

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2014 - 2015

La enseñanza de la pronunciación a estudiantes anglófonos: una propuesta didáctica para la corrección de errores segmentales

Trabajo realizado por: Alba García Trueba

Dirigido por: Dolors Poch Olivé



ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	1
II.	MARCO TEÓRICO	4
1.	La pronunciación en la enseñanza ELE.....	5
1.1.	La oscilación del péndulo	5
1.2.	Eclecticismo y el Método Verbo-Tonal (MTV).....	8
2.	Problemas de los estudiantes anglófonos.....	10
2.1.	Vocales	12
2.2.	Consonantes.....	14
3.	Dificultades seleccionadas	16
3.1.	La diptongación errónea de las vocales: el acento extranjero	17
3.2.	La realización de las consonantes líquidas /l/ y /r/	18
III.	APLICACIÓN DIDÁCTICA: LIBRO DEL PROFESOR.....	20
1.	Introducción.....	20
2.	Metodología.....	22
3.	Objetivos y contenidos.....	25
4.	Tipología de las actividades.....	26
5.	El papel del profesor y el papel del alumno	28
6.	Recursos para el profesor.....	29
6.1.	Sonidos vocálicos.....	29
6.2.	Sonidos consonánticos.....	37
7.	Evaluación.....	48
IV.	CONCLUSIONES.....	51

V. BIBLIOGRAFÍA.....	53
VI. ANEXOS.....	58
Anexo 1	58
Anexo 2	59
Anexo 3	60
Anexo 4	61

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo principal la creación de un Libro del Profesor en el que se plantean estrategias para la corrección de errores segmentales en la pronunciación del español por parte de estudiantes anglófonos. Para ello haremos un breve recorrido histórico sobre el papel de la enseñanza de la pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, señalaremos algunas de las principales dificultades para nuestro grupo meta partiendo de un análisis contrastivo de ambos sistemas fonológicos y justificaremos la metodología seleccionada: un enfoque ecléctico con una base verbotonalista.

ABSTRACT

The main objective of this Master's dissertation is to create a Teacher's Guide which will provide strategies for the correction of segmental errors from English speakers in Spanish pronunciation. In order to do so, we will briefly review the role that the teaching of pronunciation has played over time in the language classroom, we will point out some of the main difficulties experienced by our target group by means of a contrastive analysis of both phonological systems and we will also justify the methodology that we have chosen: an eclectic approach based on the verbo-tonal system.

Palabras clave

Enseñanza de la pronunciación, corrección de errores, estudiantes anglófonos, método verbotonal, propuesta didáctica.

Key words

Teaching pronunciation, phonetic correction, english speakers, verbo-tonal system, segmental approach.

I. INTRODUCCIÓN

El currículo actual de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) promueve, ante todo, la integración coherente de todos los contenidos que conforman y afectan a la enseñanza de lenguas. La adquisición de la competencia comunicativa requiere el desarrollo de las subcompetencias que a su vez la constituyen: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. No obstante, y corriendo el riesgo de sonar repetitivos en la teoría, nos encontramos con un gran campo olvidado dentro del terreno de la competencia lingüística: la fonética.

En todas las actividades que nos describe el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), la fonética juega un papel crucial. Resulta prácticamente imposible hablar de comprensión, expresión, interacción y mediación oral sin hacer referencia a la importancia de la pronunciación en cualquiera de ellas. Lo que es más, todas ellas pueden verse enormemente afectadas o incluso se puede llegar a producir una barrera en la comunicación si los errores fonéticos son graves.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), por su parte, argumenta que:

“es evidente, además, que la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio: por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social -y admiración encubierta- con que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales.” (Pronunciación: Introducción).

Podemos observar así la postura que adoptan los dos mayores referentes en la enseñanza ELE respecto a la importancia de la pronunciación, el MCER de forma indirecta y el PCIC de forma directa. Teniendo esto en cuenta y sin perder de vista la triple perspectiva del alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo que nos presenta el PCIC, ¿por qué no refleja la enseñanza ELE de hoy en día la necesidad de incluir la pronunciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Esta pregunta, que poco tiene de novedosa, sigue causando sensaciones tan dispares como confusión, intriga e incluso miedo entre muchos docentes. Creemos que, más allá de la respuesta (o múltiples respuestas), la importancia de la cuestión no radica en el por qué sino en el cómo. ¿Cómo podemos incluir debidamente la enseñanza de la pronunciación en una clase de ELE?

Por todo ello, este Trabajo Fin de Máster tiene como finalidad la creación de un Libro del Profesor con estrategias enfocadas a la corrección de ciertos errores segmentales en la pronunciación del español por parte de alumnos angloparlantes, así como la explicación de los principios que guían dichas estrategias. Nuestro objetivo principal es, por tanto, intentar mostrar que se puede integrar, de una forma estructurada y sin ser expertos en la materia, el componente fonético en el aula de ELE.

Dentro de este amplísimo objetivo que acabamos de mencionar, nos hemos propuesto dos objetivos generales que subyacen bajo los dos grandes bloques que conforman este trabajo y que veremos más adelante:

- Revisar el estado de la cuestión en relación a la inclusión de la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE
- Proponer estrategias y actividades diseñadas para la corrección de la pronunciación a estudiantes angloparlantes

En una fase más de concreción, estos objetivos generales se desglosan, a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Realzar la necesidad de la incorporación del componente fonético en el aula de ELE
- Ofrecer una propuesta didáctica que sirva de guía para el docente de ELE a la hora de abordar el proceso de corrección de la pronunciación de elementos segmentales. Se han delimitado estos elementos a:
 - La diptongación errónea de las vocales
 - La realización de /r/ vibrante simple y /r/ vibrante múltiple así como la contraposición entre ambas
 - La realización de /l/

Para alcanzar nuestra meta, se ha dividido este trabajo en dos bloques principales de naturaleza inherente: el primero es un Marco Teórico que contextualizará y dará sentido al segundo, una Aplicación Didáctica en la que trataremos de llevar a la práctica la filosofía y las creencias sobre la enseñanza de la pronunciación descritas en el primer bloque y sobre las que se asienta nuestra propuesta metodológica.

Dentro del Marco Teórico, en primer lugar, realizaremos un breve recorrido sobre el papel que ha desempeñado la enseñanza de la pronunciación en la metodología de lenguas extranjeras. Posteriormente, señalaremos los errores más comunes de

nuestro grupo meta y seleccionaremos aquellos con los que trabajaremos finalmente en nuestra propuesta didáctica.

En la Aplicación Didáctica ofreceremos una batería estructurada de estrategias y técnicas encaminadas a la corrección de ciertos sonidos (elementos segmentales) en alumnos cuya lengua materna es el inglés, así como las claves para su correcta organización. Como Libro del Profesor, contará con su propio índice y debe tomarse como una guía, una herramienta más entre todas de las que dispone el docente a la hora de diseñar sus clases de español como lengua extranjera.

A partir del desarrollo de ese Libro del Profesor se extraerán unas reflexiones que servirán para constatar si este trabajo cumple sus objetivos iniciales o no y conformarán el capítulo de Conclusiones. Finalmente, a este le sucederán la Bibliografía y los Anexos del trabajo respectivamente.

De este modo, la pretensión de este trabajo consiste en aportar un ínfimo grano de arena más a la gran montaña existente en lo que a investigación sobre la enseñanza de la pronunciación del español se refiere. Para ser más precisos y descendiendo al terreno de la didáctica de segundas lenguas, busca la inclusión de la práctica de corrección de la pronunciación en el aula de ELE. Así, se busca poner de relieve la necesidad de incorporar este tipo de propuestas a la clase de español de forma constante para conseguir formar hablantes comunicativamente eficientes.

Al igual que muchos otros fonetistas y docentes de ELE, Gil Fernández se pregunta, respecto a la enseñanza de la pronunciación, “por qué entraña tanta dificultad construir un modelo pedagógico válido, generalmente admitido y que brinde buenos resultados, y por qué existe entre los docentes un cierto desinterés hacia esta empresa” (2007: 99). En esta línea, y dado que la cantidad de variables que afectan a este problema es vastísima, querríamos aportar una propuesta más para así seguir caminando hacia una enseñanza más organizada y estructurada de los problemas seleccionados para un grupo meta angloparlante.

II. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se enmarca, por un lado, en un tipo de investigación descriptiva en tanto que persigue ofrecer una recapitulación que recoja brevemente el estado de la cuestión en la enseñanza de la pronunciación en ELE a través de un sucinto estudio longitudinal. Por otro lado, es también profesionalizadora, puesto que el fin último es ofrecer una propuesta didáctica a partir del análisis de ese mismo estado de la cuestión. La lectura detenida y exhaustiva de la producción bibliográfica pertinente y actual sobre este campo será, por consiguiente, el motor que pondrá en marcha la andadura de este trabajo.

No es nuestro objeto, sin embargo, discutir cuestiones tan trilladas como las diferencias entre adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda (L2/LE) por lo que usaremos los términos *adquisición* y *aprendizaje* indistintamente¹. Del mismo modo, y sin menoscabo del valor que conlleva un estudio experimental, no se ha creído necesario realizar un análisis de errores a través de informantes aprendientes de español puesto que la cantidad de producción bibliográfica que recoge los problemas de los estudiantes angloparlantes, nuestro grupo meta, es ya muy extensa y está suficientemente contrastada.

No obstante, una gran brecha separa esta bibliografía de base teórica e investigadora por un lado y la realidad práctica del aula por otro, y es precisamente aquí donde se situará esta modesta propuesta didáctica que intentará actuar de puente entre ambas vertientes. Si bien como apunta Iruela (2004: 167) “estamos lejos de afirmar con seguridad qué clase de actividades de aula garantizan el progreso en la competencia fónica en comparación con otras”, Martín Peris (1996: 350) ya argumentaba hace casi una década que en la enseñanza de lenguas a menudo nos enfrentamos a la situación de tener que actuar sin poder esperar a que la ciencia nos ofrezca resultados firmes y contrastados, y apoyándonos, por tanto, en creencias razonables.

Cabría señalar también, antes de profundizar, la diferencia que Llisterri (2003a: 1) aclara respecto a tres conceptos clave para intentar evitar la confusión que se viene arrastrando entre ellos: hablamos de a) la enseñanza de la fonética, b) la enseñanza de la pronunciación y c) la corrección de la pronunciación. La primera es una rama de la lingüística y será objeto de estudio para aquellos alumnos que quieran ser especialistas en la lengua, por lo que queda completamente fuera de nuestro campo

¹ Para profundizar en la diferencia entre *adquisición* y *aprendizaje* de una lengua véase Krashen (1977; 1985) o Larsen-Freeman y Long (1991).

de trabajo. Será imprescindible, sin embargo, abordar las otras dos en el aula de ELE. La enseñanza de la pronunciación será crucial para solucionar no sólo los problemas relacionados con la producción oral por parte de los alumnos, sino también los que atañen a su propia comprensión auditiva, como veremos más adelante (Padilla 2007: 877). Y, más específicamente, la corrección fonética será nuestro principal campo de actuación puesto que nos ocuparemos directamente de aquellos errores detectados en la pronunciación de nuestro perfil de grupo meta y trataremos de subsanarlos.

Dentro de la corrección de errores, varios autores argumentan que aquellos que vienen potenciados por interferencia del sistema fonético y fonológico de la L1 del estudiante son los más problemáticos y, paradójicamente, los que tienen a dejarse de lado en el aula de ELE (Barajas 2011: 391 y Poch 1999: 88). Estos errores, por tanto, conformarán nuestro núcleo de intervención.

Antes de sumergirnos en cómo y por qué se producen estos errores debemos dar unas pinceladas que esbocen la presencia de la pronunciación en las clases de L2/LE en el último siglo. Este resumen, aunque somero, nos permitirá dilucidar el andamiaje que erige este trabajo.

1. La pronunciación en la enseñanza ELE

1.1. La oscilación del péndulo

La enseñanza de la pronunciación ha oscilado como un péndulo, de un extremo a otro, en los últimos 100 años. En la enseñanza de segundas lenguas este componente brilla por su ausencia, al igual que la importancia concedida a la oralidad, bajo el dominio de los métodos tradicionales como el de Gramática-Traducción hasta finales del s. XIX. Es entonces, con la creación del Alfabeto Fonético Internacional (AFI²) en 1886 y el impulso del Método Directo, cuando la pronunciación empieza a jugar un papel de vital importancia en la enseñanza, lo cual culminará en los años 40 con el auge de métodos como el Audiolingual.

No obstante, las teorías generativistas chomskianas sobre la adquisición del lenguaje así como las aportaciones de la psicología cognitiva en contra de estos enfoques estructuralistas devolverán el péndulo al otro extremo a principios de los años 60. De

² Los símbolos del AFI serán los que se utilicen en este trabajo como sistema de notación.

este modo, se deja de lado una vez más la enseñanza de la pronunciación al ver los esfuerzos en vano por desarrollar tal habilidad pasado el denominado *periodo crítico*³.

La llegada del enfoque comunicativo en los años 80 bajo el amparo de una perspectiva humanista pone de manifiesto la primacía del significado sobre la forma y le otorga al alumno por primera vez el papel protagonista de su propio aprendizaje. La competencia oral, que hasta entonces había ido de la mano de la enseñanza de la pronunciación, cobra una importancia vital en el aula hasta el punto en que llega a hacerse en detrimento de otras subcompetencias lingüísticas como la gramática y el léxico. Cabría esperar, entonces, que esta atención a la comunicación haría énfasis en la enseñanza de la pronunciación:

“This focus on language as communication brings renewed urgency to the teaching of pronunciation, since both empirical and anecdotal evidence indicates that there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English; if they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be.” (Celce-Murcia *et al.* 1996).

Es decir, los hablantes nativos de una lengua (inglesa en el ejemplo citado pero española en el campo que nos concierne) distinguen un nivel umbral en la pronunciación que, de no ser alcanzado, bloqueará la comunicación independientemente de que el léxico y la gramática se hayan utilizado de forma correcta.

Sin embargo, en el eterno debate entre la forma y el significado de un acto comunicativo, el significado gana la batalla en la cuestión de la pronunciación y esta queda relegada a un segundo plano una vez más. Es decir, si bajo este enfoque la comunicación tiene una prioridad absoluta, importa más qué se dice que cómo se dice. Ni que decir tiene que esto es una visión tremendamente denigrante del componente fonético ya que en numerosas ocasiones es imposible disociar la pronunciación y la prosodia del significado parcial o total de un enunciado. Al hilo de este criterio comunicativo, además, deberíamos plantearnos las siguientes preguntas: ¿acaso nos conformamos como docentes con que nuestros alumnos reproduzcan frases del tipo *Yo no tener dinero?* ¿Por qué, entonces, no utilizamos la misma lente para examinar una emisión como *Nou teingou dineirou?*

³ “Con respecto a la pronunciación, el periodo crítico abarcaría desde los dos años hasta la pubertad (de los 11 años a los 14 años aproximadamente). La teoría de una etapa temporal limitada para hacer posible la pronunciación sin acento fue expuesta por el neurólogo Wilder Penfield en 1959 (y desarrollada después por Lenneberg, 1967).” Gil Fernández (2007: 101).

No es hasta los últimos años de nuestro siglo cuando diversos autores, así como los grandes referentes de ELE (ya hemos señalado en el capítulo I. la postura del PCIC y el MCER) empiezan a poner de manifiesto la necesidad de trabajar la pronunciación desde los primeros estadios del aprendizaje de la lengua. Así, Iruela (2007: 6) explica que:

“La experiencia acumulada tras dos decenios de aplicación del Enfoque comunicativo permitió revisar sus principios pedagógicos iniciales y se concretó en la aportación y el desarrollo de conceptos muy parecidos que giran en torno a la misma idea: *language awareness, focus on form, input enhancement* y *consciousness raising*. Todos ellos coinciden en que es inadecuada una teoría que sostiene que todo el aprendizaje de la lengua es inconsciente y que es necesario prestar atención a la forma de la lengua para el aprendizaje de ciertos aspectos de una L2.”.

