

LA PRONUNCIACIÓN EN L2 Y LAS TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UN SISTEMA FONOLÓGICO

Marianne Akerberg

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México

marianne@servidor.unam.mx

Resumen

En esta ponencia primero comentaré diferentes teorías y modelos que han tratado de explicar las dificultades en la adquisición del sistema fonológico de una segunda lengua, para después ver cuáles son los que ofrecen ideas aplicables a la enseñanza de la pronunciación en la actualidad. Por ejemplo, varios investigadores han señalado la importancia de la percepción auditiva para construir un nuevo sistema de sonidos y también se ha notado la dificultad de adquirir sonidos parecidos, pero no idénticos, por el mecanismo de la clasificación de equivalencia (Flege 1987, 1995). La propuesta, por lo tanto, es dar mayor énfasis, al inicio, a los ejercicios de percepción para después abordar la producción de los sonidos nuevos. Hay que tener especial cuidado con los sonidos similares que pueden ser de difícil adquisición. Se ilustrará este punto con diferentes tipos de ejercicios que se han elaborado en México para facilitar el aprendizaje de los fonemas /l/, /r/ y /rr/ del español por alumnos asiáticos.

Palabras clave

Pronunciación L2, teorías fonológicas, prácticas salón de clase

Introducción

Hay mucha variación en los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, y también en lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación. La explicación se puede encontrar en la evolución explosiva del campo llamado *Second Language Acquisition* (SLA por sus siglas en inglés), que durante los últimos 50 años ha llegado a ser un área de investigación multidisciplinaria reconocida y, al mismo tiempo, muy compleja. Se considera multidisciplinaria porque aportan conocimientos e ideas especialistas de campos diferentes como, por ejemplo, lingüística, psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, psicología, y didáctica. Supuestamente las teorías sobre la adquisición de una L2 forman la base sobre la cual se construyen los materiales didácticos y se proponen los métodos de enseñanza. Aunque se pueden distinguir secuencias más o menos claras en esta evolución, lo cierto es que, a veces, conviven teorías contradictorias que difícilmente encuentran una expresión congruente en la enseñanza de una segunda lengua, L2 o lengua extranjera, LE.¹

¹ No hago la distinción acostumbrada entre *segunda lengua*, aprendida en el lugar donde se habla, y *lengua extranjera*, cuando se aprende en un salón de clase en un país donde no se habla, sino que las considero equivalentes. Los mecanismos de adquisición o aprendizaje son muy similares. Lo que puede cambiar es la velocidad en el proceso.

El propósito de este trabajo es analizar qué pasa con las teorías propuestas para la adquisición del sistema fonológico de una L2 y que subyacen las prácticas en el salón de clase, para finalmente proponer algunas ideas concretas en la enseñanza de la pronunciación.

Antecedentes históricos

Para varias personas el estudio serio de la adquisición de una segunda lengua empezó con el análisis contrastivo.² Fue Lado (1957) quien propuso que la influencia de la primera lengua (L1) o lengua materna era muy grande y que, para facilitar el aprendizaje de la nueva lengua, habría que hacer un análisis contrastivo entre L1 y L2 para descubrir bien cuáles eran las semejanzas y cuáles las diferencias, bajo la suposición de que las semejanzas no constituían problemas, pero las diferencias sí. Si se atendían las diferencias en la enseñanza, se resolverían los problemas de los alumnos. En el área de psicolingüística dominaba la teoría conductista o *behaviorista*, que proponía que una lengua se aprendía por imitación, y que lo que hacía falta era mucha práctica para establecer nuevos hábitos. En lingüística la teoría estructuralista era la dominante. Las ideas teóricas surgidas en estas áreas se transferían a los métodos audiovisuales que insistían en muchos ejercicios mecánicos. En cuanto a la pronunciación, se hacían ejercicios de pares mínimos para resaltar la función de los fonemas, los sonidos que implican un cambio de significado. Se insistía en los sonidos diferentes, ya que supuestamente eran los más difíciles. Al mismo tiempo, había avanzado la tecnología y era frecuente que los alumnos hicieran su práctica en laboratorios, escuchando grabaciones que debían tratar de repetir. Se puede afirmar que los métodos audiovisuales o audiolinguales dedicaban mucho tiempo y esfuerzo a la pronunciación.

