyente escucha una palabra que nunca ha visto escrita, o si conoce y emplea una palabra que nunca ha visto escrita, imagina igualmente su ortografía.

Este fenómeno explica por qué entendemos sin ningún titubeo palabras *que no hemos oído*: los oyentes no oyeron "nada", sino "naa"; no oyeron "tengo que", sino "teo ge"; no oyeron "juega", sino "juá". Sin embargo, "percibieron" las palabras completas.

La percepción auditiva de una palabra, así, está fuertemente mediatizada por su forma escrita, de tal modo que si no se oye la palabra completamente, o si la pronunciación se aleja de la norma, el oyente, en cuanto ha detectado de qué palabra se trata, *automáticamente recupera la información que falta*. Y este proceso está tan automatizado que ni siquiera tenemos que darnos cuenta de que la pronunciación ha sido más o menos anómala.

Detectar de qué palabra se trata, por tanto, no es un proceso trivial, y en él es tan importante lo que el oyente espera oír (las expectativas del oyente, formuladas o no) y la intervención del contexto, como la propia pronunciación del locutor. Numerosos malos entendidos ocurren continuamente, porque la expectativa y su materialización no coinciden: normalmente, el conflicto surge no cuando el oyente se da cuenta de que su expectativa no era correcta (cosa que ocurre raramente) sino cuando el locutor se da cuenta de que el oyente le ha entendido cosas él que no ha dicho. Paradójicamente, pues, el mismo proceso que nos permite recuperar la información fónica que nos falta durante la comunicación oral genera no pocos conflictos comunicativos, por malos entendidos.

Imaginemos ahora que el informante de nuestras frases analizadas es profesor de español para extranjeros: ¿hasta qué punto puede exigirles a sus alumnos una comprensión cabal de tales frases?

En primer lugar, los alumnos de una LE están fuertemente condicionados por los filtros fonéticos y fonológicos impuestos por su L1; en segundo lugar, por la propia lengua escrita de su

L1. En cualquier caso, y al margen de tales condicionantes, los alumnos de una LE oyen antes lo que se ha pronunciado realmente que lo que puede oír un nativo: porque, en cualquier caso, *no poseen el proceso de recuperación de información fónica* que sí posee un nativo. Es decir, deben incorporar y automatizar el mecanismo de percepción idiomática que completa y/o anula el mero mecanismo de audición fónica.

Un alumno extranjero de español sí oye "naa", "teo ge", "juá", que es lo que realmente se ha pronunciado. Por tanto, y por oír lo que realmente se ha pronunciado, ese alumno puede suspender un examen de comprensión oral (porque no ha recuperado la información fónica que faltaba en esas palabras). También, ese alumno pronunciará "incorrectamente", reproduciendo (o intentando reproducir) lo que ha oído, que es lo el nativo ha pronunciado realmente.

Este fenómeno ocurre también con los niños que están aprendiendo a hablar, que a menudo pronuncian lo que han oído de los adultos (exactamente lo mismo) y los adultos lo consideran una característica de su habla infantil: por ejemplo, "teo ge escribir", "juá gontralético...", etc.

En resumen, la comprensión oral no depende tanto de la audición como de la percepción idiomática, de recuperar la información que falta, de imaginar lo que el hablante ha dicho, y de crear de nuevo, si es necesario, lo que se ha oído, coincida o no con lo que ha dicho el hablante.

Así, una perspectiva estrictamente fonológica en la enseñanza de la pronunciación impone una pronunciación encorsetada, totalmente impostada y falsa, y va en contra de la fluidez oral de los alumnos. Hemos visto que la pronunciación de los nativos es enormemente diversa y flexible, sin que ello suponga menoscabo en la comprensión oral. En realidad, podríamos relacionar este fenómeno con la propia fluidez de los nativos: a mayor diversidad y flexibilidad en la pronunciación, a mayor libertad fónica, mayor fluidez en el habla, tanto en los nativos como en los alumnos del idioma.

Las personas con un habla poco fluida a menudo observan una rigidez mayor en la pronunciación: típicamente, los hablantes no nativos (no sólo los extranjeros: un buen ejemplo serían los hablantes de castellano nativos de otras lenguas peninsulares, escolarizados en castellano y que hoy sólo emplean su L1 en el entorno familiar).

Esa rigidez fónica se ha considerado, muchas veces, un buen ejercicio de pronunciación, cuando el objetivo es la pronunciación normativa. Muy lejos, obviamente, de los objetivos comunicativos que nos planteamos hoy en el aula: interesa, más que la pronunciación "correcta", la pronunciación eficaz; más que la pronunciación "normativa", la pronunciación "normal". Más allá de la "corrección" como parámetro absoluto, en la enseñanza de la pronunciación conviene jugar con los parámetros de "eficacia comunicativa", "fluidez oral", incluso "autoestima" del alumno.

5. Referencias bibliográficas

- AVERY, P. & S. EHRLICH (1992): *Teaching American English Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- BRADFORD, B. (1988): *Intonation in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, A. (ed.) (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: Macmillan. (Modern English Publications in association with The British Council).
- CANELLADA, MOJ. y KUHLMAN, J.(1987): *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.
- CANTERO, F.J. (1991a): "La entonación como elemento integrador del habla", *VI Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales (Vol. I)*. Barcelona: PPU.
- (1991b): "Un nuevo paso en la enseñanza de lenguas; del laboratorio de idiomas al laboratorio de fonética aplicada", *Actas del Simposio Internacional sobre Pedagogía Universitaria*. Barcelona: Univ. de Barcelona.

- (1991c): "¿Lengua oral o lengua?", *II Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Didáctica de la lengua oral*. Tarragona: Escola de Magisteri.
- (1992): "Entonación y comprensión lectora", *PARAULES*. Barcelona: Dep. Didáctica de la Lengua i la Literatura, Univ. de Barcelona.
- (1993): "El enfoque precomunicativo en la enseñanza de E/LE", *I Congreso Internacional sobre la enseñanza del Español*. Madrid.
- (1994a): "La corrección fonética: pronunciar o hablar qué", *I Congreso Internacional de AESLA. El Español: Lengua Internacional. 1492 - 1992*. Granada.
- (1994b): "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L.
- (1994c): "Dos trabajos de fonología contrastiva y corrección fonética en E/LE", *LENGUAJE Y TEXTOS*, 5. La Coruña: SEDLL.
- (1995a): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona (Microficha).
- (1995b): "Invitació a la Fonètica Aplicada", *TEMPS D'EDUCACIÓ*, 13. Barcelona.
- DALTON, C. & B. SEIDLHOFER (1994): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- GUIMBRETIÈRE, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- HEWINGS, M. (1993): *Pronunciation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching Pronunciation*. London: Longman
- KENT, R.D. & C. READ (1992): *The Acoustic Analysis of Speech*. San Diego CA: Singular Publishing Group
- LANE, L. (1993): *Focus in pronunciation: Principles and Practice for Effective Communication. Teacher's Guide*. London: Longman.
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation*. (Resources Books for Teachers series). Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1984): *Fonética*. Barcelona: Teide.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1991): *Fonética Experimental: Teoría y Práctica*. Madrid: Síntesis.
- MORLEY, J. (ed.) (1987): *Current perspectives on pronunciation: practices anchored in theory*. Washington D.C.: TESOL.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de pronunciación española*. Madrid: C.S.I.C.
- QUILIS, A. & FERNANDEZ, J.A. (1964): *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: C.S.I.C.
- SANCHEZ, A. Y MATILLA, J.A. (1974): *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid:SGEL
- TAYLOR, L. (1993): *Pronunciation in action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- WONG, R. (1987): *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

LA MEDIACIÓ LECTO-ESCRITORA EN L'ENSENYAMENT DE LA PRONUNCIACIÓ

Fco. José Cantero

(Publicado en *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 1999)

Introducció

L'ensenyament de la pronunciació és un àmbit d'actuació d'una importància cabdal dins de l'ensenyament de la llengua oral, doncs, certament, només una pronunciació eficaç pot garantir la interacció entre els parlants. Això es posa de manifest especialment en l'ensenyament de la llengua oral als estrangers que aprenen la nostra llengua, per als qui cal ensenyar la pronunciació del català des de zero; però no és tan obvi en l'ensenyament de la llengua als propis nadius (parlants competents) i als no nadius de parla castellana (uns “falsos principiants” de característiques sociolingüístiques molt especials), als qui, suposadament, cal exigir una pronunciació acurada.

A la pràctica escolar, doncs, i més enllà del concepte de “ensenyament de la pronunciació”, teòricament neutre i inespecífic, hi ha el concepte de “correcció fonètica”, molt més compromès perquè l'objectiu no recau ja en garantir vies de comunicació entre els interlocutors, sinó en assolir un nivell de pronunciació raonablement elevat.

El concepte de “correcció fonètica”, per tant, no és neutre com a tractament didàctic, homologable a d'altres activitats de llengua oral, sinó que constitueix una activitat molt més específica, amb el llistó molt alt: la “pronunciació correcta” de la llengua. Respecte de l'ensenyament de la pronunciació, en general, la correcció fonètica seria equiparable, per exemple, a l'oratòria respecte de la llengua oral.

La correcció fonètica tradicional, a més, pressuposa tot un seguit d'assumpcions teòriques que convé tenir molt presents: la dependència de l'estàndard escrit, el caràcter segmental de la pronunciació, el concepte “d'error” com a base de la intervenció, i l'aplicació d'una metodologia didàctica discutible.

Dependència de l'estàndard escrit

Quan treballem la “correcció” fonètica dels alumnes donem per suposada l'existència d'una norma fònica definida, en base a la qual es corregeix la pronunciació “incorrecta” de l'alumne. Aquesta norma, suposadament, forma part de la llengua oral estàndard, objectiu de l'aprenentatge tant dels alumnes nadius com dels no nadius.

La llengua estàndard sempre s'ha sancionat a partir de la llengua literària, precisament perquè l'objectiu de sanció acadèmica és la llengua escrita: única varietat comuna a tots els usuaris de l'idioma, parlants dels diversos dialectes (que són exclusivament orals). Així ha estat a tots els idiomes normalitzats del nostre entorn: des del cas evident de l'italià estàndard, format a partir de la varietat literària del toscà, al dels idiomes normativitzats per una institució político-acadèmica, com ara el francès o l'espanyol, fixats a partir d'unes “autoritats” literàries. També l'estàndard català, òbviament, té com a base la llengua literària i com a objectiu la llengua escrita, sancionada per l'Institut d'Estudis Catalans.

La llengua oral estàndard, doncs, es constitueix a partir de l'estàndard escrit; i la norma fònica s'erigeix en una espècie de “pronunciació de l'ortografia”. Fins i tot la descripció del sistema fonològic estàndard està basat en la pronunciació de la llengua escrita, i tota descripció

fonològica genuïnament oral és, inevitablement, dialectal. No és possible descriure una pronunciació estàndard que només existeix des de la seva sanció acadèmica: la llengua oral és bàsicament variable i dialectal, i els parlants només utilitzen l'estàndard oral si abans l'han après a l'escola.

En aquest sentit, la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* de l'IEC (1990) és un intent molt vigorós d'establir un estàndard genuïnament oral: múltiple i atenent les varietats realment orals de la llengua (septentrional, baleàric, central, nord-occidental i valencià), així com als registres formal i informal. Cap altre llengua moderna compta amb un estàndard oral sancionat tan ric i científicament impecable (al qual es considera normatiu "qualsevol tret lingüístic vigent almenys en dos dels cinc dialectes territorials"): no hi ha res de semblant per al castellà, per exemple. Amb tot, cal considerar que l'aparició de la *Proposta...* és molt recent, i que encara s'ha d'obrir pas aquesta nova mentalitat, més oberta i flexible que no pas l'equació tradicional: pronunciació recomenable = pronunciació correcta = pronunciació obligatòria, encara molt viva entre els professors i els manuals de correcció fonètica.

Així doncs, mentre l'única opció de l'alumne sigui "l'opció correcte" (sense respectar la varietat de l'alumne nadiu, sense oferir cap més alternativa que la varietat central als alumnes castellano-parlants, i sense distingir entre els registres formal i informal), la correcció fonètica sempre serà més a prop de la llengua escrita que no pas de la llengua oral.

Caràcter segmental de la pronunciació

La correcció fonètica només planteja un treball segmental de la pronunciació: és a dir, no contempla els fenòmens suprasedgmentals de la parla, com ara l'accent, el ritme i l'entonació. No contempla, per tant, la integració fònica del discurs.

La visió segmental és tan persistent que fins i tot es planteja com a problema "la integració dels sons en el discurs oral" (títol, per cert, d'aquesta mateixa taula rodona): la correcció fonètica tracta la pronunciació dels sons aïllats (i/o en contacte), i després l'alumne ha d'automatitzar aquesta pronunciació dins del discurs oral. Però no es fa un tractament sistemàtic del ritme i l'entonació com a veritables integradors de la parla.

L'única manera possible d'integrar els sons en el discurs oral és mitjançant els fenòmens suprasedgmentals, que per tant constitueixen els elements centrals de la pronunciació. Cap manual de correcció fonètica de la nostra llengua, però, els considera els elements fonamentals, sinó només un afegit *a posteriori*.

Aquest caràcter segmental de la correcció fonètica, indubtablement, també obeeix a la dependència de la norma fònica respecte de la llengua escrita: a la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* a que fèiem esment abans, no hi ha, per exemple, ni una sola referència al ritme i l'entonació de la parla. Els apartats considerats són: vocalisme, consonantisme, accentuació (accent de la paraula, però no accent de frase) i fonètica sintàctica (sons en contacte, de dos en dos).

L'estàndard oral del català, per tant, no té ritme ni entonació: un discurs oral estàndard, per tant, no està concebut com a discurs oral, sinó com a "discurs escrit pronunciat".

El concepte d'error com a base de la intervenció didàctica

La correcció fonètica consisteix, fonamentalment, en "corregir", i no en "ensenyar": la intervenció didàctica no té com a objectiu l'adquisició d'una competència fònica per part de l'alumne, sinó l'erradicació de les seves pronúncies inacceptables. Es tracta, per tant, d'una intervenció basada en l'error, plantejada en negatiu.

Els “errors” fonètics, les “faltes”, no es contempen des d’una perspectiva integradora d’interllengua, com els trets d’un procés d’aprenentatge, sinó des d’una perspectiva immòbil i immobiliària: es pronuncia bé o es pronuncia malament. I, si l’alumne pronuncia malament, és perquè no ha seguit les regles: ell n’és l’únic responsable dels seus errors. Els alumnes, així, són “culpables” de la seva pronunciació, i no es contempen com a individus dins d’un procés d’adquisició-aprenentatge; perquè no es contempla la pronunciació com una competència, sinó com un sistema de regles.

Aquesta visió immobiliària de la correcció fonètica és el principal obstacle per a la millora de la pronunciació i, probablement, l’origen de les fossilitzacions més persistents, especialment dels alumnes no nadius.

Aplicació d’una metodologia didàctica discutible

La correcció fonètica no està plenament integrada en l’enfocament comunicatiu de l’ensenyament de la llengua, per dues raons molt poderoses: en primer lloc, perquè el caràcter segmental de la correcció (pronunciació de sons aïllats) impedeix la seva integració en el discurs oral, i per tant en fluxos comunicatius reals; en segon lloc, perquè l’objectiu de la correcció fonètica és la “correcció” i no la “comunicació”.

Així, l’enfocament comunicatiu de la llengua ha fugit de la “correcció” com a objectiu, i ha reemplaçat la correcció fonètica per l’ensenyament de la llengua oral com a conjunt de competències. L’efecte immediat ha estat que l’ensenyament de la pronunciació ha quedat en mans de la correcció fonètica tradicional, i fora dels circuits d’innovació metodològica.

Actualment, molts professors de llengua no s’enfronten a la pronunciació dels seus alumnes per tal de no tornar a mètodes i recursos de caire conductista, d’un aspecte molt regressiu, ja sobrepassats en d’altres àmbits de l’ensenyament.

Així, explicar fonètica als alumnes, fer transcripcions reals o simulades, escoltar i repetir, repetir, repetir una i mil vegades, moure la llengua una mica endavant, utilitzar un mirall, posar creus, omplir buits, són activitats que tenen molt poc a veure amb la comunicació, però sobretot són activitats que no tenen res a veure amb les altres activitats de la classe de llengua. I és que, efectivament, els mètodes de correcció fonètica gairabé no han evolucionat des de fa vint anys, en una època en que la didàctica de la llengua ha fet el salt metodològic més gran de la seva història.

A classe de llengua, doncs, els exercicis de correcció fonètica apareixen com un bolet enmig dels arbres metodològicament molt més desenvolupats del tractament de les altres habilitats lingüístiques.

La paradoxa de la correcció fonètica

Aquestes metodologies didàctiques regressives es manifesten en un fenomen que podríem anomenar “la paradoxa de la correcció fonètica”: si bé l’objectiu de la correcció fonètica és treballar vers una pronunciació correcta dels alumnes, tots els recursos utilitzats, tots, són de caire lecto-escriptor. És a dir, la manera de corregir la pronunciació és... llegint i escrivint!

En efecte, tant els recursos productius com els recursos perceptius utilitzats en tots els mètodes de correcció fonètica estan basats en l’ús, més o menys obvi i massiu, de la llengua escrita. Fem un breu repàs:

Mètode ortogràfic: el més tradicional, basat en les “regles de pronunciació de l’ortografia”. La dependència de la llengua escrita és total, i l’únic recurs és la lectura en veu alta de frases amb alguna dificultat de pronunciació a partir de la grafia, com ara la distinció sorda-sonora a partir de les grafies “ss” - “s”, l’explicació etimològica i/o morfològica de les grafies-pronúncies no

analògiques, etc. Més que un mètode de correcció fonètica, és un mètode d'ortografia: l'objectiu primordial és aconseguir una ortografia correcta, a partir de la pronunciació correcta de les paraules.

Mètode fono-articulatori: consisteix en explicar fonètica als alumnes, per tal que sàpiguen produir correctament el so, a partir dels gràfics explicatius de la seva articulació. El recurs utilitzat és visual, el gràfic d'articulació, normalment amb el recolzament del símbol de transcripció fonètica.

Mètode de transcripció fonètica: a partir de l'alfabet fonètic, els alumnes s'exerciten en la percepció i la producció dels sons transcrits. Aquest mètode requereix un entrenament molt específic en un alfabet nou, l'alfabet fonètic (que no deixa de ser un alfabet, i per tant llengua escrita!). Com a entrenament per a futurs fonetistes, és un bon mètode de discriminació auditiva, especialment amb textos orals de llengües desconegudes. Per facilitar la feina, però, normalment el sistema a les escoles és donar els alumnes unes regles de transcripció estàndard, i fer la transcripció *directament d'un text escrit*: amb la qual cosa no hi ha, doncs, cap entrenament auditiu, i el mètode esdevé absurd, molt semblant al mètode ortogràfic.

Mètode estructural (o de parells mínims): molt important per quant proposa la discriminació de sons com a pas previ a la seva producció. El sistema, però, també és mediatitzat per la ortografia: els alumnes escolten una gravació (o bé la locució del professor) amb paraules descontextualitzades, *escrites en un full, on s'ha de marcar l'opció correcte*. El treball auditiu, doncs, és una part del treball de lectura, quan l'objectiu hauria de ser justament el contrari.

Mètode verbo-tonal: sens dubte, el mètode més efectiu de correcció fonètica tradicional, quan es treballa sistemàticament i amb els recursos tècnics necessaris (magnetòfon, S.U.V.A.G. LINGUA, etc.). És l'únic mètode centrat en els trets suprasegmentals de la llengua oral: tensió, bandes freqüencials òptimes, ritme i entonació. Quan no s'utilitzen aquest recursos, però, perd tota la seva potencialitat i queda reduït a l'ús de llàmines i frases escrites com a *input*, preferentment visual.

L'únic mètode que no fa un ús sistemàtic de la llengua escrita és, paradoxalment, el menys didàctic de tots: el mètode de correcció directa, al qual el professor interromp la producció dels alumnes per corregir una pronunciació defectuosa. Aquest mètode troba la seva amplificació tecnològica als laboratoris d'idiomes, on els alumnes han de escoltar, repetir i gravar les paraules o les frases objecte de millora. En tots dos casos, la mera repetició d'una pronunciació errònia no garanteix res, sinó la fixació de l'error i, conseqüentment, la seva fossilització.

La segona part de "la paradoxa de la correcció fonètica" és el seu "oblit" dels fenòmens suprasegmentals, al qual ja hem fet esment: només s'atenen els sons aïllats (o en contacte, de dos en dos), per la qual cosa s'impideix la integració d'aquests mateixos sons en el discurs oral. El sistema "inductiu": primer pronunciar els sons aïllats, després integrar-los en la parla, és radicalment fals i contraproductiu.

La correcció fonètica, així, s'allunya, des de la seva pròpia concepció metodològica, del que suposadament pretèn: aconseguir una parla polida i una pronunciació acurada. Es pot assolir un bon nivell de correcció, això sí, amb qualsevol dels mètodes esmentats, en la lectura en veu alta, preparada amb antelació, o en la pronunciació de mots i frases aïllades; però no en la parla espontània que demana més aviat un mètode "deductiu": primer produir discursos orals amb el ritme i l'entonació adequats, i només després treballar els sons -ja integrats al discurs- quan la

seva pronunciació pugui induir a la confusió, etc., i quan la rendibilitat del so corregit ho justifiqui.

Conclusions

La mediació lecto-escriptora de l'ensenyament de la pronunciació, entesa com a "correcció fonètica", es manifesta, per tant, en la seva pròpia concepció de base: una pronunciació "correcta" només té sentit en consonància i depenent de la norma en llengua escrita. La llengua oral, en sí mateixa, és variable, flexible i dialectal, com la mateixa *Proposta...* de l'Institut d'Estudis Catalans assumeix.

D'altra banda, aquesta mediació lecto-escriptora es manifesta en els següents fets:

- la correcció fonètica només atén a la pronunciació correcta dels sons aïllats;
- la unitat de treball no és el discurs oral, sinó la paraula o la frase descontextualitzada;
- no es contempen el fenòmens centrals de la pronunciació a la parla (ritme i entonació);
- els mètodes de correcció fonètica basen tots els exercicis en la utilització de la llengua escrita (com a font, com a recurs o com a suport);
- la correcció fonètica, per tant, no ha avançat metodològicament al pas que ho ha fet l'ensenyament de la llengua en el seu conjunt, i s'ha estancat en un període previ a l'enfocament comunicatiu;
- consegüentment, l'objectiu de la correcció fonètica no és la comunicació oral, sinó un concepte de "correcció" superat històricament per la didàctica de la llengua i incongruent amb el currículum actual de l'ensenyament de la llengua oral.