Esto es, bajo el Enfoque Comunicativo, este péndulo que ha caracterizado durante decenios a la enseñanza de lenguas se había desplazado drásticamente hacia un aprendizaje inconsciente que rechazaba ideas clave para el aprendizaje como el realce del input y la atención a la forma. En palabras de Padilla (2007: 871): “dormirse, sin embargo, en los laureles comunicativos, sería, en nuestra opinión, un grave error”.

Actualmente nos hallamos en un punto en el que no se puede negar la necesidad de reincorporar ciertos aspectos del aprendizaje consciente y formal en el aula, no sólo para el componente fónico en particular sino para todas las competencias de la lengua en general. Esta idea, como veremos en la propuesta didáctica, impregna las principales estrategias que se desarrollan en la enseñanza de la pronunciación.

Ahora bien, tras este breve resumen⁴ que bosqueja el papel de la enseñanza de la pronunciación en ELE en las últimas décadas, pasaremos a ver cómo la utopía que reclaman los expertos dista todavía mucho de la realidad del aula. Si todos los autores coinciden en que la enseñanza de la pronunciación es fundamental, si todos los hablantes nativos y no nativos de una lengua son conscientes de la importancia que la pronunciación tiene en el aprendizaje de la misma; ¿por qué no se refleja en la enseñanza? ¿Por qué los manuales actuales de ELE siguen tratando a la “Cenicienta”⁵ o la “huérfana”⁶ de la didáctica de lenguas exactamente igual que como se hacía hace más de 20 años? ¿Por qué la práctica se aleja tanto de la teoría y, por ende, del ideal?

⁴ Para un resumen más detallado vid. Celce-Murcia *et al.* (1996), Iruela (2004), González Barrera (2010), Pérez López (2011) y/o Verdía (2002).

⁵ Término acuñado por Kelly (1969) y citado en Celce-Murcia *et al.* (1996).

⁶ Derwing y Munro (2005).

Nuestra propuesta tratará de evitar esa oscilación extrema del péndulo e intentaremos defender las ventajas que supone mantenerlo en equilibrio, para lo cual nos valdremos de un enfoque ecléctico a la vez que organizado y sustentado sobre unas reflexiones firmes. De este modo, estas ideas tratarán de dar forma a una herramienta pedagógica para docentes, una guía que ayude a reflexionar sobre los principios que subyacen bajo las actividades aplicadas a la corrección de errores en la pronunciación.

“Estamos [...] en un tiempo de cambio, en el que se aspira a brindar al profesor una formación mucho más completa, consistente en proporcionarle conocimientos teóricos actualizados en los cuales se hayan filtrado los últimos avances consensuados de la investigación básica, libres ya de complicaciones innecesarias, junto con la información y el entrenamiento no menos precisos en las técnicas y estrategias didácticas más elaboradas y efectivas.” (Gil Fernández *et al.* 2012: Prólogo).

Creemos en la necesidad de aplicar un enfoque interdisciplinar, utilizando una base fundamentalmente verbotonalista⁷ pero que adopte diferentes prácticas y estrategias en función de las necesidades del alumnado y en consonancia con las últimas corrientes pedagógicas. De este modo, queremos hacer especial hincapié en esta noción de eclecticismo, que no necesariamente acarrea una desorganización o amalgama de acciones inconexas.

1.2. Eclecticismo y el Método Verbo-Tonal (MTV)

El MTV, desarrollado originalmente por Peter Guberina en el terreno de la logopedia pero aplicado a la didáctica de lenguas por primera vez por Raymond Renard, se asienta sobre unos postulados que siguen siendo de gran validez hoy en día. Para resumirlos y así reflejar unos breves fundamentos metodológicos que actuarán de pilares de nuestra propuesta didáctica, podemos valernos del resumen que recoge Padilla (2015: 75):

- a) El profesor debe conocer la fonética pero ello no implica que tenga que enseñarla directamente a los alumnos.
- b) La enseñanza de la pronunciación debe comenzar por los rasgos suprasegmentales, especialmente, por la entonación.

⁷ Para profundizar en el Método Verbo-Tonal véase Renard (1979; 2002); Poch (1999); Gil Fernández (2007); Padilla (2006; 2007 y en prensa).

- c) Pone de relieve que la pronunciación tiene varios componentes (acento, ritmo, entonación, sonidos) y que centrarse exclusivamente en los sonidos, o fijarlos como objetivo principal, es un error.
- d) Propone no mezclar la enseñanza de la lengua oral y la lengua escrita, al menos en los primeros estadios del aprendizaje, pues hacerlo supone un freno al aprendizaje de la pronunciación.
- e) Señala que sin percepción no hay pronunciación; una de sus máximas es «primero percibir, luego producir».
- f) La motivación y el ambiente de aprendizaje favorables son factores primordiales para superar el obstáculo (psicológico) que supone producir sonidos ajenos a la lengua materna del estudiante.
- g) La pronunciación no es independiente de la kinesia, pues en realidad el sonido es también un tipo de gesto.
- h) La mejora de la pronunciación no pasa por la articulación consciente de los sonidos, sino por la estimulación del oído-cerebro.
- i) La enseñanza de la LE se debe llevar a cabo en la LE.
- j) El concepto de *tensión*, o energía con que pronunciamos los sonidos, nos permite establecer escalas descriptivas de los mismos y, en función de ellas, colocarlos en posiciones favorables a una mayor o menor tensión, combinarlos de determinadas maneras, etc.

Estos postulados, si bien matizados, servirán como referente en la creación de nuestra propuesta didáctica. En nuestro caso, por ejemplo, abordaremos los elementos segmentales y no los suprasegmentales aunque estos primeros deberían incluirse en una perspectiva más amplia que comience con el tratamiento de los rasgos suprasegmentales. Asimismo, nos valdremos del uso de la ortografía puesto que no presuponemos que se parta de un nivel inicial.

No hablamos, por tanto, de un MTV en su estado puro y de ahí nace la noción de eclecticismo que venimos mencionando desde las primeras páginas de este trabajo. Nos vemos en la obligación de defender una postura intermedia, que conjugue la imprescindible atención a la forma que requiere la pronunciación con los objetivos comunicativos que imperan en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día. (Gil Fernández 2007: 153). Como recoge esta misma autora (Ibíd.) “una orientación

ecléctica y de naturaleza integradora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que se hayan demostrado positivas”.

Para aplicar este enfoque deberemos, en primer lugar, conocer a fondo nuestro grupo meta y para ello comenzaremos realizando un análisis conciso de sus principales problemas de pronunciación. Como explicábamos en el capítulo I., tan sólo resaltaremos algunos de los problemas más comunes debido a la multitud de estudios y trabajos que existen en relación al grupo meta que hemos seleccionado así como los propios límites que tiene este trabajo.

2. Problemas de los estudiantes anglófonos

Dejando a un lado las idiosincrasias que hablantes de una misma L1 pueden presentar a la hora de aprender una L2, es posible predecir dónde tendrán estos alumnos una mayor dificultad en relación a los elementos segmentales si comparamos el sistema fonológico de su L1 y el de la lengua meta. Estamos hablando de recurrir al Análisis Contrastivo.

Si bien es cierto que no son pocas las limitaciones de este método, no podemos negar que algunos de sus postulados siguen siendo de gran utilidad hoy en día. Una versión enriquecida de este enfoque nos servirá para predecir algunos de los errores que podemos esperar de nuestros alumnos según su L1, el inglés en nuestro caso. En consecuencia, se han desarrollado numerosos estudios que recogen estos problemas⁸. Para suplir las carencias de un análisis contrastivo puro, debemos incluir también la explicación de Poch (2004: 5), quien añade a este contraste entre sonidos existentes y no existentes dos criterios más: 1) los sonidos que presentan una distribución distinta y/o 2) aquellos con una realización fónica diferente en una y otra lengua. En esta misma línea, Gil Fernández (2007: 118) argumenta que:

“es de todo punto innegable que el análisis contrastivo, matizado y enriquecido, sigue resultando útil para la didáctica de idiomas y que, si el profesor conoce la lengua originaria del estudiante y la toma en cuenta antes de preparar sus estrategias didácticas y ejercicios, y antes de establecer contacto con la interlengua real de los

⁸ Vid. bibliografía básica de trabajos específicos en la enseñanza de pronunciación a alumnos anglófonos en la página web oficial de Llisterrí, J.: (http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html#Especificos_anglo)

hablantes, se anticipará a muchos –aunque no a la totalidad- de los problemas que a estos puedan surgirles.”

Podemos proseguir con las palabras de Llisterri (2003a: 97), quien nos recuerda que esto será simplemente un punto de partida y, posteriormente, “el análisis de la producción oral del estudiante durante el aprendizaje –es decir, de su interlengua⁹- es el que proporcionará los datos reales a partir de los cuales fundamentar una estrategia de trabajo.”

Así pues, gracias a este punto de partida y a toda la información disponible en relación a los aprendientes anglófonos, podemos hacer un resumen predictivo de los principales problemas con los que nos encontraremos.

A priori, simplemente enfrentando el número de elementos fonemáticos de una y otra lengua, superior en inglés que en español, y el hecho de que el sistema fonológico del español es ortográfico¹⁰, podría pensarse que la pronunciación de nuestra lengua para un aprendiente angloparlante no debería presentar mayores dificultades. No obstante, nuestro reducido número de fonemas vocálicos no sólo no se corresponde con ninguno de los sonidos vocálicos del inglés sino que, además, conlleva una gran carga de significado, lo cual no ocurre con la lengua anglosajona. Asimismo, el simple hecho de que dos sonidos sean compartidos por una lengua no quiere decir que su pronunciación sea exitosa ya que debemos tener en cuenta su articulación, su combinación y su distribución silábica, como ya decíamos que explicaba Poch (2004: 5).

Nos adentraremos directamente en los resultados de la comparación entre ambos sistemas fonológicos¹¹ a través de dos tablas comparativas: una para los sonidos vocálicos y otra para los consonánticos y señalaremos algunos de los principales problemas. Los problemas que examinaremos, por consiguiente, harán referencia a tres posibles causas:

- Fonemas no existentes en la L1 de nuestro grupo meta.
- Fonemas que sí existen pero presentan una realización articulatoria diferente.
- Fonemas que presentan una distribución diferente.

⁹ “La Hipótesis de la Interlengua [...], desarrollada a partir de los trabajos de Selinker (1972) y Corder (1974), supone que el aprendiz de una segunda lengua posee códigos lingüísticos que le son propios y que no se identifican ni con los de la L1 ni con los de la L2.” (Gil Fernández 2007: 115).

¹⁰ Para ver ejemplos y excepciones de la correspondencia entre grafía y pronunciación consultar Poch Olivé (1999) y Fernández Moreno (2000).

¹¹ Para un resumen de los conceptos mínimos que debe tener todo docente de ELE sobre el sistema fonológico del español (y del inglés, si procede) vid. Pérez García (2011).

2.1. Vocales

Como acabamos de comentar, podría pensarse que si cotejamos el sistema vocálico¹² del inglés (12 sonidos¹³) y el español (cinco), nuestros estudiantes anglófonos no tendrían especial dificultad a la hora de realizar estos sonidos.

No obstante, la diferente tensión¹⁴ y timbre que caracteriza al sistema inglés por un lado y el español por otro provoca serios inconvenientes para el alumnado angloparlante. En relación a este grupo meta, Serradilla Castaño (2000: 656) explica que los alumnos: “encuentran verdaderas dificultades para pronunciar las vocales puras del español” y no sólo tienden a diptongarlas en ciertos contextos sino que además, en otros, a veces hacen prácticamente desaparecer las vocales átonas.

En particular, Fernández Moreno (2000: 97) explica que el mayor de estos problemas “para el hablante inglés, consiste en mantener el mismo timbre para la misma vocal, independientemente de que se encuentre en sílaba tónica o no”. Esto se debe a que las vocales del inglés se distinguen por su duración y tensión articulatoria, lo cual no sucede en español.

Observemos en el siguiente cuadro, extraído de Andiñon y Herrero (2011), la comparación entre los fonemas vocálicos existentes en inglés (ofrece la modalidad RP¹⁵ y la modalidad escocesa) y el español.

¹² Por cuestiones de espacio no incluimos aquí diptongos ni triptongos.

¹³ Debido a los límites de este trabajo barajaremos este número a pesar de que el número de sonidos vocálicos en inglés depende de la variedad dialectal y de la clasificación que estime adecuada el autor. Para más información véase Recaj (2008: 77-83).

¹⁴ “La tensión se define como el esfuerzo muscular necesario para articular un sonido lingüístico y, según la descripción de Straka (1963), se consigue manteniendo la contracción de los músculos en una posición determinada” (Padilla 2007: 881).

¹⁵ *Received Pronunciation*, la variedad estándar hablada en el sur de Inglaterra que la BBC adoptó en los años 20 como modelo. Incluso en la actualidad sigue siendo considerada la variedad de más prestigio en el Reino Unido (vid. Gimson 1975).

Fonema	Existe en español	Ejemplo	Existe en RP	Ejemplo	Existe en E	Ejemplo
/j/	+	<i>hiena</i>	+	<i>yes</i>	+	<i>yes</i>
/i/	+	<i>sí</i>	+	<i>happy</i>	+	<i>happy, see</i>
/i:/	-		+	<i>see</i>	-	
/u/	+	<i>su</i>	+	<i>actual</i>	+	<i>actual, too, put</i>
/u:/	-		+	<i>too</i>	-	
/w/	+	<i>huevo</i>	+	<i>west</i>	+	<i>west</i>
/ɪ/	-		+	<i>sit</i>	+	<i>sit</i>
/ʊ/	-		+	<i>put</i>	-	
/e/	+	<i>pez</i>	+	<i>bed</i>	+	<i>bed, bird, say</i>
/o/	+	<i>no</i>	-		+	<i>go</i>
/ə/	-		+	<i>aside</i>	+	<i>aside</i>
/ɜ:/	-		+	<i>bird</i>	-	
/ʌ/	-		+	<i>cup</i>	+	<i>cup</i>
/ɔ:/	-		+	<i>horse</i>	-	
/ɒ/	-		-		+	<i>horse, dog</i>
/æ/	-		+	<i>cat</i>	-	
/a/	+	<i>ya</i>	-		+	<i>cat, park</i>
/ɑ:/	-		+	<i>park</i>	-	
/ɔ/	-		+	<i>dog</i>	-	

Sin detenernos demasiado en la tabla, a simple vista vemos que el español tiene perdida la partida en cuestión de número. Aparte de los fonemas vocálicos que existen en ambas lenguas cabe señalar, además, rasgos que una simple tabla no puede mostrar. El sistema vocálico del español se define según el grado de abertura bucal (abiertas, medias y cerradas) y según el punto de articulación (anteriores o palatales, posteriores o velares y centrales) (Quilis 1993: 147). Sin embargo, los sonidos vocálicos del inglés están definidos también por la cantidad (vocales largas y cortas) y el redondeamiento o no de los labios¹⁶. Estos últimos rasgos distintivos del inglés no deben aplicarse en la realización de las vocales españolas para no contribuir al acento extranjero. Podemos observar en la siguiente tabla las “equivalencias” entre ambos sistemas aunque, repetimos, ninguna de las vocales del inglés se corresponde realmente con las del español.