El cambio drástico que se produjo con la publicación de la obra de Chomsky (1959, 1967) significó la debacle de las teorías psicolingüísticas del behaviorismo que era el sostén de los métodos audiovisuales. El estructuralismo no fue afectado de la misma manera: se puede decir que la gramática generativa siguió sobre sus bases. De todas maneras, en el campo de la enseñanza de segundas lenguas hubo un cambio de paradigma. En la misma época, en los años 60, hubo avances en los estudios sobre la adquisición de una primera lengua. Lo llamativo fue la similitud de la evolución del lenguaje de los niños en los primeros años, sin que importara la lengua que estaban adquiriendo. Esto dio impulso a las ideas de Chomsky sobre un mecanismo innato, el *language acquisition device* (LAD) después visto como sinónimo de la gramática universal. En el campo de la SLA, varios investigadores propusieron que el camino a la adquisición de una segunda lengua era muy similar (Dulay & Burt 1974). De alguna manera, los aprendientes de una L2 estaban preprogramados para adquirir una segunda lengua en una secuencia muy parecida a la que seguían los niños nativohablantes de esa misma lengua. Esto dio base a los métodos que se llamarían de diferentes formas, pero que tenían mucho en común: *Natural Approach*, enfoque natural (Krashen

2 Antes de esa fecha, había muchos estudios sobre la enseñanza de lenguas, aunque no respaldados por teorías muy elaboradas. Así el método llamado de gramática y traducción, que muchos mencionan con desprecio, tenía variantes dependiendo del país, y no necesariamente ignoraba la enseñanza de la pronunciación como muchos afirman (cf. Celce-Murcia 1987, Celce-Murcia et al 1996), ya que en varios países de Europa perduraban, al mismo tiempo, las enseñanzas de varios lingüistas que fueron los precursores de los estudios de fonética (Sweet, 1899, Jones, 1918, Passy, 1887) y otros que publicaron obras dedicadas a la enseñanza de lenguas con ideas nuevas como, por ejemplo, Jespersen (1922) y Palmer (1917).

& Terrell 1983), *Notional-Functional Approach*, enfoque nocional y funcional (Wilkins 1977, Wilkinson 1978), y *Communicative Approach*, enfoque comunicativo (Krashen 1981, 1985), que propagaban que los aprendientes de una L2 eran capaces de adquirir una lengua adicional de la misma manera que una primera, es decir recibiendo input comprensible y participando en interacciones significativas. Krashen, el investigador más relacionado con estos métodos y sus teorías subyacentes, hacía una clara distinción entre adquisición —lo que se aprende de una manera subconsciente—, y aprendizaje —algo aprendido con ayuda de explicaciones y reglas.

