



TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA**

**VARIACIÓN FONÉTICA Y ENSEÑANZA DE ELE/L2:
TRATAMIENTO DEL NIVEL FÓNICO EN MANUALES DE ELE (B1-
B2). ANÁLISIS DE MATERIALES Y DISEÑO DE RECURSOS**

VIRGINIA MÉNDEZ ABELLÁN

TUTORA: D^a CELIA CASADO FRESNILLO

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONVOCATORIA: Extraordinaria (Febrero 2019)

CURSO ACADÉMICO: 2018-2019

RESUMEN

El presente trabajo parte de la hipótesis de que las prácticas docentes habituales en las aulas de español como lengua extranjera o segunda lengua están desligadas de la competencia fonológica ya que, todavía en la actualidad, la enseñanza de la pronunciación no recibe la misma consideración que otras disciplinas como la gramática o el léxico. Por lo tanto, es necesario reafirmar su importancia y defender la necesidad de su integración en las aulas de ELE para que los estudiantes, no solamente sean competentes en la expresión escrita y comprensión lectora, sino también en la expresión e interacción orales.

Otro de los problemas planteados en este trabajo es el escaso material didáctico disponible sobre la enseñanza y la práctica de la pronunciación y los elementos prosódicos. En los niveles intermedio y avanzado, sobre todo, el número de actividades dedicadas a trabajar en el aula la pronunciación y la prosodia disminuye considerablemente con respecto a los niveles iniciales. Este hecho supone un problema para los docentes, que no cuentan con propuestas didácticas que apoyen su labor en el aula. La selección del corpus de manuales de enseñanza de ELE confirma estas carencias.

Por último, para dar solución a este problema en la enseñanza de la pronunciación, proponemos una secuencia didáctica con ejercicios lúdicos, enfocados a tratar el desarrollo de la pronunciación y los elementos suprasegmentales en las clases. Todas las actividades propuestas son comunicativas y están pensadas para fomentar la interacción oral y la cooperación en el aula, además de integrar distintas destrezas. La finalidad última de todo este proceso es integrar la pronunciación y la prosodia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española LE/L2, de tal manera que deje de ser considerada un problema y pase a formar parte de los manuales didácticos y de los currículos de escuelas y academias.

Palabras clave: español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE), competencia comunicativa, Pronunciación, Fonética, Prosodia, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, currículo, manuales.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora Celia Casado, por su disponibilidad y por su ayuda. Sin su guía este trabajo no sería más que una sucesión infinita de ideas inconexas.

A mi familia, que me sostienen y alientan cada día desde que decidí perseguir un sueño.

A Ale, que me da alas y me permite volar lejos.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Estado de la cuestión y delimitación del problema de investigación	8
1.2. Objetivos.....	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE	11
2.2. Conceptos básicos acerca de la pronunciación.....	13
2.2.1. Fonética, pronunciación y prosodia.....	13
2.2.2. Situación actual de la pronunciación en las aulas de ELE.	15
2.2.3. Variabilidad lingüística en ELE.....	17
2.2.3.1. El español en la peninsular	20
2.2.3.2. El español de América.....	23
3. METODOLOGÍA.....	26
4. ANÁLISIS Y DESARROLLO	27
4.1. Revisión del <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i> y los <i>Niveles de Referencia</i>	27
4.1.1. Los <i>Niveles de Referencia</i> en los materiales didácticos.	29
4.1.2. Inventarios y competencias en el <i>Plan Curricular</i>	30
4.1.3. Estructura de los inventarios	34
4.2. Tratamiento de la pronunciación en el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> y el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia</i>	35
4.2.1. Organización de los contenidos del inventario de Pronunciación en el PCIC	38
4.2.2. Revisión de los rasgos fonéticos del PCIC en los manuales del nivel intermedio B1-B2.....	41
4.2.3. Los manuales: selección y criterio de análisis.....	46
4.2.3.1. Manual <i>Nuevo ELE</i>	47

4.2.3.2. Manual <i>Destino Erasmus 2</i>	48
4.2.3.3. Manual <i>Abanico</i>	50
4.3. Propuesta didáctica	51
4.3.1. Objetivos.....	51
4.3.2. Contenidos y destrezas	52
4.3.3. Metodología.....	53
4.3.4. Temporalización	54
4.3.5. Materiales	54
4.3.6. Actividades	55
4.3.7. Evaluación de la secuencia didáctica.....	63
5. CONCLUSIONES	65
6. BIBLIOGRAFÍA.....	67

TABLAS Y FIGURAS

Fig. 1: Gráfico de estimación del número de hablantes de español en 2050 y 2100 .	9
Fig. 2: Distinción de las distintas variedades de la lengua	17
Fig. 3: La geografía del español.....	18
Fig. 4: Distribución geográfica de las variedades del español peninsular.....	21
Fig. 5: Distribución geográfica de las variedades del español americano.....	24
Fig. 6: Niveles de Referencia.....	29
Fig. 7: Enfoque por competencias orientado a la acción	31
Fig. 8: Tabla de competencias comunicativas	33
Fig. 9: Tabla de competencias generales	33
Fig. 10: Gráfico de la estructura de los inventarios	34
Fig. 11: Escala de dominio de la pronunciación.....	36
Fig. 12: Distribución de los contenidos de la competencia fonológica.....	40
Fig. 13: Tabla de autoevaluación.....	64
Fig. 14: Tabla de coevaluación.....	64

1. INTRODUCCIÓN

Con la irrupción en la década de los 80 del enfoque comunicativo en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras, son muchos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua que se han ido adaptando a esa idea central de que el alumno es un agente social, es decir, miembro de una sociedad que lleva a cabo una serie de acciones en unas circunstancias concretas y en un entorno específico; por lo tanto, desde este nuevo punto de vista, aprender un idioma consiste en desarrollar una competencia que permita usar el lenguaje en un contexto real, donde el componente puramente lingüístico no puede desligarse del sociolingüístico y pragmático (Consejo de Europa, 2002). La competencia comunicativa pasa a estar en la base de todos los aprendizajes y está presente en todos los contextos de la vida humana, pues contribuye a desarrollar habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, para resolver conflictos a través del lenguaje, y para mejorar la autoestima y la confianza en sí mismo. Además, disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.

Tal y como afirma Pérez Esteve (2009: 14), ser competentes lingüísticamente significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y para ello es necesario no solo conocer la lengua, el sistema lingüístico, sino saber cómo utilizarla para interactuar con los demás en diferentes contextos sociales. Esta idea la encontramos ya plasmada en la noción de *competencia comunicativa* de Hymes (1971: 15) y que convoca al dominio concreto de habilidades, destrezas y conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos de cada uno de esos componentes.

Una de las destrezas del componente lingüístico es la fonológica. El dominio del nivel fonético resulta fundamental cuando se está aprendiendo una lengua y, en este sentido, no son pocas las voces que señalan cómo el enfoque comunicativo no ha sabido otorgar hasta el momento el papel fundamental que desempeña la pronunciación en las aulas, aun tratándose de una destreza decisiva para alcanzar el éxito comunicativo (Padilla, 2007; Santamaría, 2010; Gil et alii, 2012).

Como explicaremos en el apartado de los objetivos, el propósito del presente trabajo es el de revisar el tratamiento que recibe la pronunciación y el componente prosódico

(acentuación, ritmo y entonación) en distintos manuales de ELE y el de elaborar una propuesta didáctica que posibilite la enseñanza de estos aspectos en el aula.

En este sentido, la génesis de la hipótesis de trabajo viene motivada por el hecho de reflexionar sobre cómo se recogen dichos rasgos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y verificar la presencia y el tratamiento adecuado de la pronunciación y prosodia en distintos manuales de español LE/L2.

1.1. Estado de la cuestión y delimitación del problema de investigación

El libro quinto (*De las instrucciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender*) y, en concreto, el capítulo primero (*De las letras, sílabas et diciones*) de la *Gramática de la lengua castellana*, que Antonio de Nebrija publicó en 1492, supone el primer intento de formalización de la lengua española y su pronunciación para extranjeros. Por lo tanto, podríamos decir que la enseñanza del español desde todos sus ámbitos y, en concreto, el que nos atañe a nosotros de la pronunciación y la prosodia, posee una larga historia de más de 500 años.

Aunque desde siempre ha existido un cierto interés por su aprendizaje, no podemos negar que, en las últimas décadas, la enseñanza del español como LE/L2 ha crecido extraordinariamente en todo el mundo, tal y como recogen las cifras del último Anuario *El español en el mundo 2017* del Instituto Cervantes¹, presentado el pasado 27 de noviembre de 2017. Cada vez son más las personas que se interesan por aprender esta lengua, atraídos por el turismo y la riqueza cultural y socioeconómica de los numerosos países en los que se habla, llegando a alcanzar cifras extraordinarias: 572 millones de personas hablan español, con una increíble previsión de crecimiento a mediados de siglo que alcanzará los 754 millones de hispanohablantes. De esta manera, se convierte en la segunda lengua con más hablantes nativos en el mundo, precedida del chino, y la cuarta más hablada como segunda lengua, después del chino, el inglés y el hindú-urdu, lo que pone de manifiesto la vitalidad del español, que es una lengua viva (Andión y Casado, 2014: 9). Asimismo, las fronteras del español se expanden no solo a lo largo y ancho de la geografía mundial, sino también en las redes. Según el citado Anuario, el uso del español en la red ha crecido más del 1,400% entre los años 2000 y 2016, convirtiéndose así en la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales (Facebook y Twitter).

¹ http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm

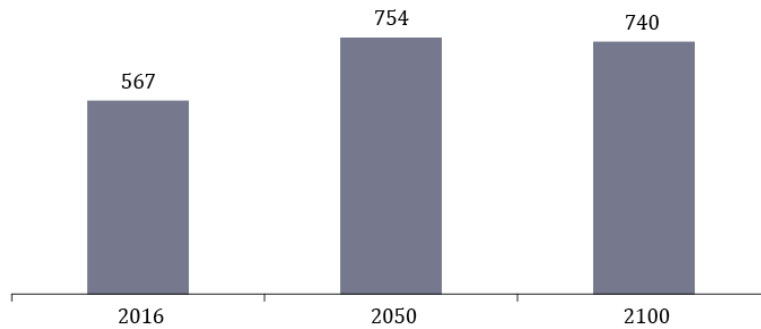


Fig. 1. Gráfico de estimación del número de hablantes de español en 2050 y 2100 (en millones de hablantes)²

Esta gran expansión y demanda que ha vivido el español en las últimas décadas confiere a la enseñanza de nuestra lengua un especial protagonismo en las aulas de todo el mundo y ha propiciado la aparición de una extensa bibliografía didáctica (métodos, manuales y recursos, sitios *web* especializados en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera). No cabe duda de que se ha avanzado mucho en teoría, práctica y estrategias metodológicas, inventarios de contenidos, destrezas, habilidades, etc., sobre todo desde el auge en educación del enfoque comunicativo; sin embargo, la enseñanza de la pronunciación sigue siendo una asignatura pendiente en muchos de los manuales de ELE/L2, a pesar de que cumple un papel relevante para la adquisición de la competencia comunicativa (Lomas et alii, 1993).

Como ya señalan varios estudiosos, el docente se encuentra generalmente ante la dificultad de abordar el componente fonético y prosódico en la clase de ELE, esto es así debido a distintos factores, entre ellos el hecho de que la pronunciación generalmente se encuentre en los manuales de ELE unida a aspectos gramaticales, ortográficos y de la lengua escrita y desvinculada de la práctica de destrezas orales que se adquieren con la interacción de los alumnos con el profesor en un entorno lingüístico adecuado (Bartolí, 2014: 165). Esta falta de atención a aspectos de pronunciación y prosodia en los materiales didácticos viene dada como consecuencia de la estrecha frontera existente en nuestra lengua entre los aspectos fonéticos y los ortográficos, lo que ha generado además falsas creencias como, por ejemplo, que la pronunciación del español es fácil y que se aprende por sí sola, debido a la simplicidad de su sistema fonético- fonológico, en comparación con

² Fuente: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

otras lenguas como el inglés o el francés, por ejemplo; y que, por lo tanto, no es necesario prestarle demasiada atención en el aula (Poch, 2004a; Santamaría, 2010).

Así, se hace necesario reflexionar, por tanto, sobre el papel que el aspecto fónico juega en la adquisición del español como segunda lengua o lengua extranjera y verificar la presencia de dichos rasgos en los manuales seleccionados.

En las próximas líneas, se pretende realizar una revisión crítica del inventario de contenidos del apartado 3 (“Pronunciación y prosodia”) que plantea el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* –en concreto, en el nivel intermedio-avanzado B1-B2, por tratarse de un nivel de profundización en el que se persigue que el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español nativo- y observar la inclusión de dichos aspectos en los manuales actuales de ELE con el fin de poder ofrecer una propuesta de actuación que pudiera contribuir a mejorar el tratamiento de la pronunciación en las aulas de español como lengua extranjera o segunda lengua.

1.2. Objetivos

De este modo, los principales objetivos generales que se proponen para dar respuesta al planteamiento inicial del problema de este Trabajo de Fin de Máster son los siguientes:

1. Revisar los rasgos fonéticos del apartado 3 “Pronunciación y prosodia” del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) con el fin de recopilarlos y verificar su presencia en una selección de manuales de ELE/L2 del nivel intermedio-avanzado B1-B2.
2. Analizar el tratamiento del nivel fónico en una muestra representativa de manuales de ELE empleados en el nivel de referencia intermedio-avanzado (B1-B2).
3. Hacer una valoración crítica del tratamiento de la pronunciación en dichos manuales.
4. Diseñar recursos, actividades, que complementen el tratamiento de los aspectos fónicos, así como proponer líneas de actuación para llevar a cabo en las aulas.

Para conseguir estos objetivos fundamentales, se trabajarán los siguientes objetivos específicos:

- a. Analizar el currículo oficial de ELE del Instituto Cervantes.
- b. Relacionar el currículo de ELE con los manuales de trabajo.

- c. Analizar los contenidos de pronunciación en los manuales, cómo se presentan y qué lugar se les asigna.
- d. Analizar qué tipo de actividades se proponen para la práctica de la pronunciación en el aula.
- e. Ofrecer una propuesta didáctica.

Este trabajo, por tanto, pretende arrojar ideas para solventar el problema del escaso desarrollo de la enseñanza de la pronunciación en las aulas de español. La propuesta consiste, en primer lugar, en llevar a cabo una revisión de las diferentes teorías y corrientes metodológicas acerca del tratamiento de la pronunciación en las aulas de ELE y reseñar los rasgos marcados dentro del inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En segundo lugar, se presentará el corpus de materiales que inmediatamente después se analizará con el fin de verificar la presencia de esos rasgos recogidos en el *PCIC* y detectar posibles deficiencias en las actividades y tareas propuestas para trabajar la pronunciación en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. El último paso será el diseño de una propuesta didáctica que aspire a dar respuesta a las necesidades contempladas anteriormente, mediante la creación de una secuencia de actividades que podrían implantarse en un aula de ELE con alumnos de un nivel intermedio. Tras esto, se ofrecerán las conclusiones alcanzadas a lo largo de este trabajo, así como posibles líneas de actuación que puedan consolidar la enseñanza de lo fónico en las aulas de ELE.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE

El tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE parece estar despertando un interés cada vez más notorio en los últimos años con la aparición de nuevos métodos y manuales enfocados especialmente a la consecución de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE³, entendiendo esta como

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; respetando un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Instituto Cervantes, 1997-2016: s.v. *competencia comunicativa*).

³ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Parece ser, por tanto, que se están desterrando de las aulas algunos de los mitos a los que nos hemos referido anteriormente sobre la fonética del español y su más o menos complejidad en la enseñanza. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en este ámbito, sobre todo a lo que se refiere a la corrección fonética. Aunque no es imprescindible que el profesor sea un especialista en fonética para abordar dichas cuestiones de corrección de la pronunciación (Poch, 2004a), sí es cierto que el docente debe conocer mínimamente “las características fónicas de, al menos, la lengua que se está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos” (Gil, 2007:30); así como ciertas nociones sobre la lengua compartida por los estudiantes de ELE, aunque esto no es siempre tarea fácil. Como ya señalara el padre de la Fonología, Trubetzkoi (1972), toda adquisición de la pronunciación reposa sobre el concepto de “criba fonológica”; el término según el cual cuando una persona entra en contacto con una lengua diferente a su L1, lo hace usando el filtro fónico de esta, por lo que podría generarse errores cuando las dos lenguas no coinciden en alguna de sus características fonológicas (Iruela, 2004: 54); errores que debemos identificar y, sobre todo, corregir. Por ello, no podemos limitarnos en las clases de ELE a los tradicionales ejercicios de “escucha y repite”, sino que debemos considerar ejercicios de percepción, que persiguen la sensibilización y producción (Gil et alii, 2012:68). Serán estos los ejercicios a los que prestaremos especialmente atención a la hora de revisar el inventario del *PCIC* y su inclusión en los manuales más actuales de ELE a través de las tareas y actividades propuestas.