¹⁶ González Barrera (2010: 33) y Pérez García (2011: 19).

VOCALES ESPAÑOLAS	VOCALES INGLESAS		
i	ɪ	i:	
e	e	ɜ:	
a	æ	a:	ʌ
o	ɒ	ɔ:	
u	ʊ	u:	
ə	ə		

(González Barrera 2010: 49)

Por tanto, las dificultades en relación a la realización de los sonidos vocálicos se producen claramente por una interferencia de su lengua materna, que en este caso produce una confusión y alteración de los timbres vocálicos (Gil Fernández 2007: 450). Considerando la importancia de los fonemas vocálicos en nuestro idioma, podemos observar la necesidad de que la realización de estos sea lo más parecida a la de un nativo si queremos actuar no sólo sobre el acento extranjero sino también sobre la eficacia comunicativa.

2.2. Consonantes

“Las mayores dificultades de los hablantes de inglés que aprenden español como segunda lengua, en lo relativo al consonantismo, tienen que ver con el no reconocimiento de los contrastes que se establecen entre fonemas que no existen en su lengua.”

De este modo introduce Fernández Moreno (2000: 99) el capítulo dedicado a los problemas consonánticos a los que se enfrentan los alumnos cuya L1 es el inglés. Esto se refiere, por ejemplo, a la oposición /r/ vibrante simple frente a /r/ múltiple o la variación de los fonemas /b/ /d/ /g/ en posición intervocálica, entre otros. Podemos plasmarlo de una forma más visual en el siguiente cuadro (Andión y Herrero 2011) donde encontramos los fonemas consonánticos (y sus alófonos) existentes en uno y otro idioma.

Fonema	Existe en español	Ejemplo	Existe en RP	Ejemplo	Existe en E	Ejemplo
/p/	+	<i>por</i>	+	<i>pack</i>	+	<i>pack</i>
/b/	+	<i>barco</i>	+	<i>back</i>	+	<i>back</i>
/t/	+	<i>té</i>	+	<i>tea</i>	+	<i>tea</i>
/d/	+	<i>dar</i>	+	<i>dot</i>	+	<i>dot</i>
/k/	+	<i>casa</i>	+	<i>cat</i>	+	<i>cat</i>
/g/	+	<i>gota</i>	+	<i>go</i>	+	<i>go</i>
/m/	+	<i>mar</i>	+	<i>meat</i>	+	<i>meat</i>
/n/	+	<i>no</i>	+	<i>no</i>	+	<i>no</i>
/ɲ/	+	<i>año</i>	-		-	
[ŋ]	alófono de /n/	<i>banco</i>	+	<i>sing</i>	+	<i>sing</i>
[β]	alófono de /b/	<i>haba</i>	-		-	
/f/	+	<i>finca</i>	+	<i>far</i>	+	<i>far</i>
/v/	-		+	<i>van</i>	+	<i>van</i>
/θ/	+	<i>zorro</i>	+	<i>think</i>	+	<i>think</i>
[ð]	alófono de /d/	<i>nada</i>	fonema +	<i>they</i>	fonema +	<i>they</i>
/s/	+	<i>ser</i>	+	<i>so</i>	+	<i>So</i>
/z/	alófono de /s/	<i>desde</i>	+	<i>zoo</i>	+	<i>zoo</i>
/ʃ/	-		+	<i>she</i>	+	<i>She</i>
/ʒ/	-		+	<i>vision</i>	+	<i>visión</i>
/j/	+	<i>yo</i>	-		-	
/x/	+	<i>jota</i>	-		-	
[ɣ]	alófono de /g/	<i>agua</i>	-		-	
/h/	-		+	<i>he</i>	+	<i>he</i>
/tʃ/	+	<i>charco</i>	+	<i>chair</i>	+	<i>chair</i>
/tʃ/	-		+	<i>Jack</i>	+	<i>Jack</i>
/l/	+	<i>loco</i>	+	<i>lake</i>	-	
[ɫ]	-		alófono de /l/	<i>hell</i>	+	<i>hell, lake</i>
/ʎ/	+	<i>pollo</i>	-		-	
/r/	+	<i>caro</i>	+	<i>arise</i>	-	
/r/	+	<i>carro</i>	-		+	<i>car</i>
[ʔ]	-		ante vocal inicial +	<i>ago</i>	alófono de /t/	<i>Scotland</i>

Serradilla Castaño (2000: 656) coincide con esa afirmación y prosigue con un breve resumen de las principales dificultades:

“la pronunciación de la *h* como aspirada; [...] *t* inicial con aspiración y casi africada, con especial dificultad cuando hay un grupo *tr*; realización de la *d* fricativa interdental como alveolar; no pronunciación de la *ll*, especialmente si va precedida de *i* [...]; el sonido [x] queda reducido a una aspiración; [...] pronunciación velar de la *l* implosiva;

realización labiodental de la grafía *v*; pronunciación de la *p* inicial con una aspiración...”

Fernández Moreno (2000: 99), por su lado, divide estas dificultades en tres categorías en las que se centra de forma exclusiva: las consonantes líquidas, las variantes contextuales de los fonemas y las consonantes que existen en ambos idiomas pero con diferente distribución.

Como cabe esperar, la clasificación atiende a diversos criterios según diferentes autores. Debido a la extensión de este trabajo y al interés por trabajar tanto con fonemas vocálicos como consonánticos, nos hemos visto obligados a seleccionar un número reducido de fonemas que se explican a continuación.

3. Dificultades seleccionadas

¿Por qué hemos decidido afrontar unos problemas de pronunciación y no otros? Para responder a esta cuestión podemos atender, como decíamos, a diferentes autores y criterios. Según Flege (1987a *apud* Llisterri 2003a: 96):

“existen, en primer lugar, los sonidos idénticos en la L1 y la L2, que no crearán dificultades en el aprendizaje; en segundo lugar, tendríamos los sonidos nuevos en la L2, sin equivalencia en la L1, en los que es posible alcanzar una producción muy cercana a la nativa, puesto que no se encuentran sonidos parecidos en la L1 que puedan causar una interferencia; y, en tercer lugar, los sonidos similares en la L1 y la L2 son los que tienen menos posibilidades de escapar al efecto de la interferencia y, por lo tanto, los que provocarán más problemas en el aprendizaje.”

Esto sería una tipología que parte del contraste entre el sistema de la L1 y la L2. Cabría añadir también a esta clasificación las diferencias distribucionales y las diferencias de realización¹⁷ que mencionábamos en los dos epígrafes anteriores. (Gil Fernández *et al.* 2012: 33).

P. MacCarthy (1978 *apud* Llisterri 2003a) propone, por su parte, una clasificación de errores que responde a un criterio comunicativo. De todos los que expone, hemos decidido centrarnos en tres tipos:

¹⁷ También habría que incluir una clasificación que hiciera referencia a los rasgos suprasegmentales (las diferencias en el sistema actual y rítmico, las diferencias en el sistema entonativo) (Gil Fernández *et al.* 2012: 33) pero, como ya se ha dicho, nos centraremos únicamente en los elementos segmentales.

- a) errores que pueden crear una barrera en la comunicación
- b) errores que, sin alterar el significado de las palabras, producen la impresión en el oyente nativo de un acento extranjero muy marcado
- c) errores de detalle

Veremos ahora estos tipos de errores reflejados en los ejemplos particulares que hemos seleccionado. Se ha optado por elegir un error de cada tipo según la clasificación de MacCarthy ya que, en un futuro, sería interesante comprobar empíricamente el proceso seguido para subsanarlos.

3.1. La diptongación errónea de las vocales: el acento extranjero

Si le pedimos a cualquier hispanohablante que imite a una persona cuya L1 es el inglés hablando en español, la diptongación de las vocales será probablemente el elemento más característico al que recurra junto con la realización de la /r/ retrofleja. Serradilla Castaño (2000: 658) señala este problema como el primero que debe corregirse en relación a los sonidos vocálicos y el PCIC lo ubica en el nivel inicial del componente de pronunciación y prosodia¹⁸. Según la clasificación que hemos seleccionado, se trataría de un error que contribuye a un marcado acento extranjero.

“Chomsky y Halle (1968) explican el proceso por el cual una vocal alta, no acentuada, en posición final de palabra se hace tensa y a continuación se diptonga. Así pues, cuando un angloparlante que aprende español como lengua extranjera, se encuentra con los fonemas vocálicos españoles /i/, /u/, /e/ y /o/ en el mismo contexto, es de esperar que repita el mismo proceso, como también percibe Navarro Tomás (1971)” (González Barrera 2010: 79).

No obstante, también las vocales en posiciones tónicas se diptongan erróneamente y es que ambos problemas están relacionados directamente con la tensión. Luque (*apud* Gil Fernández *et al.* 2012: 64) nos explica que: “se considera un sonido tenso aquel que para ser articulado necesita una mayor tensión de los órganos articulatorios y, por tanto, una mayor deformación del tracto vocal con respecto a su posición neutra o de reposo”.

¹⁸Vid. enlace al PCIC en su versión electrónica para consultar el inventario de contenidos fónicos http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm (en este caso para el nivel inicial A1-A2).

El español es una lengua más tensa que el inglés por lo que para corregir este problema de diptongación deberemos plantear ejercicios que incidan directamente sobre la tensión de los sonidos. Al valernos de técnicas y estrategias que nos hagan aumentar la tensión articulatoria, haremos que a nuestros alumnos les resulte más difícil diptongar la vocal en cuestión.

3.2. La realización de las consonantes líquidas /l/ y /r/

Ambas consonantes representan un caso interesante ya que /l/ y /r/ (junto con los fonemas /m/ y /n/) pueden funcionar como núcleo silábico en inglés en ciertas circunstancias (González Barrera 2010: 27). Aunque esto no suceda en español, como bien explica esta autora, sí es cierto que /l/ y /r/ gozan de una sonoridad que, al contrario que el resto de consonantes, se aproxima mucho a la sonoridad plena de las vocales. “Este hecho es el que permite a /r/ y /l/ poder aparecer en el margen prenuclear con otras consonantes: plano, cráneo, fleco, Ucrania o ecléctico.” (Ibíd.)

Por ello los consideramos dos fonemas consonánticos clave con los que trabajar y, de nuevo, el PCIC propone en la subcompetencia fónica la realización de estas consonantes alveolares ya en el nivel inicial y también en el nivel intermedio¹⁹.

3.2.1. /r/: una barrera en la comunicación

En primer lugar hablaremos de /r/ y para ello citaremos a Gil Fernández (2007: 502) que nos explica que "hasta un 75% de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante "r" [...] pero, sin embargo, sólo un 18% de esas lenguas oponen dos tipos de "r" en su inventario, como lo hace el español." Por tanto, quedaría clasificado, según MacCarthy (1978 *apud* Llisterri 2003a), como un error que puede llegar a bloquear la comunicación. Como bien describe González Barrera (2010: 40), se plantean dos problemas con este fonema:

- El modo de articulación: en español se trata de una consonante líquida vibrante, mientras que en inglés es una aproximante. La /r/ española es más tensa que la anglosajona. (Volvemos aquí al problema de la tensión que ya describíamos a través de la diptongación errónea de las vocales.)

¹⁹ Vid. enlace al PCIC en su versión electrónica para consultar el inventario de contenidos fónicos http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm#p52 (para el nivel intermedio B1-B2).

- El punto de articulación: el obstáculo que ha de salvar el aire en español se encuentra en la zona alveolar mientras que en inglés está más atrasado, en la zona post-alveolar.

3.2.2. /l/: un error de detalle

Finalmente, el tipo de error más minucioso, al que MacCarthy se referiría como *finer point* o error de detalle, sería la realización de /l/. Este fonema presenta dos alófonos en la mayoría de las variantes del inglés, lo cual no ocurre en español, por lo que tenderán a transferir esta diferencia a la lengua objeto. Podemos acudir a Gimson (1975 *apud* González Barrera 2010) para una clasificación de estos dos alófonos:

- [l] (l clara): ante vocales y semivocal /j/
- [ɫ] (l oscura): en todos los demás contextos y ante semivocal /w/

En español siempre se utilizará la [l] clara o frontal por lo que debemos evitar que nuestros alumnos lo sustituyan por el alófono velarizado en los contextos en los que aparecería en su L1, como en *sal*, *azul* o *alto*, tal y como señala Moreno Fernández (2000: 101).

Consideramos que trabajar con tres errores de diferente índole (uno vocálico que incide gravemente sobre el acento extranjero, uno consonántico que provocará un bloqueo en la comunicación y otro consonántico pero de detalle) nos permitirá, como decíamos, en un futuro, experimentar los diferentes resultados que ofrecen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

III. APLICACIÓN DIDÁCTICA: LIBRO DEL PROFESOR

1. Introducción

Ante la planificación de la enseñanza de la pronunciación, nos haremos exactamente las mismas preguntas que si nos encontráramos en cualquier otra subcompetencia lingüística: ¿Qué español vamos a enseñar? ¿Qué nivel de competencia, relativo a la pronunciación, queremos que alcancen nuestros estudiantes? ¿Qué técnicas y/o estrategias vamos a utilizar? ¿Cómo lo vamos a evaluar?

A pesar de la dificultad que puede entrañar la selección de una variedad de español, esto no afecta especialmente a los sonidos con los que se ha decidido trabajar²⁰ y tratar esta cuestión rebasaría la magnitud de nuestro trabajo. En cualquier caso, nunca debemos perder de vista ni el “mosaico de variedades” que representa la lengua y que ya describe Poch (1999) ni el propio sentido común. Por consiguiente, las dos primeras preguntas obtendrán una respuesta directa del análisis de necesidades²¹ que hagamos del grupo meta y las dos últimas se desarrollarán más adelante, en los apartados de Metodología, Recursos para el profesor y Evaluación.

El PCIC explica que “la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE.” (Pronunciación. Introducción) Es irrefutable que la cantidad de factores extralingüísticos (como las emociones o el estado de ánimo) y paralingüísticos (el volumen de voz y la velocidad de la transmisión, entre otros) que envuelven, afectan e inciden sobre la pronunciación son innumerables. Por no detenernos en los numerosos factores que influyen en la propia adquisición de la pronunciación como la edad, los factores afectivos o psicosociales, la aptitud para las lenguas, la experiencia de la lengua extranjera y la interferencia de la lengua materna entre otros²². Verdía (2002: 228) se adentra, incluso, en cómo la identidad de una persona está ligada intrínsecamente a su lengua materna: “En cierta medida hablar

²⁰ En caso de tener que referirnos a una variedad en concreto, aquí hablaríamos siempre de español norcentral peninsular debido a nuestra cercanía con ella. Por otro lado, ya que se trata de proporcionar herramientas e ideas para el docente, en palabras de Bueno (2013): “si el estudiante como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo ha de enfrentarse a contextos lingüísticos diversos desde el punto de vista diatópico, diafásico y diastrático, limitar el contenido del estudio en el número de variedades sería restringir el número de opciones comunicativas del estudiante.” Dos buenos recursos para atender a esta diversidad son la página web de la Universidad de Iowa (en el capítulo V. de este trabajo) y el proyecto *Voces del español* (http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/).

²¹ Los cuestionarios son un buen punto de partida para un análisis de necesidades. Exponemos en el Anexo 1, a modo de ejemplo, uno de tipo general sobre la pronunciación que ha sido extraído de Gil Fernández *et al.* 2012 (véase para ver más tipos).

²² Para una enumeración más detallada de estos factores vid. Gil Fernández (2007: 99-119).

con la pronunciación de un nativo supone renegar de su identidad y ponerla en peligro”.