Aquesta situació ha fet que els professors de llengües, en general, hagin abandonat el tractament de la pronunciació dels seus alumnes a l'atzar, al turisme lingüístic o al seu esforç personal.

Afortunadament, això no succeeix entre els professors de català, degut possiblement a la pressió que suposa la tasca històrica de normalitzar la llengua, en la qual són agents de primer ordre, i al prestigi social que al nostre país té una parla acurada (molt lluny del prestigi que a la resta de l'estat confereixen les parles dialectals i poc acurades).

Cal, doncs, trobar alternatives didàctiques que ens permetin fer un tractament de la pronunciació coherent amb l'ensenyament comunicatiu de la llengua, on la integració del discurs oral primi sobre la correcció dels sons aïllats, i on la fluïdesa de la parla sigui més important que la mera correcció dels sons.

El nostre objectiu ha de ser un ensenyament integral de la pronunciació, focalitzat, en primer lloc, en els seus elements centrals: el ritme de la parla i l'entonació del discurs, i on la pronunciació dels sons sigui subsidiària de la pronunciació del discurs espontani, no com a sons aïllats sinó com a sons integrats en aquest discurs.

També, un ensenyament on les característiques dialectals dels parlants nadius siguin tractades amb respecte, seguint les indicacions de l'IEC, i on les pronúncies característiques dels castellano-parlants siguin considerades "característiques fòniques" de la seva interllengua, dins d'un procés d'adquisició-aprenentatge, i no simplement com a "errors" o "barbarismes" que

s'han d'erradicar per mantenir la puresa de la llengua: els alumnes no nadius no són agressors, sinó aprenents.

El repte, doncs, és plantejar un ensenyament de la pronunciació allunyat dels conceptes tradicionals de la correcció fonètica, i anar cap a un model plenament integrat en l'ensenyament de la llengua oral. En aquest sentit treballem nosaltres, i en aquest sentit oferim la nostra col.laboració als professors interessats en obrir noves vies d'apropament a la *didàctica de la pronunciació*.

ANÁLISIS MELÓDICO DEL HABLA: PRINCIPIOS TEÓRICOS Y PROCEDIMIENTO

Fco. José Cantero

(Publicado en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Univ. Rovira i Virgili. 1999)

Introducción

Hasta hace poco, el análisis de la entonación ha permanecido al margen de los procedimientos de análisis instrumental, fuera de la fonética experimental, y la mayoría de los métodos empleados (análisis de configuraciones, de niveles, métrico, nuclear, etc.) son altamente subjetivos y manejan datos y sistemas de representación no empíricos.

A partir de enfoques teóricos como el de la escuela holandesa (el enfoque IPO, presentado en t'Hart, Collier & Cohen, 1990) se ha ido desarrollando toda una línea de análisis de la entonación desde una nueva perspectiva instrumental y perceptiva que garantiza la objetividad de la descripción. El método de estos autores consiste extraer la F_0 de la señal acústica y reducir la curva tonal resultante a sus movimientos tonales esenciales, lo que llaman *estilización* de la curva; dicha estilización, validada perceptivamente, permite establecer los patrones básicos de la entonación. Este método, o adecuaciones del mismo, ha sido empleado por distintos autores con el mismo objetivo de implementar sistemas de síntesis con diferentes arquitecturas. En nuestro país, Garrido (1996) constituye una adaptación del método (en el que la estilización se realiza automáticamente) y una aplicación original a la conversión texto-voz en español.

Sin embargo, en tales métodos de análisis de la entonación, que por primera vez afrontan el fenómeno desde una perspectiva científica y objetiva, persisten algunas de las rémoras tradicionales en su estudio:

- Continúa sin segmentarse la curva entonativa, concebida como una unidad en la que todos los valores de F_0 son significativos porque constituyen “movimientos tonales”: es decir, no hay nada parecido a “segmentos”.
- La curva se toma como una unidad, independientemente de los fenómenos acentual y rítmico, de manera que sólo pueden concebirse límites externos a la propia melodía: en el caso de Garrido (1991, 1996), por ejemplo, el corpus de curvas estilizadas se obtiene de la lectura de una serie de frases preparadas *ad hoc*.
- Por tanto, la entonación sigue describiéndose en función de unidades propias de otros niveles de análisis (la frase, la cláusula, la oración, el párrafo, etc.).
- En definitiva, se trata de análisis fonéticos en los que no importa ni el rendimiento fonológico de los patrones entonativos establecidos, ni su posible significación, ni, por supuesto, la interacción de la melodía con los demás fenómenos tonales del habla (el acento y el ritmo).

En Cantero (1995 y *en prensa*) hemos propuesto un sistema de análisis de la entonación que pretende afrontar tales problemas teóricos y darles respuesta en un marco estructural⁶. En concreto, nuestro sistema de análisis permite:

⁶ De algunos de los conceptos generados en Cantero (1995), y en concreto del sistema de análisis melódico propuesto, se ha hecho eco Martínez Celdrán (1996 y 1998), en sendos manuales de introducción a la fonética y de

- Segmentar la entonación, esto es, entender la curva entonativa como una sucesión de *segmentos tonales* cuyo valor de F_0 es relevante, despreciando los valores irrelevantes.
- Analizar la entonación independientemente de cualquier otro nivel de análisis lingüístico, y en concreto de los niveles léxico-gramatical, semántico y pragmático. Esto nos permite, además, analizar la entonación del habla espontánea, puesto que no hay que depender en ningún sentido de unidades externas a la propia melodía.
- Analizar conjuntamente *todos* los fenómenos tonales del habla: el acento, el ritmo y la entonación, como fenómenos incluidos en la melodía del habla.
- Realizar un análisis aplicable en diversas actividades, más allá de la propia descripción teórica y la síntesis de voz: aplicable en fonética contrastiva, adquisición de la entonación, análisis del discurso, didáctica de la pronunciación, fonética clínica, etc.

En este trabajo nos proponemos explicar, concretamente, el sistema de *análisis melódico* que empleamos. Para ello será imprescindible, en primer lugar, hacer una breve referencia a los principios teóricos que permiten este tipo de análisis, para luego explicar los puntos esenciales del procedimiento.

Principios teóricos

Definición de “análisis melódico del habla”: Consiste en extraer únicamente los datos relevantes de la entonación del enunciado, de modo que pueda establecerse el patrón estandarizado de la curva entonativa, específicamente, personalizando los modelos propios del informante. Esta personalización permite aplicar el análisis en actividades didácticas y/o terapéuticas (comparando, por ejemplo, la producción del informante con modelos previos y/o con producciones anteriores del mismo informante), pero también establecer los modelos tipo de la lengua, elaborando patrones medios de diversos informantes, preferiblemente en habla espontánea. En definitiva, el *análisis melódico* es la manera de hacer un análisis acústico de la entonación.

F_0 , Melodía y Entonación: La F_0 es el parámetro físico en el que se basa la percepción del tono, y por tanto informa a distintos fenómenos lingüísticos, como el acento o la entonación. La sucesión de valores de F_0 en un discurso constituye una *melodía*, en la que, por tanto, deben estar incluidos los rasgos tonales que conforman tanto el acento como la entonación. Así, la melodía no equivale directamente a la entonación: la *entonación* es un fenómeno lingüístico; la *melodía*, un fenómeno físico (una relación paralela a la que mantienen el fonema y el sonido: el fonema es una unidad funcional, abstracta, y el sonido es una realidad física). Podríamos decir que *la entonación es la interpretación lingüística de la melodía*. Es decir, el *análisis melódico* es un análisis fonético, frente al análisis de la entonación, que debería ser un análisis fonológico.

Jerarquía Fónica: A menudo se dice que el discurso hablado está constituido por una serie de sonidos que forman una especie de “cadena fónica”. Esta idea supone que cada sonido es un “eslabón” de la “cadena”, es decir, que todos los sonidos tienen la misma importancia funcional, que el discurso está formado por una serie indistinta de sonidos, uno tras otro. Naturalmente,

todas las aplicaciones técnicas que parten de esta idea se han encontrado con numerosos problemas: la corrección fonética, por ejemplo, presta igual atención a vocales y a consonantes, de modo que podemos pasar mucho tiempo intentando corregir una consonante que, a la postre, ocupa en el discurso un lugar completamente marginal; hace unos años, la síntesis de voz también partía de una concepción de “cadena fónica”, con el resultado de que, en efecto, los sonidos se encadenaban y lo que sonaba no era un discurso oral, sino una retahíla sin sentido, desorganizada.

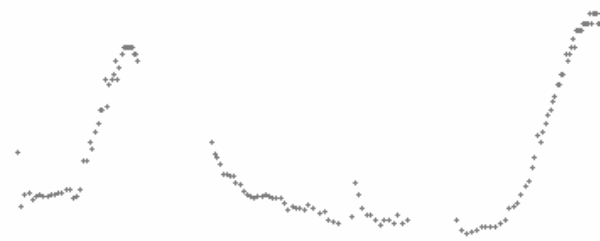
Los sonidos del habla, evidentemente, están mucho más organizados y no constituyen una mera sucesión indistinta, sino que se encuentran perfectamente jerarquizados, según la función que cumplen en la estructuración fónica del discurso (v. Cantero, 1998). Porque la principal función que cumplen los fenómenos tonales es la integración de los sonidos del habla y, por tanto, la cohesión fónica del discurso oral; es decir, la estructuración misma de su forma material (lo que Quilis, 1981, llama “función integradora, delimitadora” y Cantero, 1995, “función prelingüística”).

Así, el núcleo de la fonación y el núcleo del discurso siempre es una vocal, el único sonido que siempre es portador de F_0 , cuya F_0 es controlada conscientemente por el hablante, y alrededor del cual se organizan los demás sonidos del habla (glides y consonantes). La vocal (tónica o átona) es el núcleo de la sílaba; la vocal tónica (*acento paradigmático* o acento de palabra) es el núcleo del grupo rítmico (o *palabra fónica*); y la vocal tónica con inflexión tonal (*acento sintagmático* o acento de frase) es el núcleo del grupo fónico. Justamente, el contorno entonativo ocurre en el grupo fónico, cuyo núcleo, el acento sintagmático (o acento de frase) es también el núcleo del contorno: la inflexión final (v. Cantero 1995 y *en prensa*). De este modo, los fenómenos tonales del habla, el acento y la entonación, funcionan solidariamente en lo que hemos llamado su *función prelingüística*, la integración de los sonidos del discurso y su estructuración en bloques fónicos que permiten y facilitan su comprensión al oyente (y cuyo mecanismo desconoce, por ejemplo, un extranjero que está aprendiendo el idioma, razón por la cual, aunque conozca todas las palabras que ha oído y pueda identificar, uno por uno, todos los sonidos, es incapaz de comprender el discurso en su conjunto, de entender lo que oye).

Segmento tonal: Puesto que el sonido más importante del discurso siempre es la vocal, núcleo de cada unidad fónica (sílaba, grupo rítmico, grupo fónico), es evidente que el valor de F_0 de la vocal ha de ser más relevante que el de cualquier otro sonido, glide o consonante sonora. Más aún en el caso de las vocales tónicas, las únicas que conservan su identidad tímbrica (frente a las vocales átonas, que a menudo se neutralizan). Así, en el análisis melódico de un enunciado nos interesan los valores vocálicos, exclusivamente, cada uno de los cuales constituye un *segmento tonal* de la melodía. Sólo en los casos en los que la duración de la vocal es significativamente mayor (no una sino dos *moras* de duración), podemos suponer que la vocal constituye no uno sino dos segmentos tonales: en tales casos, la vocal contiene un inflexión tonal, que definimos, precisamente, como la sucesión de dos (o más) segmentos tonales en una vocal. *Segmento tonal*, por tanto, es cada valor de F_0 relevante en la melodía.

Procedimiento

El primer paso para realizar un análisis melódico de un enunciado es la extracción (fiable) de la F_0 del enunciado, para lo que podemos emplear cualquiera de los instrumentos de análisis acústico disponibles en el mercado (v. Figura 1).



¿Quiere res to do lo con tra rio?
 Figura 1 – F₀ del enunciado “¿Quieres todo lo contrario?”

El siguiente paso es la determinación de los valores de F₀ vocálicos. Estos serán los valores relevantes de la melodía. Para ello identificamos las vocales en la curva (con ayuda, por ejemplo, del oscilograma, o del sonograma), y anotamos su valor medio (en los casos en los que el valor vocálico es estable, lo cual suele ocurrir a menudo). También podemos optar por tomar el valor central de la vocal, o la moda (el valor más repetido). Hay que notar que los valores ofrecidos por un instrumento de análisis no equivalen a ninguna unidad ni lingüística ni fonatoria: son *frames*, ventanas de muestreo, y dependen únicamente de la frecuencia de muestreo con que se digitalizó la grabación. Así, si en una vocal se obtienen tres, seis o diez valores, ello sólo tiene que ver con la digitalización de la señal, y nosotros tenemos que “resumir” todos esos valores en uno representativo. Otro caso muy común es el de las inflexiones tonales: en ellas, la vocal contiene valores frecuenciales muy distantes, que constituyen de por sí una pequeña curva. En estos casos, el procedimiento es tomar los dos momentos de estabilidad frecuencial de la vocal: el punto de partida de la inflexión, y el punto de llegada, obviando todo el recorrido (que sería una típica variación micromelódica, irrelevante a todos los efectos).

La sucesión de valores vocálicos constituye la curva melódica esencial (v. Figura 2), de la que se han eliminado todos los valores irrelevantes (consonantes sonoras, glides, etc.), es decir, todos los valores coarticulatorios y las variaciones micromelódicas (normalmente, la F₀ de una consonante sonora equivale a la de la vocal núcleo de la sílaba, pero con alguna variación provocada por las diferencias de presión propias de la producción consonántica). De esta curva también se han abstraído los valores temporales, porque cada valor corresponde a un segmento tonal (normalmente, a una sílaba), independientemente de la velocidad de emisión.

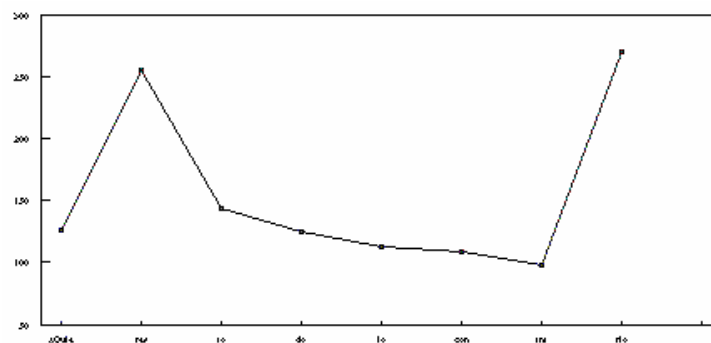


Figura 2 – Segmentos tonales de la curva anterior (126, 256, 144, 125, 112, 108, 98, 270, Hz)

El patrón melódico obtenido así, sin embargo, aún debe procesarse para eliminar todos los condicionantes fisiológicos externos a la propia estructura melódica. Los valores esenciales son aún valores absolutos, en Hz. Las distancias tonales, por tanto, varían mucho en función de si la voz es masculina, femenina o infantil. Se trata, por tanto, de establecer las *relaciones* tonales entre los segmentos sucesivos que componen la melodía, haciendo abstracción de los valores frecuenciales absolutos.

La *estandarización* de la curva puede realizarse midiendo las distancias tonales en semitonos, o, preferiblemente, relativizando cada valor frecuencial (en Hz) con respecto al valor anterior (en porcentaje: un semitono equivale a un 6 % de desnivel tonal). Así, entre dos valores sucesivos de 100 Hz y 150 Hz, la distancia tonal en términos absolutos es de 50 Hz. También entre 200 Hz y 250 Hz la distancia es de 50 Hz. Sin embargo, la *melodía* en ambos casos es muy distinta: en el primer caso, los 50 Hz de distancia absoluta equivalen a un 50 % de ascenso tonal; en el segundo caso, los 50 Hz equivalen a un ascenso de un 25 %, exactamente la mitad.

La relativización de cada valor tonal con respecto al valor anterior permite, por tanto, construir la melodía tal cual es, independientemente de las características del hablante. Este es el formato idóneo de los patrones melódicos (v. Figura 3): incluso puede analizarse la melodía del diálogo, donde la entonación de cada hablante está condicionada por los valores de la entonación de su interlocutor (v. Cantero 1995 y *en prensa*).

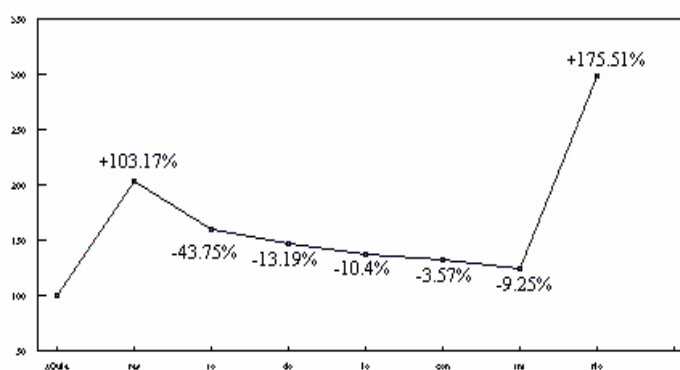


Figura 3 – Estandarización del contorno.

Referencias bibliográficas

- Cantero, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos. Interpretación fonológica del acento y la entonación del castellano*. Univ. de Barcelona. (Microfichas: P.U.B, 1997).
- Cantero, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Cantero, F.J. (*en prensa*): *Teoría de la entonación*. Barcelona.
- Garrido, J.M. (1991): *Modelización de patrones melódicos del español para la síntesis y el reconocimiento del habla*. Universitat Autònoma de Barcelona/Dep. Filologia Espanyola.
- Garrido, J.M.(1996):*Modelling Spanish Intonation for Text-to-Speech Applications*.U.A.B.
- Martínez Celdrán, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez Celdrán, E. (1998): *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Ariel.
- Quilis, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- t' Hart, J.; R. Collier & A. Cohen (1990): *A perceptual study of intonation. An experimental-phonetic approach to speech melody*. Cambridge: C.U.P.

PERCEPCIÓN Y ADQUISICIÓN DE LA ENTONACIÓN ESPAÑOLA EN DIÁLOGOS: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES TAIWANESES

Maximiano Cortés Moreno

(Publicado en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Univ. Rovira i Virgili. 1999)

Contados son los estudios en torno a la adquisición de la entonación española por parte de estudiantes extranjeros. En el caso concreto de hablantes nativos de chino (lengua tonal) nos hallamos ante un auténtico desierto. De ahí que hayamos sentido la necesidad de dedicarles los últimos años de investigación, cuyo primer fruto está publicado en Cortés Moreno (1998).

El experimento auditivo que vamos a describir aquí es uno de los siete realizados para nuestra tesis doctoral, titulada *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*.⁷

1. HIPÓTESIS

(1) Los chinos (*sinohablantes* en lo sucesivo) que aprenden español como lengua extranjera (E/LE en lo sucesivo) tenderán a transferir los patrones entonativos del chino al español.

(2.) Incluso en la primera etapa de aprendizaje ya sabrán interpretar (hasta cierto punto) la entonación del español en un diálogo de habla semiespontánea.

(2.1.) Les resultará más fácil discriminar entre enunciados declarativos e interrogativos que entre declarativos y enfáticos en español.

(2.2.) Las dificultades principales aparecerán en la entonación /+ enfática/, por ser ésta la más compleja en español.

2. DISEÑO EXPERIMENTAL

Operamos con un diálogo completo de habla semiespontánea entre seis hispanohablantes nativos de acento no marcado. Tras escuchar una conversación entre dichos nativos, elaboramos un diálogo simplificado, respetando tanto el contenido (temas abordados) como la forma (estilo, expresiones, etc.) de la conversación original; a continuación entregamos una copia del diálogo a cada uno, con el objeto de que lo estudien.

El diálogo se compone de dieciocho enunciados -seis declarativos, seis enfáticos y seis interrogativos-, distribuidos de forma equitativa: a cada informante le asignamos un enunciado de cada tipo. Realizamos cuatro grabaciones consecutivas del diálogo, seleccionamos los enunciados más naturales, y con ellos componemos el diálogo definitivo (v. apéndice 2) que damos a escuchar a cuatro grupos de estudiantes de E/LE en la Universidad Ching-Yi de Taichung (Taiwán): 30 alumnos oyentes de nivel 1, 30 de nivel 2, 30 de nivel 3 y 30 de nivel 4.

A cada oyente le entregamos una hoja de respuestas (v. apéndice 1), en la que debe marcar la casilla correspondiente a cada enunciado (del 1 al 18): (.), si cree que la entonación es

⁷ Nuestro más cordial agradecimiento al Dr. Francisco José Cantero Serena, director de la tesis y asesor en este experimento, así como a Pascual, Inocencia, Merce, Manolo e Ino (informantes) y a los 120 oyentes.

declarativa; (!), si cree que es enfática; y (?), si cree que es interrogativa. En la grabación espaciamos los enunciados entre sí unos 5 segundos para que puedan decidir. Sólo escuchan la grabación una vez.

3. RESULTADOS: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LOS CUATRO NIVELES

OYENTES	NIVEL	TOTAL DE ACIERTOS	% DE ACIERTOS	X DE ACIERTOS
30	1	377	69,81	12,57
30	2	430	79,63	14,33
30	3	455	84,26	15,17
30	4	454	84,07	15,13

Tabla 1. Total, porcentaje y media de aciertos en cada nivel.

La tabla siguiente muestra los resultados en cada tipo de entonación y en cada nivel. En cada casilla de la columna de la izquierda aparecen dos signos: el signo superior corresponde al tipo de entonación producida por el informante; el signo inferior, al tipo de entonación que el oyente ha creído percibir; p. ej., (!) bajo (.) corresponde a los casos en que la entonación declarativa ha sido percibida como enfática (9,44% en el nivel 1; 10% en el 2, etc.).

TIPO DE ERROR	% NIVEL 1	% NIVEL 2	% NIVEL 3	% NIVEL 4
. !	9,44	10,00	5,56	10,56
. ?	7,78	2,78	0,56	1,11
! .	30,00	12,22	11,11	9,44
! ?	22,78	16,67	15,00	11,67
? .	16,11	13,89	8,33	12,78
? !	2,78	5,56	5,00	2,22

Tabla 2. Porcentaje de errores por niveles en cada tipo de entonación.

A modo de resumen, presentamos la tabla 3 y la figura 1.

