

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

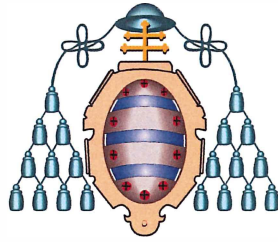
Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula

AUTORA: VERÓNICA HERNÁNDEZ PIERNA

TUTORA: MARÍA DEL CARMEN MUÑIZ CACHÓN

CURSO 2015-2016



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VII Edición)

Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula

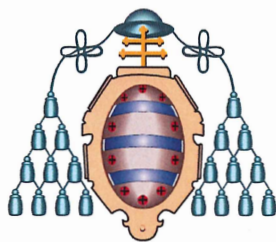
AUTORA: VERÓNICA HERNÁNDEZ PIERNA

TUTORA: MARÍA DEL CARMEN MUÑIZ CACHÓN

Curso 2015-2016

Fdo.:

Fdo.:



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

PORTADA

Máster en Español como Lengua Extranjera

Nombre del alumno

Verónica Hernández Pierna

DNI

Teléfono de contacto

E-mail

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha

25 de mayo de 2016

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Estado de la cuestión	13
2.1. Fonética	13
2.2. Elementos segmentales y elementos suprasegmentales	17
2.3. Tratamiento de los elementos suprasegmentales en ELE	21
3. La enseñanza de los elementos suprasegmentales	23
3.1. Formación del profesorado	24
4. Aplicación en el aula	28
4.1. Metodología de aplicación	29
4.2. Concepto de error	37
4.3. Ejercicios y técnicas de corrección en el aula	41
5. Conclusión	61
6. Referencias bibliográficas	63

1. Introducción

El presente trabajo se concibe con el objetivo de enfatizar la importancia de los elementos suprasegmentales o prosódicos en la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente con el objetivo de mejorar la comprensión comunicativa y, a su vez, la necesidad por parte del profesor de ELE de alcanzar ciertos conocimientos respecto a estos elementos que le permita por un lado, predecir y detectar los errores de sus alumnos y, por otro lado, crear actividades que se encaminen a corregir dichos errores y encontrar vías de solución. El trabajo se concibe desde un punto de vista contrastivo en el que se tendrán en cuenta solo algunas lenguas como punto de ejemplificación pues, abarcar todas y cada una de las lenguas, sería tarea casi imposible.

Es obvio que, a pesar de lo que pueda parecer a simple vista, la enseñanza de una lengua no se ha de limitar a la expresión y comprensión escrita, pues, como veremos más adelante, todas las lenguas se caracterizan por su oralidad. El alumno que se disponga a aprender (y aprehender) una lengua extranjera deberá ser capaz de:

...lograr la transmisión de enunciados correctos o adecuados, fluidos, claros o inteligibles, y conseguir así una comunicación óptima e integral debe ser, por tanto, el objetivo general de la didáctica de la pronunciación de una L2/LE. (Gil 2012: 13).

Actualmente se está viviendo el resurgir por el interés de la enseñanza de la pronunciación en las aulas de lenguas extranjeras después de años oscuros en los que la pronunciación había quedado relegada a un segundo (tercer, quizás) plano a favor de las destrezas escritas. Este resurgir es uno de los motivos principales por los que se propone este trabajo en el que se mostrará por un lado, la necesidad de la enseñanza de una correcta pronunciación, y por otro lado, la necesidad que posee el docente de ELE de disponer de unos conocimientos, tanto teóricos como prácticos, de fonética y fonología, especialmente de los elementos suprasegmentales, tema central del trabajo, en torno a los cuales se estructura la correcta pronunciación.

Este trabajo se estructura desde los aspectos puramente teóricos hasta llegar a los prácticos, terminando con una reflexión de los elementos suprasegmentales y cómo llevar estos al aula de ELE. En primer lugar se presentará el tratamiento de la prosodia y su aplicación en el aula tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001) como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), se continuará con una breve reseña histórica respecto a los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que dé cuenta del papel que ha jugado la

pronunciación en cada uno de ellos, destacando finalmente el carácter oral de las lenguas en un intento de otorgar a las destrezas orales (comprensión y expresión) el papel que le corresponde en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, y como parte teórica del trabajo, se presentará, por orden, las ramas de la fonética y se destacarán las más relevantes en la formación específica del profesorado. Es de enorme interés en este punto el tratamiento actual que reciben dichos elementos en la enseñanza de ELE.

La segunda parte, más práctica, se adentra en la aplicación de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE. Se reflexionará sobre el papel del profesor en la enseñanza de pronunciación, entonación, acento y ritmo, y su formación previa para el correcto desarrollo de las destrezas orales en el aula, qué metodología es la más adecuada para transmitir correctamente a los alumnos una pronunciación y prosodia adecuada, qué errores pueden cometer los alumnos en base a su lengua materna y la posibilidad del docente de predecirlos y, finalmente, técnicas prácticas para llevar al aula a través de ejercicios de corrección y adecuación oral basados en los principios teóricos de la fonética y la fonología.

Al igual que ocurre con otras disciplinas lingüísticas como la gramática, la semántica o la pragmática, la fonética también tiene su presencia tanto en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Cuando en 1991 se comenzó a elaborar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o CEFR en inglés) el ámbito de la fonética aún se consideraba un terreno poco explorado en la enseñanza de lenguas extranjeras, relegado principalmente a la investigación. De esta manera, la forma en la que se presenta la fonética (y fonología) en el MCER es bastante deficiente en comparación con otras competencias así como con la demanda de su presencia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El MCER diferencia entre competencias generales y competencias comunicativas de la lengua, estando estas últimas relacionadas directamente con la capacidad lingüística del usuario. Dentro de esta se encuentran tres subapartados: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas. Evidentemente, es dentro de las competencias lingüísticas donde se encuentra la única mención a la fonética y fonología. Se define la competencia fonológica como:

El conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - acento y ritmo de las oraciones;
 - entonación;
- reducción fonética:
 - reducción vocal,
 - formas fuertes y débiles
 - asimilación y elisión (MCER)

De esta manera se demuestra que el MCER ofrece una imagen correcta del conocimiento fonético y fonológico que debe conocer el estudiante, pero que relega todo el peso del proceso de aprendizaje al profesor y los propios conocimientos que éste posea al respecto, si bien puede ayudarse de los distintos grados de dominio de la pronunciación que se establecen para cada nivel.

En cuanto al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) éste muestra un mayor interés por la necesidad de la enseñanza de la fonética y la fonología respecto a las lenguas extranjeras, de hecho cabe destacar que, al contrario de lo que ocurre en el MCER, el PCIC denomina a estos conocimientos pronunciación y no simplemente fonética, dejando así de lado el carácter puramente científico de éste para entrar a formar parte del aprendizaje como una destreza más que debe dominar el estudiante. Define la pronunciación y la prosodia (capítulo 3) como la segmentación del discurso y la importancia que tienen en la transmisión de información y a la comprensión del mensaje, dependiendo de la lengua.

En relación con el trabajo que a continuación se expone parece interesante la organización que realiza el PCIC de los diversos elementos que configuran la pronunciación. Se disponen de la siguiente manera:

<p>A. Disposición (base) articulatoria del español</p> <p>B. Plano suprasegmental</p> <ol style="list-style-type: none">1. La sílaba2. El acento en español<ol style="list-style-type: none">2.1. El acento léxico2.2. El acento oracional2.3. El acento enfático3. Distribución y tipos de pausas<ol style="list-style-type: none">3.1. El grupo fónico3.2. El tempo4. El ritmo en español5. La entonación en español<ol style="list-style-type: none">5.1. Las formas entonativas básicas5.2. Las modalidades expresivas y afectivas <p>C. Plano segmental</p> <ol style="list-style-type: none">1. Las vocales del español<ol style="list-style-type: none">1.1. Modificaciones contextuales1.2. Secuencias vocálicas1.3. Fenómenos dialectales2. Las consonantes del español<ol style="list-style-type: none">2.1. Variantes contextuales2.2. Consonantes agrupadas2.3. Variantes dialectales

Además, y para finalizar esta pequeña muestra de cómo el Plan Curricular establece la necesidad de una didáctica de la pronunciación del español hay que remarcar el hecho de que dentro de esta jerarquización los elementos suprasegmentales se sitúan en primer lugar debido, sin lugar a duda, a que la comunicación oral se realiza mediante la pronunciación en cadena de los elementos fónicos. Como bien propone el PCIC:

De acuerdo con las últimas tendencias didácticas y con la orientación que preside, en general, el Plan Curricular del Instituto y los objetivos de los Niveles de referencia para el español, la enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas (sea cual sea el tamaño de estas), y, consecuentemente, el plano suprasegmental, que tanta importancia reviste para la comunicación en cuanto que es el que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada, se ordena en primer lugar.

En base a todo lo hasta ahora expuesto, y a más información al respecto que iré presentando posteriormente, se conforma el objetivo principal de este trabajo en el que se presenta no solo la importancia de la presencia de la prosodia en la enseñanza del

español como lengua extranjera, sino la necesidad de una formación por parte del profesor en este ámbito, no como profesional en fonética, es decir, como fonetista o como investigador, sino como conocedor de los aspectos más básicos que conforman esta área, además de los conocimientos metodológicos y pedagógicos básicos para poder transmitir estos conocimientos a sus alumnos. Por otro lado se exponen diversas formas prácticas de llevar este conocimiento al aula mediante tareas y actividades que se pueden proponer a nuestros alumnos de forma lúdica y siempre siguiendo los preceptos que establecen tanto el MCER como PCIC, en consonancia con lo que expertos en la materia ya han trabajado y puesto en práctica.

Antes de entrar en materia es interesante comentar brevemente cómo ha ido evolucionando la metodología puesta en práctica para enseñar prosodia respecto a las lenguas extranjeras. Tan solo una pequeña muestra de cómo la enseñanza de la pronunciación, salvo en contadas ocasiones ha sido tratada meramente como un objetivo casi irrelevante.

Si nos centramos en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras debemos remontarnos a los orígenes del **método gramática-traducción** en el que se instaba a los alumnos a aprender y memorizar una serie interminable de reglas gramaticales y listas de palabras, pero hay que tener en cuenta que este método dejaba de lado el interés por la lengua hablada y, por lo tanto, de la pronunciación. De esta manera podemos decir que no existía entonces un problema respecto a cómo se podía enseñar una correcta pronunciación pues, directamente, el problema no existía.

Debemos situarnos a finales del siglo XIX y principios del XX para poder encontrar testimonios que traten el interés por la pronunciación así como la problemática de enseñarla. Fueron precisamente fonetistas quienes se dieron cuenta de la necesidad de estudiar y enseñar pronunciación cuando se aprende una lengua extranjera, y es por ello que se creó el **método articulatorio** el cual se basaba en ofrecer al alumno todos los conocimientos teóricos sobre fonética y fonología, desde los modos y puntos de articulación de los distintos fonemas hasta transcripciones fonéticas y diagramas (cortes sagitales) para mostrar al alumno la disposición de los órganos articulatorios durante la producción de un sonido determinado. Uno de los principales problemas de este método residía en el hecho de que los diagramas representados en los

libros eran de mala calidad y carecían de rigor además, su carácter puramente teórico dejaba de lado aspectos más prácticos como la coarticulación o la ortofonía.

Fue en los años 40 – 50 del siglo XX (justo después de la Segunda Guerra Mundial) cuando surgió lo que conocemos como **método audiolingual**: «basado en la repetición y memorización del léxico y de las estructuras lingüísticas, y preocupado ya por alcanzar un nivel aceptable de corrección fonética» (Gil 2007: 131 – 132). A pesar de que gozó de un gran éxito en su momento lo cierto es que profesaba ciertas carencias en cuanto a la enseñanza de pronunciación en cuanto que su metodología era repetitiva y monótona (repetir pares mínimos de palabras que contraponían fonemas en posición binaria) e impedía la posibilidad de un objetivo comunicativo más allá de la simple repetición de palabras. Aun así, cabe decir que los ejercicios con listas de pares mínimos no deben ser eliminados por completo, como veremos más adelante, de la enseñanza de la pronunciación.

El último, y no menos importante, es el método que se sigue en la actualidad en la inmensa mayoría de aulas de enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, nos encontramos con el **método o enfoque comunicativo** surgido a raíz de las investigaciones de Chomsky y de la necesidad de dotar al alumnado de las claves para poder comunicarse en una lengua extranjera. De hecho, el enfoque comunicativo se basa en su concepción como herramienta para la comunicación del en situaciones reales, de ahí que su programa nocional – funcional se divida en temas o apartados cuyo objetivo sea enfrentarse a diálogos plausibles en el día a día como *reservar habitación en un hotel* o *hacer una petición*. No se dejan de lado ni los aspectos gramaticales, léxicos ni si quiera fonéticos, pero sí es cierto que todos ellos quedan supeditados a la necesidad de entender y hacerse entender, independientemente de que la pronunciación sea correcta o no.

Antes de finalizar con esta pequeña reseña histórica sobre los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras debemos hablar sobre aquel que supedita la prosodia, en especial la entonación y el ritmo, al resto de elementos necesarios para expresarse en una lengua. Este es el **método verbo – tonal**, desarrollado durante los años 70, posterior al método audilingual pero que, al contrario que los demás métodos antes expuestos, centra la enseñanza en la pronunciación y la percepción auditiva. Los motivos por los cuales este método centra su atención en tres de los elementos

suprasegmentales son varios, pero algunos de ellos son dignos de mención en el trabajo que nos atañe:

En todas las lenguas, el ritmo y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones.

La entonación puede ser indispensable para la comprensión de un enunciado, para la captación de los rasgos afectivos y para proporcionar información sobre la situación comunicativa.

En el español, al ser una lengua de acento libre, reparar en los acentos supone centrar la atención en las palabras más importantes. Además el acento puede estar dotado de valor distintivo.

Puesto que los segmentos se acomodan al marco prosódico y se articulan dentro de ese 'molde', cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa. (Gil 2007: 147)

Se puede observar, por lo tanto, cómo este método incide en la relación existente entre la pronunciación y la ordenación sintáctica y semántica, y se pretende a su vez que el estudiante sea consciente de ello para lograr su comprensión y expresión en la lengua extranjera. Al tratarse de aspectos más profundos relacionados con la fonética y la pronunciación el papel que se le otorga al profesorado en el método verbo – tonal es de gran importancia, pues sus conocimientos en cuanto a aspectos como la *entonación* o el *ritmo* deben ser de gran envergadura. Como explicaremos más adelante, quien lleve a cabo este método en sus clases deberá tener una formación específica que le capacite para exponer y enseñar pronunciación a sus alumnos, particularmente en aspectos que van más allá de la articulación de los sonidos.

Desde su origen las lenguas han surgido como una herramienta de comunicación principalmente oral que solo con el paso del tiempo se vieron en la necesidad de crear un código escrito. Esta naturaleza oral de las lenguas se manifiesta de forma clara en la capacidad innata del ser humano para emitir sonidos que posteriormente se convertirán en enunciados de su lengua nativa. Solo mediante el aprendizaje posterior el niño será capaz de expresar esa lengua de forma escrita. El aprendizaje de la lengua extranjera transcurre de la misma manera que en la lengua nativa: centramos nuestro objetivo en la comunicación oral y relegamos la comunicación escrita (tanto expresión como comprensión) a un segundo plano, aunque no por ello menos importante.

Aun así, la enseñanza de la pronunciación, de lenguas extranjeras, ha estado siempre desplazada a un último lugar, precedida por la enseñanza de la gramática o el léxico por poner solo algunos ejemplos. Los motivos por los cuales se ha visto

desatendida la enseñanza sistemática de la pronunciación en las aulas se debe, en primer lugar, a la falta de una metodología claramente establecida que tanto docentes como alumnos puedan seguir, debido en gran medida a la falta de formación por parte de los docentes en los conocimientos fonéticos y fonológicos pertinentes puesto que estos siempre se han visto encaminados a un objetivo puramente de investigación y no de docencia. Como motivos secundarios, desde mi punto de vista y después de haber analizado distintos documentos al respecto, cabría citar dos más: por un lado, el peso de los antiguos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en la expresión y comprensión escrita, así como la traducción, que si bien han sido ampliamente superados por los nuevos métodos comunicativos, aún perduran restos fosilizados de estas técnicas en muchos ámbitos educativos; y, por otro lado, los mitos o falsas creencias de que algunas lenguas (como el español o el italiano) *se leen como se escriben* en comparación con otras lenguas que presentan rasgos ortográficos y fonéticos más distantes (como ocurre con el francés o el inglés), esta *leyenda* aún pervive en la mente de muchos hablantes cuando deciden acceder a la enseñanza de una segunda (o tercera) lengua.

Debemos además dejar clara la diferencia existente entre fonética y pronunciación ya que ambas están muy relacionadas, lo cual ha ocasionado que a lo largo de los distintos métodos de enseñanza de las lenguas se hayan confundido en muchas ocasiones. Aun así, son materias diferentes y resulta fundamental desligarlas, ya que no es lo mismo enseñar fonética que enseñar pronunciación.

A grandes rasgos podemos definir la fonética como la disciplina que el docente debe conocer respecto a la descripción de los sonidos del discurso y su sistematización en una lengua determinada, tanto a nivel segmental como a nivel suprasegmental y que suelen adquirirse en un ámbito académico universitario; en cambio, la pronunciación es la herramienta base con la que se consigue la comunicación oral y se considera, por lo tanto, como una destreza más que el alumno extranjero debe adquirir en su proceso de aprendizaje. Será el profesorado, quien teniendo en cuenta sus conocimientos de fonética, otorgará al alumno las pautas para lograr una correcta pronunciación dentro del aula de ELE.

A pesar de que tanto el MCER como el PCIC y diversos autores de prestigio han dejado manifiestamente clara la importancia de la pronunciación en la enseñanza de

lenguas extranjeras así como el dominio por parte del docente de aquellos aspectos básicos de la fonética y la fonología, lo cierto es que aún es difícil encontrar materiales que contengan actividades relacionadas con la enseñanza de la pronunciación, y es por ello, quizás, por lo que la inmensa mayoría de los profesores de ELE deciden relegarla siempre a un segundo plano en sus aulas ante la dificultad que supone el crear desde cero actividades que pongan en funcionamiento tanto los elementos segmentales, es decir, los fonemas vocálicos y consonánticos, como los elementos suprasegmentales, tema central de este trabajo y punto de unión de los anteriores y punto de partida de la pronunciación.

2. Estado de la cuestión

Actualmente se está viviendo un creciente interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras así como por las diferentes metodologías que el docente puede llevar a las aulas, pero este crecimiento es directamente proporcional al decaimiento del interés por los contenidos teóricos de aquellas materias que se pretenden transmitir al alumnado, esto es, se está perdiendo la necesidad (u obligación) de que el docente sea conocedor de contenidos gramaticales, semánticos o fonético – fonológicos. Las consecuencias a primera vista es que actualmente existe una gran cantidad de profesores preparados pedagógicamente pero, teóricamente inválidos, y es obvio «que si un profesor no sabe nada de fonética general ni de fonética o fonología del español no puede, de ninguna manera, enseñar correctamente a sus alumnos pronunciación de nuestra lengua» (Gil 2007: 30). Es por eso que este tema que nos ocupa ha de ser tratado como un contenido más para trabajar en la clase de ELE.

2.1 Fonética

Para poder empezar a establecer los preceptos y motivos de porqué es necesaria la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera hay que determinar qué es la fonética, en qué ramas se divide, cómo se presenta dentro de los distintos ámbitos educativos y por supuesto, y más importante, la pronunciación y la fonética.

Debido, principalmente, al olvido de la enseñanza de la pronunciación en el ámbito de las lenguas extranjeras, la fonética ha sido relegada a un papel meramente teórico y experimental, exclusivo del ámbito universitario sin relación aparente con la formación necesaria del profesor de ELE.

En primer lugar conviene acotar el campo de la fonética y la fonología, dos caras de la misma moneda —el plano de la expresión— pero con diferencias significativas. La fonología es la disciplina lingüística que sistematiza los sonidos de una lengua de una manera abstracta a través de los fonemas. La fonética, por su parte, analiza los sonidos del habla, obtenidos de las realizaciones concretas con todos sus matices, dentro del marco que le proporciona la fonología. Ésta última, a su vez, permite establecer la pronunciación adecuada en cada caso.

La fonética es la rama de la lingüística que estudia los sonidos del habla y que a su vez puede dividirse en:

- Fonética articulatoria
- Fonética acústica
- Fonética perceptiva

Fonética articulatoria, encargada de describir la producción de los sonidos del habla mediante el uso de los distintos órganos articulatorios que poseen las personas; la fonética acústica estudia las características de las ondas sonoras encargadas de transmitir los sonidos de la lengua; y por último, la fonética perceptiva estudia como los receptores del mensaje reciben, procesan e interpretan esos sonidos.

Hay que tener en cuenta además, que estos tres tipos están estrechamente ligados con los procesos de producción, transmisión y percepción de los sonidos del habla.

En principio, para el desarrollo de este trabajo, nos centraremos en la fonética articulatoria y la acústica en el marco que proporciona la percepción. Para que el proceso de pronunciación del sonido sea posible se ven en funcionamiento diversos órganos y elementos, es decir, los propios órganos articulatorios del ser humano (pulmones, cuerdas vocales, etc), además de los elementos segmentales (las vocales y consonantes propias de cada lengua) y los elementos suprasegmentales (entonación, acento y ritmo). Son estos últimos los que analizaremos en este trabajo para mostrar la necesidad de su presencia práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente, en la lengua española.

Ahora bien, ¿qué papel juegan la fonética articulatoria y la fonética acústica en la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras?

No nos extenderemos mucho en este apartado, pues el foco de nuestra atención se encuentra en la prosodia y no en la fonética segmental, si bien es cierto que debemos previamente tratar un aspecto tan general como la fonética articulatoria y la fonética acústica, pues ambas juegan un papel muy activo en la capacidad de aprendizaje de la prosodia.

En primer lugar, la fonética articulatoria se presenta como un gran punto de apoyo para el profesor de ELE que esté dispuesto a desempeñar la ardua, aunque no imposible, tarea de enseñar prosodia a su alumnado. El conocimiento de los principios articulatorios del español permitirá al docente crear y llevar a la práctica una serie de ejercicios que permita corregir aquellos errores que los alumnos cometan en el aula. Por otra parte, el conocimiento del sistema fonológico y las realizaciones fonéticas, tanto del español como de la lengua materna del alumno, le permitirá realizar un estudio contrastivo de ambos para poder predecir errores que el alumno pueda cometer.

Hay que destacar, antes de continuar con el presente trabajo y dejar muy claro, que la corrección de la prosodia es un tema delicado que hay que tratar previamente con el alumno, pues en muchas ocasiones es el propio alumno quien no quiere perder ese *acento extranjero* como seña propia de identidad.

La gran importancia que tiene el conocimiento de las características articulatorias de los sonidos en la enseñanza de ELE. Se puede observar en el hecho de que la inmensa mayoría de ejercicios y técnicas de corrección fonética provienen de la práctica de la articulación. Así pues, la didáctica de la pronunciación se ve necesitada de la fonética articulatoria como su base principal pero, ¿qué ocurre con la fonética acústica?

Con la llegada de las nuevas tecnologías al aula de enseñanza de lenguas extranjeras, es posible apreciar los errores de los alumnos a través de herramientas informáticas de análisis acústico como el Praat, que proporciona al docente la posibilidad de grabar enunciados pronunciados por sus alumnos, analizarlos y posteriormente transcribirlos para plasmar las diferencias entre la norma que enseña el profesor y la realidad del mensaje pronunciada por el estudiante extranjero. Veamos un ejemplo de una muestra espectrográfica realizada por un estudiante de origen italiano cuyo nivel de español es B1 pronunciando la secuencia asertiva *En la tarde, en la noche*:

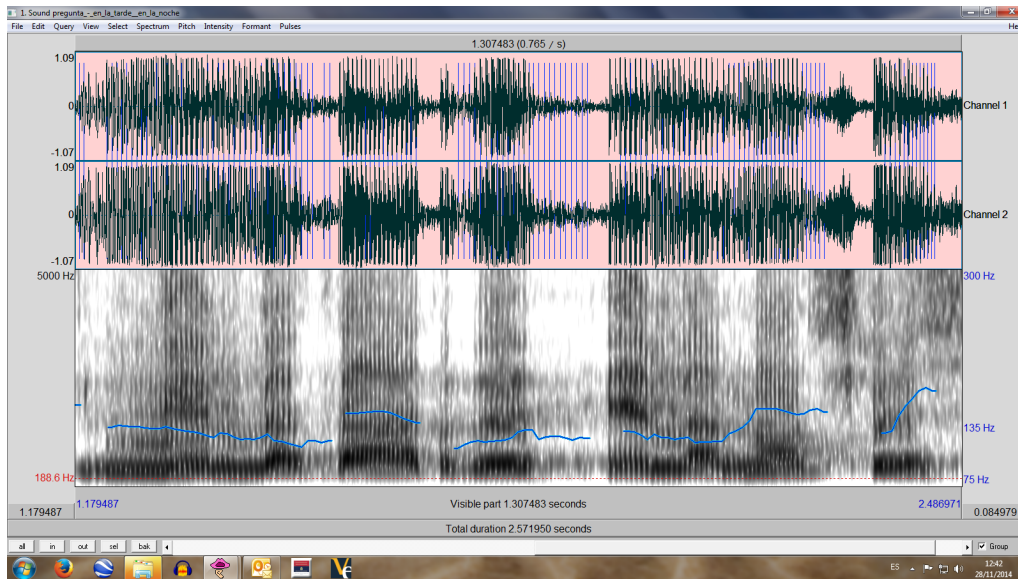


Figura 1: espectrograma del enunciado *En la tarde, en la noche*.

Como podemos observar mediante el anterior espectrograma, el docente no solo tendrá la posibilidad de detectar los errores fonéticos de procedencia articulatoria sino que, además podrá detectar aquellos errores prosódicos relacionados con las modulaciones del tono, la duración silábica, el ritmo, etc. Teniendo en cuenta la predicción de errores prosódicos que cometerá en alumno, italiano en este caso, al hablar español: diferencia en la entonación suspensiva, ya que mientras en español se produce un movimiento tonal ascendente desde el tono medio alto, en italiano se presenta un movimiento tonal descendente del tono medio al bajo; el español se caracteriza por tener un acento de intensidad, es decir que la sílaba acentuada o tónica, se pronuncia con más fuerza que las sílabas no acentuadas o átonas mientras que el del italiano es de duración, es decir, se caracteriza por un alargamiento vocálico que provoca que las sílabas tónicas duren más que las átonas o en cuanto al ritmo, el cual es parecido pero el del italiano se ve afectado por el acento.

En este caso, el docente, respecto a estas predicciones puede observar si se cumplen en el espectrograma o no. En el caso que nos ocupa, podemos observar como el estudiante italiano realiza un alargamiento de la sílaba tónica.

Son precisamente estos rasgos prosódicos los que denotan un *acento extranjero* por parte del estudiante que, a pesar de tener un gran nivel gramatical y léxico es probable que su pronunciación no sea todo lo correcta que se espera de un estudiante

nivel C1/C2 de español. Estos parámetros, demostrables gracias al análisis espectral, otorgarán al docente la posibilidad de evaluar los errores y corregir a su alumnado para que éste sea capaz de alcanzar una correcta competencia prosódica que le ayudará a alcanzar grados de perfección idiomática.

2.2 Elementos segmentales y elementos suprasegmentales

Podemos dividir la base articulatoria, es decir, el conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan una lengua dada, en este caso, el español, en dos grandes grupos que comprenden, por un lado, los elementos segmentales y por otro, los elementos suprasegmentales. Para seguir la caracterización fónica del español tomaremos como guía los preceptos que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

- Plano segmental: comprende las vocales y consonantes del español, con todas sus variantes. Estas se suceden formando segmentos en la cadena hablada los cuales se combinan para dar lugar a secuencias de sonidos más complejas.

<i>Bilabiales</i>	<i>Labiodentales</i>	<i>Interdentales</i>	<i>Dentales</i>	<i>Alveolares</i>	<i>Prepalatales</i>	<i>Palatales</i>	<i>Velares</i>	
p b			t d			ʃ	k g	<i>Oclusivas</i>
	f	θ		s			x	<i>Fricativas</i>
					tʃ			<i>Africadas</i>
m				n		ɲ		<i>Nasales</i>
				l		ʎ		<i>Laterales</i>
				r / ɾ				<i>Vibrantes</i>
<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	<i>Sordo/Sonoro</i>	

Figura 2: Cuadro con los fonemas consonánticos del español (Gil 2007: 49)

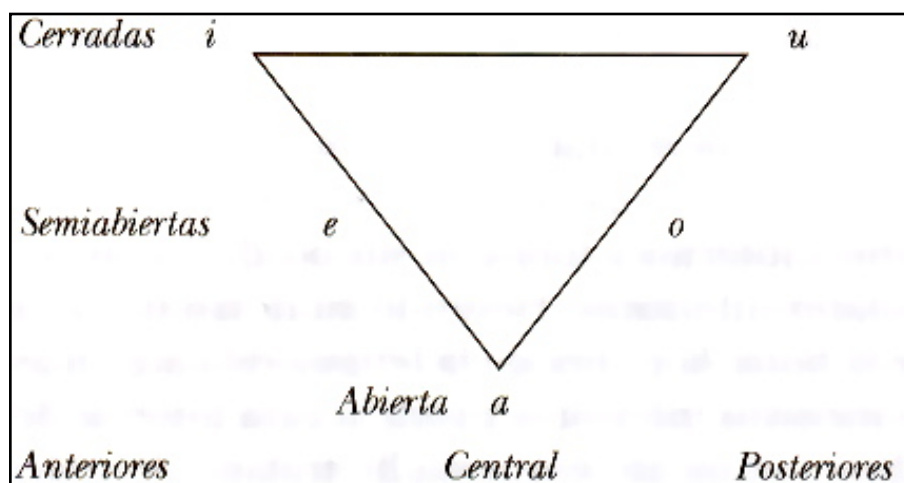


Figura 3: Cuadro con los fonemas vocálicos del español (Gil 2007: 49)

- Plano suprasegmental: denominado también prosódico, está compuesto por los elementos que tienen influencia tanto en la percepción como en la producción. Que para obtener una buena pronunciación de la lengua extranjera baste con corregir los sonidos uno a uno, es decir, los elementos segmentales, es algo realmente simplista pues los sonidos no se dan aislados: esto afecta a la percepción de los sonidos y, por tanto, en su posterior producción. Además, los elementos suprasegmentales presentan características distintas en cada lengua hablada en el mundo y, sin embargo, apenas reciben atención por parte de los profesores de lengua extranjera cuando son uno de los aspectos de la lengua más difíciles de enseñar y de aprender. Nos centraremos en estos últimos por ser la pieza central del presente trabajo.

Los tres aspectos de la prosodia del habla que más influencia tienen en la pronunciación correcta de una lengua son el acento, la entonación y el ritmo.

El acento es la sensación perceptiva encargada de realizar el contraste entre sílabas fuertes (tónicas) y sílabas débiles (átonas) mediante la modulación del tono, la duración y la intensidad, es decir, hace las sílabas tónicas más agudas, más largas o más fuertes y cualquier variación de estos parámetros basta para que el acento sufra una ligera modificación. Su función principal es la de «agrupar una serie de sonidos en unidades mayores que reconoceremos como palabras». (Rico, J. 2012: 77).

Cuando oímos un idioma que desconocemos lo normal es que no sepamos distinguir unas palabras de otras y que, por lo tanto, solo seamos capaces de distinguir

un ruido continuo. Mientras que en la lengua escrita la separación entre palabras viene dada por un espacio en blanco, en la lengua oral la separación es más arbitraria ya que no suele haber silencios entre palabras, sino que realizamos de continuo la cadena hablada.

En español, concretamente, el acento es libre, es decir, no tiene una posición fija dentro de la palabra, al contrario de lo que ocurre en otras lenguas, como el francés, lengua en la que siempre recae en la última sílaba de la palabra, y además en español es distintivo, es decir, sirve para diferenciar significados.

Algunos de los problemas que nos podemos encontrar entre nuestros alumnos extranjeros al aprender la posición del acento prosódico en español son:

- Estudiantes franceses cuya LM tiene un acento fijo (en la última sílaba) tenderán a pronunciar de forma más marcada la última sílaba del español.

- Estudiantes italianos en cuya LM las sílabas tónicas, especialmente las finales de frases, son ligeramente más largas que las átonas, por lo que trasladarán este esquema a la L2, el español, y alargarán las sílabas tónicas en exceso.

- Estudiantes de lenguas germánicas en las cuales las vocales acentuadas son más intensas. Estos tenderán a pronunciar las vocales acentuadas con mayor intensidad.

- Estudiantes de lenguas germánicas en las que se produce el fenómeno conocido como *reducción vocálica*, que consiste en la centralización o relajación de las vocales átonas.

El segundo aspecto prosódico a tener en cuenta es la entonación, es decir el número de vibraciones por segundo de las cuerdas vocales, y se asocia con el tono (más grave o más agudo) de un sonido. La unidad de medida de la F_0 son los *herzios* (Hz). (Lahoz Bengoechea 2012: 94).

Conviene exponer las funciones de la entonación con el fin de mostrar el papel tan relevante que juega en la comunicación:

- Función gramatical que permite diferenciar entre una oración enunciativa (*Vamos a la playa*), interrogativa (*¿Vamos a la playa?*), exclamativa (*¡Vamos a la playa!*)...,

- Función discursiva, es decir permite establecer los distintos turnos de palabra dentro de una conversación según varíe el tono.

- Función sociolingüística pues es portadora de significado en torno a las relaciones sociales que se establecen entre los hablantes de una conversación, así como de las variaciones diatópicas y diastráticas, tanto entre el español de España y el español de América, como dentro de la propia Península Ibérica.

- Función expresiva y afectiva pues se pueden hacer diferencias de edad, sexo... según la entonación del hablante, así como los posibles sentimientos del hablante: felicidad, enfado, euforia, etc.

El tercer y último rasgo prosódico a tratar en este trabajo será el ritmo, es decir la distribución en el tiempo de algunos elementos suprasegmentales, tales como el acento o la sílaba. Es un aspecto propio de todas las lenguas y depende de varios factores como:

- La complejidad silábica de cada lengua.
- La posición habitual del acento en las palabras de cada lengua.
- La tendencia de cada lengua a la temporalización acentual o silábica. (Lahoz Bengoechea 2012: 104).

Normalmente se clasifica al español como una lengua de *temporalización silábica*, esto es presenta una duración más o menos igual para todas las sílabas, frente a otras lenguas de *temporalización acentual*, las cuales se caracterizan por presentar más o menos la misma duración en el intervalo de un sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada. En verdad esto no es del todo cierto, pues hay ciertos factores que modifican la duración de la sílaba en español, no obstante, podemos decir que la lengua española presenta un tendencia más cercana a las lenguas silábicamente acompañadas.

El ritmo es una característica general de las lenguas y, a diferencia de lo que ocurría con la entonación, éste no expresa diferencia de significados, al menos, no en español.

La importancia de estos rasgos prosódicos tiene su raíz en que son los elementos que primero aprende un niño, incluso mucho antes de nacer, ya desde el vientre

materno, y a su vez, son los últimos en perder cuando nos disponemos a aprender una nueva lengua. Denotan nuestro acento extranjero cuando somos aprendientes de una L2 y, a pesar de dominar perfectamente los contenidos gramaticales o léxicos de dicha lengua, es muy probable que aún ni siquiera seamos capaces de desprendernos de los patrones prosódicos de nuestra LM.

La presencia de estos elementos en la enseñanza de ELE no se ha de mantener únicamente por el deseo de semejarse a un hablante nativo, sino que además, como hemos visto antes, aspectos como la entonación o el ritmo contienen información y significado necesario para la comunicación, lo que hace imprescindible que el hablante extranjero sea capaz de tener un total dominio de los mismos si quiere llevar a cabo una comunicación efectiva.

2.3 Tratamiento actual de los elementos suprasegmentales en ELE

En la actualidad son muchos los autores interesados por dar luz a tan oscuro tema dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues a pesar de que métodos como el audiolingual otorgaban un papel importante a la pronunciación, lo cierto es que aún sigue siendo la gran olvidada entre los materiales básicos de enseñanza de lenguas extranjeras (español, en este caso), especialmente por el denominado enfoque comunicativo, lo que impide en muchas ocasiones que los alumnos alcancen un nivel de excelencia en su L2.

Aun así, debido a muchos factores, en especial el *boom* idiomático que está viviendo el español a nivel mundial, derivado en parte de su apertura al mercado económico, lo cierto es que se está viviendo un notable interés por la enseñanza de la lengua española y por profundizar en las distintas destrezas y cuestiones lingüísticas, ya no solo centradas en los aspectos puramente gramaticales sino también en aquellos relacionados con la pronunciación.

En consecuencia, una gran cantera de autores, especialistas en fonética, siguen luchando por mostrar las necesidades de una correcta pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Es el caso de Juana Gil Fernández, Doctora en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y experta en la enseñanza del español como lengua extranjera desde un punto de vista fonético y fonológico, y Joaquim Llisterri, también Doctor en Filología Románica por la Universidad Autónoma

de Barcelona y especializado, entre otras cosas, en la caracterización de la interferencia fonética en la adquisición de segundas y terceras lenguas.

La primera es autora de dos grandes guías para los docentes de ELE: *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007) y coautora de *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (2012). Ambos tratados tienen como objetivo acercar la tarea de enseñar una correcta pronunciación a los alumnos de ELE a través de conocimientos, consejos y actividades prácticas que el docente puede llevar al aula.

Mientras, Llisterri, aborda la cuestión de la prosodia a través de su página web en la Universidad Autónoma de Barcelona, mediante explicaciones detalladas tanto teóricas como prácticas de los elementos suprasegmentales en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Otro autor a tener en cuenta es Francisco José Cantero Serena, profesor titular de la Universidad de Barcelona, director de la revista científica *PHONICA* y especialista, entre otras cosas, en el análisis del habla y la didáctica de la pronunciación.

En cuanto a los tres elementos suprasegmentales principales que hemos detallado en este trabajo hay que destacar su presencia en el aula. La entonación, por ejemplo, se trata en todos los niveles establecidos por el MCER. En el nivel inicial se atiende a los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo y exclamativo). En el siguiente nivel se estudian las interrogativas indirectas y las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales, mientras que en el nivel más avanzado se tratan los tres tipos de subordinadas y en el superior únicamente se hace mención a *las estructuras sintácticas*, adjuntando los *matices expresivos de la entonación*.

El tratamiento que se hace, por tanto, de la entonación ligado a la sintaxis entra en conflicto con la definición del PCIC. Las interrogativas indirectas y las subordinadas se incluyen en el contenido gramatical del nivel inicial y no se mencionan, en cambio, en los contenidos fonéticos hasta el nivel intermedio. Además, la relación entre entonación y oraciones subordinadas en el nivel intermedio y el avanzado no se relaciona con la estructura del discurso oral, o la organización del enunciado. En definitiva, el tratamiento de la entonación en ELE es bastante escueta y alejada de la

información que engloba la correcta producción de la entonación en la comunicación oral.

Por otra parte, en los primeros niveles se atiende al acento y al ritmo. Mientras que en el inicial se trata la *posición del acento y el ritmo de la frase*, en el intermedio se trata la *acentuación de las palabras y su distribución en la frase*. Como se explicó anteriormente, tratar la acentuación de palabras de forma aislada no es congruente con una metodología eficaz en el plano comunicativo.

En definitiva, podemos observar cómo el tratamiento de la prosodia en la enseñanza del español como lengua extranjera se aborda de forma aislada (entonación, acento) sin profundizar en la importancia que tienen en una correcta pronunciación por parte del hablante. Por otra parte, y aunque se intenta suplir por parte de diversos profesionales de la enseñanza de la pronunciación mediante investigaciones, publicaciones y diversos manuales, lo cierto es que la pronunciación sigue estando relegada a la enseñanza de los elementos segmentales de forma aislada, sin tener en cuenta que, en la cadena hablada, no podemos tratar los aspectos por separado, pues la influencia que ejercen unos sobre otros son los que dan lugar a una correcta y adecuada comunicación oral.

3. La enseñanza de los elementos suprasegmentales

Una vez aclarados cuáles son los elementos suprasegmentales, vamos a ver cómo podemos llevar a cabo la enseñanza de los mismos, es decir, la enseñanza de la prosodia en la aulas de ELE. Es necesario comenzar este apartado remarcando lo que se ha venido diciendo a lo largo de todo este trabajo: la enseñanza de la pronunciación, tanto en ELE como en cualquier otra lengua extranjera, ha sido siempre denostada y, a pesar de que algunos métodos han mostrado cierto interés por ella, en la mayoría de las ocasiones ha sido olvidada a pesar de tratarse de un punto clave dentro de la competencia comunicativa.

Hay que tener en cuenta que la enseñanza de la prosodia puede resultar, quizás, la tarea más compleja a la que ha de enfrentarse un profesor de español como lengua extranjera, ya que no solo comprende aspectos puramente teóricos, sino que «intervienen variables de muy distinto tipo, tales como funciones biológicas, fisiológicas, psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, sociales y psicológico – afectivas»

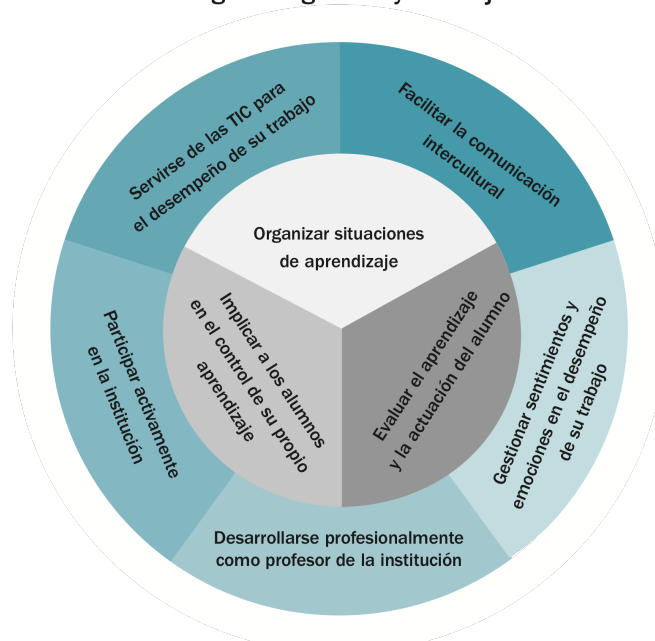
(Mellado 2012: 11). Aun así hay que saber que la enseñanza de la prosodia en el aula de ELE ha de verse como una obligación dentro de las necesidades de los alumnos para alcanzar la correcta comunicación con hablantes nativos y que el profesor deberá tener en cuenta factores determinantes como la edad de sus alumnos, la situación psico – afectiva de los mismos y, por supuesto, la lengua origen de cada uno de ellos.

Así pues la primera tarea a la que debe enfrentarse el profesor de español como lengua extranjera es conocer qué va a enseñar y cómo la va a enseñar respecto a la prosodia e, inevitablemente, será necesaria una formación previa, tanto a nivel teórico de los contenidos como a nivel práctico relacionado con la pedagogía.

3.1. Formación del profesor

En la actualidad son muchos los cursos de preparación encaminados a formar profesores de ELE (y otras lenguas extranjeras) que otorgan la oportunidad, tanto a especialistas de la lengua como a personas ajenas a los conocimientos gramaticales pertinentes, de desarrollar una carrera profesional dentro de la enseñanza. Estos cursos, avalados algunos por grandes instituciones como el Instituto Cervantes, muestran un claro favoritismo hacia el enfoque comunicativo que impera en la mayoría de las aulas de ELE, tanto en el extranjero como en los propios países de habla hispana. Este enfoque prescribe en uno de sus apartados cómo es el profesor ideal de lenguas extranjeras o qué rasgos debe mostrar en el aula. Veamos algunos de ellos extraídos del Instituto Cervantes (2012, p. 8):

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



Si nos atenemos a las características que debe poseer el profesor de lenguas extranjeras según establece el Instituto Cervantes llegamos a la conclusión de que todas ellas giran en torno a la capacidad pedagógica del mismo y a su interacción con los alumnos, así como a la capacidad de utilizar las nuevas tecnologías, pero ninguna de ellas hace mención a la necesidad de una base teórica en torno a los conocimientos previos que el profesor debe conocer respecto a su materia, sea esta, tanto del ámbito lingüístico como del ámbito científico. Llegamos por lo tanto a la siguiente cuestión, ¿es necesario que el profesor de lenguas extranjeras conozca la parte teórica de la materia que pretende enseñar a sus alumnos, en este caso, de fonética y fonología?

A grandes rasgos, y sin entrar totalmente en materia, podemos establecer como precepto necesario que un buen profesor de lenguas extranjeras no solo debe conocer la parte más puramente teórica de su materia sino que este conocimiento debe estar combinado con una capacidad pedagógica innata o desarrollada posteriormente, con un buen manejo de las nuevas tecnologías así como de los distintos materiales y métodos utilizados en el aula. Tiene que saber qué es lo que enseña y tiene que saber cómo enseñarlo.

Ahora bien, establecida la cuestión primordial de que el profesor de lenguas extranjeras debe tener conocimientos teóricos de la materia que se dispone a enseñar a sus alumnos, conviene hacerse otra pregunta, ¿es necesario que el profesor de lengua extranjera sea un experto en la materia, es decir, sea quizás un fonetista profesional, o basta con que posea ciertos conocimientos básicos al respecto?

Es interesante detenerse en este punto teniendo en cuenta las últimas tendencias respecto a la preparación previa que tiene un profesor de lenguas extranjeras antes de dedicarse profesionalmente a ello. Como hemos mencionada antes, actualmente son muchos los centros, academias y escuelas que ofrecen cursos, en mayor o menor medida avalados por instituciones como el Instituto Cervantes, a todo aquel que quiera dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera, sea cual sea su procedencia universitaria, esto es, sin importar que su formación esté relacionada con la lingüística o no. Hay que matizar además, que en la mayoría de estos cursos, quizás debido a la corta duración del mismo, o quizás debido a la falta de interés por parte de aquellos que se ocupan de instruir a estos futuros docentes, lo cierto es que no solo la

enseñanza de la fonética y la fonología no aparece en los programas de dichos cursos, sino que incluso otros conocimientos teóricos acerca de la sintaxis, la morfología o el léxico, por ejemplo, se quedan en apenas unos cuantos apuntes básicos muy por debajo de lo que se espera de un filólogo o experto en lingüística. En definitiva, podemos afirmar que actualmente existe una gran cantidad de profesores de español con una gran preparación pedagógica y tecnológica pero que carecen rotundamente de una buena base teórica respecto a la fonética y la fonología, la cual en la mayoría de los casos es nula y en otros muchos casos, de aquellos provenientes de estudios hispánicos a nivel universitario se queda en apenas una sola asignatura que tan siquiera representa la punta del iceberg de lo que realmente implica la fonética y fonología.

Desde hace relativamente pocos años esta problemática está viendo su solución, precisamente en el ámbito universitario, a través de los distintos másteres que ofrecen algunas universidades centrados en la enseñanza del español como lengua extranjera, donde no solo se les otorga a los futuros docentes conocimientos pedagógicos y posibles usos de las nuevas tecnologías en las aulas, sino que también se les forma, en mayor o menor medida, en aquellas disciplinas que servirán como base teórica para sus sesiones como docentes de ELE, véase gramática, léxico y semántica y, por supuesto, fonética y fonología. Ahora bien, centrándonos en la enseñanza de la prosodia en ELE podemos anticipar que una sola asignatura no es suficiente para abarcar todos los conocimientos teóricos de los que un docente de español como lengua extranjera necesitará en el aula.

Como vimos anteriormente, son muchos los autores que, gracias a sus investigaciones, realizan la ardua tarea de presentar por escrito manuales, tanto teóricos como prácticos, en los cuales exponen todo aquello que el profesorado de ELE necesita para mostrar a sus alumnos una correcta enseñanza de la prosodia.

A medida que la enseñanza de la prosodia se ha ido abriendo camino en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras son varios los autores que han manifestado su opinión al respecto, posicionándose en la mayoría de las veces a favor tanto de la enseñanza de la prosodia a los alumnos extranjeros como a la formación específica del profesorado.

Como ya expusimos en la introducción de este trabajo, fueron los fonetistas de finales del siglo XIX y principios del XX, como Henry Sweet y Paul Passy, quienes

comenzaron a desarrollar investigaciones en el campo de la fonética teórica precisamente para mejorar la enseñanza de la pronunciación y, aunque no establecieron un método concreto o un procedimiento a seguir, lo cierto es que establecieron las bases de lo que posteriormente se desarrollaría a lo largo del siglo XX y llegando hasta nuestros días.

Actualmente, algunas de las figuras clave de la enseñanza de la pronunciación del español para extranjeros, como Gil y Llisterri, no solo están a favor de la inclusión de la prosodia en la enseñanza de ELE y sino que abogan por la formación específica del profesorado. Del mismo modo, autores como Santamaría Busto afirman que:

No es necesario entonces que el profesor sea un experto, pero sí que conozca los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas necesarias para abordar con garantías el componente fónico. En nuestro caso es indispensable tanto un conocimiento del sistema fónico del español y de la L1 del estudiante (funcionamiento y organización de los sonidos, análisis contrastivo y estudio de la interlengua, tipología, jerarquía y progresión de errores), como un uso efectivo de técnicas de enseñanza de la pronunciación y de estrategias de corrección fonética. Por tanto, de una formación teórica y una formación práctica. (Santamaría Busto 2010: 3)

Es decir, no se precisan expertos fonetistas pero sí, al menos, docentes con una sólida base teórica que además sean capaces de llevarla a la práctica. Además, si este posee ciertos conocimientos descriptivos de la lengua materna de sus alumnos las posibilidades de éxito en cuanto a la predicción y corrección de los errores será mayor.

La misma opinión sostiene Gil, quien rotundamente afirma que «el profesor no debe ser un fonetista o fonólogo especializado, con años de experiencia a sus espaldas; al fin y al cabo no tiene que enseñar fonética o fonología teórica, sino pronunciación» (Gil 2007: 30) pero sí:

debe conocer el funcionamiento de los órganos articulatorios con cierta profundidad, las características fónicas de, al menos, la lengua que está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos. Debe saber que los errores de sus estudiantes no son nunca casuales, que son comprensibles, diagnosticables y corregibles a partir de sus propios conocimientos de la fonética y fonología de la primera y de la segunda lengua del aprendiz. Y, claro está, debe ser capaz, por último, de aprovechar esos conocimientos sustanciales de la materia para preparar los materiales más idóneos para cada ocasión, es decir, debe también – y naturalmente - saber metodología. (Gil 2007: 30).

Es más, algunos autores como Llisterri abogan por esta formación previa del profesor de ELE con motivos de peso para la correcta evolución del alumnado pues:

efectuar el diagnóstico del error y proponer un modelo para la corrección requiere una cierta formación [...] y más cuando la corrección se realiza en la clase en el momento en que aparece el error, aprovechando el trabajo individual con un estudiante para favorecer la progresión de todo el grupo (Llisterri 2003: 105).

Tanto la fonética como la fonología permiten un acercamiento a cómo se produce la comunicación oral entre individuos, sean estos de la misma lengua o no, y es precisamente cuando estos individuos no comparten la misma lengua materna cuando se requiere de estos conocimientos para reconocer los errores que se cometen y las posibles soluciones para corregirlos, sin estos conocimientos previos el docente se hallará en una situación de desconcierto que a su vez transmitirá a sus alumnos. Como escribe Santamaría Busto, aquellos profesores que admiten tener carencias sobre aspectos teóricos:

muestran inseguridad y falta de confianza en la aplicación de actividades, se apoyan en textos como recurso didáctico (mezclando dos códigos distintos, el oral y el escrito, y empleando la lectura como ejercicio de pronunciación), y confiesan una desmotivación tanto en alumnos como en ellos mismos a la hora de llevar a la práctica la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. (Santamaría Busto 2010: 2).

Después de haber analizado y reflexionado acerca de distintas opiniones vertidas por algunos autores expertos en la materia podemos concluir este apartado reafirmandonos en la idea de que el profesor de español como lengua extranjera no tiene la obligación de ser un experto fonetista para poder empeñar la ardua tarea de enseñar prosodia a sus alumnos, aunque, evidentemente, a mayor grado de conocimientos mayor grado de solvencia en la capacidad de corrección de errores pero, sí es totalmente necesario que el profesor de ELE disponga tanto de una formación pedagógica como de una formación específica en el campo de la fonética y la fonología y, puestos a pedir, no solo del español sino de la lengua materna del hablante extranjero esto es, de los sonidos, estructuración y diferencias y similitudes con el español, con el fin último de que el profesor no solo sea capaz de solventar los posibles errores que cometan sus alumnos sino de ser capaz de predecirlos y anticiparse a ellos.

4. Aplicación en el aula de ELE

La enseñanza de una lengua extranjera es, a todas luces, una tarea exigente que, por otra parte, presenta un enorme grado de satisfacción cuando el docente logra cumplir el objetivo principal de su profesión: que el alumno sea capaz de comunicarse, tanto por escrito como oralmente, en una lengua extranjera con aquellos hablantes

nativos. Ahora bien, ¿qué entendemos por *comunicarse*?, ¿basta con que los hablantes nativos logren descifrar el mensaje que el hablante intenta transmitir?, ¿o es también importante que la comunicación sea fluida y eficaz?

Que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera sea la comunicación directa con hablantes de dicha lengua proviene de los preceptos establecidos por el método comunicativo que en la actualidad impera en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero quizás no siempre se busque la fluidez, tanto en el habla como en la escritura del aprendiente, y quede esta relegada ante la imperante importancia de que: mientras el oyente sea capaz de entender el mensaje es suficiente.

Son muchas las voces de lingüistas especializados en el área de la fonética y la pronunciación, como por ejemplo Gil, Llisterri o Poch, que no solo defienden la necesidad de la enseñanza de una correcta pronunciación en el ámbito de ELE sino que además defienden, como hemos visto antes, la necesidad de que el docente de ELE tenga una formación previa no solo de técnicas y aptitudes para enseñar, sino también de contenidos (teóricos y prácticos) relacionados con la fonética y la fonología, en general.

Ahora bien, el docente no deberá tratar como objetivo único y principal que su alumnado alcance la pronunciación perfecta pues «nuestro objetivo es que nuestros alumnos consigan una pronunciación correcta, no perfecta, que les permita comunicarse en español y, si así lo desea, corregir su acento extranjero.» (Luque, S. 2012: 45).

A continuación vamos a tratar cómo llevar la enseñanza de la pronunciación al aula de ELE, comenzando por una reflexión metodológica acerca de cómo, cuándo debe hacerse y qué pronunciación es la más adecuada para la enseñanza. También se justificará la necesidad de predecir el error de los estudiantes con el fin de que el docente sea capaz de *prevenir antes que curar* y, finalmente, alcanzar aquellas técnicas y actividades más fiables para la correcta producción del hablante extranjero.

4.1. Metodología

Establecer una metodología adecuada respecto a la pronunciación en la enseñanza de ELE se puede convertir en un arduo trabajo teniendo en cuenta la poca (o nula) atención que suele recibir tanto por parte de los autores de los materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera, como por parte de los

profesores o docentes destinados a tal labor. Esto se debe, bien a su desconocimiento de la fonética y fonología, o bien a un descuido, dado que enseñar una correcta pronunciación se convierte, en la mayoría de las ocasiones, en una labor mucho más laboriosa que enseñar gramática o léxico, unido todo esto a la falta de materiales.

En el siguiente apartado nos enfrentaremos a las cuestiones que todo profesor de ELE se plantea en algún momento del desarrollo de su actividad docente: ¿qué pronunciación enseñar?, ¿cómo enseñar pronunciación? y ¿cuándo enseñar pronunciación?

Cuando un profesor de ELE se enfrenta a la tesitura de enseñar pronunciación a sus alumnos una de las primeras cuestiones a las que ha de enfrentarse es qué pronunciación va a enseñar. No entraremos a debatir sobre si hay pronunciaciones buenas o pronunciaciones malas, sino que nos limitaremos a hablar sobre las diferentes variedades de pronunciación con sus respectivos ‘estándares’. El que una determinada variante de cualquier lengua sea considerada de prestigio responde en la mayoría de las ocasiones a motivos puramente históricos y políticos, bien porque la mayoría de los hablantes comenzaron a seguir dicha norma, bien porque fue considerada como modelo a nivel social y político. Ocurre así, por ejemplo, con el español.

Cada profesor transmitirá a sus alumnos la variante que él mismo produzca en su día a día, la cual vendrá determinada bien por su origen, bien por su permanencia en determinada zona geográfica y, por lo tanto, no se le podrá exigir que cambie dicha pronunciación en su aula, pero sí se le podrá exigir que conozca, dentro de su propia variedad, la pronunciación estándar. Un claro ejemplo es el que respecta al seseo es decir, a la no diferenciación entre la fricativa interdental /θ/ y la fricativa alveolar /s/ a favor de esta última. Algunos profesores cuya variedad distingue ambos fonemas podrán encontrarse en algún momento con alumnos extranjeros que tiendan al seseo e inmediatamente tiendan a corregirles. Es cierto que, el docente, conocedor de las otras variantes, deberá avisar de la existencia de ambas formas de pronunciación, en cambio, no deberá tachárselo al alumno como un error pues, atendiendo a los datos, más del 90% de los hablantes de español del mundo son seseantes, frente a una minoría que distingue entre ambas realizaciones.

Que un profesor conozca el estándar de la lengua así como las principales características del resto de variantes más comunes de los territorios de habla hispana es

indispensable para que, por un parte, sea capaz de reconocer su propia forma de pronunciar y pueda explicarla de forma correcta a sus alumnos y, por otra parte, de exponer a sus alumnos las variantes más extendidas en cuanto a la pronunciación del español, tanto de España como de Hispanoamérica.

Ahora bien, una vez expuestas a los alumnos las variedades más representativas del español normativo, es necesario tener en cuenta dos aspectos fundamentales: en primer lugar, que desde el inicio, el alumno se identifique con una variedad en concreto y que no alterne varias, pues lo que se busca es una pronunciación nativa (o casi nativa) por lo que, variar la pronunciación según el contexto no demuestra un correcto dominio de la misma. En segundo lugar, que el docente se asegure de transmitir desde los primeros días de clase la pronunciación que se va a seguir durante las clases pues, al igual que ocurre con los aspectos gramaticales o léxicos, es en los primeros días cuando el alumno es más capaz de asimilarlos como propios.

Parece entonces necesario establecer una norma que permita al docente seguir unas directrices en el aula en cuanto a la enseñanza de la pronunciación. Adoptar un estándar es sin duda ventajoso pues:

estariamos frente a un mismo modelo de pronunciación de los elementos segmentales y suprasegmentales, y un mismo referente para corregir los errores producidos por los alumnos, estos tendrían acceso a un habla común en el uso, que les permitiría adquirir la competencia necesaria para comunicarse en español con autonomía. (Llisterri 2003: 172).

En consecuencia, la labor que deberá llevar a cabo el docente será enseñar una única variante, próxima al estándar, y además deberá a su vez exponer a sus alumnos la variante diatópica del lugar en el que se encuentren y otras variedades geográficas y sociales, a fin de que sean capaces de comprender e interactuar en todos los ámbitos hispanohablantes.

Debido a estas dificultades y a otras muchas ajenas a la pronunciación, para fijar un marco adecuado no solo para el docente que se enfrenta a la labor de enseñar ELE, sino también para evitar que los alumnos puedan sentir cierto desconcierto a la hora de saber cuál es la pronunciación adecuada, se han creado distintos planes curriculares. En cierta medida, estos planes alivian el problema y permiten establecer una guía clara de qué pronunciación enseñar en el aula. En lo que respecta a la lengua española, y — como ya vimos en la introducción de este trabajo—, se encuentran el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Una vez determinada cuál es la pronunciación que el docente debe enseñar en el aula, el siguiente aspecto al que se enfrenta es cómo transmitir dicha pronunciación a sus alumnos. Este es un debate ampliamente complicado debido a las discrepancias entre los propios docentes y en los materiales y manuales existentes en el mercado, discrepancias que no ocurren en otros ámbitos de la enseñanza de una lengua como puede ser la gramática o el léxico, donde existe un consenso entre docentes y creadores de materiales.

Esta situación no influye en el ámbito teórico donde los distintos métodos que han ido desarrollándose durante la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y los propios docentes han ampliado considerablemente los conocimientos, el problema se encuentra en el ámbito práctico o cómo llevar a la práctica la enseñanza de una correcta pronunciación.

En la mayoría de las ocasiones nos encontramos ante una enseñanza de la pronunciación por vía escrita, esto es, se enseña a los alumnos a pronunciar correctamente un texto escrito, en relación directa con la ortoepía pero, no se potencia la capacidad de improvisación oral por parte de los alumnos en una situación comunicativa real. Siguiendo esta opinión, Bartolí manifiesta que:

la introducción a los sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades de pronunciación propuestas en ellos se supeditan a la escritura. Así, por ejemplo, los manuales generales introducen los sonidos de la nueva lengua a través del alfabeto que presentan en la primera lección y de ejercicios auditivos para que el alumno aprenda la correspondencia letra-sonido. (Bartolí 2005: 8).

Se pone así de manifiesto la necesidad de que la enseñanza de la pronunciación sea principalmente oral, dando exclusividad no sólo a la capacidad de los alumnos a improvisar en una situación comunicativa oral real, sino que además estos sean capaces de reconocer la importancia de una entonación o ritmo adecuados dependiendo del contexto y la información que se quiera transmitir.

Ante la situación actual en la que se encuentra la didáctica de la pronunciación, debería estudiarse la posibilidad de impulsar y favorecer la adquisición de la competencia fónica por medio de una enseñanza basada en la comunicación y sin el apoyo de la lengua escrita. (Bartolí 2005: 3).

Aun así, en la actualidad esto sigue siendo, en la mayoría de las ocasiones, una utopía. Principalmente porque los docentes encargados de la enseñanza de la pronunciación acostumbran a tomar dos posturas: o bien omiten por completo su

presencia en el aula, centrándose únicamente en aspectos puramente gramaticales o léxicos, o bien deciden llevarla al aula pero con antiguos métodos como la repetición de sonidos a través de palabras aisladas o de textos escritos que son, a todas luces, totalmente insuficientes para alcanzar un correcto conocimiento de la pronunciación y de la prosodia que en ella participa.

A pesar de todo, es primordial que siga primando en todas las aulas de ELE la importancia de la enseñanza de una correcta pronunciación a través del conocimiento de los elementos prosódicos porque ¿cómo podemos concebir un método comunicativo, donde prima la interacción de los hablantes, sin la capacidad de estos de expresarse correctamente de forma oral?

Para paliar esta situación de desamparo de la pronunciación son ya muchos los docentes que reclaman, tanto una formación previa respecto a la corrección fonética y a la prosodia, como materiales didácticos en los cuales se abarquen elementos tan importantes como la entonación o el acento. Aun así, todavía queda mucho camino por recorrer pues tanto los materiales didácticos que se pueden llevar al aula como la bibliografía específica siguen siendo muy escasos y relegados, en la mayoría de las ocasiones, a la producción de sonidos consonánticos aislados, principalmente los más problemáticos para los alumnos extranjeros como /x/ o /r/.

Es curioso que, a pesar de los múltiples estudios sobre la capacidad de aprendizaje de una L2 en comparación con la adquisición de la LM y sobre el conocido *periodo crítico*, aún se siga manteniendo la enseñanza de la pronunciación en un segundo plano cuando es necesario que esta se dé en los primeros años de contacto con una lengua. Como indica Gil, citando a López Ornat, (2007: 158):

se comentan los resultados obtenidos en el estudio longitudinal del lenguaje de una niña, cuyas producciones lingüísticas presentaban ya a los diecinueve meses, y aun sin haber adquirido todos los fonemas del español, los rasgos melódicos, rítmicos y acentuales de nuestra lengua.

A tenor de estos hechos parece importante decir que el docente deberá tener en cuenta algunos factores relativos a sus alumnos tales como:

- El factor edad
- Los factores afectivos o psicosociales

- La aptitud para las lenguas
- La experiencia de la LE
- La experiencia de la LM

Tras estos parámetros que el docente debe seguir para conseguir una correcta enseñanza de la interacción oral en sus alumnos se llega a la conclusión de que el método correcto para integrar los elementos prosódicos en el aula se encuentra en la unión entre un conocimiento de los aspectos fónicos y fonológicos más importantes, un correcto uso de la entonación, el ritmo y el acento dada la importancia de la información que conllevan y por supuesto, una puesta en práctica de la pronunciación mediante situaciones orales y reales de la vida, bien a través de videos, grabaciones o diálogos concretos pues es bien sabido que “la pronunciación es una destreza más entre las que debe dominar quien aspire a comunicarse en una lengua extranjera” (Llisterri 2003: 92).

Algunos autores que ya mencionamos anteriormente, como Gil o Llisterri, llevan desde la última década dedicando parte de su labor a la creación de manuales y materiales que el docente puede consultar y posteriormente poner en práctica en el aula en cuanto a la enseñanza de la pronunciación. En *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, de Gil y otros autores, se comienza con el punto clave: la necesidad de una formación específica por parte del profesor de ELE, y se continúa con diversas técnicas que enfatizan los distintos elementos prosódicos tanto desde un punto de vista teórico como desde un punto de vista práctico.

Por otro lado, Gil (2007), presenta algunas propuestas metodológicas para llevar al aula la enseñanza de una correcta pronunciación como es el caso del método ‘de arriba a abajo’ el cual está estrechamente ligado con el método comunicativo y cuyo objetivo es:

que se dé prioridad, en todos los casos, a las cuestiones concernientes a la base de articulación, el ritmo y la entonación de la nueva lengua, integrándolas y entretejiéndolas, si viene al caso, con aquellas otras relativas a los sonidos individuales. (Gil 2007: 157).

Aún queda mucho camino por recorrer en el ámbito de la enseñanza de la pronunciación. Actualmente, gracias a las nuevas tecnologías, se está viendo un incremento por los programas informáticos que permiten realizar escuchas y grabaciones reales, lo que facilita enormemente la labor del docente y permite al

alumno poner en práctica su propio conocimiento de la pronunciación pero, no debemos olvidar tampoco los antiguos métodos de enseñanza de la prosodia que, aunque a veces algo anticuados, se pueden seguir utilizando en el aula en algunas ocasiones. Renard (1979) en Llisterri (2003: 11) los resume de la siguiente manera en cuatro tipologías: los métodos articulatorios, los pares mínimos, los procedimientos basados en la audición y la imitación, estos comúnmente empleados en los laboratorios de idiomas, y el sistema verbo – tonal.

En conclusión, lo que los docentes y creadores de materiales didácticos deben considerar en cuanto a la enseñanza de la pronunciación y los elementos prosódicos es, que al igual que ocurre con el resto de elementos que componen la enseñanza de una LE como puede ser la sintaxis, el léxico o la morfología, la pronunciación es indispensable para que el alumno complete su formación en determinada lengua y sea capaz de dominar todas las destrezas idiomáticas, tanto las escritas como las orales.

La tercera y última cuestión a la que debe responder un profesor de lenguas extranjeras respecto a la enseñanza de la pronunciación es la relativa a cuándo llevar al aula tal labor. ¿Enfatizando desde el principio los elementos prosódicos?, ¿cuando los alumnos ya se hayan familiarizado con la LE?, ¿o comenzando por los elementos segmentales de forma aislada?

Esta última cuestión es, quizás, la más obvia de todas, aunque no siempre se le dé la solución correcta. Basta con fijarnos en los demás contenidos lingüísticos en los que se centra la enseñanza de una lengua extranjera: gramática, léxico, etc. ¿Acaso el profesor relega la enseñanza de, por ejemplo, la gramática para los niveles más avanzados? o ¿explica el vocabulario cuando los alumnos ya conocen todos los aspectos más relevantes de la gramática? Evidentemente la respuesta es no. Entonces, ¿por qué se suele enseñar pronunciación, y eso en los casos en los que se enseñe, solo en los niveles más avanzados?

Al igual que la gramática se empieza a explicar ya desde el primer día de clase, la enseñanza de la pronunciación debería estar también presente el primer día. Como vimos antes en el caso que exponía Gil respecto a la producción de los elementos prosódicos en una niña de diecinueve meses:

el que estos aspectos tan tempranos sean precisamente los prosódicos «es un dato muy ilustrativo del proceso de adquisición» y proporciona un argumento más a favor de organizar, de forma paralela el aprendizaje de la segunda lengua. (Gil 2007: 159).

A la importancia que tienen elementos prosódicos como la entonación o el ritmo en la correcta comunicación oral y en el contexto en el que se lleva a cabo, hay que añadir otro motivo relevante por el cual la enseñanza de la pronunciación debe tratarse desde los primeros días de clase: la poca duración de los cursos de lenguas extranjeras y sobre todo, de las sesiones destinadas a la enseñanza en torno a cuestiones fonéticas.

Como establece Gil:

en los cursos de carácter general el tiempo destinado a las cuestiones fonéticas es a menudo escaso, y se admitirá que conviene tomar en cuenta desde el principio y lo antes posible los elementos que más influyen en la afectividad comunicativa, esto es, los suprasegmentales. (Gil 2007: 159).

Además señala Lahoz que:

la enseñanza de la prosodia debe preceder a la enseñanza de los sonidos concretos (segmentos), puesto que la prosodia es lo primero que adquieren los niños. [...] Pero no solo es que la prosodia deba enseñarse antes que los segmentos, sino que incluso conviene enseñarla sin segmentos. Así se evita la obsesión de los alumnos por entender los significados de todas las palabras que se le dicen, y se favorece que presten atención a la información prosódica, que es la que ahora nos interesa. (Lahoz 2007:112).

Es recomendable, desde mi punto de vista, que el profesor, dado su papel en el aula, tome una serie de actitudes docentes que facilite al alumnado el objetivo de mejorar y poner en práctica el acento en español. En primer lugar, es recomendable que el profesor trate el tema del acento prosódico desde los primeros días de clase debido a la estrecha relación que guarda éste con aspectos gramaticales tales como la sintaxis o la morfología. De esta manera los alumnos se irán introduciendo poco a poco en este aspecto e incluso puede ocurrir que sean ellos mismos quienes infieren las principales normas de acentuación del español.

En segundo lugar, el profesor debe advertir a sus alumnos que no siempre la ortografía está estrechamente relacionada con la fonética, es decir aunque el español es una lengua bastante regular en este aspecto, el alumno no debe fiarse por completo de este patrón pues ocurre en ciertas ocasiones en que tilde y acento no se relacionan.

Y en tercer y último lugar, evitar la ultracorrección tanto entre los alumnos como por parte del profesor a la hora de hablar a sus alumnos. Así pues, y a modo de resumen,

como expone el manual *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* el profesor de español como lengua extranjera que pretenda llevar la enseñanza de la prosodia a su aula debe aunar tres objetivos principales entre los que se encuentra un conocimiento teórico es decir, un conocimiento teórico:

- a) Sobre el proceso de adquisición de aprendizaje de la L2 / LE.
- b) Sobre las variables que intervienen en dicho proceso (de tipo biológico, cognitivo, social, etc.).
- c) Una buena base/formación en los conceptos que explican el funcionamiento general de los elementos que intervienen en la producción/percepción del habla y aquellos que resultan decisivos para configurar los sistemas fonético y fonológico tanto de la lengua meta como de la lengua materna del alumno. Esto es, un profesor debe contar con una descripción de la base articulatoria de la lengua meta, de sus esquemas temporales, rítmicos y entonativos, de los sistemas fonético y fonológico y de sus repertorios de sonidos y fonemas con sus propiedades, así como de las combinaciones y de los fenómenos de habla conectada y cambios de los sonidos en la secuencia fónica. (Mellado 2012: 25)

En definitiva, podemos dejar establecido que para que la pronunciación sea llevada correctamente al aula debemos tener en cuenta tres aspectos principales: el docente enseñará a sus alumnos la variante que él mismo utilice en su día a día sin dejar de lado las características principales de las demás variantes del español con el fin de que el alumno tenga una visión global de la pronunciación de la lengua española, se trabajará la pronunciación mediante actividades y técnicas orales reales que permitan al alumno trabajar en un contexto cotidiano y factible con el fin de que pueda llevar a cabo una comunicación oral pertinente una vez salga del aula y, por último, la pronunciación deberá estar presente desde el inicio del curso y no solo de los elementos segmentales de forma aislada, sino principalmente de aquellos elementos prosódicos que influyen directamente en la interacción oral.

4.2 Concepto de error

Hablaremos de los tipos de errores que pueden cometer los alumnos, de cómo podemos predecirlos y de cómo, posteriormente, podremos corregirlos, además de definir qué es exactamente un error en cuanto a pronunciación se refiere y en por qué se producen cuando alguien quiere aprender una lengua extranjera.

Cuando una persona toma la decisión de aprender una lengua extranjera se enfrenta al hecho de conocer una nueva gramática, un nuevo léxico y un nuevo sistema fonológico. Este hecho produce que el estudiante se escude en su lengua materna para

enfrentarse a los nuevos conocimientos que va adquirir. Así, por ejemplo, puede ocurrir que algunos de los sonidos que se producen en su lengua materna sean iguales que los que se producen en la nueva lengua que quiere aprender, puede ocurrir también que existan sonidos que no se produzcan en su lengua materna y en cambio sí se produzcan en la nueva lengua, y, por último, puede ocurrir que existan sonidos parecidos entre su lengua materna y su nueva lengua pero que se produzcan en situaciones distintas. Es en este último caso donde el alumno cometerá más errores pues «cuando se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera se tiende a “oír” los sonidos en función de los propios de la lengua materna». (Poch Olivé 1999: 68).

De esta manera la primera dificultad a la que se tiene que enfrentar el alumno de una lengua extranjera, sea cual sea esta, es a la capacidad de percibir los sonidos y darse cuenta de los parecidos y las diferencias existentes entre los sonidos de su lengua materna y los sonidos de la lengua extranjera. Ahora bien, ¿por qué se producen entonces errores a la hora de aprender la pronunciación correcta de una nueva lengua? Según Troubetzkoy (en Poch Olivé 1999: 66):

El sistema fonológico de una lengua es semejante a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Sólo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace de una forma automática e inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye de diferente forma en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la “criba fonológica” de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de la propia lengua. (Poch Olivé 1999: 66).

En definitiva, podemos afirmar que los errores más comunes que se producen en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera se relacionan con la descodificación de los enunciados, y, por lo tanto, de los sonidos de esta nueva lengua, es decir, del proceso de percepción. La audición es crucial en la comunicación humana, ya que para poder aprender a hablar una nueva lengua es necesario percibirla y ser capaz de discriminar los sonidos. Así pues, la primera traba que debe superar el estudiante es la referente a su capacidad de percibir los sonidos de la nueva lengua, pero, ¿debe un profesor de ELE corregir absolutamente todos los errores que cometan sus alumnos?

Podemos establecer diferentes tipologías en torno a los errores que puede cometer un alumno en el aula, si bien los más graves siempre serían aquellos que impiden o dificultan la comunicación, siendo precisamente estos a los que el profesor debe prestar mayor atención. Aun así, en cuanto a los errores prosódicos podemos establecer aquellos en los que hablamos de:

Diferencias en el sistema acentual y rítmico.

Diferencias en el sistema entonativo. (Mellado, en Gil 2012: 33).

Como mencionamos antes, no todos los alumnos están dispuestos a perder su acento extranjero, siempre y cuando esto no les impida comunicarse en la nueva lengua. Algunas veces mantener ese acento extranjero les hace pertenecer a parte de una cultura o raíces de las que no quieren desprenderse. Así pues el profesor debe ser consciente de que en el aula puede encontrarse ante dos situaciones: por un lado aquellos errores de pronunciación que dan lugar a una mala comunicación, y por otro lado, aquellos errores que denotan un acento extranjero sin dificultar la intercomprensión. De esta manera el profesor deberá centrarse en primer lugar en aquellos que impidan la comunicación y en segundo lugar, si el alumno quiere, en aquellos que no impiden la comunicación pero denotan que quien habla la lengua no es nativo.

Si bien, existe una tercera posibilidad ante la que se puede encontrar el profesor de ELE: alumnos cuya lengua materna sea, prosódicamente hablando, más próxima al español. De esta manera no es lo mismo enseñar español, con su pronunciación, a un hablante portugués o italiano, que a un hablante chino o inglés. Mientras que con el primer ejemplo el profesor podrá avanzar rápidamente hasta llegar a estadios de casi perfeccionamiento, siempre que el alumno esté dispuesto, en el segundo caso el profesor avanzará más despacio y, probablemente, nunca llegue al estadio de perfeccionamiento.

En torno a esta cuestión salta la duda de si lo que debemos buscar en el aula es la total perfección en cuanto a la pronunciación o basta con un acercamiento que permita al estudiante la correcta comunicación. Debemos considerar que «nuestro objetivo es que nuestros alumnos consigan una pronunciación correcta, no perfecta, que les permitan comunicarse en español y, si así lo desean, corregir su acento extranjero» (Luque, S. 2012: 45). Aun así, a mayor perfección en la producción de la pronunciación, mayor grado de aceptación por parte de los hablantes nativos de dicha lengua, así como

mayor grado de confianza por parte del alumno a la hora de comunicarse oralmente con la comunidad de hablantes nativos de, en este caso, lengua española. Esta confianza que otorga el hecho de una correcta pronunciación debe provenir de la labor del docente que debe acompañarla no solo de una pronunciación lo más cercana a la perfecta o similar a la nativa, sino un correcto dominio de las artes orales, en cuanto a la expresión, comprensión y sobre todo, y más importante, interacción entre el aprendiente y los hablantes nativos de dicha lengua.

Así pues, ¿cómo actuará el profesor ante un error cometido por sus alumnos? En primero lugar deberá ser capaz de detectar el error, por lo que, como vimos anteriormente, será necesaria una formación teórica en los preceptos de la fonética y la fonología; en segundo lugar, deberá realizar un diagnóstico del error con el fin de descubrir la raíz del error; y en tercer y último lugar, deberá corregir el error con las técnicas pertinentes que estén a su alcance.

Como comentamos en el apartado 2, mientras que la formación del profesor en fonética articuladora le permitirá detectar y corregir aquellos errores relacionados con los sonidos, tanto vocálicos como consonánticos del español de forma aislada, la formación en fonética acústica permitirá al docente detectar y corregir aquellos errores relacionados con la prosodia que evidencian un acento extranjero por parte del alumno. Esto es, le permitirá corregir los elementos suprasegmentales que mayor incidencia tienen en la pronunciación: entonación, ritmo y acento.

No debe nunca olvidarse que es el nivel suprasegmental el que otorga significado a los distintos enunciados y que, al contrario de lo que sucede con los elementos segmentales, estos contienen no solo información lingüística, sino también información pragmática, sociolingüística y paralingüística que influye de forma directa en la interacción social. Decir frente a querer decir.

Tomemos como ejemplo la entonación, encargada de diferenciar un enunciado interrogativo, de uno exclamativo o declarativo y, además, de portar significados afectivos o pragmáticos por parte del interlocutor. Estas y otras cuestiones debe tener en cuenta el docente a la hora de enseñar prosodia en su aula, cuestiones tan importantes que solo dependen de su formación en fonética acústica.

4.3. Ejercicios y técnicas de corrección en el aula

Para finalizar esta disertación sobre la importancia de la enseñanza de la prosodia en el aula de ELE se presentan algunas actividades y técnicas de corrección que, como docentes, podemos llevar a nuestros alumnos extranjeros para que pongan en práctica su conocimiento sobre la pronunciación del español y puedan conseguir el nivel de perfeccionamiento deseado.

Para continuar con el orden establecido anteriormente dividiremos los ejercicios según nuestro campo de interés: acento, entonación y ritmo para, finalmente, demostrar la importancia en la comunicación y su eficacia. Es importante destacar la dificultad que supone la enseñanza y posterior evaluación de las características prosódicas de la lengua en el aula de ELE. Para que la tarea del docente se presente algo más sencilla he creído conveniente dividir los ejercicios según el área que se quiera trabajar y, posteriormente, dentro de cada área, señalar algunos ejercicios concretos según la lengua materna del estudiante, el nivel en el que se encuentre o si se pretende practicar la percepción, la imitación o la producción libre.

Finalmente, se mostrarán algunos ejercicios que permiten poner en práctica todos los elementos suprasegmentales estudiados que permitirán mostrar al alumnado si ha conseguido adquirirlos y asimilarlos.

Acento

En primer lugar, para trabajar el acento, es necesario que el docente no se limite a entregar a sus alumnos una lista interminable de palabras para que las lea o se las aprenda de memoria, sino que es conveniente que el mismo docente vaya incluyendo dichas palabras en la dinámica general de las clases mediante actividades y ejercicios a los que esté acostumbrado el docente, dependiendo siempre del nivel de su alumnado y de la procedencia del mismo.

Como vimos en el apartado dedicado a los elementos suprasegmentales, el acento en español es libre, es decir, no tiene ninguna posición fija dentro de la palabra, al contrario de lo que ocurre en otras lenguas (como por ejemplo el francés o el polaco) donde el acento es fijo. Puede ocurrir que nuestros alumnos trasladen la posición o la intensidad del acento en su lengua al español y aparezcan interferencias en la correcta

comunicación. Uno de los casos más característicos es el de los alumnos francófonos ya que en su lengua el acento tiene posición fija en la última sílaba y tienden, por lo tanto, a pronunciar, en español, de forma más marcada la última sílaba. Para poder guiar a los alumnos hasta que logren una correcta pronunciación de la lengua española es conveniente seguir un proceso que comprende tres etapas: en primer lugar, una fase de percepción o sensibilización del acento teniendo en cuenta sus característica y sus normas. En esta fase lo importante es que el alumno sea capaz de diferenciar qué sílabas están acentuadas y cuáles no. Desde mi punto de vista, es conveniente que esta fase sea trabajada ya desde los niveles más bajos (A1 – A2) y sin importar cuál sea la lengua materna de nuestros alumnos

En segundo lugar, una fase de imitación o producción del acento siguiendo las normas de acentuación del español y que los alumnos ya conocen. En esta fase se puede trabajar con alumnos de mayor nivel (A2 – B1) y, además, se pueden llevar ejercicios específicos según la lengua materna de nuestros alumnos.

En tercer y último lugar, tiene lugar la fase de producción libre en la que los alumnos ya son capaces de reproducir oraciones y textos con una correcta acentuación. Es evidente que, esta fase, es mejor trabajarla en niveles más altos (B1 – B2) pues requiere, no solo conocer las normas de acentuación en español, sino que además es necesario tener un conocimiento de la semántica y la sintaxis de la lengua española.

Así pues, a continuación se presentan algunos ejercicios como ejemplo de práctica en el aula para trabajar el acento.

Como vimos anteriormente, la correcta pronunciación está estrechamente ligada con la correcta percepción de dicha lengua, es decir, si somos capaces de oír perfectamente cómo se pronuncia dicha lengua seremos capaces de reproducirla mejor. Así, un ejercicio que podemos llevar a nuestros alumnos en los primeros niveles (A1 – A2), independientemente de cuál sea su lengua materna, es realizar la escucha de algunas palabras y clasificarlas según su sílaba tónica:

■ □ □	□ ■ □	□ □ ■

Mesa, bolígrafo, ventana, televisión, libro, café, comedor, tijeras, español, Madrid, dibujo, estuche, lapicero, Barcelona, cartera, hamburguesa, móvil

O podemos dictarles una lista de pares mínimos donde, siendo las mismas palabras o conjuntos de palabras, en una ocasión funcionan como átonas y en otra como tónicas:

Él vino – El vino

*Hacia su cama – **Hacia** su cama*

Cómo naranjas – Como naranjas

*Por **qué** estudia – Porque **estudia***

*Para el coche – Para el **coche***

*Salvo los **muebles** – Salvó los **muebles***

(Rico, J. 2012: 88)

Una vez que los alumnos son capaces de percibir el acento en español podemos pasar a realizar ejercicios en los que ellos tengan que producir el acento. Uno de los ejercicios más característicos y que mejor funcionan en el aula, al menos durante las primeras sesiones en las que sea vea el acento, es aquel en la que se les reproduce a los alumnos palabras que se diferencian únicamente por la posición que ocupa el acento. Una lista de pares mínimos con palabras diferenciadas solo por esta característica permite comprobar si los alumnos son capaces de percibir y producir el acento de manera correcta:

El/Él

Si/Sí

Ingles/Inglés

Hablara/Hablará

Hable/Hablé

Callo/Cayó

Canto/Cantó

Bebe/Bebé

Posteriormente, y para demostrar que, no sólo han percibido correctamente el acento si no que, además conocen el significado de las palabras, podemos pedir a los alumnos que construyan frases con algunos de estos pares mínimos.

Otro de los ejercicios destinados a la producción del acento, son aquellos destinados a la producción de grupos tónicos de longitud creciente. Podemos pedir a nuestros alumnos que construyan frases del tipo:

nuestra casa

desde nuestra casa

llegar desde nuestra casa

porque llegar desde nuestra casa

Aunque también podemos pedirles que realicen el mismo ejercicio pero de forma decreciente para que finalmente se queden con aquella palabra donde recae el acento:

quien me lo explicaba

me lo explicaba

lo explicaba

Finalmente, y como parte de los ejercicios destinados a la imitación y repetición de los patrones acentuales del español podemos jugar con las rimas en el aula. Para ello, entregaremos a nuestros alumnos una serie de palabras concretas, no con significado abstracto, para que ellos tengan que buscar palabras con las que rimen:

canción (p.e.: *camión*) *sillín* (p.e.: *patín*) *planta* (p.e.: *manta*)

batidora (p.e.: *cazadora*) *ventana* (p.e.: *Susana*) *casa* (p.e.: *masa*)

Como hemos visto, el acento se puede empezar a poner en práctica ya desde niveles muy inferiores e independientemente de la lengua materna de nuestros alumnos. Una vez que nuestros alumnos sean capaces de percibir y producir el acento en español podemos comenzar a eliminar las posibles interferencias que surjan con su lengua materna. Como se mencionó anteriormente, podemos encontrar en el aula alumnos francófonos que tenderán a pronunciar como tónica la última sílaba, característica trasladada de su lengua materna. Para poder corregir dicho error es conveniente trabajar con ellos a través de pares mínimos, como vimos en ejercicios anteriores, donde se observe la diferencia de significado según la colocación del acento.

Otro caso que podemos encontrar en el aula es el de los alumnos cuya lengua materna sea el italiano. A pesar de que, tanto en español como en italiano la posición del acento es variable, lo cierto es que mientras que en español la mayoría de las

palabras reciben el acento en la penúltima sílaba, es decir, son palabras llanas o paroxítonas, en italiano el acento recae principalmente en la antepenúltima sílaba, siendo por lo tanto palabras esdrújulas o proparoxítonas. Además es característico de esta lengua alargar las sílabas tónicas para diferenciarlas de las átonas y por lo tanto trasladan este rasgo al español alargando de forma excesiva las sílabas tónicas. Al contrario de lo que ocurre con los hablantes cuya lengua materna es el francés, en italiano el problema del acento es distinto y no afecta de la misma manera, pues en este caso se relaciona con la duración y no con su colocación en la palabra.

Por otra parte, los estudiantes alemanes, ingleses y japoneses tienen también problemas con la acentuación en español aunque su implicación es menor pues estas lenguas también son de acento libre. Aun así, es característico de estas lenguas el fenómeno conocido como *reducción vocálica*, que consiste en la centralización o relajación de las vocales átonas. Debido a esta singularidad fonética algunas vocales pierden su timbre original, pasan a pronunciarse como [ə] conocido también como (schwa). Este símbolo respresenta una vocal cuya articulación se deja en reposo y se produce un sonido entre [a] y [e] del español. Es por lo tanto bastante probable que los hablantes de dicha lenguas traslanden este rasgo al español.

Para solucionar este problema en el aula de ELE es posible llevar algún ejercicio en el que se le pida al alumna que repita algunas palabras en las que se repite varias veces una misma vocal. De esta manera el docente puede detectar si se da la reducción vocálica e intentar corregirla:

calabaza efervescente indisciplinado horóscopo cucurucho
alpargata emergente indistinguible ponzoñoso acupuntura

Para terminar, y una vez que nuestros alumnos ya son capaces de imitar y producir los patrones acentuales característicos del español, podemos pasar a realizar ejercicios de producción libre y práctica comunicativa. Es evidente que, estos ejercicios, están destinados preferiblemente a aquellos alumnos con un nivel intermedio – alto pues no sólo se pone en práctica el acento sino que además es requisito imprescindible el conocimiento semántico y sintáctico del español.

Una de las actividades que mejor funciona en el aula de ELE son aquellas en las que los propios alumnos crean textos y posteriormente los reproducen. Para demostrarles la importancia que tienen los acentos en la segmentación del habla

podemos entregarles una serie de oraciones o textos (dependiendo del nivel de dificultad que queramos trabajar) sin espaciado en blanco entre las palabras. En un primer momento, podemos marcar en negrita las sílabas tónicas para facilitar el trabajo a los alumnos y, una vez se hayan habituado al ejercicio, podemos eliminar este rasgo tipográfico y que sean ellos quienes decidan cuáles son las vocales acentuadas:

El camión amarillo a parcode la nte de mi casa.

La bicicleta de María fue robada por unos ladrones la semana pasada.

Cuando salí a la calle todavía estaba lloviendo así que abrí un paraguas y me dirigí a su trabajo como todos los días.

Para terminar, podemos trabajar con la atonicidad de las categorías funcionales. Previamente, en sesiones anteriores, el docente habrá explicado a sus alumnos que los sintagmas preposicionales carecen de acento y que por lo tanto, todo el sintagma se pronuncia sin ningún tipo de pausa. Una vez que los alumnos hayan comprendido esto el docente entregará una serie de sintagmas preposicionales. Bien en parejas, bien individualmente, los alumnos tendrán que componer una historia utilizando algunos de estos sintagmas que, posteriormente, leerán en voz alta al resto de compañeros.

En la calle A la izquierda Con tranquilidad Tras la pared

Bajo la lluvia Desde la ventana Por la niebla Hasta el centro

A modo de conclusión de este primer apartado dentro de los elementos prosódicos en el aula de ELE debo destacar algunos aspectos importantes que, desde mi punto de vista, deben ser tenidos en cuenta a la hora de llevar el acento al aula.

Por un lado, es importante trabajar con todos y cada uno de los elementos prosódicos en el aula desde el primer día. A pesar de que, trabajar con el acento de forma aislada puede ser complicado lo cierto es que es necesario que los alumnos vayan habituando su oído a la percepción de dicho elemento mediante ejercicios como los que vimos anteriormente.

Y por otro lado, como docentes de ELE, debemos evitar la ultracorrección en el aula. Es importante que nuestros alumnos sean conscientes de los errores que cometan a la hora de percibir y producir el acento en español pero, teniendo en cuenta la dificultad

que atañe dicho elemento a los alumnos extranjeros es conveniente que, a partir de una serie de pautas, sean ellos mismos quienes lleguen a ser capaces de percibir sus propios errores lo que, por otra parte, les permitirá ser capaces de autocorregirse.

Entonación

Continuando con el orden establecido, en esta ocasión trabajaremos la entonación en el aula de ELE a través de una serie de ejercicios y actividades. Antes de entrar en cuestiones puramente prácticas es conveniente establecer algunos aspectos previos sobre qué y cómo se debe enseñar.

Desde el primer momento en el que queramos introducir la enseñanza de la entonación a nuestros alumnos es importante mostrarles la importancia de la misma en la correcta comunicación en cualquier lengua. Para ello podemos mostrarles ejemplos, escritos en la pizarra o entregándoles una serie de enunciados o pequeños textos, los cuales leeremos en voz alta cambiando la entonación cada vez. En los primeros niveles (A1 – A2) no será necesario que nuestros alumnos comprendan el contenido semántico de los enunciados o textos, será suficiente con que comprendan los diferentes cambios entonativos. Más que el alumno sea capaz de prepararse para todas y cada una de las diferentes situaciones comunicativas en las que se va a encontrar, lo importante es dotarle de las herramientas para que él mismo sea capaz de analizarlas y, posteriormente, pueda desenvolverse con la mayor naturalidad posible.

En relación al apartado sobre cómo enseñar entonación en el aula de ELE, ya dije en apartados anteriores, y se repite a lo largo de todo el trabajo que, tanto la entonación como el resto de elementos prosódicos es importante tratarlos desde el primer día y desde los niveles más bajos. Además, y al igual que ocurre con el acento que se vio en el apartado anterior, la enseñanza de la entonación tiene que ocupar tres fases: una primera fase de educación del oído o percepción de los cambios entonativos que existen en español; una segunda fase de repetición o producción guiada por el docente en la que los alumnos sean capaces de repetir enunciados o textos que el docente lleve al aula; y, finalmente, una tercera fase de producción libre o comunicativa en la que el alumno ya sea capaz, por sí mismo, de reproducir variaciones entonativas.

Es probable que nuestros alumnos no sean expertos fonetistas ni que tengan conocimientos previos de fonética por lo que, explicarles en qué consisten las

variaciones entonativas o los cambios tonales ascendentes o descendentes, no sirva de mucho. Por ello es importante que el docente utilice medios sonoros y/o audiovisuales para que los alumnos puedan escuchar de manera más clara e incluso se pueda escuchar la grabación tantas veces como sea necesario.

Existe un programa llamado *Uruk* que, destinado principalmente a los alumnos inmigrante extranjeros que no hablan nada de español e incluso con necesidad de alfabetización, lo cierto es que es útil, al menos en los primeros niveles, para mostrar auditivamente a los alumnos pequeños fragmentos y poder observar los cambios entonativos.

Otro programa que podemos encontrar por internet de forma gratuita y que puede resultar altamente útil es *Audacity*. Es un programa de edición de audios gratis con el que podemos cortar o unir diferentes pistas, e incluso añadir efectos. Puede resultar interesante trabajar con él la entonación en el aula, bien para que los alumnos escuchen grabaciones reales de hablantes nativos, bien para grabarse ellos mismo y puedan escuchar cómo realizan los diferentes ejercicios de entonación.

Además de los diferentes aparatos electrónicos de los que podemos disponer en el aula es importante que hagamos también uso de los gestos, tanto de la cara como de las manos para dotar de mayor expresividad a lo que estamos diciendo y así conseguir mayor comprensión por parte de los alumnos. La comunicación no verbal revela tanta o más información que las palabras por lo que, disponer de ésta en el aula, facilitará no solo al alumno a comprender más fácilmente las modulaciones entonativas, sino también al docente a explicar las mismas de manera más sencilla.

Una vez aclarados estos puntos se presentan a continuación una serie de ejercicios y actividades para trabajar la entonación con los alumnos en el aula. En primer lugar, veremos ejercicios destinados a la percepción de la entonación.

Como comentamos anteriormente, en los primeros niveles no será necesario que los alumnos comprendan el léxico de los fragmentos que les presentemos, será más importante que se centren únicamente en los patrones melódicos. Es por eso que, aquellos ejercicios que estén desprovistos de sonidos concretos, son interesantes para llevarlos en estos primeros días pues permite a los alumnos no desconcentrarse con el léxico.

Aunque quizás un tanto infantil por tratarse de una serie de dibujos animados (aunque para niños puede venir muy bien) lo cierto es que *Pingu* es un material didáctico de gran utilidad pues los personajes no utilizan palabras pero sí que mantienen la entonación característica de cada lengua a la que es doblada, en este caso, el español. La serie proporciona imágenes bastante claras para captar lo que los personajes quieren expresar en cada momento. Podemos poner un capítulo de esta serie, cuya duración es muy breve, y posteriormente realizarles algunas preguntas sobre lo que han visto y lo que hayan entendido respecto a la entonación.

Una opción alternativa, muy efectiva al comienzo de los estudios, incluso también antes de dar importancia a los sonidos concretos del enunciado, es ofrecerles grabaciones donde solo se oiga la melodía apoyada en sílabas repetidas: *tata tata tatata*, por ejemplo. Si observamos que los alumnos son incapaces de percibir los cambios tonales podemos acompañar dichos enunciados en formato papel con flechas que indiquen si el tono sube o baja en cada segmento para facilitarles la comprensión.

Una vez que los alumnos sean capaces de comprender el significado semántico de los fragmentos que se les proporcione podemos pasar a trabajar con enunciados o textos concretos.

Para percibir los cambios tonales entregaremos a los alumnos una conversación en formato papel, de intervenciones muy breves para que no se pierdan en el contenido semántico, y hacer que escuchen dicha conversación, bien siendo grabada previamente con algún programa informático, bien siendo leída por el propio docente.

A. *¿Vienes?*

B. *No*

A. *¿Por qué?*

B. *Líos*

A. *¿Líos?*

B. *Sí*

A. *¿Qué líos?*

B. *Mi hijo*

A. *¿Por?*

B. *El coche* (Gil 2007: 406)

En este caso, se pedirá a los alumnos que sepan identificar los cambios tonales, ascendentes o descendentes y cómo influyen en el cambio de sentido del enunciado. Si hubiera complicaciones porque los alumnos no fueran capaces de ver los diferentes tonos se les podría realizar los enunciados a través de secuencias silábicas como *ta ta tata* o bien señalarles los diferentes cambios tonales para que ellos solamente tengan que imitarlos.

Siguiendo con los ejercicios de percepción de las variaciones entonativas, y para ir terminando con este apartado, una actividad que se presenta interesante es la reordenación de conversaciones. Entregamos a los alumnos una conversación, con intervenciones muy breves, desordenada. Ellos, por parejas o individualmente, dependiendo de su capacidad para trabajar de forma independiente, deberán reordenarla de una forma lógica.

<i>12 euros</i>		<i>A. ¿Cuánto cuesta?</i>
<i>¿Éste?</i>		<i>B. ¿Este?</i>
<i>¿Cuánto cuesta?</i>	→	<i>A. Sí</i>
<i>Sí</i>		<i>B. 12 euros</i>
<i>Gracias</i>		<i>A. Me lo llevo</i>
<i>Me lo llevo</i>		<i>B. Gracias</i>

En un primer momento no entregaríamos flechas que indicasen las inflexiones tonales de cada intervención pero, en caso de que los alumnos no fueran capaces de reordenar la conversación podríamos entregar símbolos para facilitar el ejercicio.

Una vez que los alumnos hayan ordenado la conversación se les pedirá que la lean en voz alta y realicen las inflexiones tonales que corresponden. Es probable que, ya a estas alturas, ellos mismo sean capaces de notar si lo han realizado correctamente o no.

Un aspecto importante que hay que tratar dentro del apartado destinado a la percepción o educación del oído es otorgar a los alumnos la capacidad de reconocimiento de los diferentes patrones entonativos y sus significados. Para ello expondré a continuación, a modo de ejemplo, algunos ejercicios que podemos llevar al aula. Es conveniente que estos ejercicios se realicen una vez los alumnos ya hayan trabajado previamente las actividades anteriores en las que únicamente se les pedía que

notasen las diferentes inflexiones entonativas y, además, que ya posean cierto conocimiento semántico y sintáctico del español para poder relacionar los enunciados o textos con lo que se pretende expresar mediante la entonación, así pues considero favorable llevar estos ejercicios a niveles intermedios (A2/B1).

En primer lugar, y para que los alumnos sean capaces de distinguir la entonación que diferencia los enunciados enunciativos, interrogativos, imperativos y exclamativos, podemos utilizar la técnica de sustituir las palabras de cada uno de ellos por una sucesión de consonantes nasales tales como *lalala* o *nanana*. De esta manera, los estudiantes se centrarán únicamente en observar los cambios tonales que diferencian, por ejemplo, a una pregunta de una obligación.

Una vez que los estudiantes tengan clara las diferencias respecto a los distintos patrones entonativos podemos pasar a practicarlos a través de enunciados reales con contenido semántico y explicarles que podemos expresar diferentes estados de ánimo a través de la entonación.

Un buen ejercicio para practicar este contenido es a través de breves enunciados (al menos al principio hasta que los estudiantes se habitúen) que manifiesten un estado de ánimo según su entonación. Podemos dividirlo en tres fases progresivas:

- En un primer momento podemos hacer que los alumnos únicamente escuchen, bien a través de nosotros, bien a través de grabaciones, breves enunciados y que, según la entonación, elijan el nombre del sentimiento que se desea expresar:

¡Qué bien estoy!

- a. *Tristeza*
- b. *Alegría*
- c. *Sorpresa*

- Posteriormente podemos pedirles que, no solo elijan el sentimiento que expresa el enunciado que acaban de escuchar, sino que además continúen el pequeño diálogo entre las opciones que se les dan:

Mañana tengo examen (tristeza)

- a. *¡Tú puedes!*

b. *¡Qué bien!*

- Y, finalmente, podemos pedirles que sean ellos mismos, por parejas, quienes realicen pequeños diálogos en los que se dé especial relevancia a la entonación. Para ello entregamos a uno de los dos alumnos varios enunciados que deberá preguntar a su compañero, al otro le entregaremos varias respuestas a esos enunciados con su correspondiente entonación. El primero de ellos deberá adivinar de qué manera le ha contestado su compañero.

Alumno A: *¿Quieres venir mañana a mi casa?*

Alumno B:

- *Sí, vale* (emocionado)

- *Sí, vale* (no convencido de la idea)

- *Sí, vale* (enfadado)

Con este último ejercicio no solo se pone en práctica la percepción o adaptación del oído de los estudiantes a las distintas flexiones entonativas, sino que también permite que ellos mismos comiencen a producir un determinado sentimiento variando su entonación. Y así podemos pasar a la siguiente fase de actividades.

En la segunda fase, destinada a la repetición o producción guiada por el docente, se pretende que los alumnos entren ya en una fase más realista a través de diálogos o temas reales, de la vida diaria, a los que muy probablemente vayan a enfrentarse en su día a día. No hay que olvidar que nuestra forma de enseñar entra dentro de lo que se denomina enfoque comunicativo y que, por lo tanto, esperamos que los alumnos sean capaces de interactuar de forma fluida.

El nivel para el que se pueden adecuar estas actividades son niveles intermedios (A2/B1) aunque puede suceder que, aún siendo niveles altos (B2/C2), se necesiten llevar a cabo ejercicios destinados a la producción guiada por el docente debido que, aunque los alumnos tengan un gran nivel gramatical, puede suceder que nunca hayan prestado atención a la entonación, bien por falta de interés o porque no tuvieron un docente que les mostrase dicho elemento.

Algunos de los ejercicios que podemos llevar al aula son aquellos destinados, principalmente, a conocer más a nuestros alumnos y a que se conozcan entre ellos. Así una de las actividades que podemos realizar, y que además es muy interesante para realizarla los primeros días de clase cuando los alumnos no se conocen entre ellos, es la de intercambio de información.

Entregamos a cada alumno una serie de preguntas (*¿Qué música te gusta?, ¿De dónde eres?*, etc.) para que se las hagan a sus compañeros. Podemos hacer que se sienten por parejas o, para hacerlo más divertido, que se muevan por el aula preguntando aleatoriamente. Una vez tengan todas las preguntas respondidas les pediremos que las lean en voz alta. De esta manera practicamos la entonación interrogativa y las múltiples variantes según la entonación que se utilice.

Si lo que queremos es practicar, o más bien que ellos practiquen la entonación de las estructuras enumerativas podemos realizar una actividad parecida a la anterior. En este caso entregaremos preguntales tales como: *¿Qué ciudades europeas conoces?*, *¿Cuáles son tus películas favoritas?*, *¿Cuántos idiomas hablas?*, etc. y, al igual que en el caso anterior, podemos hacer que se sienten por parejas para realizar el ejercicio o que se muevan por el aula y pregunten a varios de sus compañeros. Con este ejercicio no solo ponemos en práctica la enumeración en español, sino que además hacemos frente a un error bastante común en los alumnos extranjeros, especialmente aquellos cuya lengua materna es el francés, inglés, alemán o ruso, ya que trasladan la entonación final ascendente de su idioma al castellano, donde la entonación final en las enumeraciones suele ser descendente.

Hay que remarcar que, a pesar de que el docente les entregará una serie de preguntas, bien en tarjetas o bien apuntándolas en la pizarra, lo cierto es que esto servirá únicamente como guía, ya que ellos podrán crear sus propias preguntas, practicando de esta manera, la gramática así como la entonación interrogativa.

Finalmente, y como componente más lúdico que didáctico, podemos llevar a nuestros alumnos diversos modismos, frases hechas o incluso refranes propios del español para que los lean en voz alta, además de conocer un poco más sobre la cultura española. Considero que este ejercicio puede resultar interesante pues, especialmente los refranes, contienen una gran variación entonativa relacionada a su vez con su alta capacidad expresiva.

Un último ejercicio de esta segunda fase y que nos servirá de puente hacia la tercera fase de producción libre es la realización de pequeños talleres teatrales por parte de los alumnos. Para poder llevar a cabo esta actividad es imprescindible que estos tengan ya un gran dominio de las diferentes variaciones tonales así como de los diversos aspectos gramaticales del español, pues serán ellos mismos quienes creen sus propios textos, así pues se destina esta actividad a estudiantes de nivel intermedio o avanzado (B2/C1).

Para llevar a cabo este ejercicio podemos pedirles a los alumnos que, individualmente, por parejas o en pequeños grupos, preparen en sus casas un pequeño escrito (un monólogo, una escena teatral, etc.) que luego representarán en clase ante sus compañeros. Para facilitarles la labor podemos entregarles algunas pautas como que incluyan enunciados interrogativos, imperativos...y que expresen sentimientos como alegría, tristeza, euforia...a través de la entonación.

El objetivo principal de esta actividad es la recopilación de todos los fundamentos teóricos y prácticos vistos en los anteriores ejercicios pero presentado de forma más amena pues se trabaja con el componente lúdico de las representaciones públicas. Además, comenzamos a otorgar a los alumnos cierta autonomía a la hora de producir sus propias intervenciones.

De esta manera llegamos ya a la tercera fase: producción libre. En este punto no resulta ya necesario llevar al aula actividades o ejercicios concretos de práctica de la entonación. Como mencioné anteriormente, nos encontramos dentro del enfoque comunicativo cuyo principal objetivo es la capacidad del alumno para comunicarse en el entorno de la lengua nativa, en este caso, el español. Es por ello que, cualquier actividad que implique comunicarse, haciendo uso de los conocimientos sintácticos y semánticos adquiridos previamente por los alumnos, valdrá para poner en práctica todo lo aprendido respecto a la entonación, y al resto de elementos prosódicos. Podría decirse que la entonación no es más que otra pieza del puzzle que conforma la capacidad comunicativa del estudiante.

Aun así, podemos recomendar a nuestros alumnos que vean y escuchen películas, series de televisión o incluso obras teatrales para dar cuenta de la implicación de la entonación y que, si se animan, intenten imitar algunos fragmentos o escenas.

En conclusión, y desde mi punto de vista, la enseñanza de la entonación en español a estudiantes extranjeros no debe ser tanto la demostración de los diferentes patrones existentes sino de cómo las diversas maneras de entonar una misma palabra o un mismo enunciado pueden tener diferentes significados independientemente de su componente semántico. Otorgarles las herramientas adecuadas para que ellos mismos, de manera autónoma, sean capaces de percibir y producir esas diferencias debe ser el objetivo principal de la enseñanza de la entonación en el aula de ELE.

Ritmo

Para finalizar este apartado dedicado a la aplicación de los elementos prosódicos en el aula trabajaremos con el ritmo y con las diversas actividades que podemos utilizar para que nuestros alumnos logren adaptarse a sus características en español.

De forma resumida, pues ya se explicó en anteriores apartados, se entiende por ritmo la duración en el tiempo de los diferentes elementos suprasegmentales en función de las sílabas, según sean estas tónicas o átonas. Cabe mencionar que existen dos tipos de lengua según el ritmo o la temporalización del mismo, esto es, existen lenguas de temporalización acentual, como el inglés, el alemán o el chino, y lenguas de temporalización silábica, como el español. Las primeras se caracterizan por otorgar la misma duración al espacio que va entre una sílaba acentuada y la siguiente sílaba acentuada lo que produce una disminución articulatoria y relajación de las sílabas átonas. Por el contrario, las segundas se caracterizan por otorgar la misma duración a todas las sílabas, lo que en cambio produce que existan distintas duraciones entre una sílaba acentuada y la siguiente sílaba acentuada.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente, muchos estudiantes, especialmente aquellos cuyas lenguas son, por ejemplo, el inglés o el alemán, tienen dificultades al hablar español pues transmiten la temporalización de su lengua a la nueva lengua. Los ejercicios que a continuación se presentan buscan eliminar esa problemática y otorgar a los alumnos las herramientas para alcanzar un correcto ritmo español.

Por otra parte, se debe contemplar el hecho de que el ritmo se define como la distribución en el tiempo de elementos prosódicos, concretamente el acento y la sílaba,

por lo que muchos ejercicios que aquí se presentan pueden perfectamente ser también útiles para la práctica docente de dichos elementos. Además:

Como hemos visto, muchos aspectos prosódico están interrelacionados, [...]. Sin embargo, a la hora de la puesta en práctica docente, lo aconsejable es entrelazar los ejercicios de uno y otro aspecto, e incluir también otros ejercicios correspondientes a otros elementos. (Lahoz 2012: 114)

Al igual que comenté en los anteriores apartados, los elementos prosódicos están estrechamente ligados, aunque aquí se lleven a cabo ejercicios específicos para cada uno de ellos. Lo ideal en el aula sería que el docente realizara ejercicios donde se entrelazaran todos los elementos.

El orden que se establece para practicar los ejercicios destinados al aprendizaje del ritmo es el mismo que se ha seguido en los anteriores apartados: una primera fase de percepción y sensibilización del oído a las características del ritmo en español, una segunda fase de producción e imitación por parte del alumnado guiada por el docente, y una última fase de producción libre y práctica comunicativa. Además, es conveniente que también el ritmo se vea presente en el aula desde el primer día de clase y ya desde los primeros niveles pues, al igual que ocurre con los demás elementos prosódicos, cuanto antes comience el alumnado su inmersión en la prosodia antes conseguirá alcanzar una pronunciación casi nativa.

Es importante mencionar antes de detallar los ejercicios y actividades que llevaremos al aula que, a pesar de lo que pueda parecer, el ritmo es uno de los elementos suprasegmentales más difíciles de llevar al aula precisamente por su propia naturaleza, pero no hay que olvidar que también es uno de los más importantes, junto a la entonación, porque gracias a ellos se pronunciarán de forma correcta los fonemas y sílabas, otorgando de sentido a la lengua hablada.

Comenzando por la fase de percepción o sensibilización del oído, podemos utilizar los siguientes ejercicios en el aula. Están pensados para un nivel inicial (A1/A2) aunque, como siempre matizo, puede ocurrir que alumnos de niveles superiores (B1/B2) nunca hayan focalizado su atención en el ritmo y deban comenzar a hacerlo a través de ejercicios como estos. En cualquier caso, es importante que se trabaje con estas actividades como primera toma de contacto.

Uno de los primeros ejercicios que podemos llevar al aula, y que más pueden motivar a los alumnos por tratarse más de un juego o dinámica que de un ejercicio, es imitar el habla de los españoles. Se concibe como una actividad para despertar la consciencia de la existencia del ritmo entre los alumnos, además que al tratarse de imitar la forma de hablar no es necesario que los alumnos expliquen en qué consisten las diferencias entre el español y su lengua materna, así como no es tampoco necesario que utilicen enunciados sintácticamente bien contruidos. Es igual que cuando nosotros imitamos, en tono de humor, la forma de hablar de italianos o franceses, por ejemplo.

Este ejercicio es recomendable en los primeros niveles (A1/A2) y en aquellos grupos en los que aún no se haya practicado el concepto de ritmo. Al tratarse de una actividad que no requiere grandes conocimientos de gramática ni de léxico es más fácil que los alumnos se centren en identificar las distintas variaciones del ritmo según la lengua.

Siguiendo con los ejercicios para niveles iniciales, cuyo objetivo no es tanto que los alumnos logren un conocimiento pleno de lo que caracteriza el ritmo del español como que distingan las diferencias rítmicas entre sus lenguas maternas y el español, ya que este rasgo prosódico no es, en principio, tan fácil de captar como pueden ser otros elementos ya vistos, es el agrupamiento de enunciados según sus patrones rítmicos.

En este caso, el docente daría suaves golpes en la mesa mientras repite en voz alta la sílaba *ta*. Después, pedirá a los alumnos que hagan lo mismo y, llegado el momento, el docente les pedirá que se detengan. Según la lengua de los alumnos, agruparán las sílabas de una manera o de otra:

ta-ta-tá → francés

tá-ta-ta → checo

ta-tá-ta → polaco

En este momento, el docente les mostrará cuál es el patrón más común en español. A pesar de tratarse de una lengua de acento libre, lo cierto es que muestra una tendencia a la acentuación llana, igual que el polaco:

ta-tá-ta → español

Una vez que los alumnos son conscientes de la existencia e importancia del ritmo como parte de una lengua, deberemos pasar a la siguiente fase de actividades para llevar al aula: imitación o producción por parte del alumnado guiada por el docente.

Un ejercicio, que además podemos realizar en relación al anterior, es presentar a los alumnos breves enunciados, con significado sintáctico y semántico, los cuales los alumnos deberán pronunciar pero cambiando las palabras por secuencias silábicas (*ta, da, ma...*). Repetirán una y otra vez estas secuencias, imitando la pronunciación del docente y, una vez hayan sido capaces de adaptarse al ritmo de las secuencias, pasarán a pronunciar los enunciados correspondientes:

Mi casa está en el centro de la ciudad

Dá dadá dadá da dá dáda da dá dadá

Al tratarse ya de un ejercicio con enunciados concretos, es conveniente que esta actividad se lleve a cabo con alumnos de niveles medios (A2/B1) que ya tengan un cierto conocimiento de la gramática del español y, además, de las características básicas del ritmo.

Al igual que vimos en la práctica de elementos prosódicos anteriores, la utilización de canciones infantiles, refranes y frases hechas puede ser de gran utilidad ya que, de manera lúdica, los alumnos son capaces de percibir el ritmo, en este caso. Todas estas composiciones suelen destacar por presentar un ritmo regular a lo largo de su recitación por lo que es buen material para conseguir un dominio, por parte de los alumnos, de las características rítmicas del español.

Para llevar este ejercicio al aula bastará con que el docente entregue a sus alumnos una serie de canciones o refranes, o pedirles a ellos que busquen y lleven al aula aquellos que más les guste o que más les haya llamado la atención. En un primer lugar se les puede dejar leerlos pero, al cabo de un tiempo, se les pedirá que los memoricen y sean capaces de recitarlos.

*El patio de mi casa es particular:
cuando llueve se moja
como los demás.*

*Al corro de la patata,
comeremos ensalada,*

*lo que comen los señores,
naranjitas y limones.*

*Susanita tiene un ratón
un ratón chiquitín
que come chocolate
y turrón y bolitas de anís.*

*A quien buen árbol se arrima,
buena sombra le cobija.*

*No por mucho madrugar
amanece más temprano.*

Nunca es tarde si la dicha es buena.

Este ejercicio es recomendable para alumnos de nivel intermedio (B1/B2) puesto que ya se ponen en práctica también conocimientos gramaticales y léxicos elevados que requieren conocer en mayor profundidad las características de la lengua española.

Una última actividad que podemos llevar al aula para practicar el ritmo en español es el uso de canciones modernas. Los motivos por los que el uso de estas composiciones en el aula es positivo son múltiples: por un lado, permiten introducir a los alumnos en el ámbito cultural (e incluso literario) español, por otro lado, muchas canciones presentan el ritmo típico de la lengua desde un punto de vista prosódico, por ejemplo, las canciones de cantautores que toman como referencia las composiciones poéticas de Machado o Miguel Hernández.

Otras razones, menos lingüísticas, son el juego que nos pueden dar en el aula al tratarse, en su mayoría, de composiciones que dan pie a la libertad de interpretaciones y emociones. A cada alumno le puede evocar una sensación o significado distinto y, mediante el debate en el aula, podemos llevar a cabo una actividad en la que se ponga en práctica las destrezas orales (comprensión y expresión). Además:

escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta...además, como actividad lúdica,

las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores. (Cassany 1994: 109).

Desde mi punto de vista, es recomendable que esta actividad sea llevada ya a niveles superiores (B2/C1) puesto que, para que la comprensión de la canción sea lo más perfecta posible, es necesario que los alumnos dispongan ya de una buena base gramatical, léxica y, por supuesto, rítmica y de los demás elementos prosódicos. Además de poder practicar después la comprensión y expresión oral a través de preguntas y debates que podemos realizar en el aula entre los alumnos.

Ya en una tercera fase de producción libre podemos llevar a cabo cualquier actividad que, no centrándose principalmente en la práctica del ritmo, se trabaje con la correcta pronunciación y se pongan en práctica todos los elementos prosódicos: representaciones teatrales, exposiciones orales, debates, etc. No debemos olvidar que la prosodia es una parte más del puzzle que compone una lengua, el español en este caso, y que se debe poner en práctica junto a los demás aspectos lingüísticos.

Como conclusión de este último apartado dedicado a la práctica en el aula de ELE de los elementos prosódicos sería conveniente destacar algunos aspectos importantes a tener en cuenta. En primer lugar, debemos tener como objetivo principal respecto a nuestros alumnos no solo que éstos alcancen el conocimiento de la prosodia española, sino que sean conscientes de la importancia que tienen estos elementos en la correcta comunicación.

En segundo lugar, no basta con llevar una serie interminable de ejercicios al aula si el docente no es capaz de transmitir esa importancia a sus alumnos y motivarlos a participar en la realización de dicho ejercicios, no con la presión de alcanzar los objetivos sino con la perspectiva de acercarse, lo más posible, a la correcta pronunciación de la lengua.

Y en tercer y último lugar, la necesidad del docente de contar no solo con una base teórica de las características básicas de los elementos prosódicos, sino además de una correcta metodología que llevar al aula. En relación a este aspecto, el conocimiento de las nuevas tecnologías es indispensable para trabajar la prosodia en el aula, tanto por su efectividad como la mayor motivación que transmite a los alumnos en aspectos que pueden considerarse algo tediosos y difíciles de llegar a transmitir y comprender.

5. Conclusiones

Una vez finalizado el presente trabajo podemos concluir, en primer lugar, que la aplicación de la prosodia en la enseñanza de ELE no es solo importante sino también necesaria tanto desde el punto de vista del docente como desde el punto de vista del alumno. Por un lado, ayuda al profesor a detectar y corregir aquello que solemos denominar acento extranjero que, si bien no dificulta la comunicación, sí que denota un estadio inconcluyente en el aprendizaje de la lengua extranjera y, por otro lado, dota al alumno de un conocimiento pleno de la nueva lengua que no solo le ayudará a dominar por completo todos los campos de la nueva lengua sino que además le permitirá desenvolverse con soltura y sin miedo ante la mayor aceptación social por parte de los interlocutores nativos.

Como mencionamos a lo largo de todo el trabajo, para que el objetivo de la enseñanza de los elementos prosódicos de sus frutos en el aula es imprescindible en primer lugar, que estos se observen desde el primer día de clase y durante todo el proceso de aprendizaje de la nueva lengua, en segundo lugar, que el docente domine a la perfección tanto los elementos teóricos como los elementos prácticos en torno a los cuales se vertebran la prosodia, estos son, conocimientos de fonética y fonología, tanto de la L2 como, siempre que sea posible, de la lengua nativa de los estudiantes, que le permitan llevar a cabo un trabajo contrastivo en el que pueda predecir y corregir errores, y en tercer, y último lugar, un conocimiento de las técnicas y estrategias de corrección de la pronunciación aplicables en el aula.

Se ha tratado ya previamente que, para que se puedan dar todos estos componentes en una aula de ELE es necesario que, en primer lugar, el profesor posea unos conocimientos en torno a la fonética y fonología, tanto del español como de la lengua nativa de los estudiantes y, aunque no es imprescindible que este sea un experto fonetista, sí es cierto que debe ser capaz de manejar las dos destrezas básicas de la enseñanza de los elementos prosódicos en el aula de ELE: la fonética articuladora y la fonética acústica. La primera, por ser la herramienta imprescindible de cualquier docente de lenguas extranjeras para corregir los errores en cuanto al punto o modo de articulación, sin los cuales no se podría dar una correcta pronunciación, y la segunda,

mucho más importante desde el punto de vista prosódico, por tratarse de la herramienta con la cual detectar y diagnosticar los errores de pronunciación en cuanto a su importancia dentro del ámbito de los elementos prosódicos.

En definitiva, podemos concretar que la aplicación de los elementos suprasegmentales o prosodia en el aula de ELE permite por un lado, la mejora de la enseñanza de la pronunciación a los alumnos lo que les otorgará la posibilidad de alcanzar la perfección en las destrezas comunicativas orales, tanto la de la expresión como la de la comprensión, es decir, tanto para producir como para comprender mensajes orales, lo que, por otra parte, solo se consigue a través de la adaptación del oído a los sonidos de la nueva lengua mediante el conocimiento de la entonación, el ritmo y el acento, elementos prosódicos primordiales de cualquier lengua que tanto el profesor, por su posición de transmisor, como el alumno como interesado en aprender una nueva lengua deben conocer.

6. Referencias bibliográficas

- BARTOLÍ RIGOL, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, vol. 1. Recuperado el 5 de junio de 2015, de: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- CANTERO SERENA, F.J. (2004). *Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE*. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. Recuperado el 29 de diciembre de 2015, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f
- CASSANY, D. (Ed.), Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- GIL, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- GIL, J. (Ed.), Lahoz, J. M., Luque, S., Mellado, A. y Rico, J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid, España: Edinumen.
- HUALDE, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge, UK: Cambridge.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de Referencia para el Español. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lengua segundas y extranjeras*. Recuperado el 29 de abril de 2015, de: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- IRUELA, M.. (2007). *Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. MarcoELE. Recuperado el 27 de marzo de 2015, de: <http://marcoele.com/>

- LAHOZ BENGOCHEA, J.M. (2006). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué*. Centro Virtual Instituto Cervantes. Recuperado el 9 de abril de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf
- LLISTERRI, J. (2003). *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación en español como primera lengua y como lengua extranjera*. Estudios lingüísticos de la Universidad de Alicante. Recuperado el 7 de abril de 2015, de: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf
- LLISTERRI, J. (2013). *La enseñanza de la pronunciación*. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 7 de abril de 2015, de: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
- LLISTERRI, J. (2014). *Los elementos suprasegmentales*. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 7 de abril de 2015, de: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_prosod/Suprasegmentales_general.pdf
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- NAVARRO TOMÁS, T. (2004 [1918]). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas).
- POCH OLIVÉ, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- PRIETO, P. & ROSEANO, P. (coords). 2009-2013. *Atlas interactivo de la entonación del español*. Recuperado el 12 de enero de 2015, de: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>.
- QUILIS, A. (1991). *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros.

ROMÁN MONTES DE OCA, D. (2008). *Recursos para el análisis acústico de la melodía del habla en Praat*. Recuperado el 30 de diciembre de 2014, de Revistes Catalanes amb Accés Obert (RACO) Sitio web: <http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/viewFile/140077/216446>

SANTAMARÍA – NUSTO, E. (2010). *Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE*. Recuperado el 8 de mayor de 2014, de redELE, revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, número 20. Sitio web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redele_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564