Sin embargo, creemos que la adquisición de la pronunciación debe entenderse como una ampliación o un desdoblamiento de la propia identidad y no como una elección entre la identidad (o lengua) original o propia frente a la extranjera. De cualquier modo, es precisamente por esta cantidad de factores que afectan a la pronunciación y, por ende, a la proyección del alumno como agente social y hablante intercultural, por lo que es necesario dedicarle más tiempo del que actualmente goza dentro del aula.

Por consiguiente, podemos hablar de dificultad pero no de irrealidad ya que esta dificultad está ligada principalmente a la falta de dedicación a este campo, a la ausencia de modelos a seguir que vayan de la mano con las últimas corrientes pedagógicas. Aquí es donde se nos presenta una oportunidad para crear este Libro del Profesor. Esta propuesta didáctica pretende, en palabras de Gil Fernández (2007: 28):

“si no a dominar como un nativo dichos componentes [fónicos] –lo que sería un empeño muy pretencioso y bastante poco realista-, sí a sensibilizarse y a familiarizarse de manera natural y casi imperceptible con ellos, en el convencimiento de que difícilmente puede una persona cambiar sus hábitos si no se le ha ayudado previamente a captar y percibir en qué sentido debe cambiarlos.”

Es decir, debemos plantearnos unos objetivos realistas ante todo y hacer énfasis en el carácter procesual de este cometido. Se presentan, así, una serie de estrategias, actividades y técnicas apoyadas sobre unos principios teóricos firmes que buscan poner en la mano del discente una forma en la que organizar este cajón de sastre que hasta hace bien poco ha representado el componente fónico.

A modo de cierre de esta pequeña introducción a la propuesta, nos gustaría añadir que es el discente debidamente formado y que conoce a sus estudiantes el único en posición de decidir qué métodos o combinación de estos es mejor utilizar dadas las circunstancias y el perfil concreto de sus alumnos. Es, por tanto, nuestra labor utilizar todas las herramientas que tenemos a nuestro alcance de forma adecuada, coherente y consistente, de manera que el proceso enseñanza-aprendizaje sea óptimo. Este libro se crea con el aliento de ser simplemente una herramienta más.

2. Metodología

“No podemos apreciar plenamente aquello que no comprendemos”

(Boylen *apud* Padilla 2007: 871).

Como ya venimos diciendo desde el comienzo de este trabajo, creemos en la necesidad de adoptar un enfoque ecléctico a la hora de abordar la corrección de la pronunciación. Si bien es cierto que la base sobre la que se sustenta la mayor parte de las actividades que presentamos es fundamentalmente de naturaleza verbotonalista, varias dan cabida también a principios de diferentes corrientes pedagógicas.

El principal pilar del MTV del que nos valdremos es la creencia de que “el elemento principal para percibir bien los sonidos no es exactamente el oído, sino el cerebro, y en concreto, cómo se enfrenta el cerebro con la información que le llega por el canal auditivo.” (Padilla 2007: 872) Un fenómeno que, como explica Poch (1999: 65) ya fue señalado por Troubetzkoy en 1939 cuando se acuñó el término de *criba fonológica*²³.

Sobre esta base verbotonalista y en aras de encontrar un modelo óptimo de pronunciación que enseñar a nuestros estudiantes, se presentan tres recursos fundamentales que no han de utilizarse necesariamente en el orden en que se mencionan: la fonética combinatoria, la prosodia y la pronunciación matizada (Barajas 2011: 394). Estas técnicas se describirán más a fondo en los apartados de Tipología de actividades y Recursos para el profesor.

La clave de este eclecticismo reside en adoptar, como explica Gil (2007: 153) una postura intermedia, que incluya “atención en clase a los problemas relacionados con la forma lingüística de los mensajes, sin perder de vista los objetivos comunicativos del programa”. El uso de un enfoque de esta índole también nos permitirá crear unas actividades flexibles y adaptables a las diferentes necesidades del alumnado y estilos de aprendizaje.

En relación al tratamiento del error, debemos resaltar la concepción que de este se tiene hoy en día, como un paso necesario más en el proceso de aprendizaje. Sin perder de vista nuestro objetivo personal, que es la corrección de determinados errores de pronunciación, debemos tener en cuenta la ingente cantidad de variables afectivas que afectan a cada uno de nuestros alumnos. Por ello podemos apostar por las correcciones generalizadas si son en gran grupo e individualizadas en tutorías, el *feedback* (retroalimentación) positivo y los ejercicios de refuerzo para aquel discente que lo necesite. Esto, como veremos en el apartado del Papel del Profesor, exigirá

²³ Para profundizar sobre este concepto vid. Poch (1999).

mucha dedicación por parte del docente. A este respecto cabe también subrayar que tanto el *feedback* como la corrección no deben darse sólo durante el tiempo que le dediquemos a la práctica consciente de la pronunciación sino que, si el docente lo estima oportuno, puede darse en cualquier otro momento de la clase.

En cuanto a la estructura que ha de seguirse, quedará a la elección del docente cómo organizar el componente fonético: ¿qué abordará en primer lugar? ¿Los aspectos fónicos segmentales (de abajo arriba) o los suprasegmentales (de arriba abajo)? No obstante, recomendamos la elección de esta última perspectiva (*top-down perspective* según Pennington y Richards (1986)), que va de la mano con la metodología de corte verbotonalista y que permite adaptarse mejor a las últimas corrientes pedagógicas, más concretamente al enfoque comunicativo. Está comprobado que la prosodia es inseparable del éxito en la comunicación²⁴ y, según explican estos autores, este enfoque de arriba abajo nos permite enfatizar los aspectos fonológicos más significativos en la cadena hablada en lugar de practicar con sonidos aislados. Es decir, debemos actuar sobre los sonidos tal y como se dan en la comunicación real (Jones 2002: 180). En otras palabras, la entonación es indisociable del contenido comunicativo de un enunciado y de su estructura sintáctica, constituyendo además el entramado sobre el que se apoyan, por así decirlo, los elementos segmentales (Llisterri 2003a: 104).

En cualquier caso, este libro del profesor trabajará con unidades segmentales únicamente por lo que dejará a elección de quien lo use esta decisión, según la fase de corrección en la que se encuentre y las necesidades de sus alumnos.

Ante la pregunta “¿en qué nivel utilizar esta herramienta?” nos valdremos de la introducción al apartado de Pronunciación que nos ofrece el PCIC donde se explica que, en lo referido a los contenidos de carácter fonético, los niveles pueden servir de guía para el docente y los alumnos pero son más un recurso expositivo y organizativo que una serie de nociones que deben superar antes de proseguir con el siguiente nivel. “La progresión en este campo de la fonética no se mide tanto por la cantidad y la cualidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzando conforme se suceden los cursos.” (Ibíd. 2006: Pronunciación. Introducción). Es decir, de nuevo entra en juego la figura del

²⁴ “Es casi tan importante aprender bien la entonación de la frase como la pronunciación de cada sonido en particular; es decir, se notan menos las faltas de la articulación de los sonidos teniendo una buena entonación; por el contrario, una mala entonación desvirtúa casi por completo la pronunciación” (Quilis y Fernández 1985 *apud* Padilla 2015: 31).

profesor, que debe establecer qué errores urge más corregir y cómo puede integrarlos en el resto de contenidos de la programación.

Por tanto, y sin ánimo de ser pretenciosos, no se ha creído conveniente delimitar la propuesta a un grupo meta de un nivel específico ya que el objetivo es que sirva para ayudar a la corrección de elementos segmentales a cualquier nivel. Sí haremos hincapié, sin embargo, en la necesidad de incluir el componente fónico desde el primer día de clase para así conseguir una mayor rentabilidad para el alumno y que deje de estigmatizarse su enseñanza.

Tampoco podemos olvidarnos de las estrategias que entran en juego durante el proceso de aprendizaje de una lengua. Padilla (2015) pone especial énfasis en las estrategias cognitivas sin las cuales sería imposible adquirir un nuevo sistema o *etiquetado* fonológico. Nos referimos a la identificación de modelos, el contraste entre los diferentes sistemas (L1/L2) y a la reflexión sobre sus características (Ibíd.: 99). Si bien es cierto que estas estrategias pueden darse tanto fuera como dentro del aula y tanto de forma consciente como inconsciente, podemos fomentar su uso con un diseño de actividades adecuado.

Para cerrar esta somera referencia a la metodología que vamos a adoptar, queremos insistir en la idea de que esta herramienta pedagógica de poco valdrá por sí sola. Es necesario integrarla en el resto de contenidos que conformen el programa de lengua del grupo meta. De este modo, Mellado (*apud* Gil Fernández *et al.* 2012: 13) nos recuerda que:

“el alcance de la enseñanza de la pronunciación no debe ser [...] remediador o correctivo exclusivamente cuando se produce el error, sino también integrador, preparatorio y facilitador de las prácticas de las actividades orales y auditivas en el aula y por ello se deberá programar en el currículo y planificar su potencial para el aprendizaje.”

Plasmamos a continuación, como referencia, el cuadro de las claves para la secuenciación docente que nos presentan en Gil Fernández *et al.* (2012: 114):

1.º prosodia	→ 2.º segmental		
1.º percepción	→ 2.º explicación	→ 3.º imitación	→ 4.º <i>feedback</i>
	→ 5.º manipulación	→ 6.º repetición	→ 7.º producción libre
1.º habla sintética	→ 2.º habla natural		
1.º frases cortas	→ 2.º conversaciones largas		

3. Objetivos y contenidos

Los **objetivos** generales de esta propuesta didáctica son dos principalmente y están, lógicamente, estrechamente ligados a los objetivos que ya nos planteábamos en el capítulo I. de este trabajo:

- Realzar la necesidad de la inclusión del componente fonético en el aula de ELE.
- Ofrecer recursos teóricos y prácticos que sirvan de guía para el docente de ELE a la hora de abordar el proceso de corrección de la pronunciación de elementos segmentales.

Estos, a su vez, se desglosan en una serie de objetivos específicos adaptados de Gil Fernández (2007: 125-126):

- Mejorar la toma de conciencia acerca de la pronunciación: aprender los rasgos, las reglas y las directrices sobre la corrección de la pronunciación de /l/, /r/ simple y múltiple y la diptongación errónea de las vocales.
- Mejorar la percepción: ser capaz de identificar esos rasgos señalados y explicados en clase al oírlos.
- Descubrir y corregir los propios errores en relación a la producción de estos sonidos.
- Alcanzar mayor seguridad y sentirse más cómodos al hablar español.

En cuanto a los **contenidos** fónicos, al igual que el resto de contenidos de la programación de un curso, deben organizarse con antelación. A pesar de que en nuestro campo, indudablemente, el análisis de necesidades que hagamos de nuestros alumnos influirá decisivamente en este apartado, podemos predecir en qué áreas pueden necesitar refuerzo nuestros alumnos, especialmente si conocemos su L1. En nuestro caso los contenidos los conforman las unidades de sonido o rasgos segmentales. En particular: 1) los fonemas vocálicos, 2) el fonema /l/ y 3) los fonemas /r/ vibrante simple y /r/ vibrante múltiple.

Al igual que el MCER y el PCIC²⁵ establecen una serie de contenidos fónicos, los docentes de ELE debemos anticiparnos a estas posibles lagunas o áreas que necesitarán práctica o refuerzo. De este modo, evitaremos hacerlo todo “sobre la marcha” (Villaescusa Illán 20010: 132).

²⁵ Vid. para más información Anexos 2 y 3.

4. Tipología de las actividades

Como ya señalaba Llisterri (2003a: 105) y como puede seguir comprobándose si se consulta cualquier manual de ELE en el mercado actual, prácticamente la totalidad de los manuales proponen ejercicios de mera repetición de palabras descontextualizadas y aisladas. Esta técnica propia del método fono-articulatorio²⁶, aunque válida en una fase inicial, de nada sirve si se usa de forma exclusiva y únicamente cuando unos minutos libres de la programación lo permiten. “No se puede practicar de cualquier manera. El esfuerzo que supone la práctica repetida merece una buena orientación y un orden apropiado” (Fernández Moreno 2000: Introducción).

En nuestro caso, siempre comenzaremos describiendo el origen del problema y ofreciendo una posible solución para corregirlo, de acuerdo con la metodología que hemos seleccionado. Un diagnóstico de errores adecuado será la clave fundamental a partir de la cual podremos planear nuestras actividades. Para realizarlo, el docente puede servirse de la tabla que propone Poch (1999: 87):

Enunciado	Sonido erróneo	Modo de articul.	Punto de articul.	Cuerdas vocales	Apertura (vocales)	Ant./Post. (Vocales)

Tras obtener el diagnóstico será preciso actuar en tres fases fundamentales. Las actividades²⁷ propuestas, por tanto, seguirán de forma ineludible el siguiente esquema:

- a) Fase de discriminación auditiva: en la que los alumnos se sensibilicen respecto a los diferentes sonidos con los que se está trabajando, en palabras de Gil Fernández (2007: 180) es una fase de “reeducción del oído”. Como cabe

²⁶ Para unas pinceladas actuales sobre este método vid. Padilla (2015).

²⁷ Algunos de los ejercicios que se incluyen en el apartado de Recursos para el profesor, aunque no todos, han sido extraídos y adaptados de Barajas (2011), Bueno (2013), Celce-Murcia *et al.* (1996), Gil Fernández (2007), Gil Fernández *et al.* (2012), Fernández Moreno (2000), Padilla (2007), Pérez López (2011) y Poch (1999).

esperar, la duración de esta y los resultados obtenidos en ella por parte de los alumnos determinarán el desarrollo de la fase b).

- b) Fase de producción controlada: es la fase más larga y que requiere más paciencia, como explica Gil Fernández (2007: 458) en esta fase es crucial que el docente evite la fosilización de errores²⁸. Asimismo, en este punto será clave la reproducción de modelos óptimos²⁹ (Barajas 2011).
- c) Fase de producción libre: comienza cuando los alumnos ya pueden no sólo reconocer auditivamente sino también reproducir, de forma más o menos adecuada, los sonidos en cuestión. Es en este estadio donde se incluirían las actividades realmente comunicativas y que el docente debe integrar en su clase con el resto de contenidos que esté trabajando en ese momento. Por tanto, los objetivos de esta fase no podrán delimitarse exclusivamente a la corrección fonética sino que deberán integrarse con el resto de objetivos del programa de lengua.

La fase a), por tanto, es una fase de percepción. Padilla (2015: 100) divide esta fase a su vez en otras dos: una mecánica y otra consciente. La percepción mecánica es «oír sin escuchar», es un ejercicio cuyo fin es acostumbrar al cerebro a la L2 y no a entender los mensajes. Debemos animar a nuestros alumnos a practicar este tipo de percepción fuera del aula, viendo películas o escuchando la radio en la lengua meta. En clase trabajaremos la percepción consciente, que es la que guiaremos de forma activa y donde el alumno debe observar directamente el lenguaje y buscar patrones sobre los que trabajar.

Respecto a las fases b) y c), que Padilla (2007) recogería bajo el encabezado de “entrenamiento productivo”, este mismo autor nos recuerda que es fundamental que las actividades de esta fase tengan en cuenta los siguientes factores (Ibíd.: 880):

- La misma lengua proporciona recursos para ayudar a la producción. Aquí entran en juego la tensión, la fonética combinatoria y la pronunciación matizada, técnicas que ya mencionábamos en la Metodología y que aplicaremos y explicaremos en el desarrollo de las actividades.

²⁸ A pesar de que la fosilización puede darse en cualquier otro subcomponente lingüístico, este fenómeno incide enormemente sobre la competencia fónica “de manera que la pronunciación de una segunda lengua por parte del aprendiz es la principal perjudicada” (Luque *apud* Gil Fernández *et al.* 2012: 45).