En este apartado teórico abordaremos, en primer lugar, algunos conceptos básicos relacionados con el ámbito que atañe este TFM, la pronunciación y la prosodia, para centrarnos, después, en la situación actual de la pronunciación en las aulas de ELE y el papel que ocupa actualmente.

La última parte del marco teórico está dedicada a la variabilidad lingüística en ELE, a las diferencias fonéticas existentes entre la variedad dialectal del español de España y América que nos pueden llevar a cuestionarnos qué tipo de pronunciación enseñar en el aula; una pregunta que ya se han hecho diversos autores en los últimos años⁴.

⁴ Actas del XI Congreso Internacional ASELE (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000) tituladas *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2225>

2.2. Conceptos básicos acerca de la pronunciación

2.2.1. Fonética, pronunciación y prosodia

El término *fonética* ha englobado tradicionalmente aspectos muy distintos, aunque el rasgo común que destacan todas las definiciones es que la fonética se ocupa “especialmente de los sonidos que intervienen en la comunicación humana” (Cantero, 2003: 548). Para explicar el origen de este concepto debemos remontarnos al concepto de lenguaje de Saussure⁵, lo cual justifica que la disciplina que se ocupe del estudio de los sonidos del lenguaje se divida en Fonética y Fonología; así pues, la fonética se reserva para el estudio de los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción (Quilis, 2003).

Por su parte, la *pronunciación* y su enseñanza aparecen estrechamente ligadas a la fonética y la fonología. Sin embargo, son dos conceptos diferentes. La fonética, como la definía Cantero (2003), es una ciencia interdisciplinar que estudia los sonidos y se apoya en la escritura. La pronunciación, en cambio, es la producción y la percepción del habla, por lo tanto, se realiza exclusivamente a través del uso de la lengua oral, de ahí su importancia para el éxito en la comunicación. La importancia atribuida a la pronunciación en las clases de lenguas extranjeras ha ido variando a lo largo de la historia. En algunas etapas ha alcanzado un puesto importante, en otras, ha sido frecuentemente olvidada por diversos motivos: la falta de confianza de algunos profesores en su formación fonética, la creencia de que la adquisición de la pronunciación es un proceso automático, la escasa presencia de actividades prácticas de pronunciación en materiales didácticos, etc. Sin embargo, con el auge progresivo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, la pronunciación y un nuevo concepto, el de *corrección fonética*, han cobrado especial protagonismo en las aulas de ELE, concediéndose la misma importancia a la práctica de las destrezas orales que a las escritas (Bartolí, 2005). Investigadores, como Listerri (2001, 2003a y 2003b), dedican amplias páginas a distinguir estos tres conceptos: *fonética*, *pronunciación* y *corrección fonética*. Para este autor, la corrección fonética es necesaria si se detectan errores en la producción oral de los estudiantes; de ser así, tan importante es que el profesor corrija los errores de gramática y de léxico como los de pronunciación, pues no debemos olvidar que el objetivo último es que los estudiantes de una lengua

⁵ Según Saussure, el lenguaje está formado, entonces, por la *lengua*, modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística, y el *habla*, realización de ese modelo en cada miembro de la colectividad. De aquí nacen los dos componentes básicos del signo lingüístico, el significante y el significado. Cada uno de ellos tiene su función en el plano de lengua y del habla.

extranjera aprendan a hablar y a comunicarse eficazmente y, para ello, no podemos descuidar los aspectos de la lengua oral. Por este motivo, señala Bartolí (2005: 4) que la pronunciación debería empezar a trabajarse en el aula desde el principio “a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos y, al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos”.

Por otra parte, la enseñanza de la pronunciación va más allá de corregir los errores de articulación y de la práctica a través de ejercicios. A menudo se olvidan los elementos suprasegmentales, la *prosodia*, el “conjunto de las variaciones en la frecuencia fundamental, la duración, la intensidad (y a veces también el timbre) de los sonidos de un enunciado” (Gil et alii, 2012:93). Estos parámetros se combinan para dar lugar a fenómenos como el acento, la entonación, el ritmo o el *tempo*, que son aspectos que hemos de considerar en tanto que la expresión e interacción oral no son fenómenos aislados, sino que se producen en un contexto determinado. La prosodia, además, cumple una “función clave en la organización e interpretación del discurso y nos transmite información emotiva, sociolingüística y dialectal” (Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*).

Todos los profesionales de este ámbito (profesores y lingüistas) reconocen que la prosodia española es compleja; por ello, conviene prestarle la debida atención en el aula:

Es fundamental que el profesor corrija siempre y, en primer lugar, todos los errores que afectan a los elementos suprasegmentales, pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/ producción del mensaje y en la percepción del acento extranjero es muy grande (Poch, 2004a: 762).

La didáctica de la pronunciación, pues, debe considerar tanto la corrección de sonidos como de aspectos suprasegmentales, ya que no se puede alcanzar una competencia comunicativa completa sin un dominio suficiente de la entonación. Por este motivo, es necesaria su inclusión en los currículos de lenguas extranjeras. Sin embargo, la prosodia en clase de ELE no siempre ha sido tan importante en la enseñanza del español LE/L2 y ha ido variando considerablemente en función de las corrientes metodológicas de cada época. Así, por ejemplo, en el Método gramática-traducción o en el Enfoque del código cognitivo, la prosodia ni siquiera se tenía en cuenta. Por el contrario, en el Método directo, así como en los modelos didácticos basados en el conductismo –el Método audiolingüe, el Enfoque oral, el Enfoque situacional–, el alumno escucha e imita la pronunciación del profesor y de las grabaciones. Actualmente, en el Enfoque por tareas, se crea un marco de acción propicio –tanto en las actividades preparatorias como en

las tareas- para el desarrollo de las formas lingüísticas, entre las que tienen cabida la prosodia. En cualquier caso, para que los alumnos lleguen a dominar la prosodia de la lengua extranjera que están aprendiendo, es esencial que la practiquen integrada con los demás componentes del lenguaje y en discursos de habla espontánea, ya que el significado del componente prosódico también se negocia entre los interlocutores. (Centro Virtual Cervantes, Diccionario de términos clave de ELE). Para ello, será fundamental introducir en el aula actividades comunicativas cuyo fin es, precisamente, que el alumno emplee su competencia fónica en un determinado contexto comunicativo (Iruela, 2004).

2.2.2. Situación actual de la pronunciación en las aulas de ELE

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, la pronunciación es un factor importante, pues condiciona el éxito comunicativo de los aprendientes y afianza su autoimagen y autoconfianza. Sin embargo, la importancia de la pronunciación en las aulas ha ido variando a lo largo de las épocas⁶. Desde el método gramática-traducción, donde la pronunciación no se tiene en cuenta, hasta el método audiolingüe y el enfoque oral, cuyo objetivo es la formación de hábitos fónicos (automatizar una percepción auditiva instantánea y una producción fónica precisa) y donde el alumno se limita a escuchar y repetir de manera mecánica la pronunciación del docente, caracterizada por la ausencia de modulaciones entonativas; pasando por los métodos de corrección de la pronunciación, el verbo-tonal y el fono-articulatorio, en los que se busca la adquisición de la pronunciación y la entonación debidamente contextualizada.

No será hasta los años 90 cuando la pronunciación recobre la importancia que merece en la didáctica de lenguas extranjeras con la introducción del ya citado método comunicativo. Con los últimos estudios en lingüística, psicolingüística, pragmática lingüística, análisis del discurso, etc., se han ido introduciendo nuevas ideas con el objetivo de renovar paulatinamente la didáctica de las lenguas extranjeras. Este cambio se ha visto reflejado especialmente en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia oral y escrita (Bartolí, 2005: 2).

Con este nuevo enfoque, el objetivo último que persigue el estudiante es poder comunicarse en la lengua extranjera de manera eficaz, en un contexto determinado, y con interlocutores nativos. Para ello, es necesario que la pronunciación sea inteligible. Aunque el acento extranjero no suele entorpecer la comunicación, sí la dificultan los errores de

⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm

pronunciación que no se corrigen adecuadamente en el aula, así como otros aspectos prosódicos como la entonación o el ritmo que afectan a la fluidez oral, generando de este modo problemas en la comunicación y la interrelación social. Tal y como señala Poch (2006: 1), el “profesor debería enseñar al alumno extranjero una pronunciación ‘rentable’ en todas las situaciones de comunicación”. Dentro de la enseñanza del español, por tanto, tan importante es trabajar la pronunciación como la prosodia desde el primer momento en el que se inicia el contacto con la LE, pues la entonación articula el discurso, diferencia los registros (enunciación, pregunta, exhortación, exclamación, etc.) y otorga a los estudiantes un dominio de la lengua junto con el resto de aspectos lingüísticos y contribuye a la adquisición de la competencia comunicativa.

Sin embargo, pese a que uno de los objetivos primordiales de este enfoque comunicativo es potenciar la comunicación oral en el aula, seguimos encontrando ciertas carencias en las dinámicas llevadas a cabo en la práctica docente. Esto es así debido, en parte, a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en aula, pues carecen de estrategias didácticas y de materiales y recursos apropiados donde se trabaje de manera aislada la pronunciación, quedando reducida en la mayoría de los casos a una breve explicación del alfabeto. Señala Cantero (1999) que la introducción de sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades de pronunciación propuestas en los materiales se supeditan a la lectura y la escritura. Esta base lecto-escritora de las actividades de pronunciación puede perjudicar gravemente la adquisición fónica de la LE por parte de los estudiantes extranjeros que seguirán encontrando dificultades para expresarse y para entender a los nativos. Como apunta Poch (2004: 753),

los propios enfoques metodológicos no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás. La atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse.

En consecuencia, la pronunciación sigue siendo en la actualidad la destreza pendiente en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que constituye un grave error, pues los docentes parecen no darse cuenta todavía de que la pronunciación afecta por igual a todas las destrezas en el aprendizaje de una lengua: a la comprensión auditiva, a la expresión e interacción orales y, por supuesto, a la comprensión y a la expresión escritas (Sabas, 2013: 2). Ante esta situación, debería impulsarse más la adquisición de la competencia fónica por medio de actividades basadas principalmente en la comunicación y sin el apoyo de la

lengua escrita. De ahí la propuesta didáctica que se incluye al final de este TFM y que tratará de dar respuesta a estas necesidades patentes en las aulas.

2.2.3. Variabilidad lingüística en ELE

El último apartado del marco teórico está dedicado a los conceptos de *variación* y *variedad* del español y a las diferencias fonéticas constatables entre la variedad dialectal peninsular y la de América que han llevado a expertos en fonética y pronunciación a preguntarse qué variedad enseñar en el aula y que repasaremos aquí de manera sucinta, puesto que muchos de estos rasgos fonéticos aparecen recogidos en el apartado tercero, “Pronunciación y prosodia”, dentro del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, un documento de referencia en la enseñanza del español-LE/L2.

Para Andiñ y Casado (2014, cap.1, 1.3), la noción de *variación lingüística* es clave porque

engloba todos los cambios posibles que se dan en una lengua. Sin alterar su naturaleza, es decir, sin modificar su significado, los cambios aportan a la lengua unos rasgos específicos, derivados de múltiples factores, que la diversifican en distintas variantes geográficas, sociales o estilísticas, porque, como veremos más adelante, nadie habla la lengua, sino variedades de la lengua.

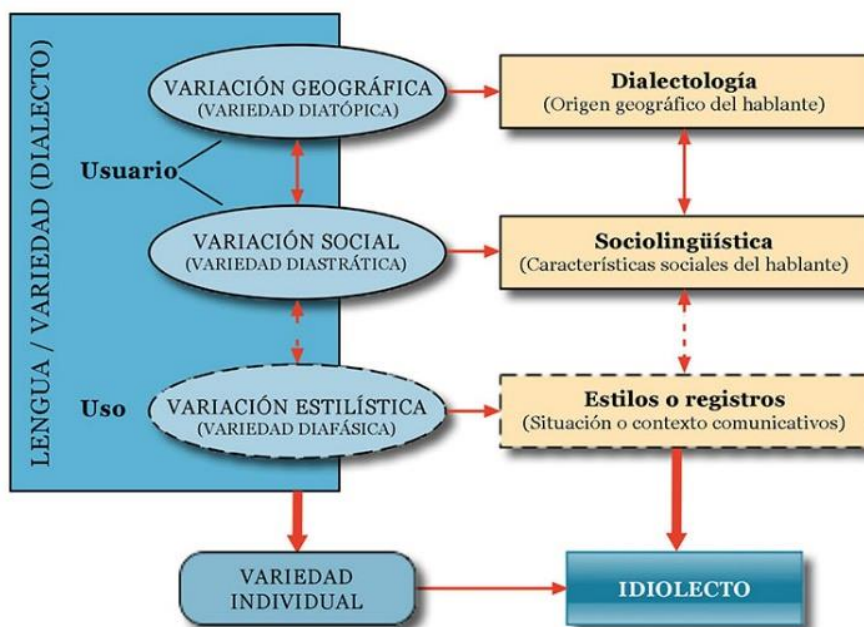


Fig.2. Distinción de las distintas variedades de la lengua⁷

⁷ Procede del libro *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, de Andiñ y Casado

Ya destacábamos en la introducción la impactante geografía que posee el español, que se extiende a lo largo de todo el planeta, y que cuenta actualmente con más de 500 millones de hablantes, según el último informe del Instituto Cervantes *El español en el mundo 2017*.

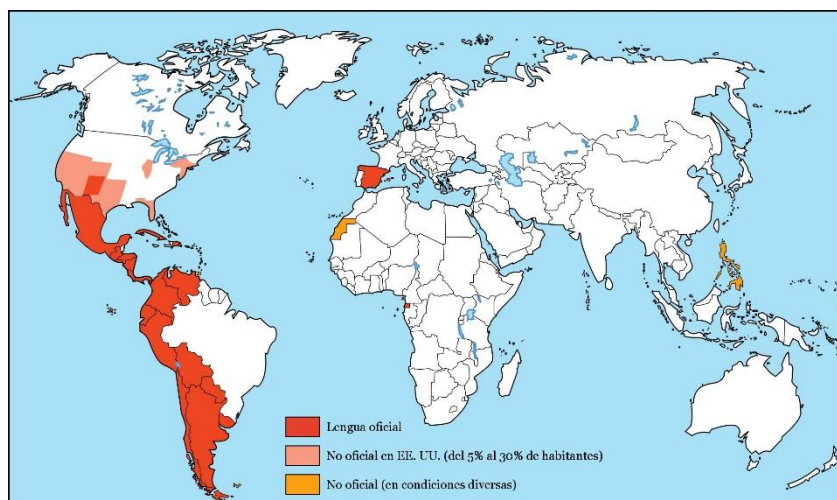


Fig.3. La geografía del español⁸

Precisamente por esta amplitud geográfica, no todos los hablantes, nativos o extranjeros, de la lengua española empleamos la misma variedad del español. Ya lo decía Octavio Paz:

El español del siglo XX, el que se habla y se escribe en Hispanoamérica y en España es muchos españoles, cada uno distinto y único, con su genio propio; no obstante, es el mismo en Sevilla, Santiago, La Habana. No es muchos árboles, es un solo árbol pero inmenso, con un follaje rico y variado, bajo el que verdean y florecen muchas ramas y ramajes. Cada uno de nosotros, los que hablamos español, es una hoja de ese árbol. ¿Pero realmente hablamos nuestra lengua? Más exacto sería decir que ella habla a través de nosotros. Los que hoy hablamos castellanos somos una palpitación en el fluir milenar de nuestra lengua. (Octavio Paz, *Nuestra lengua*)

Así, por ejemplo, somos capaces de percibir que el español hablado en México o en Chile difiere del español peninsular en todos los niveles de la lengua: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico. Estas divergencias permiten, a su vez, una gran flexibilidad en el uso de la lengua, pues dependen, en gran medida, del uso que de ella hacen los hablantes, entre otros factores extralingüísticos. Es, además, el producto de factores geográficos, históricos, políticos y socioeconómicos, así como del contacto entre lenguas. Las variedades dialectales de nuestra lengua son un síntoma inequívoco de que la lengua es un sistema vivo, dinámico y, por tanto, en continua evolución. No debemos

⁸ Imagen extraída del libro *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, de Andión y Casado

olvidar, sin embargo, que, a pesar de las diferencias, también existe una cierta homogeneidad entre las distintas variedades de la lengua.

Andión y Casado (2014, cap.1, 1.3) definen la *variedad lingüística* de forma muy precisa como

[...] cada uno de los conjuntos de rasgos específicos que caracterizan el uso de una lengua por parte de los hablantes, conforme a factores de distinto tipo. Estos factores, que pueden ser naturales o adquiridos, son: el *geográfico*, que indica su origen y si procede del ámbito rural o urbano; el *sexual*, según se trate de hombres o mujeres; el *etario*, dependiendo de la edad o la generación a la que pertenece el hablante; el *social y cultural*, que establece el *nivel sociocultural*; y el *entorno* en el que se desarrolla la comunicación.