DIFICULTADES EN LA INTERPRETACIÓN DE	% NIVEL 1	% NIVEL 2	% NIVEL 3	% NIVEL 4
.	17,22	12,78	6,12	11,67
!	52,78	28,89	26,11	21,11
?	18,89	19,45	13,33	15,00
% GLOBAL	29,63	20,37	15,19	15,93

Tabla 3. Dificultades de interpretación: evolución por niveles.

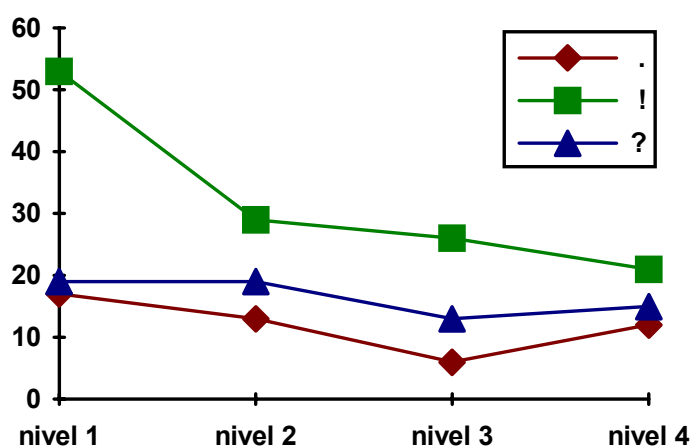


Figura 1. Porcentaje de dificultades en cada tipo de enunciado.

4. CONCLUSIONES

En la hoja de respuestas (v. apéndice 1) vemos que cada enunciado tiene tres elecciones: (.), (!) y (?). Rellenando la hoja al azar, se acertaría alrededor del 33,33%. Sin embargo, los oyentes han acertado el 69,81% ya en el nivel 1 (v. tabla 1). Cabe suponer que esa proporción elevada -teniendo en cuenta que en el momento de realizar la prueba sólo llevan un trimestre de aprendizaje del E/LE- de aciertos la han logrado, en buena medida, merced a la transferencia positiva desde su L_1 (hipótesis 1). En los niveles superiores el porcentaje de aciertos es aún mayor: 79,63% en el nivel 2; 84,26% en el nivel 3 y 84,07% en el nivel 4. Esta superación del factor azar entre un 36,48% y un 50,93% (según el nivel) nos lleva a concluir que su competencia entonativa les permite interpretar (hasta cierto punto) la entonación española, tal y como prevemos en la hipótesis (2.).

En la tabla 1 se aprecia que la competencia entonativa de los alumnos mejora durante el período instructivo (carrera universitaria), presumiblemente como resultado de la enseñanza que reciben y/o de su método personal de estudio/aprendizaje. La involución que se produce entre los niveles 3 y 4 es insignificante: 0,19%.

La dificultad principal yace en la percepción del énfasis (hipótesis 2.2.). Éste origina un 52,78% de errores en el nivel 1; en el nivel 2 se aprecia una reducción drástica hasta el 28,89%; en

los niveles siguientes continúa la disminución de errores, aunque ya a un ritmo moderado: 26,11% en el nivel 3 y 21,11% en el nivel 4 (v. tabla 3).

La segunda dificultad general (en los cuatro niveles) yace en la percepción de los enunciados interrogativos (?). Promediando los cuatro niveles, (?) es interpretado como (.) en un 12,78% y como (!) en un 3,89%, datos que indirectamente contradicen la hipótesis (2.1.), en la que concebimos (.) muy alejada y fácilmente distinguible de (?).

Una explicación que hallamos a esta discrepancia estriba en que en el habla semiespontánea el contexto lingüístico y extralingüístico contribuyen en tal medida a la definición del mensaje, que no siempre resulta imprescindible caracterizar entonativamente el tipo de enunciado. En la lectura de enunciados descontextualizados (v. Cortés Moreno, 1998), en cambio, al no existir un marco situacional claramente definido, parece lógico que la entonación tienda a ser más *exagerada*, como elemento compensador.

Otra explicación, relacionada con las hipótesis (1.) y (2.), yace en las diferencias entre la entonación interrogativa en chino y en español. Conjeturamos que los sinohablantes tienden a centrar la atención en el principio y en el registro general del contorno entonativo -claves de la entonación china-, no atendiendo lo suficiente a la inflexión final, la zona entonativa más rica en español.

Por último, la entonación declarativa es la que menos dificultades de interpretación plantea. Ello no es de extrañar, dada la similitud entre el entonema típico declarativo en chino y en español. Por otra parte, el porcentaje de casos de (.) interpretada como (!) es considerablemente superior al de (.) interpretada como (?): en los niveles 3 y 4 la proporción se sitúa aproximadamente en 10 a 1, datos que corroboran la hipótesis (2.1.).

De los resultados de este experimento inferimos que en un contexto formal de aprendizaje los sinohablantes adquieren la entonación española en el orden siguiente: (1) la entonación declarativa, (2) la entonación interrogativa y (3) la entonación enfática. Estos datos van en perfecta consonancia con los de la adquisición de la entonación española en enunciados leídos, también por parte de sinohablantes (v. Cortés Moreno, 1998).

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

CORTÉS MORENO, M. (1998): "Sobre la percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino". *Estudios de Fonética Experimental*, IX. Universitat de Barcelona, Facultad de Filología, Laboratorio de Fonética.

APÉNDICE 1: FRAGMENTO DE LA HOJA DE RESPUESTAS

1	.	!	?	(n.)	.	!	?
2	.	!	?	17	.	!	?
(n.)	.	!	?	18	.	!	?

APÉNDICE 2: TRANSCRIPCIÓN DE LA GRABACIÓN

- 1.- ¡Hombre Manolo!
- 2.- ¿Quieres una magdalena?
- 3.- ¿No estabas en Madrid?
- 4.- Es que volví ayer.
- 5.- ¿Has visto a la Merce?
- 6.- Ya mismo viene.
- 7.- ¡Qué máquina más bonita!
- 8.- ¿Quieres probarla?
- 9.- Parece muy buena.
- 10.- ¿Te la has comprado?
- 11.- Me la han regalado.
- 12.- ¡Qué suerte!
- 13.- ¡Qué frío hace aquí!
- 14.- ¡Pues yo estoy sudando!
- 15.- ¿Me dejas un abrigo?
- 16.- Ahora te traigo yo una manta.
- 17.- ¡Qué máquina más complicada!
- 18.- Ahora te explico yo cómo funciona.

CORRELACIÓN DE LOS PATRONES ENTONATIVOS Y KINÉSICOS: ANÁLISIS DE UN DEBATE TELEVISADO

José Torregrosa

(Publicado en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: Univ. Rovira i Virgili. 1999)

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia y se centra en el análisis de las producciones del discurso verbal y no verbal, con especial atención a la coestructuración intersistémica que se observa entre patrones entonativos y kinésicos.

El principal objetivo que ha motivado la realización de esta investigación consiste en la descripción de un método de análisis que permita estudiar la correlación existente entre las características tonales de la lengua y los elementos no verbales, que, aún no perteneciendo a categorías formales como las palabras, intervienen de forma directa e inevitable en los intercambios comunicativos.

Los propósitos de nuestra investigación se encuadran en un marco multidisciplinar, ya que es necesario conjugar los resultados obtenidos de diferentes investigaciones sobre un mismo objeto de estudio.

Nos basamos, por un lado, en la sistematización, caracterización y descripción fonológica de los tonemas del castellano que se propone en Cantero (1995), ya que, a nuestro juicio, presenta una descripción completa y objetiva de los fenómenos tonales del castellano.

Por otro lado, consideramos las investigaciones más relevantes llevadas a cabo en materia de Comunicación No Verbal, y atenderemos fundamentalmente a las realizadas por Birdwhistell (1979), Condon (1980), Kendon (1987) y especialmente por Poyatos (1994, I), ya que se analizan aquellos elementos no verbales que guardan una relación directa con los enunciados verbales.

Concretamente, Birdwhistell (op.cit.) ha desarrollado una sofisticada metodología de corte estructuralista que permite realizar un análisis exhaustivo de la relación que se establece entre entonación, enunciados verbales y conducta no verbal en individuos norteamericanos.

William Condon (op.cit.) desarrolló una teoría sobre la sincronización entre movimientos corporales y lenguaje verbal tanto individualmente (autosincronía), como en interacción con otro u otros individuos. La sincronía interaccional es un proceso que se manifiesta generalmente de forma inconsciente durante las interacciones comunicativas, configurando, de forma progresiva, secuencias de movimientos rítmicos cohesionados a las emisiones verbales a fin de constituir una comunicación armónica. Ha podido establecer un patrón rítmico de carácter lingüístico-gestual que se manifiesta durante el habla normal de una persona, llegando a la conclusión de que el habla y los movimientos corporales configuran una unidad semiótica completa.

Por su parte, Kendon (1972, 1980) examina la relación temporal entre lengua y gesticulación a diversos niveles. La mínima unidad lingüística que considera es el grupo fónico -prosodic phrase así como tone group (1972), tone unit (1980)-. Mediante la ayuda de un lingüista, dividía el discurso en unidades siguiendo unos criterios de carácter prosódico, a un nivel fonético.

Descubrió que, efectivamente, el discurso aparecía estructurado por elementos no verbales que representaban la distribución gramatical de las emisiones verbales.

Finalmente, Poyatos (op.cit.) señala la necesidad e importancia de estudiar, como mínimo, la correlación entre lenguaje, paralenguaje y kinésica, formulando la teoría de la Estructura Triple Básica y que le ha llevado a desarrollar la transcripción total del discurso.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

¿Se da y cómo se manifiesta la correlación y coestructuración intersistémica entre los diferentes sistemas analizados?. ¿Se produce correlación intersistémica entre los diferentes tonemas del castellano y determinados patrones kinésicos?.

Por tanto, esta investigación se plantea la hipótesis de que se establece una correlación entre los contornos entonativos (- interrogativos), (+ suspendidos) y (+ enfáticos), y determinados patrones kinésicos.

3. ESTABLECIMIENTO DEL CORPUS

El conjunto de datos establecidos para este estudio procede de la grabación en vídeo de un debate televisado en el que intervienen tres interlocutores. La sección analizada tiene una duración de 59,051", y se ha seleccionado por manifestar situaciones tensas en la interacción. Knapp (1985:21) señala que en este tipo de interacciones tiene lugar una mayor manifestación de actos no verbales debido al nivel de excitación alcanzado por los interlocutores.

4. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Los instrumentos de análisis utilizados consisten, por un lado, en la grabación en vídeo de un debate televisado, ya que presenta una serie de ventajas y una mayor flexibilidad para el tratamiento de los datos; y, por otro lado, el CSL para la extracción de los valores frecuenciales de los sonidos vocálicos.

5. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO DE ANÁLISIS

A partir de las grabaciones efectuadas procederemos al análisis de las producciones verbales y no verbales a través de un enfoque multisistémico.

El enfoque multisistémico se caracteriza, en primer lugar, por la realización de un análisis de tipo intrasistémico, que consiste en estudiar de forma detallada la relación existente entre los diferentes elementos que constituyen de forma individual cada uno de los sistemas analizados.

En segundo lugar, y a partir de los datos obtenidos del análisis intrasistémico, se procede a realizar un análisis de tipo intersistémico, que se basa en el estudio detallado de la correlación entre los diferentes sistemas analizados con el fin de observar patrones coincidentes.

5.1. CONTORNOS ENTONATIVOS

Para la extracción y representación de la curva melódica nos hemos basado en el método propuesto por Cantero (op.cit.) para la estandarización de los contornos entonativos.

Primero, determinamos las variaciones de la F0, esto es, los valores frecuenciales de los sonidos vocálicos. Ello nos permitirá identificar el acento sintagmático, que constituye el núcleo del contorno entonativo. En segundo lugar, una vez obtenidos los valores frecuenciales, se procederá a la representación de los contornos entonativos.

5.2. KINÉSICA

Se registran todas aquellas kinegrafías, basadas en Poyatos (op.cit.) y Condon (1979), que representen cualquier movimiento somático observado en cabeza, extremidades superiores y tronco. Las convenciones que utilizamos están representadas en la fig. 1.

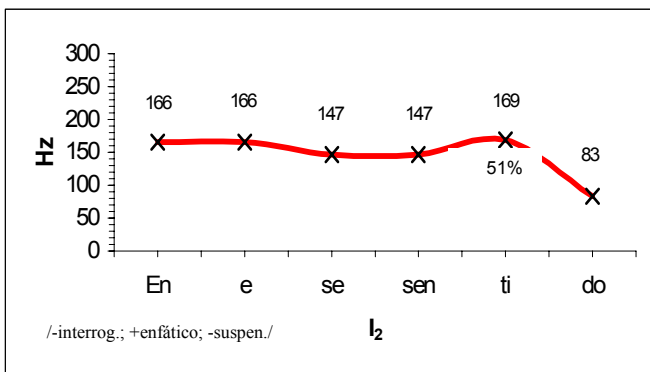
El análisis kinésico se lleva a cabo mediante la técnica del microanálisis, que consiste en examinar el intervalo analizado fotograma a fotograma –en nuestro caso, al tratarse de una cinta magnética, el microanálisis kinésico se efectúa por pasos: a cada segundo de filmación le corresponden 24 pasos - descomponiendo el ciclo total de los movimientos efectuados con cada parte del cuerpo.

I =Inclinación (d : drch.) (i : izq.)	∪=Cejas arqueadas	○=Abierto	5 =Meñique
D =Hacia delante	∩=Cejas levantadas	∅=Semiabierto	e =Erguido
→ =Derecha	Su =Suspensión	●=Cerrado	E =Encorvado
←=Izquierda	Ap =Aproximación	ml =muy lento	
↑ =Arriba	Al =Alejamiento	l =lento	
↓ =Abajo	G =Rotación sobre sí	rp =rápido	
↔=Extensión	R =Rotación	mr =muy rápido	
F =Flexión	B =Bolígrafo	di =Documentos	
C =Cabeza	P =Pluma	1 =Pulgar	
A =Antebrazo (i)izq. (d)drch.	Ga =Gafas	2 =Índice	
T =Tronco	" =Parpadeo	3 =Corazón	
	=Pausa	4 =Anular	

Fig. 1: Convenciones kinegráficas

6. BIBLIOGRAFÍA

- BIRDWHISTELL, R.(1979): El lenguaje de la expresión corporal. Barcelona. Ed. Gustavo Gili.
- CANTERO, F. J.(1995): Estructura de los modelos entonativos. UB.
- CONDON, W.(1979):“Cultural Microrhythms”. M. Davis (ed.): *Interaction Rhythms. Periodicity in Communicative Behavior*. Human Sciences Press, Inc. NY. pp. 53-77.
- CONDON, W.(1980):“The Relation of Interactional Synchrony to Cognitive and Emotional Processes”. M.Key (ed.): *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. The Hague.
- KENDON, A.(1972):“Some Relationships Between Body Motion and Speech. An Analysis of an Example”. A.Siegman y B.Pope (eds.): *Studies in Dyadic Communication*. NY. pp.177-210.
- KENDON, A.(1980):“Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance”. M. Key (ed.): *Nonverbal Interaction*. Beverly Hills. pp. 13-45.
- KENDON, A.(1983):“How Gestures Can Become Like Words”. F. Poyatos (ed.)(1988): *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*. Toronto. Ed. C.J. Hogrefe.
- KENDON, A.(1987):“On Gestures: Its Complementary Relationship with Speech”. A.Siegman / S.Feldstein (eds.): *Nonverbal Behavior and Communication*. Toronto. Ed. C.J. Hogrefe.
- KNAPP, M.(1985):La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- POYATOS, F.(1994):Comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación. Madrid. Istmo.

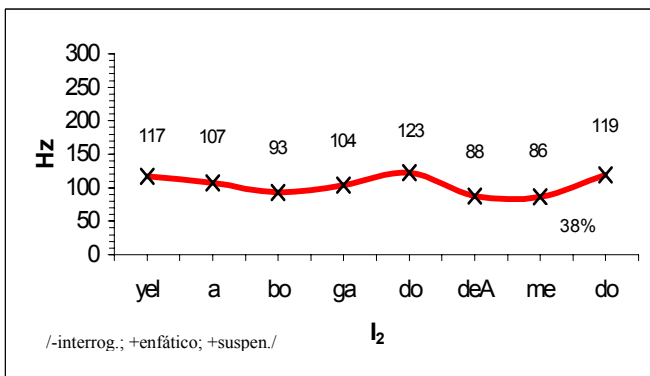


Inflexión final descendente con una pendiente de 51%.

El primer segmento tónico se encuentra en la zona media del campo tonal.

Se observa una alteración de la declinación del 15% de incremento producida por el último segmento tónico. Este énfasis es debido a la focalización sobre la palabra sentido.

La correlación kinésica intersistémica con el primer segmento tonal corresponde a /2B3, 12E, C \uparrow , \cap , AiD, Ad, TE/; con el último segmento tónico /2B3, 2E, C \downarrow , \cap , Ai \downarrow , Ad, TE/; con el último segmento tonal /2B3, 12E, C \downarrow , \cap , Ai \downarrow , Ad, TE/.

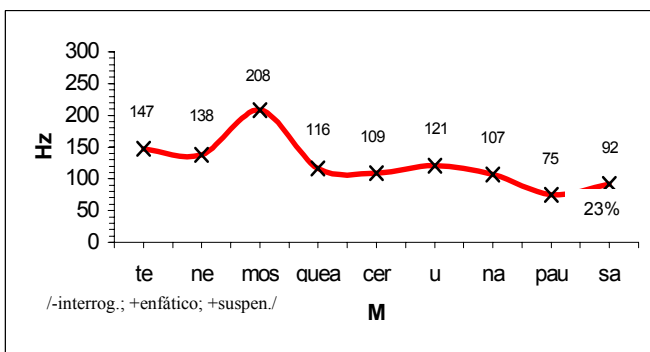


Inflexión final ascendente con un incremento del 38%.

El primer segmento tónico se encuentra en la zona media del campo tonal.

Se observa una alteración de la declinación entre el tercer y el quinto segmento tonal con un incremento del 12% y el 18% respectivamente.

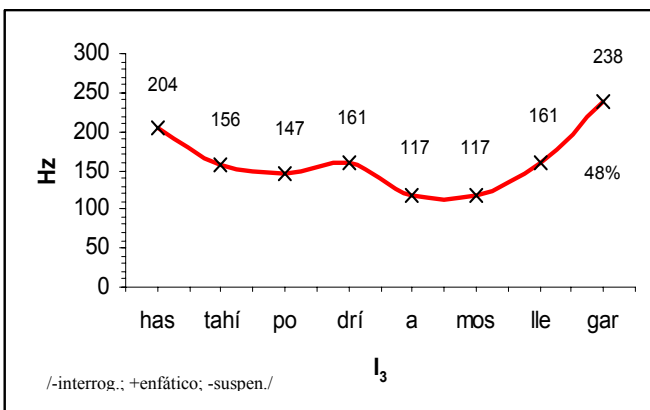
La correlación kinésica intersistémica con el primer segmento tonal corresponde a /2B3, 12E, CD, \cap , Ai \uparrow , Ad, TE/; con el último segmento tónico /2B3, 12E, C \downarrow , \cap , Ai \downarrow , Ad, TE/; con el último segmento tonal /2B3, 12E, C \downarrow , \cap , Ai \downarrow , Ad, TE/.



Inflexión final ascendente con un incremento del 23%. El primer segmento tónico se encuentra en la zona media del campo tonal.

Se observa una alteración de la declinación entre el segundo y el tercer segmento tonal de un 51%.

La correlación kinésica intersistémica con el primer segmento tonal corresponde a /2B3E, 123Ga, C \rightarrow , \cap , Ai \rightarrow , Ad \leftarrow , Te/; con el tercer segmento tonal /2B3E, 123Ga, C \rightarrow , Ai \leftarrow , Ad \rightarrow , Te/; con el último segmento tónico /2B3E, 123Ga, C \rightarrow , Ai \leftarrow , Ad \rightarrow , Te/; con el último segmento tonal /2B3E, 123Ga, C \leftarrow , Ai \leftarrow , Ad \rightarrow , Te/.



Inflexión final ascendente, Se observa un incremento del 48% entre el último y el penúltimo segmento tonal, y alteración de la declinación entre el tercer y cuarto segmento tonal con un incremento del 9%.

La correlación kinésica intersistémica con el primer segmento tonal corresponde a /1B2-5E, 1-5 \leftrightarrow , C, \cap , Ai \rightarrow \downarrow , Ad \leftarrow \downarrow , TF/ y /1B2-5E, 1-5 \leftrightarrow , C, \cap , Ai \rightarrow , Ad \leftarrow , TF/; con el penúltimo segmento tonal /1B2-5E, 1-5 \leftrightarrow , C \downarrow , \cap , Ai \leftarrow \uparrow , Ad \rightarrow \uparrow , Te/; con el último segmento tonal /1B2-5E, 1-5 \leftrightarrow , C \downarrow , \cap , Ai, Ad, Te/.

I₂ en ese sentido; ehhhh; la existencia de una reunión, en tu despacho; eh; con el Vicepresidente Cascos, y el abogado de Amedo; eh; lass

I₃

¿Y. y eso cómo lo sabes tú?

M

I₂ mmmm; eh; digamos; mmm; creo; creo;

no,no

I₃

no,no,no,no pero perdona, perdona; perdona; perdona; ES que ahora, el periodismo de investigación del PAÍS Sigue

M

I₂ no, no

NU:::ca nu:::ca el periodismo de investigación del País

I₃ **consistiendo en tratar de averiguar con quién se reúne todo el mundo;**

M

SEñores, SEñores; ME parece; ¡VAmos a ver!; ¡VAmos a:;!; está en un momento; EStá en un

I₂ se ha interesao. por dónde está el Mundo, lo que SÍ que creo, lo que SÍ que creo, ES; que en d e t e r m i n a d a reunión...

I₃

¡Oye::! ¡perdona::::!

M *momento, ¡perrdón, Señor Ferrer!, ¡perdón, Señor Ferrer!; ¡perdón, Señor. Señor Ferrer!; está en un mo:, ¿me. ME VA*

I₂

¡de acuerdo!

I₃

yo no voy a poner, yo no voy a poner en evidencia tu capacidad de reunirte con quien te dé la gana... ¡Hasta AHÍ podríamos llegar!

M *A HACER CASO, SEÑOR FERRER?; está en un momento interesante. y e s t o n o s, NOsssss da lugar; nos dA::: LUGARRR TENEMOS*

I₂

I₃

¡h a s t a A H Í p o d r í a m o s l l e g a r!, ¡Jesús!