²⁹ Dada la facilidad con la que hoy tenemos acceso a las TICs en las aulas, el docente debe recordar que cuanto más variado sea el input al que se sometan sus alumnos, más beneficiados se verán comunicativamente (puede recurrir a grabaciones, *podcasts*, vídeos, etc.).

- Producir significa tanto hacer como dejar de hacer determinadas cosas. Es decir, volvemos al problema de saber percibir correctamente los sonidos (y sus diferencias respecto a la L1) antes de poder producir adecuadamente.
- Como en nuestro Marco Teórico, cotejar los sistemas de la L1 y la L2 puede suministrar información interesante para el profesor para conocer tanto las coincidencias como las divergencias fonéticas entre ambos.

Cabe reiterar una vez más que las estrategias correctivas que se exponen en este trabajo son herramientas que quedan a disposición del docente y sólo este podrá decidir cómo y cuándo integrarlas en su programación dotándolas de un contexto comunicativo relevante (Barajas 2011: 399). Es decir, aunque la sucesión de fases es fija, el número de actividades y el orden dentro de las fases es completamente flexible. Ofrecemos así un primer estadio, un patrón sobre el que comenzar a trabajar y que esperamos que pueda facilitar la elaboración de material.

5. El papel del profesor y el papel del alumno

Aunque no debe ser un especialista en fonética, **el docente**, en consonancia con la opinión de la mayoría de los autores actuales más relevantes, sí debe tener unos buenos conocimientos sobre nuestro sistema fonético y fonológico (Poch 1999; Llisterri 2003a; Gil Fernández 2007) y una formación tanto teórica como práctica (Santamaría 2010). Asimismo, conocer también la L1 del grupo meta será indudablemente de gran ayuda a la hora de predecir e identificar errores.

Por otro lado, y a pesar de la dificultad que entraña la enseñanza de la pronunciación, es absolutamente imprescindible que el profesor crea firmemente en las ventajas que aporta al aprendizaje de una L2 y sepa transmitir esta creencia a sus alumnos.

“De la misma manera que las creencias de los alumnos afectan a su aprendizaje, las creencias que tienen los profesores respecto a sus alumnos y al aprendizaje de la pronunciación influirán en su forma de enseñar y, por ende, en los resultados que alcancen sus alumnos. El profesor debe ser el primero en creer que el aprendizaje de la pronunciación es posible independientemente de los factores condicionantes, y de que no tiene por qué ser especialmente duro.” (Verdía 2002).

Por todo lo que venimos exponiendo, es obvio que la rentabilidad para el alumno es muy alta y es nuestro deber hacer que ellos mismos vean esa rentabilidad.

De igual forma, el docente debe dejar muy claros los objetivos y asegurarse de que están en consonancia (en la medida de lo posible) con las necesidades lingüísticas particulares de sus alumnos. De esta forma evitaremos que los discentes caigan fácilmente en el desánimo o la monotonía, lo cual nos lleva directamente a la importancia de la motivación³⁰ que, desde nuestro punto de vista, debe crearse conjuntamente entre profesor y alumnos. La motivación no puede ser unidireccional ni completamente forzada.

“El rol del profesor en este enfoque cobra por tanto un gran relieve, ya que ha de estar preparado en lo académico para adaptar el método a las necesidades de los aprendices y, además, debe saber integrar las actividades de fonética correctiva en los ejercicios comunicativos de la clase de la manera más natural posible”. (Barajas 2011: 394).

No obstante, que el docente cumpla un papel tan importante no quiere decir que le robe al **alumno** el protagonismo de su aprendizaje. Alumno y profesor deben trabajar juntos, de forma cooperativa y habiendo llegado previamente a un consenso sobre los objetivos del alumno como estudiante individual y como parte de un grupo.

Por último, no podemos ni debemos olvidarnos de la importancia del componente afectivo, y consideramos que es a través de esta interacción profesor-alumno/s cuando se puede comenzar a superar esta posible barrera. Así, la empatía se erige como la cualidad por excelencia. Es necesario que el alumno supere el miedo al error, refuerce su autoconfianza, se sienta relajado y, en general, tenga una actitud positiva hacia la clase de ELE y en este sentido el profesor goza de un poder extraordinario.³¹

6. Recursos para el profesor

Nos detendremos ahora en la aplicación de diferentes estrategias para corregir la pronunciación de los elementos segmentales que hemos seleccionado. En primer lugar comenzaremos con los sonidos vocálicos y continuaremos con los consonánticos. Dado que la selección de estos elementos no ha sido arbitraria, se espera que las técnicas de corrección proporcionadas sean extrapolables y aplicables a otros sonidos y a grupos meta con características específicas.

³⁰ Para profundizar sobre la incidencia de la motivación en la adquisición de una buena pronunciación vid. Bernaus, Masgoret, Gardner y Reyes 2004; Gatbonton *et al.* 2005; Marinova-Todd *et al.* 2000 o Shively 2008 (*apud* Padilla 2015: 92).

³¹ Para ampliar información sobre el papel del profesor consúltese Gil Fernández *et al.* (2012: 40, 72).

6.1. Sonidos vocálicos

6.1.1. Diptongación errónea de las vocales

Origen del problema: Como ya esbozamos en el capítulo II., en palabras de Gil Fernández (2007: 469) “se trata de un error relativo a la tensión, ya que un diptongo es siempre menos tenso que una vocal castellana”. Las vocales que corren más riesgo de diptongarse son las medias (/e/ y /o/ pronunciadas [eɪ] y [əʊ] respectivamente por nuestro grupo meta), si bien es cierto que los estudiantes anglófonos también pueden diptongar /i/ y /u/.

Solución: Debemos centrarnos en aumentar la tensión articuladora de la vocal para así evitar la diptongación y para ello recurriremos a diferentes estrategias que nos proporciona la propia habla. (Ibíd.)

➤ Actividad 1

Descripción: Al esquema trifásico que describíamos en el apartado de tipología de las actividades, proponemos incluir aquí una fase previa descriptiva de los sonidos vocálicos característicos del español, extraída y adaptada de Luque (*apud* Gil Fernández *et al.* 2012: 65) en la que los alumnos comienzan por identificar un sonido vocálico con un gesto facial determinado. Esto nos permitirá exagerar, en un primer paso, la tensión articuladora de estos sonidos para entender la naturaleza de este fenómeno. Esta fase previa va de la mano con una de las principales bases del MTV, que se refiere a la importancia del lenguaje no verbal y los elementos kinésicos³² que rodean el habla. En palabras de Padilla (2007: 877) “El movimiento de las manos, la mirada y los gestos en general acompañan a los sonidos que pronunciamos; por lo tanto, debemos enseñar a hablar en movimiento y no de forma estática.”

Material: Fichas con la explicación para cada vocal y el contexto de apoyo (una por alumno).

Procedimiento: El profesor puede mostrar, de forma exagerada, cómo se realizan estos cinco sonidos acompañados de la expresión facial y explicándolos:

³² Padilla (2015: 51) concede al componente kinésico una importancia fundamental en la enseñanza de la pronunciación y lo considera un componente marginal en este campo por la poca atención que se le ha prestado. “Además de facilitar la percepción, la kinesia es ante todo un condicionante y un complemento habitual del significado, y esto se manifiesta en varios componentes de la pronunciación” (Ibíd.)

- [a] La boca se abre de manera exagerada en un gesto que indica que estamos a punto de emitir un grito.
- [e] La boca se abre menos que en el caso de la [a] para llamar la atención de alguien que está muy lejos y necesitamos que nos oiga.
- [i] Esbozamos una amplia sonrisa enseñando los dientes.
- [o] Abrimos la boca redondeando los labios en un gran gesto de sorpresa.
- [u] Fruncimos los labios para dar un gran beso al aire, o bien ululamos como el viento.

(Gil Fernández *et al.* 2012: 65)

Puede también proseguir con una frase que proporcione un contexto, como por ejemplo:

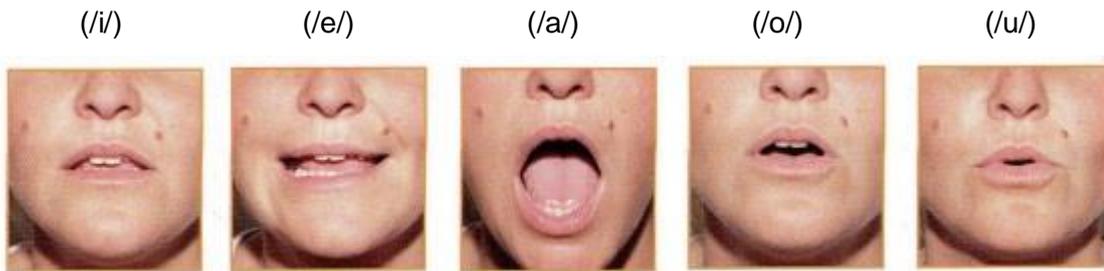
- ¡Aaaa! ¡Qué daño! / ¡Aaaaa! Ya lo entiendo.
- ¡Eeee! ¡Estamos aquí!
- ¡Oooo! Muchas gracias. (Tras recibir un regalo.)
- ¡iiiiii, ¡qué divertido!
- Uuuuu, ¡qué miedo!

➤ Actividad 2

Descripción: Es una actividad ante todo visual y expresiva en la que el alumno toma conciencia de los movimientos que conlleva la realización de las vocales del español. Este tipo de ejercicios puede cohibir a los alumnos más tímidos por lo que la dinámica en parejas es ideal para romper ese posible miedo al ridículo. No debemos soslayar la importancia de la monitorización por parte del docente mientras los alumnos trabajan. Asimismo, debemos hacer énfasis en que lo más importante aquí es la expresión facial, los gestos que acompañan a los sonidos vocálicos más que los sonidos en sí.

Material: Ordenador, proyector, vídeo de la Universidad de Iowa (URL en el capítulo V.) y fichas con imágenes (una por alumno).

Procedimiento: Relacionamos la vocal con una imagen o, como opción alternativa o complementaria, reproducimos los vídeos (de menos de dos segundos de duración cada uno) de la página web de la Universidad de Iowa, en la sección de las vocales, donde se muestra la realización de los cinco sonidos vocálicos.



(Imágenes de Nuevo Prisma 2012)

Alternativamente, el profesor, en silencio, puede reproducir las vocales sin ninguna emisión de voz y los estudiantes han de adivinar de cuál se trata (adaptado de Gil Fernández 2007: 457). Dado que la pronunciación es un proceso dinámico, en absoluto estático, la combinación de esta opción y el uso del vídeo puede ser idónea.

A pesar de que en este punto ya podemos pasar por algún tramo que, a priori, podría clasificarse como “de producción”, no es nuestro objetivo que pronuncien a la perfección las vocales en este momento sino que vaya tomando conciencia de que a cada sonido le acompañan sus correspondientes movimientos articulatorios. Es una fase preparatoria que consiste en la activación de los sentidos y carece de explicaciones teóricas.

➤ Actividad 3

Descripción: Aquí comenzaría la fase de discriminación auditiva o de reeducación del oído. Este primer ejercicio nos permitirá mostrarles que el alargamiento de las vocales es un fenómeno que no se da en español (ya explicamos en el capítulo I. (§ 2.1.) que la cantidad no es un rasgo que caracterice a los sonidos vocálicos españoles, al contrario de lo que ocurre en inglés).

Material: Ficha con palabras (una por alumno), reproductor de audio, grabación de un nativo inglés que pronuncie las palabras inglesas y un nativo español que pronuncie las españolas, así como una clave para el profesor si fuera necesario.

Procedimiento: Los alumnos deben escuchar y decidir qué palabra de cada pareja se pronuncia en cada caso e intentar justificar su elección. De nuevo, no buscamos tecnicismos en las explicaciones de nuestros estudiantes sino que observen las diferencias entre las vocales de uno y otro idioma.

Ni – knee
Líder – Leader
Mí – Me
Sí – Sea
Tabú – Taboo
Su – Sue

(Bueno 2013)

➤ Actividad 4

Descripción: Una vez que ya saben que el alargamiento de los sonidos vocálicos no es característico en español, deben identificar el problema que se deriva de él, en este caso la diptongación errónea.

Materiales: Ficha con palabras (una por alumno), reproductor de audio y grabación de un nativo inglés y un nativo español.

Procedimiento: Escuchamos esta serie de palabras repetidas primero por un hispanohablante y, en segundo lugar por un angloparlante con un marcado (incluso exagerado) acento extranjero. Los alumnos deberán discutir, en parejas, dónde creen que radica la diferencia en relación a los sonidos vocálicos (en negrita). Podemos hacerles preguntas del tipo: *¿Suenan igual? ¿Por qué son diferentes?*

No
Gato
Pase
Dice
Dinero

➤ Actividad 5

Descripción: Para mostrar hasta qué punto es importante la claridad con la que una vocal española se pronuncie, podemos contextualizar una serie de palabras que se diferencien semánticamente de otras en tan sólo una vocal o un diptongo. De este modo, verán que, en algunos casos, el no pronunciar una vocal correctamente puede llegar incluso a bloquear la comunicación.

Material: Fichas con el ejercicio (una por alumno), reproductor de audio y pistas de audio correspondientes.

Procedimiento: Pediremos a los alumnos que escuchen las siguientes frases y las completen con la opción que oigan.

1- ¡Mira qué _____ más grande!
a) perro b) puerro

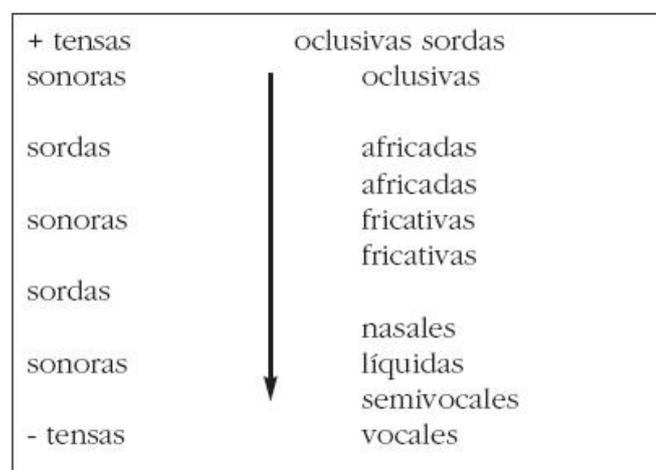
2- Está decidido. Me _____ aprendiz.
a) haré b) hará

3- No te preocupes. No _____ nada.
a) pesa b) pasa

(Adaptado de Bueno 2013)

➤ Actividad 6

Descripción: En la fase de producción controlada, nos valdremos de los recursos que nos proporciona la lengua, como ya explicábamos anteriormente. De este modo, para actuar sobre la tensión, podemos combinar los sonidos vocálicos con otros sonidos mucho más tensos que existen en español. Aumentar la tensión, como decíamos, evitará que el discente diptongue las vocales.



(Padilla 2007: 881)

Si observamos esta tabla podemos ver que los sonidos que deben acompañar a las vocales en esta primera fase de producción son las consonantes oclusivas sordas, en el caso del español /p/, /t/ y /k/. Estamos hablando de recurrir a la fonética

combinatoria y valernos de cómo unos sonidos afectan a otros para así alcanzar un objetivo determinado, en nuestro caso aumentar la tensión de las vocales. A medida que progresa el ejercicio, iremos descendiendo en la escala anterior a la vez que combinamos las vocales con otros sonidos de forma que los ejemplos sean menos fáciles.

Material: Fichas con las frases (una por alumno).

Procedimiento: Individualmente, los alumnos deben repetir, manteniendo el mismo ritmo y la misma entonación, las frases que se suceden hasta llegar al último modelo, en el que ya no deberían realizar la diptongación por analogía con los modelos anteriores.

<i>El nop³³ que me diste.</i>	<i>Me dijo que nop y se fue.</i>
<i>El not que me diste.</i>	<i>Me dijo que not y se fue.</i>
<i>El nok que me diste.</i>	<i>Me dijo que nok y se fue.</i>
<i>El no que me diste.</i>	<i>Me dijo que no y se fue</i>

(Gil Fernández 2007: 470)

➤ Actividad 7

Descripción: A medida que van practicando, podemos ir descendiendo en la escala de tensión (pág. 34) que se ha presentado en la actividad anterior. Podemos trabajar, ahora, con una consonante que se encuentre a medio camino entre las más tensas y las menos tensas, por ejemplo la /s/ (fricativa sorda).

Material: Ficha con las palabras (una por alumno).

Procedimiento: Recordando lo que hemos visto en las actividades y fases anteriores, pediremos a nuestros alumnos que pronuncien las siguientes palabras. Si alargan o diptongan las vocales finales, les pediremos que añadan una –s al final para proporcionar un entorno menos favorable para la diptongación y, de este modo, subsanar el error. A continuación, pueden crear una frase con cada palabra y leerla en voz alta.

³³ Las estructuras silábicas sin significación reconocible (*logatomos*) pueden ser de gran ayuda en esta fase. (Gil Fernández 2007: 470).

Tamaño
Momento
Come
Coche
Tiene

(Adaptado de Andión y Herrero 2012)

➤ Actividad 8

Descripción: Una mayor velocidad de elocución también hará aumentar la tensión (Gil Fernández 2007: 469). Además, “Teniendo en cuenta que el inicio de sílaba, palabra o frase es más tenso que el final, situaríamos el sonido que queremos tensar al principio del grupo fónico que estemos trabajando y no al contrario” (Padilla 2007: 881). Por tanto, recurriremos al componente lúdico³⁴ para aumentar la velocidad de elocución y así evitar el error.

Material: Ficha con frases (una por alumno), reproductor de audio y pistas de audio con las grabaciones de las lecturas de las frases por parte de hispanohablantes.

Procedimiento: En parejas, los estudiantes deberán practicar la lectura de las siguientes frases sin perder de vista el error que estamos intentando corregir. Después de dejarles unos minutos para practicarlas, se dividirá la clase en dos equipos A y B. Un integrante del equipo A deberá leer en voz alta la primera frase lo más rápido posible para que después lo haga uno del equipo B. Ganará un punto quien lo lea con más claridad y más rapidez en comparación con la grabación del nativo. Así sucesivamente con todas las frases y al final se verá qué equipo ha acumulado más puntos.

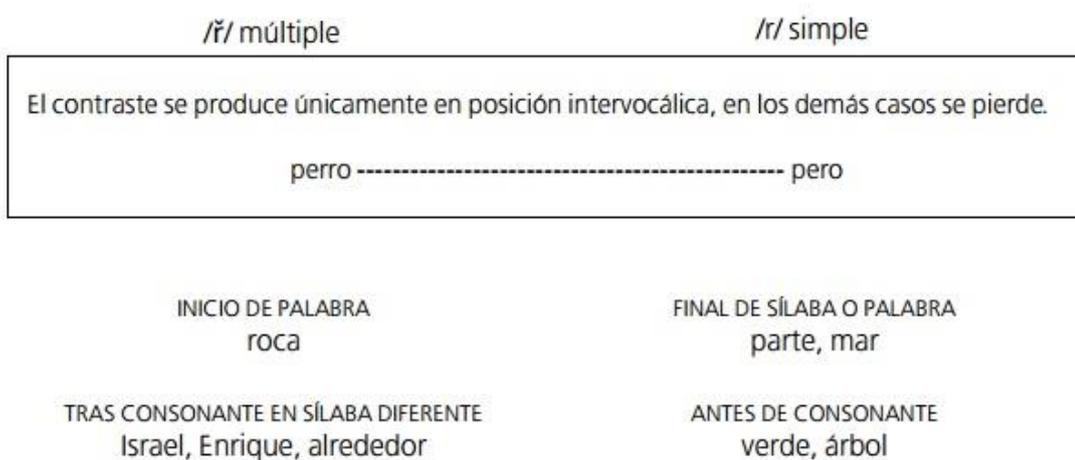
La **noche** que la conocí, **llevaba** un **vestido** blanco.
No tengo dinero porque **no** trabajo.

³⁴ El componente lúdico no sólo contrarresta la afectividad negativa sino que también potencia el aprendizaje en general por lo que podemos (y debemos) incluir actividades que lo trabajen exclusivamente o como parte de algún ejercicio de pronunciación (Padilla 2015: 106). Padilla (Ibíd.: 112) propone incluso una unidad didáctica para trabajar específicamente la dimensión afectiva en la pronunciación a través del componente lúdico.

6.2 Sonidos consonánticos

6.2.1. Realización de /r/ simple y múltiple y distinción entre ambas

Origen del problema: /r/ se caracteriza por ser un sonido consonántico vibrante y alveolar (variante simple o múltiple) en español mientras que en inglés³⁵ es fricativo post alveolar³⁶. Además, /r/ vibrante múltiple es el único sonido de los seleccionados que no está 'contaminado' por la interferencia de la L1 de los estudiantes (Gil Fernández 2012: 502) ya que no existe en su repertorio fonológico. La complejidad aquí radica ya no en realizar ambos fonemas, sino a dominar el contraste entre ellos³⁷. Como podemos observar en el siguiente esquema, esta oposición se da únicamente entre vocales:



(Pérez López 2011)

Solución: Una vez controlen la pronunciación de la /r/ simple³⁸, pasaremos a la vibrante múltiple para lo que debemos tensar y alargar /r/ (Barajas 2011: 426). Como explica Poch (1999), las vocales cerradas son más tensas por lo que trabajaremos con [i] idealmente, además de con otras consonantes sordas ([p, t, k]) que como ya mostramos en la tabla de Padilla (pág. 34), son más tensas.

³⁵ A pesar de que el fonema /r/ es una de las principales diferencias entre el inglés británico estándar y el inglés norteamericano estándar, en ambos casos debemos adelantar el punto de articulación para que se asemeje más a la /r/ española. Para más información sobre la /r/ en las diferentes variantes del inglés, consúltese Pérez 2011 (§ 2.1.2.3.).

³⁶ Jones, D. y Gimson, A. C. (1982). *English pronunciation dictionary*. London: Dent. (Para la variante RP.)

³⁷ La transferencia negativa de L1 a L2 puede dar lugar a dos fenómenos: 1) convergencia, cuando la L1 presenta dos fonemas para los que la L2 sólo cuenta con uno y 2) divergencia, cuando un único fonema de la L1 presenta oposición en la L2. El caso de /r/ sería, por tanto, un problema de divergencia. (Conxita Lleó 1997 *apud* González Barrera 2010: 15).

³⁸ Este sonido existe en inglés en la variedad estadounidense (en palabras como *butter*, *letter* o en la cadena hablada *let it*) así como en diferentes dialectos de las islas británicas y el norte de Gran Bretaña (Andión y Herrero 2011), lo cual es de gran ayuda para la percepción y la producción.

➤ Actividad 1

Descripción: Comenzaremos con la fase de discriminación auditiva para que empiecen a percibir las diferencias entre /r/ vibrante simple y /r/ vibrante múltiple. Incluimos también en esta primera actividad la ortografía a través del aprendizaje inductivo. A pesar de que el MTV puro rechaza la idea de mezclar ortografía y pronunciación al menos en las 60 primeras horas de aprendizaje, consideramos que este aspecto puede generar ansiedad en muchos alumnos y conocer la regla ortográfica puede servirles de guía para la pronunciación en el futuro.

Material: Fichas con las frases y la tabla (una por alumno) y clave para el profesor si es necesario (puede servir el cuadro de Pérez López 2011 de la página anterior).

Procedimiento: Pedimos a los estudiantes que de forma individual marquen, en primer lugar, la frase que escuchen. En una segunda audición, deben decidir si la palabra en negrita contiene /r/ “suave” (como en *pera*) o /r/ “fuerte” (como en *perra*). Esta segunda audición es importante para que centren su atención en el sonido en cuestión y no en el resto de la oración. Después de corregir las respuestas, podemos dejarles unos minutos para que, en parejas o grupos pequeños, observen los contextos en los que aparecen ambos sonidos y completen la tabla con la regla ortográfica. El profesor probablemente tendrá que ayudarles ya que algunos contextos son más difíciles que otros.

- Una **pera** es una fruta. / Una **perra** es un mamífero.
- El regalo es **para** ti. / La **parra** da uvas.
- ¡**Mira**! ¡Un accidente! / La **mirra** se obtiene de las plantas.
- Es **caro**, no lo compres. / El **carro** de la compra es muy útil.
- **Arancha**, ¡escúchame! / **Rocío**, ¡escúchame!

¿Puedes deducir alguna regla en relación con la grafía de /r/ suave y /r/ fuerte?

“sonido suave”	“sonido fuerte”

➤ Actividad 2

Descripción: Continuamos en la fase de discriminación, esta vez con pares mínimos contextualizados, lo cual supone un paso más respecto a la dificultad que entraña. Deben percibir e identificar ambos sonidos.

Material: Fichas con las oraciones, reproductor de audio, grabaciones y clave del profesor si fuera necesario.

Procedimiento: Los estudiantes deben señalar la frase que escuchen en la grabación. Después de escuchar cada palabra, deben decidir si se trata de /r/ simple o /r/ múltiple. Al final de la actividad el profesor puede leer ambos ejemplos para contrastar y pedir a algún alumno que lo repita.

- En casa hay una pera. / En casa hay una perra.
- El coro está en el patio. / El corro está en el patio.
- Ha comprado una careta. / Ha comprado una carreta.
- Quería un kilo de fresas. / Querría un kilo de fresas.

➤ Actividad 3

Descripción: Nos valemos de la misma dinámica que en el ejercicio anterior pero, esta vez, mediante el apoyo de imágenes. Nótese que las palabras son únicamente para el profesor.

Material: Fichas con imágenes y palabras (una por alumno).

Procedimiento: El profesor contextualiza de nuevo pares mínimos en la frase “El niño mira el/la...” Los alumnos deberán marcar la imagen correcta y, a continuación, escribir la palabra que va con cada imagen.

¿Qué mira el niño? El niño mira el/la...

(Pera)	(Perra)	(Coro)	(Corro)
			

(Moro)	(Morro)	(Caretta)	(Carreta)
			

(Imágenes obtenidas de Google)

➤ Actividad 4

Descripción: Presentamos otro ejemplo más de actividad que podemos desarrollar en la fase de percepción a través de una versión más lúdica en la identificación de fonemas.

Material: Dos tarjetas por alumno (una para /r/ simple y otra para /r/ múltiple, si son de colores diferentes o tienen una imagen representativa, mejor) y listado de palabras para el profesor.

Procedimiento: El profesor pronuncia unas palabras aisladas y los alumnos levantan la tarjeta /r/ simple (o “suave”) o /r/ múltiple (o “fuerte”) dependiendo del sonido que oigan (no tienen que ser pares mínimos en esta ocasión).



Dependiendo del perfil del grupo meta que se tenga (edad, motivación, relación entre compañeros...) González Barrera (2010: 83) propone una versión de claro corte lúdico en el que en lugar de realizar el ejercicio con tarjetas se simula el juego de las sillas. Se divide la clase en dos equipos, uno será /r/ simple y el otro /r/ múltiple. El profesor, de igual forma, irá diciendo las palabras que contienen uno u otro sonido (o ambos) y el equipo cuyo fonema se realice, debe sentarse. Si un miembro del equipo tarda más de dos segundos en sentarse o se sienta por error, el equipo pierde un punto por cada persona que cometa el fallo. Asimismo, se sumarán puntos por cada acierto.

➤ Actividad 5

Descripción: Entramos en la fase de producción controlada y en este primer tipo de actividad que proponemos recurriremos a la pronunciación matizada. Mediante esta técnica se busca alejarse en sentido opuesto a la falta que comete el estudiante (Landercy y Renard 1977 *apud* Gil Fernández 2007: 149). Debemos adelantar, por consiguiente, de forma exagerada, el punto de articulación de [r] de manera que pase de una posición más velar (inglés) a la alveolar (español). Escogeremos, por tanto, una vocal anterior y consonantes más anteriores que [r]. La oclusiva /t/ está muy cerca del punto donde se produce la vibración de /r/ por lo que resulta ideal empezar la secuencia con esa consonante. Le sigue /d/, que tiene el mismo punto de articulación de /t/ y además es sonora, como /r/. En línea con este acercamiento progresivo, comenzaremos por las vocales más anteriores para facilitar el punto de articulación hasta llegar a la vocal más posterior, la [u], que supondrá un contexto más difícil.

Material: Fichas con las secuencias (una por estudiante).

Procedimiento: El profesor repite la primera secuencia y a continuación lo hacen los alumnos. Repetiremos cada secuencia las veces que sea necesario. Dependiendo del número de alumnos y de las variables afectivas, quizás pueda plantearse realizar el ejercicio en pequeños grupos pero en ese caso la monitorización por parte del docente deberá ser extrema para cerciorarse de que se siguen las secuencias correctamente. Después, podemos preguntarles: *¿Se te ocurren otras palabras que empiecen por esas sílabas?*

TI > DI > DRI > RI →	Rita, risa
TE > DE > DRE > RE →	Remo, reto
TA > DA > DRA > RA →	Rata, ramo
TO > DO > DRO > RO →	Rosa, robo
TU > DU > DRU > RU →	Ruta, ruso

(Poch 1999)

➤ Actividad 6

Descripción: Recurrimos a la prosodia y la diferente tensión articulatoria que conlleva la posición de los sonidos en la cadena hablada. Los elementos prosódicos (la

entonación y el ritmo) son “aspectos fundamentales de la didáctica verbo-tonal” y facilitan la segmentación de la cadena hablada (Gil Fernández 2007: 147).

Material: Fichas con los fragmentos y oraciones (una por estudiante).

Procedimiento: El profesor lee a modo de ejemplo (o graba a algún hispanohablante leyéndolo y lo reproduce en la clase) y a continuación lo hacen los alumnos, primero a coro y luego de forma individual o en pequeños grupos. Después de completar la frase, en parejas, pueden señalar qué sonidos les resultan más difíciles de pronunciar.

Caro
Es más caro
Porque el verde es más caro
Un carro rojo porque el verde es más caro
Se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro
Pedro se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

Sonrió
Me sonrió
La miré, me sonrió
Cuando la miré, me sonrió

➤ Actividad 8

Descripción: Esta actividad incorpora el componente lúdico en la fase de producción controlada. Nos valemos de pares mínimos contextualizados para que los alumnos vean que una realización inadecuada de estos fonemas puede provocar un bloqueo en la comunicación. Se puede jugar con tantas frases como se desee siempre y cuando contengan un par mínimo.

Material: Ninguno. Las frases son sólo para el profesor.

Procedimiento: Se divide la clase en dos grupos. El profesor le dice, en voz baja, a un alumno de cada grupo una de las siguientes frases. Sucesivamente, un alumno se la cuenta a otro, también en voz baja, hasta que llegue al último de su equipo. Este lo dirá en voz alta y se comprobará si se ha alterado el significado. Se tendrá en cuenta

qué equipo ha mantenido la calidad del mensaje y cuál lo ha hecho llegar primero a la hora de asignar la puntuación.

- En casa tengo una perra.
- El niño está en un coro.
- Ana se ha comprado una carreta.

➤ Actividad 9

Descripción: Este es otro ejemplo de actividad de tipo lúdico y que puede adaptarse a prácticamente cualquier otro sonido con el que se desee trabajar. Asimismo, las categorías léxicas pueden variar según el perfil del grupo meta, e incluso adaptarse a la unidad didáctica en la que se encuentren (comida, accidentes geográficos, prendas de vestir, personajes hispanos famosos, etc.).

Material: Una ficha para cada alumno con una (o tantas como se desee) tabla en blanco.

Procedimiento: Se divide la clase en dos equipos: /r/ vibrante simple y /r/ vibrante múltiple. En un tiempo máximo de dos minutos (o a convenir por el docente) deben completar las categorías de la tabla con el mayor número de palabras que encuentren que contengan el sonido que se les ha asignado.

Colores		Países		Nombres		Animales	
/r/	/r/	/r/	/r/	/r/	/r/	/r/	/r/
Rosa	Naranja	Rusia	Argentina	Rosa	Arancha	Perro	Loro
Rojo	Amarillo	Rumanía	Portugal	Enrique	Héctor	Burro	Jirafa
Marrón	Gris	Reino Unido	Perú	Ramón	María	Ratón	Canguro
	Morado	Marruecos	Mauritania	Rocío	Laura	Rana	Mariposa

➤ Actividad 10

Descripción: Un ejemplo de introducción a la frase de producción libre. Este tipo de frases que a priori pueden parecer absurdas, deben verse como un paso más en la

fase de producción. La producción engloba tanto la creación libre como la repetición de patrones aprendidos para así fijar la atención en la articulación de los sonidos con los que estamos trabajando ya que, como decíamos, se trata al fin y al cabo de crear nuevos hábitos articulatorios.

Material: Pizarra y rotulador.

Procedimiento: El profesor escribe dos frases, a modo de ejemplo, que contengan los sonidos /r/ simple y /r/ múltiple. En parejas, los estudiantes tendrán que inventar frases que contengan el mayor número posible de estos sonidos /r/ y escribirlas en su cuaderno. También deberán practicar su lectura. Al final, escribiremos en la pizarra las más divertidas y veremos quién puede leerlas más deprisa.

Ejemplos:

- Este ferrocarril recorre rutas remotas.
- Ramón rezaba repetidamente en ruso.

6.2.2 Realización de //

Origen del problema: su distribución en una y otra lengua. La // final de sílaba (y antes de consonante o semivocal /w/) se pronuncia velar en inglés y alveolar en español (nuestro grupo pronunciará mal, por ejemplo, palabras como *mil, cal*) (Luque *apud* Gil Fernández *et al.* 2012: 58). La variante velarizada oscura no existe en castellano³⁹, por ello nunca representará una barrera en la comunicación. Sin embargo, este tipo de error, aunque sea de detalle, es un tipo de error que corre un gran riesgo de permanecer y contribuir al llamado “acento extranjero” precisamente por no ser un rasgo distintivo, como explica Poch (1999: 73).

Solución: “El alumno no debe adquirir nada nuevo en este caso, sino más bien abandonar algo, para evitar marcar contrastes entre categorías de gestos articulatorios que la lengua materna le ha enseñado a realizar.” (Ibíd.) Debemos evitar que el alumno lleve la lengua hacia el paladar (como hace para la realización de [ʔ] oscura) y que la mantenga en los alveolos de los dientes incisivos superiores (para [l] clara). Para ello, podemos comenzar pidiéndoles que pongan la lengua como si fueran a producir una /n/, ese es el punto de articulación que queremos obtener. Entonces,

³⁹ A este fenómeno se le denomina *transposición* (Poch 1999: 72).

introduciremos /l/ en contextos en los que se encuentre rodeada de consonantes alveolares (como el caso de /n/) y vocales (Andión y Herrero 2011: 52).

➤ Actividad 1

Descripción: Pondremos ejemplos de los dos alófonos existentes en la lengua materna de nuestros alumnos para /l/. De esta forma se darán cuenta de que hay dos tipos de realizaciones según su distribución. Así, de nuevo recurrimos al aprendizaje inductivo (también más significativo) y la relación ortográfica.

Material: Ficha con palabras y clave para el profesor.

Procedimiento: Pedimos a los alumnos que pronuncien la serie de palabras. Después, les preguntamos: *¿Suenan en tu lengua igual las L subrayadas? ¿Puedes clasificarlas en 2 columnas? ¿Podemos intuir alguna regla o patrón?*

Fill	Lake	Milk	Bull	Light	Low	Alike	Believe	Peel	Tall
------	------	------	------	-------	-----	-------	---------	------	------

Clave para el profesor:

[l]	[ɫ] (final de palabra y antes de consonante o semivocal /w/)
Lake	Fill
Light	Milk
Low	Bull
Alike	Peel
Believe	Tall

➤ Actividad 2

Descripción: Comparamos las palabras de la actividad anterior con palabras en español para comprobar que, efectivamente, en español no existe la realización velar [ɫ] y, por tanto, no deben transferirla a la lengua objeto.

Material: Ficha con listado de palabras (una por alumno), reproductor de audio y grabaciones.

Procedimiento: El profesor pronuncia el listado de palabras o, alternativamente, puede grabar a un hispanohablante y reproducirlo en el aula. A continuación, siguiendo la dinámica del ejercicio anterior, preguntará a sus alumnos: *¿Ocurre lo mismo en español? ¿A qué sonido se asemeja más, a la L en peel o en light? ¿Notáis alguna diferencia en la boca o la lengua al pronunciar un sonido y el otro?*

É <u>l</u>	Pa <u>l</u> a
M <u>l</u>	Pe <u>l</u> o
<u>L</u> ana	Te <u>l</u> a
Ca <u>l</u>	Mue <u>l</u> a
So <u>l</u>	<u>L</u> avo

➤ Actividad 3

Descripción: Comenzamos con la producción controlada proporcionando un contexto para evitar la velarización de //l/, en este caso recurriremos de nuevo a la fonética combinatoria y situaremos un sonido vocálico al final de palabra (o al principio de la siguiente). De esta forma fijaremos su atención también en que una consonante final se une en la cadena hablada a la siguiente palabra si empieza por vocal (y viceversa).

Material: Ficha con listado de frases (una por alumno).

Procedimiento: Repetición después de escuchar al profesor o a la grabación si se dispone de ella. Nótese que al llegar a la última palabra de la secuencia, ya debería evitarse la velarización de //l/. De no ser así, habrá que recurrir a los contextos más favorables para evitarlo, como al principio de cada secuencia.

Mal o bien. - Malo. - Mal.
El año que viene. - El año. - El.
Mil horas estuvo esperando. – Mil horas. – Mil.
Sol y sombra. – Sol.
Una de cal y otra de arena. – Cal y arena. – Cal.

➤ Actividad 4

Descripción: Continuamos con la producción controlada pero incluimos imágenes y un toque lúdico para que la actividad sea más amena y no caiga en la trampa fácil de la mera repetición de palabras.

Material: Imágenes recortadas y celo.

Procedimiento: Colocamos una serie de imágenes en la pizarra (o en la pared) que contengan el sonido // (o el que queramos practicar, y con más o menos imágenes según lo estime el profesor). Dejamos que los alumnos las vean durante unos segundos y después les pedimos que cierren los ojos mientras nosotros quitamos algunas de ellas (o todas). En parejas, deben recordar qué palabras faltan y después decirlo en alto para comprobar.



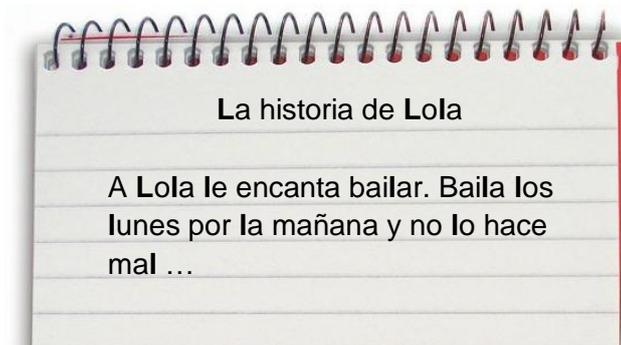
(Adaptada de Aurrecoechea 2002, imágenes obtenidas de Google)

➤ Actividad 5

Descripción: Un ejemplo de introducción a la fase de producción libre.

Material: Fichas con el comienzo de la historia (una por alumno).

Procedimiento: En grupos pequeños deben escribir una historia en cinco minutos. Después la compartirán con el resto de la clase. Ganará el equipo cuya historia sea más coherente y contenga más //.



(González Barrera 2010)

Concluye aquí este ejemplo de técnicas, ejercicios e ideas que consideramos como un buen punto de partida para abordar la corrección de los errores segmentales de los alumnos angloparlantes. Nuestro ánimo no es otro que brindar al profesor la oportunidad de adaptar, extrapolar o modificar a su antojo esta aplicación didáctica para sus clases, o que simplemente sirva de inspiración para la creación de sus propias estrategias y materiales.

Ahora bien, tras esta exposición de actividades, probablemente el lector se pregunte cómo se evalúa tal proceso. Como cabe esperar, al igual que la enseñanza de la pronunciación requiere una gran planificación, lo mismo ocurre con su evaluación. Dada la relevancia y necesidad de abordar adecuadamente este proceso, se ha dedicado el siguiente epígrafe a este cometido.

7. Evaluación

El eje central sobre el cual debe girar toda evaluación es, ante todo, la idea de que como profesores, debemos evaluar procesos y nunca productos. La evaluación continua de la producción oral del alumno es absolutamente indispensable y, sin duda alguna, la mejor muestra de su progreso. Si bien es cierto que requiere mucha atención y dedicación por parte del docente, consideramos que la observación del alumnado mientras trabaja, el debido cumplimiento del papel del profesor-guía y el feedback personalizado son tres constantes cruciales.

Además, el alumno debe ser partícipe de la determinación de todos los objetivos del programa de lengua, y, por consiguiente, también de los fónicos. La evaluación no es

sino un reflejo del alcance de estos objetivos que, por ende, deberá consistir en una serie de descriptores que el discente conozca desde el principio.

Propondremos dos ejemplos de rúbricas de autoevaluación (vid. Anexo 4) para el propio alumno: una específica para los elementos que hemos trabajado en nuestra aplicación didáctica y otra que, en nuestra opinión, podría usarse semanalmente y que el profesor puede adaptar y utilizar con la frecuencia que estime necesaria. La autoevaluación es un componente clave en el desarrollo de cualquier competencia ya que, al valerse de descriptores acordes con los objetivos específicos del programa, ayudan a reflexionar sobre el autoaprendizaje, sobre la necesidad de tomar un papel activo en el mismo y a concienciar acerca de la importancia de la competencia de aprender a aprender. A pesar de que por sí sola la autoevaluación no puede ni debe constituir la única forma de evaluación, sí puede incluirse fácilmente en la evaluación que realice el propio docente y es probable que constituya una buena fuente de información pasada, presente y futura sobre el alumno.

Al hilo de la importancia de la autonomía en el aprendizaje, cabe destacar aquí el gran papel que pueden jugar las herramientas informáticas, ya que permiten que los alumnos continúen desarrollando sus habilidades donde y cuando quieran. Hablamos de programas como PRAAT⁴⁰, que ofrece una representación visual de la onda sonora para así poder comparar la emisión del estudiante con la de un hablante nativo y señalar las principales diferencias entre sendas emisiones.

Por otro lado, por si la tarea de la evaluación no fuera de por sí lo suficientemente ardua, de todos los trabajos que se han publicado sobre este terreno en los últimos 30 años muy pocos consideran la cuestión de la pronunciación en sus páginas (Gil Fernández 2007: 170). Abordar la pronunciación de forma apropiada, en palabras de Llisterri (2003b) supone:

“la elaboración de estudios empíricos sobre diversas áreas como la interferencia fonética en función de la primera lengua de los estudiantes, la tipología de errores de pronunciación, y el grado de incidencia de los mismos en la inteligibilidad y la comprensión por parte de los hablantes nativos; requiere también la aplicación de los conocimientos alcanzados al diseño y a la validación de pruebas sistemáticas que evalúen la competencia fonética de los estudiantes en todas sus facetas.”

La forma de evaluación de la pronunciación más práctica y viable hoy en día en el aula de ELE parece ser su inclusión como parte de la evaluación de la expresión oral. De

⁴⁰ Sobre el programa vid. Gironzetti (2009 *apud* Padilla 2015) e instrucciones de uso vid. Padilla (2015).

otro modo, nos veríamos obligados a realizar una batería de ejercicios sistemáticos para cada nivel segmental/suprasegmental con el que trabajáramos y tendríamos que acudir al ámbito de la logopedia para encontrar herramientas útiles. Sin embargo, no debemos tampoco caer en la trampa comunicativa de que la pronunciación es sinónimo de fluidez ya que este concepto es muy difícil de definir. Por consiguiente, el examinador debe realizar un trabajo previo de análisis así como una categorización de errores (Llisterri 2003b).

Padilla (2015) no sólo coincide con la necesidad de evaluar la pronunciación como parte íntegra de la expresión oral sino que le concede al componente conversacional un papel de suma importancia. Recuerda, a su vez, que mientras la corrección de errores puede darse de forma aislada respecto al resto de contenidos de la clase (como en el caso de las estrategias que hemos presentado en este trabajo), la enseñanza de la pronunciación debe estar ligada a “los componentes nucleares de procesos dialógicos más generales”⁴¹ (Ibíd.: 48).

Es decir, la evaluación real de la realización de los elementos segmentales con los que hemos trabajado se obtendrá a partir de la producción oral libre del alumno. No debemos soslayar en este punto el papel que juega, una vez más, nuestro sentido común. Sin perder de vista los objetivos del curso y las necesidades del alumno, el profesor será el más apto y el que esté mejor capacitado para evaluar el progreso de sus alumnos.

⁴¹ Se refiere aquí, por ejemplo, al poder que la entonación posee sobre la función discursiva del enunciado (para más información vid. Padilla 2015: 48).

IV. CONCLUSIONES

Querríamos retomar en esta reflexión final la pregunta que nos hacíamos desde un principio y que representa el fin último de este trabajo: ¿es posible, viable y productivo enseñar pronunciación en la clase de ELE hoy en día? Al respecto, pensamos que todo docente de ELE debería responder con tres firmes *sí* y eso es lo que hemos tratado de reflejar a lo largo de estas páginas.

Consideramos que las aportaciones realizadas constituyen una evidencia de cómo estructurar el componente fonético en el aula de ELE a través del diseño de actividades y estrategias de corrección de errores segmentales. Hemos realizado, además, un análisis del estado de la cuestión que ha servido de punto de partida de nuestro trabajo. De este modo y de forma latente se ha pretendido realzar la necesidad de la incorporación del componente fonético en el aula, idea que ha servido de hilo conductor en el desarrollo de todo el trabajo.

También se han señalado de forma somera algunos de los principales problemas de pronunciación por parte de alumnos angloparlantes así como su origen y su posible solución, una vez más para poner de relieve el papel insuficiente que juega la pronunciación en el aula de ELE actualmente. Como hemos visto, los problemas abordados provienen directamente de la interferencia del sistema fonético y fonológico de nuestros alumnos por lo que un profundo conocimiento de su L1 y de la lengua meta se presenta como crucial a la hora de intervenir en el proceso de corrección.

Gracias al método verbo-tonal y al conjunto de prácticas que se han revelado eficaces en la didáctica de la pronunciación, hemos podido crear estas actividades. Así, se han querido plasmar, en forma de estrategias didácticas, las ventajas que supone la adopción de un enfoque interdisciplinar. En esta misma línea, se ha propuesto una serie de criterios de carácter teórico que se debe tener en cuenta antes y durante el diseño de una propuesta didáctica. Obviamente, estas estrategias didácticas dependerán directamente de la creatividad, experiencia y, ante todo, conocimientos que posea el profesor por lo que, cuanto más sepa, mejor resultado darán.