La adquisición era claramente superior y llevaba a un dominio interiorizado equivalente al conocimiento de la primera lengua, mientras que el aprendizaje era limitado, dependía de conocimiento de reglas y no implicaba un sistema de representaciones sino conocimientos fragmentados, fáciles de olvidar. No obstante, el cambio de paradigma en la enseñanza de L2 tenía consecuencias inconvenientes para la pronunciación. Lo que se quería evitar era seguir con los ejercicios explícitos de los nuevos sonidos como se hacía en los métodos audiovisuales, los *pattern drills* con pares mínimos y otros ejercicios estructurados. Esto daba la idea de una enseñanza explícita que nada más hacía funcionar el *monitor*, que según Krashen no ayudaba a la verdadera adquisición de una lengua. Al mismo tiempo que se señalaba la importancia de la pronunciación para la comunicación —término clave para el enfoque comunicativo—, se descuidaba su enseñanza. Se daba, supuestamente, mucho énfasis a los aspectos prosódicos de la lengua, pero sólo con *input*, sin explicaciones o reglas.³ Los alumnos iban a descubrir las diferencias entre el sistema de sonidos de la L1 y la nueva lengua de una manera natural, con el tiempo. Se vio que no fue así. La pronunciación fue tratada de una manera poco sistemática, pues Krashen no parece haberse preocupado por la pronunciación.⁴ Otra razón puede haber sido que en la misma época surgieron estudios como los de Scovel (1969, 1988) inspirados en las tesis de Lenneberg (1967) de la maduración neurológica que dieron como resultado la *Critical Period Hypothesis*. Según ésta, después de cierta edad, normalmente con la pubertad como límite, no se podía conseguir una pronunciación de nativohablante. Scovel afirmaba que era imposible que un extranjero hablara con acento de nativohablante. La conclusión fue que, si no se podía aspirar a eso, no valía la pena esforzarse en ese aspecto. Lo indicado era dejar que el alumno se fuera aproximando al habla de la L2 con ayuda de suficiente *input*. Durante muchos años, la enseñanza de la pronunciación se vio con poco interés en los métodos de enseñanza, pues no se le daba la importancia que merecía. Las incipientes críticas al enfoque comunicativo, y la insistencia en que el alumno enfocara algunos aspectos formales de la L2 para transformar su *input* en *intake* (Long 1991, van Patten 1993, 2004) lograron iniciar un cambio.

3 La insistencia en la prosodia tenía antecedentes en la enseñanza de francés a extranjeros durante la etapa de los métodos audiovisuales. Tuvieron inspiración en el Método Verbotal, ideado por el serbocroata Petar Gubérina para la enseñanza a niños con deficiencias auditivas, y adoptado para la enseñanza de la pronunciación de una L2. Gubérina intervino junto con Rivenc en la elaboración del libro *Voix et images de France*. Renard (1971) explicitó los postulados del método en su libro *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Eran claramente precursores de ideas que llegarían a ser adoptadas después. Insistían en el entrenamiento de la percepción auditiva y de la prioridad de los rasgos suprasegmentales sobre los segmentales.

4 Krashen (1981) no menciona la adquisición de la pronunciación de L2 en todo su libro. Por ejemplo, cuando trata el tema de aptitud (Carroll 1981), que, en la prueba que sirve para medirla, tiene como uno de los componentes el llamado *phonetic coding ability*, Krashen (1981:19) simplemente lo descarta —“this component will not be of concern to us here”— y se dedica solamente a los que tienen que ver con la sintaxis.

La base psicolingüística para los nuevos métodos y enfoques comunicativos era la psicología cognitiva. A diferencia del behaviorismo, el cognitivismo reconoce procesos activos del hablante de una lengua para organizar la información lingüística. Uno de los más importantes es la categorización, que tiene un papel destacado en las nuevas teorías de la adquisición del sistema de sonidos de una L2.

Desde la sociolingüística también surgían explicaciones para la dificultad de aprender una segunda lengua. Si la motivación era escasa, si el aprendiente sentía que ser hablante de otra lengua implicaba perder su propia identidad, tal vez los resultados no serían tan buenos. Algunos investigadores como Schumann (1978) querían encontrar la explicación para los resultados diferentes en el aprendizaje de una segunda lengua en factores como la distancia social o psicológica. Si el aprendiente era o estaba motivado, si se sentía parte de la comunidad, su desempeño sería mucho mejor. Un acento extranjero fuerte sería visto como una muestra de alguien que no está dispuesto a parecerse o integrarse al otro grupo. Estas propuestas explican mejor los fenómenos de una mayor o menor adaptación de grupos de inmigrantes, y tienen menos aplicación en la situación de aprendizaje en el salón de clase. En todo caso, siempre puede haber algo en la pronunciación de la L2 que se explique por factores sociales y psicológicos.