M *QUE HACER una pausa, ¡qué le vamos a hacer!. tenemos que hacer una pausa para la publicidad; y eso nos da lugar a esto que están*

I₂ podré: podré intervenir a continuación

I₃

M *hablando Ustedes, para saber si los MEDIOS fomentan la crispación política, ¿SÍ o NO?, y lo vamos a hablar dentro de unos instantes, vamos a tener que hacer aquí:::, tenemos que hacer. una pausa obligatoria, pero en seguida continuamos*

LA ENTONACIÓN PRELINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL HABLADO POR TAIWANESES: ESTABLECIMIENTO DE UN CORPUS

Yen Hui Liu, Fco. José Cantero

(Publicado en *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Univ. de Sevilla. 2001)

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera (LE) se ocupa sobre todo de la producción de los sonidos aislados, partiendo de la idea de que los fonemas y los alófonos componen el vehículo necesario para transmitir y recibir mensajes orales. Sin embargo, las dificultades que padece el alumno de una LE en la comunicación oral con los nativos provienen no solo de la pronunciación de los sonidos de la LE sino también de la organización fónica del discurso, es decir, de los patrones acentuales, rítmicos y entonativos: lo que Quilis (1981) denomina “función integradora” de la entonación y Cantero (1995) “entonación prelingüística”. Estos elementos desempeñan un papel decisivo en la comunicación, dado que determinan las unidades fónicas del enunciado, segmentan y dividen el continuum de discurso e integran cada unidad entonativa para que el enunciado emitido sea inteligible.

Todo esto implica que la pronunciación de una lengua extranjera puede crear una barrera infranqueable para la comunicación, no solo por la diferencia del sistema tímbrico (fonemas y alófonos) que se encuentra entre la L1 y la LE del alumno, sino también por la distinta forma de organizar la entonación prelingüística en ambas lenguas. En especial, cuando nos referimos a dos lenguas tan diferentes la una de la otra, en este caso el chino del español (Cortés, 1999). Teniendo en cuenta que el chino es una lengua tonal (Chao, 1933, 1948; Pike, 1948), no es de extrañar que los hablantes nativos del idioma chino tengan dificultades respecto a la organización fónica del discurso a la hora de aprender el español como lengua extranjera.

El objeto de nuestro estudio se centra en dos puntos: 1) la descripción de la transferencia de los patrones tonales, y 2) la determinación de la transferencia acentual y rítmica del idioma chino a español (este último, hablado por taiwaneses con un nivel avanzado de español). Desarrollaremos en este trabajo el bloque metodológico correspondiente al establecimiento de un corpus oral de habla espontánea que permita el análisis de la entonación prelingüística del español hablado por hablantes taiwaneses nativos de chino.

2. SELECCIÓN Y LOCALIZACIÓN DE INFORMANTES

Seleccionamos una serie de hablantes nativos de chino con nivel avanzado de español (con los cuales se contacta aprovechando la nacionalidad de la autora de las entrevistas, que habitualmente se relaciona en España con nacionales de su país por su lengua y las características culturales propias) para conseguir un corpus de habla que nos permita realizar el estudio. Recogemos grabaciones de 13 informantes, repartidos en parte de la geografía española (León, Madrid, Barcelona), conforme los criterios siguientes:

A) Nacionalidad taiwanesa: De los 13 informantes, todos ellos tienen la nacionalidad taiwanesa y son bilingües de las lenguas china y taiwanesa.

B) Residentes en España: Los informantes actualmente viven en España y tienen un interés especial en aprender como lengua extranjera el castellano. Llegaron a España con la intención de desarrollar y finalizar estudios universitarios de 2º y 3er ciclo de diferentes ámbitos (Bellas Artes, Empresariales, Humanidades, Diseño, Lingüística Aplicada, etc.). Todos ellos se relacionan con nativos de castellano, tanto a través de la vida universitaria como a través de la vida en la comunidad. Como consecuencia de estas premisas, son capaces de desarrollar un nivel de competencia lingüística suficiente para cubrir las actividades que realizan en España.

C) Tiempo de estancia: El periodo mínimo que contemplamos para que la persona pueda ser un posible informante, es de dos años. Algunos informantes llevan viviendo en España más tiempo.

D) Sexo y edad del informante: El primer criterio en realidad no es diferenciador; sin embargo, a lo largo de las grabaciones, sólo encontramos dos informantes masculinos y el resto son informantes femeninos, debido a que cuando hicimos los contactos localizamos a más informantes de este sexo. El segundo criterio, la edad mínima para considerar los informantes es de 20 años, ya que los buscamos entre personas que tengan estudios universitarios. Sin embargo, la edad máxima no la tenemos en cuenta a estos efectos porque cualquier edad es válida para iniciar estudios superiores.

3. GRABACIONES

La grabación se realiza con una grabadora digital CASIO (mod. DA-7 Portable Digital Audio Tape Recorder) y un micrófono YU BROTHER, mod. EM-106, Super-Mini Electret Condenser Microphone, de respuesta plana.

Las entrevistas se desarrollan en un ambiente distendido para el informante: normalmente, en su casa, donde se encuentra bien predispuesto para empezar cualquier conversación, y donde suele haber menos ruido ambiental. El propio informante escoge el lugar de la casa más tranquilo y la charla discurre sin interferencias.

Se trata de entrevistas semidirigidas, con intervención de la autora. El sujeto puede expresarse sobre cualquier tema seleccionado por él mismo. Para que no decaiga el interés del informante (sobre todo cuando no resulta demasiado colaborador), la autora ha indagado con anterioridad qué gustos, preferencias o vivencias anteriores (por ejemplo un viaje realizado recientemente) tiene el informante. Cuando se ve que la persona no sabe por dónde llevar la conversación o la conversación que se viene desarrollando no continua, la autora introduce estos temas, que al informante le gustan, para alargar la actuación lingüística del sujeto y continuar ampliamente la conversación.

Para conseguir la mayor naturalidad del informante, se explica al principio de la conversación que trate de hablar para ver si la grabación es correcta y si funciona bien el aparato. También informamos al sujeto que la primera grabación es solamente una prueba para que la persona se acostumbre al micrófono y a la presencia de la grabadora y que después haremos una segunda grabación formal para la investigación aunque, en realidad, es precisamente la primera la que utilizaremos para el análisis y no haremos la segunda grabación. La finalidad de esto es que el informante converse con naturalidad y

espontaneidad. De hecho, siguiendo esta estrategia hemos conseguido grabaciones de muy buena calidad.

Las conversaciones transcurren primero en chino y después en castellano. La autora mantiene la conversación en chino con el informante y en un momento determinado hace una inflexión, introduciendo una pregunta o una respuesta en castellano sin darle importancia aparente a este cambio de código. El informante, acostumbrado a hablar castellano en la vida cotidiana, acepta el código propuesto y continúa la conversación en este idioma. De esta forma evitaremos la falta de naturalidad que conlleva advertirle formalmente al informante de que en un momento determinado debe hablar en chino y en otro momento después en castellano, como si fueran dos compartimentos estancos sin interrelación entre ellos con la consiguiente presión que significa estos cambios tan bruscos.

Al informante no se le pide formalmente que hable durante cierto tiempo, sino que la conversación se inicia y el sujeto habla en chino durante cerca de media hora. Después de la inflexión, hecha por la autora, la persona continúa hablando en castellano por lo menos durante una hora y media. En algunos casos, el informante conversa activamente y se encuentra con un tema muy interesante, por lo tanto la conversación en castellano puede alargarse más de dos horas.

La explicación de esta diferencia de duración entre el chino y el castellano es debida a que el informante, al ser bilingüe respecto del idioma chino, en un corto espacio de tiempo puede expresarse sin ninguna dificultad. Sin embargo, el castellano al ser lengua extranjera para los informantes, aunque la expresión sea buena tardan más tiempo en desarrollarla.

4. ESTABLECIMIENTO DEL CORPUS

Se han obtenido un total de 29 horas de grabación (de las cuales 22 son en castellano) a un total de 13 informantes de nacionalidad taiwanesa. El número aproximado de enunciados extraídos son 540 según las fases siguientes:

A) Audición de las grabaciones y selección de los enunciados: Se escuchan todas las grabaciones y se seleccionan cuidadosamente los enunciados relevantes para su posterior análisis, en función de los siguientes criterios: 1) Buena calidad de la grabación (se escogen los enunciados donde no hay ruido ni solapamientos); 2) Enunciados relevantes (se seleccionan enunciados de entonación neutra, interrogativa, enfática y suspendida, con un número suficiente de ocurrencias de cada categoría); 3) Enunciados de cierta longitud (se extraen los enunciados con más de un grupo fónico, que nos permitirán determinar el ritmo, la transferencia de tonos y la organización del discurso del informante).

B) Transcripción de los fragmentos en los que figuran los enunciados seleccionados y su contexto discursivo inmediato: Después de la selección de los enunciados relevantes, se procede a la transcripción de los fragmentos de la grabación en los que aparecen. De este modo, siempre trabajamos con enunciados contextualizados, lo cual facilita su comprensión y su posterior análisis. En una parrilla (v. *infra*, en el apartado 5., un ejemplo de transcripción), se transcribe el fragmento de discurso y su identificación en la grabación (nº de contador), así como la descripción del contexto (la actividad que desarrollan los interlocutores durante la grabación, la temática sobre la que gira la conversación, etc.). En ocasiones, en un mismo fragmento figuran varios enunciados relevantes.

C) Extracción de los enunciados para su digitalización: Finalmente, se introducen los enunciados en el ordenador, en forma de archivos *wave*, para su análisis instrumental. La digitalización se realiza conectando la grabadora DA-7 a la tarjeta de sonido DMAN 2044 (de Midiman), y el software de grabación utilizado es el programa MultiSpeech 3700 (de Kay El.), sobre el que se realizarán los análisis.

5. UN EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN

A continuación exponemos, como ejemplo, una parte de la transcripción de cuatro pequeños fragmentos escogidos del informante V (estudiante de diseño gráfico, 27 años, 4 años de estancia en España). En la columna de la izquierda transcribimos la conversación (A: informante; B: autora; resaltamos en negrilla los enunciados relevantes para su análisis, sobre los que indicamos alguna característica tonal). En la columna de la derecha, indicamos el contexto (A: actividad que se realiza; C: contexto de la conversación).

En el primer fragmento se observa un enunciado con una entonación claramente anómala: el informante hace una pregunta, pero divide el enunciado en dos grupos, con dos inflexiones tonales descendentes (seguramente, aquí podremos encontrar algún patrón de transferencia del chino):

<p style="text-align: right;">31:16</p> <p>A: ¿Un poco↓ azúcar?↓ B: No, esto es dulce.</p>	<p>A: Tomando té y pasteles. C: El informante pregunta a la autora si ella desea poner azúcar en el té.</p>
--	---

En el siguiente fragmento observamos enunciados enfáticos (/+enf./ y /+interrog.+enf./). Se trata, por tanto, de enunciados relevantes para el análisis de los patrones melódicos estándares del español hablado por taiwaneses.

<p style="text-align: right;">31:46</p> <p>B: Yo veo que comes bien ¿ no? A: ¿Yo?↓ Oh ¡un montón!↓ B: Sí, y estás muy delgada yo no... A: ¿¡Yo?!↑</p>	<p>A: Tomando té y pasteles. C: Versa sobre la constitución y el metabolismo del informante. Éste, a su vez, se sorprende del comentario de la autora.</p>
---	--

En el tercer fragmento seleccionado el informante emite un enunciado dividiendo, de nuevo, en varios grupos fónicos una frase que en español debería contituir un único grupo. La aparición de tantas inflexiones seguidas puede considerarse, como dijimos, un índice de transferencia tonal. El efecto, indudablemente, dificulta mucho la comprensión de un español nativo, y es un fenómeno recurrente en los nativos de chino:

<p style="text-align: right;">53:54</p> <p>B: ¿Y esto cuándo fue? ¡Estaban todos menos yo! A: No↓ lo sé↓ dónde↓ estabas. Aquel día no estabas eh, seguramente.</p>	<p>A: Viendo fotos. C: Aparece la foto de un encuentro de amigos comunes en la cual la autora no está fotografiada.</p>
--	---

Finalmente, en este fragmento observamos un enunciado de mayor longitud, en el que podemos analizar la organización de los grupos fónicos del informante.

<p style="text-align: right;">1:50:40</p> <p>A: A mí me encanta es..esa foto porque...otra chica... Yuchi me sacó y ahora está en Irlanda. B: ¿Sí? A: para aprovechar↓ su inglés↓ y luego va a volver↓ a Taiwan↓ para trabajar.↓</p>	<p>A: Viendo fotos. C: Aparece la foto del informante que le hizo una amiga y se comenta las actividades que está realizando esa amiga.</p>
--	---

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANTERO, F. J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

CHAO, Y-R. (1930): "Tone and intonation in Chinese" *Bulletin of the Institute of History and Philology*, 4/2: 121-34.

CHAO, Y-R. (1948): *Mandarin Primer*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.

CORTÉS MORENO, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

PIKE, K.L. (1948): *Tone language*. Ann Arbor: University of Michigan.

QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

PATRONES MELÓDICOS DE LA ENTONACIÓN INTERROGATIVA DEL ESPAÑOL EN HABLA ESPONTÁNEA

Fco. José Cantero, M^a Amalia De Araújo, Yen-Hui Liu,
Yen-Kuan Wu, Anne Zanatta

(Publicado en en *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Univ. de Sevilla. 2001)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo⁸ nos proponemos realizar una primera descripción de la entonación interrogativa en habla espontánea, con el objeto de hallar los patrones melódicos típicos del español que nos permitan establecer modelos entonativos susceptibles de ser empleados en la enseñanza de la pronunciación.

Tradicionalmente, el estudio de la entonación española ha partido de modelos de análisis apriorísticos, y su descripción se ha basado o bien en la lengua literaria o bien en habla de laboratorio, normalmente a partir de frases preparadas *ad hoc* y leídas por los informantes. Este procedimiento es razonable cuando el objetivo es la descripción acústica de los modelos establecidos por un autor (en general, T. Navarro Tomás, 1944), por ejemplo, pero no permite avanzar en el conocimiento de la entonación real empleada en sus conversaciones por los hablantes de la lengua, de modo que el estudio de la entonación deviene, indefectiblemente, normativo, ya que no tiene nada nuevo que describir.

Por otra parte, consideramos imprescindible analizar la entonación del habla espontánea para determinar los modelos que deben servir de base a la enseñanza de la pronunciación del español, no sólo a los propios nativos de la lengua (locutores, actores, oradores), sino también, y muy especialmente, a los extranjeros que aprenden nuestro idioma. Paralelamente, la enseñanza de la comprensión oral debe incluir la identificación de los grupos fónicos y los contornos entonativos en que se estructura el discurso oral (cfr. Cantero, 1998).

Es evidente que el análisis de la entonación en habla espontánea implica una serie de condicionantes muy difíciles de afrontar, especialmente:

- a) la elaboración de un corpus de habla espontánea con la suficiente calidad de grabación que permita un análisis acústico con garantías; y
- b) un sistema de análisis de la entonación no apriorístico y robusto, que permita analizar e interpretar cualquier enunciado, de cualquier longitud, emitido por cualquier hablante, etc.

⁸ Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología: *Análisis melódico del habla: exploración y desarrollo de aplicaciones*, n^o de ref. PB98-1184.

Sobre la primera condición, v. *infra* el apartado “descripción del corpus”. En cuanto a la segunda condición, empleamos el método de análisis melódico descrito en Cantero, 1999 (propuesto en sus trabajos de 1995 y 2002, y adoptado ya por numerosos autores, entre los que sobresale E. Martínez Celdrán, 1996).

DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Para conseguir un corpus de enunciados interrogativos emitidos en condiciones de habla espontánea por informantes no advertidos, recurrimos a la grabación de diversos programas televisivos con participación de público. La grabación de programas televisivos permite disponer de una gran cantidad de informantes y enunciados, de composición aleatoria, sin ninguna intervención experimental. La calidad de las grabaciones permite, en la mayoría de las ocasiones, un análisis acústico con garantías siempre que se eviten ruidos o música de fondo, los aplausos, entrevistas en la calle o intervenciones telefónicas.

Por otra parte, en algunos programas con intervención del público (concursos, debates abiertos y *reality shows*) los participantes a menudo están inmersos en el tema, se desinhiben rápidamente y el contexto comunicativo resulta, a la postre (a pesar de los focos, el maquillaje y demás lastre del medio), plenamente significativo para ellos, de modo que se obtienen grabaciones de gran calidad y genuinamente espontáneas, esto es: los informantes no saben que lo son, no leen ningún texto sino que improvisan, atienden más al contenido que a su forma, y suelen estar emocionalmente implicados en el proceso comunicativo. En todo caso, conviene evitar las intervenciones de los presentadores, los actores, los periodistas y profesionales del medio (incluidos los “tertulianos” o “expertos” asiduos) y todos los programas con un guión previo (dramáticos, de humor, telediarios...).

El corpus del presente trabajo se reunió a partir de más de seis horas de grabación de diversos programas televisivos emitidos durante el mes de agosto de 1999: *Qué Punto* (debate con público en el plató, de Tele 5), dos emisiones; *Sabor a verano* (magazine con invitados –*reality show*, de Antena 3), dos emisiones; *Digan lo que digan* (magazine con público –*reality show*, de TVE 1); *Alta tensión* (concurso, de Antena 3); y *Crónicas marcianas* (magazine con invitados –*reality show*, de Tele 5).

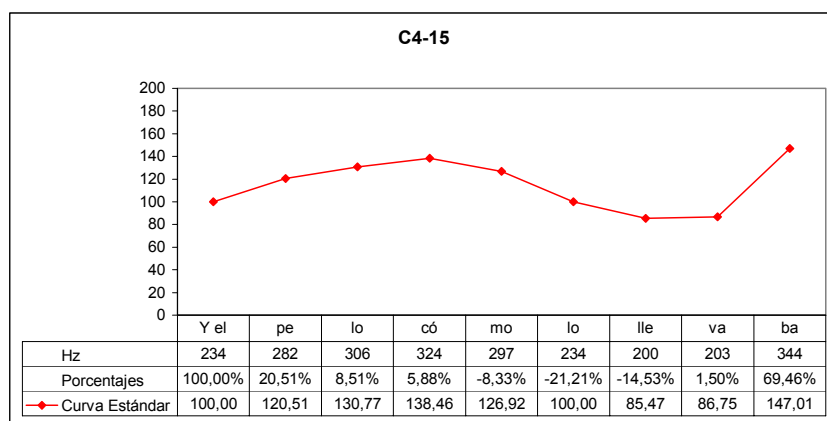
De las 6 horas de grabación se seleccionaron 46 enunciados: todas las preguntas genuinas emitidas espontáneamente por personas del público o invitados no profesionales en el transcurso de los programas. Evidentemente, no es fácil encontrar preguntas genuinas y espontáneas en un programa televisivo, pero en algunos casos el concursante pregunta algo al presentador, el invitado hace una pregunta retórica o en un debate un participante pregunta algo a otro. Únicamente se desestimaron los enunciados solapados o con música de fondo (inanalizables acústicamente) o que no constituían una pregunta inequívoca (a partir de la reacción de sus interlocutores o por el contexto).

Los 46 enunciados seleccionados han sido emitidos por un total de 20 informantes distintos: 10 hombres y 10 mujeres (una proporción casualmente simétrica), de edades comprendidas entre los 30 y los 70 años, y de composición aleatoria: sin ningún acento dialectal identificable, y de distinta condición social (de amas de casa a profesionales, maestros y hasta un periodista científico).

El conjunto, por tanto, constituye un corpus auténtico de preguntas producidas en habla espontánea, compensado, diverso y aleatorio.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Digitalizamos los 46 enunciados desde la grabación en vídeo sobre una tarjeta de sonido DMAN 2044 de grabación a disco duro (99 dB de resolución), en un PC PIII. El análisis acústico se realizó empleando el programa Multi Speech 3700 de Kay El., sobre el que obtuvimos sonograma de banda ancha (para orientarnos en el análisis del tono de cada vocal) y la extracción de la F_0 (después de calcular los pulsos glotales en la señal). En una parrilla anotamos el valor de F_0 de cada segmento tonal y calculamos (empleando la hoja de cálculo MSEXcel'97) el porcentaje de desviación tonal de cada segmento con respecto al anterior y la curva estandarizada (sobre el procedimiento de análisis melódico, v. Cantero, 1999). En el gráfico siguiente mostramos un ejemplo de análisis:



el gráfico corresponde a la curva estandarizada y en la tabla aparecen los segmentos tonales (uno por casilla), la frecuencia absoluta, el porcentaje de desviación tonal y el valor de la curva estándar:

El análisis formal de los enunciados se centra en los siguientes rasgos (cfr. Cantero, 1995 y 2002): primer pico (en la primera vocal tónica, o en vocal átona), declinación (porcentaje general y resituaciones), inflexión final (ubicación, dirección y porcentaje). Finalmente, comprobamos el rendimiento de los enunciados mediante una serie de pruebas perceptivas, en las que los informantes (31 alumnos/as de magisterio de la Univ. de Barcelona) escuchan los enunciados descontextualizados y anotan si les parecen interrogativos, declarativos o enfáticos.

Obtenemos los siguientes grupos de enunciados:

- Enunciados con inflexión final ascendente:
 - Enunciados con más de un 70% de ascenso: se trata de entonaciones interrogativas claras, aunque no llegan al 100% de ascenso que esperábamos (según Cantero, 1995). En las pruebas auditivas estos enunciados se identifican /+ interrogativos/ en todos los casos, independientemente del primer pico y de la declinación.
 - Enunciados con un ascenso final entre el 40% y el 60%: en principio, y atendiendo únicamente a su inflexión final, estos enunciados podrían considerarse /+ suspendidos/; sin embargo, observamos que en todos los casos el primer pico del contorno se encuentra desplazado a una vocal átona, lo que en Cantero (1995) consideramos rasgo melódico /+ interrogativo/. En las pruebas perceptivas se identifican, en un 100%, como interrogativos. Esto nos decide por plantear la conjunción de rasgos (ascenso final moderado + 1er pico desplazado) como el elemento formal clave de estas interrogativas.
 - Enunciados con un ascenso final entre 20% y 30%: se trata, pues, de entonaciones /- interrogativas/ o neutras; en todas ellas, sin embargo, la forma lógica del enunciado es de pregunta: así pues, la melodía no es un rasgo formal determinante.
- Enunciados con inflexión final descendente: pronominales, con una partícula gramatical interrogativa, en todos los casos; son preguntas, pues, cuya melodía es /- interrogativa/, neutra, idéntica a la melodía de las frases declarativas.
- Enunciados con inflexión final ascendente-descendente (circunfleja): en principio, pensamos se trataría de una inflexión enfática; sin embargo, las pruebas perceptivas identifican estos enunciados como /+ interrogativos/ entre un 80% y un 100%. Esto implica que deben considerarse enunciados interrogativos.

