

La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

Recibido 10 enero 2008 / Aceptado 24 abril 2008
ISSN: 1697-7467

RESUMEN: En este trabajo pretendemos demostrar que en el contexto de enseñanza de segundas lenguas, no tiene demasiado sentido defender que la competencia ortoépica esté al mismo nivel que la fonológica o la gramatical: éstas últimas son inherentes a toda lengua; aquélla es un producto cultural artificial, creado por motivos sociales, prescindible para la comunicación.

Palabras clave: competencia ortoépica, español segunda lengua, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Orthoepic competence in CEFR –a critical view of its application to second languages teaching

ABSTRACT: This paper aims to show that the orthoepic competence can not be at all at the same level as the phonological or grammatical ones in the second languages teaching context. The main ground is to be found in the idea that phonological or grammatical competences are inherent to each language itself, whereas the orthoepic one is only a cultural concept, which has been created due to social reasons and happens to be completely unnecessary for communication.

Key words: orthoepic competence, Spanish as Second Language, *Common European Framework of Reference for Languages*.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es ofrecer determinados motivos por los cuales creemos necesario redefinir el concepto de competencia ortoépica (y, en cierto modo, también el de competencia ortográfica), como actualmente está expresado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Como resulta complejo analizarla sin tener en cuenta a su vez el concepto de competencia ortográfica, tomaremos sendas definiciones según aparecen en este texto y las analizaremos desde un punto de vista crítico. Posteriormente, recordaremos las circunstancias personales de los inmigrantes que pretenden aprender español como segunda lengua, y basándonos en ellos, propondremos una conceptualización de la competencia ortoépica distinta a la que de forma implícita aparece en el texto del Consejo de Europa.

2. COMPETENCIAS ORTOGRÁFICA Y ORTOÉPICA SEGÚN EL MARCO

En esta sección, trataremos de analizar críticamente las características que se atribuyen a las competencias ortográfica, primero, y ortoépica, después.

Comenzaremos, pues, citando lo que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* señala acerca de la competencia ortográfica (Consejo de Europa, 2001: 114-115):

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, aunque los de algunas otras lenguas siguen el principio ideográfico (por ejemplo, el chino) o el principio consonántico (por ejemplo, el árabe). Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.).

En primer lugar, conviene referirse a la posible ambigüedad presente en el concepto de «en la percepción y la producción», ya que en ningún caso se determina a qué destreza se está refiriendo. Si se trata de focalizar, de manera general, la percepción de los textos escritos, no es necesario conocer el sistema ortográfico de ninguna lengua para captar los símbolos ortográficos de que esté compuesta, puesto que todo ser humano será capaz de percibir cualquier símbolo gráfico, siempre y cuando su sentido de la vista se lo permita. Además, creemos que se está confundiendo escritura (el hecho en sí mismo de escribir, por un lado; y la carga cultural e ideológica que conlleva, por otro) con sistema de escritura (el conjunto de grafemas de que constan las lenguas y las reglas que los combinan) y con ortografía (las reglas concretas del sistema de escritura de una lengua determinada).

Si, por el contrario, se trata de enaltecer la percepción de manera oral, no se encuentra entonces ningún sentido a los cinco puntos que siguen, puesto que todos ellos hacen alusión a conceptos claramente gráficos («formas de las letras», «correcta ortografía», «signos de puntuación», «convenciones tipográficas», «tipos de letra», «signos no alfabetizables»), y en ningún caso fonéticos (que es la esencia de la oralidad).

En cambio, si se está centrando la atención en la producción escrita de los símbolos de que se componen los textos, cualquier persona podrá escribir un signo de este tipo sin tener por qué conocer la ortografía de la lengua a que pertenezca. (Esto, según lo que implica esta competencia de acuerdo con el *MCER*, no está en absoluto relacionado con el hecho de que ese símbolo no tenga ningún significado para ella.) Asimismo, si lo que se está haciendo es enaltecer la producción oral (lo cual es más que dudoso), se caería en dos grandes contradicciones:

- i) No tendría razón de ser que los conocimientos relacionados con la ortografía (los cinco puntos siguientes) estuvieran tan centrados en la escritura. No se entendería, por ejemplo, que lo que hubiera que producir de forma oral fueran «las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva», porque es de sobra conocido que nadie habla con letras, ni pronuncia signos de puntuación.
- ii) No se entendería, entonces, la posterior aparición de la competencia ortoépica, ya que, en sentido estricto, sería exactamente lo mismo que la competencia ortográfica: en ambos casos se partiría de lo escrito para hacerlo oral.

En segundo lugar, nos parece ciertamente inquietante la oración que hace referencia a los sistemas de escritura. Por un lado, no entendemos el motivo por que se emplea una conjunción concesiva *aunque*, que denota cierta contradicción entre lo anteriormente dicho y lo que se expresa en la subordinada, como si se estuviera expresando una causa ineficiente en la proposición subordinada que no impidiera en absoluto el cumplimiento de lo que se indica en la proposición principal (Marcos Marín *et al.*, 2002: 457). Esto implicaría percibir que el hecho de que existan lenguas con un sistema de escritura distinto al alfabético (según el Marco, «ideográfico» y «consonántico») pudiera impedir la propia existencia de los sistemas de escritura de «todas las lenguas europeas», y que además, no lo consigue. Esto no deja de ser sorprendente, dada la constancia con que se le enseña al lector a lo largo de todo el texto a ser plurilingüe (Consejo de Europa, 2001: § 1.3).

Por otro lado, resulta plenamente desconcertante que dentro de esa subordinada concesiva, que parece mostrar un obstáculo salvable, nos encontremos con un principio que rige los sistemas de escritura («el principio consonántico») que aparentemente es diferente al que se ha mencionado en la proposición principal («el principio alfabético»). Resulta claro que, de existir sistemas de escritura puramente consonánticos, no dejarían de ser por ello alfabéticos, puesto que se están basando igualmente en la relación sonido-letra; con lo cual seguimos sin entender por qué se oponen mediante la concesiva *aunque*.

Por último, nos llama la atención que, según el fragmento reproducido, parezca subyacer una clasificación de los sistemas de escritura en tres tipos (¿a nivel mundial?): los alfabéticos (todos ellos pertenecen a lenguas europeas), los ideográficos y los consonánticos. A este respecto, nos gustaría matizar varios aspectos:

- a) El término «alfabético» puede denotar cierto helenocentrismo, en absoluto justificable. La razón parece radicar en que el alfabeto griego fue el sistema de escritura que otorgó un grafo a las vocales, que no tenían representación gráfica en el sistema de escritura anterior, el fenicio, del cual proviene (Moreno Cabrera, 2005: 101-103). Sin embargo, hay que ser cautos para no caer en un absurdo prejuicio que indique que este sistema de escritura es mejor, más completo o más perfecto que cualquier otro.
- b) Como se indica en el texto que estamos analizando, «los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético». Sin embargo, esto no implica que los sistemas de escritura que se basan en el principio alfabético se estén basando necesariamente en un principio alfabético romano. Recordemos que hay tres tipos de alfabeto en Europa: el romano, el griego y el cirílico. El primero y el tercero son derivados del segundo. El romano, además, se ha extendido por todo el mundo al adaptarse a muchas lenguas europeas, primero, y a muchas otras americanas, después (*op. cit.*: 169-199).

- c) No todas las lenguas del mundo, sin embargo, se rigen por un sistema de escritura alfabético. De hecho, si realmente el sistema de escritura tuviera su razón de ser en la lengua hablada, no debería denominarse «alfa-beto», puesto que así se hace referencia únicamente a las letras y no a los sonidos, sino que se optaría por un vocablo diferente, que aludiera a la naturaleza fonética de las lenguas. El término «fonográfico» puede ser aceptable para designar aquellos sistemas de escritura en que los grafemas representan sonidos. La relación entre la oralidad y la escritura no se pierde en este concepto, a diferencia del «alfabeto», donde la necesidad de escribir parece cegar al hablante.
- d) Dentro de los sistemas de escritura fonográficos, habrá que destacar, por tanto, los silabográficos y los fonemográficos. Los primeros se basan en la relación entre grafía y sílaba, y toman como base a esta última (el japonés tiene dos silabarios, el hiragana y el katakana); mientras que los segundos seleccionan los fonemas que van a ser representados gráficamente. Dentro de estos últimos, caben cuatro posibilidades. Si sólo representan consonantes, se tratará de un sistema de escritura consonántico (por ejemplo, el fenicio); si representan consonantes acompañadas de una vocal predeterminada, serán sistemas de escritura vocal-consonánticos (el nagari de la India o el etíope); si aparecen representadas mediante grafías tanto las vocales como las consonantes, el sistema de escritura será vocálico-consonántico (el alfabeto griego o el coreano); y, finalmente, si representan las consonantes y utilizan símbolos diacríticos para las vocales, será un sistema de escritura fonográfico fonemográfico consonántico vocal-diacrítico (como es el del árabe y el hebreo) (*op. cit.*: 60-62; 94-98). En la relación anterior, hemos dejado para el final el grupo en que se inserta el sistema de escritura árabe: no es exacto señalar que no tiene vocales o que se trata de un consonantario en términos absolutos. Hay elementos diacríticos empleados para señalar las vocales (generalmente, no se usan), y se recurre al mismo signo para representar las vocales largas y las semiconsonantes (*y* para [i:], *w* para [u:], ‘ para [a:]) (*op. cit.*: 106-109). Si no restringimos demasiado el significado del término «alfabético», el sistema de escritura árabe (el alifato), en cierto modo, también lo es. Como consecuencia, seguimos sin entender la ya mencionada conjunción concesiva *aunque* que parece descartarlo como tal.
- e) Otro tipo de sistema de escritura es el logográfico¹, en el cual se relaciona un grafema con una palabra (entendiendo palabra como unidad compuesta de significado). No hay sistemas de escritura logográficos puros, puesto que siempre aparece un componente fónico en el que se basa la configuración de los grafemas. Tampoco hay, por tanto, un sistema de escritura fonográfico puro, en el que siempre se va a encontrar algún rasgo de tipo logográfico (Moreno Cabrera, 2005: 60). Esto conlleva que no sea adecuado denominar «ideográfico» (ni «pictórico») a este sistema de escritura, puesto que se estaría confundiendo entonces la escritura como sistema (conjunto de grafemas) con la forma en que esa ésta se realiza (grafos): el hecho de que en los orígenes de la escritura existieran grafemas logográficos con forma pictórica, debido a que se trataba de dibujos que representaban el objeto denotado por la palabra escrita mediante un logograma, no justifica que el término

¹ En la versión en español del Marco no aparece en ningún momento la palabra «logográfico», pero sí es así en la versión inglesa.

«pictórico» o «ideográfico» deba aplicarse a todo el grafema (y, menos aún, a todo el sistema de escritura), en lugar de utilizarse para referirse exclusivamente a la forma del grafema mismo (Moreno Cabrera, 2005: 63).

En tercer y último lugar, nos gustaría exponer brevemente algún matiz a los conocimientos necesarios para llegar a adquirir la competencia ortográfica.

Por un lado, parece haberse establecido una mezcolanza caótica de lo que de forma ordenada puede dar lugar a distintas partes de la ortografía (Martínez de Sousa, 2004: 36), tales como la ortografía de la letra o literal (presente en el primer punto, «las formas de las letras en sus modalidades normal y cursivas, tanto en mayúsculas como minúsculas»); la ortografía de la sílaba (ausente por completo, al menos de manera explícita); la ortografía de la palabra o lexicológica (patente en «la correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas», en la cual cabría incluir el empleo de mayúsculas y minúsculas, ya mencionadas en el primer punto); ortografía de la frase o sintagmática (que incluye «los signos de puntuación y sus normas de uso»); y la ortografía del texto o temática (que refiere a los tipos de letra, «las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra»; pero también a los aspectos ortotipográficos, como pueda ser la división del texto en apartados, capítulos, párrafos... que no aparece de manera explícita en el *Marco*, y que difiere claramente en las distintas lenguas). Parece clara la manera en que el *MCER* unifica partes de la ortografía que pertenecerían a ámbitos distintos (primer punto), separa otras que deberían ir juntas (puntos 1 y 2) y pasa por alto algunas que debería mencionar (la ortografía silábica y la ortotipografía).

Pero vayamos por orden. El primer punto establece un conocimiento de «las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva». Esta descripción tiene sentido si la aplicamos de manera general, es decir, al conocimiento que el alumno debe tener de las grafías que se emplean en la LE. Lo que no llegamos a entender es por qué se indica «normal» si quizá se esté refiriendo a «redonda», es decir, a la «letra tipográfica que es derecha y circular» (Martínez de Sousa, 2004: 500), frente a la «cursiva», que es «una letra de imprenta generalmente inclinada hacia la derecha sin trazos de unión» (*op. cit.*: 504). Tampoco queda demasiado claro qué se pretende decir con «cursiva», puesto que caben dos opciones: i) que se esté haciendo referencia al tipo de letra inclinada (en cuyo caso no comprendemos el énfasis por que se estudie junto con la letra «normal», si la única diferencia en términos de imprenta es que una es derecha y la otra no); y ii) que se intente incluir en este concepto aquellas escrituras con letras cursivas, como pueda ser el caso del alifato, en las que es obligatorio unir las letras en la mayor parte de las ocasiones (Moreno Cabrera, 2005: 107). Si este segundo punto se aceptara, no sería coherente, entonces, haber postulado anteriormente en la misma definición de la competencia ortográfica que todas «las lenguas europeas se basan en el principio alfabético», excepto el árabe (que, debido al ya mencionado *ainque*, ni sería una lengua europea por englobarse bajo el indeterminado «otras», ni se basaría, por tanto, en dicho principio alfabético).

El segundo punto parece dejar entrever que no hay un concepto claro de «palabra» en el texto. El hecho de que se pretenda hacer hincapié en que dentro de «la correcta ortografía de las palabras» se encuentran «incluidas las formas de contracción aceptadas», parece indicar que una forma contracta (el artículo *du, des* del francés o *al y del* del español, las formas *don't, I'm, there's* del inglés, o las formas *mach's, ich bin's, im, am* del alemán) no se tiene

por palabra desde un punto de vista estrictamente escrito, y por ello debe hacerse explícita la necesidad de incluirlo en tal categoría. Esto no sería necesario si realmente la ortografía se basara en la pronunciación para exponer sus reglas (lo cual no ocurre de forma exacta nunca), puesto que no cabría ninguna duda de que se trata de una palabra, porque como tal se expresa en la cadena hablada. Esta idea, llevada al extremo, podría implicar la ruptura de la esencia misma de la escritura, puesto que conllevaría escribir todo lo que se dice de manera conjunta, y en este caso, el límite entre las palabras (gráficamente) sería más que difuso. Por otra parte, si se está incluyendo entre los conocimientos ortográficos el uso de «los signos de puntuación» y el de «las formas de las letras» en general, no tiene mayor sentido recalcar el conocimiento de las formas contractas, porque o bien se realizan mediante la escritura siguiendo las normas convencionales de la grafía establecidas (*vom, dem* en alemán), o se emplea en ellas un apóstrofo (signo de puntuación) que las determina como palabras contractas (*you're, we've* en inglés).

Finalmente, creemos que en el último punto subyace una idea de la que no se es consciente del todo: los «signos no alfabetizables de uso común» conllevan una clara connotación cultural muy importante. No son alfabetizables, ni alfabéticos, puesto que no se corresponden (excepto en ciertos discursos) con un fonema, sino con una palabra completa, e incluso, con un concepto concreto. El caso de @, que tendrá su correspondiente significante fónico en las distintas lenguas, está pasando a significar en la lengua española algo más que una simple dirección de e-mail; de la misma manera que & (que cada cual leerá de un modo: *y, and, und* o *et*) refiere a un concepto más complejo que es el de la unión, fusión, etc. Estos elementos culturales no pueden estudiarse como simples signos ortográficos, si no se enmarcan dentro del contexto social en que se emplean.

Por lo que respecta a la competencia ortoépica, aparece en el punto 5.2.1.6. del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001: 115) definida como sigue:

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

En esta cita, hay varios aspectos que nos gustaría destacar.

En primer lugar, cabe preguntarse por qué no hay en ningún momento una mínima alusión a la fonética para poder desarrollar adecuadamente la competencia ortoépica. Puesto que se está diciendo que hay que «articular una pronunciación correcta» partiendo «de la forma escrita», ¿no se debería entonces interpretar un conocimiento fonológico mayor que el propiamente ortoépico? O en otras palabras: ¿no debería estar *antes* la competencia fonológica

que la competencia ortoépica? No entendemos, pues, el motivo por el que la competencia fonológica no se tiene en cuenta a la hora de establecer las posibles consecuencias del «saber articular».

En estrecha relación con esto, ¿de qué sirve conocer las convenciones ortográficas si no se relaciona cada grafía con su fonema? No se podrá pronunciar adecuadamente si lo único que se conoce es la ortografía, esto es, el conjunto de «símbolos de que se componen los textos escritos» (Consejo de Europa, 2001: 114). (Pensemos en algún ejemplo en la que alguien haya aprendido perfectamente una lengua... pero sólo a través de los textos, sin haberla oído jamás.) Y, en consecuencia, ¿cómo se va a relacionar cada grafía con su fonema si no se tiene en cuenta el conocimiento del sistema fonológico de la LE que el estudiante pueda tener?

En segundo lugar, no vemos la relación entre «la capacidad de consultar un diccionario» y haber desarrollado la competencia ortoépica. Resulta poco probable que el alumno en cuestión se aprenda de memoria el orden alfabético correspondiente sin relacionar cada uno de esos símbolos con su sonido (de hecho, lo más creíble es que le resulte más sencillo aprenderse de forma oral que relacionando constantemente la pronunciación con su grafía). Y, por otro lado, si bien es cierto que es necesario saber cómo se pronuncia una palabra nueva que el alumno encuentra en determinado lexicón, no menos cierto es que no tiene ningún sentido que se le obligue a aprender su correspondiente representación fónica («el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación»), esto es, hacer que el alumno adquiera no sólo el sistema ortográfico común de la lengua que estudia, sino también el sistema de representación fonética (por ejemplo, el AFI), que además no está unificado de ningún modo, y conlleva constantes malinterpretaciones de los fonemas a que refiere (Fernández Martín, 2008: § II. B 1.2). En cualquiera de los dos casos, el aprendiente necesitará forzosamente pasar por el desarrollo de la competencia fonológica.

El siguiente aspecto hace referencia a los signos de puntuación. Evidentemente, no sabemos a qué se refiere este sintagma, puesto que ignoramos si en su concepto está incluido lo que filológicamente se ha denominado «tilde», y que en algunos casos, confundiendo el concepto escrito con el fonético, se llama también «acento». Esta distinción es fundamental en la lengua española, donde el acento es un elemento suprasegmental de carácter distintivo, contrastivo y culminativo (Quilis, 2005: § 7.2), que está ortográficamente representado mediante la tilde. En otras lenguas como el francés, este acento gráfico no es suprasegmental: señala la mayor o menor apertura de la vocal *e* (que es sobre la que se encuentra generalmente). Nuestra crítica se centra fundamentalmente en lo ya mencionado: ¿cómo va a saber el alumno qué repercusión tienen los signos de puntuación en la expresión (término demasiado ambiguo quizá) y en la entonación si no ha desarrollado una competencia fonológica *previa* que le ayude a interpretar ese texto escrito, además, de forma pragmática? O dicho de otro modo: ¿cómo va a entonar correctamente una oración si nunca la ha oído antes, por muy bien puntuada que esté? No hay que olvidar que, frente a la lengua hablada, la lengua escrita es muy pobre (Moreno Cabrera, 2004: 173). Una misma oración escrita perfectamente puede dar lugar a casi tantas entonaciones como hablantes existen. La mejor prueba de ello podemos encontrarla acudiendo varias veces a la representación de una obra teatral, poniendo especial cuidado en que el mismo papel sea interpretado por diferentes actores.

El último punto referido a la competencia ortoépica hace hincapié en la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto. Desde un prisma estrictamente textual o

discursivo, no parece ser demasiado coherente que saber cómo se pronuncia una palabra (suelta, sin contexto), o saber leer un texto (sin, en principio, entenderlo) pueda ayudar al alumno a desentrañar cualquier ambivalencia semántica implicada por homonimia o polisemia. Un estudiante que se encuentre con una oración del tipo *Los señores fueron al banco porque tenían que sacar dinero*, necesitará saber que la forma fonológica /bángo/ tiene dos significados, y que uno de ellos se descarta en función del contexto. Si, por error, se le representara /pángo/ (lo cual equivaldría a una pronunciación [páKko]), esto no sería obstáculo para seguir interpretándolo correctamente (a un nivel semántico-pragmático) si entendiera el resto del texto.

Una consideración a favor del punto tratado por el *Marco* puede aparecer en casos donde, por ejemplo el acento, sea fundamental para discernir un significado u otro (formas verbales cuasi-homófonas que refieren al presente o al pretérito perfecto simple). Sin embargo, en tales casos no haría falta contexto para deshacer la ambigüedad porque las mismas palabras ya se distinguirían por sí solas.

Finalmente, queda al menos preguntarse el motivo de que no exista un descriptor (escala nivelada) que indique el dominio de la competencia ortoépica.

Parece, pues, que tanto la competencia ortográfica como la ortoépica han olvidado por completo cualquier relación entre la percepción oral y su inmediata representación gráfica. De la misma manera que la primera se basa en la producción y percepción escritas (con los inconvenientes ya señalados), la segunda hace referencia a la lectura en voz alta de un texto escrito, y ninguna de las dos, como decimos, relaciona la percepción estrictamente auditiva (competencia fonológica) con su correspondiente producción escrita² (competencia ortográfica).

3. UNA NUEVA PROPUESTA

Lo analizado hasta aquí puede ser considerado un sinsentido si se parte de la premisa de que el *MCER* pretende unificar criterios para aprender, enseñar y evaluar las lenguas europeas, y además, para que esto se haga de una forma más o menos unificada en los distintos países europeos. Con lo cual, queda plenamente justificado el uso de determinados elementos (ya mencionados) que remiten a prejuicios (europeos) y que parecen ignorar (en el significado hispano, pero también en el anglosajón) otras lenguas (o culturas) cualesquiera que se salgan lo mínimo de dichas directrices.

En este apartado, vamos a exponer algunas características del alumnado inmigrante no europeo, con que se tratará de convencer de la importancia de adaptar, en determinados contextos de enseñanza, unos criterios diferentes a los que propugna el Consejo de Europa (2001). Vaya por delante una conclusión: si no existe un mínimo interés por estudiar las lenguas y las culturas de los aprendientes no europeos, el *Marco* fracasará completamente, porque no se ajustará a sus necesidades... y seguramente, tampoco se hará responsable de ello.

² En Fernández Martín (2008) se diseñó un curso para trabajar todas estas relaciones. Se pretendía enseñar al alumno las relaciones entre sonidos (percepción auditiva) y grafías (expresión escrita), por un lado, y grafías (percepción lectora) con sonidos (expresión oral o pronunciación), por otro. En este trabajo, el concepto de competencia ortoépica es, por tanto, mucho más amplio que el que se encuentra en el *Marco*.

a. Características del alumnado inmigrante

Entre las principales características sociales de los inmigrantes, caben destacar las siguientes (Hernández y Villalba, 1994: 74-75):

- Diferentes situaciones jurídicas (refugiados, asilados, casados con españoles, regularizados, ilegales...).
- Diferentes orígenes geográficos. Entre ellos, se distinguen los alumnos procedentes de África (fundamentalmente de Marruecos, Argelia, Senegal y Gambia), Asia (China) y el Este de Europa (Polonia, Rumanía...). No obstante, la formación de estos últimos suele ser mayor que la de los primeros (Aguirre y Marrero, 2004).
- Escaso nivel económico. Empleos relacionados con la construcción, la jardinería y el servicio doméstico.
- Precariedad en las viviendas.
- Escasa integración social. Al carecer de conocimientos lingüísticos, no entran fácilmente en contacto con los nativos, y esta falta de motivación por comunicarse en otra lengua provoca que pierdan el interés por asistir a las clases de español L2. Aquellos que optan por ir a alguna clase, acaban viendo que estas no cumplen con sus expectativas (Miquel, 2003: 11-24) y, como consecuencia, pierden la motivación por conocer la cultura de acogida porque, dados sus pocos conocimientos lingüísticos, los nativos se creen con derecho a romper el principio de responsabilidad mutua (Lorenzo, 2006: 34-35).

Todos estos factores pueden influir de una manera u otra en el interés que el alumno tenga por adquirir la segunda lengua. Si la motivación aumenta, aumentará también las ganas con que el aprendiente querrá avanzar en sus conocimientos de la lengua meta. Si, por el contrario, la motivación va disminuyendo, la pérdida de interés del estudiante será evidente.

En cualquier caso, lo que nunca podemos olvidar es que estos alumnos tienen un bagaje cultural enorme: conocimientos de varias lenguas maternas y diversas lenguas extranjeras, de las reglas de comportamiento de su propia sociedad y lo que hayan podido aprender de la de acogida durante su estancia, la experiencia personal, las destrezas y habilidades propias de cada uno, estilos de aprendizaje, costumbres, conocimientos culturales... (Consejo de Europa, 2001: 99-106).

Entre sus conocimientos, cabe destacar la frecuencia con que muchos de ellos acuden a las clases de español con la esperanza de aprender a escribir, de comenzar a entender lo que tantas veces han leído fuera del aula. El principal error del profesor es pensar que, por ser analfabetos (hecho que sería cuestionable: si saben leer árabe no son analfabetos, porque entonces muchos de los docentes serán analifatos), no saben hablar: su nivel de lengua oral es muy superior al de lengua escrita. Porque su aprendizaje ha comenzado por el nivel fonológico, y ha llegado a alcanzar el gramatical, sin rozar siquiera (ni necesitarlo) ni el ortográfico ni el ortoépico.

b. La importancia del nivel fonológico

En anteriores apartados no hemos mostrado qué se dice en el *MCER* acerca de la competencia fonológica: ello se debe, fundamentalmente, a que ya ha sido estudiado en el contexto de toda la obra (Iruela, 2007).

En nuestra opinión, el nivel fonológico es fundamental para adquirir una lengua extranjera. Una buena pronunciación³, fruto del aprendizaje (hecho que implica cierta reflexión) de los distintos sonidos y de su articulación posterior (fonética), consecuencia a su vez de una cuidada adquisición fonológica de la lengua extranjera, va a tener cabida en las distintas actividades que el hablante va a realizar utilizando la lengua: es fundamental para entender y hacerse entender en cualquier interacción oral (Iruela, 2007: § 2.3), y mucho más en un acto exclusivo de transmisión, tal como una conferencia (*op. cit.*: § 2.1); será, asimismo, imprescindible para entender lo que se perciba de una comprensión auditiva (*op. cit.*: § 2.2), e incluso, aparecerá en la lengua escrita en lo que algunos autores han denominado voz interior (*op. cit.*: § 2.3). Este hecho, que cualquier lector puede constatar, implicaría que la lengua hablada está antes que la lengua escrita. Y, por tanto, debería primar sobre ella.

También es crucial la fonología para desarrollar la competencia comunicativa. No olvidemos que esta competencia está formada, según el *Marco*, por las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüística (Consejo de Europa, 2001: § 5.2). Dentro de la primera, destacan la competencia léxica (de nada sirve aprender una palabra nueva si no se es capaz de percibirla o producirla adecuadamente en la lengua oral [Iruela, 2007: § 3.1.2.]), la competencia gramatical (el acento es fundamental para discernir determinadas palabras desde un punto de vista morfológico, la sintaxis se apoya constantemente en la entonación [*op. cit.*: § 3.1.3]), la competencia ortográfica y la ortoépica, de las que hablaremos en la próxima sección.

Desde el punto de vista de las competencias pragmáticas, en la competencia funcional la entonación va asociada a funciones comunicativas y, en la competencia discursiva, ayuda a cohesionar el texto oral (*op. cit.*: § 3.2).

Finalmente, la pronunciación resulta esencial para distinguir el registro, la clase social, el origen geográfico, etc., del hablante en cuestión. De ahí que sea un factor determinante también para desarrollar la competencia sociolingüística (*op. cit.*: § 3.3).

Dada la enorme relevancia de la pronunciación (y, como consecuencia, de la competencia fonológica), parece evidente, pues, defender que para acceder a cualquier conocimiento de la lengua, antes se tendrá que adquirir el nivel fonológico.

De ahí que sea completamente necesario enseñar fonética en clase, tanto desde un punto de vista empírico (pronunciación), como desde un punto de vista más bien teórico (es decir, fonética propiamente dicho, lo que se encontraría inserto en el concepto de *language awareness* [Cots *et al.*: 2007]).

En el contexto del español como segunda lengua, puede ocurrir que el alumno sea principiante absoluto, y que por tanto, no sepa nada de la lengua; o bien puede acudir en ayuda del docente para acceder a la cultura escrita que tan arraigada ha detectado que está a su alrededor. En el primer caso, se le tendrá que enseñar lengua oral. Y, como hemos visto, para que esta tenga éxito (interacción, transmisión, comprensión) es imprescindible trabajar también la pronunciación. En el segundo caso, no habrá que dejarse cegar por la escritura, por mucha importancia que el alumno le dé.

En cualquiera de los dos ejemplos, será necesario recurrir a actividades que permitan que el alumno reflexione sobre la importancia de pronunciar adecuadamente. No tiene por qué

³ Entendemos por «buena» cualquier pronunciación de una lengua extranjera que sea semejante a la que tiene cualquier nativo de dicha lengua, y que, a la vez, permita fluidamente la comunicación.

perder su acento si no lo desea; tan sólo hay que hacerle ver cuán importante es la fonética para poder tener el éxito comunicativo asegurado.

c. Competencias ortográfica, ortoépica y segundas lenguas

Junto a ese posible éxito comunicativo, la adquisición previa del nivel fonológico de la lengua extranjera sería una manera clara de acceder al sistema de escritura, fuera cual fuera la lengua extranjera que se tratara de estudiar.

Este principio resultará llamativo a cualquier estudiante que haya aprendido lenguas extranjeras a través del método tradicional. Estamos acostumbrados a trabajar con la forma gráfica de las palabras, no nos quedamos tranquilos hasta que no sabemos cómo se escriben, pretendemos apuntar todo, queremos que nos escriban cualquier palabra que no nos sea familiar... y luego nos deprimimos cuando intentamos hablar en la lengua extranjera y no somos capaces de decir ni un solo sonido.

En realidad, esto no ocurre sólo con los que hayan aprendido lenguas extranjeras siguiendo un método tradicional (Romero y González, 2005: 17-19). Cualquier método ha obviado generalmente la enseñanza de la fonética (aunque se haya centrado en enseñar lengua oral).

Sin embargo, aunque muchos de los alumnos que vendrán a nuestras aulas a aprender español L2 hayan estudiado siguiendo un método igualmente tradicional, dependiendo de su país de origen no tendrán tanta dependencia de la escritura como nuestra sociedad.

Nuestra propuesta se basa en comenzar a pronunciar antes de empezar a escribir. No nos oponemos a acompañar las actividades fonéticas con otras de tipo gramatical o léxico, incluso insertas todas ellas en tareas de tipo intercultural o pragmático: son todas competencias que el alumno tendrá que ir desarrollando en la L2. Lo que sí rechazamos es comenzar enseñándoles a «hacer unos dibujos como soles con un palito a la derecha, que luego se juntaban con otros palos que eran como montañas» (Miquel, 2003: 11), porque llegará un momento en que no le verán la utilidad. Estamos completamente seguros de que la mayoría de los casos de abandono de las aulas se debe a la innecesaria obcecación del docente por enseñar a sus alumnos a leer y a escribir, cuando lo que necesitan, de manera urgente, y sobre todo, al principio, es hablar y escuchar. Una causa evidente de esta a veces inútil lucha contra el grafocentrismo (Moreno Cabrera, 2005) es la falta de materiales que se basen realmente en la lengua oral; hecho que provoca que, por falta de tiempo o ganas, el profesor de español L2 se acabe ajustando, incluso de forma involuntaria, a lo que dichos manuales dictan.

En el caso de que los alumnos hayan alcanzado ya un nivel intermedio de lengua hablada, la reflexión sobre la lengua escrita es fundamental para seguir asegurando su integración social. Cuando ya han adquirido la competencia fonológica de la lengua meta, pueden acceder a la competencia ortográfica y ortoépica, que hasta entonces no les ha sido indispensable para la comunicación.

Creemos importante señalar que no nos estamos negando a que se les enseñe a leer y a escribir. Esto sería obligarles a nadar contra corriente. Lo que tratamos de defender es el orden en que se debe establecer la enseñanza de dichas disciplinas. Hay trabajos que demuestran que la enseñanza de la fonética sin escritura es muy útil, y que además, es posible partir de aquella para llegar a ésta y no a la inversa (Alexeeva, 2005). También hay autores que defienden una enseñanza de la fonética de forma explícita (Castino, 1996), especialmente cuando el alumno tiene ya ciertos conocimientos fonológicos de la L2 (González y González, 1998), y está familiarizado con los símbolos gráficos que los representan (Fernández Martín, 2007).

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era proponer una definición distinta, basada en una revisión del concepto, de la competencia ortoépica. Para ello, hemos desarrollado un análisis exhaustivo del concepto de competencia ortográfica, tan cercano a él, y hemos observado lo siguiente:

- i) Un constante empeño en dar más importancia a lo escrito que a lo oral (lo cual contradice la esencia misma de cualquier método comunicativo, dentro del cual se inserta la metodología del *Marco*), presente en la poca relevancia de la competencia fonológica tanto para adquirir la competencia ortográfica, como para adquirir la ortoépica, cuando estas dos son derivadas de aquélla.
- ii) En relación con la carencia del plano fonológico, no hay verdadera simetría en los conceptos de competencia ortoépica y competencia ortográfica. No se compenetran: la primera se centra tan sólo en la producción oral a partir del texto escrito, mientras la segunda se basa en la producción y percepción (presuntamente escritas), y deja de lado una posible fuente auditiva (incluso aunque sea «lectura interior»). ¿En qué competencia se enmarcaría una producción oral partiendo de una comprensión auditiva, o una percepción auditiva que conllevara una producción escrita u oral?
- iii) Una visión ligeramente etnocentrista al concentrar toda la enseñanza de lenguas tan sólo en lenguas europeas (intención muy loable), teniendo sólo presente alumnos cuyas lenguas maternas sean sólo europeas. Este hecho, relativamente útil por un lado, delimita demasiado las funciones didácticas reales del texto, por otro, especialmente a la hora de ser aplicado a alumnos que no son europeos, que hayan desarrollado enormes estrategias orales en LE, pero no sean valoradas porque se miden con el criterio de lo escrito, y además, de lo estrictamente alfabético.
- iv) Muy relacionado con el punto anterior, el *Marco* encierra algún aspecto que deja entrever poco interés por lo que no sea occidental. El hecho de clasificar los principios que siguen los sistemas de escritura en alfabéticos, ideográficos y consonánticos da una idea de lo poco que se ha hecho por investigar a fondo cuáles son los diversos sistemas de escritura patentes en el mundo: a Europa puede venir cualquier persona procedente de cualquier lugar, y nunca está de más que el docente tenga ciertos conocimientos sobre sus lenguas, cualesquiera que sean.

Por todo esto, pensamos que no debe estar al mismo nivel la competencia fonológica y las competencias ortográfica y ortoépica. Hemos explicado que los alumnos que asisten a clase de español como segunda lengua han accedido al sistema fonológico español, sin necesidad de recurrir a herramientas ortoépicas ni ortográficas. Dado que en el proceso de aprendizaje no tienen el mismo rango, ¿por qué deberían tenerlo en su categorización taxonómica?

Si lo que se pretende es que se integren, deben para ello comunicarse de forma oral: es lo que les urge. Cuando sean relativamente competentes en el sistema fonológico (y a su vez, lo hayan ido siendo en el léxico-gramatical y, si es posible, socio-pragmático), estarán más o menos preparados para «recibir la instrucción» en el nivel escrito. Como hemos dicho anteriormente, no se trata de que no accedan a la escritura: se trata de que no se centren todas sus expectativas (ni las del profesor) en ella. Por esto, proponemos que la competencia

fonológica se subdivide en dos, la ortoépica y la ortográfica, consideradas entonces dos fases posteriores. Sus definiciones deben ser revisadas, porque hay elementos relacionados con la escritura que «superan» el nivel fonológico, y que, como hemos visto, no aparecen delimitados en ninguna de las dos.

Finalmente, con respecto a la importancia del nivel fonológico, insistimos en que es realmente un nivel lingüístico: ni la competencia ortográfica ni la ortoépica son necesarias (a diferencia de la gramatical, la léxica o la fonológica) para una comunicación exitosa. Cuando el lector se sienta tentado de pensar lo contrario, recomendamos que piense en la eficacia comunicativa que cualquier niño tiene antes de llegar a la edad obligatoria de escolarización, y por tanto, de alfabetización.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, C. y Marrero, V. (2004). *La enseñanza de español a inmigrantes: un instrumento para la integración (I)*. Material Didáctico inserto en el Programa de Formación del Profesorado. Convocatoria 2004-2005. Madrid: UNED.
- Alexeeva, I. (2005). «Curso inicial de fonética española para estudiantes rusos», en *redELE*. URL: www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/alexeeva.pdf
- Castino, J. (1996). «El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española», en *Cuadernos Cervantes*, 6: 44-47.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes. Versión en inglés: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Cots, J. M.; Armengol, L.; Arnó, E.; Irún, M. y Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Fernández Martín, P. (2007). «Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes», en *redELE*, 11. URL: www.mec.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf
- Fernández Martín, P. (2008). *Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*. Memoria fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija. URL: www.mec.es/redele/Biblioteca2008/Patricia%20Fernandez.shtml
- González, M. J.; y González, M. C. (1998). «Yo pronuncio, tú pronuncias... ¿Él pronuncia?», en *Frecuencia L*, 8: 52.
- Hernández García, Maité y Félix Villalba Martínez (1994). «Inmigración y educación», en *Cuadernos de pedagogía*, 231: 74-78.
- Iruela, A. (2007). «¿Qué es la pronunciación?», en *redELE*, 9. URL: www.mec.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf
- Lorenzo (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Marcos Marín, F.; Satorre Grau, F. J. y Viejo Sánchez, M. L. (2002). *Gramática española*. Madrid: Síntesis.
- Martínez de Sousa, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- Miquel, L. (2003). «Consideraciones sobre la enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes», en *Carabela*, 53.
- Moreno Cabrera, J. C. (2004). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

- Moreno Cabrera, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- Quilis, A. (2005). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/Libros.
- Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A. (2005): «La fonética y la pronunciación en la clase de ELE: una propuesta didáctica», en *Frecuencia L*, 28: 16-22.