Desde la psicología diferencial vino la propuesta de que hay diferencias individuales que se manifiestan en diferentes grados de aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua. El investigador más relacionado con este tema es Carroll (1981), autor, junto con Sapon, del *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) en la primera versión de 1959. Entre los componentes de esta aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua está la habilidad de codificación fonética, *Phonetic Coding Ability*, la capacidad de descubrir los patrones en el sistema de sonidos de la L2 y guardarlos en la memoria (cf. nota 3).

Propuestas teóricas actuales

En los últimos años ha habido varios estudios teóricos sobre la adquisición de un sistema fonológico nuevo, con enfoques lingüísticos y psicolingüísticos, sobre todo desde el punto de vista de la percepción. Varios estudiosos de la percepción infantil (Werker & Tees 1983, 1984) han señalado que los bebés durante sus primeros meses de vida están abiertos a muchas diferencias entre los sonidos lingüísticos posibles pero que, al estar en contacto con la L1, aprenden a prestar atención a sus características acústicas específicas y, al mismo tiempo, a ignorar muchos indicios (*cues*) o características de otros sonidos posibles. Una vez interiorizado, este sistema de L1, con todas sus reglas fonotácticas y restricciones, funciona como punto de partida para la interpretación del sistema de una lengua adicional. Esta no es una idea nueva, ya que hay un antecedente en la fonología de la Escuela de Praga en los escritos de, por ejemplo, Trubetzkoy (1939) quien decía que el aprendiente de una L2 recibía los sonidos de esa lengua a través del filtro (francés *crible*, inglés *sieve*) de la primera lengua. Con los avances de las teorías fonológicas, encontramos explicaciones en el sentido de que la interpretación del nuevo sistema depende de cómo está constituido el sistema de la L1. No sólo se consideran sus fonemas, sino sobre todo sus rasgos. Si un rasgo no es muy destacado en el sistema de L1 —no es usado para distinguir muchos sonidos—, resulta difícil que el aprendiente lo descubra y lo utilice en L2. Muchos de los que aprenden inglés tienen dificultades con el

sonido fricativo interdental inicial en palabras como *thank* [θ]. Hancin-Bhatt (1994) propone que, dependiendo de la L1, los aprendientes, que en su sistema no tienen este sonido interdental, optan por [s] o [t]. Si la L1 da mayor importancia al rasgo fricativo o continuo en el sonido, pronuncian [s]; si no, la solución final será [t] con el rasgo dental. Es un modelo en el que los rasgos *compiten* por la atención en la percepción (*Feature Competition Model*). Según la investigadora antes mencionada, todo depende de la prominencia de los rasgos en el sistema de L1.⁵

Brown (2001) aplica estas mismas ideas más rigurosamente. Los *features* y su organización representan la aportación de la geometría de rasgos a la adquisición del sistema de sonidos de una L2. La atención que se dé a un rasgo depende del peso que tenga en la jerarquía del sistema de L1. El ejemplo que usa es precisamente el de la adquisición de los sonidos /r/ y /l/ del inglés por estudiantes japoneses, coreanos y chinos. El estatus diferente de sus rasgos en los tres sistemas de L1 explica los resultados divergentes (Brown, 2001).

La teoría de la optimalidad (Prince & Smolensky, 1993) aplicada a la adquisición de una L2 propone también una *competencia* entre restricciones (*constraints*) en los sistemas fonológicos. Esto puede explicar por qué un alumno de L2 usa un sonido con ciertas características. En la teoría de la optimalidad se considera esa competencia como una jerarquía o *ranking*. Las restricciones de mayor jerarquía en la L1 pueden no ser las mismas que en la L2, lo que produce el acento extranjero. Este planteamiento tiene mucho en común con la geometría de rasgos. Se puede ver como una variación sobre el mismo tema, ya que los rasgos de un fonema en una lengua ocupan una posición jerárquica determinada en ese sistema, la cual no coincide con los de un fonema de otro sistema.

Así se puede ver la dificultad de percibir un contraste no nativo como la incapacidad de descubrir los indicios (*cues*) fonéticos —parte de los rasgos fonológicos— que son distintivos para hablantes nativos. Lo que procede, en este caso, es guiar a los aprendientes para que presten atención al fenómeno.