En efecto, algunos de estos últimos enunciados observan una estructura de contorno entonativo interrogativa: el primer pico está desplazado a una vocal átona; otros, en cambio, observan una estructura de contorno distinta: no hay primer pico, ni declinación (lo que podríamos llamar “declinación plana”). De nuevo, por tanto, esta conjunción de rasgos (inflexión final circunfleja + primer pico desplazado, o bien declinación plana) constituye el elemento formal clave para definir estos patrones melódicos /+ interrogativos/.

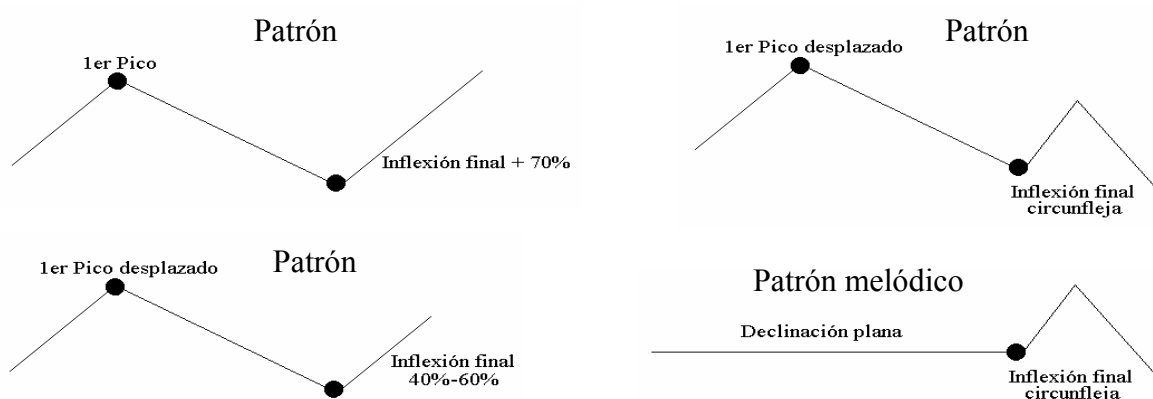
En realidad, ya Navarro Tomás (1944) identifica y define un patrón melódico muy similar a estos, al que llama “interrogación relativa”: “tono perceptiblemente alto y sostenido en el cuerpo de la unidad y terminación circunfleja” (íbid. Pág. 100). Curiosamente, y ningún autor reciente recoge claramente este contorno, que nosotros hemos encontrado en 13 enunciados de nuestro corpus (un 28% del total).

PATRONES MELÓDICOS

A partir del análisis de nuestro corpus, pues, los rasgos que consideramos para definir la entonación /+ interrogativa/ son:

- Inflexión final ascendente de más del 70%
- 1er pico desplazado a vocal átona + inflexión final ascendente entre 40% y 60%
- 1er pico desplazado a vocal átona + inflexión final circunfleja ascendente-descendente
- Declinación plana + inflexión final circunfleja ascendente-descendente

Los patrones melódicos resultantes son:



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANTERO, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos*. Barcelona: Public. de la Univ. de Barcelona (microfichas).
- CANTERO, F. J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", en A.MENDOZA (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: ICE-Horsori.
- CANTERO, F.J. (1999): "Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimiento", en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: URV.
- CANTERO, F.J. (2002): *Teoría de la entonación*. Barcelona: Edicions de la U.B.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona: Octaedro.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*. New York: Hispanic Society. Citamos por (1974⁴), en Madrid: Guadarrama.

ANEXO: TRANSCRIPCIÓN DE LOS ENUNCIADOS Y CLASIFICACIÓN

Patrón melódico I: ¿Y el pelo cómo lo llevaba?; ¿Comprendes?; ¿No es desconocido para usted, verdad?; Y bambas, tal vez, ¿no?; ¿Llevaba gafas?; Será lo mismo ¿no?; Pues ella también se lo imaginará, supongo ¿no?; ¿Qué plan de futuro puedo esperar?; Eh... ¿romanos?; ¿entiendes, no?; ¿Quién ha realizado esa investigación?; ¿Por qué?; ¿Pero qué le voy a decir?; Bromeaba o algo ¿no?; ¿Los vándalos?; Oh, ¿callando tú?; ¿Se muele sobre una silleta?; ¿Hay que esperar tres años para visitarla?

Patrón melódico II: ¿Y te fijaste si el pantalón tejano era elástico?; ¿De José Antonio?; ¿Tú has visto su cuerpo?; Todas esas cosas ¿no?; ¿Y las torres de alta tensión?

Patrón melódico III: ¿Eso da cancer?; ¿Le has visto la espalda?; En esa situación ¿qué nosotros qué podemos hacer?; ¿Te fijaste en la pequeña cicatriz que tiene encima de la ceja?; ¿Dónde está la racionalidad de porque eso es así y no será otra cosa?

Patrón melódico IV: ¿Con quién quieres estar?; ¿Qué pasa con la digitalización físicamente para que tenga algún tipo de efecto biológico?; ¿Un niño sólo necesita padre cada quince días?; ¿Llevaba gafas?; ¿La vida social?; ¿No puede hacer nada?; ¿No le has visto nunca la espalda ni los hombros?; ¿Y tenía barba?

Otras preguntas del corpus /-Interrogativas/:

Pronominales (descendientes, con partícula interrogativa): Quién les conviene más; Cuántos de cuántos; Qué hago; Cómo discrimins todos los demás efectos; Y qué hace la justicia.

Ascendentes tímidas (entre el 20% y el 30%, con estructura lógica de pregunta): Debería de ser así ¿no?; ¿Tú eres Isabel?; ¿Quiere que llore?; ¿Es tuyo?; ¿Qué dices?

PATRONES MELÓDICOS DE LA ENTONACIÓN INTERROGATIVA DEL CATALÁN EN HABLA ESPONTÁNEA

Dolors Font, Anna Canals, Glòria Ester, Adoración Hermoso,
Fco. José Cantero

(Publicado en en *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla: Univ. de Sevilla. 2001)

INTRODUCCIÓN

En este estudio preliminar⁹ se pretende obtener patrones melódicos básicos de las interrogativas del catalán en habla espontánea y comentar las características principales, basándonos en un corpus de 40 interrogativas.

Para realizar la investigación, hemos partido del marco teórico y método de análisis que nos ofrece Cantero (1995). El autor parte de una interpretación fonológica de los fenómenos tonales dentro de un marco teórico de base estructuralista y utiliza un método de análisis formal basado en el análisis acústico y perceptivo del discurso con medios instrumentales (Cantero 1999).

La metodología que se ha seguido para la recogida y análisis de los datos es similar a la que se expone en Cantero et al. "Patrones melódicos de la entonación de las interrogativas del español en lengua espontánea" en este mismo congreso. A partir del análisis formal de los datos, se obtienen las curvas estándar, que debemos validar perceptivamente. Una vez validadas, se procede a la comparación y clasificación de las curvas obtenidas con la finalidad de poder establecer los patrones melódicos básicos a partir de unos grupos de enunciados que presentan notables coincidencias.

EL CORPUS DE HABLA ESPONTÁNEA

Para la creación del corpus de habla espontánea, entendida ésta como una forma de expresión oral no planificada y en consecuencia vacilante y poco sistemática (Payrató,1990:52), nos hemos basado en las dos formas que se manifiesta: diálogo y monólogo (Gregory & Carrol,1978).

Para conseguir los datos suficientes y fiables para poder llevar a cabo el análisis melódico de los enunciados, se debía buscar una situación ideal que nos permitiese grabar el modelo de unos informantes que hablan espontáneamente y que no saben que alguien está escuchándolos para hacer un estudio. Este contexto ideal es muy difícil de encontrar, ya que el modelo de habla se debe grabar en cámara de vídeo o en una cinta magnetofónica y además la grabación tiene que presentar una buena calidad acústica, sin sonidos ni ruidos ambientales que puedan afectar el análisis acústico.

⁹ Este trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología: *Análisis melódico del habla: exploración y desarrollo de aplicaciones*, nº de ref. PB98-1184.

Un contexto en el cual los hablantes se expresan espontáneamente sin ser conscientes que su modelo de habla será estudiado y que presenta una calidad acústica aceptable es la TV (Cantero, 1995:448-9). Cuando decimos TV, no nos referimos a extraer datos de cualquier programa o de cualquier informante, sino que en primer lugar vamos a seleccionar el tipo de programa y después, dentro de cada programa, los informantes. Los programas pueden ser tertulias, debates, concursos, reportajes, magazines, etc. y los informantes son anónimos, es decir, se selecciona básicamente a las personas del público y a algunos invitados. A veces, también se ha escogido al presentador, pero siempre cuando se expresa espontáneamente y deja de lado su guión. No podemos ignorar que algunos participantes en programas presentan un cierto nerviosismo, cuyo efecto puede provocar variaciones en los resultados. Es por este factor que también debemos escoger los informantes que actúen con más soltura y naturalidad en el medio televisivo.

En nuestro estudio partimos de 8 horas de grabación en cinta de vídeo de programas emitidos en TV3 i Canal 33 de Cataluña durante el mes de agosto del 1999 del tipo concurso, magazine y debates. De todas estas horas se han obtenido 40 enunciados interrogativos para analizar, pronunciados por 22 informantes distintos (13 hombres y 9 mujeres). Los informantes tienen el catalán como lengua materna y de uso más habitual, están en edades comprendidas entre 20 y 70 años y no presentan ningún defecto de habla. Los límites de edad se han establecido por el hecho que queremos describir un modelo de habla básico y general, característica que no sería garantizada si nos basáramos en argots juveniles o si se tratara de una persona de edad avanzada con voz trémula, más grave y lenta.

LOS PATRONES MELÓDICOS DE LAS INTERROGATIVAS

A partir del corpus de interrogativas que acabamos de describir en el apartado anterior, hemos obtenido una serie de curvas estándar. Estas curvas o representaciones gráficas de la melodía nos han permitido establecer tres grupos, utilizando como criterio la variación tonal, ascendente o descendente, que se experimenta en la inflexión final, rasgo fonético más importante y suficiente para caracterizar un contorno /+Interrogativo/. Posteriormente a esta clasificación, hemos sometido estas interrogativas a una prueba de percepción ante 28 informantes. La prueba de percepción consistía en dejar escuchar el enunciado tres veces a los informantes y seguidamente debían contestar qué creían que era: pregunta, afirmación o exclamación.

El resultado de la prueba nos ha permitido establecer los enunciados que se perciben como /+Interrogativos/ y cuáles como /-Interrogativos/. Comentamos a continuación las características principales de los tres grupos.

A. Ascendentes /+Interrogativas/

En este grupo tenemos 7 enunciados (17,5%), de los que 6 presentan en la inflexión final un incremento tonal ascendente de más del 100% (*Per què no? ‘¿Por que no?’, perfecte, eh? ‘perfecto, ¿eh?’*, *Saps que ja tinc ganas de tornar a casa?, ‘¿Sabes que ya tengo ganas de volver a casa?’*), y 1 enunciado, un incremento del 88% (véase gráf. 1).

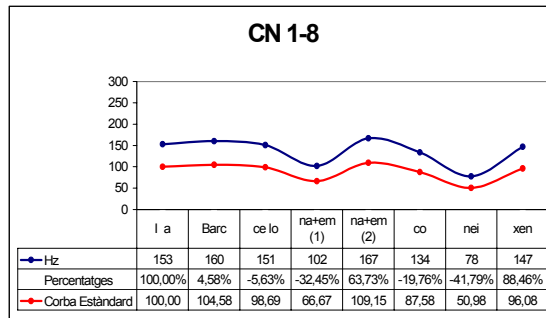


Gráfico 1. Contorno con inflexión final ascendente (+88%)

Cantero (1995) sostiene que para que un contorno sea considerado /+Interrogativo/ debe presentar un incremento tonal de más del 100%. La interrogativa con un 88% de incremento tonal fue sometida a la prueba de percepción y resultó que un 89% de informantes afirmaron que se trataba de una pregunta y el 11% restante no respondieron. Por lo tanto creemos que debe considerarse /+Interrogativa/.

B. Descendentes /-Interrogativas/

En este grupo se encuentran 16 de los 40 enunciados del corpus (40%). Como se puede ver en el gráfico 2, ejemplo de este tipo de enunciados, las interrogativas de este grupo presentan una tendencia descendente que empieza en el primer pico y continúa hasta el final del contorno. Teniendo en cuenta la declinación y la inflexión final observamos que los enunciados de este grupo descienden hasta un 60%.

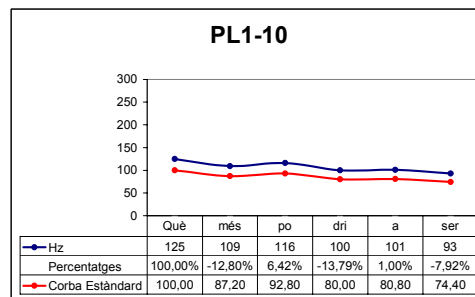


Gráfico 2. Contorno descendente

Estos enunciados se consideran /-Interrogativos/ porque no cuentan con las características melódicas propias de las interrogativas, es decir, un incremento tonal de

como mínimo el 100% en la inflexión final. A pesar de esto, en el contexto presentan el significado de pregunta. Observamos que prácticamente todas, 15 (93,7%), presentan partícula interrogativa (*què, qui, com, que, quina*): *Que no la vol?* ‘¿No la quiere?’, *Que em coneix?* ‘¿Me conoce?’, *Què fan llavors?* ‘¿Qué hacen luego?’, *Vostè què pensa que és la Hillary Clinton?* ‘¿Usted que se piensa que es la Hillary Clinton? *Però com era?* ‘¿Pero como era?’. Sólo una es descendente y no presenta partícula interrogativa, *La revista dels Súpers?*, y, consecuentemente, es percibida como enunciativa.

C. Ascendentes (de 10% a 65%)

Este tercer grupo está formado por 17 enunciados (42,5%). Las interrogativas de este grupo presentan un ascenso (de 10% a 65%) por lo que deberían ser /+Suspendidas/. De todas ellas, 3 presentan partícula interrogativa (*Però vostès d'on són?* ‘¿Pero ustedes de donde son?’) y 3 tienen estructura lógica de pregunta (*Pot ser Fotoprix?* ‘¿Puede ser Fotoprix?’- véase en gráfico 3) y son percibidas por los informantes como /+Interrogativas/ en un porcentaje de más del 82%.

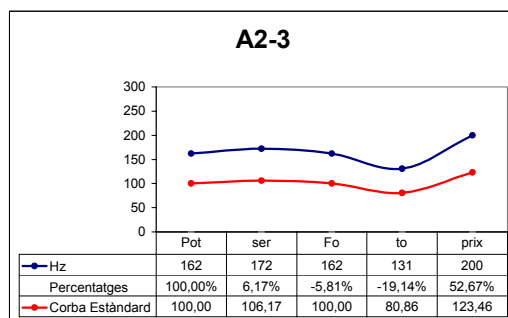


Gráfico 3. Contorno inflexión final del 10% al 65%

También cuando el primer pico está desplazado hacia una vocal átona, muy propio de las interrogativas, a veces los enunciados se perciben como /+Interrogativos/: de 6 enunciados, 4 se perciben como /+Interrogativos/ por parte de más del 64% de los informantes (*mousse de iogurt Danone?*), y 2, no se perciben como interrogativos.

Finalmente, 7 interrogativas que son preguntas retóricas (*Que fumi, vale?* ‘¿Que fume, ¿vale?’) o que tienen el primer pico en vocal tónica (una marca Epson?) son consideradas /-Interrogativas/ por más del 75 % de los informantes.

Después de comentar los diversos enunciados, vemos que el hecho de presentar partícula interrogativa, estructura lógica de pregunta o primer pico desplazado en una vocal átona en la estructura melódica compensa la ausencia de una inflexión final ascendente de más del 100% y son percibidos casi siempre como preguntas. En cambio, las preguntas retóricas o las que tienen el primer pico en vocal tónica en la estructura melódica no son percibidas como pregunta.

RESITUACIONES Y ÉNFASIS

La resituación consiste en alterar la regularidad de la pendiente de la declinación situando la F0 a un nivel tonal más alto para continuar el descenso. Este fenómeno, según se constata en los enunciados del corpus, tiene que ver con la longitud de la declinación y, si se da el caso, de la inflexión final descendente. Genéricamente, podemos decir que aparece una resituación cuando tenemos cuatro o más de cuatro segmentos en descenso y a partir de ocho segmentos encontramos dos resituaciones. Esta regla sólo se ve afectada si en el enunciado aparece un énfasis, representado por un ascenso tonal; en ese caso no es necesaria la resituación.

Las resituaciones no son perceptibles acústicamente y los ejemplos que tenemos presentan hasta un máximo de ascenso del 12,5% (véase en el enunciado del gráfico 2 un ejemplo de resituación del 6,4%).

Los énfasis se caracterizan por provocar una alteración melódica perceptible en el esquema normal de un contorno. En el corpus que analizamos, detectamos la presencia de énfasis en 9 enunciados (22,5%) que se manifiestan a través de: una inflexión ascendente (del 17% al 44%) en el cuerpo del contorno (*Què tenim llavorens en el plat?* ‘¿Qué tenemos luego en el plato?’; *Per què la marca s’ha fet tan important?* ‘¿Por qué la marca se ha hecho tan importante?’; un desplazamiento del primer pico (*El pintor?*, *Però com era?* ‘¿Pero como era?’); o un descenso después de la inflexión final ascendente (*d’Andalusia?* (+58% / -22,4%).

CONCLUSIONES

Partiendo del análisis del corpus que hemos definido, parece que las preguntas del catalán en habla espontánea responden, desde un punto de vista entonativo, como mínimo a tres patrones melódicos bien diferenciados, los cuales presentan unos determinados márgenes de dispersión que pueden verse modificados por las resituaciones y los énfasis:

1. Ascenso tonal en la inflexión final de más del 88%. Se considera /+Interrogativo/.
2. Descenso tonal a partir del primer pico hasta el final del contorno de entre el 3% al 60%. Se considera /-Interrogativo/.
3. Ascenso tonal en la inflexión final de entre el 10% y el 65%. Depende de otros factores (internos y contextuales) para definirse como /+Interrogativo/. Desde un punto de vista formal no lo es.

Las interrogativas del grupo 1 son las únicas consideradas /+Interrogativas/ porque presentan la melodía propia de las percibidas como interrogativas. Responden a este esquema solo el 17,5% de los enunciados.

El 82,5% restante de interrogativas del corpus, grupos 2 y 3, son /-Interrogativas/. La mayoría de estas interrogativas (62,5% sobre el total) son percibidas fuera de contexto por los informantes como una pregunta porque contienen elementos en la estructura gramatical o elementos léxicos propios de la pregunta. El resto, un 20%, procedentes un 2,5% del grupo 2 y un 17,5% del grupo 3, no son percibidas como una pregunta fuera de su contexto. En ese caso debemos entender que son elementos discursivos y contextuales los que permiten entender el enunciado como una pregunta.

Desde este punto de vista, hemos encontrado un único patrón melódico propio de la entonación de pregunta (grupo A). Sin embargo, hemos visto que podemos servirnos de patrones melódicos diversos para formular preguntas, y que la elección de estos patrones está condicionada por factores gramaticales, semánticos, pragmáticos y discursivos.

En este trabajo no hemos encontrado ningún modelo de entonación descendente, como los descritos por Bonet (1984), Salcioli (1988) y Prieto (1995), considerados un tipo de interrogación típica del catalán (*Has vist en Pere? ¿Has visto a Pedro?; Viu a Vilamalla? ¿Vive en Vilamalla?*). Esto nos motiva a seguir investigando para que las tendencias que aquí vemos sobre las interrogativas del catalán en habla espontánea sean más fundadas y también para comprobar si existen otros patrones que en este corpus no estén presentes.

BIBLIOGRAFÍA

- BONET, E. (1984): *Aproximació a l'entonació del català*, Tesis de Licenciatura, Universitat Autònoma.
- BONET, E. (1986): "L'entonació de les formes interrogatives en barceloní", *Els Marges*, 33, pp. 103-117.
- CANTERO, F.J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*, Tesis doctoral, Departamento de Filología Románica, Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (1999): "Análisis melódico del habla: principios teóricos y procedimiento", en *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Tarragona: URV.
- GREGORY, M. & S. CARROL (1978): *Language and Situation*, Londres, Roulledge & Kegan Paul.
- t' HART, J., R. COLLIER & A. COHEN (1990): *A perceptual study of intonation. An experimental-phonetic approach to speech melody*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PAYRATÓ, LI.(1988): *Català col.loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Universitat de València.
- PRIETO, P. (1995): "Aproximació als contorns tonals del català central", *Caplletra*, 19, pp. 161-186.
- SALCIOLI, V. (1988): "Estudio fonético-experimental de la entonación interrogativa catalana", *Estudios de Fonética Experimental*, III, pp. 37-69.

OÍR PARA LEER: LA FORMACIÓN DEL MEDIADOR FÓNICO EN LA LECTURA

Francisco José Cantero

(Publicado en *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano. 2002)

Las palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, mientras que las que escribimos se entierran y enfrían bajo una cubierta de cuero muerto.

(Amin Maalouf, El viaje de Baldasarre)

Las palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, en efecto, y en ello radica el poder inmediato de la palabra hablada, frente al poder oculto de la palabra escrita. Nada dice Baldasarre de ese poder oculto, diferido, de la palabra escrita, que se entierra y se enfría en el papel, sólo hasta que un lector eficaz la reaviva y le insufla nueva vida.

En este trabajo intentaremos mostrar los mecanismos que dan vida a la palabra escrita y la mejor manera de enseñarlos a nuestros escolares. También las palabras que leemos dejan marcas en los corazones, pues la lectura consiste justamente en eso: en dar vida a la palabra escrita, y *pronunciarla*.

Dimensión fónica del texto escrito

El texto escrito parece un artefacto visual, pero no lo es. Sólo es engañosamente visual, pues la ortografía es una sucesión de dibujos, tradicionalmente hemos aprendido a escribir dibujando signos, y creemos que aprender a leer es aprender a mirar.