Los factores extralingüísticos que influyen en la variación lingüística dan lugar a las siguientes variedades (Andión y Casado, 2014, cap. 1, 1.3):

- La variación geográfica origina las variedades diatópicas, relacionadas con factores geográficos. Se trata, en realidad, del dialecto y sus divisiones internas.
- La variación social da lugar a las variedades diastráticas, que dependen de factores sociales diversos. Hablamos, entonces, de sociolectos, referidos, sobre todo, al estrato social.
- La variación estilística o situacional determina la variedad diafásica, que está condicionada por el contexto o la situación comunicativa. Se le denomina habitualmente estilo o registro.

Las dos primeras (diatópicas y diastráticas) dependen de las características personales del hablante (usuario), en tanto que la tercera (diafásica) es una variedad funcional relacionada con la situación o contexto comunicativo (uso)⁹.

Los distintos planes curriculares, como el *PCIP* y el Marco (*MCER*), con los que se pretende crear un modelo estándar en la enseñanza del español como E-LE/L2, contemplan el conocimiento de esta diversidad como otra competencia más de los estudiantes, ya que transmite valores, creencias y actitudes relativos a aspectos socioculturales (Andión y

⁹ “A estas variedades podemos añadir la variedad individual, denominada *idiolecto*, que es la que utiliza cada individuo cuando se expresa, en la que se ponen de manifiesto rasgos dialectales y sociales propios en una situación comunicativa concreta; por tanto, es una variedad en la que se manifiestan todas las demás. Cada individuo posee unas características idiolectales únicas”.

Casado, 2014, cap. 1.3). No obstante, tras esta diversidad subyace la unidad potencial y real de nuestra lengua, que es una y a ella pertenecen en igualdad de condiciones de prestigio sus diferentes variedades. Nuestra labor como docentes es educar en la tolerancia y la interculturalidad.

A la hora de hablar de las variedades del español tendremos en cuenta la tradicional división geográfica en dos zonas, que distingue el español de España del español de América y nos centraremos en las diferencias fonéticas entre ambos que pueden intervenir en el ámbito de la pronunciación en la clase de ELE.

2.2.3.1. El español peninsular

España presenta una gran complejidad lingüística puesto que en una misma geografía conviven varias lenguas en contacto (catalán, euskera o vasco y gallego), que han sufrido un proceso de evolución histórico paralelo o anterior al castellano. A estas lenguas reconocidas del Estado debemos añadir, además, diversos dialectos provenientes del latín (astur-leonés y aragonés), y la propia variación del español (andaluz, canario, castellano) junto a dos dialectos de transición como son el extremeño y el murciano (Andión y Casado, 2014, cap.4, 4.1). Esta situación de variabilidad lingüística nos lleva a pensar directamente que el español hablado en la Península no es uniforme, ni uno solo, sino que conforma una pluralidad lingüística.

Moreno Fernández (2010:70) dice sobre el español de España:

El español de España es una modalidad “supuesta” que goza de un reconocimiento muy generalizado. Esta variedad también es “supuestamente” la mejor conocida internacionalmente por el profesorado de español, entre otras razones porque se utiliza en una buena parte de los materiales de enseñanza y en la propia literatura española. No obstante, hay que comenzar advirtiendo que el español de España no existe como modalidad, sino que es un complejo de hablas, en algunos casos muy distantes entre sí, que responden a normas cultas diferenciadas.



Fig.4. Distribución geográfica de las variedades del español peninsular¹⁰

El español de España no es, tal y como opina este autor y muchos otros, una sola modalidad, sino que tiene numerosas variantes causadas por diversos factores. Sin embargo, los estudiantes de español-LE/L2 suelen creer que el español de España es una única variedad diferente a la hablada en Hispanoamérica. Esta creencia, común en el mundo de la enseñanza, se debe a que, durante mucho tiempo, la variedad castellana ha sido la que se ha tomado como modelo de prestigio y de cultura.

Tomando como referencia el manual *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, de Andi3n y Casado (2014), realizaremos a continuaci3n una visi3n global de estas variedades, que se agrupan en dos modalidades (espa3ol septentrional y meridional), destacando sobre todo los rasgos fon3ticos m3s notables que las diferencian.

La variedad septentrional centro-norte3a est3 considerada la m3s conservadora de las variedades de la lengua espa3ola. Entre sus caracter3sticas en el nivel f3nico podemos mencionar las siguientes:

- Tendencia a convertir los hiatos en diptongos.
- Pronunciaci3n de la oclusiva, dental, sonora /d/ final de palabra como fricativa interdental, sorda [θ].

¹⁰ Imagen extra3da del libro *Variaci3n y variedad del espa3ol aplicadas a E-LE/L2*, de Andi3n y Casado

- Distinción en la pronunciación de la fricativa, interdental, sorda /θ/, grafías <c+e,i/z>, y la fricativa alveolar sorda /s/, grafía <s>.
- Pronunciación de las grafías <j, g+e/i> como fricativa velar sorda [x].
- Yeísmo, pérdida de la oposición entre el segmento lateral palatal sonoro /ʎ/ y el fricativo palatal sonoro /j/, cuyo resultado es un solo fonema /j/.
- Pronunciación de la fricativa, alveolar, sorda /s/ como apicolaveolar [ʂ].
- Conservación de fricativa, alveolar, sorda /s/ en posición final de sílaba.
- Pronunciación en sílabas distintas de la secuencia <tl>

En la modalidad meridional del español, que comprende el andaluz, el canario, el extremeño y el murciano, destacaremos los rasgos fonéticos más comunes a las tres variedades. Son los siguientes:

- Abertura de las vocales finales como consecuencia de la pérdida de la fricativa alveolar sorda /s/ (con valor gramatical, que se convierte en marca de plural):
traj[e] *traje* ≠ traj[ɛ] *trajes*
- Debilitamiento y pérdida de las oclusivas, sonoras /b, d, g/ en posición intervocálica.
- Pronunciación débil o elisión de la oclusiva, dental, sonora /d/ en posición final.
- Pérdida de la oposición entre el fonema fricativo interdental sordo /θ/ (grafías <c+e,i/z>) y el fricativo alveolar sordo /s/ (grafía <s>), con el resultado de un único fonema /s/ (seseo) o /θ/ (ceceo), este último en Andalucía.
- Pronunciación de la africada prepalatal sorda /tʃ/ (grafía <ch>) como fricativa [ʃ].
- Aspiración en posición inicial de la <h>
- Pronunciación de la secuencia inicial <hie> que puede llegar a ser [g], con matiz velar ([g] *hierba*, *hierba*)
- Debilitamiento generalizado de la fricativa velar sorda /x/ (grafías <j, g+e/i>), que se realiza como aspirada [h]: [ʔte.ha] *teja*, [ʔhe.fe] *jefe*.
- Neutralización de la lateral /l/ y de la percusiva /t/ en posición implosiva, final de sílaba o palabra.
- Yeísmo, pérdida de la oposición entre el segmento lateral palatal sonoro /ʎ/ y el fricativo palatal sonoro /j/, cuyo resultado es un solo fonema /j/, pronunciado [j]: [ʔba.ja] *vaya* y *valla*.

- En posición final absoluta la percusiva /r/ y la lateral /l/ tienden a relajarse y a perderse: [sa.ɾ̃e] *saber*, [ka.ɾ̃lo] *calor*, [kla.ɾ̃e] *clavel*, [eh.pa.ɾ̃no] *español*, [er̃.a.ɾ̃u] *el baúl*.
- Elisión, aspiración o asimilación a la consonante siguiente de la fricativa, alveolar, sorda /s/ en posición implosiva o final de palabra.
- Pronunciación en sílabas distintas del grupo consonántico <tl>: ['at.las] *atlas*, [at.ɾ̃le.ta] *atleta*.

En cuanto a la entonación, la mayoría de las palabras tienden a ser llanas, a pesar de que el español es una lengua que presenta un acento libre. Nuestro ritmo es silábicamente acompasado, pues es la sílaba la encargada de marcar el compás. Asimismo, poseemos unos patrones entonativos que son comunes a todas las variedades del español.

2.2.3.2. *El español de América*

El español de América es un verdadero mosaico lingüístico. Como ocurre también en el español de España, las diferentes variedades que podemos encontrar en este extenso territorio geográfico están condicionadas por una serie de factores, como son los históricos, políticos, socioeconómicos, herencia lingüística de los habitantes precolombinos, etc. Asimismo, esas variaciones se aprecian también entre los hablantes de una misma zona geográfica. Variables como la edad del hablante, su clase social o el sexo pueden explicar estos cambios. Moreno Fernández (2010: 48) realiza la siguiente definición del español hablado en América:

El español de América no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades diferentes entre sí y con una personalidad bien marcada y forjada a golpe de historia y geografía. Esto no impide, sin embargo, que el español americano comparta numerosos elementos en la práctica totalidad de su territorio. Hablamos de un conjunto de rasgos que no refleja el habla real de nadie, pero que representa elementos compartidos por muchos. Con todo, siendo generales en América, bastantes de estos rasgos también pueden oírse en España, aunque a menudo solamente en ciertas áreas, sobre todo en Andalucía y Canarias.

Seguendo a Andi3n y Casado (2014), el español hablado en América puede dividirse en seis grandes zonas dialectales, cinco compactas, integradas la mayoría de ellas por varios pa3ses, y una mixta, la de los Estados Unidos, donde se extiende un fen3meno conocido como *espanglish*¹¹. Estos seis grandes dialectos son los siguientes: el caribe3o (Islas del

¹¹ “El t3rmino *espanglish* lo crea el humorista puertorrique3o Salvador Ti3o en su columna titulada “Teor3a del Espanglish”, publicada en el peri3dico *El diario de Puerto Rico* (1948). En la 23ª edici3n del diccionario de la Real Academia Espa3ola (RAE) aparece con el significado de “modalidad de habla de algunos grupos

Caribe y zonas costeras cercanas), el español mexicano/ centroamericano, el español andino (incluye zonas altas de Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y norte de Argentina), el español paraguayo, el español argentino/ uruguayo y, por último, el español chileno.



Fig.5. Distribución geográfica de las variedades del español americano¹²

Como ocurría en las modalidades dialectales del español de la Península Ibérica, destacamos a continuación los fenómenos fonéticos más comunes en el español americano (Andión y Casado, 2014):

- Seseo generalizado: [su.ɲse.so] *suceso*, [ma.ɲsi.so] *macizo*
- Pronunciación de la fricativa alveolar sorda /s/ como fricativa predorsal [ɣ̞]:
[a.ɣe.ɲɣo.raɣ̞] *asesoras*, [ɲɣ̞al.ɣaɣ̞] *salsas*.

hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés” (Andión y Casado, 2010).

¹² Imagen extraída del libro *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*, de Andión y Casado

- Yeísmo: (ca[j]e *calle*, [j]ate *yate*)
- La fricativa velar sorda /x/ (<j, g+e/i>) se realiza como aspirada [h]: [ɣ̟hi.ro] *giro*, [ɣ̟te.ha] *teja*.
- Pronunciación de la secuencia *-tl-* como tautosilábica (en la misma sílaba) por influencia del náhuatl: ['a.tlas] *atlas*, [a.ɣ̟tle.ta] *atleta*.

Cabe destacar, asimismo, las diferencias en el acento prosódico y ortográfico, admitidas por la norma. Por ejemplo, *bebe* (acento hispanoamericano) y *bebé* (acento peninsular).

En definitiva, a lo largo de este último apartado del marco teórico se ha intentado describir de manera muy resumida las principales semejanzas y diferencias entre los aspectos fonéticos del español de la Península Ibérica y del español de América, así como las que existen entre el español de las distintas zonas de Hispanoamérica. No obstante, estas diferencias no obstaculizan la comunicación entre los hablantes de español, esto es así debido a que se considera a la lengua española como una superestructura, un archisistema, al que están sujetas, sin jerarquía alguna, las diferentes variantes de la lengua, que poseen tantos elementos comunes, que la comunicación es posible siempre entre los diferentes hablantes. De ahí la importancia de estudiar la variabilidad en ELE.

El deseo actual de muchos organismos e instituciones, como las veintiuna Academias que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), es, precisamente, el de mantener y fomentar la unidad de la lengua española respetando las peculiaridades de cada país, región o zona dialectal, así lo muestra, por ejemplo, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009). Cabe precisar, no obstante, que el hecho de querer fomentar esta unidad no significa crear un modelo único, estándar, de enseñanza de español-LE/L2, como proponían algunos autores como Llisterri (2003^a: 93), que estuviera al margen de las variantes que existen en cada territorio y a las que están expuestas los alumnos de ELE. Esta situación de variabilidad lingüística resulta, al fin y al cabo, beneficiosa para el estudiante, pues permite ampliar su conocimiento y mejorar así su comprensión del español. Tal y como afirma Poch (1999: 57), “el profesor de español como lengua extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta”. Y, en el ámbito que nos atañe, no existe una pronunciación buena y una pronunciación mala del español.

No obstante, a la hora de enseñar nuestra lengua a estudiantes extranjeros, esta variación lingüística podría generar algunas dificultades tanto a docentes como a discentes. Para ello,

se hizo necesario trazar un plan que estructurara todos los elementos del aprendizaje y evaluación. En este contexto nacen los diseños curriculares, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* en el caso de la enseñanza del español, cuyo objetivo es organizar todos los aspectos de las lenguas y su enseñanza para que sirva como guía al profesor. De ellos hablaremos en el siguiente apartado.

3. METODOLOGÍA

En este apartado, empezaremos por señalar las características principales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)* y nos centraremos, especialmente, en el ámbito que nos atañe: el apartado tercero “Pronunciación y prosodia”. El *PCIC* es una obra de consulta cuyo fin es concretar los niveles de referencia del *Marco común europeo de referencia*, elaborado por el Consejo de Europa en 2001. Este documento, además de fijar los niveles de dominio de las lenguas, configura materiales y detalla las destrezas y conocimientos que deben aprender y desarrollar los estudiantes de una segunda lengua, con el fin de comunicarse y poder actuar de manera eficaz en las interacciones comunicativas sociales que afrontarán fuera del aula. De esta forma, uno de los objetivos principales de estos planes curriculares es el de ayudar a los profesores de segundas lenguas y, con el *PCIC*, a los de español LE/L2, a establecer de forma coherente unos criterios y objetivos generales y contenidos didácticos específicos que serán evaluados al final del proceso. Para llevar a cabo este objetivo, se crean los llamados *Niveles de referencia* que son definidos como “el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *MCER (Introducción, Centro Virtual Cervantes)*).

La metodología que se seguirá a lo largo de esta parte práctica del trabajo será la siguiente:

- Selección de los conceptos fundamentales que debe manejar todo profesor de español LE/L2 con respecto a los niveles de referencia, inventarios y competencias dentro del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*
- Revisión del inventario de pronunciación y prosodia del *PCIC* y las anotaciones con la marca *Hispanoamérica* y selección de los rasgos fonéticos más relevantes que hace este documento del apartado seleccionado.
- Análisis de estos rasgos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en qué niveles se insertan.

- Escogeremos un nivel de referencia concreto y estudiaremos los rasgos fonéticos enmarcados en dicho nivel y su inserción en los manuales de ELE/L2.

Una vez que se ha hecho una revisión del inventario de pronunciación y prosodia del *PCIC*, realizaremos una propuesta didáctica que se centrará en actividades que permitan a los alumnos desarrollar su competencia comunicativa en el aula.

4. ANÁLISIS Y DESARROLLO

4.1. Revisión del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y los *Niveles de Referencia*

A semejanza de prestigiosas Instituciones de países de nuestro entorno, y ante el auge de la cooperación entre naciones, se crea un organismo especializado en impulsar y difundir el conocimiento del español. Así, con la ley 7/1991, de 21 de marzo, nace el Instituto Cervantes¹³ y, desde su invención, se ha convertido de manera progresiva en una institución de referencia internacional en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. Tras su creación, uno de los objetivos que ha perseguido ha sido la sistematización de la enseñanza del español a hablantes no nativos y, por ello, se elaboró el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, una obra de consulta que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español según las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en el año 2001 en el *Marco común europeo de referencia*. De este modo, el *PCIC* pretende convertirse en una guía para los profesores de ELE y constituye el punto de partida para la confección de programas, materiales de enseñanza, manuales, exámenes, entre otros. Tal y como señala Fernández García (2007), el *PCIC* es una base y un material de trabajo. Asimismo, este documento ayuda a los docentes también desde el punto de vista didáctico, estableciendo de forma coherente los objetivos generales y los contenidos específicos de la didáctica. Estos presentan una organización taxonómica de los integrantes de la competencia comunicativa en lengua española según los seis niveles de referencia A1-A2, B1-B2, C1-C2.

