

La competencia ortoépica y su vinculación con las competencias fonológica y ortográfica en la enseñanza de lenguas extranjeras

Orthoepic competence and its link to phonological and orthographic competences in foreign language teaching

Ángel Gabarrón Pérez*

Recibido: 03-06-2021

Aceptado: 28-02-2021

Resumen

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) y su actualización, el Volumen Complementario con Nuevos Descriptores, recogen las competencias necesarias para el desarrollo de las destrezas orales y escritas en una lengua extranjera, entre ellas la competencia ortoépica, que relaciona directamente ambas destrezas, quedando definida en el MCERL como *la correcta pronunciación de una lengua partiendo de su forma escrita* (Consejo de Europa, 2002; p. 115). No se debe hacer ningún análisis de dicha competencia sin establecer una relación coherente con las competencias fonológica y ortográfica. Así pues, la competencia ortoépica podría ser considerada como el resultado de la fusión de ambas competencias en una sola, cuyo dominio permite que el hablante aprendiz sea capaz de descodificar las relaciones entre sonidos y grafías y leer correctamente palabras, oraciones y textos en la lengua meta. El presente artículo pretende analizar dicha relación y el papel de la competencia ortoépica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, se analizarán las actividades propuestas en el MCERL y las estrategias descritas en el documento para el desarrollo de la misma.

Palabras clave

Competencia ortoépica, Competencia fonológica, Competencia ortográfica, MCERL, Enseñanza de lenguas extranjeras

Abstract

The Common European Framework of Reference for Languages (hereinafter CEFR) and its update, the Complementary Volume with New Descriptors, set out the competencies necessary for the development of the oral and written skills of a foreign language, such as the orthoepic competence, which directly relates both skills and is defined in the CEFR as *the correct pronunciation of a language from its written form* (Council of Europe, 2002; p. 115). Serious analysis of this competence should not be carried out without taking into account both phonological and orthographic competences and thus establishing a coherent relation between the three of them. Thus, orthoepic competence could be considered as the result of merging both competences into one, which mastery allows the learner to be able to decode the relations between sounds and graphemes and to read words, sentences and texts in the target language correctly. This article aims to analyse this relation and the role of orthoepic competence in the teaching of foreign languages. Finally, we will analyse the activities proposed in the CEFR and the necessary strategies described in the document for its development.

Keywords

Orthoepic competence, Phonological competence, Orthographic competence, CEFR, Foreign language teaching

* Universidad Nacional de Educación a Distancia
<https://orcid.org/0000-0002-0214-0547>
agabarronperez@gmail.com

1. Definición de competencia ortoépica

El MCERL (2002) introduce la competencia ortoépica como una de las competencias comunicativas de la lengua y establece su definición de la siguiente manera:

A la inversa (en referencia a la competencia ortográfica, que hace alusión al dominio de la forma escrita) 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; y, por último, la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto (p.115).

Podemos entender que un aprendiz de lenguas extranjeras exhibe un cierto grado de competencia ortoépica cuando ha establecido una serie de asociaciones entre la forma oral y escrita de una lengua (aunque se establece una prevalencia de la segunda frente a la primera, tanto en sus símbolos y convenciones como en sus connotaciones) y es competente para leer un texto en dicha lengua, estando de esta forma capacitado para imaginar, a partir de su forma escrita y de un nivel suficiente de comprensión lectora, cómo se pronuncia una palabra que desconoce y que no ha oído anteriormente (Rigol, 2005). Este hecho supone el conocimiento de las normas de decodificación de la lengua escrita en lengua oral, de lo cual se deduce el grado de conexión que debe existir entre la competencia ortoépica y la ortográfica, teniendo en cuenta que la primera hace referencia a la producción oral mientras que la segunda toma como eje central la producción escrita (Guerrero, 2002).

La competencia ortoépica está situada a medio camino entre las destrezas orales y las escritas, y su dominio en una lengua extranjera supone la habilidad para relacionar mentalmente un grafema a la representación mental de un sonido, poniendo en funcionamiento para ello procesos que permiten al usuario de una lengua extranjera encontrar los equivalentes a nivel oral de una forma escrita diferente a la de su lengua materna (Atienza y García-Ramos, 2005).

Para Fernández Martín (2009), el concepto de competencia ortoépica está planteado de manera errónea en el MCERL, por lo que debería ser redefinido y analizado de forma conjunta con el de competencia ortográfica. Para esta autora, se establece una confusión entre los términos “escritura” (el hecho en sí de escribir unido a la carga ideológica y cultural que dicho acto lleva aparejado), “sistema de escritura” (los grafemas que componen una lengua y las reglas que regulan su combinación) y “ortografía” (la aplica-

ción de las reglas que rigen la escritura en una lengua específica) cuando se efectúa el análisis de la percepción escrita.

2. Vinculación de la competencia ortoépica con las competencias ortográfica y fonológica.

Por otra parte, la citada autora (Fernández Martín, 2009) se pregunta por la naturaleza de las palabras “percepción” y “producción” en la definición de la competencia ortográfica que se establece en el MCERL (“...supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de que se componen los textos escritos”), cuestionándose si dicha percepción se refiere a la forma escrita o a la forma oral de una lengua: si se tratase del primer caso, entonces la competencia ortográfica dejaría de ser relevante, ya que la propia naturaleza del ser humano le permite la percepción grafológica al estar dotado del sentido de la visión y de la capacidad de retención memorística. En cambio, si dicha percepción hace referencia a la forma oral, lo cual la propia autora pone en duda, se incurriría en una doble contradicción, ya que, por una parte, sería ilógico que los conocimientos ortográficos estuviesen tan estrechamente relacionados con la forma escrita, y por otra, las competencias ortoépica y ortográfica perseguirían el mismo objetivo, por lo que la existencia de la primera no tendría ninguna razón de ser. Además, es necesario considerar que los cinco puntos del MCERL que mencionan las condiciones necesarias para el dominio de la ortografía se refieren a conceptos grafémicos y no fonéticos.

La propia definición de la competencia ortoépica como la correcta pronunciación de la forma oral partiendo de la forma escrita ya establece de por sí una conexión entre los conocimientos fonológicos y los ortográficos (Perfetti, 2013). Sin embargo, no aparece recogida en el MCERL una escala de descriptores para evaluar dicha competencia más allá de la que hace referencia al dominio de la ortografía, lo cual demuestra que el MCERL establece una evidente conexión entre la competencia ortográfica y la ortoépica (Fernández Martín, 2009).

La competencia fonológica ocupa un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, la cual constituye la base sobre la que se sustenta la adquisición de las competencias ortográfica y ortoépica, encargadas a su vez de relacionar las demás competencias con la escritura (Fernández Martín, 2016).

Estas competencias escritas mencionadas con anterioridad, particularmente la competencia ortoépica, realizan una labor de intermediarias entre la competencia fonológica y las restantes competencias escritas cuando se lleva a cabo el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera, por lo que se podría inferir que las competencias

escritas, y en especial la ortoépica, deberían desarrollarse paralelamente con la fonológica (Fernández Martín, 2016). De todo ello se deduce que la competencia fonológica es una conexión entre los lenguajes oral y escrito, del mismo modo que la competencia ortoépica, con la diferencia de que ésta última se desarrolla una vez que el aprendiz ha adquirido el aprendizaje de la lectoescritura (Jaén y Flores, 2020).

3. La competencia ortoépica en la enseñanza de lenguas extranjeras

Para Lobato (2012), la competencia ortoépica adquiere una enorme trascendencia en el aprendizaje oral y escrito de una lengua no materna, lo cual queda de manifiesto en el pragmatismo con que se desarrolla la labor docente en el aula, por la comunicación que se establece en contextos cotidianos y por toda la investigación empírica implementada desde la psicolingüística, y por esta razón, dominar la competencia ortoépica durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no debe ser considerado como una cuestión banal o menor, ya que conocer cómo pronunciar las grafías de una L2 permite llevar a cabo un ejercicio efectivo de pronunciación correcta en el que desaparece la ambigüedad en un acto de comunicación que se produce en un contexto real.

Del mismo modo, Lobato (2012), al mencionar los diferentes niveles de equivalencia que se establecen entre los sonidos y las grafías de las diferentes lenguas, compara lenguas ortográficamente opacas como el francés y el inglés, en las que no es posible acceder a la pronunciación de muchas palabras sin un conocimiento léxico concreto, con el español, que es una lengua transparente donde existe una alta equivalencia entre forma oral y escrita, a pesar de que la misma autora deja bastante claro que no existe en la lengua de Cervantes una “ortografía fonética”, o una equivalencia absoluta entre ambas. Esto guarda relación con la hipótesis de la profundidad ortográfica (Katz & Frost, 1992), según la cual los procesos de adquisición de las habilidades de lectura podrían diferir de unas lenguas a otras en función de la profundidad de su ortografía, por lo que en el caso de lenguas de ortografía transparente como el español existiría una tendencia en los hablantes a un dominio más temprano y un uso privilegiado de mecanismos fonológicos gracias al empleo de reglas simples de equivalencia grafemo-fonológicas que permiten acceder a las palabras sin necesidad de mayores conocimientos (Ferroni & Duijk, 2013).

Los docentes de lenguas extranjeras suelen asumir que los aprendices serán capaces de asociar la forma escrita a su equivalente oral, lo cual da lugar a deficiencias y limitaciones en las fases iniciales, intermedias y avanzadas del aprendizaje de la lengua meta (Zhang et al., 2020). Por esta razón es tan importante conceder a la competencia ortoépica el papel trascendental que ocupa en el aprendizaje de una lengua no materna,

aunque ésta no reciba en la enseñanza reglada y no reglada de lenguas extranjeras el mismo tratamiento preferencial de otras competencias como la gramatical o la léxica (Lobato, 2012).

4. Actividades y estrategias necesarias para el desarrollo de la competencia ortoépica

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas no maternas planteado desde el MCERL, las actividades comunicativas y las estrategias necesarias para llevarlas a cabo son dos componentes fundamentales y requisitos necesarios para implementar cualquier acto de comunicación en una L2 (Muschiatti, 2019).

De acuerdo con el citado MCERL (2002), existen cuatro tipos de actividades comunicativas: de comprensión (oral, en las que el usuario de una lengua recibe una información emitida por uno o más hablantes y la procesa, y escrita, cuando el usuario recibe y procesa un texto escrito producido por uno o varios autores), producción (oral, cuando el usuario de una lengua produce un texto oral recibido por uno o más oyentes, y escrito, cuando el usuario de una lengua produce un texto escrito para que sea leído por uno o más lectores), interacción (oral o escrita, síncrona o asíncrona, en diferentes formatos y soportes digitales y no digitales) y mediación (en las que el usuario de una lengua actúa como intermediario entre interlocutores de diferentes lenguas), de las cuales, las dos primeras son consideradas primarias por su papel clave en la interacción y en la implementación de los actos de comunicación (North, 2007). De todas ellas, son las actividades de comprensión escrita y de producción oral, así como las estrategias puestas en funcionamiento para la implementación de dichas actividades, las que adquieren verdadera trascendencia en la adquisición y el desarrollo de la competencia ortoépica (Lobato, 2012).

Autores como Ellis y Beaton (1993) establecieron que en el aprendizaje de la pronunciación de palabras en una lengua extranjera confluyen diferentes factores como la habilidad motriz y la memoria auditiva del aprendiz, por lo que el aprendiz necesita conocer previamente las equivalencias entre grafías y sonidos para la correcta articulación de las palabras y su posterior memorización en un proceso caracterizado por ser activo y consciente. Por esta razón, los aprendices de una lengua extranjera deben dominar sus reglas ortoépicas, a partir de las cuales podrán pronunciar las palabras de dicha lengua a partir de su forma escrita y, posteriormente, memorizarlas (Olson et al., 2018).

El aprendiz de lenguas extranjeras experimenta una consolidación más profunda en el aprendizaje de las palabras de la lengua meta mediante la repetición de las mismas,

estableciendo una cierta distancia temporal entre cada ejercicio en lugar de repetirlas con frecuencia dejando un breve espacio de tiempo entre cada actividad de repetición (Dempster, 1987), ya que la realización de tareas y actividades permite una mayor efectividad en el aprendizaje cuando se establece cierta distancia temporal entre ellas (Baddeley et al, 1998).

Por otra parte, las estrategias expuestas en el MCERL para el desarrollo de las actividades comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera son líneas de acción cuyo objetivo es la consecución de la mayor eficacia posible en este proceso, y constituyen la puesta en práctica de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación en las actividades comunicativas propuestas en el citado marco de comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2002).

Lobato (2012) distingue entre actividades para la enseñanza y el aprendizaje de los nombres de las grafías (entre las que podemos incluir listados y repeticiones de palabras, audición de las mismas y deletreo de sus grafías) y actividades para la enseñanza y el aprendizaje de las reglas ortoépicas (entre las que podemos citar actividades de presentación para ofrecer, en forma de tablas, una síntesis de dichas reglas, que podrían tratar, entre otros, sobre grupos consonánticos y vocálicos, y actividades de lectura de grupos de palabras en voz alta, que pueden ser presentadas de manera aislada o incluidas en un texto). La relación que establecemos entre la competencia ortoépica y las competencias fonológica y ortográfica nos conduce a dirigir nuestra mirada a las actividades de expresión oral y escrita, las actividades de comprensión lectora y las estrategias que el aprendiz debe manejar para implementarlas (Giraldo, 2020).

En las actividades de producción, el emisor aprendiz intenta producir o reproducir un texto escrito o un fragmento oral para uno o varios receptores de los que no espera ninguna respuesta, por lo que no se produce una interacción comunicativa (Vasylets et al, 2017). Ejemplos de actividades de producción oral serían la realización de comunicados públicos o la elaboración de discursos dirigidos a una audiencia, como la lectura en voz alta de un documento escrito, que supondría el dominio en mayor o menor medida de la competencia ortoépica (Sánchez-Reyes y Durán-Martínez, 2004). Existen cinco escalas de descriptores para las actividades de producción o expresión oral en el MCERL y su actualización en el Volumen Complementario con Nuevos Descriptores: la primera es para la expresión oral en general, la segunda para la descripción de experiencias mediante monólogos sostenidos, la tercera para la argumentación y el debate igualmente con monólogos sostenidos, la cuarta para la implementación de manifestaciones públicas y una última para la expresión en público (Consejo de Europa, 2002).

Es necesario mencionar, al hablar de las actividades de producción escrita, el grafocentrismo que ha prevalecido sobre cualquier forma de producción oral en la enseñanza de

lenguas extranjeras, siguiendo un proceso proporcionalmente inverso al aprendizaje de una lengua materna desde los estadios iniciales, en los que el componente fonológico antecede a cualquier forma de expresión escrita y a sus manifestaciones mediante grafías (Moreno Cabrera, 2005). Los usuarios de una lengua no materna aprenden lectoescritura mediante la segmentación de los sonidos del lenguaje oral, por lo que la relación entre sonidos y grafías no es el único paso, aunque es muy importante, para el aprendizaje de la lectura y la escritura de una lengua extranjera, de ahí la trascendencia de una competencia como la ortoépica (Garayzabal y Codesido, 2015). Existen tres escalas ilustrativas de descriptores en el MCERL y en el Volumen Complementario con Nuevos Descriptores para las actividades de expresión o producción oral: la primera es para la expresión escrita en general, la segunda es para el desarrollo de la escritura creativa y la tercera es para la elaboración de informes y redacciones (Consejo de Europa, 2002).

En el propio MCERL (2002) se reconoce como una actividad de expresión oral la lectura de un texto escrito en voz alta, lo cual supone la puesta en práctica de estrategias de expresión oral y escrita, que a su vez movilizan los recursos necesarios para lograr un equilibrio de las competencias implicadas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y alcanzar de esta forma una equiparación entre la capacidad del aprendiz desde el punto de vista lingüístico y la tarea que éste quiere realizar (Sánchez Reyes y Durán Martínez, 2004). Dentro de dichas estrategias podemos citar las de planificación (entre las que podemos incluir la puesta en marcha de recursos internos, la atención al receptor, la localización de recursos, el reajuste a la baja o al alza de la tarea propuesta dependiendo de que el aprendiz necesite un modelo superior o inferior al propuesto desde el inicio y el reajuste a la baja o al alza del mensaje en función de que los recursos del aprendiz sean más limitados o más ambiciosos de lo previsto inicialmente), las de ejecución (que, en función de que los objetivos sean reprogramados a la baja o al alza, pueden ser de evitación o de aprovechamiento), las de compensación (que consisten en la realización de aproximaciones sencillas a la lengua meta cuando los objetivos lingüísticos sean más complejos), las de paráfrasis (entre las que podemos citar la extranjerización de expresiones de la lengua origen, las "Islas de Seguridad", consistentes en la utilización de una lengua de fácil acceso que permita el uso de expresiones comunicativas útiles a las que el aprendiz aún no tiene acceso), las de evaluación (que se llevan a cabo mediante la retroalimentación gestual y facial, siendo ambas una evidencia del nivel exacto de comunicación que se ha producido) y las estrategias de corrección (que desarrolla el propio usuario para la autocorrección de sus propios errores) (Sánchez Reyes y Durán Martínez, 2004; Krohn & Kindbom, 2017). De todas ellas, el usuario de la lengua precisa de la implementación de estrategias de planificación (el usuario debe disponer de estrategias que le permitan la preparación y localización de recursos que relacionen la forma oral con la forma escrita de la lengua meta), de ejecución (es importante el apoyo en los conocimientos previos de las equivalencias grafemo-fonológicas) y de corrección (el aprendiz debe disponer de recursos para la autocorrección

en caso de que fuera necesario) en el desarrollo de la competencia ortoépica en una lengua extranjera (Fernández Castillo, 2015).

Las actividades de comprensión escrita y las estrategias necesarias para su implementación ocupan también un lugar importante en el desarrollo de la competencia ortoépica. De acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), la comprensión implica la puesta en marcha de una serie de destrezas tales como la memoria, la percepción, la decodificación, la inferencia, la predicción, la imaginación, la predicción temprana y la referencia a lo sucedido inmediatamente antes y después.

En la comprensión de un texto escrito entran en escena tres bloques de procesamiento, que equivalen al proceso alfabetizador: el procesamiento subléxico o de reconocimiento (que relaciona la memoria a corto plazo con aquellos elementos percibidos visualmente), el procesamiento léxico y fonético (que tiene lugar con el reconocimiento y lectura de palabras que permiten al individuo el acceso a su equivalente fonológico y el significado que le corresponde) y el conocimiento supraléxico (que permite la lectura de las unidades superiores tales como la oración o el texto) (Garayzabal y Codesido, 2015).

Las dos primeras fases en las actividades de expresión escrita se confunden en una única fase: el usuario puede optar por utilizar las reglas de conversión de los fonemas en grafemas siguiendo un camino subléxico, más fonológico e indirecto, o relacionar la semántica y la ortografía para evitar las ambigüedades que se producen en los sistemas de escritura, siguiendo de esta forma un camino léxico, más visual y directo (Valle Arroyo, 1991). El proceso de adquisición de las habilidades de lectoescritura supone una evolución del nivel subléxico al supraléxico en el que la palabra se convierte en la unidad de preferencia (Lebrero y Fernández, 2015). Para el MCERL, sin embargo, la referencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe ser el texto (Consejo de Europa, 2002).

Por otra parte, las actividades y estrategias de comprensión lectora suponen un paso más y conectan la competencia ortoépica, definida como la correcta pronunciación a partir de la forma escrita, con la capacidad para decodificar el mensaje leído y entender su significado e intención comunicativa, que es el propósito de cualquier actividad de lectoescritura (Jaén y Flores, 2020). El MCERL recoge diferentes escalas ilustrativas de descriptores para las actividades de comprensión lectora: para la comprensión lectora en general, para la lectura de correspondencia, para la lectura con propósitos orientativos, de búsqueda de información y argumentos y para la lectura de instrucciones (Consejo de Europa, 2002). Para la implementación de las mismas, el mismo documento propone cuatro tipos de estrategias: de planificación (entre las que se encuentran aquellas estrategias destinadas a identificar el contexto y los conocimientos a él asociados, poniendo en marcha para ello los mecanismos adecuados), de ejecución (dentro de las cuales se encuentran las estrategias para encuadrar o establecer expectativas encaminadas a la organización

y el contenido de los acontecimientos que aún están por suceder, y las estrategias para inferir o solucionar los vacíos del mensaje producidos por las restricciones lingüísticas, las recepciones difíciles, la falta de conocimientos relacionados con el mensaje o las deficiencias o subestimaciones por parte del emisor, mediante un acercamiento progresivo hasta conocer el significado del citado mensaje), de evaluación (dentro de las cuales se encuentran aquellas estrategias que conducen al usuario a interpretar subjetivamente una situación o comprobar una hipótesis) y de corrección (cuyas estrategias implican volver a la fase de encuadre ante un desajuste, intentando buscar alternativas más adecuadas o revisar hipótesis dadas por ciertas con anterioridad) (Sánchez Reyes y Durán Martínez, 2004). En definitiva, las actividades y estrategias de expresión oral y escrita son el instrumento para que el aprendiz relacione de manera correcta las formas oral y escrita de una lengua, mientras que las actividades de comprensión oral establecen una conexión entre la ortoepía y la capacidad del usuario para descifrar la intención comunicativa del mensaje escrito que está leyendo (Fumero, 2009)

5. Conclusiones

La competencia ortoépica ocupa un lugar complementario entre las competencias fonológica y ortográfica en la enseñanza de lenguas extranjeras que merece ser objeto de estudio, porque su dominio supone la implicación en una misma competencia de destrezas escritas y orales en el proceso de aprendizaje. Pero cualquier acercamiento a la misma se debe hacer teniendo en cuenta su relación con la competencia fonológica y la ortográfica, ya que ambas son necesarias para descifrar los códigos que nos permiten relacionar a los fonemas con sus formas escritas o grafías. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia ortoépica se plantea a partir de actividades recogidas en el MCERL, relacionadas con la producción y la recepción oral y escrita, y la puesta en marcha de estrategias de expresión y comprensión necesarias para implementar estas actividades. Las primeras permiten la interrelación entre las formas oral y escrita de una lengua, de forma que el usuario sepa pronunciar correctamente un texto escrito, y a su vez escribir correctamente un mensaje oral, mientras que las segundas permiten al usuario, una vez relacionadas ambas formas de expresión, trascender hacia su intención significativa y comunicativa.

El desarrollo de la competencia ortoépica está relacionado con las habilidades del emisor aprendiz para la lectoescritura. En un proceso natural de aprendizaje de una lengua extranjera, la forma oral siempre precedería a la escrita, que el individuo aprende una vez que está capacitado para descifrar las grafías y convertirlas en fonemas, palabras y oraciones articuladas en un texto. Los medios audiovisuales han supuesto un cambio de tendencia, concediendo una mayor importancia a la función comunicativa del lenguaje y a la adquisición y desarrollo de la forma oral como paso previo a la forma escrita gracias fundamentalmente a numerosas herramientas de la web 2.0 que permiten el desarrollo de

diferentes actividades comunicativas que asemejan situaciones de comunicación real. Sin embargo, tradicionalmente la enseñanza de lenguas extranjeras ha partido del proceso inverso, situando la forma escrita por delante de la oral, lo cual implica otorgar a la competencia ortoépica un papel importante en este proceso, ya que el dominio de esta competencia supone que el hablante aprendiz ha desarrollado la capacidad para decodificar las formas lingüísticas y paralingüísticas de la lengua escrita mediante actividades y estrategias cuyo objetivo es trascender la conciencia fonológica en la lengua origen y alcanzar una conciencia fonológica en la lengua meta libre de interferencias de la lengua materna.

6. Referencias

- Atienza, D., y García-Ramos, D. (2005). Los diccionarios on line en un taller de escritura de ELE. Las competencias discursiva y ortoépica. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004* (pp. 937-942). Universidad de Sevilla.
- Baddeley, A.; Gathercole, S. & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105 (1) 158-173.
- Consejo de Europa, (2017). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. *Estrasburgo: Consejo de Europa*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo: *Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Dempster, F. N. (1987). Effects of variable encoding and spaced representation on vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 162-170.
- Ellis, N. & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning, en *Language Learning*, 43 (4) pp. 559-617.
- Fernández Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 4, 391-404.
- Fernández Martín, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, 85-98.
- Fernández Martín, P. (2016). Alfabetizando adultos no hispanohablantes: lengua oral, competencias comunicativas y conciencia grafocentrista. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3, 95-116.
- Ferroni, M. & Diuk, B. (2013). La formación de representaciones ortográficas de las palabras en español. En Jaichenko, V. y Sevilla, Y. (Eds.). *Psicolingüística del español* (pp. 125-137). Servicio de publicaciones de la Facultad de filosofía y Letras. UBA.

- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, 24(1), 46-73.
- Garayzábal, E., & Codesido, A. I. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Síntesis.
- Giraldo, M. (2020). Tratamiento Didáctico de la Pronunciación en las Actividades de Manuales de ELE para Niños. *UNIBA*.
- Guerrero, A. (2002). ¿Qué es la pronunciación? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9(1), 11-26.
- Jaén, F. E., & Flores, B. (2020). Alcance y precisión del concepto de competencia en la comunicación lingüística. *Orbis Cognita*, 4(1), 1-19.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In *Advances in psychology* 94, 67-84.
- Krohn, M., & Kindbom, C. (2017). Oral Communication Strategies in English as a Foreign Language. *Linköping University. Department of Culture & Communication*.
- Lebrero, P. & Fernández, D. (2015). Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas. *Síntesis*.
- Lobato, T. (2012). Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. *Actas del I Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. 133-144.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Síntesis.
- Muschietti, M. (2019). La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. *Letras*, 1(79), 121-155.
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal*, 91(4), 656-659.
- Olson, G. M., Duffy, S. A., & Mack, R. L. (2018). Thinking-out-loud as a method for studying 11 real-time comprehension processes. En Kieras, D. E. & Just, M. A. (eds.) *New methods in reading comprehension research* (pp.253-286). Laurence Erlbaum Associated.
- Perfetti, C. A. (2013). Acquisition of Reading Competence. En Rieben, L. & Perfetti C.A. (Eds.) *Learning to read: Basic research and its implications* (pp.33-44). Laurence Erlbaum Associated.
- Rigol, M. B. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27.
- Sánchez-Reyes, S. R., & Durán Martínez, R. (2004). La comunicación oral en una lengua extranjera tras el marco común europeo de referencia. En Marigómez, L.M. (Coord.) *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras* (pp. 27-50). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Valle Arroyo, F. (1991). *Psicolingüística*. Morata.
- Vasylets, O., Gilbert, R., & Manchon, R. M. (2017). The effects of mode and task complexity on second language production. *Language Learning*, 67(2), 394-430.
- Zhang, J., Li, H., Liu, Y., & Chen, Y. (2020). Orthographic facilitation in oral vocabulary learning: effects of language backgrounds and orthographic type. *Reading and Writing*, 33(1), 187-206.

Cómo citar (APA 7ª ed.):

Gabarrón, A. (2021). La competencia ortoépica y su vinculación con las competencias fonológica y ortográfica en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Pulso. Revista de Educación*, 44, 51-61.