Pero una página escrita no es un objeto que miremos como se mira un cuadro. En un cuadro, la mirada es global, y los significados (si los hay) se nos ofrecen de una vez, de un modo transparente e inmediato. En cambio, un texto escrito no puede comprenderse de una vez, sino que impone en el lector una estrategia lineal: leer un texto no es como mirar un cuadro, sino como *oír* a alguien.

Por cierto, un texto escrito no tiene por qué corresponderse con una página, ni siquiera con un legajo de páginas o con un libro; es más, un texto escrito puede no ser ni siquiera una imagen visual (como ocurre con los textos escritos cifrados en *Braille*); y, más aún, yo mismo estoy escribiendo este texto fuera de toda dimensión pictórica: no dibujo las letras, sino que las aprieto en un teclado, no escribo en un papel sino en una pantalla de cristal líquido, y no lo guardo en una carpeta, sino en la banda magnética de un disco. Tú, lector, sí tienes un papel entre tus manos: ¿pero acaso el papel forma parte del texto que estás leyendo?

Leer un texto no es mirar, sino que es *oír* a alguien. La propia disposición gráfica de los signos que lo componen (visuales, en el caso de esta escritura; táctiles, en el caso de la escritura *Braille*) crean un itinerario lineal que el lector debe seguir necesariamente (de izquierda a derecha y de arriba abajo, en nuestro código; pero de derecha a izquierda y de abajo a arriba, en otros sistemas).

La linealidad del texto escrito no puede obviarse, si se persigue su comprensión. En efecto, podemos admirar un texto escrito en chino mandarín como admiramos un cuadro; también podemos contemplar una página escrita en árabe o en caracteres góticos, o cirílicos, y extasiarnos ante su belleza puramente visual: pero nada de eso es leer, evidentemente, porque sin comprensión no hay lectura. Y es que las unidades que componen el texto escrito no son los signos ortográficos, o los caracteres, sino las ideas.

La comprensión del texto, pues, requiere la identificación de las ideas, y estas están cifradas no en los caracteres, sino en las palabras, y más aún, en las secuencias de palabras. Una palabra tras otra, una secuencia tras otra.

Las palabras escritas, sin embargo, son instrumentos de comunicación muy incompletos, diríamos que rudimentarios: cada letra debe ir siguiendo a la anterior, a igual distancia; cada palabra debe separarse de la anterior, con un espacio; cada línea escrita debe seguir a la precedente, con un espacio razonable en medio; y algunos signos especiales nos dan idea aproximada de algún detalle de pronunciación (como las tildes) y de la agrupación de las palabras (los signos de puntuación).

Todo ello, sin embargo, apenas es un punto de partida, son las claves mínimas que un lector eficaz necesita para reproducir el texto, pronunciarlo en su imaginación y entenderlo. Aprender a leer, indudablemente, es aprender a identificar adecuadamente estos signos, pero no sólo eso: aprender a leer incluye también identificar las unidades nocionales del texto, identificar los grupos de palabras que significan conjuntamente, es decir, identificar los grupos fónicos que constituyen el texto.

El texto escrito es un artefacto auditivo, pero incompleto, y el lector debe suplir las carencias del medio gráfico en que se ha cifrado.

Una curiosa aplicación (inversa) de este principio la encontramos en los pasatiempos, la mayoría de los cuales consiste, precisamente, en ofrecer una imagen visual compleja compuesta de letras desordenadas, que el lector (debidamente entrenado) debe saber agrupar para formar palabras o frases.

Otra aplicación interesante es la poesía visual, que consiste en despojar al poema de todo sentido auditivo, convertirlo en un objeto plástico, y transmitir una idea que no está cifrada en las palabras (en el lenguaje) sino en las formas (en los nuevos iconos formados por letras o palabras sacadas de su contexto usual): la poesía visual es la pintura (abstracta) de los que no pintan.

El discurso oral, por su parte, está claramente jerarquizado, y está formado no por una “cadena” de sonidos sino, más bien, por una “red” de sonidos. Esta *jerarquía fónica* supone que no todos los sonidos tienen la misma relevancia, sino que unos están nucleados en torno a otros: los núcleos del habla son, siempre, las vocales, en torno a las cuales se organizan los demás sonidos en sílabas, palabra y grupos fónicos (sobre el concepto de *jerarquía fónica*, v. Cantero, 1998, 2002).

En el texto escrito, sin embargo, y en nuestro código, la sucesión de letras parece abonar la idea de “cadena” de sonidos (al menos, es una “cadena de letras”), y los signos de puntuación nos dan una idea apenas aproximada de su organización en grupos fónicos.

La unidad del discurso es el *grupo fónico*, un grupo de palabras organizado alrededor de un “acento sintagmático” o “acento de frase”, cuya forma material es una inflexión tonal. Cada grupo fónico se corresponde, normalmente, con una frase o un

sintagma gramatical, esto es, con una unidad nocional del discurso. Así, cuando hablamos no emitimos una serie de sonidos encadenados, sino una serie de grupos de sonidos bien organizados en bloques, que permiten a nuestro interlocutor entender el discurso porque puede identificar sus unidades nocionales.

Cuando hablamos con interlocutores de nuestro mismo idioma, pero de otra variedad dialectal, entonces, la comprensión mutua no es fácil, en primera instancia, porque la manera de organizar el discurso es distinta en cada dialecto (lo que conocemos como “acento dialectal”): las palabras pueden ser las mismas, la pronunciación de cada sonido puede ser muy parecida, y desde luego la organización gramatical es idéntica, únicamente la organización fónica es distinta, y ello dificulta la identificación de los grupos fónicos en que se organiza el discurso y, por ende, su comprensión inmediata. El fenómeno se resuelve, generalmente, negociando el modo de organizar fónicamente el discurso (por ejemplo, cuando a uno de los interlocutores “se le pega el acento” del otro).

En la lengua escrita este fenómeno ocurre exactamente igual que en la lengua hablada: el discurso está organizado en grupo fónicos, cuya identificación nos permite la identificación de las unidades nocionales del texto y, por tanto, su comprensión (sobre el proceso de comprensión del discurso, v. Cantero & De Arriba, 1997; y Cantero, 1998). La diferencia es que en el discurso oral los grupos fónicos vienen dados por la pronunciación del hablante, y en el discurso escrito es el lector el que debe atribuir al texto su organización en grupos fónicos.

Un ejemplo muy claro lo tenemos en la entonación: en el texto escrito hay una entonación implícita, que el lector debe saber recrear durante el proceso de lectura. Cada acento de frase está ahí, pero no hay ninguna marca formal (gráfica) que ayude a identificarlos; la organización del texto puede orientar al lector, pero este necesita un *entrenamiento* específico que lo capacite para darse cuenta de cuáles son, segmentar así en bloques el discurso, y más aún, dar a cada uno una inflexión tonal apropiada. Sólo un tipo de “entrenamiento formativo” (*training*) adecuado puede capacitar al lector para ello.

En el discurso oral la entonación viene dada por el hablante, y el oyente únicamente ha de estar atento a las inflexiones para localizar los grupos; en el texto escrito, en cambio, el lector ha de suponer, imaginar, recrear, reponer la entonación del discurso, como paso previo para poder entender incluso el mensaje más trivial.

Del mismo modo, toda la carga expresiva de la entonación, la entonación paralingüística, expresiva, emocional, puede ser insinuada por el texto, pero ha de ser el lector el que la recrea durante la lectura. Los signos de admiración apenas nos dicen que la frase es enfática; pero de cuántas maneras distintas podemos leerla, *interpretarla!*

La lectura de un texto teatral sería el caso extremo: la labor del actor es leer el texto y darle la entonación adecuada; nos emocionará el texto en sí, indudablemente, pero sólo nos emocionará si la entonación recreada por el actor es la adecuada. El actor clásico es un lector en voz alta de un texto literario (un texto de mayor o menor mérito, incluyendo los guiones cinematográficos): y su caché tiene que ver con esa capacidad de recrear el texto, mucho más que su bello rostro o cualquier otra operación de marketing.

Así, cada uno de nosotros es el actor que recrea los textos que leemos: ya sea una carta de amor, una factura telefónica, un artículo periodístico, una pintada en la pared, una receta médica o un ensayo filosófico. Es decir, el lector continuamente está atribuyendo al texto elementos fónicos que no están en el propio texto, sino en el propio

lector; elementos que el texto apenas sugiere, y para los que siempre hay opciones diversas y razonables, que permiten su comprensión (y otras opciones no tan razonables, que la dificultan).

El texto escrito, por tanto, en sí mismo es un artefacto incompleto que necesita de un lector competente que lo interprete y le dé sentido. Una partitura tampoco es música, sino que necesita de un intérprete que la haga sonar.

Un texto escrito, en sí mismo, no suena, pero el lector competente debe *oírlo*.

Oír para leer: la mediación fónica

Podemos llamar *mediación fónica* a esa operación que realiza el lector completando el texto escrito, atribuyéndole una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades nocionales.

Esta operación mediadora texto-lector consiste, como hemos dicho, en oír el texto, interpretando su entonación, agrupando en la imaginación las palabras que, aunque en el texto escrito están todas al mismo nivel y linealmente, constituyen grupos de pronunciación unitaria, con una misma entonación y un significado conjunto.

Esta interpretación, desde luego, es similar a la interpretación teatral, o incluso a la interpretación musical, aunque no se trate de una operación artística: se trata, simplemente, de darle al texto lo que le falta, ya que su medio de transmisión es tan pobre, para poder entenderlo.

Es evidente que, mucho mejor que por escrito, la manera más completa de transmitir un texto escrito es grabándolo de viva voz, como ocurre con los libros leídos (por los propios autores o por actores, que poco a poco van siendo más populares), o como ocurre, también, con los noticiarios de radio y televisión (en los que el locutor se limita a leer en voz alta un texto redactado previamente por otro periodista). En realidad, el teatro clásico, las películas de ficción y los documentales son textos leídos en voz alta: ningún actor *habla* sino que *lee* en voz alta su guión, su *papel*.

En estos casos, obviamente, ya el intérprete ha segmentado el discurso e integrado sus unidades con la entonación apropiada, ha dado su inflexión a cada acento de frase, y el oyente sólo tiene que entender, directamente, las unidades que le dan, como ocurre en la lengua hablada. Por escrito, no hay unidades dadas, sino que es el lector el que debe encontrarlas, como en una “sopa de letras”.

La diferencia entre el texto leído en voz alta y la lengua hablada es que el discurso oral suele ser incoherente, nocionalmente incompleto, tan dependiente del contexto inmediato que nadie, fuera de ese contexto, puede entenderlo; pero, sobre todo, la diferencia es que el discurso oral no es un monólogo, normalmente, sino un diálogo: la incompletitud nocional del discurso oral (es decir, el hablante no se explica o no se hace entender, porque está improvisando) genera la negociación de significados, es decir, la conversación.

Otros casos de texto escrito leído en voz alta son las conferencias, los discursos académicos o solemnes, el recital poético, la invocación mágica, la sentencia judicial: casos en los que, muchas veces, la poca habilidad del locutor hace que nos perdamos ya en el segundo párrafo, perdamos todo interés y nos demos a la sana ensoñación, a la espera de que acabe la salmodia.

Como profesores de lengua, debemos saber que al alumno que no ha entendido lo que acaba de leer le ha pasado como a nosotros en la última conferencia en que

tuvimos que combatir el sopor que causaba la salmodia de un locutor incompetente: el alumno se aburre ferozmente cuando lee un poema o un texto literario, sencillamente, porque no supo darle el tono, la interpretación fónica adecuada.

Esta interpretación fónica del texto escrito, lo que hemos llamado la *mediación fónica*, es previa a cualquier otro proceso de recepción, porque tiene que ver con lo que tradicionalmente se ha llamado la *descodificación* del texto. Aunque el lector sepa identificar cada letra, cada palabra, aunque el lector conozca todas y cada una de las palabras del texto, su significado y su función, y aunque el lector tenga el suficiente conocimiento gramatical como para descifrar la complejidad sintáctica de las frases, no habrá ninguna descodificación del texto si no es capaz de agruparlas en grupos fónicos, si no es capaz de darle a cada grupo fónico su entonación apropiada, si no es capaz de dar una inflexión adecuada a cada acento de frase, si no es capaz de identificar ese acento de frase y, por tanto, si no es capaz de identificar las unidades nocionales del texto: no los significados de las palabras, ni su suma, sino los significados del texto (que no son la suma de los significados del léxico, como sabemos, sino que son construcciones de otro tipo, construcciones discursivas, contextuales y complejas: v. Cantero & De Arriba, 1997).

Conocer los significados de las palabras del texto, por eso mismo, ni siquiera es necesario para comprender el significado del texto. Todo el trabajo escolar que tradicionalmente se ha dedicado a la *descodificación* de un texto tiene un rendimiento muy relativo: si el alumno ha adquirido la habilidad de la *mediación fónica*, será un lector competente y comprenderá el texto, con preparación escolar o sin ella (conociendo cada palabra, las construcciones gramaticales que aparecen, etc.); si no la ha adquirido, y aunque descodifique sus unidades léxicas y conozca la estructura sintáctica de cada frase, no comprenderá el texto.

Cuando oímos un texto escrito leído en voz alta (como las noticias del telediario, o la voz en *off* de un documental) el locutor está haciendo de intermediario entre el texto y nosotros (oyentes, o *lectores auditivos*). Cuando leemos directamente un texto escrito, sin ningún locutor que nos lo interprete y lo pronuncie, somos nosotros mismos los que debemos interpretarlo (*lectores activos*).

Podríamos decir que cada lector competente tiene un “locutor” particular que le interpreta el texto en su imaginación, pronunciándolo, recreando su entonación e identificándole sus unidades. Este “locutor”, al que llamaremos *leedor* (por ponerle un nombre sencillo) es el *mediador fónico* entre el texto y el lector, y todos los que sabemos leer y comprendemos los textos que leemos (lectores eficaces, lectores competentes), tenemos nuestro propio *leedor* o incluso varios *leedores* diferentes, dependiendo de nuestra competencia lectora.

El *mediador fónico* (o *leedor*), es el intermediario entre el texto y el lector, y constituye el elemento metodológico esencial en la adquisición de la competencia lectora. Sin *leedor* no hay lector competente. Un lector torpe, incompetente, que no goce con la lectura o que no entienda lo que lee, lo es porque todavía no ha formado su *leedor* interior.

O bien, porque su *leedor* no es lo bastante versátil como para afrontar ese tipo de textos: a menudo, un buen lector de novelas es incapaz de leer poesía, o detesta leer teatro, o se aburre mortalmente con un ensayo; mucho más a menudo aún, un buen

lector de diarios deportivos es incapaz de leer una novela, o de comprender un prospecto médico.

Y es que para leer un texto y comprenderlo (y gozarlo) necesitamos un *leedor* capaz de interpretar ese texto; si nuestro *leedor* no se ha entrenado con el género ensayístico, por ejemplo, sencillamente no sabrá interpretarnos apropiadamente el texto, y nosotros no lo entenderemos, y no seguiremos leyendo.

Así ocurre con la mayoría de los adolescentes de nuestros institutos, lectores infantiles voraces de novelitas y cuentos, incapaces ahora de coger un tostón literario: sencillamente, su *leedor* sigue teniendo ocho años. Ah, *Harry Potter*, el fenómeno: leído por adolescentes y por niños y niñas, entre ocho y... veinte años? porque el género de la novela es el cuento infantil. Cuentos infantiles, con el formato externo del libro literario, como Tolkien o Corín Tellado. Como ocurre también con las revistas del corazón y con los diarios deportivos: su género es el cuento infantil, único apto para muchos *leedores* estancados en su desarrollo.

Las características del *mediador fónico* o *leedor* que cualquiera de nosotros puede reconocer fácilmente son: la identidad de la voz, las personalidades que puede adoptar y su versatilidad.

La identidad de la voz del *leedor* suele corresponderse con la voz del propio lector, aunque no siempre es así, y hay muchos ejemplos dispares: no es raro que una lectora *oiga* una voz masculina cuando lee (una voz masculina y neutra, como una voz en *off*); tampoco es extraño que nuestro *leedor* cambie de voz cuando cambiamos de idioma de lectura (en lectores en varias lenguas). También es muy habitual que la identidad de la voz de nuestro *leedor* no envejezca con la edad del lector, sino que quede ahí estancada en una edad ideal (en la que seguramente el lector leyó con gusto por primera vez), a no ser que el lector guste de escucharse leyendo en voz alta sus textos favoritos. Tú, lector, en estos momentos, ¿qué voz estás escuchando? No es mi voz, ni la voz que me supones a mí, sino tu propia voz, la voz de tu *leedor* (o tu *leedora*) especializada en textos académicos: ¿es tu propia voz?

La personalidad del *leedor* dependerá, también, del entrenamiento a que se haya sometido: es capaz de cambiar de voz, en los diálogos de una novela, en cada personaje de un texto teatral, o incluso en cada género (periodístico, poético, ensayístico) que sea capaz de afrontar.

La versatilidad del *leedor*, por último, es la capacidad de interpretar textos escritos que obedezcan a códigos de interpretación muy distintos: interpretar una narración, un diálogo, un texto expositivo, un texto científico o un texto poético, por ejemplo, requiere unas habilidades características, una formación especializada (que se adquiere con la lectura, obviamente, pero también con la audición) y no todo el mundo goza de tales habilidades, ni de todas ellas en igual medida.

El lector literario de novelas al que no le gusta leer poesía es un ejemplo muy característico: si no me gusta leer poesía, en general, no es porque no me guste esta poesía o aquella, o porque no me guste un autor o una época, sino que lo que no me gusta es el género en sí. Pero que no guste un género literario es sumamente chocante, en un lector literario acostumbrado a la enorme variedad del macro-género “novela”, en el que cabe todo y en abundancia (también la poesía, por descontado).

El problema, seguramente, no es el género en sí, sino las exigentes condiciones de mediación fónica que impone el género al lector, es decir, la dificultad de recitar el poema. El lector al que no gusta leer poesía, sin embargo, normalmente la escucha con agrado, cuando no con interés y entusiasmo, siempre que el rapsoda sepa interpretarla con la forma apropiada.

Si, por el contrario, asistimos a un recital poético en el que los propios autores leen sus versos con la solemnidad hueca con que muchos suelen hacerlo, convirtiendo poemas de mérito en sermones ininteligibles, no es de extrañar que muchos lectores huyan del género, porque no han aprendido a interpretarlo, y porque no tienen manera de aprender (algunos poetas parecen empeñados en ahuyentar a sus lectores contemporáneos, leyendo mal sus propios versos y consagrándose de este modo sólo al lector futuro).

El *leedor*, pues, es el mediador fónico entre el texto y el lector, elemento esencial en la comprensión del texto escrito, que puede adquirirse mediante la lectura en voz alta y la audición de la lectura (oír leer), y que, además, puede tener muy diversas características: voz o voces, personalidad y versatilidad.

Formar la competencia lectora de los escolares, entonces, pasa por la formación de este *leedor*, previa a cualquier otra dimensión de la recepción lectora y de la competencia literaria.

Problemas de comprensión lectora debidos al mediador fónico

Muchos problemas de comprensión lectora se debe a la ausencia de *mediador fónico* o *leedor*: se mira el texto, pero no se oye.

El tratamiento puramente visual del texto escrito es lo que podríamos llamar el *síndrome de pentagrama*: cuando simplemente miramos un pentagrama, no oímos la música, por más que reconozcamos las notas, las figuras y las articulaciones (un re, una corchea, una ligadura), y por más que identifiquemos una melodía en la partitura no concebimos la textura de la pieza, su sentido, porque no la oímos; en el texto escrito, por más que identifiquemos cada palabra (cuyo significado conocemos) o comprendamos alguna frase suelta, es necesario *oír* el texto para comprenderlo en su conjunto.

El fracaso escolar de algunos alumnos tiene que ver con su definiente comprensión lectora, como es sabido: leer sin entender, no entender nada, no aprender nada. Y no sólo la lectura literaria, sino toda la lectura como fuente primaria de información escolar.

El hecho de no haber adquirido un *leedor* que interprete fónicamente el texto escrito impide el acceso a la información, no digamos ya al gozo de leer.

Otro fenómeno muy común, que impide incidentalmente la lectura, también tiene que ver con la mediación fónica del texto: cuando leemos, a veces nos encontramos releendo una y otra vez la misma página, por la que los ojos se deslizan sin que acabemos de entender nada y, ante la sensación de no haber leído realmente, volvemos otra vez a la carga. Esto ocurre cuando alrededor nuestro hay mucho ruido. No en vano se ruega silencio en las bibliotecas, porque las interferencias auditivas durante la lectura dificultan escuchar la voz de nuestro *leedor*, lo que automáticamente

impide la comprensión, y la sensación que tenemos es de que no hemos leído: leíamos (mirando) pero no leíamos (oyendo).

Las interferencias auditivas impiden la comprensión en la lectura, igual que en una conversación telefónica impiden la comprensión del habla.

Otros problemas de lectura, a los que ya nos hemos referido, son los producidos por un mediador fónico poco versátil, incapaz de interpretar determinado género literario o textual. La poca plasticidad del *leedor* puede provocar (más allá del disgusto por el género) la incompreensión del texto: no me gusta la poesía (porque / y además) no la entiendo.

La capacidad de cambiar de género, como la capacidad de cambiar de código, está relacionada directamente con la capacidad de comprender un texto. Un *leedor* entrenado en el género expositivo de los periodistas puede fracasar en el género expositivo de los científicos (en lo que calificaríamos no como cambio de género, sino como cambio de código: el lenguaje científico impone sus propias reglas de interpretación).

Un ejemplo muy característico es el alumno adolescente al que se encarga leer un texto expositivo, que lee como si fuera un cuento: su *leedor* es incapaz de adaptarse al nuevo género, al nuevo código (seguramente, porque nadie le ha enseñado a hacerlo).

Más claro aún es el caso de la lectura en una lengua extranjera, en la que el *leedor* formado tras años de entrenamiento en su lengua propia fracasa al afrontar un texto en otro idioma, con dinámicas de mediación fónica muy distintas: otra manera de agrupar las palabras, otro ritmo y otra entonación.

Los lectores avezados en varios idiomas suelen explicar que oyen una voz distinta en cada idioma. Ello indica que, seguramente, el procedimiento que siguieron fue el de formar un *leedor* distinto en cada idioma, con su propia voz y su propia personalidad.