En cuanto al enfoque general adoptado, el *Plan* se acerca a la lengua española desde una perspectiva amplia del método comunicativo, cuyos objetivos de aprendizaje están enfocados a la consecución de la competencia oral y escrita, dejando a un lado la ya tradicional visión meramente gramatical de la lengua. Se introducen las últimas aportaciones en la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la psicolingüística, la

¹³ Creación del Instituto Cervantes: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/normativa/creacion.pdf>

pragmática lingüística y el análisis del discurso con las que se ha ido renovando paulatinamente la didáctica de las lenguas extranjeras.

La actualización del *Plan* en el 2007 con una publicación en tres volúmenes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, frente a la versión original de 1994 (*La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular del Instituto Cervantes*), que ha guiado la enseñanza del español desde entonces, supone, sobre todo, la concreción de una serie de ideas y principios reflejados en las recomendaciones incluidas en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) para las distintas lenguas europeas. El *Plan curricular* sitúa al español en el nivel de desarrollo más avanzado en la descripción y el análisis del material lingüístico para su estudio por parte de los hablantes de otras lenguas (Plan Curricular del Instituto Cervantes. Introducción general). La relación de los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje por niveles de progresión A1-A2 (etapa básica o de iniciación), B1-B2 (etapa intermedia o de uso independiente de la lengua) y el tercer nivel C1-C2 (etapa avanzada-superior o de uso competente de la lengua), y los doce inventarios de descripción del material ofrecen una amplia aproximación a la lengua española desde una perspectiva comunicativa, de manera que este documento se ha convertido en una herramienta clave para la planificación de la enseñanza como lengua extranjera, el desarrollo de materiales didácticos, la actualización de planes de estudio y la evaluación del español a través de los sistemas de certificación lingüística. En este sentido, Urrutia (2006:9) escribe, al comienzo del primer tomo del *Plan curricular*, que

Buscamos en este documento establecer los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza que son de aplicación en todos los centros para asegurar la coherencia de nuestra actividad académica. Pero, además, aspiramos a ofrecer una guía a todos los enseñantes de español en el mundo, estableciendo niveles de conocimientos y referencias de capacidades.

Por otra parte, el Consejo de Europa encarga a distintas instituciones nacionales que desempeñan la enseñanza de lenguas la tarea de elaborar una lista de contenidos que tienen que ser necesarios para superar cada nivel: los *Niveles de Referencia*. Con el español, esta tarea la ha llevado a cabo el Instituto Cervantes desde su primera versión de 1994, no sólo en el plano puramente lingüístico, sino también incorporando el componente cultural de la enseñanza de la lengua, aunque no se desarrollará hasta más adelante. Tal y como se expone en el apartado *Introducción* del Centro Virtual Cervantes:

Los Niveles de referencia para el español son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, en lo sucesivo) y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. Los materiales que constituyen los Niveles de referencia para el español se han elaborado de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, con objeto de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas.

De esta manera, como se sigue exponiendo en el mismo apartado mencionado, los Niveles de Referencia tienen una doble función para el español. Por una parte, “forman parte de la versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, en cuanto que constituyen el apartado de especificaciones de objetivos generales y contenidos” y, por otra parte, “se proponen por el Instituto Cervantes, más allá del uso interno que se les dé en su red de centros, como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del *MCER* para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado”.

Los Niveles de Referencia son seis y su objetivo principal es el de definir la progresión en el dominio de la lengua. Estos seis niveles se insertan en tres grandes etapas, A, B y C, y cada una de ellas se divide, a su vez, en dos: A1-A2, B1-B2, C1-C2. Gráficamente, se podría sintetizar de la siguiente manera:

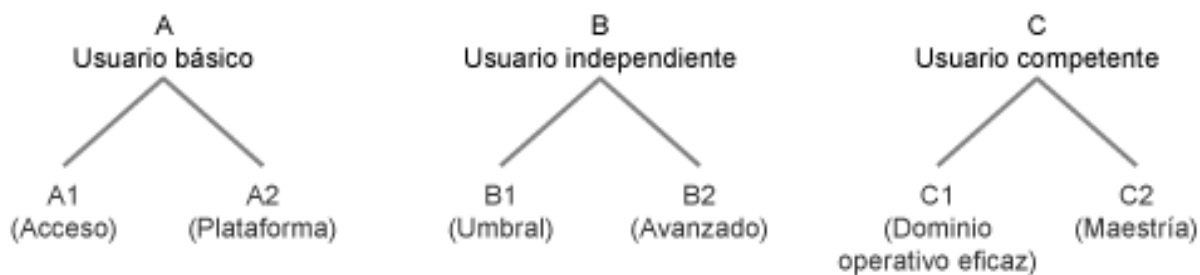


Fig.6. Niveles de Referencia (Consejo de Europa, 2001: 25)

4.1.1. Los Niveles de Referencia en los materiales didácticos

Los Niveles de Referencia, comunes a toda la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, además de marcar la progresión en el conocimiento y dominio del español, sirven a los docentes como currículo; por ello, a la hora de elaborar materiales didácticos, estos se deben ajustar a las directrices marcadas por los Niveles, tal y como se especifica también en el propio documento:

Se proponen por el Instituto Cervantes, más allá del uso interno que se les dé en su red de centros, como descripciones del material lingüístico que desarrollan los niveles de referencia del MCER para el español, de manera que puedan ser utilizados por cualquier profesional interesado – editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc. – o por personas que aprendan español” (Instituto Cervantes, 2007: 12).

Si bien los contenidos aparecen divididos en seis apartados, tal y como estipula el MCER, en los *Niveles de Referencia* se encuentra un mayor grado de concreción:

Hay que tener en cuenta que las escalas de descriptores que proporciona el MCER se limitan a enunciar, de modo muy general respecto a cada uno de los niveles, las actividades comunicativas que los alumnos son capaces de llevar a cabo y las competencias que podrán activar mediante el uso de las estrategias oportunas. El ejercicio de trasposición de estos descriptores generales a los materiales que proporcionan los Niveles de Referencia para el español requiere una interpretación muy fina del sentido y del alcance de cada uno de los enunciados de los descriptores. (Instituto Cervantes, 2007).

Gracias a dicha concreción de los *Niveles de referencia*, cada profesional de la enseñanza del español podrá establecer un nivel concreto para cada contenido en el desarrollo de las diferentes actividades, ajustándose así a los descriptores de los Niveles; tal y como exponen Navarro Serrano y Navarro Giner (2008):

Antes de la edición de los Niveles, proliferaron diferentes materiales que se adscribían a los niveles del MCER, pero que difícilmente se ajustan totalmente a los contenidos de un inventario que hasta enero de 2007 no se editó de forma oficial. Por ello, los Niveles de Referencia plantean un desafío para los autores de materiales, ya que resulta esencial que estos vayan más allá de la reedición de métodos cuyo currículo procede del Nivel Umbral –y que en ocasiones han adaptado con calzador al MCER- y ofrezcan nuevos materiales adaptados a la nueva división de contenidos. En consonancia, el profesor debería contrastar si los materiales ofrecidos se ajustan a los descriptores de los Niveles.

4.1.2. Inventarios y competencias en el *Plan Curricular*

En la concreción de los *Niveles de Referencia*, el *Plan Curricular* (2007) otorga protagonismo a las competencias orientadas a la acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que considera a los usuarios y estudiantes de una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Las competencias se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones (Consejo de Europa, 2002a: 20), es decir, las competencias son herramientas que permiten alcanzar objetivos de comunicación a través de las acciones.



Fig.7. Enfoque por competencias orientado a la acción. Fuente: Navarro-Navarro, 2008

De la importancia de orientar la enseñanza de lenguas a la acción, a la producción, se habla también en el capítulo 2, *Enfoque adoptado*, dentro de la presentación del *Marco Común Europeo de Referencia* del Centro Virtual Cervantes:

El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Para ello, como se sigue exponiendo en el mismo capítulo, hay que tener en cuenta distintos conceptos fundamentales que se encuentran estrechamente relacionados entre sí en todas las formas de uso y aprendizaje de una lengua extranjera:

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten realizar acciones.
- Las *competencias generales* no se relacionan directamente con la lengua, pero se pueden acudir a ellas para todo tipo de acciones.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando recursos lingüísticos.
- El *contexto* se compone por distintos factores y acontecimientos que producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa.
- Los *procesos*, acontecimientos neurológicos y fisiológicos relacionados con la expresión oral y escrita.
- El *texto*, secuencia del discurso (hablado o escrito).
- El *ámbito* se refiere a los sectores que engloban la vida social del individuo: ámbito familiar, laboral, educativo, etc.
- Una *estrategia*, línea de actuación para realizar una tarea.
- Una *tarea* se define como cualquier acción que una persona realiza para conseguir un resultado concreto.

De entre todas las competencias, en el MCER se destacan fundamentalmente dos grupos¹⁴: las *competencias generales*, a las que se recurre para acciones de todo tipo (el saber, el saber ser, el saber hacer y el saber aprender), y las *comunicativas* (competencia gramatical, pragmático-funcional y la sociolingüística). A partir de estas competencias en la enseñanza, los *Niveles de Referencia* presentan 12 inventarios que desglosan los contenidos que conforma cada competencia en un nivel de aprendizaje (A1-C2). En ocasiones, no obstante, no existe una relación unívoca entre una competencia del MCER y un inventario concreto en los *Niveles*, sino que una competencia puede aparecer en diversos inventarios (Navarro-Navarro, 2008:6).

¹⁴ Para una ampliación sobre el concepto de competencias, sus clases y ejemplos concretos de su relevancia y uso en diferentes niveles, véase Cit., 2002a: cap. 5, pp. 96-124.

Siguiendo la clasificación de Navarro-Navarro (2008:7), si quisiésemos establecer una correlación entre competencias e inventarios de los *Niveles de Referencia*, gráficamente se expondría de la siguiente manera:

Competencia (MCER)	Inventario (Niveles de Referencia)
Competencia lingüística (léxica)	Nociones específicas
Competencia lingüística (gramatical)	Gramática
Competencia lingüística (semántica)	Nociones específicas, Gramática, Tácitas y estrategias pragmáticas.
Competencia lingüística (fonológica)	Pronunciación y prosodia
Competencia lingüística (ortográfica)	Ortografía
Competencia lingüística (ortoépica)	Pronunciación y prosodia, ortografía
Competencia sociolingüística	Referentes culturales, Saberes y Comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
Competencia pragmática (discursiva)	Tácticas y Estrategias Pragmáticas, Nociones generales
Competencia pragmática (funcional)	Funciones

Fig. 8: Tabla de competencias comunicativas

Competencia (MCER)	Inventario (Niveles de Referencia)
Conocimiento declarativo (saber)	Referentes culturales, Saberes y Comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
Destrezas y habilidades (saber hacer)	Saberes y comportamientos Socioculturales, Habilidades y Actitudes Interculturales
Competencia existencial (saber ser)	Habilidades y Actitudes Interculturales
Capacidad de aprender (saber aprender)	Procedimientos de Aprendizaje

Fig. 9: Tabla de competencias generales

4.1.3. Estructura de los inventarios

Los tres volúmenes que componen el PCIC dividen los materiales de trabajo siguiendo un esquema basado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el del aprendizaje; este último constituye uno de los ejes del currículo centrado en el alumno. De esta manera, la competencia lingüístico-comunicativa se fragmenta en cinco apartados generales, de los cuales resultan los 12 inventarios a los que hemos aludido anteriormente. A saber:

- Componente gramatical (1. Gramática, 2. Pronunciación y prosodia, 3. Ortografía)
- Componente nocional (4. Nociones generales, 5. Nociones específicas)
- Componente pragmático-discursivo (6. Funciones, 7. Tácticas y estrategias pragmáticas, 8. Géneros discursivos y productos textuales)
- Componente sociocultural (9. Referentes culturales, 10. Saberes y comportamientos culturales, 11. Habilidades y actitudes interculturales)
- Componente de aprendizaje (12. Técnicas y procedimientos de aprendizaje)

En conjunto, los 12 inventarios ofrecen una presentación graduada de las competencias generales y comunicativas que el estudiante debe aprender en cada fase de su aprendizaje.

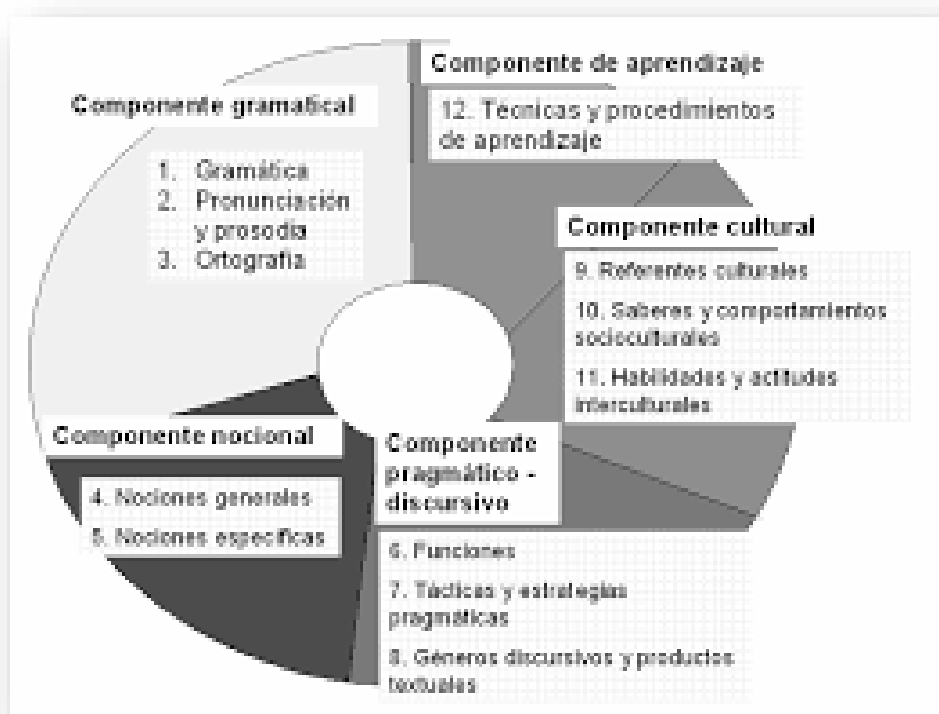


Fig.10. Gráfico de la estructura de los inventarios. Fuente: Navarro-Navarro, 2008

Por otro lado, la organización del inventario del PCIC no sigue un mismo esquema, sino que puede realizarse desde tres modelos distintos de división de los contenidos:

- a) División por niveles: los contenidos se estructuran en A, B, C del nivel 1 y A, B, C del nivel 2. Nos encontraremos con esta división los inventarios de Gramática, Ortografía, Nociones generales, Nociones específicas, Funciones, Tácticas y estrategias pragmáticas, Géneros discursivos y productos textuales.
- b) División por fases: los contenidos se presentan tres fases o estadios (aproximación, profundización y consolidación) que establecen un modo de gradación. Encontramos así los inventarios de Referentes culturales, Saberes y comportamientos culturales.
- c) Inventario en lista única: los contenidos se repiten en los seis niveles en una lista única sin especificar fases.

4.2. Tratamiento de la pronunciación en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia*

A lo largo de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, la investigación de los aspectos gramaticales ha sido objeto de estudio de numerosos especialistas en la materia. Sin embargo, de entre los diversos apartados de la Gramática, la enseñanza de la pronunciación, como ya hemos visto, es uno de los aspectos menos considerados en la didáctica del español como segunda lengua y como lengua extranjera. Esto es así por la enorme dificultad que conlleva la enseñanza de la pronunciación, pues la lengua materna está intrínsecamente ligada al hablante, lo que complica el aprendizaje de un nuevo sistema de articulación y percepción de sonidos.

En el MCER, la *competencia gramatical* junto con otras cinco competencias (competencia léxica, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica) forman la *competencia lingüística general*. En cuanto a la *competencia fonológica*, el MCER indica que esta implica el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de unidades de sonido de la lengua (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos), los rasgos distintivos de los fonemas, la composición fonética de las palabras (estructura silábica), la prosodia (acento, entonación y ritmo), y la reducción fonética.

Estos contenidos se recogen en una escala de niveles, que se divide en tres fases:

- Fase de aproximación (etapa A: A1-A2)
- Fase de profundización (etapa B: B1-B2)
- Fase de perfeccionamiento (etapa C: C1-C2)

La división detallada de estos niveles se expone en el MCER en una tabla; parte de una pronunciación marcada que puede dificultar el grado de comunicación, hasta un grado de dominio que permite al hablante introducir modificaciones para variar el significado:

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varia 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.

Fig.11 Escala de dominio de la pronunciación. Fuente: MCER (2002:114)

Asimismo, el MCER, en el *capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno*, propone actividades y estrategias comunicativas para trabajar las tres principales destrezas en las que se implica la competencia fonológica: la expresión oral, la competencia auditiva y la interacción oral (MCER, 2002, cap. 4, 4.4).