“Como explica Verdía (2002), la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unido a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno

con el proceso que implica la adquisición de un nuevo vocabulario o de una nueva sintaxis.” (Gil Fernández 2012: 179).

Es esta idea, tan real para cualquiera que haya sufrido o gozado, según el caso, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, la que le confiere a la pronunciación tal complejidad. Esta a su vez, a nuestro juicio, es la idea que debería evitar que este campo quede desterrado a las últimas páginas de un manual y, asimismo, la que pone de relieve la necesidad imperante de trabajarlo desde los primeros estadios del aprendizaje.

Creemos firmemente, además, que si el alumno es consciente de lo que está haciendo y lo comprende, tendrá una actitud mucho más relajada y receptiva frente al aprendizaje de la pronunciación en general y la corrección de errores en particular. Precisamente por esto, aunque lo ideal es que los contenidos fónicos se integren con el resto de contenidos lingüísticos, hay ciertos aspectos de la enseñanza de la pronunciación que requieren una atención especial y aislada, como es el caso de la corrección de errores.

Sin embargo, somos conscientes de que este trabajo no puede completar su cometido al menos que se ponga en práctica lo que en él se plantea y esta es su principal carencia. Sería, por tanto, no sólo interesante sino vital en muchos sentidos realizar un estudio más profundo y con una gran parte experimental en la que se aplicaran las técnicas descritas para observar si verdaderamente son eficaces, así como un informe acerca de la forma en la que repercuten al proceso enseñanza-aprendizaje.

Se abrirían, así, nuevas vías de investigación que, sin duda alguna, tienen innumerables beneficios que aportar a la didáctica de lenguas extranjeras. En nuestro caso particular, ahora que nos hemos adentrado en el mundo de la enseñanza de la pronunciación, nos gustaría volver atrás y replantear este TFM. Nos gustaría comenzar por el principio, al más puro estilo verbotonalista: abordando los rasgos suprasegmentales, “de arriba abajo”.

Finalmente, parece que en la actualidad, poco a poco, se está creando conciencia sobre la necesidad de incluir e integrar la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, como conclusión de este Trabajo Fin de Máster, podemos afirmar que aún tenemos una larga andadura por delante, por lo que es el deber de cada docente concederle la importancia que realmente tiene, valiéndose siempre de unos criterios apropiados de nivelación según el perfil de su grupo meta, las necesidades de su alumnado y el contexto educativo.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ANDIÓN HERRERO, M.A. y HERRERO DE HARO, A. (2011). “La enseñanza de la fonética española a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte”, en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 47, pp. 28-64. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/39018/37643> (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- ANDIÓN HERRERO, M.A. y HERRERO DE HARO, A. (2012). “La enseñanza de la pronunciación del castellano a aprendices irlandeses. Contrastes dialectales de interés”, en *Porta Linguarum*, 18. Disponible en <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2219&context=artspapers> (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- AURRECOECHEA MONTENEGRO, E. (2002). *La pronunciación: su tratamiento en el aula E/LE*. (Memoria Fin de Máster) Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8 (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- BARAJAS DE SANTIAGO, D. (2011). «Estrategias correctivas en la pronunciación de consonantes: una Aplicación del Método Verbo-Tonal a la Enseñanza del Español a Coreanos.» Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros, Seúl, Corea. Disponible en http://www.lakis.or.kr/upload/userFile/2011/7/6/13-daniel_bajars_de_santiago-Estrategias_correctivas_en_la_pronunciacion_de_consonantes.pdf (Última consulta: 23 de septiembre de 2015).
- BUENO HUDSON, R. (2013). «Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera», en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, Budapest, Hungría. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/04_bueno.pdf (Última consulta: 23 de septiembre de 2015).
- CELCE-MURCIA, M. *et al.* (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.

- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (Ed.) et al. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- GIMSON, A.C. (1975). *A Practical Course of English Pronunciation: A Perceptual Approach*. London: Arnold.
- GONZÁLEZ BARRERA, M.C. (2010). *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa pueda tener al aprender fonética española*. (Memoria Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_12Gonzalez_Barrera.pdf?documentId=0901e72b80e1904d (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_15Iruela.pdf?documentId=0901e72b80e1ffb3 (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- IRUELA, A. (2007). "Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras", en *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 4. Disponible en <http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf> (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- JONES, R.H. (2002). "Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition" en J.C. RICHARDS y T.S.

- RODGERS. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.178-187.
- LLISTERRI, J. (2003a). "La enseñanza de la pronunciación", en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, pp. 91-114. Disponible en http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Listerri_03_Pronunciacion_ELE.pdf (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- LLISTERRI, J. (2003b). "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua" en REYZÁBAL, M.V. (Dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- MARTÍN PERIS, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/80304/00820103011196.pdf?sequence=1> (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- PADILLA GARCÍA, X.A. (2007). "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE", en BALMASEDA MAESTU, E. (ed.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 871-887. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2470109&orden=0 (Última consulta: 23 de septiembre de 2015).
- PADILLA GARCÍA, X.A. (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PENNINGTON, M.C. y RICHARDS, J.C. (1986). "Pronunciation revisited", en *TESOL Quarterly*, 20, pp. 207-225.
- PÉREZ GARCÍA, R. (2011). *La aspiración de las oclusivas sordas por parte de los alumnos anglófonos que aprenden español: corrección en la clase de ELE*.

(Memoria Fin de Máster). Centro Universitario CIESE Fundación Comillas, Comillas.

PÉREZ LÓPEZ, J.M. (2011). *Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articuladora*. (Memoria de Máster). Universidad de Granada, Granada. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/12/perez-adquisicion-r.pdf> (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

POCH OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.

POCH OLIVÉ, D. (2004). "La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885 (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

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

RECAJ, F. (2008). *Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. Disponible en http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22438/1/DLE_Factores%20que%20influyen%20en%20el%20accento%20extranjero.pdf (Última consulta: 23 de septiembre de 2015).

ROMANELLI, S. (2009). *Enseñanza de la pronunciación del español rioplatense (ERP) a hablantes de inglés americano general (IAG): una propuesta innovadora*. (Memoria Fin de Máster). Fundación Universitaria Iberoamericana y Universidad de León, León. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_16Romanelli.pdf?documentId=0901e72b80e1f390 (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2010). "Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE", en *RedELE*, 20. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_red

[ELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564](#) (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

SERRADILLA CASTAÑO, A. (2000). “La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes”, en FRANCO, M.; SOLER, C.; COS, J.; RIVAS, M. y RUIZ, F. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Málaga: ASELE, pp. 655-661. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

UNIVERSIDAD DE IOWA. (s.f.). *Fonética: Los sonidos del español*. <http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html> (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

VERDÍA, E. (2002). “Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexiones y propuestas”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre (Colección Expolingua). Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf (Última consulta: 16 de septiembre de 2015).

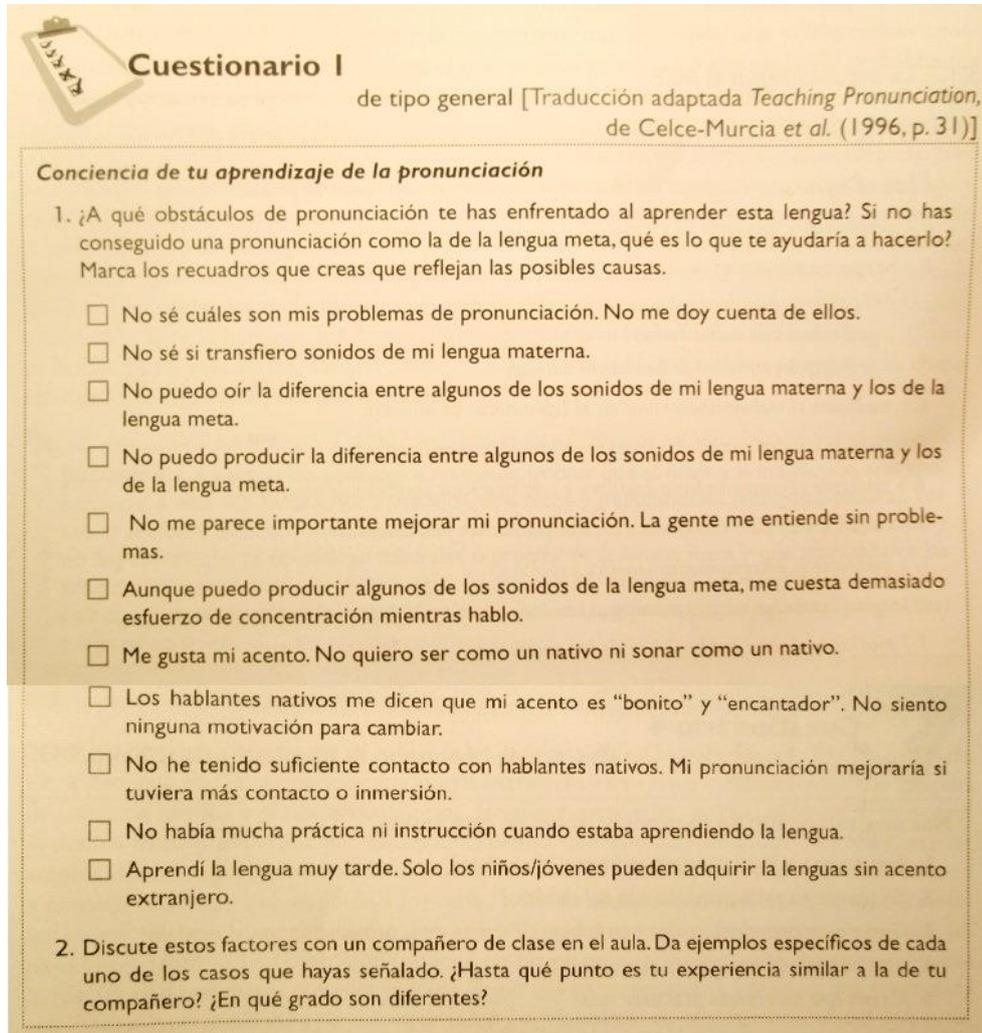
VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2010). «La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE». Universidad de Hon Kong, Hon Kong. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf (Última consulta: 23 de septiembre de 2015).

VV.AA. (2012). *Nuevo Prisma*. (Nivel B1). Madrid: Edinumen.

VI. ANEXOS

Anexo 1

- Cuestionario de tipo general sobre el aprendizaje de la pronunciación (pág. 20):



Cuestionario I
de tipo general [Traducción adaptada *Teaching Pronunciation*, de Celce-Murcia et al. (1996, p. 31)]

Conciencia de tu aprendizaje de la pronunciación

1. ¿A qué obstáculos de pronunciación te has enfrentado al aprender esta lengua? Si no has conseguido una pronunciación como la de la lengua meta, qué es lo que te ayudaría a hacerlo? Marca los recuadros que creas que reflejan las posibles causas.

- No sé cuáles son mis problemas de pronunciación. No me doy cuenta de ellos.
- No sé si transfiero sonidos de mi lengua materna.
- No puedo oír la diferencia entre algunos de los sonidos de mi lengua materna y los de la lengua meta.
- No puedo producir la diferencia entre algunos de los sonidos de mi lengua materna y los de la lengua meta.
- No me parece importante mejorar mi pronunciación. La gente me entiende sin problemas.
- Aunque puedo producir algunos de los sonidos de la lengua meta, me cuesta demasiado esfuerzo de concentración mientras hablo.
- Me gusta mi acento. No quiero ser como un nativo ni sonar como un nativo.
- Los hablantes nativos me dicen que mi acento es “bonito” y “encantador”. No siento ninguna motivación para cambiar.
- No he tenido suficiente contacto con hablantes nativos. Mi pronunciación mejoraría si tuviera más contacto o inmersión.
- No había mucha práctica ni instrucción cuando estaba aprendiendo la lengua.
- Aprendí la lengua muy tarde. Solo los niños/jóvenes pueden adquirir la lenguas sin acento extranjero.

2. Discute estos factores con un compañero de clase en el aula. Da ejemplos específicos de cada uno de los casos que hayas señalado. ¿Hasta qué punto es tu experiencia similar a la de tu compañero? ¿En qué grado son diferentes?

(Gil Fernández et al. 2012: 36)

Anexo 2

- Niveles de referencia del MCER para la competencia fonológica (pág. 25):

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

5.2.1.4. La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.*
- *Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.*
- *Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.*

Anexo 3

- Organización del inventario del PCIC para la pronunciación (pág. 25):

A la hora de establecer una ordenación jerárquica de los grandes bloques en que pueden distribuirse los distintos aspectos fonéticos en función del grado de relevancia que tengan para la calidad global de la producción en la nueva lengua, la que se presenta más abajo suscitaría sin duda un claro consenso entre los especialistas:

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
<ul style="list-style-type: none">▪ 1. La sílaba▪ 2. El acento en español<ul style="list-style-type: none">— 2.1. El acento léxico— 2.2. El acento oracional— 2.3. El acento enfático▪ 3. Distribución y tipos de pausas<ul style="list-style-type: none">— 3.1. El grupo fónico— 3.2. El tempo▪ 4. El ritmo en español▪ 5. La entonación en español<ul style="list-style-type: none">— 5.1. Las formas entonativas básicas— 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas	<ul style="list-style-type: none">▪ 1. Las vocales del español<ul style="list-style-type: none">— 1.1. Modificaciones contextuales— 1.2. Secuencias vocálicas— 1.3. Fenómenos dialectales▪ 2. Las consonantes del español<ul style="list-style-type: none">— 2.1. Variantes contextuales— 2.2. Consonantes agrupadas— 2.3. Variantes dialectales

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2015. Reservados todos los derechos. cvc@cervantes.es

- Fases de referencia del PCIC para la pronunciación (pág. 25):

La compartimentación por niveles solo establecerá, así pues, el grado mínimo de dominio de la fonética del español (especialmente de aquellos aspectos que el docente considere de mayor «importancia») que se le debe exigir a un alumno en cada uno de dichos estadios. De hecho, en este caso, más que hablar de niveles convendría hablar de fases, de etapas globales que progresan desde un primer contacto, previsiblemente titubeante e inseguro, del alumno con un sistema fónico nuevo, hasta el estadio en el que el estudiante ya se siente seguro al expresarse en el nuevo idioma porque su pronunciación ha ido perfeccionándose gradualmente:

- **Fase de aproximación**, que básicamente se correspondería con la etapa A (que incluye los niveles A1-A2).
- **Fase de profundización**, que se corresponde con la etapa B (que incluye los niveles B1-B2).
- **Fase de perfeccionamiento**, esto es, la equivalente a la etapa C (que incluye los niveles C1-C2).

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2015. Reservados todos los derechos. cvc@cervantes.es

Anexo 4

- Rúbrica de autoevaluación para los estudiantes (pág. 49):

			
Soy consciente de los errores que cometo en relación a (la diptongación de las vocales / la realización de // / la realización de suave y /r/ fuerte).			
Entiendo que estos errores están marcados por mi lengua materna.			
Puedo predecir algunos de los contextos en los que tiendo a cometer este error.			
La práctica continua me ha ayudado a corregir este error.			
Quiero corregir estos errores.			

- Rúbrica de (auto)evaluación semanal (pág. 49):

¿Qué aspectos de la pronunciación hemos trabajado?	Mis dificultades	Mis logros	Lo que quiero mejorar	¿Qué estrategias he utilizado para mejorar?

(Adaptado de Romanelli 2009)