Otros casos son más llamativos: un traductor literario (y los casos son muy frecuentes) puede no saber nada o muy poco sobre la pronunciación del idioma traducido. Su *leedor*, sin embargo, es capaz de agrupar las palabras y darles sentido. Oyendo leer a estos traductores, uno puede preguntarse qué milagro les permitió entender el texto original; la respuesta, sin duda, nos da un buen perfil de su *leedor*: su función no es *pronunciar*, sino *oír*, dar a *oír* el texto, y permitir la llave de entrada en sus significados, aunque la solución no sea la más ortodoxa. Como decíamos arriba, siempre hay opciones diversas y razonables para interpretar un texto, que permiten su comprensión.

Otra opciones, en cambio, la impiden. La mejor manera de evaluar el mediador fónico de nuestros alumnos, de detectar los *leedores* incompetentes, ineficaces o inexistentes es ponerlo a trabajar, *en voz alta*.

El alumno con problemas de comprensión lectora, el alumno con fracaso escolar, el alumno alérgico a la lectura, debemos escucharlo cuando lee en voz alta. Si no sabe leer, ahí tenemos el origen de sus problemas: no hay (o no funciona) un *leedor* que le permita identificar las unidades, atribuirles sentido, comprender el texto.

El mal lector no entiende lo que lee, lee mal en voz alta, y quien le oye leer en voz alta tampoco entiende nada. El problema, sin embargo, no es que no entienda el

texto y por eso lo lee mal, como suele creerse, sino todo lo contrario: *lee mal el texto y por eso no lo entiende*.

El mal lector lee mal en voz alta, no entiende lo que lee ¡pero es que los demás que lo oyen tampoco lo entienden, aunque sean buenos lectores!

Leer en voz alta, por tanto, es el mejor síntoma del estado de salud del *leedor* del individuo. Por muy buen lector que sea, tampoco el lector literario alérgico a la poesía sabe leerla en voz alta, y por eso no sabe leerla en silencio, y por eso no la comprende, ni la goza, y por eso no la lee, etc.

Como veremos luego, la lectura en voz alta no sólo es un buen síntoma del *leedor* de nuestros alumnos, sino que también es la mejor manera de ayudarles a que formen ese *mediador* versátil y eficaz que necesitan para afrontar un texto escrito.

La formación del *mediador fónico* o *leedor*

Una parte de la competencia lectora, pues, depende directamente del mediador fónico de que dispone el lector. La mediación fónica es, como hemos dicho, una operación esencial en la lectura y previa a cualquier otra estrategia de recepción lectora.

En Mendoza (1998a) se especifican las siguientes estrategias del lector empleadas a lo largo del *proceso de recepción* o *proceso lector*:

- Estrategias de precomprensión
 - Estrategias de inicio (descodificación, idea general del texto)
 - Estrategias de anticipación (hipótesis sobre el texto, ubicación del lector frente al texto)
- Estrategias en la formulación de expectativas y elaboración de inferencias
- Estrategias de comprensión e interpretación

La mediación fónica formaría parte, en este esquema, de las estrategias de inicio (descodificación del texto), previas a todas las demás. En otro trabajo, el mismo autor especifica las “actividades de descodificación”, entre las que incluye las “actividades de escrutinio (gráfico-visual), vocalización (gráfico-oral), recuerdo del significado de las palabras y actividades de identificación textual: seguimiento de la estructura y tipología del texto y reconocimiento del propósito, la actitud, el tono y el estilo del autor” (Mendoza, 1998b: 86). La mediación fónica, entonces, quedaría circunscrita a las actividades de “vocalización (gráfico-oral)”. Más adelante (op.cit.: 104), indica que “la descodificación culmina con la identificación de combinaciones sintácticas y con la atribución de sus estructuras semánticas, las cuales permiten la formulación de *hipótesis sobre las estructuras gramaticales y semánticas*, con las que, inicialmente, se establece el valor literal del texto”; y añade: “a partir de ese momento, finalizada la fase de descodificación, entramos en las fases de interacción lectora con la aplicación de valores del sistema secundario (aspectos semióticos y connotativos)”.

Esta visión del proceso lector (representada en trabajos como Iser, 1976; Jauss, 1978; Otten, 1987; Johnston, 1989; Warning, 1989; Mendoza, 2001), en efecto, se centra básicamente en la formulación de expectativas y en la comprensión-interpretación del texto, que son las operaciones más inteligentes que realiza el lector, y en las que se ponen en funcionamiento sus saberes, sus intereses y todo su intertexto lector. Sin embargo, no presta demasiada atención a las estrategias de inicio (que son las que, en todo caso, disuaden al posible lector de seguir leyendo, y estos son nuestro

alumnos) y, sobre todo, se refiere a la descodificación como una operación previa pero prácticamente automática, trivial.

Y no lo es. La descodificación del texto escrito, como hemos dicho, no es la mera identificación de fonemas o grafemas, palabras, combinaciones sintácticas, etc., sino que requiere la identificación de los grupos fónicos que, en el discurso oral, ya vienen dados por la pronunciación del hablante. El lector, por tanto, ha de recrear el texto, darle una vida propia que le permita identificar sus unidades nocionales: es decir, “el propósito, la actitud, el tono y el estilo de autor” debe recrearlos el lector atribuyendo al texto una entonación apropiada, o bien no entenderá ni una sola palabra del texto.

Un fenómeno semejante ocurre con la comprensión oral en una lengua extranjera: el alumno puede conocer los sonidos aislados, las palabras, sus significados, las estructuras sintácticas y hasta las intenciones de su interlocutor nativo, pero si no es capaz de identificar los grupos fónicos en que este estructura y organiza su discurso, todo ese material fónico sencillamente no le dirá nada, y no entenderá nada. Piénsese en cuántos estudiantes de inglés pueden seguir una película inglesa o norteamericana subtitulada ¡en inglés!, pero no son capaces de seguirla sin los subtítulos: conocen e identifican todo el material lingüístico que se pronuncia en la película (y por eso pueden seguir los diálogos leyéndolos en inglés), pero no saben identificar los grupos fónicos, las inflexiones tonales, los núcleos del discurso, el ritmo ni la entonación, y por tanto su comprensión auditiva es, directamente, cero (tal vez, alguna palabra suelta, alguna frase).

Tanto en el discurso oral como en el texto escrito, *la llave de la comprensión es la entonación*. En una lengua extranjera, el obstáculo es tan importante en el oral como en el escrito; en nuestra propia lengua, en cambio, aprendimos a hablar y a entender mucho antes que a leer, y el obstáculo sólo es importante en el escrito (y en el habla de dialectos distintos del nuestro, en el que la organización fónica es distinta, como vimos). Y es un obstáculo porque, repitémoslo una vez más, en el texto escrito no hay ninguna entonación, y sólo el lector puede atribuírsela, durante el proceso de mediación fónica.

La formación del mediador fónico, por tanto, es un objetivo metodológico de primer orden en el desarrollo de la competencia lectora. Nadie nace con su *leedor* puesto, sino que debe construirlo a lo largo de su vida de lector.

Pero, sobre todo, la adquisición del mediador fónico no es un proceso “natural”, como no lo es el aprendizaje de la lengua escrita: la actividad escolar puede y debe gestionar su adquisición, como puede y debe poner las bases de la competencia lectora y de la competencia literaria del alumno.

Es decir, en edades tempranas (en la educación primaria) la formación del mediador fónico debemos planteárnosla como un objetivo didáctico central de toda la actividad dedicada a la lectura.

Y, una vez formado su leedor, paulatinamente podremos trabajar su destreza, su personalidad y su versatilidad en el cambio de géneros, de registros y de códigos.

La lectura en voz alta

La actividad central en la formación del mediador fónico del alumno es la *lectura en voz alta*.

Aunque se trate de una actividad escolar tradicional, hasta cierto punto estigmatizada como una actividad rancia o reaccionaria, leer en voz alta no es malo (como no es malo memorizar, traducir o saber un poquito de gramática). Pero lo cierto es que en la actualidad la lectura en voz alta se ha relegado a un lugar marginal del trabajo de aula, o se ha eliminado por completo, dando más importancia a la “lectura silenciosa”, por una parte, y a la “dramatización”, por otra.

Desde luego, la “lectura silenciosa” es muy deseable (especialmente, en lugares públicos como bibliotecas y hospitales), pero ya sabemos que sólo es silenciosa “por fuera”, y que el lector está oyendo en su imaginación la voz fuerte y clara de su mediador fónico, de su *leedor* particular. Hemos visto, también, que sin esa mediación fónica no puede haber comprensión efectiva del texto. Es evidente, pues, que conviene trabajar la mediación fónica en el aula, como actividad previa a cualquier otra que implique “lectura silenciosa”: la lectura silenciosa supone la interiorización de la voz del *leedor*, así que primero hay que crear ese *leedor*.

En el prefacio a su *Album para la juventud*, decía Robert Schumann que “los mudos nunca nos enseñarán a hablar” (refiriéndose a los teclados mudos): del mismo modo, nadie puede enseñar (ni aprender) a leer en silencio. Es necesaria la voz del lector, para ir formando el instrumento metodológico que mediará entre la incompletitud del texto escrito y la comprensión del lector: el *mediador fónico* texto-lector, el *leedor*. La “lectura silenciosa”, por tanto, puede ser una opción mucho más adelante, cuando el *leedor* estemos seguros de que está formado y es eficaz; pero no puede ser la primera opción, ni la opción exclusiva. Más bien, debemos considerar que la “lectura silenciosa” es la culminación de un proceso de adquisición iniciado, necesariamente, leyendo en voz alta.

A veces, la vocalización del texto mientras el alumno “lee en silencio” se ha considerado un defecto de lectura; sin embargo, no conozco a nadie que renuncie a leer en voz alta sus textos favoritos, cuando está a solas. Particularmente, los lectores de poesía, de teatro y de ensayos filosóficos, que a menudo comparten con los demás los momentos estelares de su lectura, en voz alta. Vocalizar mientras se lee no es un defecto del alumno, sino un defecto del método con que se le enseñó a leer, en silencio, de modo que el alumno no adquirió aún a su *leedor*, y tiene que ir formándolo clandestinamente, a hurtadillas, a escondidas del ojo escrutador del maestro, que cuando lo pilla en falta le manda poner un dedo en los labios, para silenciarlos (¿acaso el lector discreto cree que estoy exagerando?: cfr. Cassany et al., 1993: 237).

Por su parte, y como hemos visto, la dramatización de un texto implica la lectura en voz alta. Al tratarse el texto de un guión teatral, además, su dramatización (su interpretación) es la única lectura adecuada, la mejor posible. La dramatización de un texto, por tanto, será un buen ejercicio de lectura en voz alta.

Podemos tomar como modelo en la adquisición del mediador fónico el proceso de interiorización del lenguaje externo: todos los hablantes hemos interiorizado el lenguaje oral y creado nuestro “lenguaje interior” (que es la forma del pensamiento discursivo y el regulador de nuestra conducta, según Luria, 1979), desde la etapa del “lenguaje egocéntrico” de Piaget (1923) o “lenguaje externo” de Vigotsky (1934),

durante la cual el niño va diciendo en voz alta todo lo que “piensa” o “hace”, en un proceso paulatino de “interiorización”, que culmina en la etapa del “lenguaje interiorizado”.

Así ocurre con la formación de nuestro *leedor*: desde las primeras etapas de lectura en voz alta, el alumno paulatinamente va interiorizando la voz de su mediador fónico, hasta llegar a la etapa en que puede elegir entre la lectura dramatizada o la lectura silenciosa, porque su *leedor* ya está plenamente interiorizado.

La salvedad es que todo ese proceso de interiorización debe discurrir durante la edad escolar del lector, que es cuando aprende a leer, y que sólo si tenemos el cuidado de planificar un tiempo regular de lectura en voz alta en la escuela podremos garantizar que el proceso de adquisición se ha iniciado. No hay ningún proceso natural en la adquisición de la lectura, sino que debe regularse y gestionarse “artificialmente”: o bien en el seno familiar, o bien en la escuela, o bien en ambos contextos.

Una vez adquirido el *mediador fónico*, sin embargo, la lectura en voz alta no debe desdeñarse como una actividad sólo indicada en las etapas iniciales de la lectura: en las etapas iniciales es una actividad necesaria, imprescindible; pero en etapas de desarrollo más avanzado (por ejemplo, en la educación secundaria), es una actividad muy recomendable, como el mejor medio de diversificar y dar versatilidad al *leedor*.

Ningún actor adquiere su versatilidad en silencio; tampoco ningún lector entra en un nuevo tipo de texto, o en un nuevo género, en silencio: es imprescindible entrenarse en la mediación fónica del nuevo género, del nuevo registro o del nuevo código. Por tanto, conviene seguir leyendo en voz alta a lo largo de toda la escolarización del alumno.

Leer en voz alta no simplemente para *descodificar*, como hemos visto, sino para *integrar* el discurso, para interpretar el texto con la entonación apropiada y darle el sentido que nos permita comprenderlo.

Orientaciones didácticas

Ante todo, debe quedar claro que *leer en voz alta no es trabajar la lengua oral, sino la lengua escrita* y que no capacita para hablar, sino para leer.

Desde una perspectiva comunicativa, la lectura en voz alta debe tratarse como una micro-habilidad de la comprensión lectora, previa, como hemos visto, al resto de estrategias de recepción.

He intentado exponer la fundamentación científica (desde el análisis de la estructura fónica del discurso –oral y escrito–, a su proceso de segmentación y comprensión) de la lectura en voz alta, como instrumento metodológico en la formación de una parte de la competencia lectora: al *mediación fónica* del texto. El primer objetivo de leer en voz alta en la escuela, por tanto, será la formación de ese mediador fónico al que hemos llamado *leedor*.

Oír para leer quiere decir: el lector debe aprender a *oír* el texto que lee, para comprenderlo.

Las siguientes consideraciones pretenden ser orientaciones didácticas de carácter muy general, que el docente puede llenar de contenido y poner en práctica de maneras muy diversas, en función de su contexto escolar y de su estilo de trabajo:

- La lectura en voz alta debe ser una operación inteligente, no un trabajo mecánico. No basta con leer de cualquier modo, sino que la lectura debe favorecer la comprensión del texto: y, en primer lugar, la comprensión del texto por parte de quien lo escucha. En los ejercicios de clase, por tanto, sólo tendrá delante el texto escrito el alumno que lo lea en voz alta: los demás alumnos sólo deben conocerlo a través de su lectura. Todo el trabajo de comprensión del texto, así, requiere una lectura en voz alta atenta y eficaz, y los propios alumnos se encargarán de regular que así sea, por su propio interés.
- La lectura en voz alta ha de ser un ejercicio personal, no un ejercicio grupal: leer todos a la vez el mismo texto no permite crear una voz personal con una identidad propia, ni permite la interpretación inteligente del texto, ni facilita la comprensión de los demás (que también están leyendo-salmodiando).
- Leer en voz alta, en cambio, sí es un ejercicio colectivo, en el sentido de que los demás alumnos deben entender lo que lee el alumno lector: la colaboración lectoroyente es parte esencial del ejercicio.
- El objeto de la lectura en voz alta es (re)construir la entonación del texto, asignar las inflexiones tonales apropiadas a los acentos de frase, y agrupar las palabras en grupos fónicos reconocibles y plausibles. En un mismo texto son posibles muchas lecturas diferentes: hay que identificar las distintas lecturas plausibles, las diferencias de sentido que aportan cada una de ellas, y aprender a desechar las lecturas inapropiadas. De nuevo, se trata de un ejercicio colectivo.
- La selección de los textos ha de ser adecuada al nivel de comprensión de los alumnos, obviamente, pero ha de ir un punto por delante: partimos de la idea de que la adquisición del *leedor* facilita la comprensión, así que el texto que en una lectura silenciosa puede no ser comprendido por los alumnos, debería poder serlo leído en voz alta.
- Los textos han de ser significativos y/o funcionales: textos que sirvan para algo, textos que signifiquen algo concreto. Es decir, leer frases aisladas o descontextualizadas puede hacer fracasar el ejercicio: conviene leer textos completos (teniendo en cuenta que un titular de periódico o una pintada, frases, pueden considerarse textos completos en sí mismos, y tienen una funcionalidad muy clara).
- En los primeros niveles de lectura, sobre todo en el ciclo inicial, conviene leer textos que contengan los mismos estereotipos de la narración oral, con el fin de aprovechar los conocimientos de género de los alumnos. Trabajar con los mismos cuentos que fueron textos orales en educación infantil es un buen comienzo. Con alumnos mayores, pero igualmente en niveles iniciales de lectura, puede partirse de otros estereotipos orales, como los del periodismo deportivo (sustituir el “érase una vez” por “el fútbol es así”: en todo caso, se trata de frases que el alumno, cuando vaya a leerlas, ya sabe cómo suenan, y sabrá ponerles la entonación, el sentido y la intención apropiadas).

- El trabajo específico de la puntuación del texto permite entrar en los secretos de la arbitrariedad de la lengua escrita, y en las diferencias entre el oral y el escrito: aprender cuándo una coma es una separación lógica, y cuándo es una separación de grupos fónicos; aprender la entonación del paréntesis, del punto y seguido, del punto y coma y de los dos puntos; ensayar las diversas entonaciones de los mismos signos de admiración; etc.
- En niveles avanzados de lectura, lo que conviene trabajar en voz alta es la versatilidad del *leedor*: cambiando de géneros, de registros y de códigos, con el formato en el aula de “ensayar” o de “entrenarse” para leer. No muy lejos de este tipo de ejercicios está la dramatización de textos teatrales. Conviene dramatizar, sin embargo, todo tipo de textos (“dramatizar”, en el sentido de “interpretar”, dejando al margen la expresión corporal).
- Son actividades particularmente eficaces, en niveles intermedios y avanzados de lectura: cambiar un texto, sin cambiar una sola palabra (con una lectura en voz alta alternativa, con otra entonación, con otra voz o con otro estilo); cambiar el género del texto, cambiando su lectura (leer un poema como si fuera un informe, un informe como si fuera una narración, una instrucción como si fuera un poema...); leer textos ambiguos para desambigüizarlos de diferente manera; etc.
- La lectura en voz alta trabajada sistemáticamente en el aula permite secuenciar bien los textos que se trabajan, conocer siempre y con detalle el nivel de lectura de cada alumno, poner en primer término la comprensión del texto, trabajar con textos diversos y con diversos géneros, e introducir los textos literarios en el aula con una funcionalidad evidente.

Otras consideraciones: leer para escribir

Como coda de este trabajo, quisiera hacer una última consideración, también de carácter didáctico: leer en voz alta ya hemos dicho que no sirve para trabajar la lengua oral, (leer en voz alta no es hablar, sino que es leer) y sólo sirve para trabajar la lengua escrita. Pero hay que añadir que también sirve para trabajar la otra parte de la lengua escrita: la propia escritura.

La percepción, como es sabido, es previa a la producción, en todos los órdenes lingüísticos: también en la lengua escrita. La mejor escuela de escritura es la lectura, también es sabido. Cualquier mejora en la lectura del alumno repercutirá directamente en su producción escrita: sólo se puede escribir lo que se puede entender.

Cada vez que el alumno avance en la comprensión de textos más complejos, automáticamente avanzará en la producción de textos. La repercusión no es inmediata, sin embargo, sino que la producción siempre va un punto por detrás de la percepción. Pero la competencia lecto-escritora, en su conjunto, comienza por la lectura y acaba por la escritura.

El uso lógico de los signos de puntuación, la construcción de cláusulas de cierta complejidad, o atreverse con un nuevo género de escritura, son logros que sólo pueden darse como resultado de una competencia lectora más desarrollada.

La ecuación es muy simple: oír el texto permite entenderlo; acostumbrarse a entender los textos permite seguir leyendo; acostumbrarse a leer permite escribir.

Referencias bibliográficas

- CANTERO, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll/Ice-UB/Horsori.
- CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. & J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.
- CASSANY, D.; M. LUNA & G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Trad. esp. (1995): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ISER, W. (1976): *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Trad. esp. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JAUSS, H.R. (1978): *Pour une esthétique de la Réception*. París: Gallimard.
- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- LURIA, A.R. (1979): *Iasik y Sosnanie*. Moscú: Univ. de Moscú. Trad. esp. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MENDOZA, A. (1998a): “El proceso de recepción lectora”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll/Ice-UB/Horsori.
- MENDOZA, A. (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- OTTEN, M. (1987): “Sémiologie de la lecture”, en M. Delcroix & F. Hallyn: *Introduction aux études littéraires*. París: Ducrot.
- PIAGET, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. París. Trad. ingl. (1926): *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Harcourt Brace.
- VIGOTSKY, L.S. (1934): *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscú. Trad. esp. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

LA RUTA DE ACCESO A LA LECTURA

Dr. Francisco José Cantero

(Publicado en *Actas del Congreso Internacional El inicio de la lectoescritura en la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 2004)

Introducción

La polémica sobre los métodos de iniciación a la lectura y la escritura está plagada de aspectos ideológicos, y a menudo se han dejado a un lado las cuestiones estrictamente técnicas que, en un ámbito de aplicación tan sensible como este, deberían concentrar el grueso de la discusión (no es de extrañar que muchos divulgadores o defensores de una metodología u otra sean profesores de ámbitos más o menos afines, pero no profesores de lengua).

En concreto, entre los aspectos que no suelen atenderse como es debido hay temas tan importantes (y tan bien conocidos por los especialistas) como la arbitrariedad del código escrito (un lenguaje artificial) cuyas restricciones de uso condicionan de tal modo su aprendizaje que difícilmente puede equipararse al proceso de adquisición de la lengua oral (un lenguaje natural).

El carácter “gráfico” de la escritura es otro de los aspectos técnicos simplemente descuidados: en realidad, y como veremos en el siguiente punto, ese carácter gráfico o “visual” de la lengua escrita es puramente circunstancial, apenas condiciona su uso y, desde luego, no condiciona su aprendizaje.

Otros aspectos de la lectura, como la organización fónica del discurso escrito, la identificación de las unidades nocionales del texto, el papel de la prosodia en la comprensión del sentido o la propia caracterización del proceso de descodificación, como primer paso en el proceso lector, constituyen elementos teóricos de primer orden, abandonados en parte por los divulgadores, y que conviene precisar con cierto detenimiento: es lo que, en conjunto, llamaremos *carácter auditivo de la lectura*.

En este trabajo pretendemos desvelar tales aspectos desde una perspectiva teórica más técnica que ideológica, intentando mantenernos equidistantes de los métodos globales y analíticos de iniciación a la lectura: pues, como veremos, son más los errores teóricos que comparten que los aciertos que los distinguen.