- La **expresión oral**: en dichas actividades, el alumno produce un texto oral que reciben los oyentes. Algunas de estas actividades son, por ejemplo, la realización de comunicados públicos, leer un texto en voz alta, representar un papel ensayado, cantar o hablar espontáneamente. Las estrategias mencionadas para ello son de varios tipos, a saber: la evitación o reajuste a la baja de los objetivos; el aprovechamiento de los conocimientos previos o ajuste al alza de los recursos que posee el alumno; la importancia del paralenguaje (los gestos, expresiones faciales) para obtener una retroalimentación del proceso; y la autocorrección y actitud positiva ante el error.

- La **comprensión auditiva**: en este caso, el alumno recibe y procesa una información de entrada. Las actividades recomendadas se realizan a través de escuchas pertenecientes a declaraciones públicas (informes, avisos, instrucciones), medios de comunicación (radio, televisión, cine), conferencias o conversaciones casuales. La principal estrategia citada de la que puede valerse el alumno es la anticipación, es decir, activar esquemas mentales de conocimientos previos y realizar hipótesis respecto a la intención comunicativa a partir del contexto lingüístico y no lingüístico dado.
- La **interacción oral**: para su puesta en práctica se formulan actividades del tipo debate, entrevista o discusión, entre otras, pues el alumno actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o varios interlocutores para ir construyendo, de forma conjunta, una conversación. Este intercambio comunicativo se rige por el principio de cooperación y las estrategias de discurso como, por ejemplo, los turnos de palabra, formular el tema, establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir, y mediar en el conflicto.

Por su parte, en el PCIC el *componente gramatical* se divide en distintos inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional: el de Gramática (Morfología y Sintaxis), el inventario de Pronunciación y Prosodia (tratamiento de los aspectos fonéticos y de la entonación) y el inventario de Ortografía (tratamiento de las formas gráficas). El hecho de seguir un planteamiento tradicional de la gramática se explica en apartado de *Introducción general* del PCIC:

Una crítica frecuente a los modelos comunicativos ha sido que, por el énfasis en el significado, no se ha puesto el interés necesario en la expresión lingüística concreta, lo que ha llevado en muchos casos a un cierto empobrecimiento de la descripción. En los últimos años, la convicción de que un adecuado tratamiento de los aspectos formales desempeña un papel clave en la descripción de los usos comunicativos ha llevado a centrar el interés en los aspectos gramaticales y de pronunciación.

Centrándonos en el inventario de Pronunciación, dada la complejidad que implica tanto su enseñanza como su aprendizaje, se pone el énfasis en los aspectos puramente formales y se parte, en concreto, de un enfoque descriptivo en distintas fases, fomentando una orientación ecléctica e integradora en la que tengan cabida las distintas aportaciones de los modelos existentes que se hayan mostrado más positivas:

En este sentido, la pronunciación se distingue, una vez más, de todos los restantes elementos implicados en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Todo el debate existente en el campo de la enseñanza de lenguas acerca del grado mayor o menor de

atención que se le debe conceder a la forma (frente al contenido o la función) tiene una cierta razón de ser si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua (morfología, sintaxis), pero deja de tenerla si estamos hablando de pronunciación, porque en este campo la atención a la forma es simplemente imprescindible (Pronunciación. Introducción. PCIC).

Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación no se centra solamente en la explicación de estos aspectos formales; de ser así, generaría en los aprendices de español un tipo de habla mecánica, alejada de la realidad, como ocurría, por ejemplo, en los modelos audiolingüísticos, donde el papel del aprendiente es pasivo, limitándose a responder a estímulos ofrecidos y donde se interiorizan las estructuras de una lengua a base de repetirlas. En la *Introducción* de Pronunciación se deja patente también la importancia de trabajar los elementos suprasegmentales:

El papel que desempeña la prosodia es, en este sentido, fundamental. El profesor que aspire a obtener un buen resultado en esta tarea (...) ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible. Por lo tanto, su papel no lo puede desempeñar ni un programa informático ni una grabación de vídeo, ni ninguna otra herramienta de las que a menudo se ofertan como recursos sustitutivos del profesor, quien, por lo demás, puede aprovechar las ventajas que todas ellas le ofrecen como meros instrumentos complementarios (Pronunciación. Introducción. PCIC)

En definitiva, según el PCIC, uno de los objetivos principales de los estudiantes de segundas lenguas es conseguir una pronunciación lo más parecida posible a la de un hablante nativo y conseguir así una mayor aceptación en el grupo de hablantes. No es tarea fácil, sin embargo, desligarse de la lengua materna y en el proceso de intentar conseguir una pronunciación nativa influyen muy diferentes factores. Por este motivo, el PCIC concede al docente la autonomía para decidir qué metodología aplicar, ya que todas podrían aportar aspectos positivos en el aula, dependiendo del grupo, de las características del alumno y de sus diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

4.2.1. Organización de los contenidos del inventario de Pronunciación en el PCIC

A diferencia de lo que sucede en otros planos del análisis lingüístico, como en el inventario de Gramática o en el de Ortografía, en el caso de la fonética es difícil dividir los contenidos por niveles, ya que la estructura fónica conforma cualquier enunciado que el estudiante pueda producir desde el inicio de su aprendizaje. Por consiguiente, las oportunidades para trabajar, desde el punto de vista perceptivo o productivo, los elementos prosódicos (el ritmo, los matices de entonación) o fónicos del español van a darse en

cualquier tipo de emisión que el alumno sea capaz de producir, independientemente de su nivel de competencia lingüística.

Asimismo, resulta complicada también la evaluación de la adquisición de los contenidos fonéticos. La progresión de los aprendientes en este campo de la fonética se mide, por tanto, por la calidad de sus emisiones, determinada esta por el dominio global que demuestra en cualquier situación comunicativa en la que se encuentre. Para la competencia fónica, por tanto, se contempla un amplio abanico de posibilidades ya que se ofrece una mayor libertad en su tratamiento y evaluación, para ello el papel del profesor, su preparación teórica y su experiencia docente son cruciales en la toma de decisiones y en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno.

En el inventario de Pronunciación y prosodia, más que hablar de niveles, convendría más bien hablar de fases, de etapas globales de progresión, donde el alumno partiría de una fase inicial de toma de contacto con los patrones fónicos del español (fase de aproximación, niveles A), para pasar por una fase de profundización (niveles B) donde se ajuste cada vez más a la pronunciación de la lengua meta y sea capaz de expresar estados de ánimo, hasta el estadio en el que ya se sienta seguro al expresarse en el nuevo idioma porque su pronunciación ha ido perfeccionándose gradualmente (fase de perfeccionamiento, niveles C).

No obstante, el PCIC propone, con el consenso de los especialistas, una ordenación jerárquica de los tres grandes bloques en los que pueden distribuirse los distintos aspectos fonéticos a tener en cuenta en las lecciones:

1. Base de articulación general.
2. Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación.
3. Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas.

Cada uno de estos epígrafes se desglosa, a su vez, de la siguiente forma por orden de relevancia:

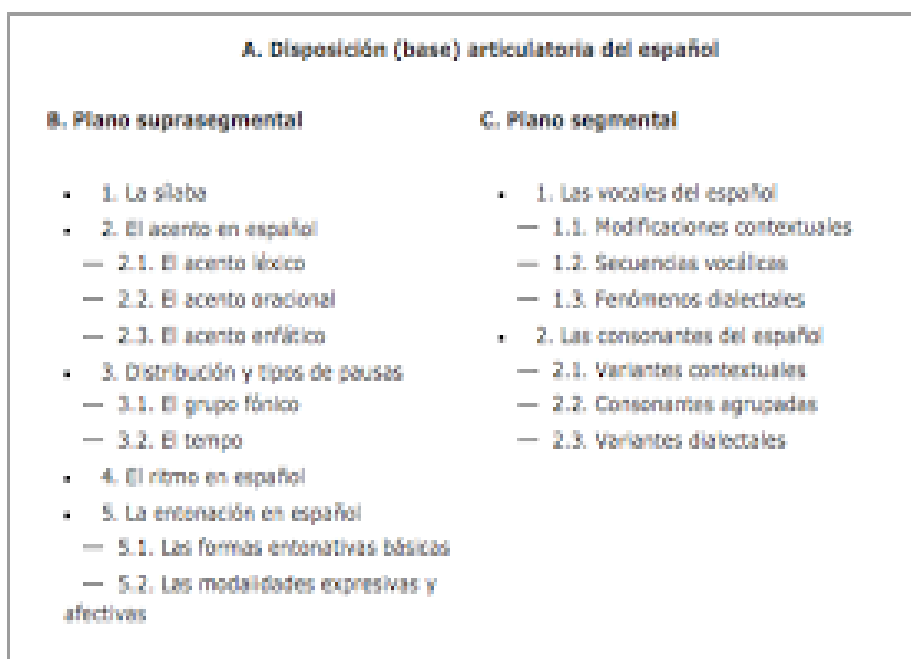


Fig.12. Distribución de los contenidos de la competencia fonológica. Fuente: PCIC, 2007

Según puede apreciarse en el esquema del PCIC, los contenidos se distribuyen en dos grandes apartados: B, para el plano suprasegmental y C, relativo al plano segmental, dispuestos, a su vez, en dos bloques paralelos, puesto que ambos se realizan en el habla simultáneamente y en toda interacción comunicativa. Estos dos apartados aparecen enmarcados por un tercero, la base articulatoria del español (A), que no se encuadra dentro de ningún nivel en concreto, pues el alumno debe aprender a asimilarla desde el comienzo hasta el final de su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, los contenidos de fonética y prosodia quedarían, así, distribuidos en cada uno de los tres tomos (niveles A, B y C) del PCIC en los siguientes puntos:

1. La base de articulación
 - 1.1. Caracterización general del español
2. La entonación
 - 2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas
 - 2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa
 - 2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa
 - 2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

3. La sílaba y el acento
 - 3.1. Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica
 - 3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento
4. El ritmo, las pausas y el tiempo
 - 4.1. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada
 - 4.2. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico
5. Los fonemas y sus variantes
 - 5.1. Identificación y producción de los fonemas vocálicos
 - 5.2. Identificación y producción de los fonemas consonánticos
 - 5.3. Sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico
 - 5.4. Fonosintaxis

Con la ayuda de estos apartados, el profesor podrá trabajar la pronunciación y la prosodia, sobre todo desde un punto de vista comunicativo, hasta llegar a los resultados esperados para cada nivel y en cada curso. Cabe destacar, sin embargo, que los aspectos arriba señalados parecen estar más enfocados a la fluidez en la lectura que a la corrección fonética propiamente dicha y esto puede causar no pocos problemas a los docentes. El hecho de que un profesor no cuente con unas pautas claras para trabajar la pronunciación y la corrección fonética puede provocar precisamente una falta de esta en las aulas, en las actividades y, en definitiva, en los manuales, y esta carencia podría translucirse en futuros problemas de pronunciación en los alumnos que acabarán afectando, en definitiva, a la comunicación dentro y fuera del aula. Trataremos de abordar este problema en el apartado correspondiente al análisis de manuales de ELE.

4.2.2. Revisión de los rasgos fonéticos del PCIC en los manuales del nivel intermedio B1-B2

Una vez presentada la organización de los contenidos de pronunciación y prosodia en el PCIC en el apartado anterior, procederemos a llevar a cabo una revisión de una selección representativa de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua, pertenecientes al nivel intermedio B1-B2, con el fin de verificar la presencia o ausencia de los rasgos fonéticos marcados a modo preceptivo en el PCIC y comprobar a través de qué actividades se trabajan o, por el contrario, la ausencia total de estas.

Tras esta tarea, se diseñará una propuesta didáctica que se centre en aspectos de pronunciación y prosodia, que consistirá principalmente en actividades de corrección fonética con el fin de que permita a los alumnos superar sus posibles errores en la

pronunciación y desarrollar su competencia comunicativa de manera adecuada dentro y fuera de las aulas.

Antes de empezar a analizar los materiales didácticos seleccionados, conviene recordar el inventario de Pronunciación y Prosodia del PCIC para el nivel intermedio B1-B2 que se desea estudiar y que comprende los siguientes puntos:

1. La base de articulación

1.1. Caracterización general del español

- a. Modo normal de fonación
- b. Grado de tensión del español
- c. Movimiento relativamente marcado de los labios
- d. Nasalización sin relevancia fonológica y poco constante en las vocales
- e. Base articulatoria creciente: tendencia a la sílaba abierta
- f. Base central-anterior: predominio de articulaciones alveolares y palatales
- g. Precisiones sobre el acento idiomático: muestras de diferentes acentos de las variedades de la lengua española en España e Hispanoamérica; información sobre la variedad de las grandes zonas del español en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos

2. La entonación

2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas

2.1.1. Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación (los dos puntos, el punto y coma, los puntos suspensivos y el paréntesis y el corchete)

2.1.2. Extensión de la unidad melódica en el diálogo: mayor grado de irregularidad

2.1.3. Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a ciertas estructuras sintácticas (anteposición de los complementos, anteposición del verbo al sujeto, subordinadas, entonación de cláusulas reducidas y construcciones en posiciones parentéticas)

2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa

2.2.1. Al principio de la unidad entonativa

2.2.2. En el cuerpo de la unidad entonativa

2.2.3. Al final de la unidad entonativa

2.2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de afección: modificaciones en la cadencia (afección ordinaria, afección categórica, afección insinuativa, afección con tono de incertidumbre, enumeraciones)

2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa

2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

3. La sílaba y el acento

3.1. Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica

3.1.3. Silabeo de estructuras silábicas complejas

3.1.2. Resilabeo

3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento

3.2.1. Relación entre el acento prosódico y el ortográfico

3.2.2. Relación entre la expresión fónica y las categorías gramaticales

4. El ritmo, las pausas y el tiempo

4.1. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada

4.1.1. Fenómenos de la secuencia hablada relacionados con el perfil rítmico del español

4.1.2. Producción de secuencias sencillas especialmente rítmicas (refranes, poemas, canciones)

4.2. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico

4.2.1. Agrupaciones que habitualmente no admiten pausas

4.2.2. Correspondencia entre la distribución de las pausas y la estructura sintáctica e informativa

4.2.3. Identificación y producción del *tempo* predominante en español

5. Los fonemas y sus variantes

5.1. Identificación y producción de los fonemas vocálicos

5.1.1. Casos de relajación de las vocales inacentuadas en pronunciación rápida y familiar

5.1.2. Diptongos

5.1.3. Triptongos e hiatos

5.1.4. Casos de sinéresis

5.1.5. Casos de sinalefas

5.2. Identificación y producción de fonemas consonánticos

5.2.1. Consonantes oclusivas

5.2.2. Consonantes fricativas sonoras en alternancia con oclusivas

5.2.3. Consonantes bilabiales

5.2.4. Consonantes interdentales: sonido de la <<z>>

5.2.5. Consonantes dentales

5.2.6. Consonantes alveolares

5.2.7. Consonantes palatales

5.2.8. Consonantes velares

5.3. Sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico

5.3.1. Enlace de las vocales

5.3.2. Concurrencia de consonantes

Observando los contenidos de pronunciación para el nivel intermedio, podemos decir que estos se centran especialmente en la “identificación y producción” de determinados

fonemas vocálicos y consonánticos (combinaciones de vocales con los diptongos, triptongos e hiatos, sonidos consonánticos y grupos consonánticos); unos contenidos que bien pueden asemejarse a los impartidos en las clases ordinarias de Primaria y Secundaria de hablantes nativos del español. No se encuentran, por lo tanto, pautas a seguir para trabajar en el aula de español para extranjeros la pronunciación y, sobre todo, la corrección fonética. Si desde el propio proyecto académico del *Plan Curricular* no se presta atención a contenidos relacionados expresamente con la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, parece lógico que los materiales existentes actualmente no sean los más adecuados o, al menos, no sean suficientes para ayudar a los docentes a trabajar la pronunciación en el aula como una destreza más. Con la propuesta didáctica que cerrará este Trabajo Fin de Máster se intentará dar respuesta a esta necesidad en las aulas de ELE.

En cuanto a los apartados de prosodia, fijémonos, primero, en la entonación. Los contenidos se centran en la “identificación y producción” de patrones entonativos básicos (en concreto, la entonación enunciativa y de los actos de habla). Se estudian, asimismo, ciertas estructuras sintácticas, como las subordinadas. Por lo tanto, la pronunciación aparece estrechamente ligada a contenidos gramaticales y de sintaxis que nada tienen que ver con el discurso oral, con las destrezas de comprensión auditiva, expresión oral e interacción oral, destrezas que están estrechamente vinculadas, sin embargo, con la competencia fonológica. Estos contenidos parecen estar más enfocados a la fluidez sintáctica y en la lectura y no hacia la corrección fonética propiamente dicha.