Esta idea está presente en Flege (1987, 1995), quien propuso en su *Speech Learning Model* que el problema de adquisición no son los sonidos diferentes en L2, sino más bien los parecidos pero no idénticos. Los aprendientes tienden a clasificar esos sonidos ligeramente diferentes de L2 en una categoría ya existente en su L1, lo que se conoce como *clasificación de equivalencia*. Los sonidos totalmente diferentes pueden causar problemas al principio, pero con el tiempo el aprendiente les establece una nueva categoría. El sonido parecido sigue siendo percibido y producido con las características del que existe en L1. En este planteamiento se advierte un cambio desde la propuesta del análisis contrastivo, que proponía que lo difícil era lo diferente, mientras que lo parecido era fácil.⁶ El modelo de Flege da mucha importancia a la percepción auditiva del alumno para que pueda descubrir las pequeñas diferencias fonéticas. Esas diferencias menores son las que provocan conflictos, y no los sonidos totalmente diferentes o inexistentes en el sistema de la L1. En la actualidad muchos profesores se basan en su modelo para mejorar la práctica de la enseñanza en el salón de clase. Con Flege, los profesores han descubierto que un aprendiente de L2 no sólo habla

5 Hancin-Bhatt (1994:244) propone que se pueden clasificar las lenguas, según la opción que prefieran para sustituir /θ/, en lenguas /t/ —hindi, húngaro, portugués o farsi—, y lenguas /s/ —checo, hebreo, polaco, chino o japonés.

6 Hay que admitir que hay algunas críticas al modelo de Flege en cuanto a la manera de establecer las categorías de sonidos semejantes y sonidos diferentes o nuevos. Intuitivamente parece fácil pero puede haber falta de rigor.

con acento extranjero, sino que también escucha con acento. Hay que entrenarlo para que mejore su percepción.⁷

Las consecuencias de la teoría para la enseñanza

Con los estudios mencionados anteriormente sobre la percepción auditiva vemos que hay un cambio gradual en los niños de esa especie de capacidad universal de percibir sonidos con la que nacen. El cambio se da por la influencia de la adquisición de la primera lengua, lo que hace que los niños aprenden a ignorar algunos rasgos que no son relevantes en el sistema de su L1. Este hecho no implica una pérdida total de la capacidad de aprender la pronunciación de una segunda lengua. Muchos de los investigadores mencionados consideran que es posible entrenar el oído a discriminar los nuevos indicios para establecer nuevas categorías fonéticas. Esa capacidad no necesariamente se pierde con la edad, como propone la hipótesis del período crítico introducida por Lenneberg (1967). Existe siempre la posibilidad de recuperar algo.⁸ Nos enfrentamos entonces a un dilema ante la propuesta de Krashen de que el aprendiente sólo necesita escuchar un *input* adecuado para poder adquirir el nuevo sistema de sonidos. Si el alumno es funcionalmente sordo a algunas pequeñas diferencias —los rasgos inexistentes en la L1 o los rasgos con mayor o menor importancia en el sistema de la primera lengua—, lo que necesita es ayuda y entrenamiento para poder descubrirlas. Esto parece un regreso a la insistencia del método audiovisual en los ejercicios y *pattern-drills* de los fonemas de la nueva lengua. Sin embargo, cabe considerar el planteamiento del *focus-on-form* descrito por varios autores (Long 1991, Doughty & Williams 1998) o la necesidad de que los estudiantes presten atención para que puedan aprender algo (Schmidt 2000).

Uno de los problemas en la adquisición de los sonidos de una L2 desde la época de los estudios contrastivos, es la similitud de un fonema en L1 con dos o más en la L2. En español sólo hay un fonema /e/ [+anterior, +medio, +no redondeado] pero en inglés, por ejemplo, hay dos fonemas /ɛ/, /æ/ como en *head, had*; y en portugués e italiano /e/, /ɛ/. La categoría en español abarca un espectro amplio, y normalmente está condicionada por el contexto: peso pronunciado con una [e] cerrada pero *perro*, pronunciado con una [ɛ] abierta. El hispanohablante no tiene conciencia de eso: su percepción y pronunciación están condicionadas por las reglas fonológicas de su L1. Sólo cuando el sonido se acerca a [i] o [a] puede tomar conciencia y empieza a tener dudas sobre la categoría.

Lo mismo pasa con la diferencia entre los sonidos, tradicionalmente llamados líquidos, [r] y [l]. En algunas lenguas son fonemas diferentes, pero en otras son condicionados por el contexto: son variantes alofónicas. Se entiende por qué muchos alumnos asiáticos enfrentan problemas para adquirir la diferencia entre ellos si no tienen los dos como fonemas diferentes, sino como alófonos en sus lenguas.

⁷ Es algo que he comprobado en experimentos con alumnos hispanohablantes que aprenden portugués (Akerberg, 2005).

⁸ Esto es, de hecho, uno de los postulados de Flege en su *Speech Learning Model*: "The mechanisms and processes used in learning the L1 sound system, including category formation, remain intact over the life span, and can be applied to L2 learning" (1995: 239).

Un problema específico: el aprendizaje de /r/, /rr/ y /l/ del español

En el caso del español como L2, hay tres fonemas líquidos que hay aprender a distinguir: /r/, /rr/ y /l/. Podemos proponer según el modelo de Flege que el fonema vibrante múltiple /rr/ es el más diferente de los tres, el que posiblemente no es sujeto a una clasificación de equivalencia, sino considerado como un sonido nuevo. Su percepción será más fácil, pero el aprendizaje de su articulación llevará tiempo. Los fonemas /r/ y /l/, en cambio, son fácilmente confundibles.¹⁰ De todas maneras, los alumnos asiáticos necesitan verlos en conjunto para descubrir en qué consisten las diferencias entre los tres sonidos en español.

Según lo que hemos visto, lo importante al principio es hacer que el alumno aprenda a distinguir los rasgos de los fonemas líquidos en español, y que forme categorías nuevas. Para eso hay que entrenar principalmente su percepción. Esto fue lo que propuso Espinosa (2009).¹¹ Su planteamiento es muy diferente del que se usaba en el método audiovisual. Se trata de contextualizar el problema de la percepción y la pronunciación, y de hacer ejercicios significativos —preferiblemente lúdicos. Como propone Flege, al inicio se dedica mucho tiempo a la percepción auditiva para que el alumno pueda establecer las metas perceptuales y llegar a hacer representaciones interiores de las categorías.

Espinosa primero propone ejercicios para hacer que los alumnos pongan atención al escuchar. Se presenta, por ejemplo, una grabación de instrumentos musicales, como una guitarra clásica y una eléctrica. Esto fomenta una discusión sobre cómo se logran diferenciar los instrumentos y en qué consisten las diferencias. A continuación se escucha una grabación de los fonemas líquidos ubicados en sílabas y en palabras. La finalidad del ejercicio es hacerles focalizar la atención en la percepción auditiva. Después de escuchar las sílabas y palabras, los estudiantes tienen que pronunciarlas rápidamente. Un compañero escucha y dice qué palabra cree que pronunció el otro. En este ejercicio se propone también una metáfora visual con fotos de la diferencia de los sonidos líquidos: la /l/ está representada por un coche sobre asfalto liso, la /r/ por un coche sobre una calle empedrada, y finalmente la /rr/ múltiple es un coche en una carretera rural de tierra y piedras.

El segundo ejercicio es de discriminación de los tres fonemas líquidos en palabras ilustradas con imágenes de objetos o situaciones como, por ejemplo, *lana/rana*. Escuchan las palabras en una grabación y tienen que decir cuál oyen. Las palabras tienen los sonidos en diferentes posiciones — inicial, media y final— para que los estudiantes tengan que procesar esas diferencias: *hora/hola*, *caro/carro*, *mar/mal*. Las ilustraciones son divertidas, lo que fomenta el aspecto lúdico.

En el tercer ejercicio se presentan las palabras en oraciones para que se discriminen e identifiquen: *El lobo causó daños / El robo causó daños*. Se utilizan de nuevo las ilustraciones de ayuda y, como en el segundo ejercicio, los ejemplos muestran palabras que tienen los sonidos en posición inicial, media y final.

En el siguiente ejercicio, el cuarto, se pide al alumno que indique, en una hoja con ejemplos, la oración que se relaciona con una palabra. Por ejemplo, después de la palabra *roca* hay que

9 Utilizo el signo /rr/ –usual, por cierto, en los alfabetos fonológicos prácticos– para el fonema vibrante múltiple, ya que evita problemas tipográficos.

10 La confusión de los dos fonemas /r/ y /l/ se da hasta en varios dialectos del español –como el andaluz, o el español de Cuba y Puerto Rico, por ejemplo.

11 Aida Espinosa hizo su tesis bajo mi asesoría. El título que ella le puso es muy pertinente: *Ahora ahora para comprar un carro caro*. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses.

seleccionar la oración adecuada de dos opciones: a) *La piedra que arrojaron es grande* y b) *Esa mujer está fuera de control*. Después se presentan ejercicios más abiertos, de tipo afectivo, basados en las propias opiniones de los alumnos sobre algunos temas, como las comidas y las bebidas mexicanas, cuyos nombres, en todos los casos, contienen los sonidos en cuestión. Las respuestas posibles también ofrecen ejemplos de palabras con /r/, /rr/ o /l/. Un ejemplo: *¿Conoces el tequila? Sí / No. ¿Qué te parece esta bebida? Rica / Regular / Desagradable / Horrible*.¹² Los estudiantes escuchan al profesor leer los ejemplos. A continuación tienen que contestar individualmente y después entrevistan a los compañeros. Hay además ejercicios basados en letras de canciones donde hay que escuchar y escribir las palabras faltantes; de lectura de poesías con los sonidos estudiados; y juegos como, por ejemplo, uno de lotería en la cual tienen que identificar palabras y relacionarlas con las imágenes de la tabla donde están pegadas.

Sugerí a Espinosa que tratara de que las voces de las grabaciones fueran diferentes, de hombres y mujeres de diferentes edades, e incluso de niños. Esto forma parte de la estrategia para mantener la atención de los alumnos. Si se escucha siempre la misma voz, los ejercicios se vuelven monótonos. En este caso, parece que tuvieron el efecto deseado. La misma grabación, con una voz nueva, despertó siempre el interés de los estudiantes.

Los ejercicios fueron aplicados en grupos de alumnos asiáticos del Centro de Estudios para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se lograron muy buenos resultados tanto en percepción como en producción, lo que demostró que la técnica de empezar con los ejercicios de percepción auditiva funcionó bien. La gran mayoría de alumnos consiguieron establecer nuevas categorías de los sonidos líquidos que les sirvieron después para la producción.

Conclusiones

Los métodos cambian, a veces drásticamente. Lo mismo sucede con las teorías que los respaldan. Al profesor de una segunda lengua le toca navegar en este mar agitado, y encontrar la manera que mejor le convenga para enfrentar los problemas de pronunciación. Es indudable, sin embargo, que si se trata del aprendizaje de una segunda lengua en una situación formal, el profesor tiene que ayudar a los alumnos a identificar los sonidos y elementos suprasegmentales diferentes a los de su L1. Se debe hacer que los perciban y tomen conciencia de las diferencias entre lo que tienen interiorizado de su primera lengua, u otra aprendida antes, y la nueva. Sólo si el alumno llega a formar sus metas perceptuales (*perceptual targets*) y a elaborar representaciones de las nuevas categorías fonéticas y fonológicas puede avanzar en la adquisición de la pronunciación de la L2. De otra forma, sólo tiene pistas o indicios sueltos, como es el caso de los grafemas que indican de qué elemento se trata. Estas pistas pueden ser útiles al principio, pero a la larga no sirven. Al mismo tiempo, se debe admitir que en el logro del aprendizaje de una buena pronunciación hay también factores individuales que pueden influir. De todas formas, hay que dar a los alumnos la posibilidad de que mejoren sus capacidades potenciales, y guiarlos de la mejor manera.

12 Otras bebidas que se utilizan en las preguntas son el rompope, el coctel margarita, o las cervezas mexicanas Corona, Victoria, Sol o Negra Modelo.

Bibliografía

- Akerberg, M. (2005), "La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2", en Akerberg, M. ed., *Adquisición de segunda lenguas. Estudios y perspectivas*, México, CELE/UNAM, pp. 45-71.
- Brown, C. (2000), "The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult", en J. Archibald ed., *Second language acquisition and linguistic theory*, Blackwell.
- H. Dulay & M. Burt (1974), "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning* 24 (1), pp. 37-53.
- Carroll, J.B. (1981), "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", en K.C. Diller (ed.), *Individual differences & universals in language learning aptitude*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 83-118.
- Celce-Murcia, M. (1986), "Teaching pronunciation as communication", en J. Morley ed. *Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*, Washington, TESOL.
- Celce-Murcia, M. et al. (1996), *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1959), "Review of 'Verbal Behaviour' by B. F. Skinner", *Language* 35, pp 26-58.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Doughty, C. & J. Williams eds. (1998), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Espinosa, A. (2009), *Ahorra ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: El aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses*, Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flege, J. E. (1987), "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence from the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics*, 15 (1), pp. 47-65.
- Flege, J.E. (1995), "Second language speech learning: Theory, findings, and problems", en W. Strange ed., *Speech perception and linguistic experience*, Timonium MD, York Press, pp. 233-277.
- Hancin-Bhatt, B. (1994), "Segment transfer: a consequence of a dynamic system", *Second Language Research* 10 (3), pp. 241-269.
- Jespersen, O. (1904), *How to teach a foreign language*, trad. S. Yhlen-Olsen Bertelsen, London, G. Allen.
- Jones, D. (1918), *Outline of English phonetics*, London.
- Krashen, S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*, New York, Longman.
- Krashen, S. & T. Terrell (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Lenneberg, E.H. (1967), *Biological foundations of language*, New York, Wiley.

- Long, M. (1991), Focus on form: a design feature in language teaching methodology, en K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-52.
- Passy, P. (1887), *Les sons du français: leur formation, leur combinaison, leur représentation*, Paris, Firmin-Didot.
- Prince, A. & P. Smolensky (1993), *Optimality theory: Constraint interaction in a generative grammar*, New Brunswick, N.J., Rutgers University Center for Cognitive Science.
- Renard, P. (1971), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.
- Schumann, J. H. (1978a), "Social and psychological factors in second language acquisition", en J.C. Richards (ed.), *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, MA, Newbury House.
- Scovel, T. (1969), "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance", *Language Learning* 19 (3-4), pp. 245-253.
- Scovel, T. (1988), *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*, Rowley, MA, Newbury House.
- Schmidt, R. (2001), "Attention", en P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sweet, H. 1899/1964, *The practical study of languages*, London, Oxford University Press.
- Trubetzkoy, N. 1939/1969, *Principles of phonology*, Trad. C.A. Baltaxe, Berkeley, University of California Press.
- Van Patten, B. & T. Cadierno (1993), "Explicit instruction and input processing", *Studies in Second Language Acquisition* 15, pp. 225-243.
- Van Patten, B. ed. (2004), *Processing instruction. Theory, research, and commentary*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Werker, J.F. & R.C. Tees (1983), "Developmental changes across childhood in the perception of non-native sounds", *Canadian Journal of Psychology* 37, pp. 278-286.
- Werker, J.F. & R.C. Tees (1984), "Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life", *Infant Behavior and Development* 7, pp. 49-63.
- Widdowson, H. G. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1977), *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, Oxford, Oxford University Press.