La lengua escrita no es visual

La lengua escrita no es una mera transcripción del habla, sino un código distinto, un lenguaje artificial bien diferenciado de la lengua hablada, entre cuyas características suele nombrarse su carácter gráfico y visual, frente a la lengua oral, esencialmente auditiva.

Sin embargo, algunas evidencias nos indican que el lenguaje escrito no es necesariamente visual, y que además sí tiene un componente auditivo más que notable: por ejemplo, los invidentes no suelen tener ningún problema en aprender a leer, simplemente cambiando los caracteres gráficos por caracteres táctiles (el código Braille); en cambio, entre los miembros de la comunidad sorda el nivel de lectura es abrumadoramente pequeño, alcanzando apenas una cuarta parte. Este dato indica que el sentido crucial en la lectura no es la vista, sino el oído.

Del mismo modo, parece que muchos de los problemas de lectura podemos relacionarlos directamente con la formación deficiente de un *mediador fónico* que permita al lector “interpretar” el texto que lee: para leer, en efecto, lo importante no es saber mirar, sino saber oír el texto. Mirar un texto simplemente no nos permite entenderlo, del mismo modo que mirar una partitura no nos permite escuchar la música: la partitura sólo da ciertas pistas que el músico debe saber interpretar.

En efecto, en el texto escrito sólo tenemos ciertas pistas sobre el discurso que queremos leer, pero el texto en sí es un artefacto parcial, incompleto, que el lector debe completar durante la lectura. El código escrito, así, no es un código alternativo al código oral, sino un código dependiente, que necesita ser completado por un lector competente.

Este proceso de *mediación fónica* (cfr. Cantero, 2002b) consiste en saber “interpretar” el texto, como el músico interpreta la partitura, dándole el sentido que el texto en sí mismo no tiene, atribuyéndole una entonación determinada y, por tanto, identificando sus unidades significativas.

La mediación fónica es, sin duda, la primera capacidad que un lector competente debe desarrollar en su formación. Y cualquier método de iniciación a la lectura debería contemplar este hecho.

En realidad, la gran ausente de los métodos de lectura (y de escritura) es la prosodia: dando por supuesto que el discurso escrito es un fenómeno visual, parece que el ritmo y la entonación no tienen cabida en la formación de lectores (y escritores), por lo que son elementos a los que ningún método de iniciación a la lectura presta una atención preferente (y en algunos métodos ni siquiera una atención marginal, como si no existieran, como si su relevancia fuera nula).

Sin embargo, hoy sabemos que la entonación es el elemento integrador del discurso (cfr. Cantero, 2002a), el eje vertebral del sentido tanto en la lengua oral como en la lengua escrita, y que no es posible comprender un texto si no se interpreta adecuadamente su entonación. *El factor crítico en la lectura es la prosodia.*

La mediación fónica en la lectura consiste, justamente, en atribuir entonación al texto (que por sí mismo no la tiene), para identificar las ideas y acceder a su sentido.

Descodificar no es sólo descifrar

El primer paso del proceso lector es, siempre, la descodificación del texto: esto es, identificar las unidades, reconocerlas y combinarlas. Este proceso, sin embargo, no es tan sencillo, ni tan trivial, como a menudo suponen algunos autores, mucho más interesados en las estrategias de anticipación o de interpretación que en las llamadas estrategias “de inicio” (cfr. Mendoza, 1998a y 1998b).

De hecho, la diferencia metodológica fundamental entre los métodos globales y los métodos analíticos de iniciación a la lectura está en cómo se enfocan estas estrategias de inicio: en los métodos analíticos, se entiende que debe formarse al futuro lector en el reconocimiento y la identificación de las unidades mínimas que componen el texto (cualquier texto), para que su combinación le permita acceder luego a los significados globales; en los métodos globales, en cambio, se entiende que el lector debe enfrentarse al texto (a un texto concreto) globalmente, y no a cada una de sus unidades, porque el sentido al que debe acceder es el sentido global del texto, que no es

la simple suma de sus elementos, cuya identificación y reconocimiento vendrá luego (deduciéndolo de los textos que haya leído efectivamente).

Cuando hablamos de descodificar, sin embargo, no deberíamos referirnos exclusivamente a “describir” los elementos del código escrito: descifrar puede ser analizar, identificar las unidades mínimas, en efecto; pero descodificar también puede ser hallar las unidades de sentido del texto, las unidades globales, y atribuirles una entonación determinada.

Tales unidades no pueden ser, evidentemente, las letras, los sonidos o las sílabas, porque carecen de significado propio: *descifrar* tales elementos será, por tanto, muy poco significativo, en cualquier caso.

Falta dirimir, entonces, cuál es la unidad de sentido en la lectura de un texto, cuya identificación (*descodificar* el texto) permitirá el acceso a la comprensión.

La unidad de sentido en la lectura

Evidentemente, un texto escrito no es una mera sucesión de letras. Tampoco un discurso oral es una mera sucesión de sonidos: más que una “cadena” de sonidos, el habla viene a ser una “red” de sonidos dispuestos jerárquicamente, agrupados en torno a las vocales (que son el núcleo de las sílabas), las vocales tónicas (el núcleo de las palabras) y las inflexiones tonales (el núcleo de los grupos fónicos). Esta *jerarquía fónica* (cfr. Cantero, 1998 y 2003) es el principio que permite estructurar el discurso oral y que permite que un oyente entienda a su interlocutor, porque pudo identificar las unidades significativas de su discurso: es también el fenómeno que dificulta la comunicación entre hablantes de distintos dialectos, y que puede incluso llegar a impedir la comunicación entre hablantes de distintos idiomas (el *acento extranjero* no es otra cosa que una organización fónica anómala en un idioma, porque es propia de otro idioma).

La organización fónica (jerárquica) del discurso oral también ocurre en el discurso escrito, aunque el texto escrito (parcial e incompleto por naturaleza) no la especifica claramente, y sólo ofrece algunas pistas, que el lector debe saber interpretar: en ese proceso de mediación fónica, el lector atribuye al texto la entonación que le es propia, su *acento* característico, pero sobre todo el lector identifica las unidades significativas del texto, para acceder a su sentido.

Un texto escrito tampoco es una mera sucesión de palabras: por más que cada palabra sea una unidad bien definida (agrupada alrededor de una vocal tónica y con su propio significado léxico), no basta con juntar palabras para hablar, ni para escribir. Tampoco basta con identificar y reconocer palabras para entender a nuestro interlocutor, o para leer un texto: descifrar las palabras ni siquiera es posible si antes no hemos identificado los grupos mayores en que estructuramos el discurso: los *grupos fónicos*.

El *grupo fónico* es la unidad fónica mayor del discurso (Cantero, 2002a y 2003), cuya melodía constituye la entonación del habla, y cuyo núcleo es un “acento de frase” (*sentence stress*) o “acento sintagmático”, es decir, una inflexión tonal determinada. Esta inflexión tonal ofrece al oyente la pista esencial para identificar el grupo fónico y así reconocer la unidad significativa en el habla.

El caso de los alumnos de una lengua extranjera que entienden una película si leen los subtítulos en el idioma extranjero (por ejemplo, una película inglesa subtitulada en inglés), pero que no la entienden sin los subtítulos (es decir, que no entienden la lengua oral) puede explicarse porque, aunque tienen todo el conocimiento lingüístico necesario (léxico, gramatical, semántico, pragmático) para comprender el discurso, no saben identificar los grupos fónicos que estructuran todo ese material.

Eso mismo ocurre en la lectura: (re)conocer cada palabra no es suficiente para comprender un texto. Es necesario identificar cada grupo fónico, y sólo dentro de él cada palabra adquiere su sentido, incluso aunque el lector no conozca su significado: puede deducirlo en su contexto. Su contexto no es todo el texto, sino el grupo fónico en que se inserta.

Cada grupo fónico, así, coincide con una unidad sintáctica y, en general, constituye una unidad nocional del discurso: el sentido global del texto se deriva de la sucesión de los sentidos de cada unidad significativa, de cada grupo fónico.

Porque la unidad de sentido en la lectura no es el texto completo, como tal y en su conjunto, como pretenden los métodos globales (por oposición al análisis del texto que proponen los analíticos): un texto puede ser un único enunciado (un grupo fónico), o una novela completa; para leerla eficazmente es evidente que no es necesario conocer toda la novela en su conjunto. En realidad, la unidad “texto” no puede definirse con ningún criterio formal ni semántico simple. Lo más razonable es considerar que un texto no es una “unidad” (paradigmática) sino el resultado significativo (es decir, coherente) de una sucesión de unidades significativas, es decir, no una unidad sino un “conjunto” (sintagmático) de unidades.

Es práctico partir de textos concretos en la enseñanza de la lectura, sin duda, y para ello puede usarse cualquier texto, con tal de que constituya una sucesión de unidades significativas (grupos fónicos) coherente.

El grupo fónico es la unidad de acceso al sentido del texto, la unidad nocional por excelencia, porque es el elemento fundamental de integración fónica (y por tanto nocional) del discurso. En la lectura, la mediación fónica consiste en identificar los grupos fónicos (descodificar el texto), interpretándolos, atribuyéndoles una entonación coherente, *oyendo* el texto.

El error de los métodos visuales

Es un error común en los métodos de iniciación a la lectura creer que la ruta de acceso a la lectura es visual, y por eso los métodos analíticos insisten en los grafemas como unidades mínimas, y los métodos globales en las características gráficas y visuales del texto (títulos, ilustraciones, etc.) haciendo recaer en ellas buena parte de la información lectora.

El origen de este enfoque abiertamente visual de iniciación a la lectura, sobre todo en los métodos globales, está posiblemente en las ideas en las que Décroly basó su método (cfr. Décroly & Boom, 1965): la lectura es un fenómeno esencialmente visual, hasta el punto de creer que la intervención del oído trastorna la adquisición de las asociaciones visuales y gráficas. Puesto que la ruta de acceso a la lectura es visual, hay que potenciar la percepción global del texto escrito, y sólo después trabajar la

identificación de sus componente grafemáticos. La imagen del texto escrito como artefacto gráfico ha llevado, incluso, a postular un método basado, precisamente, en la composición gráfica del texto: el método natural de Freinet (cfr. Freinet, 1961), entre cuyos postulados también destaca el énfasis con que se presenta una adquisición “natural” del lenguaje escrito, similar a la adquisición de la lengua oral.

La versión más actualizada de estos métodos globales (también la más radical, por cuanto ya ni siquiera se plantea el análisis de las unidades textuales en una segunda fase de adquisición de la lectura, y directamente prohíbe toda identificación grafía-sonido) es el llamado “lenguaje integrado” (*whole language*), un enfoque típicamente anglosajón, cuyos defensores llevan al extremo los postulados de Décroly y Freinet (autores a los que, sin embargo, ni siquiera suelen citar):

- La lengua escrita se aprende en un contexto de inmersión textual de textos auténticos y literatura infantil. La adquisición de la lectura y la escritura es un proceso de adquisición natural, similar a la adquisición de la lengua oral.
- Leer es una actividad esencialmente visual, un juego psicolingüístico de identificación de pistas gráficas, *un juego de adivinanzas* (cfr. Goodman 1986, 1996; Smith, 1979).
- No es necesaria ni conveniente ninguna instrucción fonética, la unidad de identificación de significados es la palabra, directamente (cfr. Weaver, 1994), cuya identificación el niño la realiza a partir de las pistas contextuales que le da el texto, como las ilustraciones (cfr. Routmann, 1988, 1991).

A estos postulados básicos hay que añadir una crítica muy radical de los métodos analíticos (o “centrados en habilidades”, según la terminología anglosajona), a los que acusan de ser métodos regresivos, reaccionarios, incluso fascistas (*sic*), que sólo puede entenderse en el contexto educativo norteamericano. Con todo, en nuestro país este enfoque también ha tenido mucho más éxito como ideología redentora (v. Nemirovsky, 1999) que como método de iniciación eficaz a la lectura.

Por su parte, y a pesar de estar centrados en la identificación grafía-sonido (o sílaba-sonido, o palabra-sonido), los métodos analíticos también tienen un origen abiertamente visual: el método alfabético tradicional, consistente en aprender los nombres de las letras y su combinación, con el objeto de enseñar al futuro lector a descifrar cualquier texto (y, más adelante, a intentar comprenderlo), consideraba que el texto escrito es, básicamente, un artefacto gráfico, una sucesión de dibujos (las letras). De hecho, la iniciación a la escritura se ha planteado siempre como una operación relacionada con la psicomotricidad fina, con la capacidad de dibujar un trazo, y aprender a escribir venía a ser como aprender a dibujar (cfr. Ajuriaguerra et al., 1964; Domínguez, 1989; Lurçat, 1979).

La versión “fonética” del método alfabético (el método Montessori) implicó un cambio radical de orientación en la práctica de la escuela, pero a base de insistir en la relación visual-manual de la escritura, de relacionar la “tira gráfica” con la “tira fónica” y de manipular materialmente las letras.

Las versiones anglosajonas de los métodos analíticos (“centrados en las habilidades”, según su terminología) también toman como punto de partida el desarrollo de una “conciencia fonológica” en el niño, a base de jugar con los sonidos, combinarlos y hacerlos propios, y en la identificación, normalmente, de letra-sonido o sílaba-sonido

(según el tipo de sistema ortográfico del idioma). Según algunos trabajos citados por Presley (1998), se trata de un método potente y eficaz, muy superior a los métodos globales, sobre todo cuando se trata de ayudar a niños con dificultades (v. Adams, 1990; Chall, 1967). De hecho, algunos autores partidarios teóricamente de un método global, en la práctica terapéutica se decantan por un modelo de intervención de carácter analítico, centrado en las habilidades de lectura (cfr. Suárez, 1998).

En nuestro ámbito académico, y más allá de las tradicionales cartillas alfabéticas (que siguen reeditándose), no abundan los ejemplos de métodos analíticos “puros”, al estilo de Correig (1985), que propone un método que sigue punto por punto cada uno de los conceptos teóricos de la fonología estructural: “estructura del significante”, “noción de fonema”, “rasgos de los fonemas”, etc. (pero en el que no hay ni una sola mención de los elementos de integración fónica del discurso: el acento, el ritmo y la entonación). En este método, y como suele ocurrir en los modelos analíticos, a pesar de ser un método “fonético”, todo el símbolo mediador propuesto para su uso en el aula es exclusivamente visual, mediante dibujos (siguiendo el modelo de Mata & Cormand, 1974 y 1978).

Más común, sin embargo, es un enfoque “mixto” o “eclectico” (según las diversas terminologías empleadas), que aprovecha lo mejor de ambas orientaciones: se trabajan las habilidades de lectura (es decir, la decodificación basada en la correspondencia grafía-sonido) y se pone especial énfasis en la comprensión del sentido (tomando como unidad significativa, normalmente, la palabra). En el mundo anglosajón, esta postura está representada por autores como Presley (1998), entre cuyas virtudes destaca una contundente desautorización de los aspectos ideológicos que acompañan a los métodos “radicales”, así como una demostración práctica (con abundante documentación) de que cada uno de los métodos, por sí solo, genera un elevado índice de fracaso escolar.

En nuestro país abundan las versiones de modelos más o menos “mixtos” o “eclecticos”, que se centran más bien en trabajar las habilidades (como el “método multisensorial cuadrados”, esencialmente analítico-visual, de Lebrero & Lebrero, 1988) o en trabajar la comprensión (como la propuesta, más bien teórica, de Colomer & Camps, 1991). El ejemplo más cabal de método mixto en nuestro ámbito es el que representa el “modelo constructivista” expuesto en Teberosky (1991, 1993), básicamente orientado a la enseñanza de la escritura, y sobre todo en Teberosky (2001). Esta autora aboga por una inmersión textual masiva (al estilo del *whole language* anglosajón), pero complementada con una instrucción de las habilidades de lectura (lo que llama “enseñanza directa”) encaminada a desarrollar una conciencia fonológica del niño que, en todo caso, considera más importante para la iniciación a la escritura que a la lectura. El modelo se demora, particularmente, en el respeto al desarrollo del niño, en el control del contexto escolar y en los aspectos gráficos de la escritura: el desarrollo de la psicomotricidad manual, la visión como elemento clave en la lectura, y en una serie de actividades de descomposición de unidades (fraseológicas, léxicas y fonológicas) características de los métodos analíticos.

En todos los casos, en un enfoque u otro, y en cualquiera de los métodos o modelos de iniciación a la lengua escrita, el referente gráfico o visual es masivo, inevitable, abrumador: apenas hay referencias a la naturaleza esencialmente oral de la comunicación, ni a la propia naturaleza auditiva de la lectura.

Imaginar que el contexto visual es determinante en la formación lectora del individuo es un error extraño, porque supone que puede haber un contexto comunicativo afónico, sordo, exclusivamente visual: está claro que un contexto favorecedor es imprescindible para el desarrollo del futuro lector, pero ese contexto favorecedor no puede ser estar rodeado simplemente de letras, de libros o de titulares, sino estar rodeado de interlocutores que *lean con él*, y que lean con él *en voz alta*.

El único contexto comunicativo auténticamente significativo del hablante es auditivo, en términos generales, y también lo es en su formación lectora: “numerosas investigaciones han demostrado la existencia de altos índices de correlación entre oír leer y aprender a leer y a escribir (Mason, 1998; Wells, 1988) ... En otras palabras: la lectura en voz alta permite asociar los signos gráficos con el lenguaje, el lenguaje con los tipos de textos, los géneros y los soportes materiales sobre los que estos se presentan. Pero, además, oír leer en voz alta es escuchar lenguaje y ayuda al niño o la niña a desarrollar la competencia lingüística” (Teberosky, 2001: 84).

En realidad, los problemas de lectura rara vez están en el propio niño, ni siquiera en su contexto socio-cultural, sino en el método de lectura empleado, y tanto los métodos globales como los analíticos cometen el mismo tipo de error: son métodos preferentemente visuales, que evitan o minimizan el carácter auditivo de la lectura. Y el error se transmite a la combinación de ambas orientaciones, en los métodos mixtos.

Indudablemente, una metodología globalizadora, atenta a las unidades globales de sentido del texto, debería tomar como referente principal de su trabajo la unidad nocional del texto, esto es, el grupo fónico. Por su parte, una metodología analítica podría partir de las unidades mínimas no significativas (el sonido tipo y la sílaba) para llegar, necesariamente, a las unidades significativas del texto: nunca sólo la palabra, sino el grupo fónico. Cualquier metodología, comenzando de un modo u otro, debería llegar siempre a la identificación de los grupos fónicos que componen el texto, o partir siempre de la interpretación de las unidades de sentido textual, que son los grupos fónicos.

Conclusión: la ruta de acceso a la lectura es auditiva

Hemos visto, en resumen, que la lengua escrita suele considerarse un código esencialmente visual, sin serlo; esto condiciona la eficacia de todos los métodos de iniciación a la lectura, puesto que su propia comprensión de la naturaleza del lenguaje que quieren enseñar está equivocada.

Conviene, por tanto, entender bien la naturaleza auditiva de la lectura, así como el carácter parcial e incompleto del lenguaje escrito: un texto escrito no es un artefacto completo en sí mismo, sino que sólo ofrece pistas al lector para que este lo interprete adecuadamente.

Ciertamente, siempre ha sido más eficaz un profesor dedicado y razonable que un simple método, cualquiera que sea. El método en sí, por su parte, siempre ha sido moderadamente eficaz (o moderadamente un fracaso), según el énfasis que cada profesor haya puesto en la oralización de la lectura, esto es, en la potenciación de su carácter auditivo, contemplando la entonación como el eje vertebrador del sentido y como el elemento integrador del discurso.

Porque *la ruta de acceso a la lectura es auditiva*, es decir, para comprender el sentido de un texto es necesario identificar sus unidades nocionales (que no son ni las palabras ni las oraciones, sino los grupos fónicos), atribuyendo al texto escrito una entonación coherente. Leer, así, es *interpretar* el texto como se interpreta una partitura, integrando sus unidades y dándoles sentido, para captar su sentido global.

Enseñar a leer, por tanto, no es enseñar a mirar, sino enseñar a desentrañar las pistas que ofrece la escritura para *oír* el texto y, sólo así, comprenderlo.

Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. (1990): *Beginning to read*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Ajuriaguerra, J.; M. Auzias & A. Denner (1964): *L'écriture de l'enfant*. (2 vols.). Trad. esp. (1973): *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- Cantero, F.J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Cantero, F.J. (2002a): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F.J. (2002b): "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura", en Mendoza, A. (dir.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.
- Cantero, F.J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación", en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Chall, J.S. (1967): *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Colomer, T. & A. Camps (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edic. 62.
- Correig, M. (1985): *Fonologia aplicada. Primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Rosa Sensat/Edic. 62.
- Décroly, O. & G. Boom (1965): *Iniciación al método Décroly*. Buenos Aires: Losada.
- Domínguez, P. (1989): "Aspecto dinámico de la escritura", en García Padrino, J. & A. Medina (dirs.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya.
- Freinet, C. (1961): *Méthode naturelle de lecture*. Cannes: Edit. de l'École Moderne. Trad. esp. (1974): *Método natural de lectura*. Barcelona: Laia.
- Goodman, K. (1986): *What's whole in whole language?*. Richmond Hill, Ontario: Scholastic.
- Goodman, K. (1996): *On reading*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Lebrero, M.P. & M.T. Lebrero (1988): *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lurçat, L. (1979): *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris: Edit. Sociales Françaises. Trad. esp. (1984): *Pintar, dibujar, escribir, pasar*. Madrid: Cincel.
- Mason, J. (1992): "Reading stories to preliterate children: a proposed connections to reading", en Gongh, A.P.; L. Ehri & R. Treiman (eds.): *Reading Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mata, M. & J.M. Cormand (1974): *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i la escriptura*. Barcelona: Vox.
- Mata, M. & J.M. Cormand (1978): *Cuadros de fonología castellana para el aprendizaje de la lectura y escritura*. Barcelona: Bibliograf.

- Mendoza, A. (1998a): “El proceso de recepción lectora”, en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Nemirovsky, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. Barcelona: Paidós.
- Presley, M. (1998): *Reading Instruction That Works*. New York: The Guilford Press.
Trad. esp. (1999): *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Routman, R. (1988): *Transitions: from literature to literacy*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Routman, R. (1991): *Invitation: changing as teachers and learners*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Smith, F. (1979): *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Suárez, A. (1998): *Dificultades de aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en la lectoescritura*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Teberosky, A. (1991): *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: Publicacions de l’I.M.E. Ajuntament de Barcelona.
- Teberosky, A. (1993): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Teberosky, A. (2001): *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Weaver, C. (1994): *Understanding whole language: from principles to practice*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Wells, g. (1988): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.