En el nivel intermedio, además, se contemplan aspectos relacionados con la sílaba y el acento y el ritmo. Se incluyen, como contenidos, aspectos propios de la gramática y la ortografía, como son la separación en sílabas, la delimitación silábica o la acentuación de palabras siguiendo las reglas ortográficas. Así pues, una vez más, los contenidos de pronunciación y prosodia aparecen desvinculados de esa metodología comunicativa en la que se sustenta el PCIC y cuyos objetivos primordiales estaban dirigidos a potenciar la comunicación oral en el aula. Por tanto, estamos ante la necesidad de crear materiales que constituyan una guía didáctica, clara y precisa, que permitan llevar a la práctica, de manera interconectada, contenidos propios de las destrezas de comprensión auditiva, producción oral y pronunciación.

Por otra parte, llama también nuestra atención el hecho de que las anotaciones con la marca *Hispanoamérica* estén contempladas sólo en algunos apartados del inventario, en concreto, en el de los acentos y en el de fonemas y sus distintas realizaciones; sin embargo, no se

hace ninguna alusión al español de América en el apartado de entonación donde, sin duda, las diferencias con el español peninsular son notables. Esto es así debido a la influencia de las lenguas autóctonas que han convivido o conviven con el español en las diferentes regiones o países de habla hispana (Andión y Casado, 2014: cap. 4, 4.2).

Con respecto a las variedades dialectales, un aspecto a destacar (y que resulta muy positivo) es que en el PCIC se contempla el estudio de los diferentes acentos de las variedades del español en el mundo y en España. Aparece recogido en el primer apartado del inventario, “la base articulatoria”, y, en concreto, en el punto “precisión sobre el acento idiomático”. La realidad, sin embargo, es otra. Y es que, en general, apenas encontramos referencias a fenómenos fonéticos típicos de otras variedades distintas a la estándar en los materiales de ELE y su presencia queda reducida a unas pocas actividades de audición donde se recopilan textos de hablantes tanto de Hispanoamérica como de España. Dependerá del docente dotar al alumnado de conocimientos acerca de la procedencia geográfica del hablante de la audición, lo cual resultaría de gran ayuda para el alumno, ya que le permitiría identificar los rasgos más frecuentes de las variedades más destacadas del español y ampliaría así su conocimiento del español. R. Ávila (2003) advertía que “el sistema fonológico castellano es el que se toma más frecuentemente como referencia, o como punto de partida para describir las variantes” (pág. 62) y es el que se suele tomar también como referencia en la gran mayoría de manuales de ELE cuando se trata de establecer un modelo fonético. Y volvemos a la pregunta que nos hacíamos al principio de este trabajo: ¿qué pronunciación debemos enseñar? Como recordaba Poch (1999: 57), “el profesor de español como lengua extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta”. Por ello, “el profesor de español debería enseñar al alumno extranjero una pronunciación ‘rentable’ en todas las situaciones de comunicación” (Poch, 2006: 1). No obstante, sería beneficioso para el estudiante conocer la situación de variabilidad lingüística, pues le permitiría ampliar su vocabulario y poseer una comprensión más profunda del español.

4.2.3. Los manuales: selección y criterio de análisis

Los manuales didácticos constituyen una herramienta importantísima de apoyo para la labor docente; son el vínculo entre una cultura diferente y el alumno que se adentra en el aprendizaje de una nueva lengua. En los últimos años, el panorama de métodos y manuales basados en el enfoque comunicativo se ha ampliado considerablemente, sin embargo,

siguen existiendo lagunas en el ámbito de la pronunciación como intentaremos demostrar a través del análisis de la selección de un corpus de manuales de ELE. Observaremos en ellos distintos aspectos como la presencia o ausencia de la pronunciación, la corrección fonética y los elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación), y nos fijaremos también en la tipología de actividades centradas en trabajar el componente fónico (si son actividades relacionadas con la lengua oral o, por el contrario, con la gramática, con la ortografía, con el léxico, etc.).

Los manuales seleccionados para nuestra revisión siguen una metodología actual, comunicativa, y pertenecen al nivel intermedio (B1-B2). Se ha escogido este nivel para llevar a cabo la revisión de los rasgos fonéticos con el fin de comprobar si, tratándose de un nivel intermedio-avanzado, se dedica el tiempo que merece la pronunciación y los aspectos prosódicos, o bien, se da ya por supuesto que los alumnos de este nivel han adquirido conocimientos suficientes y, por lo tanto, no necesitan el mismo número de actividades que se presupone mayor en los niveles iniciales, ya que los alumnos desde el principio necesitan asentar las bases fonéticas de la nueva lengua.

En concreto, analizaremos los manuales de *Nuevo ELE* (libro del alumno) de la editorial SM¹⁵, *Destino Erasmus*, de la editorial SGEL¹⁶ y *Abanico* (libro del alumno) de la editorial Difusión¹⁷.

4.2.3.1. Manual *Nuevo ELE*

Las actividades propuestas por este libro se enmarcan dentro de tres grandes bloques de contenidos: Temas y vocabulario, Objetivos comunicativos y Gramática. Hay que añadir también el bloque de Estrategias de aprendizaje y el de Cultura que, en este caso, versa sobre aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica. Una vez analizados detenidamente cada uno de los bloques, cabría de esperar que en el de “Objetivos comunicativos” se trabajasen, concretamente, aspectos de pronunciación y prosodia, puesto que este bloque está estrechamente vinculado a las destrezas de expresión e interacción oral y estas, a su vez, a la competencia fonológica y al tan famoso método comunicativo. Sin embargo, no es así. De la totalidad de actividades propuestas, solamente cuatro de ellas

¹⁵ *Nuevo ELE* es un curso comunicativo de español para extranjero en cuatro niveles (A1-B2) que la editorial SM presenta en cuatro manuales: Inicial 1 y 2, Intermedio y Avanzado.

¹⁶ *Destino Erasmus* es un curso comunicativo de español para extranjeros de la editorial SGEL y está estructurado en dos niveles: *Destino Erasmus 1* (A1-A2) y *Destino Erasmus 2* (B1-B2).

¹⁷ *Abanico* es un curso de español de la editorial Difusión que se presenta para los niveles inicial (A1-A2) e intermedio-avanzado (B1-B2).

están dirigidas a trabajar de manera específica los sonidos, tres se centran en la entonación y dos lo hacen en la acentuación y, todas ellas, se encuentran relacionadas con contenidos gramaticales u ortográficos. Por lo tanto, no se hace un estudio individualizado de la pronunciación. Tampoco se han encontrado actividades de corrección fonética ni de explicación teórica para la enseñanza de la pronunciación. Esta falta de integración de la pronunciación en los materiales didácticos hace que su enseñanza sea una tarea ardua y difícil de realizar en clase de ELE, pues el docente no cuenta con el soporte material necesario.

Si analizamos la guía docente proporcionada por la editorial SM, encontramos algunas directrices a seguir, sobre todo, en los ejercicios orientados a la producción oral, como, por ejemplo, “intervenga cuando lo estime conveniente”, “dirija los ejercicios de repetición coral e individual que juzgue convenientes”, “supervise la práctica lingüística de las diferentes parejas y ayúdeles a resolver las dificultades que puedan tener”. Estas indicaciones dan la libertad al profesor a la hora de supervisar las prácticas orales e intervenir cuando lo crea necesario, según el criterio personal de cada docente; no proporciona unas pautas concretas, una línea común, de corrección fonética. Este hecho añade una dificultad más a la tarea tan complicada de trabajar la pronunciación en el aula.

Cabe destacar, asimismo, un punto positivo de *Nuevo ELE* y son las referencias a aspectos sociales y culturales de España e Hispanoamérica y a las variedades del español en el apartado que tiene por título “Descubre España y América Latina”. De esta manera, los alumnos tendrán una visión amplia del panorama de la lengua española y su riqueza cultural. No sólo se trabajan aspectos lingüísticos, sino que también tienen cabida textos y actividades enfocadas a trabajar la competencia sociocultural.

4.2.3.2. Manual *Destino Erasmus 2*

Por su parte, *Destino Erasmus 2* divide los contenidos en cuatro secciones donde se proponen diversas actividades:

- Textos y pretextos: se presentan textos orales y escritos de diferente tipología que contextualizan los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos. Las actividades que se proponen están dirigidas a diferentes estrategias de comprensión, así como a la observación de las formas lingüísticas que se trabajan a través de dichos ejercicios.

- Formas y funciones: esta sección se centra en contenidos gramaticales y funcionales que se trabajan a partir de un conjunto de actividades destinadas a la práctica de formas lingüísticas en situación de interacción en el aula y donde se trabajan diferentes destrezas.
- Comunicación escrita: encontramos actividades centradas en la elaboración de textos escritos de diversa tipología. Asimismo, se proponen actividades de práctica formal de los mecanismos discursivos más relevantes en la elaboración de los distintos tipos de textos (conectores y marcadores discursivos, elementos deícticos y anafóricos, estrategias de focalización y desfocalización, etc.).
- Otras actividades: es una sección constituida por actividades de respuesta cerrada que retoman los contenidos trabajados a lo largo de las unidades didácticas. Las actividades están pensadas fundamentalmente para el desarrollo de la competencia léxica (formación de palabras, precisión léxica, campos semánticos, etc.) y para la consolidación de los contenidos gramaticales y funcionales de cada unidad.

Por lo tanto, en *Destino Erasmus 2* no hay actividades que estén centradas únicamente en la pronunciación. Tenemos que suponer que los aspectos de fónicos y la prosodia se trabajan integrados en las prácticas orales de los alumnos, sobre todo en los apartados de “Textos y pretextos” y “Formas y funciones”, enfocados a la comunicación y la interacción oral en el aula. Tenemos que suponer también que el profesor realiza la tarea de corrección fonética a lo largo de los ejercicios. Son solamente hipótesis, pues una vez más no encontramos pautas, consejos, una guía a seguir que permita a los docentes tratar de manera certera la pronunciación en las clases. Como vemos, las herramientas son escasas. Esta falta de materiales especializados perjudica directamente a los estudiantes que quieren aprender nuestra lengua, pues acabarán su formación con un déficit en el componente fónico y con errores que, posiblemente, queden solidificados y acaben por entorpecer la adquisición y perfeccionamiento de su competencia comunicativa. En cambio, tendrán un buen conocimiento del vocabulario y la gramática, pues las unidades didácticas se centran casi de manera exclusiva en los componentes léxicos y gramaticales.

El escaso tratamiento de la pronunciación en las aulas sigue siendo hoy en día uno de los principales problemas en la didáctica del español como lengua extranjera o segunda lengua.

4.2.3.3. Manual *Abanico*

El último de los manuales analizados cuenta con una presencia meramente anecdótica del tratamiento de la pronunciación. Las actividades que presenta están enfocadas principalmente a consolidar los contenidos gramaticales, léxicos, discursivos y culturales. A estas actividades se le añade una sección, “Taller de escritura”, donde, como su nombre indica, está pensada para que el estudiante pueda mejorar su competencia escrita en español. Sin embargo, no hallamos ninguna referencia al componente fónico ni a los elementos suprasegmentales de la lengua. Las únicas tareas mínimamente relacionadas con la competencia fonológica son aquellas en las que se fomenta la expresión e interacción oral y, una vez más, hemos de inferir que el docente prestará atención a los elementos de la pronunciación. Estas actividades se concentran, sobre todo, en el apartado “Debate”, al final de cada unidad, donde se proponen distintos contextos de discusión con el fin de favorecer la interacción en clase.

No obstante, cabe destacar algunos puntos referidos a la entonación y el ritmo que nos interesan. En la unidad 2 (“Érase una vez”), encontramos una actividad centrada en el ritmo que consiste en la reproducción y repetición de un poema de Rubén Darío, de tal manera que el alumno tiene la oportunidad de apreciar las posibilidades del ritmo y la musicalidad de la lengua española. En la guía didáctica, este ejercicio se plantea con el objetivo de mejorar la dicción del estudiante. Por último, en la unidad 7 (“El correveidile”), encontramos entre sus objetivos fijar y ampliar la comprensión formal y comunicativa de los mecanismos del discurso a través de la repetición y transmisión de enunciados.

Otro punto a resaltar es la presencia en este manual de contenidos teóricos y prácticos relacionados con las distintas variedades de la lengua, como sucedía también en el material didáctico de la editorial SM, *Nuevo ELE*. Estos contenidos están contemplados en el PCIC, concretamente en el primer punto, “La base de articulación”, en el apartado de “Precisiones sobre el acento idiomático”. La unidad 10 (“Suspiros de España”) se propone acercar a los estudiantes a los tópicos y a la cultura popular española, así como sensibilizarlos sobre algunos aspectos que conforman la lengua, como sus variedades geográficas, su formación y sus relaciones con otras lenguas. Las tareas que se plantean en esta unidad se enfocan principalmente en la competencia léxica que se trabaja a través de textos, audiciones y ejercicios donde, en grupos, se les pide a los alumnos que reflexionen acerca de algún matiz cultural de nuestra sociedad. A diferencia de *Nuevo Ele*, no

encontramos ninguna referencia a aspectos socioculturales de Hispanoamérica ni tampoco se alude a las variedades del español de América. Por tanto, se cumple en *Abanico* la teoría de R. Ávila (2003) quien afirmaba que en los manuales impera frecuentemente el sistema fonológico castellano como punto de referencia.

Como conclusión a esta revisión de manuales de ELE del nivel intermedio B1-B2, podemos afirmar que, por desgracia, se ha advertido en todos ellos un descuido de la fonética, quizás por esa falsa creencia tan extendida en que el español es una lengua fácil de pronunciar, tal y como anunciábamos en el marco teórico de este Trabajo Fin de Máster. Esta pérdida de interés por la pronunciación repercute directamente en la formación del alumno; las actividades y tareas propuestas giran en torno a los contenidos gramaticales y léxicos de la lengua, restando de esta forma toda importancia a los aspectos de pronunciación y prosodia, que son in embargo, de vital importancia si se quiere conseguir que los estudiantes obtengan una pronunciación eficiente que les lleve al éxito en la comunicación en cualquier contexto y ante cualquier interlocutor. Por ello resulta fundamental integrar en la enseñanza y práctica de la pronunciación en las aulas de ELE, en todos sus niveles, desde los niveles iniciales (A1-A2) hasta los avanzados (C1-C2).

Trataremos en el siguiente apartado de realizar una propuesta práctica en la que la pronunciación y los aspectos suprasegmentales se trabajen de manera específica en el aula, dedicándole el tiempo que merece, como cualquier otro componente de nuestra lengua.

4.3. Propuesta didáctica

Las actividades que se proponen a continuación han sido diseñadas con la finalidad de trabajar eficazmente la pronunciación y los elementos suprasegmentales en las clases de ELE. Son actividades dirigidas a mejorar la percepción y la producción oral de los alumnos.

4.3.1. Objetivos

Los objetivos principales son los siguientes:

- Impulsar una pronunciación más fluida y natural en el aula.
- Aumentar el conocimiento fonológico de los alumnos.
- Superar los posibles errores y dificultades expresivas relacionados con la competencia fonológica.
- Alcanzar la corrección fonética en la articulación de los fonemas del español.

- Aumentar la autoconfianza y la imagen personal del alumno a la hora de expresarse en español.
- Incentivar el trabajo colaborativo entre los alumnos.

No obstante, las actividades planteadas servirán también a los docentes para integrar distintas destrezas, como la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión e interacción orales de manera que el alumno adquiera un nivel de competencia comunicativa que le permita desenvolverse con facilidad con hablantes nativos. Asimismo, las diferentes tareas darán pie a consolidar contenidos lingüísticos, tanto léxico como gramaticales, y pragmáticos y socioculturales, a través de las actividades de expresión literaria (textos poéticos y teatrales).

4.3.2. Contenidos y destrezas

En cuanto a los contenidos, resulta difícil realizar un elenco de todos ellos, pues son muchos y están estrechamente vinculados entre sí. Sin embargo, señalamos a continuación algunos de los más destacados y los que más se trabajarán a lo largo de las actividades propuestas en este apartado:

- La articulación y percepción de los sonidos de la lengua española y, más concretamente, según el MCER, la producción y reconocimiento de fonemas y sus alófonos, y la identificación de los rasgos sonoros y articulatorios que difieren entre los fonemas.
- La declamación de poemas.
- La expresión de opiniones, impresiones, sentimientos, emociones, a través de la literatura y el cine.
- La pronunciación dialectal a través de los refranes y expresiones populares.

Las destrezas en las que se enmarcan los contenidos de las diferentes actividades son cuatro y se centran en el objetivo de que el estudiante, al final de su estudio del español como lengua extranjera, adquiera una serie de estrategias que le permitan comunicarse eficazmente, superando cualquier obstáculo que se le presente. Estas destrezas son las siguientes:

- La comprensión auditiva: los alumnos serán capaces de comprender globalmente y en detalle materiales auditivos de diferentes ritmos (refranes, poemas, canciones, etc.), entonación, velocidad y de cualquier canal de transmisión.

- La expresión oral: los alumnos serán capaces de expresar desde frases sencillas hasta la formulación de discursos fluidos, coherentes. Serán capaces de discutir y expresar su opinión sobre cualquier tema surgido a lo largo de las sesiones.
- La interacción oral: los alumnos serán capaces de participar en los debates, conversaciones, temas, que surjan en el aula, haciendo un uso correcto de la pronunciación y de expresiones idiomáticas.
- La comprensión lectora a través de los textos de diferente extensión y complejidad propuestos en esta secuencia didáctica.

Las actividades, fundamentalmente comunicativas, están enfocadas a llevar a cabo diferentes actos comunicativos como, por ejemplo, hablar, escuchar o leer un texto. El aprendizaje, desde esta perspectiva, se concibe como una construcción colectiva, donde los alumnos elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua, además de mejorar otros aspectos de la dimensión afectiva y social, como la empatía y la cooperación entre los compañeros.

4.3.3. Metodología

Esta propuesta didáctica está basada principalmente en el enfoque comunicativo y constructivista. En este enfoque, el alumno es el protagonista. El docente observa, corrige, guía el proceso de aprendizaje, pero es el alumno el sujeto activo de su propio aprendizaje y es el responsable de ir incorporando progresivamente nuevos conocimientos a los ya adquiridos en etapas anteriores. En otras palabras: se partirá del nivel de desarrollo del alumnado procurando que actualice sus conocimientos previos (Ausubel), investigue para adquirir otros nuevos, reflexione sobre la información que recibe y no sea un mero receptor pasivo de lo que el profesor le dice en clase, sino todo lo contrario. Se trata de que el alumno potencie la memorización comprensiva y se convierta en protagonista de su proceso de aprendizaje. Para ello, el profesor es el responsable de propiciar situaciones de aprendizaje motivadoras que estimulen la autoestima y el autoconcepto del alumno.

El estudiante es una persona que está en el mundo, que usa la lengua para relacionarse e interactuar en una sociedad concreta. Por este motivo, en el enfoque comunicativo, se ofrece una atención especial al uso de la lengua como vehículo para transmitir acciones, ideas, pensamientos, etc., por tanto, en las diferentes actividades, se intenta introducir el mayor número posible de destrezas sin olvidar en ningún momento el plano fonético que es el tema que nos incumbe en este trabajo. En la sociedad, se espera del alumno que actúe e

interactúe llevando a cabo diferentes acciones para las que necesita el uso adecuado de la lengua.

En definitiva, este enfoque permite que los estudiantes estén preparados para utilizar las competencias adquiridas durante su proceso de aprendizaje de la lengua española, consiguiendo un resultado concreto, específico y exitoso en la interacción social y comunicativa.

El sistema de trabajo que se seguirá en el desarrollo de las lecciones es flexible, pues se debe adaptar a las necesidades específicas de los alumnos.

4.3.4. Temporalización

En cuanto a la temporalización de esta secuencia de actividades, se estiman aproximadamente cuatro o cinco sesiones de 90 minutos cada una. En cada sesión se realizarán, al menos, dos actividades centradas en los elementos fonéticos y prosódicos; no obstante, el profesor ha de adaptarse a las necesidades reales del grupo, pues no todos los estudiantes presentarán el mismo ritmo de aprendizaje.

Antes de empezar cada sesión, se dedicarán los primeros minutos a revisar los contenidos tratados en sesiones anteriores para obtener, de esta forma, una mayor consolidación. Con esta técnica estamos favoreciendo la evolución progresiva del aprendizaje del estudiante.

4.3.5. Materiales

Los materiales constituyen el conjunto de instrumentos y documentos, los diseñados por el profesor, los producidos por los alumnos y los materiales de consulta que se utilizan día a día en el quehacer docente para el desarrollo de los contenidos y la realización de las actividades.

Los materiales que se requieren para el desarrollo de esta unidad didáctica comprenden tanto los textos literarios escritos (originales) como los instrumentales, diccionarios de consulta, audiciones, entre otros:

- Pizarra digital
- Herramientas de *Word*, *Power Point*
- Proyector, ordenador y altavoces que nos permitan reproducir los vídeos extraídos de Internet (Youtube), así como buscar imágenes, canciones, etc. Material audiovisual, en definitiva.

- Pizarra, borrador y tiza para poder realizar esquemas o recoger vocabulario, ideas, que vayan surgiendo a lo largo de las diversas puestas en común con los alumnos.
- Textos literarios poéticos y teatrales a través de los cuales los alumnos pondrán en práctica aspectos de entonación y ritmo con la declamación de tales textos.

4.3.6. Actividades

Algunas de las actividades que se recogen en este apartado han sido adaptadas de especialistas en pronunciación y profesores preocupados por llevar a las aulas un tratamiento adecuado de la pronunciación. Entre estos profesionales, debemos mencionar a Verdía (2002) y Listerri (2003^a y 2003^b), así como portales de Internet como ProfedeELE que actualizan los materiales cada día, adaptándose a los nuevos tiempos en la enseñanza de lenguas. No debemos olvidar que la pronunciación es un factor importante en los intercambios comunicativos con hablantes nativos y que de ella depende el éxito o el fracaso en dichos intercambios. Por lo tanto, su enseñanza es esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Las actividades están pensadas para que se puedan realizar en parejas o en grupos reducidos de trabajo, de esta manera se busca que el alumno interactúe obligatoriamente con sus compañeros, poniendo en práctica la expresión y comprensión orales durante las sesiones.

Actividad 1. Detección de conocimientos previos. Los cuestionarios

De acuerdo con Verdía (2002), un tipo de actividad muy útil para abrir una secuencia didáctica, sobre todo si esta se centra en un tema en concreto, –en este caso, la pronunciación y prosodia- son los cuestionarios. El cuestionario inicial es un instrumento imprescindible para averiguar los conocimientos previos de los alumnos, sus creencias y prejuicios acerca de la lengua meta, pues permiten una reflexión individual sobre los temas a tratar en clase. Asimismo, son una herramienta fundamental en el proceso de análisis de los resultados y conclusiones.

Un ejemplo de cuestionario podría ser el siguiente (adaptado de Verdía, 2002: 232):

1. ¿Con qué frecuencia escuchas hablar español? ¿A quiénes? ¿Dónde?
2. ¿Te gusta escuchar hablar español a personas nativas de esta lengua? ¿Qué sonido tiene esta lengua para ti?
3. ¿Te gustaría hablar español con la pronunciación de una persona nativa?

4. Si supieras hablar y pronunciar muy bien la lengua española, ¿te gustaría que te consideraran un nativo? ¿Por qué? ¿Cómo te sentirías?
5. ¿Consideras fácil o difícil la pronunciación de este idioma? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas hablas? En el caso de que conozcas más lenguas, ¿te resultan más fáciles o difíciles con respecto al español?
6. ¿Entiendes los diferentes acentos de la lengua española? ¿Cuál te resulta más fácil?
7. ¿Cómo valoras tu pronunciación? ¿Te gustaría mejorarla?
8. ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar o perfeccionar tu pronunciación?
9. ¿Qué actividades te gustaría trabajar en clase para mejorar la pronunciación?
10. En tus conversaciones con hablantes nativos, ¿te esfuerzas por pronunciar correctamente o consideras que lo más importante es que te entiendan simplemente?
11. ¿Te gusta cuando el profesor de español corrige tus errores en la pronunciación?

El cuestionario se realiza, en primer lugar, de manera individual por cada alumno para, a continuación, compartir sus respuestas con el resto del grupo. De esta manera estamos incitando a los alumnos a que reflexionen sobre su propio conocimiento de la lengua que están aprendiendo. Las respuestas de los alumnos contendrán información valiosa para el profesor, quien podrá detectar los errores y las posibles dificultades que puedan presentar los alumnos con respecto a la pronunciación del español.

Actividad 2. Inicial. “El sonido más español”

Tras la puesta en común del cuestionario, se propone otra actividad inicial que ayudará al docente a seguir averiguando el nivel de conocimiento de los alumnos acerca de los rasgos fonéticos de nuestra lengua. Siguiendo la propuesta de Verdía (2002:233), con esta actividad se pretende crear actitudes positivas hacia la pronunciación del español, así como aportar información acerca de la nueva cultura que están aprendiendo. Es lo que Verdía llama el “fenómeno de aculturación”.

El procedimiento es el siguiente: cada alumno selecciona el sonido que le parece más característicos de la lengua española (la /j/ o la /ñ/, por ejemplo) y busca ejemplos de expresiones, frases o palabras en las que aparece este sonido (podrán ayudarse del diccionario), por lo que estamos trabajando también la competencia léxica a través de este ejercicio. El alumno elaborará su propia lista que después compartirá con el resto del grupo. Entre todos, deberán llegar a un acuerdo para crear una única lista de clase de los

sonidos más españoles con los ejemplos que han ido extrayendo de textos o de su propio acervo cultural.

Actividad 3. Desarrollo. “Se me lengua la traba”

Una actividad que nos permite trabajar la pronunciación en la clase de ELE de forma más lúdica son los trabalenguas. A través de estos juegos de palabras se pretende practicar la pronunciación y su fluidez y naturalidad, así como corregir posibles errores fonéticos.

Esta es una actividad que se realiza en pequeños grupos. El docente reparte a cada grupo un trabalenguas distinto que deberán memorizar, pronunciando correctamente y lo más rápido posible. A continuación, los distintos grupos recitarán su trabalenguas y serán el resto de compañeros quienes evaluarán la fluidez y la pronunciación; anotarán en su cuaderno los posibles errores y, entre todos, haciendo uso del trabajo colaborativo, intentarán corregir esos errores. Esta actividad permite, además, trabajar otras destrezas lingüísticas, como el componente léxico, y permite al alumno ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El docente observará el desarrollo de la actividad e intervendrá cuando sea necesario corregir algún aspecto fonético.

Actividad 4. Desarrollo. “El teléfono roto”

De nuevo, planteamos una actividad más divertida que incide también en la fluidez y la correcta pronunciación del español. Esta actividad reproduce, en realidad, un juego infantil que consiste en repetir las frases del compañero con la mayor velocidad posible.

Pondremos a los alumnos en círculo y le daremos una frase al primer de ellos, que tendrá que repetir lo más fiel posible al oído del compañero de al lado. El compañero, según lo que haya escuchado, tendrá que decir esa frase al siguiente, y así sucesivamente hasta que la frase llegue al último estudiante, que tendrá que escribir la frase en la pizarra y comprobar si se ajusta o no a la original.

En esta actividad participa también el docente, de manera que se estará creando un espacio de cooperación y de aprendizaje lúdico entre todos. Al final de cada ronda, el profesor repetirá la frase original y corregirá los posibles errores fonéticos que puedan cometer los alumnos.

Actividad 5. Desarrollo. “Entonamos en español”

Esta actividad está pensada para trabajar uno de los elementos suprasegmentales: la entonación. Es una actividad que se lleva a cabo también en las clases ordinarias de Lengua castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria, pues también los alumnos de ESO deben aprender los diferentes matices de la entonación según los distintos actos de habla.

El procedimiento es el siguiente. A partir de un audio, los estudiantes escucharán frases con diferentes matices de entonación: frases enunciativas, afirmativas, negativas, exclamativas, interrogativas, asertivas, desiderativas. A continuación, el profesor escribirá en la pizarra una misma frase, pero con diferentes entonaciones. Los alumnos tendrán que repetir las frases y transformarla según las indicaciones del profesor. Así, si es una oración afirmativa, el profesor puede pedirle que la cambie a “exclamativa” o a “desiderativa”, ajustando la entonación al acto de habla en concreto.

La finalidad de esta actividad es ayudar al alumno a diferenciar los tipos de enunciado según la intención del hablante y a adquirir una entonación adecuada en español.

Actividad 6. Desarrollo. “Una historia”

A continuación, proponemos a los alumnos una actividad creativa que se trabaja en pequeños grupos. A partir de un cortometraje de animación (*Piper*, Alan Barillaro, 2016), al que previamente se le ha eliminado el sonido, los alumnos deben recrear su historia. El profesor anotará en la pizarra tras el visionado una serie de palabras que contengan los fonemas que más dificultades planteen a los alumnos (por ejemplo, los fonemas vibrantes o los palatales como /j/ <ñ>) y los alumnos deberán construir oralmente y en conjunto la historia del cortometraje, pero incluyendo todas las palabras escritas en la pizarra. De este modo, estaremos ayudando a los alumnos a mejorar su pronunciación.

Esta actividad permite, además, a los alumnos de practicar la expresión oral de manera espontánea e improvisada, además de desarrollar en clase otras competencias como la intercultural y, por supuesto, la comunicativa.

Actividad 7. “Poesía...eres tú”

Esta es una actividad que nos va a permitir dar a conocer al alumnado el género literario en español y, en concreto, el género lírico; por tanto, ejercitarán también su competencia literaria.

Con esta actividad estaremos trabajando en el aula tanto los elementos suprasegmentales, como la entonación y el ritmo, como también fenómenos que afectan a los fonemas vocálicos, por ejemplo, la sinalefa. El objetivo es doble: mejorar la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales.

Los alumnos, divididos en dos grupos, van a escuchar la declamación del poema “Canción del pirata”, de Espronceda (<https://www.youtube.com/watch?v=-3IoRBz3-Dk>). A continuación, el profesor les dará por escrito el poema y los estudiantes deberán separar y reconocer las palabras y expresiones del poema que contengan sinalefa. Una vez realizado el trabajo, se cambiarán las hojas entre los grupos y se escuchará de nuevo el audio. Los estudiantes han de corregir las hojas de sus compañeros de acuerdo a lo que han escuchado. Finalmente, se pondrán en común las respuestas con el docente donde se analizarán y corregirán los errores cometidos.

Tras este primer ejercicio, los alumnos leerán en voz alta el poema prestando especial atención a los aspectos de pronunciación que se hayan ido trabajando en el aula y a los elementos de la prosodia como la entonación y el ritmo propios del género lírico. El docente puede aprovechar, además, para introducir en las explicaciones una serie de conocimientos pertenecientes a la Historia de la Literatura, como quién es autor, la época en la que se escribe este poema o el estilo poético romántico, de manera que la actividad queda totalmente contextualizada. Los alumnos intervendrán en la explicación y podrán plantear todas las cuestiones que necesiten con el fin de que la explicación quede clara y precisa.

Con esta actividad estaremos dando la importancia que se merece a la corrección fonética.

Actividad 8. Desarrollo. “Luces, cámara y... ¡acción!”

Otro de los géneros literarios que más se presta para trabajar los elementos de pronunciación y prosodia, tales como la entonación y el ritmo, es el teatro. Con la siguiente secuencia de actividades los estudiantes tendrán la oportunidad de mejorar su expresión e interacción orales, atendiendo especialmente a los conocimientos adquiridos en el campo de la pronunciación y prosodia, pero también su paralenguaje, a través de la expresión corporal (gestos, movimientos, expresiones faciales, etc.), sin duda imprescindibles en el género teatral. De manera que los estudiantes podrán jugar con su voz y con su cuerpo. Se plantea, así, una actividad lúdica y dinámica, un juego con la literatura y la lengua. Asimismo, tal y como en la actividad anterior, estaremos acercando a los alumnos a la

literatura y a la cultura hispanas, ofreciéndoles una formación completa en español como segunda lengua o lengua extranjera.

Para completar esta secuencia de actividades no se fijará un límite de tiempo estricto, pues se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, asimismo, el profesor pertinente podrá introducir cuantos ejercicios de calentamiento, expresión corporal o recitación considere necesarios. El objetivo principal es que los estudiantes practiquen su pronunciación, pero también que afiancen su autoconfianza y autoimagen, como hablantes de una lengua extranjera, así como el trabajo en equipo. Todos estos contenidos transversales son tan importantes en las clases de español *E/LE* como cualquier destreza gramatical.

Las primeras actividades se enfocan en la expresión corporal, y funcionan a modo de calentamiento, el paso previo a una interpretación. Para ello, el profesor planteará una serie de juegos de rol. En primer lugar, los alumnos deben expresar mediante mímica y gestos una lista de emociones (por ejemplo, “tristeza”, “euforia”, “preocupación”, “enfado”, “paz”, “optimismo”, entre otras). Una vez concluida esta breve tarea que puede ocupar los primeros cinco minutos de la lección, el profesor plantea, en segundo lugar, acciones que los discentes deben escenificar usando únicamente su paralenguaje. Estas acciones podrían ser, por ejemplo, las siguientes:

1. Ser una estatua
2. Montar en bicicleta
3. Subir por una cuerda
4. Estar encerrados en el ascensor
5. Hay un incendio y están avisando a los vecinos
6. Mirar su reflejo en los escaparates de una tienda

La última actividad de calentamiento es algo más compleja y sirve también para repasar contenidos gramaticales y léxicos. El profesor contará una historia que tendrá que ser representada por todo el grupo mediante lenguaje corporal:

“Suena el despertador, me incorporo lentamente, estiro primero los brazos hacia arriba, para desperezarme, luego realizo movimientos circulares con el cuello y, finalmente, me levanto de la cama. Voy al baño, abro el grifo del lavabo y me lavo la cara con las manos. Me froto bien las mejillas. Después, me lavo los dientes. Me miro, sonriendo, para comprobar que están bien blancos. Mmmm...Parece que tengo algo en la

muela que me molesta. Cojo el hilo dental para intentar quitarlo. Ahora sí, sonrío satisfecho.

Vuelvo a la habitación y abro el armario. Escojo un vaquero y un jersey calentito. Me miro al espejo, primero de un lado y luego de otro, para comprobar cómo me queda.

Voy a la cocina, me preparo el desayuno: taza de café con dos cucharadas de azúcar y dos tostadas con mermelada. Doy vueltas al café mientras saboreo un mordisco de mi tostada. Mientras como, leo el periódico, paso una página tras otra. Miro el reloj: ¡faltan cinco minutos para que empiece la clase! Me levanto deprisa de la mesa y cojo mi mochila y me voy corriendo”.

Una vez concluido el calentamiento, a continuación, los alumnos practicarán su expresión e interacción orales a través de la interpretación de una serie de situaciones comunicativas reales que serán propuestas por el profesor. Como ejemplo, proponemos las siguientes:

1. Estás en una discoteca con amigos y ves a la chica que te gusta. Te diriges a ella y empezáis a hablar.
2. Te encuentras en la calle con una persona muy querida que hace mucho tiempo que no ves.
3. Vais a preparar una fiesta sorpresa de cumpleaños a una amiga.
4. Sales de casa corriendo porque llegas tarde al trabajo y pierdes el autobús.
5. Estáis encerrados en el ascensor y uno de vosotros es claustrofóbico. Necesitáis pedir ayuda.
6. Estáis repasando la lección antes del examen de mañana.
7. Habéis comprado un mueble y tenéis que montarlo siguiendo las instrucciones.

Estas breves escenas constituyen el paso previo a la actividad final que cierra esta secuencia de actividades en torno al teatro y es la lectura dramatizada de diversos fragmentos teatrales adaptados al nivel de los alumnos y atendiendo a aspectos de pronunciación, entonación y ritmo. Todas las actividades anteriores posibilitan que el alumno entre en contacto con el mundo del teatro, sus características, y que sea capaz de leer con adecuada pronunciación y entonación escenas procedentes de obras teatrales de nuestra literatura como *Historia de una escalera*, *La casa de Bernarda Alba* o *Luces de bohemia*.

Tras la lectura, el profesor ofrecerá a los alumnos una retroalimentación que les ayudará en su corrección fonética.

Actividad 9. Desarrollo. “Las audioguías”

La actividad que ahora se plantea recoge todos los conocimientos y destrezas aprendidas acerca de la pronunciación y la prosodia. El objetivo de esta actividad es la creación, de manera conjunta, una audioguía que los alumnos realizarán siguiendo una serie de pautas. En este caso, los alumnos trabajarán en grupos reducidos y, el primer paso, es la toma de decisiones. Entre todos, deberán acordar qué ciudad del mundo hispano van a trabajar. Tras esto, los alumnos deberán buscar, con ayuda de Internet, lugares que caractericen a dicha ciudad (por ejemplo, teatros, museos, parques), y también festividades, actividades lúdicas y culturales que puedan servir como reclamo turístico. A continuación, se repartirá el trabajo. Cada grupo de trabajo seleccionará un aspecto distinto y se centrará en buscar información.

Cuando tengan reunida toda la información necesaria, cada grupo de alumnos grabará un podcast distinto donde expliquen dicha información.

El profesor ayudará a los alumnos a unir los diferentes podcasts de los grupos de trabajo de manera que el resultado final será una audioguía completa de una ciudad hispana que todos podrán disfrutar.

Con esta actividad se fomentan distintas destrezas, como la expresión oral y la comprensión auditiva, y permite a los alumnos reconocer la pronunciación de sus respectivos compañeros con el fin de recibir una retroalimentación final con la ayuda del profesor que, en todo este proceso, es un mero observador. Son los alumnos quienes, mediante su participación, reforzarán sus propios conocimientos.

Sería interesante también repetir esta misma actividad con diferentes grupos de alumnos con distintos niveles de competencia, así podrían comprobarse realmente los logros y avances en el aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera.

Actividad 10. Final. “Karaoke”

La última actividad de esta secuencia didáctica está centrada en la pronunciación y los elementos suprasegmentales que se han ido trabajando en cada una de las actividades. Se trata de un karaoke, una actividad lúdica y divertida como colofón a las actividades de pronunciación y prosodia.

Los alumnos tendrán que leer las palabras según se van coloreando, pero en este karaoke van a tener una serie de ayudas extra. En primer lugar, las canciones aparecerán ordenadas

por orden de dificultad (de más fácil a más difícil) y, en segundo lugar, siempre se les muestra antes de empezar el juego la pronunciación correcta. Por último, dispondrán de tres velocidades, lenta, normal y rápido. De esta forma, el docente puede adaptar mejor el material a las características de cada alumno.

El profesor podrá realizar la actividad junto a sus discentes, favoreciendo de este modo un clima de cooperación y de equipo en el aula.

4.3.7. Evaluación de la secuencia didáctica

Para completar la secuencia didáctica y, en definitiva, el proceso de aprendizaje, los alumnos desarrollarán una evaluación al final de la misma. Esta evaluación es formativa, ya que el profesor recaba información valiosa para determinar los progresos y dificultades de los discentes, y poder ofrecerles, de esta manera, una retroalimentación eficaz al final de este proceso. Pero es muy interesante, además, a la vez que positivo que los estudiantes hagan autocrítica a través de dos rúbricas de autoevaluación y coevaluación. Este es un instrumento de evaluación que permite al profesor conocer el grado de satisfacción con el trabajo realizado en el aula y las necesidades específicas de cada alumno y al alumno una reflexión personal sobre su propio proceso de aprendizaje.

Un ejemplo de rúbrica de autoevaluación para los alumnos podría ser la siguiente:

	Bien	Regular	Mal
¿Puedo pronunciar los distintos fonemas correctamente y sin dificultades? O, por el contrario, ¿encuentro dificultades con algunos fonemas? Si es así, ¿cuáles?			
¿Tengo dificultades para entender los audios propuestos en clase?			
¿Puedo comunicarme de manera natural y fluida, como un hablante nativo? Si encuentras dificultades, escribe cuáles.			

1. ¿Cuáles son los aspectos de la pronunciación que te parecen más difíciles? ¿Por qué?	
2. ¿Qué actividades te han resultado más fáciles y cuáles más complicadas?	
3. ¿Crees que los ejercicios te han ayudado a mejorar tu pronunciación y prosodia?	
4. ¿Tienes dificultades para entender el acento del español nativo?	

Fig.13. Tabla de autoevaluación

Tras la autoevaluación, y dado que todas las actividades de la propuesta didáctica están enfocadas al trabajo colaborativo en pequeños grupos o con todo el grupo, resulta positivo también que los alumnos realicen una coevaluación donde reflexionen acerca del proceso de aprendizaje de sus compañeros y su grado de satisfacción con el grupo. Esta rúbrica está enfocada principalmente para la evaluación de los ejercicios de expresión y comprensión orales. Esta coevaluación exige un esfuerzo, además, al alumno que evalúa, pues tendrá que estar atento en todo momento a las intervenciones de los compañeros y a los errores o aciertos que cometan. De este modo, se crea un espacio de coeducación, donde todos colaborarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

Una propuesta de coevaluación podría ser la siguiente:

	SÍ (siempre o a veces)	NO
¿Crees que la expresión de tu compañero es correcta y adecuada a las diferentes situaciones comunicativas propuestas en las actividades?		
¿Has captado errores en la pronunciación de tu compañero? En caso afirmativo, indica cuáles.		
¿Tienen tus compañeros dificultades de expresión oral?		
¿Se esfuerzan por corregir esos errores?		

Fig.14. Tabla de coevaluación

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, debemos hacer un balance de este trabajo. Empezábamos delimitando el estado de la cuestión y planteándonos, junto a grandes expertos en la materia, qué papel se le otorga a la pronunciación y la prosodia en las aulas de ELE. Para intentar responder a esta pregunta, se ha partido de una base teórica que apoyase nuestra hipótesis inicial. Así, en el apartado de “Marco teórico” se ha realizado un análisis de los conceptos más importantes que todo profesor de español debe tener en cuenta a la hora de desarrollar su actividad docente y se han establecido unos objetivos generales y específicos sobre los que se apoya este trabajo. Uno de los objetivos principales era revisar los aspectos fónicos y suprasegmentales del inventario de Pronunciación y Prosodia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* –en concreto, en el nivel intermedio-avanzado B1-B2-, y comprobar la inclusión o, por el contrario, la ausencia de los aspectos normativos que marca el currículo del Instituto Cervantes en los manuales que se usan actualmente en las aulas de ELE. Otro de los objetivos que centraban este trabajo era la realización de una propuesta didáctica que pudiera contribuir a mejorar el tratamiento que se le está dando a la pronunciación en las aulas de español.

Tras llevar a cabo el estudio de los aspectos fónicos y prosódicos en el inventario del PCIC, primero, y su aplicación en los manuales didácticos, después; y tras proponer una secuencia didáctica que ayude a paliar las carencias en el apartado de la pronunciación dentro de los materiales de ELE, podemos destacar las siguientes conclusiones:

- 1) El profesor de español como segunda lengua o lengua extranjera ha de tener una formación específica –o al menos conocimientos suficientes- en el ámbito de la fonética que le permita introducir en su quehacer docente la enseñanza y la práctica a través de diversas actividades de la pronunciación.
- 2) El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* es un documento de referencia para desarrollar la labor docente en el aula de español L2/LE, ya que constituye una guía importante para el docente. En él se estructuran los contenidos organizados en distintos niveles y el docente deberá tenerlos en cuenta a la hora de preparar sus clases.
- 3) Según el muestrario de manuales que hemos analizado, la tendencia que más impera es la de descuidar aspectos de la fonética sobre todo a partir del nivel

intermedio, pues suponemos que los autores de manuales han considerado que ya en estos niveles los estudiantes han adquirido una buena pronunciación o que la pronunciación del español es sencilla. Esta creencia constituye un grave error, como han demostrado numerosos estudiosos, entre ellos Poch (2004).

- 4) El Instituto Cervantes prevé en su currículo que la enseñanza de la pronunciación y la prosodia se estudie a lo largo de los diferentes niveles, para ello, gradúa sus contenidos en los distintos niveles (A, B, C), si bien en los manuales no se les da la misma importancia a estos aspectos. Hemos visto, incluso, manuales donde no hay ninguna actividad vinculada a la pronunciación.
- 5) Una pronunciación inadecuada puede provocar el fracaso en los intercambios comunicativos y en las relaciones sociales. Por ello, resulta fundamental que la pronunciación se estudiase como un componente más de nuestra lengua, otorgándole el tiempo que necesita, y no vinculada a aspectos gramaticales, léxicos, textuales u ortográficos. Asimismo, los aspectos fonéticos y prosódicos deben ser trabajados a lo largo de todo el curso de español LE/L2 y no solamente en los niveles iniciales, como plantean los manuales didácticos.
- 6) Los manuales son una herramienta importantísima de apoyo para el desarrollo de la labor docente. Si en ellos no vienen contempladas unas pautas concretas para trabajar la pronunciación en el aula, parece lógico que el profesor se sienta perdido o, incluso, inseguro y decida no trabajar este componente esencial de nuestra lengua.
- 7) Existe una necesidad urgente de crear materiales que estén pensados para trabajar de manera específica la pronunciación y la prosodia y fomentar los intercambios comunicativos en el aula.

Como puede observarse en las conclusiones, a lo largo de este trabajo han ido surgiendo ideas e interrogantes sin responder todavía, por lo que este trabajo podría ser objeto de futuras investigaciones. Una de las propuestas sería la constitución de un equipo de trabajo compuesto por docentes, lingüistas y expertos en fonética que desarrollen una labor de innovación en la creación de materiales con contenidos y actividades que trabajen de manera específica los aspectos fonéticos y de prosodia. De esta manera se conseguiría una mejora en la enseñanza de la pronunciación en las aulas, pues se facilitaría tanto el proceso de aprendizaje en los alumnos, quienes acabarían su formación con una pronunciación

cuidada, como el de enseñanza a los docentes, que contarían con un material de calidad y de apoyo en sus clases, superando así todas las barreras y obstáculos que impiden que los docentes se sientan cómodos y confiados a la hora de tratar la pronunciación en el aula.

6. BIBLIOGRAFÍA

Actas del XI Congreso Internacional ASELE (Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000) tituladas *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Documento en línea:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2225>

ANDIÓN HERRERO, Antonieta y Celia CASADO FRESNILLO (2014): *Variación y variedad del español aplicadas a E-LE/L2*. Madrid. UNED.

ÁVILA, Raúl (2003): “La pronunciación del español. Los medios de comunicación masiva y norma culta”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Año/vol LI, número 1. México D.F., el Colegio de México, pp. 57-79. Documento en línea:

<http://www.redalyc.org/pdf/602/60251102.pdf>

BARTOLÍ RIGOL, Marta (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *Phonica 1*. Documento en línea:

www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

_____ (2013-2014): “La pronunciación por tareas en la clase de ELE”. *Phonica*, vol.9-10, pp. 164-170.

CANTERO SERENA, Francisco José (1997): “De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación”, en Cantero, F.J.; A. Mendoza & C. Romea (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Publicaciones de la Universitat de Barcelona, pp. 179-188.

_____ (1999): “La mediació lectoescritora en l’ensenyament de la pronunciació”, en *Actes de les Jornades sobre l’Ensenyament de la Llengua Oral*, Barcelona, Publicaciones de la Universitat de Barcelona.

_____ (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación”, en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Prentice Hall, pp.545-572.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid. Anaya. Documento en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORTÉS MORENO, Maximiano (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Francisco (2007): “Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española”, en *MarcoELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera*. Documento en línea: www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=10&IdTeoria=499

GIL, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid. Arco/Libros.

GIL, Juana (ed.), José M^a LAHOZ, Soledad LUQUE, Alicia MELLADO & Jorge RICO (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid. Edinumen.

HYMES, Dell (1971). “Competence and performance in linguistic theory”. *Acquisition of languages: Models and methods* (pp. 3-23). Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press

INSTITUTO CERVANTES (1997-2016): *Diccionario de términos clave de ELE* Centro Virtual Cervantes. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

_____ (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

_____ (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

- _____ (2014): *El español: una lengua viva. Informe 2017*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- IRUELA, Agustín (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Documento en línea: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamastrer/1-semester/iruela.html>
- LLISTERRI, Joaquim (2001): “Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías”. Es *Espasa, Revista de Profesores*. Documento en línea: <http://www.esespasa.com>
- _____ (2003a): “La enseñanza de la pronunciación”. *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*. Documento en línea: <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>
- _____ (2003b): “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación en español como primera lengua y como lengua extranjera”. *ELUA. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 17, pp. 161-180.
- LOMAS, Carlos, Andrés OSORO y Amparo TUSÓN (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- _____ (2000): *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/libros.
- _____ (2009): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros.
- _____ (2010): *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco libros
- NAVARRO SERRANO, Pedro y Giner ROMÁN NAVARRO (2008): “Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre Pasaporte A1”, en *MarcoELE, Revista didáctica de ELE*, 6, pp. 1-28. Documento en línea: https://marcoele.com/descargas/6/navarro-navarro-equivalencias_niveles.pdf
- PADILLA, Xosé (2007): “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”, en *Actas XVII Congreso ASELE*, 2, pp. 871-888. Documento en línea:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf

PÉREZ ESTEVE, Pilar (2009): “La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo”. *Educatio Siglo XXI*, 27-1, pp. 13-32.

POCH, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Editorial Edinumen. Serie Estudios.

_____ (2004a): “Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en J. SÁNCHEZ LOBATO & I. SANTOS (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*. Madrid: SGEL, pp. 737-753

_____ (2006): “No sé pronunciar “carretera”, ¿qué puedo hacer?”, en *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*, organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.

QUILIS, Antonio (2003). *Tratado de fonología y fonética española*. Madrid: Gredos.

SABAS ELÍAS, María (2013): “La pronunciación: la gran olvidada en el aula ELE”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.

SANTAMARÍA, Enrique (2010): “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en el aula de ELE”, en *RedELE*, 20.

Documento en línea: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c8fe483a-590a-46ab-a598-80363c02ed07/2010-redele-20-04santamaria-pdf.pdf>

TRUBETZKOI, Nikolái (1972): *Principios de fonología*. Madrid. Cincel

URRUTIA, Jorge (2006): “Isagoge”, en *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid. Biblioteca Nueva, vol. 1, 9-10.

VERDÍA, Elena (2002). “Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y Propuestas”. *Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera 10*. Documento en línea:

http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf

