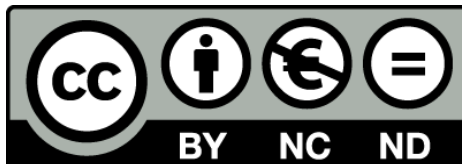


La pronunciación por tareas en la clase de E/LE

Marta Bartolí Rigol



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



LA PRONUNCIACIÓN POR TAREAS EN LA CLASE DE ELE

Marta Bartolí Rigol

TESIS DOCTORAL

NOVIEMBRE 2012

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA
Programa de doctorat
“Ensenyament de Llengües i Literatura”

Bienio 2001-2003

LA PRONUNCIACIÓN POR TAREAS EN LA CLASE DE ELE

Marta Bartolí Rigol

Director de tesis:

Dr. Francisco José Cantero Serena

Hi ha un moment de la vida que sembla com si ens despertéssim d'un somni. Hem deixat de ser joves. Bé es veia que no ho podríem ser eternament; ¿i què era, ser joves? Ma jeunesse ne fut qu'un ténébreux orage, diu Baudelaire; potser tota joventut ho ha estat, ho és, ho serà. Una tempesta tenebrosa travessada de llampecs de glòria - d'incerta glòria -, un dia d'abril...

Joan Sales. *Incerta glòria*

Agraïments

Vull donar les gràcies a la Jutta per les converses i l'*Andante*; a la Maria, per envoltar-me de bemolls i sostinguts; finalment, a l'Anna, per resistir les meves cabòries i maldecaps.

I especialment vull agrair al doctor Cantero la confiança, els ànims i el suport al llarg d'aquests anys.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	
1.1. Justificación e interés de la investigación.....	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	
2. FONÉTICA Y PRONUNCIACIÓN.....	7
2.1. La pronunciación como elemento integrador.....	10
2.2. La corrección fonética	12
2.3. ¿Hay que enseñar fonética en clase?	13
2.4. Situación actual de la pronunciación en la clase de LE.....	14
3. ADQUISICIÓN FONÉTICA	
3.1. Introducción.....	16
3.2. El factor crítico de la edad.....	18
3.3. La mediación lecto-escritora como factor crítico.....	20
3.4. Transferencias.....	22
3.5. La interlengua fónica.....	24
4. ASPECTOS DIDÁCTICOS	
4.1. Prejuicios sobre la pronunciación del español.....	27
4.2. Objetivos de pronunciación.....	29
4.3. Variedades y registros.....	31
4.4. El acento extranjero.....	34
4.5. El enfoque por tareas.....	36
4.6. Pronunciación por tareas.....	40
4.7. La competencia comunicativa.....	42
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA	
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	58

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE MATERIALES

7. INTRODUCCIÓN.....	61
7.1. Manuales de ELE.....	64
7.1.1. <i>Para empezar A</i>	66
7.1.2. <i>Para empezar B</i>	68
7.1.3 <i>Intercambio 1</i>	70
7.1.4 <i>Intercambio 2</i>	73
7.1.5. <i>Viaje al español 1</i>	75
7.1.6. <i>Viaje al español 2</i>	78
7.1.7. <i>Rápido</i>	80
7.1.8. <i>Caminos 1</i>	83
7.1.9. <i>Mirada</i>	85
7.1.10. <i>Gente 1</i>	87
7.1.11. <i>Gente 2</i>	90
7.1.12. <i>Planeta E/LE</i>	92
7.1.13. <i>Sueña 1</i>	95
7.1.14. <i>Sueña 2</i>	97
7.1.15. <i>Sueña 4</i>	99
7.1.16. <i>Sueña 3</i>	102
7.1.17. <i>Avance nivel elemental</i>	104
7.1.18. <i>Avance básico-intermedio</i>	107
7.1.19. <i>Vive el español</i>	109
7.1.20. <i>Prisma comienza A1</i>	111
7.1.21. <i>Prisma progresa B1</i>	113
7.1.22. <i>Así me gusta 1</i>	116
7.1.23. <i>Así me gusta 2</i>	119
7.1.24. <i>Aula 1</i>	123
7.1.25. <i>Nuevo ELE inicial 1</i>	125
7.1.26. <i>Español en marcha A1+A2</i>	127
7.1.27. <i>Español en marcha 3</i>	129
7.1.28. <i>ELExprés</i>	131
7.1.29. <i>Etapa 1</i>	134
7.1.30. <i>Tablas-resumen de los manuales de ELE</i>	138

7.2	Manuales específicos de pronunciación y lengua oral en ELE.....	149
	7.2.1. <i>Como suena 1</i>	150
	7.2.2. <i>Como suena 2</i>	151
	7.2.3. <i>De dos en dos</i>	153
	7.2.4. <i>Gente que pronuncia bien</i>	155
	7.2.5. <i>Fonética, entonación y ortografía</i>	157
	7.2.6. <i>Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés</i>	159
	7.2.7. <i>Para pronunciar, español lengua extranjera</i>	161
	7.2.8. <i>Actividades de la Didacteca del Instituto Cervantes</i>	163
	7.2.9. <i>Tabla de ítems de pronunciación en los manuales específicos</i> . 169	
7.3.	Manuales específicos de pronunciación del inglés como LE.....	170
	7.3.1. <i>Teaching English Pronunciation</i>	171
	7.3.2. <i>Speaking Clearly</i>	174
	7.3.3. <i>Accurate English</i>	176
	7.3.4. <i>Pronunciation Tasks</i>	178
	7.3.5. <i>Focus on Pronunciation</i>	180
	7.3.6. <i>Pronunciation in action</i>	182
	7.3.7. <i>Pronunciation for Advanced Learners of English</i>	184
	7.3.8. <i>Pronunciation</i>	186
	7.3.9. <i>Tabla de ítems de pronunciación</i>	189
8.	Conclusiones del análisis de materiales.....	190

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CURRICULAR

9.	Introducción.....	203
	9.1. <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	205
	9.2. <i>Currículum de las Escuelas Oficiales de Idiomas</i>	213
	9.3. <i>El Nivel Umbral</i>	218
	9.4. <i>Marco común europeo de referencia</i>	223
	9.5. <i>Niveles de referencia para el español</i>	228

10. Resumen curricular.....	238
11. Propuesta de sílabo de pronunciación en ELE	249
11.1. Introducción.....	249
11.2. Sílabo.....	254
CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA	
12. Introducción a la propuesta didáctica.....	275
12.1. Estructura de las tareas.....	276
12.2. Restricciones metodológicas de las tareas.....	280
13. Tareas de pronunciación.....	281
13.1. Organizar y proponer una actividad extraescolar, nivel A1.	281
13.2. Un anuncio de publicidad, nivel A2.....	302
13.3. Un doblaje, nivel B1.....	327
13.4. Contar e interpretar un sueño, nivel B2.....	349
13.5. Un interrogatorio en clase, nivel C1.....	375
13.6. Una radionovela, nivel C2.....	409
14. CONCLUSIONES.....	433
15. BIBLIOGRAFÍA.....	458

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación e interés de la investigación

El interés por el tema de esta investigación surge de la reflexión sobre el dominio de las destrezas orales dentro del aprendizaje formal de la lengua o las lenguas extranjeras (LE, en adelante)¹.

Las lenguas extranjeras, como afirma Guimbretièrre (1994), se han convertido en bienes funcionales que constituyen un instrumento de comunicación indispensable tanto en el mundo laboral como en el del ocio. En estos dos mundos, la comunicación es básicamente oral como en la mayoría de intercambios comunicativos. Los alumnos son conscientes de la importancia de la lengua oral y su interés por ella se puede detectar el primer día de clase, al preguntarles cuáles son sus objetivos de aprendizaje. En general, poder comunicarse oralmente es una prioridad para la mayoría. Sin embargo, suele ser habitual que, tras un período de instrucción, los alumnos adquieran unos conocimientos léxico-gramaticales avanzados, pero tengan dificultades en la expresión y en la comprensión oral.

En el enfoque comunicativo y en el más reciente enfoque por tareas, se concede, en teoría, la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas. No obstante, a pesar de las mejoras que ha implicado la aplicación de este enfoque y de los buenos resultados que se obtienen a largo plazo - con la ayuda quizás de una intensiva estancia en el país de la lengua estudiada- los alumnos adultos o adolescentes siguen teniendo dificultades para expresarse y para entender a los nativos, especialmente cuando su contacto con la lengua extranjera (LE) se reduce a tres o cuatro horas de clase por semana.

Como docentes nos preocupa este contraste entre las destrezas escritas y las orales y nos parece necesario mejorar el nivel de producción y de percepción

¹ Nos referiremos siempre a la pronunciación en LE sin especificar si se trata de una segunda lengua (L2), tercera (L3) o cuarta lengua (L4). Con LE nos referimos a la lengua extranjera que se aprende en la edad adulta sin tener en cuenta que, para el aprendiente, pueda ser su L2, L3, etc.

orales. Este desequilibrio entre habilidades lingüísticas no es un fenómeno nuevo y, a pesar de que los últimos enfoques han contribuido a mejorar la competencia oral de los discentes, las destrezas orales siguen siendo las más difíciles de dominar.

Según Cantero (Cantero, en preparación) las dificultades en las habilidades orales podrían estar relacionadas con la naturaleza del aprendizaje formal. En el enfoque comunicativo, la lengua escrita sigue empleándose como apoyo en la enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación. Esta mediación de la escritura podría ser un obstáculo en la adquisición fónica y en el desarrollo de las habilidades orales.

A pesar de los avances e innovaciones que se han producido en la enseñanza de lenguas extranjeras, creemos que la pronunciación no recibe el tratamiento adecuado. No ha habido propuestas de integración en la lengua oral y por tanto, no es extraño que los docentes no sepan cómo introducir la pronunciación en la clase comunicativa. De ahí que, probablemente, la pronunciación se trabaje poco en clase y, en caso de practicarse, se haga de forma aislada y desvinculada de las destrezas orales y del resto de contenidos lingüísticos.

En esta investigación, nos proponemos, por un lado, dar a la pronunciación el lugar que le corresponde dentro de la enseñanza comunicativa de la lengua y por otro, proporcionar a los docentes una propuesta didáctica de integración de la pronunciación en la clase comunicativa y aportar, aunque modestamente, una muestra de materiales destinados a aprendientes de español como lengua extranjera (ELE, en adelante).

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2. FONÉTICA Y PRONUNCIACIÓN

En este capítulo presentamos el marco teórico de esta investigación en el que trataremos temas como la diferencia entre fonética y pronunciación, el lugar de la corrección fonética y la situación actual de la enseñanza de la pronunciación en clase.

Investigadores de lenguas como Brown (1992), Encina (1995), Dieling y Hirschfeld (2000) afirman que la pronunciación no es sólo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. Algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. También, Cantero (2003) llama pronunciación a la producción y a la percepción del habla. Para Dalton y Seidlhofer (1994) la pronunciación es la producción de sonido significativo en dos sentidos. En primer lugar, el sonido tiene significado porque es parte del código de una lengua. De esta forma, podemos hablar de los sonidos distintivos del inglés, del francés, etc. En este sentido, podemos decir que la pronunciación es la producción y la recepción de los sonidos del habla. En segundo lugar, el sonido es significativo porque se utiliza para conseguir significado en contextos de uso. En este caso, podemos hablar de pronunciación con referencia a los actos de habla (*acts of speaking*).

La pronunciación es en definitiva la materialización de la lengua oral y como tal es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos. Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. El nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje.

Por el contrario, si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente y un esfuerzo de comprensión por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían impacientarse o incluso irritarse. En cambio, como indican Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000), una buena pronunciación supondrá una mayor aceptación por parte de los nativos.

Aparte de ser básica en la comunicación, la pronunciación proporciona información sobre el hablante y genera también unas actitudes u opiniones positivas o negativas, que pueden ser producto de prejuicios o estereotipos. La pronunciación aporta, como apunta Seidlhofer (2001), información sobre la situación en la que se produce la comunicación y sobre nuestra identidad, origen geográfico, social, estilo, etc. y, por tanto, como señalan Dieling y Hirschfeld (2000) podemos decir que es una especie de tarjeta de presentación.

Tener una pronunciación cercana al modelo nativo es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el aprendiz; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. Por ello, creemos que la pronunciación es un contenido dentro de la expresión, la comprensión e interacción orales que no debe desatenderse en favor de los otros contenidos de la clase. Es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos.

La pronunciación está muy relacionada con las destrezas orales y con la comunicación, aunque tradicionalmente en la enseñanza de lenguas extranjeras ha aparecido vinculada sobre todo a la lengua escrita y a la fonética. De hecho, pronunciación y fonética se han llegado a confundir a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas.

Sin embargo, desde el punto de vista de la didáctica resulta fundamental distinguirlas y desligarlas, porque, aunque están relacionadas, no es lo mismo

enseñar fonética que enseñar pronunciación. Como tampoco es lo mismo la pronunciación de la lengua oral que la pronunciación de la ortografía.

La fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura (Cantero,2003). Se puede enseñar fonética y mostrar las características de los sonidos de una lengua, cómo se articulan y cómo se transcriben. Este conocimiento es valioso pero no implica que los alumnos consigan una pronunciación cercana al modelo nativo. La fonética estudia los sonidos aislados y en contacto pero no el habla en su conjunto. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla (sonidos, sonidos en contacto, ritmo, acento, entonación).

Cuando en 1977, Göbel y Graffman llamaron “hijastra” de la enseñanza de lenguas extranjeras a la fonética para poner de manifiesto la poca atención que recibía en esos años, se referían a la fonética y a la pronunciación como si se tratara de lo mismo. Todavía algunos autores siguen considerando la fonética y la pronunciación como sinónimos.

En los años 70 y 80 la fonética quedó prácticamente fuera de la enseñanza de la LE porque resultaba muy complicado integrarla en un enfoque basado en la comunicación significativa. En los 90, la fonética volvió a cobrar cierta importancia y empezaron a aparecer manuales² sobre la pronunciación del inglés en los que se intentaba enseñar fonética/pronunciación a través del enfoque comunicativo. Los autores de esos manuales distinguían la fonética de la pronunciación pero seguían apoyándose en mayor o menor medida en textos escritos y, en algunos casos, continuaban utilizando el alfabeto fonético.

Otros investigadores, como Cantero y Llisterri, distinguen claramente entre pronunciación, fonética y corrección fonética. Así, para Cantero (2002), enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular

² Manuales como los de Brown, 1992; Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996.

adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto. Por su parte, la corrección fonética se ocupa de los sonidos aislados y pocas veces del habla en su totalidad. Llisterri (2002) distingue también entre la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Sitúa la enseñanza de la fonética fuera de la enseñanza de LE, en un nivel muy avanzado o en estudios de filología y es partidario de incluir la pronunciación en las actividades de clase. En cuanto a la corrección fonética, Llisterri afirma que, así como se corrige la gramática o el léxico, también deberá corregirse la pronunciación cuando se detecten errores.

Como hemos visto, hay diversidad de opiniones entre los investigadores. Para algunos pronunciación y fonética son lo mismo; otros las distinguen pero utilizan la fonética en la enseñanza de la pronunciación y, finalmente, hay investigadores que las diferencian y consideran necesario desligar la fonética de la enseñanza de la pronunciación.

2.1. La pronunciación como elemento integrador

Tradicionalmente, se ha afirmado que los sonidos forman una especie de “cadena”, como si estuvieran unidos uno tras otro. Según Cantero (2003), esta idea es falsa porque, si realmente los sonidos formaran una especie de cadena y la pronunciación consistiera en emitirlos cada uno de ellos con el mismo nivel de importancia, no existirían el acento dialectal ni el acento extranjero. Cantero sostiene que los sonidos no forman una cadena sino que se agrupan en “bloques fónicos”. De esta forma, el discurso oral está formado por bloques fónicos, a distintos niveles, cada uno de los cuales tiene un núcleo y unos márgenes. Estos bloques fónicos se encargan de organizar todo el discurso.

En español, por ejemplo, los niveles de organización fónica del habla son: la sílaba, la palabra y el grupo fónico. Gracias a esta jerarquización de los sonidos en el habla, el hablante puede producir discursos fluidos y con sentido, por su parte, el oyente puede segmentar y comprender tales discursos (Cantero, 2003).

Para Cantero (2002), el acento y la entonación son los responsables de la integración del habla en bloques fónicos. El acento desempeña su función en las palabras (nivel paradigmático): el acento pone de relieve una vocal (la vocal tónica) frente a las otras vocales que son átonas o, también puede poner de relieve una vocal tónica (con inflexión tonal) frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico, entonces hablamos de acento sintagmático (Cantero, 1998). Mientras que el acento actúa en las palabras, la entonación ejerce su influencia en la frase (nivel sintagmático). Cada sonido del discurso oral (y especialmente las vocales) tiene un *tono* determinado y, la sucesión de estos tonos recibe el nombre de entonación. La entonación afecta a todo el discurso y lo divide en grupos (los grupos fónicos). La unidad de entonación es el contorno entonativo, que es la melodía de un grupo fónico, y la sucesión de contornos entonativos es la entonación del discurso. El acento y la entonación cumplen tres funciones; la función principal es la de integrar el discurso en bloques significativos (*función prelingüística*), cada uno con un núcleo (*el acento de frase*). La *función lingüística* de la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Por último, mediante la *función expresiva* de la entonación pueden transmitirse una gran variedad de emociones (Cantero, 1998).

En la enseñanza de la pronunciación, la función más importante es la *prelingüística* porque los sonidos no se presentan de forma aislada sino integrados en el habla. Por tanto, habremos de tener en cuenta la forma cómo se integran los sonidos para que el alumno pueda identificar las unidades significativas del discurso y comprenderlo. También en la producción deberá tenerse en cuenta, porque la forma de integrar y organizar los sonidos es distinta según las lenguas. Así, quizás nuestros alumnos de ELE pronuncian bien los sonidos uno por uno, pero su integración resulta totalmente anómala porque los integran según su L1.

En suma, en la enseñanza de la pronunciación deberemos atender ante todo a la *función prelingüística* de la entonación pero también a la *función lingüística* y a la *expresiva*.

2.2. La corrección fonética

La corrección fonética es una rama de la fonética (Cantero, 2003) que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos.

En la corrección fonética tradicional, los alumnos deben seguir unas normas de pronunciación y aplicar unas reglas de “pronunciación de la ortografía” (el método directo y el método de transcripción fonética, basados en la lengua escrita) o bien “técnicas de articulación” (el método audio-lingual o fonoarticulatorio, basado en los gráficos de articulación de los sonidos). En los años 70, los nuevos métodos se basan en la discriminación de los sonidos (método de pares mínimos) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (método verbotonal), (Cantero, en preparación).

La corrección fonética consiste en corregir los errores de pronunciación del alumno de una LE, como si fuese un hablante defectuoso de dicha lengua (Cantero, íbid). La pronunciación del alumno no es la adecuada porque no cumple las reglas. Esto es lo que Cantero llama *perspectiva preceptiva* de la corrección fonética. Según la *perspectiva terapéutica*, variante de la anterior, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una “patología del habla”. Una tercera tendencia de corrección fonética es la que Cantero (1999) llama *perspectiva comunicativa*. En esta perspectiva no se insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir reglas” sino adquirir una competencia fónica. Esta última perspectiva se podría enmarcar dentro del enfoque comunicativo. Este enfoque tiene como objetivo que los alumnos logren

una competencia comunicativa³, entendida ésta como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación. Es decir, los alumnos no sólo deben tener conocimientos sobre la LE sino también deben saber utilizarla. La corrección fonética dentro de una enseñanza comunicativa debería prestar atención a la eficacia de la comunicación e intervenir en esa dirección.

La corrección fonética tradicional, con todo, puede ser útil en algunas ocasiones. Debería aplicarse, por ejemplo, en casos muy concretos en los que es preciso corregir algún defecto en la pronunciación. Por ejemplo, podríamos emplear la fonética en el caso de alumnos con un nivel de lengua alto, cuya pronunciación es *buena*⁴ y en la que sólo se detectan algunos detalles que, aunque no afectan a la inteligibilidad, los alumnos deseen erradicar.

2.3. ¿Hay que enseñar fonética en clase?

Cassany *et al.* (1994) señalan que la pronunciación debería tratarse de una forma más constante y sistemática desde los primeros cursos y sin tener que teorizar sobre fonética o fonología.

Nuestra perspectiva no difiere de la de estos autores y creemos que, a menos que no se trate de cursos dentro de los carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (p.ej. alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética. La fonética, como hemos visto antes, es una ciencia que estudia los sonidos y que se apoya en la escritura. Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni saber transcribir sino saber pronunciar. Teniendo en cuenta que la pronunciación es la materialización de la lengua, la práctica de la pronunciación y de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral y no sobre una base fonética o escrita. Con ello conseguiríamos que los aprendientes no se

³ Nos basamos en la definición que proponen Canale y Swain (1980) recogida en Canale (1995).

⁴ Inteligible y clara para los nativos, lo que significa también que se adapta a la situación comunicativa.

fijaran en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma sonora. Además, se trata de que nuestros alumnos aprendan a hablar y para ello no nos podemos basar en la lengua escrita ya que la lengua oral y la lengua escrita son dos sistemas diferentes, con unas características y funciones distintas.

2.4. Situación actual de la pronunciación en la clase de LE

La pronunciación ha atravesado diversas épocas en la historia de la enseñanza de la LE en las que ha variado enormemente la importancia que ha recibido. Así, por ejemplo, en el método de gramática y traducción no se la tenía en cuenta pero, en cambio, en el audiolingüismo se le otorgaba un gran protagonismo. Tras el abandono de este método volvió a caer en el olvido y, en los años 90, con la aparición del enfoque comunicativo, recuperó relativamente su importancia.

Puesto que la comunicación oral tiene un peso notable en este enfoque, se recobra el interés por la pronunciación. Lo fundamental es comunicarse en la LE y, por consiguiente, la inteligibilidad de la pronunciación es básica para garantizar la comunicación. Se aspira a la inteligibilidad como objetivo realista, de ahí que el acento extranjero se tolere totalmente porque no suele entorpecer la comunicación y porque, además, lograr un acento nativo se considera un objetivo poco realista o innecesario para la mayoría de los que aprenden una LE.

Sin embargo, a pesar de que el enfoque comunicativo tiene entre sus objetivos potenciar la comunicación oral, no se producen los resultados que serían de esperar porque los docentes no saben cómo integrar la pronunciación en la clase comunicativa. De modo que la pronunciación se trabaja poco para evitar, como señala Cantero (1999), el uso de métodos y recursos de tipo conductista que ya han sido superados en otros ámbitos de la enseñanza.

Cantero (1994) advierte que los resultados que se obtienen de la enseñanza basada en el enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lecto-escritoras. Con el enfoque comunicativo, los objetivos y el planteamiento han cambiado, pero la enseñanza sigue teniendo una base lecto-escritora. El empleo que suele hacerse del método comunicativo desatiende por tanto la dimensión fónica de la comunicación.

Además, aunque exista un interés por la pronunciación de los segmentos, no se tiene en cuenta su integración en el habla. La entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza (Cantero, 1994).

Nuestra impresión es que actualmente existe la tendencia a trabajar poco la pronunciación porque no se sabe muy bien como integrarla en la clase comunicativa. A diferencia de otros contenidos lingüísticos, parece que la enseñanza de la pronunciación no ha evolucionado. Añadiríamos también que probablemente las actividades orales están demasiado sujetas a estructuras escritas.

Para obtener una visión general sobre el tratamiento que recibe la pronunciación en los manuales generales así como en los de lengua oral y pronunciación tenemos que examinarlos a fondo. En el capítulo cuatro de esta investigación se presenta el resultado del análisis de manuales.

3. ADQUISICIÓN FÓNICA

3.1. Introducción

En este capítulo vamos a abordar la adquisición de la capacidad de pronunciar una lengua así como las diferencias y similitudes relativas a la adquisición fónica de una L1 y de una LE. Tras una breve introducción vamos a reflexionar sobre los diversos factores que pueden influir en la adquisición fónica de una LE.

Según Lleó (1997) la adquisición de la fonología de la primera lengua se completa generalmente alrededor de los cuatro o cinco años de edad. En cambio, en la adquisición de las lenguas extranjeras⁵ el progreso que se produce en la interlengua del aprendiente adulto se paraliza antes de llegar a adquirir una competencia nativa. No ocurre así en los demás contenidos lingüísticos (sintaxis, morfología y léxico) en los que la interlengua avanza y no se detiene en su camino hacia la lengua objeto. Aunque también en estos contenidos se produce fosilización, el grado es mínimo en comparación con la fosilización de la fonología. De todas formas, siempre hay diferencias entre individuos; algunos consiguen desprenderse de gran parte del acento extranjero y otros lo conservan toda su vida.

La metáfora del “recipiente fónico⁶” (Cantero, en preparación) puede explicar las diferencias entre el resultado final que alcanzan los niños que aprenden una segunda lengua y los adultos. La competencia fónica es la primera de las competencias lingüísticas que adquieren los niños. En este primer estadio de adquisición de la lengua, los niños construyen una especie de recipiente fónico, dentro del cual van introduciendo todos los conocimientos léxico-gramaticales. Estos conocimientos obtienen forma sonora en el recipiente fónico y a partir de entonces se materializan en la forma sonora que impone el recipiente fónico. Es decir, primero se produce la adquisición fónica y después se van adquiriendo las

⁵ Lleó considera lengua segunda o extranjera aquella lengua que una persona empieza a aprender cuando ya tiene adquirida la mayor parte de su competencia en L1. En caso contrario, tendríamos que hablar de adquisición simultánea de dos o varias L1.

⁶ Concepto similar a “frames, then contents” propuesto por Mac-Neilage y Davis (1990,1993). Autores citados en Cantero (en preparación).

demás competencias. Según Cantero, esta metáfora explicaría varios fenómenos relacionados con la adquisición fónica de una LE como el factor de la edad, la fosilización o la persistencia del acento extranjero.

La competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños tanto si aprenden la L1 como la LE porque el *input* que reciben es básicamente oral. Este *input* oral les permite construir otro recipiente fónico para una segunda o una tercera lengua y lograr un acento nativo o casi nativo. Los niños van creando un recipiente fónico de su L1 hasta los cinco años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado la adquisición fónica. Hasta esa edad, pueden crear otros recipientes fónicos, por eso pueden convertirse en hablantes nativos de dos lenguas si están inmersos en un ambiente bilingüe.

En cambio, en el caso de los adultos, el aprendizaje formal de una LE se inicia a través de la lengua escrita, se centra en aspectos léxico-gramaticales y el aspecto fónico es secundario. Además, el alumno se encuentra poco expuesto a la lengua oral o la exposición está mediatizada por la lengua escrita. En tal situación, el alumno de LE no puede construir un nuevo recipiente fónico e introduce entonces el léxico, la gramática, etc. dentro del recipiente de su L1, con lo que los contenidos y el recipiente fónico en el que se han instalado pertenecen a lenguas distintas y, por tanto, el estudiante extranjero actualiza e integra las palabras y estructuras de la LE en su L1.

Según la hipótesis del recipiente fónico, sería posible conseguir un acento casi nativo en LE si los alumnos adultos pasaran por una inmersión fónica. Pero la inmersión fónica no debería consistir sólo en estar sometido a una cantidad de *input* sonoro. Este *input* debería obtenerse en un contexto comunicativo significativo y el hablante debería tener unas relaciones comunicativas estables. Este *input* también debería ser anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico-gramatical y lecto-escritor.

La adquisición fónica es un fenómeno previo a toda adquisición léxico-gramatical, como parece lógico por la propia naturaleza de la lengua. Si el *input* tuviera las características que hemos citado más arriba, el alumno podría crear un nuevo recipiente fónico de la LE, es decir, podría desencadenarse el proceso de adquisición de la competencia fónica. En consecuencia, debería pues estudiarse qué puede hacerse desde la didáctica para que este proceso pueda tener lugar en un contexto de enseñanza/aprendizaje formal.

3.2. El factor crítico de la edad

Existe la creencia general de que los adultos que estudian una LE tienen menos éxito en el dominio final de la lengua que los niños que la aprenden. Pero la realidad nos muestra casos de adultos que adquieren también un nivel muy alto. Sin embargo, en lo referente a la adquisición fónica, resulta más difícil que el adulto logre una pronunciación de la LE “sin acento”.

Sobre la menor capacidad de los adultos para adquirir un acento cercano al nativo existen varias hipótesis. La más conocida es la que atribuye esta dificultad de los adultos a los cambios físicos que tienen lugar en la pubertad. Lenneberg (1967) afirma en su hipótesis del período crítico que, con la lateralización, el cerebro pierde su capacidad para el aprendizaje del lenguaje. Aunque todas las áreas se ven afectadas por esta pérdida, en general, los partidarios de esta teoría están de acuerdo en que la habilidad de pronunciar resulta más afectada que la sintaxis o el vocabulario (Crawford, 1987).

Scovel (1969) y Krashen (1973) también sostienen que en la pubertad el cerebro experimenta una serie de cambios que impiden que los adultos dominen la pronunciación con una fluidez nativa. Scovel (1969) llama “fenómeno Joseph Conrad⁷” a esta incapacidad de los adultos para adquirir un acento nativo o casi nativo.

⁷ Joseph Conrad, escritor de origen ucraniano, que tenía un dominio escrito del inglés excelente pero una pronunciación ininteligible.

La hipótesis de Lenneberg, que responsabiliza de la habilidad limitada en LE a los cambios que experimenta el cerebro, ha sido criticada por varios autores. Neufeld (1977) cree que si realmente existe una incapacidad, ésta es menos psicolingüística que de naturaleza psicomotora. Tarone (1978) se inclina también por la explicación psicomotora y cree que los nervios y músculos necesarios para la pronunciación de los patrones de la nueva lengua dejan de ser flexibles, de manera que resulta muy difícil lograr una pronunciación “sin acento”. No obstante, tanto Tarone (1978) como Neufeld (1977) no creen que sea del todo imposible conseguir una pronunciación nativa. Este punto de vista se apoya además en estudios realizados por Neufeld en los que los adultos consiguieron una pronunciación nativa o casi nativa.

Crawford (1987) apunta otra crítica a la hipótesis de Lenneberg que proviene de la perspectiva antropológica y hace referencia a los estudios de Hill (1970). Hill cree que la fosilización de la fonología de la LE es inevitable y que debería prestarse más atención a los factores culturales que a los biológicos, como posible causa. Esta investigadora pone como ejemplo a la tribu de los indios Vaupes del Amazonas y a la de los Siane de Nueva Guinea, que aprenden varias lenguas en la edad adulta y consiguen una fluidez nativa.

Otra investigadora, Kenworthy (1987) sostiene que los estudios que se han realizado sobre la edad como factor crítico han dado resultados contradictorios. Kenworthy cita los estudios de Oyama (1976) según los cuales el factor de la edad es decisivo en la pronunciación nativa pero también cita las investigaciones llevadas a cabo por Snow y Hoefnagel-Höhle (1977), los cuales llegan a la conclusión de que la edad no es el único factor crucial. Según Kenworthy, hasta ahora no tenemos ninguna evidencia de que exista una relación entre la edad y la capacidad para pronunciar una nueva lengua.

Kenworthy (1987) señala otros factores que pueden tener una influencia en la adquisición fónica. Esta autora afirma que varios estudios de actitud y motivación en el aprendizaje de una LE han demostrado que los alumnos que

muestran unos sentimientos positivos hacia los hablantes de la nueva lengua consiguen una pronunciación más cercana a la nativa.

Otro factor que señala Kenworthy (1987) es la cantidad de exposición que recibe el aprendiente. Según ella, el grado de exposición no depende de vivir o no en el país de la lengua que se aprende. Puede suceder que los aprendientes vivan en el país donde se habla la lengua aprendida, pero pasen la mayor parte de su tiempo con personas que no la hablan. Por el contrario, se da el caso de personas que viven en su país de origen pero que utilizan la LE con frecuencia.

Como hemos visto, ningún estudio realizado sugiere, como posible factor crítico, la naturaleza del aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje podría ser el principal factor crítico en la adquisición fónica. De entre los factores que presenta Kenworthy, nos parece también decisivo el de la exposición a la lengua meta. Asimismo, consideramos muy probable que la motivación, el interés y la actitud ejerzan una influencia importante en la adquisición fónica.

3.3. La mediación lecto-escritora como factor crítico

En opinión de Cantero (en preparación), la edad es un factor decisivo por razones externas al individuo. Los niños aprenden la LE a través de la lengua oral sin pasar por la forma escrita. En cambio, los adultos la aprenden por lo general a través de la lengua escrita. Para (Cantero, en preparación) la edad es un factor decisivo porque impone una enseñanza lecto-escritora, pero no por razones biológicas.

La competencia fónica que consiguen los niños en una LE es mejor que la de los adultos porque, como indica Cantero, su aprendizaje no se realiza a través de la escritura. El aprendizaje sin mediación escrita explicaría el éxito de personas que han aprendido una LE siendo ya adultos y que poseen una pronunciación que los confunde con los nativos. Es muy posible que el dominio conseguido por

estos adultos se deba a que su aprendizaje se ha realizado principalmente a través de la lengua oral y sin pasar por un aprendizaje formal lecto-escritor. Este aprendizaje oral también podría explicar el caso de las tribus indias que presenta Hill (v. *supra*). No creemos que la fluidez nativa que consiguen estos adultos se deba a factores culturales, como sostiene Hill, sino de aprendizaje.

El aprendizaje con mediación lecto-escritora también daría cuenta de las dificultades que tienen nuestros alumnos principiantes pero también de niveles más avanzados, para entender textos orales y producir en la LE. Los alumnos organizan su discurso en LE según la entonación de su L1, con lo cual es difícil entenderlos y ellos también tienen dificultades para comprender un texto oral.

Y es que, como sostiene Cauneau (1992), la ortografía nos ayuda poco en la pronunciación porque existen sonidos parecidos que, según las lenguas, se representan con unas combinaciones de letras completamente diferentes. Fijémonos -dice esta autora que compara la ortografía del francés con la del alemán- en la vocal [o] que en francés puede escribirse “o”, “eau”, “au” o “ot”. Cauneau considera que, en primer lugar, es necesario practicar la forma oral de la lengua (comprensión y expresión) y añade que la forma que adquieren los sonidos en el papel debería aprenderse en una segunda fase. Compartimos la opinión de Cauneau tanto en lo relativo a la escasa ayuda que nos ofrece la ortografía en la pronunciación como en el orden que debería seguirse en el aprendizaje de una LE. Es más, sobre la primera cuestión podríamos añadir que la ortografía, cuando empezamos a aprender una lengua, no sólo es de poca ayuda desde el punto de vista de la pronunciación, sino que puede incluso perjudicar la adquisición fónica.

Para concluir, queremos señalar que la existencia de casos en los que los adultos han adquirido una pronunciación nativa o casi nativa, nos permite afirmar que el aprendizaje con una potente base lecto-escritora y la práctica de las destrezas orales mediatizada por el código escrito, podría ser el principal factor crítico en la adquisición fónica. Además, empezamos a disponer de resultados de

investigaciones⁸ que confirman que la mediación lecto-escritora es un obstáculo. Evidentemente, no descartamos la existencia de otros factores que puedan influir en la adquisición fónica por parte del adulto.

El aprendizaje de la pronunciación se ha concebido hasta el momento a partir de la lengua escrita, cuando el objetivo es el dominio de la lengua oral. Para que se desencadene un proceso de adquisición fónica, el aprendizaje ha de apoyarse en la lengua oral porque si no hay contacto con la lengua oral, éste es mínimo o está mediatizado por la lengua escrita, difícilmente podrá adquirirse una competencia fónica.

3.4. Transferencias

Los fonólogos han observado que los fenómenos que se producen en la pronunciación y la percepción de una LE se deben a que la lengua nativa actúa como “filtro” de los nuevos sonidos. El sonido distinto pasa a través de nuestro sistema fonológico y queda identificado como un fonema o sonido de la lengua propia. Los errores se producen porque esta criba no se adapta al sistema de la LE (Iruela, 1997).

En los años 40 nació el Análisis Contrastivo mediante el cual se creía que podrían pronosticarse estos errores. Esta corriente lingüística se apoyaba en la creencia de que las diferencias entre las dos lenguas provocaban una interferencia⁹ negativa de la lengua nativa en la L2 y que esta interferencia

⁸ M.Giralt (2003) ha podido comprobar en su investigación que es posible plantearse la enseñanza de la lengua y la pronunciación siguiendo un enfoque exclusivamente oral y obtener mejores resultados.

⁹ La interferencia puede definirse como la tendencia de los individuos a aplicar las formas y distribución de su lengua nativa en la LE. Desde el estructuralismo se ve como una imposición de los hábitos fonéticos y estructuras fonológicas de la L1 en la L2. Más tarde, desde la perspectiva cognitiva, se utilizó el término “transferencia” para referirse a la influencia de la L1 a la L2. La adquisición de sistemas fonológicos se realiza en dos niveles según esta perspectiva: asimilación cognitiva y automatización de la producción. En la primera se adquiere el valor de un fonema dentro de un sistema reorganizado (nivel fonológico) y la segunda es un conjunto de gestos articulatorios automatizados (nivel fonético). Los dos niveles son objeto de transferencias de la L1 (Flege, 1980).

podía evitarse mediante el análisis comparativo de los sistemas de la primera y la segunda lengua (Iruela,1997).

No obstante, en algunos casos en los que el Análisis Contrastivo predecía la aparición de errores, los alumnos no tenían problemas para pronunciar adecuadamente. Por ejemplo, el sonido /x/ (de caja), aunque es diferente al de otras lenguas, era fácil de aprender. En cambio, la /t/ inglesa, sonido parecido a la /t/ de muchas lenguas, resultaba más difícil. Es decir, muchas veces la causa de la dificultad era la similitud entre sonidos y no las diferencias (Iruela, 1997). Se observó pues que algunas predicciones eran incorrectas y que una gran parte de los errores no podía achacarse a la interferencia de la lengua nativa.

Además, en las investigaciones empíricas llevadas a cabo en los años 60 y 70 se comprobó que la interferencia de la L1 no explicaba todos los errores. Los estudios realizados mostraron que los aprendientes de diferentes lenguas maternas cometían los mismos errores. Se llegó a la conclusión entonces de que las producciones incorrectas se debían a procesos fonológicos de la adquisición de la L2 semejantes a los del desarrollo del lenguaje del niño. Se comprobó que en la adquisición de la L2 se producía una reactivación de los procesos y estrategias de adquisición de la L1, a los que se llamó “procesos de desarrollo”.

Así pues, sólo una parte de las producciones incorrectas de los alumnos se debe a la influencia de la L1 (o de otras lenguas conocidas por el aprendiente). Esta porción de errores debidos a la influencia de la L1 podría reducirse al rebajar la mediación escrita en la enseñanza de la lengua oral. Es posible que la influencia que ejerce la lengua nativa sobre la L2 o LE y que provoca interferencias tanto segmentales como suprasegmentales pueda verse potenciada por la mediación lecto-escritora de la enseñanza de la lengua oral. Los aprendientes se introducen en la nueva lengua a través de la escritura y como parece lógico, los alumnos tienen tendencia a pronunciar la LE con su L1, influidos por la ortografía de su propia lengua. Por tanto, suponemos que al introducir ciertos

cambios en la enseñanza de la pronunciación/lengua oral podríamos evitar algunas de estas interferencias.

3.5. La interlengua fónica

En el *Diccionario de términos clave de E/LE* del Centro Virtual Cervantes se define la interlengua como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje”.

La interlengua, como lengua o sistema correspondiente a cada uno de los estadios de adquisición, se caracteriza por unas marcas propias que describen el grado de proximidad a la lengua objeto. Es un sistema lingüístico que se aproxima a la lengua meta y que se caracteriza por producciones que pertenecen a la lengua objeto y por otras que corresponden a estructuras erróneas. Este término también podría definir el sistema lingüístico de cada hablante nativo puesto que nuestros conocimientos no son totales; ningún hablante puede considerarse conocedor del sistema completo de su L1.

El concepto de interlengua nace a raíz de las investigaciones en la adquisición de lenguas extranjeras en los años 60 y 70. Aunque el término fue acuñado por Selinker (1969), fue Corder (1967) quien habló de este concepto por primera vez. Dichas investigaciones demostraron que los errores que cometían los estudiantes no eran debidos en su mayoría a la L1. Se comprobó que un promedio del 33% de las producciones incorrectas se debía a las interferencias de la L1. El resto correspondían a incorrecciones específicas de los propios aprendientes y a errores que provenían de los procesos de desarrollo (Fernández, 1997). El Análisis Contrastivo, con el que se pretendía predecir todos los errores, perdió parte de su valor predictivo porque sólo algunos podían pronosticarse. Además, no todas las diferencias entre los sistemas de la L1 y de la LE producían dificultades e interferencias (véase apartado 3.4.).

Del Análisis Contrastivo se pasó al Análisis de Errores, en el que ya no se pretendía predecir los errores a partir de la comparación de las dos lenguas, sino identificar aquellos que podían deberse a esa interferencia. A partir de entonces, las incorrecciones que cometen los aprendientes son vistas como indicadores del proceso de aprendizaje y como elementos que forman parte de las etapas de este proceso y por tanto, como pasos obligados para llegar a adquirir la LE. No deberíamos utilizar entonces la palabra “error” por las evidentes connotaciones negativas que implica sino alguna palabra más neutra como “característica” o “rasgo”. Los niños cometen errores cuando adquieren su L1 que no son vistos como tales sino como una forma de habla infantil, muestra del desarrollo lingüístico del niño (Corder,1967). También deberíamos considerar los *errores* de nuestros alumnos como una indicación del estadio dentro del proceso de aprendizaje en el que se encuentran.

En pronunciación también podemos utilizar el término *interlengua* para referirnos al estadio en el proceso de adquisición fónica. Las características de la interlengua fónica tienen su origen en interferencias de la L1 pero es probable que los desajustes con respecto a la lengua meta (segunda o extranjera) se deban también a los procesos de desarrollo.

Considerando pues los estadios de la interlengua como pasos obligados, debemos preguntarnos acerca de nuestro papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Nuestras intervenciones son necesarias y útiles pero debemos limitarlas y adecuarlas al nivel o estadio de aprendizaje y a los objetivos establecidos, por tanto, son diferentes según la etapa de aprendizaje porque la interlengua es variable.

Puesto que una parte de las incorrecciones propias de la interlengua de los alumnos se debe a su L1, creemos que es útil tener conocimientos sobre la pronunciación de la lengua nativa de los alumnos, aunque, claro está, no siempre es posible. Si el docente conoce la lengua de los alumnos podrá tener *a priori* cierta idea sobre las dificultades a las que se enfrentarán sus alumnos y quizá detectará con más facilidad el origen de algunas producciones incorrectas

y podrá intervenir con más eficacia. En cuanto a las incorrecciones debidas a los procesos de desarrollo, es muy probable que los aprendientes necesiten, como en el caso de los niños que aprenden su primera lengua, un tiempo de aprendizaje.

Por último, cabe señalar la importancia de que el alumno se responsabilice de su aprendizaje y tenga un papel activo en el proceso de adquisición. También nos parece necesario que el alumno reflexione sobre su pronunciación y establezca sus prioridades.

4. ASPECTOS DIDÁCTICOS

Una vez realizada una aproximación general a los conceptos básicos de la enseñanza de la pronunciación, en este capítulo nos centraremos en varios aspectos didácticos.

4.1. Prejuicios sobre la pronunciación del español

En la enseñanza de LE a adultos existen creencias o falsos prejuicios compartidos a veces por profesores y alumnos. En la enseñanza de la pronunciación encontramos también algunas de estas ideas. Así, por ejemplo, se cree que el español es una lengua “fonética” y por tanto, una lengua “fácil”. Opiniones de este tipo pueden encontrarse, como indica Poch (1992), incluso en obras especializadas en metodología de la enseñanza del español. En su artículo, Poch cita las dos siguientes:

Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced (...) (Jackson y Rubio, 1969:2).

Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English (...) (Clarke, 1982:1).

También podemos leer comentarios similares en manuales de español como lengua extranjera:

La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación (*Viaje al español 1*, 1991:117).

La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno..., no todo. La ‘h’ no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la ‘u’ que acompaña a ‘gue’ ‘gui’ ‘que’ ‘qui’ [...] (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002:106).

El español es una lengua fácil de pronunciar porque se pronuncia todo como se escribe. Hay algunas excepciones: La 'h' nunca se pronuncia [...] (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002:108).

Nuestra experiencia como profesores de ELE nos demuestra, sin embargo, que los alumnos tienen problemas con la pronunciación del español en la comprensión y la producción de enunciados. Los alumnos pueden dominar la gramática y poseer un léxico extenso pero tienen dificultades para entender y producir un texto oral. En ocasiones, la diferencia entre el dominio de las destrezas escritas y orales es abismal y son frecuentes los casos de alumnos - como el presentado por Serradilla (1999) en su artículo- que a pesar de tener un nivel intermedio, tienen una pronunciación que les impide entender a los hispanohablantes y hacerse entender por ellos.

En pronunciación existen otros prejuicios que también ejercen cierta influencia en la enseñanza. Poch (1992), por ejemplo, menciona la creencia según la cual es necesario ser especialista en fonética para realizar corrección fonética. Esta autora sostiene que la fonética no exige más especialización que la sintaxis o la lexicología y que, para hacer corrección fonética, hay que conocer algunos conceptos básicos de fonética, pero no es preciso ser especialista.

Tal vez otra idea que perdura todavía es que una buena base gramatical y léxica permitirá que el alumno desarrolle la lengua oral más adelante, cuando decida pasar una temporada en el extranjero. Esta creencia conducirá inevitablemente a plantear la enseñanza de la pronunciación y de la lengua oral en un plano secundario. Y en caso de que la estancia en el país de la LE estudiada se aplase, el alumno tardará en desarrollar una competencia oral.

4.2. Objetivos de pronunciación

Tal vez cuando pensamos en pronunciación y, en concreto, en los objetivos que deberían plantearse nos vienen diversas ideas a la mente: pronunciación de sonidos, entonación, acento nativo, discurso comprensible, etc. También es posible que tengamos la sensación de no saber exactamente por dónde empezar, qué objetivos establecer o priorizar ni qué actividades realizar para que nuestros alumnos mejoren la pronunciación.

Actualmente, los investigadores en didáctica de las lenguas extranjeras suelen plantearse como objetivo principal la inteligibilidad y en un plano muy secundario, el acento nativo o casi nativo.

Investigadores como Kenworthy (1987) y Dieling y Hirschfeld (2000) consideran que la pronunciación es importante para entender y ser entendido, y mantienen que el nivel mínimo es la inteligibilidad. Para Kenworthy *inteligibilidad* es ser entendido por un oyente en un momento dado, en una situación dada. En la práctica, indica Kenworthy, esto es algo bastante cercano a la pronunciación nativa.

Para Smith y Nelson (1985) el concepto de *inteligibilidad* es muy amplio y sugieren que la terminología usada en esta área debería ser más precisa. Estos autores proponen que *inteligibilidad* se refiera al reconocimiento (oral/auditivo) de las palabras y expresiones y, la *comprensibilidad* a la comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Estos investigadores muestran que los fallos en la comunicación se producen con más frecuencia en términos de *comprensibilidad e interpretabilidad* que de *inteligibilidad*¹⁰.

¹⁰ Sin tomar una posición sobre el tipo de error que se produce con más frecuencia, podemos añadir al respecto que los errores de pronunciación de sonidos son percibidos como tales por un hablante nativo y tolerados mayoritariamente. El nativo se da cuenta de que su interlocutor tiene dificultad para pronunciar y como lo reconoce como no nativo, su actitud es más comprensiva en general. En cambio, si el fallo se produce en la entonación, el nativo probablemente no lo interpretará como un error de pronunciación sino que malinterpretará la actitud del hablante y sacará conclusiones erróneas. Gumperz (1982) afirma que la mayoría de

La *inteligibilidad* es vista pues como un concepto amplio que engloba significado de las palabras, intención, actitud, etc. Desde un enfoque comunicativo, está completamente justificada y debería fijarse como objetivo principal y mínimo.

Por el contrario, el acento nativo o casi nativo es considerado actualmente por los investigadores como un objetivo secundario. Kenworthy (1987) afirma que la mayoría de personas que aprende inglés no tiene como objetivo conseguir un acento nativo. Sin embargo, hay otras que, por cuestiones laborales, necesitan un acento nativo o casi nativo. Según Kenworthy, los objetivos dependen de las necesidades de los alumnos. Para la mayoría de aprendientes, un objetivo razonable es la inteligibilidad cómoda, es decir, ser entendido sin necesidad de pedir repeticiones constantemente. En este último caso, no tener acento nativo no supone ningún inconveniente si no interfiere en la inteligibilidad.

Laroy (1995) afirma que la forma de hablar de los alumnos forma parte de su identidad y que, por tanto, los profesores deben respetar que elijan un acento no nativo¹¹, pero deben mostrarles que, si bien puede ser ventajoso, también puede tener el inconveniente de ser malinterpretado. Sobre este mismo tema, Cortés (2002) indica que el acento extranjero puede tener ciertas ventajas porque informa al interlocutor que se encuentra ante un no nativo. El interlocutor entonces tiende a ser más tolerante y a adaptar su producción oral para que el extranjero pueda comprender el mensaje fácilmente.

La inteligibilidad en primer lugar y el acento nativo en lugar extremo son dos objetivos muy generales. Como objetivos más concretos y necesarios para lograr una inteligibilidad cómoda, Cantero (en preparación) contempla los siguientes:

- comprensión oral,
- fluidez oral,

malentendidos que se producen en la comunicación entre hablantes nativos del inglés e inmigrantes de orígenes diversos son debidos a diferentes entonaciones.

¹¹ Nos hemos encontrado con alumnos a quienes no les interesa conseguir un acento nativo por temor a que éste influya en su L1.

- ritmo y entonación,
- pronunciación de sonidos en contacto y,
- pronunciación de sonidos aislados.

Como puede comprobarse, además de tener en cuenta el papel de la pronunciación en la percepción, este investigador ha ampliado los objetivos y ha invertido el orden tradicional en el que se presentaban. Los objetivos de pronunciación que Cantero considera más importantes son la comprensión y la fluidez oral. La comprensión es previa a la producción; no podemos producir sin antes haber percibido. En la comprensión oral, el objetivo es identificar los bloques fónicos que integran el discurso e interpretarlos. El ritmo y la entonación son básicos para lograr el objetivo de la comprensión pero también el de la fluidez. Cantero (en preparación) considera el ritmo, la entonación y la fluidez como objetivos paralelos. En último lugar, sitúa la pronunciación de los sonidos aislados y en contacto, cuyo papel en la comunicación es menor.

Tradicionalmente, en la enseñanza de la lengua, se ha atendido únicamente a la pronunciación “correcta” de los sonidos aislados y en contacto, dejando de lado a la prosodia. Como hemos visto la pronunciación está integrada por los sonidos (elementos segmentales) y por el acento, el ritmo y la entonación (elementos suprasegmentales). Por ello, en la didáctica deberíamos considerar la pronunciación en su globalidad y atender a los elementos que tienen un mayor peso o rendimiento en la comunicación.

4.3. Variedades y registros

La lengua está formada por diversos códigos y cuando hablamos empleamos varios de ellos a la vez (Cantero y Mendoza, 2003). Así, podemos hablar de los siguientes códigos:

- códigos no verbales: entre ellos se encuentran los códigos cinésicos, los proxémicos y los cronémicos.

- Códigos paralingüísticos: entre los códigos paralingüísticos que empleamos se encuentran el timbre de voz, el tono, la intensidad de la voz, el ritmo de habla, la entonación expresiva y la entonación prelingüística (Cantero, 2002).

Cuando hablamos usamos simultáneamente los distintos códigos no verbales y los paralingüísticos, junto con el código lingüístico. Estas variedades, que son exclusivamente orales, desempeñan un papel importante en la comunicación. Desconocer alguno de los códigos implicados en el habla puede crear confusión, provocar malentendidos o incluso el rechazo y la incomunicación.

Todos estos códigos pueden variar según la comunidad geográfica o social porque cada comunidad utiliza sus propios códigos lingüísticos que constituyen las variedades lingüísticas de una lengua: las variedades dialectales, las variedades diastráticas y las variedades de registro (o diafásicas).

Cada dialecto constituye un código lingüístico completo, generalmente similar pero alternativo a otros dialectos del mismo idioma. En general, los hablantes de unos y otros dialectos se entienden entre ellos. Así es entre los hablantes de los dialectos del español, pero no sucede lo mismo con los dialectos del alemán o del italiano.

Las “variedades diastráticas” son los códigos lingüísticos de los hablantes que pertenecen a distintos estratos sociales. El grado de analfabetismo y de cultura y educación es el responsable de estas diferencias.

Las “variedades de registro” (o “diafásicas”) son los códigos lingüísticos que se utilizan según el contexto comunicativo en el que se encuentra el hablante. Así, por ejemplo, existe el registro familiar, el coloquial, el formal, etc.

En suma, hablar una lengua consiste en usar una gran variedad de sistemas que conviven en un mismo hablante (incluimos también los códigos paralingüísticos y

no verbales que también pueden presentar variedades dialectales, diastráticas y de registro) (Cantero y Mendoza, 2003).

En cuanto al nivel fónico, se habla de cuatro tipos de variedades (Calsamiglia y Tusón, 1999):

- variedades dialectales, geográficas o diatópicas (dialectos geográficos);
- variedades sociales o diastráticas;
- variedades situacionales, funcionales o diafásicas (registros);
- variedad individual o estilo (idiolecto).

Cada una de estas variedades se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de otros léxicos y algunos morfosintácticos. Como puede observarse, no sólo el origen implica una pronunciación diferente; dependiendo del acontecimiento comunicativo, de la situación, de los interlocutores, la pronunciación puede variar. Por ejemplo, en función del registro utilizado la pronunciación es diferente, así podemos distinguir entre un registro familiar, coloquial, formal, solemne, etc. Dominar uno o varios registros (o varios acentos, si hablamos de variedades geográficas) tanto de pronunciación como de lengua en general depende del contacto que hayamos mantenido con unos interlocutores que utilicen determinados registros o variedades geográficas, de nuestra inmersión en un contexto de uso o variedad, etc. El nivel de formación/educación puede tener también una influencia en el dominio de los registros; se supone que a mayor formación más posibilidades de conocer y usar un mayor número de registros.

En la didáctica de la pronunciación conviene tener en cuenta la existencia de diversas variedades geográficas y diafásicas. Refiriéndose al español, Poch (1999) afirma que el profesor debe enseñar que la lengua tiene variedades y que no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada “correcta”.¹²

¹² El rechazo o la aceptación de una pronunciación depende de su prestigio, el cual está relacionado con cuestiones históricas y sociales, pero no lingüísticas. Los criterios que llevan a rechazar una forma de pronunciación no son de tipo lingüístico sino que dependen del prestigio de esa variedad (Poch, 1999).

Ante todas estas variedades, es necesario preguntarse qué pronunciación debemos enseñar. Desde nuestro punto de vista, la elección de la variedad de pronunciación y el registro que llevemos al aula depende de varios factores. Lo más razonable es que los alumnos aprendan la variedad de la zona (en el caso de la enseñanza/aprendizaje en el país de la lengua estudiada) para que puedan comunicarse fácilmente con los nativos. Cuando el aprendizaje tiene lugar en el país de origen de los alumnos, tal vez lo lógico es que la variedad geográfica que aprendan sea la de su profesor, por ser su interlocutor principal. De todas formas, deberían entrar en contacto con otras variedades a medida que avancen en el aprendizaje.

En cuanto a la elección del registro, creemos que por lo general lo más adecuado es el empleo de un registro formal, aunque evidentemente siempre hay que tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Además, en determinados contextos comunicativos resulta necesario el empleo de un registro coloquial por lo que no deberíamos excluir a nuestros alumnos del conocimiento y el uso de tal registro.

4.4. El acento extranjero

El acento extranjero es un fenómeno prácticamente general, considerado en la actualidad como una característica propia de la interlengua de los estudiantes de una LE. Cuando la expresión es fluida, este fenómeno no supone en general ningún inconveniente para el hablante ni su interlocutor. En algunos casos puede llegar a ser incluso atractivo, dependiendo de la lengua que se intuya a través de él. Pero aquí entraríamos en el terreno de los gustos personales, las modas y los prejuicios. El acento extranjero es un fenómeno natural que no debe preocuparnos demasiado a menos que afecte a la comunicación.

Para Cantero (1994), el acento local o extranjero no se debe únicamente a una pronunciación particular o “incorrecta” de los sonidos sino a una característica integración entonativa de toda la materia fónica, se pronuncie o no

“correctamente”. Los sonidos se agrupan en bloques fónicos y no todos los sonidos tienen la misma importancia. Por eso, a pesar de que los aprendientes de la LE pronuncien correctamente cada uno de los sonidos, conservan un acento extranjero porque están organizando el discurso fónico según la entonación prelingüística de su propia lengua materna (Cantero, 2003).

Según un estudio de Purcell y Suter (1980) algunas personas logran una mejor pronunciación que otras por razones externas a la enseñanza. Según estos autores, la instrucción formal y el profesor poco pueden aportar para que los alumnos mejoren la pronunciación. No compartimos su opinión en cuanto a las escasas posibilidades que ofrece la instrucción formal. Creemos que en el aula se puede incluso acelerar el proceso de adquisición fónica. Un enfoque basado en la lengua oral y la comunicación, así como conocer las características de la pronunciación de la lengua (L1) de los alumnos son algunos de los factores que pueden ayudarnos como docentes a influir y mejorar la pronunciación de nuestros alumnos. En relación con los rasgos que caracterizan la pronunciación de los estudiantes, queremos destacar el trabajo de Cantero y Devís¹³ (2011) en el que apuntan la importancia de disponer de descripciones de la interlengua fónica de los hablantes extranjeros que aprenden español. El análisis de la interlengua nos permite conocer las características de su pronunciación así como entender mejor los procesos de desarrollo de la adquisición fónica en lenguas extranjeras y las transferencias que se producen de una lengua a otra. Este conocimiento de la interlengua de nuestros estudiantes nos proporciona una información muy valiosa para orientar nuestro enfoque didáctico.

No cabe duda de que no llegar a adquirir una pronunciación casi nativa no depende únicamente de la instrucción formal. Por supuesto existen factores externos al aula que pueden influir positiva o negativamente en la pronunciación. El interés de los alumnos por lograr una “buena” pronunciación y por la lengua que aprenden es fundamental. También sus ganas de confundirse con los nativos o de ocultar su origen pueden ser determinantes para conseguir

¹³ En su trabajo presentan los rasgos principales de la interlengua de los estudiantes chinos e italianos que aprenden español.

una pronunciación cercana a la nativa. Asimismo, la exposición a la lengua y el contacto con los interlocutores son factores decisivos en la adquisición fónica más o menos acelerada del aprendiente.

4.5. El enfoque por tareas

Los enfoques por tareas surgen en la década de los 80 desde dentro del Enfoque Comunicativo como una propuesta de renovación curricular. Autores como Johnson (1979) o Newmark (1979) abogan por una enseñanza de la LE centrada en procesos y no en contenidos. Johnson, partiendo del análisis de los primeros procesos psicolingüísticos implicados en la interacción comunicativa, reivindica una “enseñanza orientada en tareas” como único camino para el desarrollo de la competencia comunicativa (Zanón, 1990).

Las propuestas de Johnson pusieron en marcha la creación de una metodología “comunicativa” específica. Sin embargo, el desarrollo de alternativas globales (curricular y metodológicamente) se produce a través de integrar las innovaciones que, desde diferentes áreas de conocimiento, repercuten en la enseñanza de las lenguas (Zanón, 1990).

La didáctica de las lenguas se nutre de las aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y las ciencias de la educación y los partidarios del “Enfoque por tareas” organizan su propuesta en torno a cuatro ejes: el concepto de competencia comunicativa (el “qué” enseñar), los métodos óptimos para desarrollarla (el “cómo” enseñar), la manera de organizar y secuenciar el material (el “cuándo” enseñar) y el sistema de evaluación de todo el proceso (Zanón, 1990).

En el ámbito de la teoría curricular, las tareas han sido propuestas como las unidades sobre las que articular el sílabo de procesos. Con este nuevo sílabo se pretende superar las deficiencias de los sílabos de contenidos. Las tareas sustituyen a las unidades-contenido y, además, incorporan en sí mismas los

objetivos, los contenidos y la evaluación. En este nuevo paradigma se activan conjuntamente estos elementos del currículo así como la metodología.

Pero, ¿que es una tarea? Para Nunan (1986), la tarea es un trabajo enfocado hacia el significado que lleva a los alumnos a la comprensión, la producción y la interacción en la lengua.

Martín Peris (1999) define *tarea* como una unidad de trabajo en el aula y al mismo tiempo como una serie de subtareas unidas entre sí y con la tarea final. Las subtareas pertenecen a los ámbitos del aprendizaje, de la comunicación, de la lengua o del tema sobre el que versa la tarea.

La tarea presenta las siguientes características (Zanón, 1990:22):

1. Representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. Identificable como unidad de actividad en el aula;
3. Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
4. Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Las tareas pueden clasificarse de varias formas atendiendo a criterios diferentes. Una primera clasificación podría ser la que distingue entre tareas centradas en la manipulación de información (significado) o en los contenidos lingüísticos (la forma); según esto las tareas pueden clasificarse en “tareas de comunicación/meta” o “tareas pedagógicas/posibilitadoras”.

Nunan (1986) dice que no es fácil establecer una línea divisoria clara entre tarea “comunicativa” y tarea “pedagógica”. Existen varias razones para ello, entre las que se cuenta el hecho de que significado y forma están íntimamente relacionados. Hay tareas comunicativas y no comunicativas, tareas del “mundo real” y de carácter pedagógico. Quienes justifican las tareas pedagógicas alegan que proporcionarán al alumno las habilidades necesarias para las tareas del “mundo real” que son difíciles de predecir o que pueden practicarse en el aula.

También existen tareas que tienen poca relación comunicativa pero que se justifican porque su validez intelectual y su orientación hacia el significado no

son despreciables y, por tanto, hacen uso de la lengua aunque hagan participar al alumno en actividades poco probables en el mundo fuera del aula (Nunan, 1986).

La distinción entre las tareas del mundo real y aquéllas de carácter pedagógico podría ser más aparente que real. Las tareas del mundo real cuando son llevadas al aula de alguna forma son adaptadas o modificadas por lo que tampoco podemos hablar de tareas totalmente auténticas. En cuanto a las tareas pedagógicas, aunque puedan parecer artificiales, como señala Nunan (1986), podrían poner en práctica habilidades facilitadoras, discursivas e interactivas, así como el control de los elementos fonológicos y de la gramática. En resumen, aunque parezcan poco reales, proporcionan una práctica que sin duda será una ayuda en la realización de la tarea final.

En definitiva, no es tan importante que las tareas sean tan “reales” como las externas al aula sino que permitan a los aprendientes de la LE realizar los mismos procesos que desarrollarían desempeñando un determinado papel real. Como indica Martín Peris (1999) es en la realización de estos procesos donde radica la autenticidad de las tareas.

En las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas se ha podido observar que la realización de tareas estimula en los aprendientes el desarrollo de los mecanismos que conducen a una adquisición de la lengua. En relación con esos mecanismos se ha establecido diferentes tipos de tareas según la interacción que fomentan y según las consecuencias que la interacción tiene en el aprendizaje. Se han señalado tareas de tipo procedimental o interpretativo, abiertas o cerradas, tensas o flojas (Brown, 1991), heteroreguladas (por el profesor) o autorreguladas, de vacío de información o de vacío de razonamiento (Foley, 1991), de una dirección o de dos direcciones (Long y Porter, 1985), etc. Ribé y Vidal (1993) las clasifican en tareas de primera, de segunda y tercera generación (Martín Peris, 1999)¹⁴.

¹⁴ Investigadores citados por Martín Peris: 1999:27.

Veiz (1998) también clasifica las tareas como Ribé y Vidal. Según Veiz, las tareas de primera generación se centran en el profesor. Las microtareas tienen unos contenidos lingüísticos que vienen determinados por un libro de texto o los fija el profesor de acuerdo con criterios cerrados y externos para los alumnos que van a realizar la actividad. Las tareas de segunda generación se centran más en el alumno y la lengua se subordina a las demandas de la propia tarea. Se considera imposible un desarrollo comunicativo sin favorecer al mismo tiempo un desarrollo cognitivo. Se realizan macrotareas comunicativas bajo la perspectiva de criterios negociados y abiertos, en los que los usos lingüísticos que se quieren desarrollar tienen un carácter indefinido e ilimitado y donde la atención a la diversidad tiene un lugar importante. Las tareas de tercera generación atienden no sólo a la comunicación sino también a cuestiones de la comunicación. Además de la dimensión cognitiva, se plantea involucrar en el aprendizaje de la lengua todos los aspectos de la personalidad del aprendiente con el objeto de favorecer su desarrollo integral como persona.

Acabamos de ver una clasificación de las tareas en relación con la clase de interacción que éstas promueven y según las repercusiones que la interacción tiene en el aprendizaje. A continuación vamos a exponer otra clasificación de las tareas que depende del objetivo que persiguen (Cantero, en preparación):

- Formales o lingüísticas: tareas centradas en el aprendizaje de contenidos, conceptos o habilidades metalingüísticas.
- Comunicativas: tareas enfocadas al aprendizaje de las nociones o funciones comunicativas, estrategias comunicativas, elementos del discurso, etc.
- Temáticas: tareas que trabajan aspectos socioculturales relativos al idioma, al país, etc.
- De aprendizaje: tareas centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas o socioafectivas.

Según Cantero (íbid.), las tareas de pronunciación pueden acogerse a cualquiera de estas modalidades pero conviene tener presente que la pronunciación debe

tratarse de forma indirecta para evitar tareas formales centradas en la propia pronunciación, con lo que regresaríamos al método fonoarticulatorio.

Una vez expuestos los rasgos generales del enfoque por tareas, en el siguiente apartado nos ocuparemos brevemente de la aplicación de este enfoque para trabajar la pronunciación en clase.

4.6. Pronunciación por tareas

Hemos escogido el enfoque por tareas para trabajar la pronunciación por diversas razones. En primer lugar, este enfoque plantea la realización de una serie de tareas cuyos procesos son iguales o similares a los que se producen fuera del aula y por lo tanto, exige que el alumno se acerque al comportamiento que deberá adoptar en el exterior. Con este tipo de tareas se realiza pues una comunicación significativa de utilidad para los alumnos.

En segundo lugar, el enfoque por tareas atiende al conocimiento formal y al conocimiento instrumental de la lengua (procesos) con lo que se adapta perfectamente a la nueva visión de la competencia comunicativa.

En tercer lugar, las tareas previas o tareas “pedagógicas”, que proporcionan las herramientas necesarias para que el alumno sea capaz de realizar la tarea final, ofrecen el contexto para que se produzca una interacción entre alumnos que supone también una práctica oral. En nuestro caso, tenemos la intención de elaborar un tipo subtareas en las que los alumnos tengan que interactuar con el fin de poder realizar la tarea final.

Además, creemos que las tareas son el enfoque más adecuado para trabajar la pronunciación en clase porque se trata de actividades dirigidas a un aprendizaje significativo de la lengua y ofrecen la oportunidad de realizar intercambios comunicativos, de hacer “algo” mediante la lengua para lograr unos objetivos concretos.

Por último, se trata de un enfoque flexible que puede adaptarse al libro de texto o a un sílabo nocional-funcional preestablecido. Estaire y Zanón (1990) indican que no es necesario retocar el sílabo o sustituirlo por uno de procesos para seguir el enfoque por tareas.

Por todo ello, nos parece adecuado elegir este enfoque como una nueva forma de enseñar pronunciación. A esta novedad le añadiremos la enseñanza de la pronunciación sin el código escrito. Así, elaboraremos unas tareas exclusivamente orales porque sólo así entendemos que puede fomentarse y acelerarse la adquisición fónica.

En cuanto a la organización y estructuración de las tareas que queremos elaborar seguiremos la secuenciación que propone Martín Peris (1999) y Cantero (en preparación). Creemos que la secuenciación de actividades debe realizarse según el orden siguiente:

- Tareas previas: son actividades que tienen como objetivo introducir el tema que se tratará más adelante.
- Tareas posibilitadoras: se centran en la preparación del contenido de la tarea final.
- Tareas capacitadoras: consisten en actividades que permitirán la realización de la tarea final; constituyen un entrenamiento para la ejecución de la misma.
- Tarea final: es la actividad para la que se han preparado los alumnos.

Si es necesario, a estas tareas podemos añadir unas tareas derivadas y una tarea de (auto)evaluación. En las tareas derivadas puede retomarse algún elemento de la tarea final; las tareas derivadas son autónomas pero mantienen una conexión con las tareas anteriores.

Con la tarea de auto(evaluación) se intenta obtener información de los alumnos sobre el aprendizaje. Así, Martín Peris (1999) señala que esta tarea permitirá conocer las necesidades y carencias, preferencias acerca de temas o

procedimientos, respuesta al tipo de tarea en cuanto al interés y a la motivación que ha despertado, etc. Con la obtención de esta información podrán planificarse nuevas tareas para atender a las necesidades y carencias detectadas.

4.7. La competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa ha tenido una gran influencia en la enseñanza de lenguas tanto en la definición de objetivos de aprendizaje, como en la práctica en el aula. En la actualidad y desde hace años el objetivo en el aprendizaje de una LE consiste en desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y no sólo su competencia lingüística. La competencia lingüística o gramatical, aunque básica, es sólo una parte de una competencia que integra muchos más aspectos.

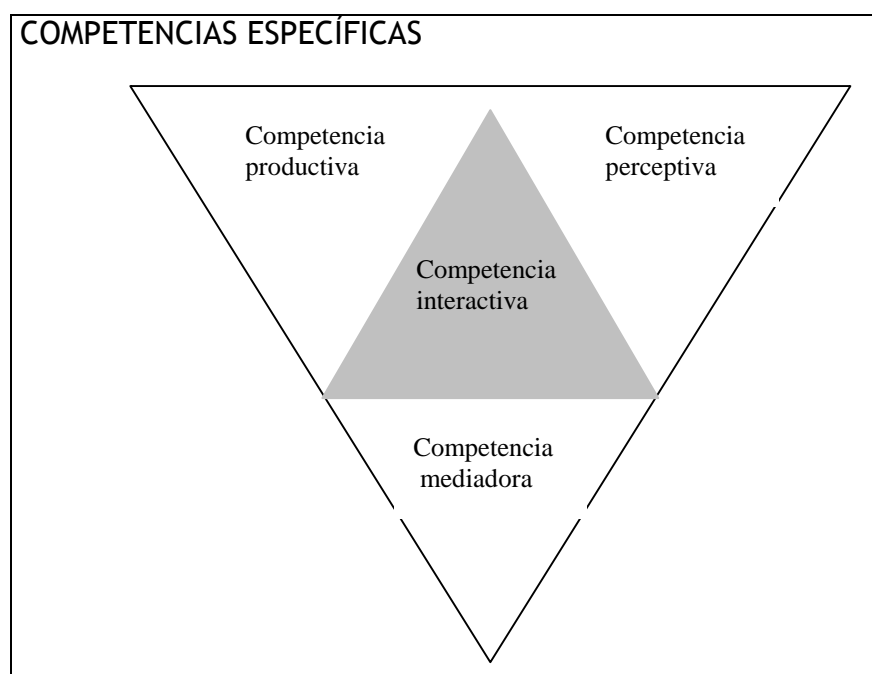
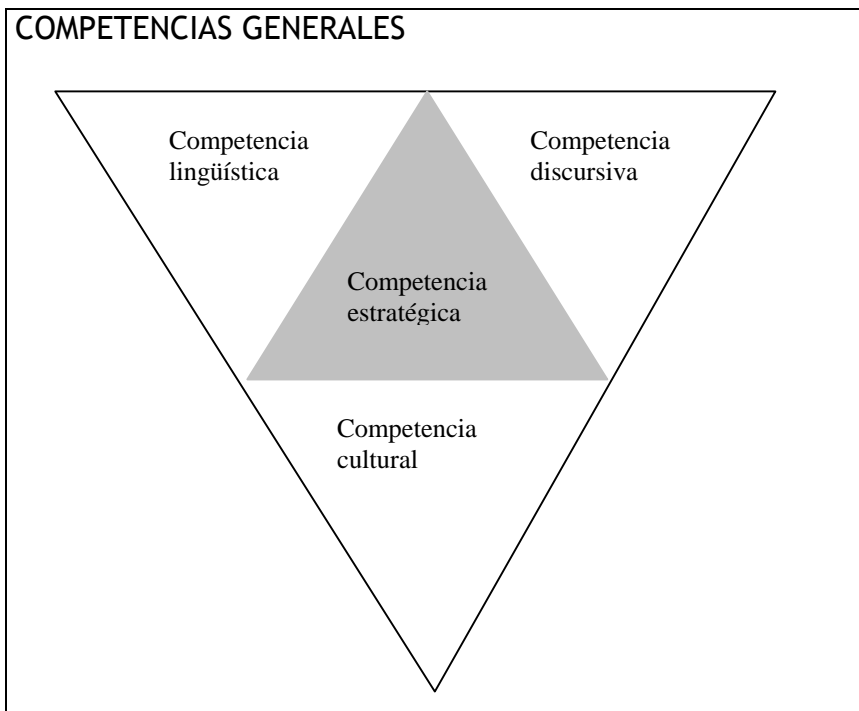
Hymes es el primero en definir el concepto de competencia comunicativa en los años 70. Para Hymes la competencia comunicativa es la capacidad de formar enunciados gramaticalmente correctos y socialmente adecuados. Años más tarde, Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto integrado por cuatro áreas de conocimiento y habilidad interrelacionadas:

- La competencia lingüística
- La competencia sociolingüística
- La competencia discursiva
- La competencia estratégica.

En nuestra propuesta de sílabo vamos a tener en cuenta el modelo de competencia comunicativa propuesto por Cantero (2009), que parte del modelo de las cuatro competencias descrito por Canale.

Cantero propone un modelo de competencia comunicativa integrado por las competencias generales y las específicas. Este autor denomina competencias

específicas a las cuatro habilidades comunicativas clásicas (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora). En consonancia con la propuesta del *MCER*, Cantero reduce las habilidades en productivas y perceptivas y las amplía con la inclusión de la interacción y la mediación. A partir de este nuevo marco, este investigador propone un modelo de competencia comunicativa en el que las habilidades comunicativas (producción, percepción, interacción y mediación), así como las competencias generales (lingüística, discursiva, cultural, estratégica) están interrelacionadas. Describe la competencia comunicativa como dos grupos de competencias que funcionan de manera totalmente integrada. Para ilustrar estos dos grupos de competencias, Cantero utiliza un triángulo invertido tal como se muestra en los cuadros siguientes:



Para este autor la competencia estratégica es el eje de la competencia comunicativa porque consiste en la capacidad del hablante para relacionar sus conocimientos, saberes y habilidades y poder enfrentarse a situaciones e interlocutores nuevos. Por su parte, la interacción constituye también un motor del aprendizaje por ser una actividad comunicativa básica, de hecho, la más común en la comunicación humana.

Como hemos dicho anteriormente, Cantero presenta un modelo de competencias cuyo funcionamiento está totalmente integrado, de manera que cada una de las competencias generales está integrada por el triángulo de las competencias específicas. De este modo, según él, obtenemos para la competencia lingüística, una competencia productiva, una perceptiva, una interactiva y una mediadora, y así sucesivamente con el resto de competencias generales. El resultado final es un triángulo de las competencias generales, complejo, que muestra las competencias comunicativas generales y específicas de un hablante en un código. Dentro de este triángulo compuesto, los compartimentos no están cerrados sino que se produce una relación entre ellos y el desarrollo de cada uno afecta a todos los demás.

De todas formas, este primer triángulo múltiple resulta ser un esquema simple según indica Cantero, porque se reduce a un único código de comunicación, cuando en realidad, los hablantes utilizan diversos códigos a la vez, especialmente en el lenguaje oral, en el que actúan varios códigos simultáneamente, los códigos verbales (prelingüísticos, lingüísticos y paralingüísticos) y los no verbales (cinésicos, proxémicos, cronémicos).

Los hablantes empleamos diversos códigos cuando nos comunicamos y según Cantero, cada uno de esos códigos requiere una competencia comunicativa como la expresada en el triángulo múltiple. En otras palabras, la competencia comunicativa del hablante está formada por diversos triángulos múltiples, uno por código. Para Cantero la competencia comunicativa es el conjunto de todos los triángulos múltiples. Dependiendo de la cantidad de códigos que domine el hablante obtendremos más triángulos. Estos triángulos correspondientes a los

diversos códigos que domina el hablante pueden compartir conocimientos, saberes y recursos, así como competencias generales y específicas, de código en código.

Entre las competencias comunes a todos los triángulos, destaca la competencia estratégica: “los recursos que permiten al hablante afrontar nuevas situaciones, también generar nuevos triángulos, (...) elaborar nuevos códigos” (Cantero, 2008:16). Cantero afirma que el objetivo de la didáctica de la lengua es la creación y el desarrollo de esta competencia estratégica en los alumnos, de cuyo desarrollo y crecimiento se beneficiarán el resto de competencias. También menciona a la competencia cultural, por ser común a la mayoría de los códigos del hablante. Habitualmente un cambio de código no implica un cambio de modelo del mundo, sino que el propio se mantiene estable. Por otra parte, esta estabilidad garantiza la identidad del hablante, su modelo del mundo, pero al mismo tiempo supone también cierta dificultad en la negociación comunicativa entre códigos, contextos e interlocutores no habituales. Por lo tanto, es importante elaborar una competencia intercultural para lograr enriquecer la competencia mediadora del hablante.

A partir de este modelo de competencia comunicativa, intentaremos desarrollar nuestro sílabo de pronunciación por competencias. En las tareas que hemos confeccionado, hemos puesto énfasis especialmente en la práctica de la competencia interactiva y la estratégica a partir de la cual pretendemos que se beneficien la competencia lingüística, la discursiva y la cultural. Es posible poner en práctica el resto de competencias y así lo indicamos en el sílabo de pronunciación de cada nivel.

Por un lado, las tareas se basan en la interacción porque es principal en la comunicación y porque pensamos que a través de la interacción se produce aprendizaje y se benefician indirectamente la producción y la percepción de tipo unidireccional. Por otro lado, se pone en funcionamiento la competencia estratégica que también queremos potenciar. En relación a la estratégica, nos parece interesante y productiva su práctica en el aula en LE, no sólo en el

sentido de que ayuda y permite que los alumnos mejoren su interlengua, al ampliar y consolidar conocimientos y usos. También resulta interesante la puesta en práctica de esta competencia porque puede llegar a revertir en su L1, puesto que como docentes les podemos dar a conocer unas estrategias que es posible que no les resulten evidentes o cuyo alcance no se haya puesto de manifiesto en su propia L1.

Las competencias generales y las específicas

Exponemos a continuación las definiciones de las diversas competencias que forman parte de la competencia comunicativa.

Competencia lingüística

En el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, la competencia lingüística o gramatical es la capacidad para producir enunciados gramaticales, es decir, enunciados que respeten las reglas gramaticales de una lengua en todos sus niveles (fonético, semántico, léxico, morfológico y sintáctico). En la enseñanza tradicional recibía el máximo peso y pensamos que tiene un papel básico, pero no sólo desde el punto de vista del conocimiento sino también y principalmente del uso. Creemos que las tareas nos permiten trabajarla en uso, totalmente integrada en las actividades comunicativas que hemos confeccionado. Resulta fundamental para mejorar esta competencia favorecer la competencia estratégica y estimular a los alumnos para que se sirvan de todos sus recursos para conseguir comunicarse en la LE. De esta forma, podrán mejorar la competencia lingüística y el resto de competencias.

Competencia discursiva

Cantero (2009) define la competencia discursiva como la capacidad de relacionar sintagmáticamente las unidades del código en situaciones comunicativas efectivas, de enunciación, para producir y reconocer discursos cohesionados y coherentes con el contexto y el interlocutor.

Competencia estratégica

Según el *Diccionario de términos clave* de es la capacidad de poner en relación el resto de competencias y obtener y hacer uso de aquellos recursos verbales y no verbales con el objetivo de favorecer la comunicación así como compensar carencias o deficiencias a causa de una falta de conocimiento de la LE o de otras condiciones que limitan la comunicación. Desde nuestro punto de vista, hay que potenciarla en las actividades porque es un acceso a nuevos conocimientos y usos.

Competencia cultural

Contemplamos esta competencia de forma amplia como la capacidad para producir y comprender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes situaciones comunicativas y con interlocutores diversos. También incluimos en esta competencia la capacidad de interpretar referencias culturales y de conocer y entender el modelo del mundo de una determinada lengua.

Competencias comunicativas específicas

Competencia productiva

Cantero (2009) define la competencia productiva como la capacidad de producir discursos. Tiene un carácter unidireccional y, en la lengua oral, esta capacidad tiene lugar en contextos de instrucción formal.

Competencia perceptiva

Es la capacidad de comprender discursos y, así como la productiva, tiene un carácter unidireccional. Tiene lugar en actividades tales como escuchar una conferencia, la radio, la televisión, un mensaje por megafonía, etc. (Cantero, 2008)

Competencia interactiva

Es la capacidad de gestionar la comunicación con uno o más interlocutores. Es bidireccional o multidireccional dependiendo del número de interlocutores y es una capacidad básica y la más común en la comunicación (Cantero, 2008).

Competencia mediadora

La competencia mediadora es la capacidad de comprender y hacer comprender el contenido lingüístico, discursivo y/o cultural del discurso propio o ajeno, mediante el mismo código del discurso u otros códigos (Cantero, 2008).

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación han estado supeditadas en la mayoría de métodos al desarrollo de las destrezas lecto-escritoras y, a pesar de que el enfoque comunicativo ha situado las cuatro habilidades al mismo nivel de importancia, los resultados obtenidos en la enseñanza formal no resultan tan positivos en las destrezas orales como en las escritas. Este mayor dominio de lo escrito frente a lo oral puede deberse a la influencia que ejerce la lengua escrita en la oral, es decir, a la mediación lecto-escritora en las actividades orales y la pronunciación. En nuestra opinión, para lograr una pronunciación más cercana a la nativa se debería prescindir o evitar al máximo la lengua escrita en la práctica de la pronunciación y de la lengua oral y ejercitarse a través de una práctica interactiva significativa.

A partir de este punto de vista, nos proponemos tres objetivos de investigación. En primer lugar, creemos conveniente realizar un análisis de materiales centrado especialmente en las actividades orales y de pronunciación, con el que pretendemos comprobar el grado de mediación lecto-escritora de las mismas. Como segundo objetivo, llevaremos a cabo un examen curricular en el que prestaremos atención sobre todo a los contenidos de pronunciación. A continuación, elaboraremos una propuesta de sílabo de pronunciación y, por último, a partir del sílabo, presentaremos una propuesta didáctica en la que integraremos la enseñanza de la pronunciación en la enseñanza de la lengua oral.

Los tres objetivos expuestos anteriormente se desglosan en varios objetivos específicos que vamos a desarrollar en las páginas siguientes.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Realizar un análisis de materiales:

- 1.1 Analizar los contenidos de pronunciación, cómo se presentan y qué lugar se les asigna en el manual
- 1.2 Analizar el tipo de actividades que se proponen para la práctica de la pronunciación
- 1.3 Examinar si se establece alguna relación entre pronunciación y lengua oral y cómo se trabaja la comprensión y la expresión oral
- 1.4 Determinar el sílabo implícito de los manuales de ELE analizados

2. Analizar los currículos de ELE y elaborar una propuesta de sílabo:

- 2.1 Analizar los currículos oficiales de ELE
- 2.2 Relacionar con el sílabo implícito de los manuales
- 2.3 Presentar una propuesta de sílabo de pronunciación

3. Presentar una propuesta didáctica de pronunciación y lengua oral:

- 3.1 Integrar la enseñanza de la pronunciación en la enseñanza de la lengua oral
- 3.2 Elaborar materiales de pronunciación de acuerdo con el sílabo propuesto en 2.3
- 3.3 Ofrecer una propuesta didáctica por tareas completa

1. Realizar un análisis de materiales

Tenemos la impresión de que la mediación lecto-escritora sigue siendo la base en la enseñanza de la pronunciación y, a veces, incluso de las destrezas orales, a pesar de los cambios introducidos por el enfoque comunicativo. Para comprobar si es así realmente realizaremos un análisis de manuales de ELE. Asimismo, analizaremos manuales específicos de pronunciación del español y del inglés como lenguas extranjeras para comprobar si existen diferencias respecto a los manuales generales en cuanto a la enseñanza de la pronunciación.

Este primer objetivo se despliega en los objetivos específicos siguientes:

1.1 Analizar los contenidos de pronunciación, cómo se presentan y qué lugar se les asigna en el manual

Se trata de una primera aproximación al manual con el objetivo de examinar qué lugar ocupa la pronunciación y comprobar si se sitúa en un plano secundario o al mismo nivel que los otros contenidos. Esta primera mirada al manual nos permite saber qué importancia se le otorga a la pronunciación. Examinaremos primero si aparece en el índice o tabla de contenidos y, a continuación, en cada una de las unidades. Asimismo, comprobaremos si se le dedica un apartado o sección en las unidades o si la pronunciación aparece en un anexo al final del libro o en el cuaderno de ejercicios. Tendremos en cuenta además si aparecen contenidos de pronunciación en otras secciones dentro de las unidades.

Aparte de examinar el lugar que ocupa la pronunciación en el manual (en la tabla de contenidos, en un anexo, en cada unidad o en el cuaderno de ejercicios), analizaremos también los contenidos de pronunciación (sonidos, suprasegmentales...) y observaremos si se establece una relación entre pronunciación y otros contenidos (gramática, léxico, lengua oral...) o si, al contrario, se presentan aislados y sin relación con el resto de contenidos de la unidad. Nos fijaremos en el tipo de ayudas o notas aclaratorias que se incluyen (gráficos, explicaciones fonoarticulatorias, comparación con sonidos de otras lenguas) y el orden en el que se introducen los temas de pronunciación.

Este examen de contenidos nos conduce necesariamente a establecer otro objetivo:

1.2 Analizar el tipo de actividades que se proponen para la práctica de la pronunciación

Nos interesa examinar el tipo de ejercicios que contienen los manuales¹⁵, en qué consisten, cuáles son los objetivos y cuál es la tarea del alumno (escuchar, repetir, discriminar, relacionar, etc.). Comprobaremos si las actividades están dirigidas a la práctica de la forma oral (expresión, comprensión), a la identificación sonido/ortografía (lectura) y si se combina la práctica de la pronunciación con otros contenidos (gramática, léxico, etc.). Por último, tendremos en cuenta el grado de apoyo de la lengua escrita en las actividades y si éstas se enfocan a la correcta pronunciación de la lengua escrita o a la práctica de la lengua oral.

Esto último nos lleva a formular un tercer objetivo específico:

1.3. Examinar si se establece alguna relación entre pronunciación y lengua oral y cómo se trabaja la comprensión y la expresión oral

Tanto en las actividades de pronunciación como en las de comprensión y expresión oral vamos a observar si se establece algún tipo de relación entre la pronunciación y las dos habilidades orales. Asimismo, analizaremos el papel de la mediación escrita en las actividades estrictamente orales.

Por último, nos planteamos como objetivo establecer el sílabo de pronunciación de los manuales. Así pues, formulamos el siguiente objetivo específico:

¹⁵ Los cuadernos de ejercicios que acompañan a algunos manuales, sólo los examinaremos en caso de no encontrar actividades de pronunciación en el manual del alumno.

1.4. Determinar el sílabo implícito de los manuales analizados

Nuestra intención es obtener el sílabo implícito de los manuales analizados y comprobar si el contenido de pronunciación es completo o si, por el contrario, debería ampliarse. Una vez obtenidos los ítems, examinaremos si son exclusivos de pronunciación o si aparecen mezclados con ítems propios de la lengua escrita. Tras ello, los reuniremos por niveles para examinar el orden de introducción de los mismos y comprobar si existe coincidencia entre manuales.

2. Analizar los currículos de ELE y elaborar una propuesta de sílabo

Realizaremos un análisis curricular con la finalidad de reunir, por un lado, todas las referencias a la pronunciación y a la lengua oral y por otro, comprobar el tratamiento que recibe la pronunciación. La información que obtengamos de este análisis así como el sílabo implícito de los manuales nos proporcionará el contenido de pronunciación necesario a partir del cual podremos elaborar nuestro sílabo.

Este segundo objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

2.1 Analizar los currículos oficiales de ELE

Con la finalidad de determinar el currículum de pronunciación de ELE, llevaremos a cabo una investigación curricular que se centrará en los contenidos de pronunciación que se recogen en los planes curriculares siguientes: *Nivel Umbral*, Currículum de la E.O.I., *MCER*, *Plan curricular* del Instituto Cervantes y los *Niveles de referencia para el español*.

2.2. Relacionar con el sílabo implícito de los manuales

Los resultados obtenidos del análisis curricular serán cotejados con el sílabo implícito de los manuales, para comprobar si los contenidos de pronunciación y

la propuesta de enseñanza siguen las indicaciones de los planes curriculares oficiales.

2.3 Presentar una propuesta de sílabo de pronunciación

A partir de los resultados del análisis curricular y de la obtención del sílabo implícito, vamos a elaborar nuestro sílabo de pronunciación. Procesaremos los contenidos de pronunciación obtenidos, lo que supone jerarquizarlos, eliminar aspectos ortográficos y tras la criba, relacionar los contenidos de pronunciación con las competencias generales o estratégicas y específicas según el modelo de competencia comunicativa presentado por Cantero (Cantero, 2008).

3. Presentar una propuesta didáctica de pronunciación y lengua oral

Como tercer y último objetivo nos planteamos la elaboración de seis tareas de pronunciación-lengua oral sin mediación escrita. Ya hemos comentado en capítulos anteriores que con la eliminación del código escrito en la enseñanza de la pronunciación y de la lengua oral, pretendemos acelerar el proceso de adquisición fónica y mejorar la competencia fónica de los estudiantes. La supresión de la lengua escrita en la enseñanza de la lengua oral nos permite concentrarnos en la forma fónica, esquivar interferencias de la L1 y, en definitiva, progresar en las destrezas orales.

Hemos pensado en las posibles dificultades que supone la eliminación de la lengua escrita que, utilizada en el aula para enseñar y para dar instrucciones es un gran apoyo para el profesor y para el alumno. Aprender sin el código escrito puede producir en los alumnos la sensación de no controlar la situación y de estar “perdidos” y con ello quizás, una ansiedad negativa¹⁶. Los alumnos tienen unas creencias arraigadas sobre cómo debe enseñarse una lengua con las que un

¹⁶ Según Alpert y Habert (1960) existe una ansiedad facilitadora o positiva y una ansiedad debilitadora o negativa. Scovel (1978) comenta que la ansiedad facilitadora estimula al aprendiz a “enfrentarse” a los nuevos ejercicios de aprendizaje y la ansiedad debilitadora hace que el aprendiz rechace la lengua. Citado en Allwright y Bailey, 1991.

enfoque de este tipo puede chocar frontalmente, y por ende, sus expectativas pueden verse totalmente defraudadas y su motivación disminuida. Por ello, hemos reflexionado sobre estas cuestiones e intentaremos que el hecho de renunciar al código escrito no represente una dificultad para los alumnos ni para el profesor.

De este tercer objetivo, se derivan los objetivos específicos que se exponen a continuación. A diferencia de los dos primeros objetivos, queremos puntualizar que los siguientes subobjetivos no son objetivos diferenciados sino que constituyen la misma tarea de investigación. Por tanto, en las conclusiones finales, presentaremos unos resultados globales a esta tercera y última tarea de investigación.

3.1 Integrar la enseñanza de la pronunciación en la enseñanza de la lengua oral

Pretendemos trabajar la pronunciación integrada en la enseñanza de la lengua oral, mediante una práctica interactiva, significativa y con un apoyo escrito mínimo o sin él.

3.2 Elaborar materiales de pronunciación de acuerdo con el sílabo propuesto en 2.3.

Vamos a confeccionar un total de seis tareas, una por nivel, cuyo objetivo será practicar la lengua oral y la pronunciación. Los contenidos de pronunciación que se pondrán en práctica corresponderán a los del sílabo propuesto en el objetivo 2.3.

3.3 Ofrecer una propuesta didáctica por tareas completa

Nos proponemos confeccionar una tarea para cada nivel en la que se combine la práctica de la lengua oral y la pronunciación en diversas actividades comunicativas encaminadas a una tarea final. En algunas tareas se intercalarán

ejercicios centrados en la pronunciación enmarcados en una actividad oral interactiva.

Las tareas se desarrollarán en varias sesiones y supondrán un complemento al manual del curso.

En las tareas se trabajarán determinadas funciones lingüísticas correspondientes al inventario de funciones de los *Niveles de referencia para el español*. Los contenidos de pronunciación se ejercitarán, por un lado, de una forma global, conjuntamente con la lengua oral y de manera integrada e implícita. Por otro lado, en algunas actividades, se añaden contenidos de pronunciación propuestos para un determinado nivel con funciones lingüísticas, y se ponen en práctica de forma explícita, pero integrados en actividades de interacción.

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente, el docente de LE debe aglutinar conocimientos en lingüística y didáctica pero, además, se le puede añadir una nueva faceta: la de investigador. Como señala acertadamente Soulé-Susbielles (1994:11): “il paraît difficile de dissocier le rôle d’enseignant du rôle de chercheur.” Esta autora añade en su artículo que el profesor es la persona más sensible a los sucesos que se producen en la clase que él vive a diario y, por esta razón, debe considerar el aula como un laboratorio de vida auténtica.

Hoy por hoy, el docente, como investigador, puede escoger entre cinco ámbitos de investigación en didáctica de la lengua (Mendoza y Cantero, 2003):

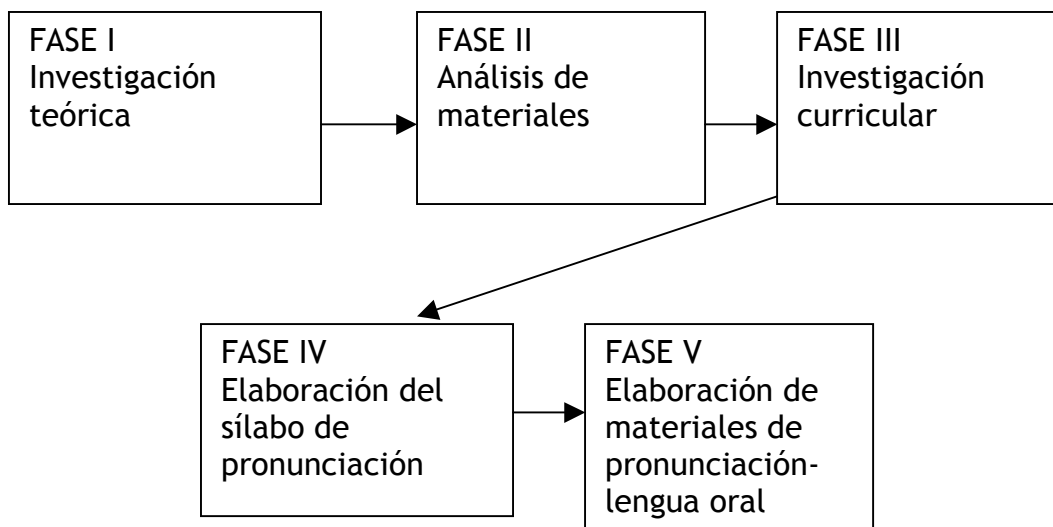
- Investigación centrada en procesos (de adquisición, de aprendizaje, de recepción, de producción, etc.).
- Investigación centrada en la metodología (enfoques didácticos, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos, etc.).
- Investigación centrada en contextos (sociolingüísticos, etc.).
- Investigación centrada en creencias (de profesores y alumnos sobre la enseñanza).
- Investigación centrada en contenidos (de lengua y literatura).

En nuestro caso, realizaremos una investigación en el ámbito de la metodología, centrada en el análisis y la elaboración de materiales. La investigación curricular y la teórica complementarán este trabajo.

Hemos dividido nuestra investigación en varias fases. En la primera llevaremos a cabo una investigación teórica. En una segunda y tercera fase, nos centramos en

el análisis de materiales didácticos y en la investigación curricular. En la cuarta fase elaboraremos un sílabo de pronunciación y en la quinta, confeccionaremos los materiales de pronunciación-lengua oral.

A continuación mostramos un esquema de las fases de la investigación:



En la primera fase, el marco teórico, trataremos el estado del tema de investigación y expondremos nuestro punto de vista. En la segunda, analizaremos el contenido de pronunciación y su tratamiento en manuales de ELE tanto generales como de pronunciación, publicados en los últimos veinticinco años. En la tercera, llevaremos a cabo una investigación curricular con el fin de conocer la situación y el tratamiento que recibe la pronunciación en el *Nivel Umbral*, en el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas, en el *MCER*, en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y en la versión actualizada de este último, en la que se desarrollan y fijan los *Niveles de referencia para el español*. A partir de este análisis curricular pasaremos a la cuarta fase en la que diseñaremos un sílabo de pronunciación elaborado conforme al papel y peso de la pronunciación en la lengua oral. Una vez obtenido, ofreceremos una propuesta didáctica en la que se integre pronunciación y lengua oral con el

objetivo de favorecer la adquisición/aprendizaje de la competencia fónica¹⁷ de los aprendientes de ELE.

En los capítulos siguientes detallamos primero cómo hemos llevado a cabo el análisis de materiales y el curricular; después, exponemos los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado.

¹⁷ Con competencia fónica nos referimos a la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas), (Cantero, 1998).

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE MATERIALES

7. INTRODUCCIÓN

Hemos revisado un total de cuarenta y cuatro manuales¹⁸, que pueden clasificarse en varios grupos:

- manuales concebidos para la enseñanza/aprendizaje de ELE,
- manuales específicos de pronunciación del español,
- manuales destinados a la práctica de la lengua oral en español y
- manuales de pronunciación del inglés.

Aunque la mayoría de publicaciones examinadas corresponde a manuales para la enseñanza/aprendizaje del español, se han incluido algunos pertenecientes a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La enseñanza del inglés cuenta con una tradición didáctica extensa, de ahí que, en un análisis de materiales centrado en la pronunciación, hemos considerado conveniente incluir algunas obras sobre la enseñanza de esta lengua con el objetivo de conocerlas y compararlas con las de ELE.

En el caso del español, la mayoría de obras examinadas corresponde a libros de texto o libros del alumno y, en menor número, a manuales específicos de pronunciación y lengua oral.

En cuanto al inglés, hemos revisado tanto manuales específicos de pronunciación dirigidos a profesores y lingüistas, como manuales para la práctica de la pronunciación en clase con el profesor o de forma autodidacta.

La mayor parte de manuales que hemos analizado en español y en inglés fueron publicados entre 1984 y 2009. En general, hemos elegido aquellos manuales de ELE que se utilizan todavía y/o que no son anteriores al *Nivel Umbral* para el

¹⁸ No incluimos en esta cifra los cuadernos de ejercicios correspondientes a varios manuales de ELE.

español (Slagter, 1979). En la selección de los manuales de inglés hemos considerado conveniente tener en cuenta el criterio de Torres (2001) en su tesis, por tratarse de un trabajo específico del análisis de materiales del inglés. Así, hemos elegido para nuestro análisis aquellos manuales que se citan en su estudio.

En esta revisión de materiales hemos examinado cómo se presenta el contenido de pronunciación, los objetivos planteados, los recursos didácticos empleados, el método utilizado y las actividades prácticas incluidas en ellos.

En primer lugar, nos hemos fijado en la presentación del contenido de pronunciación (aislada, sistemática, anecdótica) y en su relación con el resto de la unidad (desvinculada, integrada). En segundo lugar, hemos observado qué objetivos se establecen y si éstos son de pronunciación/lengua oral o de pronunciación/lengua escrita. Asimismo, hemos prestado atención a los recursos empleados (gráficos articulatorios, transcripción fonética, grabaciones, etc.) y a las actividades diseñadas para la práctica de la pronunciación (pares mínimos, ejercicios de clasificación, repetición, etc.). Para terminar, hemos examinado cómo se trabaja la lengua oral contemplada tanto desde la producción como desde la percepción y si existe algún tipo de relación con la pronunciación.

Nuestro análisis se centra especialmente en el contenido y el tratamiento de la pronunciación. Revisaremos todas las partes del manual y en algún caso también los cuadernos de ejercicios con el objetivo de hallar referencias y secciones sobre pronunciación y examinarlas. En resumen, de cada manual, se analizará lo siguiente:

- el índice de contenidos de los manuales
- las unidades
- los anexos
- el cuaderno de ejercicios

El índice será lo primero que analizaremos porque a partir de él obtenemos una impresión general y ya podemos saber si la pronunciación se presenta de forma anecdótica o sistemática en algún apartado o sección. En relación con ello, examinaremos pues si aparece en cada unidad y qué lugar ocupa: en una sección exclusiva, en las actividades de comprensión, en las de expresión, etc. Los anexos del libro de texto también van a ser objeto de análisis. Por último, en caso de incluir poco contenido sobre pronunciación o de carecer de él, examinaremos el cuaderno de ejercicios¹⁹.

El análisis de estas partes supondrá una primera aproximación al manual. Tras este primer examen nos centraremos en el análisis de los contenidos de pronunciación y nos fijaremos en lo siguiente:

- ¿Cuál es el contenido de pronunciación?
- ¿Cómo se presenta la pronunciación?
- ¿Cómo se trabaja la pronunciación?
- ¿Qué tipo de actividades para la práctica de la pronunciación se ofrecen?
- ¿Cómo son las actividades de lengua oral?
- ¿Se establece una relación entre pronunciación y lengua oral?

El primer punto relativo al contenido de pronunciación nos permitirá conocer si se trabaja la pronunciación de forma completa o anecdótica. En el segundo punto, observaremos cómo y dónde se presenta: integrada en la unidad o en sección aparte, en forma de ejercicios, con explicaciones, en la primera unidad, en el anexo, de forma sistemática, aislada, detallada, etc. A continuación veremos cómo se trabaja la pronunciación: en relación con la lengua oral, con la ortografía, mediante explicaciones fonoarticulatorias, mezclada con otros contenidos o en relación con ellos, en actividades de expresión y comprensión oral, etc. Tras esta parte realizaremos un vaciado de actividades que nos permitirá comprobar qué tipo de ejercicios se plantean y cuál es el objetivo que persiguen: audición y repetición, discriminación, reflexión, aprendizaje de gramática y pronunciación, reconocimiento, etc.

¹⁹ Si se incluye la pronunciación en el libro del alumno, no revisaremos los cuadernos de ejercicios.

También examinaremos la tipología de actividades de lengua oral (comprensión y expresión), el apoyo escrito de las mismas y la clase de recursos utilizados. Por último, nos fijaremos si en las actividades ofrecidas para la práctica de las destrezas orales se establece alguna relación con la pronunciación.

En cuanto al análisis de materiales específicos, se seguirán unas pautas similares pero, en lugar de presentar tablas-resumen al final del apartado correspondiente, se incluirá un cuadro con los ítems de pronunciación de los manuales.

En relación con el contenido de pronunciación, en los manuales específicos hemos tenido en cuenta lo siguiente:

- ¿Qué objetivos de pronunciación se plantean?
- ¿Cuál es el contenido de pronunciación?
- ¿Cómo se trabaja?
- ¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?
- ¿Se incluyen actividades de lengua oral?
- ¿Qué tipo de actividades de lengua oral se ofrecen?

En primer lugar, nos fijaremos en los objetivos de pronunciación que establecen los manuales. Después, examinaremos los contenidos de pronunciación y analizaremos cómo se trabajan. Por último, nos centraremos en las actividades de pronunciación y las de lengua oral, que serán también objeto de análisis.

7.1. Manuales de ELE

Los manuales estudiados se sitúan en el período de tiempo que abarca desde 1984 hasta 2009. En la exposición de los resultados seguiremos el orden cronológico de publicación.

En el análisis indicamos primero los datos bibliográficos del manual y a continuación, presentamos los resultados, que se acompañan de una tabla-resumen.

Por último, al final del epígrafe 7.1.30., exponemos en varias tablas los resultados del análisis de los manuales en relación con los objetivos formulados.

7.1.1.	EQUIPO PRAGMA (1984). <i>Para empezar A, Curso comunicativo de español para extranjeros</i> , Madrid: Edelsa.
--------	---

Para empezar A es un manual de nivel inicial compuesto de siete lecciones, divididas cada una en varias partes.

En las primeras lecciones se presenta el alfabeto pero sin la correspondencia sonido-grafía con el cuadro típico que suele incluirse en la mayoría de manuales. Aparte de este contenido no encontramos ninguna referencia a la pronunciación.

En cuanto a las destrezas orales se incluyen dos apartados enfocados a su práctica, el apartado *Y ahora tú*, de expresión oral, y la sección *Todo oídos*, de comprensión oral. Aunque las actividades orales se plantean en espacios aparte están relacionadas gramatical y temáticamente con la lección. Las actividades de expresión oral se acompañan de pautas como estructuras clave o vocabulario para practicar o usar. En cambio, los ejercicios de comprensión oral no disponen en general de texto escrito. Normalmente, el alumno tiene que prestar atención a la audición e identificar u ordenar algunas fotos o responder a algunas preguntas. Cabe señalar que las unidades se inician con varios diálogos que pueden escucharse en la casete y leerse, y cuyo objetivo principal es el de presentar el nuevo contenido nocio-funcional.

También se incluyen audiciones en el cuaderno de ejercicios. En éste se plantean actividades de gramática y de práctica de estructuras principalmente, pero también ejercicios de audición con la cinta que lo acompaña. Sólo encontramos una actividad relacionada con la pronunciación/ortografía pero no clasificada como tal. Se trata de la actividad 12.(6.6) (p.52) que consiste en escuchar una serie de palabras y clasificarlas según sean esdrújulas, llanas o agudas.

7.1.1.	EQUIPO PRAGMA (1984). <i>Para empezar A, Curso comunicativo de español para extranjeros</i> , Madrid: Edelsa.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	No se incluye en el libro del alumno. El cuaderno de ejercicios contiene un ejercicio de acentuación.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	El único contenido es un ejercicio de pronunciación/ortografía incluido en el libro de ejercicios.	
¿Cómo se presenta?	Aislada y relacionada con la ortografía.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Mediante una actividad de escuchar y clasificar.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	La actividad consiste en escuchar una serie de palabras y clasificarlas según el tipo de acento.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades	Las lecciones se inician con varios diálogos escritos que pueden escucharse en la casete. En el apartado <i>Y ahora tú</i> se presentan las actividades de expresión oral acompañadas de las estructuras y el vocabulario que se practica. En las actividades de comprensión oral, reunidas en el apartado <i>Todo oídos</i> , los alumnos deben prestar atención a la audición y responder a algunas preguntas, ordenar, identificar fotografías, etc. En este apartado no aparecen los textos escritos de las audiciones.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.2.	EQUIPO PRAGMA (1984). <i>Para empezar B, Curso comunicativo de español para extranjeros</i> , Madrid: Edelsa.
--------	---

Para empezar B es un manual de nivel elemental, dividido en siete unidades. Al igual que el manual anterior de la misma colección, este libro carece de un contenido de pronunciación. En la segunda lección²⁰, se incluye únicamente un esquema de varias consonantes con su transcripción fonética y su correspondencia ortográfica.

Como en *Para Empezar A* las unidades se inician con diversos diálogos que pueden escucharse en la casete. Dispone también de los dos apartados correspondientes a las destrezas orales. En el apartado *Todo oídos* se trabaja la comprensión oral mediante actividades que exigen al alumno cierta atención para poder contestar algunas preguntas, ordenar intervenciones o identificar fotografías.

En el apartado *Y ahora tú* se incluyen las actividades de expresión oral que, de la misma forma que en el manual anterior, suelen ir acompañadas por un modelo de lengua que debe practicarse.

En resumen, como en la mayoría de manuales, se tiene en cuenta la práctica de la expresión y la comprensión oral pero no se relaciona estas destrezas con la pronunciación.

En el cuaderno de ejercicios se incluye una actividad de pronunciación/ortografía igual a la contenida en el manual inicial, que consiste en escuchar palabras y escribirlas en la columna que corresponde a su acento.

²⁰ La segunda lección de este manual corresponde en realidad a la unidad nueve porque se sigue con la numeración del manual anterior.

7.1.2.	EQUIPO PRAGMA (1984). <i>Para empezar B, Curso comunicativo de español para extranjeros</i> , Madrid: Edelsa.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	En la primera lección encontramos un esquema con varias consonantes y su transcripción fonética.	
¿Cómo se presenta?	Aislada, únicamente en la primera lección y sin relación con los demás contenidos. En el cuaderno de ejercicios se incluye una actividad.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Mediante una actividad que consiste en escuchar y clasificar.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	La actividad consiste en escuchar una serie de palabras y escribirlas en la columna que corresponde a su acento.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades	En los apartados <i>Y ahora tú</i> y <i>Todo oídos</i> se proponen varias actividades para trabajar la expresión y la comprensión orales. En las actividades de comprensión oral el alumno tiene que captar cierta información para poder resolver los ejercicios. Para la expresión oral se propone la práctica de las estructuras y el vocabulario a partir de algún modelo.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.3	MIQUEL, L. y SANS, N. (1990). <i>Intercambio 1</i> , Klett, Stuttgart, Madrid: Difusión.
-------	--

Este manual, dirigido a alumnos principiantes de español, consta de ocho lecciones o ámbitos, compuestos cada uno de ellos por tres partes que tratan diversos contenidos nocio-funcionales.

En *Intercambio 1* sólo se atiende a la pronunciación en las primeras lecciones, en las que se hace referencia al sistema vocálico, al consonántico y a la acentuación. Dentro de estos contenidos cabe destacar una referencia al seseo, que nos sorprende en un manual publicado en 1990, así como el acierto de las autoras de facilitar las reglas²¹ sobre el funcionamiento de la sílaba tónica en español desde una perspectiva no nativa. Esta explicación, que no todos los manuales presentan, resulta del todo eficaz y adecuada para los alumnos extranjeros que desconocen qué sílaba recibe el acento prosódico.

Como hemos apuntado, estas notas sobre pronunciación se incluyen en las primeras lecciones. Las siguientes unidades no contienen referencias a la pronunciación, pero presentan una gran variedad de actividades para ejercitar la comprensión y la expresión oral con escaso apoyo escrito. En general, los ejercicios resultan bastante motivadores para los alumnos. Para trabajar la comprensión, las autoras proponen actividades que consisten en prestar atención a cierta información y contestar unas preguntas, identificar viñetas, ordenar dibujos, etc. En estas actividades de comprensión oral cabe destacar la preocupación por incluir muestras de los diversos acentos peninsulares y de Latinoamérica. Para estimular la expresión oral, las autoras plantean actividades para que los alumnos intercambien información o expresen sus gustos, preferencias y opiniones.

En el libro de ejercicios tampoco se destina ningún apartado a la práctica de la pronunciación, pero se incluyen algunas actividades con casete en las que se trabaja de forma explícita algún aspecto de la pronunciación. Así, por ejemplo,

²¹ Normalmente, es tónica la penúltima sílaba de las palabras terminadas en vocal, *n* o *s*. La última sílaba es tónica en las palabras que acaban en consonante excepto *n* o *s*.

el cuaderno contiene un ejercicio para escuchar y clasificar una serie de palabras según la posición de la sílaba fuerte, así como un trabalenguas para entrenarse en la articulación de la *r*. También se incluyen un gran número de ejercicios de lengua oral, la mayoría de ellos con apoyo escrito, que consisten en repetir oraciones de diversos tipos, escuchar y completar o marcar, reaccionar a lo que se oye, etc. Al final del libro se adjunta la clave de estos ejercicios bajo el título de *Transcripciones de las grabaciones y ejercicios de pronunciación y entonación*. El cuaderno de ejercicios se acompaña de dos casetes con ejercicios de fonética, pronunciación y entonación para un uso autodidáctico o en el laboratorio.

7.1.3.	MIQUEL, L. y SANS, N. (1990). <i>Intercambio 1</i> , Klett, Stuttgart, Madrid: Difusión.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	En las primeras lecciones se trata la pronunciación de las vocales y las consonantes y las reglas de la sílaba tónica. Se presta atención a las variedades geográficas.
¿Cómo se presenta?	Aislada, sin relación con el resto de contenidos. Se incluyen algunas actividades en el libro de ejercicios.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Se trabaja con la casete mediante actividades de escuchar y clasificar y con trabalenguas.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Contiene actividades de comprensión y expresión orales. En las actividades de comprensión se muestra la variedad de acentos del español (peninsulares y de Latinoamérica). Las actividades de expresión oral tienen como objetivo la práctica de estructuras y del vocabulario aprendido en la lección. Se minimiza la lengua escrita.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.4.	MIQUEL, L. y SANS, N. (1990). <i>Intercambio 2</i> , Madrid: Difusión.
--------	--

Este manual de nivel intermedio está dividido en veintiún módulos que se agrupan en siete ámbitos. *Intercambio 2* constituye la continuación del libro anterior y como aquél aúna una gran variedad de audiciones y de actividades para practicar la expresión oral con un escaso apoyo del código escrito y un uso general de la imagen. Así, por ejemplo, abundan las actividades de comprensión oral que sólo contienen imágenes o que van acompañadas de algunas frases o palabras. También encontramos actividades más tradicionales en las que se pide al alumno que lea y escuche un texto.

En las actividades de expresión oral se sigue la misma línea de *Intercambio 1*, esto es, se estimula la interacción en pareja y en grupos a partir de fotografías que sugieren diversos temas de conversación. En algunos casos las actividades se acompañan de recuadros con estructuras y vocabulario útil para usar en la actividad. Las actividades son amenas, motivadoras y están vinculadas gramatical y temáticamente con la unidad.

En este segundo manual, no se hace alusión alguna a la pronunciación. En el cuaderno de ejercicios, sin embargo, aparecen ejercicios enfocados a la pronunciación en un anexo titulado *Transcripciones de las grabaciones y ejercicios de pronunciación y entonación*. En este apartado encontramos las transcripciones de las actividades de comprensión oral del cuaderno de ejercicios junto con actividades de pronunciación. Las autoras afirman que se trata de actividades de fonética, de pronunciación y de entonación para un uso autodidáctico o en el laboratorio. Se trata de ejercicios que consisten en escuchar un modelo y repetirlo incluyendo algún cambio en el léxico. La tipología es similar a la de las actividades del cuaderno de ejercicios del manual anterior.

7.1.4.	MIQUEL, L. y SANS, N. (1990). <i>Intercambio 2</i> , Madrid: Difusión.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	No.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?		
¿Cómo se presenta?		
¿Cómo se trabaja la pronunciación?		
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?		
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades	Se incluye abundante material audio y actividades para la expresión oral con un uso general de la imagen y escaso apoyo escrito.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.5.	GARCÍA de la Concha (coord.) (1991). <i>Viaje al español 1</i> , versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.
--------	--

El manual *Viaje al español 1* forma parte de un curso multimedia realizado por la Universidad de Salamanca y la editorial Santillana en colaboración con RTVE. Se trata de un libro de nivel inicial, dividido en trece unidades y varios anexos: pronunciación y ortografía, el rincón de la gramática, transcripciones del vídeo y vocabulario.

Los contenidos de pronunciación, que se reúnen en el anexo *Pronunciación y ortografía*, son: letras, sonidos y acentuación. Sobre esta última, cabe señalar el acierto de ofrecer la explicación de la sílaba tónica para no nativos.

En este manual no se ofrecen actividades para la práctica de la pronunciación, ni en el apartado específico ni en el cuaderno de ejercicios. Dentro de las unidades hemos podido localizar una actividad de pronunciación orientada a practicar la entonación lingüística e interrogativa clasificada como ejercicio de comprensión oral. La actividad consiste en escuchar unas frases escritas en el libro, identificar las preguntas e introducir los signos de interrogación.

En cuanto a la práctica de la lengua oral, este manual contiene tanto actividades tradicionales como actividades menos sujetas a la lengua escrita. En algunas actividades de comprensión oral el alumno debe concentrarse en la forma sonora del habla y contestar algunas preguntas u ordenar o identificar una serie de imágenes. En las actividades de expresión oral, se ofrece al alumno un modelo de ayuda y se le pide que interactúe con el compañero. Entre las actividades más bien tradicionales, se ofrecen ejercicios que consisten en escuchar una lista de palabras y repetirlas o completar oralmente un diálogo parcialmente escrito. Algunas de las actividades propuestas para la expresión oral contienen preguntas que exigen respuestas cerradas y que, por tanto, no fomentan un intercambio interesante entre alumnos.

En otro tipo de actividades el alumno tiene que contestar las preguntas de la casete y entablar una especie de diálogo con la cinta.

Todas las actividades de lengua oral están perfectamente integradas dentro del resto de contenidos de las unidades y relacionadas con ellos. El cuaderno de ejercicios ofrece también abundantes actividades para trabajar la comprensión y la expresión oral.

7.1.5.	GARCÍA de la Concha (coord.) (1991). <i>Viaje al español 1</i> , versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	El contenido de pronunciación es mínimo.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Letras, sonidos y acentuación (con la explicación de la sílaba tónica para no nativos).	
¿Cómo se presenta?	En el anexo <i>Pronunciación y ortografía</i> , desvinculada por tanto del resto de contenidos del manual y con una evidente relación con la lengua escrita.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Prácticamente no se trabaja.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?		
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades	Algunas actividades son más bien tradicionales y otras más cercanas al enfoque comunicativo y con un menor apoyo escrito.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.6.	GARCÍA de la Concha (coord.) (1992). <i>Viaje al español 2</i> , versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.
--------	--

Este manual, continuación del anterior, está enfocado a un nivel intermedio. *Viaje al español 2* está integrado por veinticinco lecciones y varios anexos con gramática, vocabulario y transcripciones de los vídeos.

En *Viaje al español 2* no se hace referencia a la pronunciación, ni en el anexo al final del libro ni en el cuaderno de ejercicios. Se incluyen, sin embargo, actividades para ejercitar la expresión y la comprensión oral tanto en el libro del alumno como en el de ejercicios.

Para trabajar la comprensión oral se proponen varios tipos de actividades. Por ejemplo, se ofrecen ejercicios que consisten en escuchar un texto escrito parcialmente y completarlo, escuchar y responder a unas preguntas, escuchar y fijarse en algún elemento, leer en voz alta, etc. Encontramos actividades con mayor o menor apoyo de la lengua escrita. También se ofrecen algunos ejercicios de comprensión que derivan en actividades de expresión. Así, por ejemplo, en varias actividades los alumnos deben escuchar una historieta y luego representarla con el compañero. En una de estas actividades encontramos una referencia a la entonación. En la actividad se pide al alumno que escuche primero una historieta y luego la represente con un compañero teniendo en cuenta la entonación (p.32, 6).

En cuanto a la expresión oral se proponen actividades en parejas y en grupo. La mayoría de ellas se acompaña de un apoyo escrito importante. Por ejemplo, se describen unas situaciones por escrito y hay que elegir la frase más adecuada a cada una de ellas, o un alumno pregunta a otro y el compañero responde a alguna de las frases que tiene escritas en el libro. En general, las actividades de expresión oral están bastante sujetas a las estructuras que se aprenden en la unidad y mediatizadas por la lengua escrita. Algunas actividades calificadas de expresión oral son más bien de lectura (ejercicio 1, p. 114 y ejercicio 1, p.171).

Encontramos también algunas que permiten algo más de libertad al alumno. Por ejemplo, se le pide que describa su casa ideal o que cuente lo que hizo el fin de semana (con algunas sugerencias por escrito).

7.1.6.	GARCÍA de la Concha (coord.) (1992). <i>Viaje al español 2</i> , versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	No.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?		
¿Cómo se presenta?		
¿Cómo se trabaja la pronunciación?		
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?		
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades	Actividades de comprensión oral que consisten en escuchar y rellenar.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	Aparece alguna referencia intrascendente.	

7.1.7.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1993). <i>Rápido</i> , Curso intensivo de español, Klett, Stuttgart, 1997, versión española, Difusión. MIQUEL, L. y SANS, N. (1993). <i>Rápido</i> , Curso intensivo de español, Klett, Stuttgart, versión alemana.
--------	---

Este manual, confeccionado para cursos intensivos de español, presenta algunas diferencias con respecto a los anteriores, tanto en la versión alemana como en la internacional en español.

Rápido no incluye la pronunciación en la tabla o índice de contenidos aunque contiene un apartado sobre esta cuestión (pronunciación de consonantes, vocales, acento, entonación, entonación lingüística, yeísmo y seseo) en cada una de las diecisiete unidades que lo componen, así como un espacio dedicado a la pronunciación y a la ortografía en el anexo gramatical al final de la primera unidad. Este espacio, que aparece únicamente en el anexo de la primera lección, contiene una tabla con el alfabeto y los sonidos, una nota sobre el seseo y un resumen con los principales sonidos del español, que incluye ejemplos y comparaciones con sonidos similares en inglés y alemán.

Por lo que se refiere a los contenidos y al orden de presentación de los mismos, hemos podido observar que no presentan diferencias según las versiones. En la versión alemana, resalta, como elemento nuevo respecto a los manuales anteriores, la comparación de los sonidos del español con sonidos parecidos del alemán. Cuando un determinado sonido del español no existe en alemán entonces se lo compara con el inglés y, como último recurso, se acude a la descripción fonoarticulatoria. Se añade también alguna nota sobre los diversos acentos del español.

Las versiones difieren en cuanto a las explicaciones sobre pronunciación. Así, en la versión internacional o española son frecuentes las explicaciones fonoarticulatorias y queda reducida notablemente la comparación de ciertos sonidos del español con otros similares de otras lenguas.

En ambas versiones hay que mencionar las explicaciones breves, comprensibles, el uso anecdótico del alfabeto fonético y el intento de que el alumno no se limite a memorizar unas listas o explicaciones sino que deduzca por él mismo reglas de pronunciación. En la primera lección, sorprende encontrar curvas entonativas de diferentes preguntas en lugar de la típica tabla de letras y sonidos.

Las actividades de pronunciación que se proponen en las dos versiones son pocas, una o dos por contenido o tema de pronunciación, y consisten en escuchar palabras escritas y prestar atención a ciertos sonidos o a la entonación de hablantes con acentos diferentes.

En cuanto a la comprensión y a la expresión orales, hay que destacar la amplia tipología de ejercicios. En la mayoría de las actividades de comprensión oral, el estudiante no dispone del texto y por tanto, debe concentrarse en la forma sonora de la lengua y fijarse en algún dato para poder contestar las preguntas de la actividad. Aunque encontramos alguna actividad consistente en la audición de un diálogo escrito, en general, se utiliza la imagen en sustitución de la lengua escrita en muchas de ellas. En la expresión oral se fomenta la interacción entre alumnos mediante la presentación de temas de conversación, imágenes y preguntas abiertas. Ante estos contenidos, los alumnos tienen que aportar información personal, subjetiva, de su país de origen, etc. Se trata de actividades bastante “realistas” integradas gramatical y temáticamente en la unidad.

7.1.7.	MIQUEL, L. y SANS, N. (1993). <i>Rápido, Curso intensivo de español</i> , Klett, Stuttgart, versión alemana.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí, se destina un apartado dentro de cada lección.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, acento, entonación y sintaxis, algunas referencias a las variedades del español (yeísmo, seseo).
¿Cómo se presenta?	Desde la primera lección se trabaja la pronunciación. Sorprendentemente, el primer apartado trata de las curvas entonativas.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Se comparan los sonidos del español con los del alemán en la versión alemana, con el inglés cuando es posible en la internacional, o bien se ofrece una explicación fonoarticulatoria. Se incluyen breves explicaciones y se utiliza poco el alfabeto fonético.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	El manual contiene actividades de reconocimiento de sonidos, de repetición y de deducción de reglas de pronunciación.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Destaca la variedad de audiciones y de actividades para la expresión oral relacionadas gramatical y temáticamente con la unidad. Se suele prescindir de la lengua escrita. En las actividades de comprensión oral el objetivo es entender algún dato. Las actividades de interacción son bastante realistas y resultan útiles desde nuestro punto de vista.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.8.	GÖRRISSEN, M. <i>et altri</i> (1996). <i>Caminos 1, Spanisch für Anfänger</i> , primera edición, Ernst Klett Verlag.
--------	--

Caminos 1 es un manual de nivel inicial que se divide en dieciséis lecciones. Las unidades carecen de una sección de pronunciación pero se incluye un par de temas de pronunciación y actividades.

En *Caminos 1* se presenta un breve contenido sobre pronunciación (sonidos y reglas de la sílaba tónica) pero no sistematizado. Las actividades que contiene el manual para la práctica de estos contenidos son escasas y poco variadas. Normalmente, se plantean actividades de escuchar, clasificar y marcar. Se trata pues de actividades de carácter tradicional basadas en la enseñanza lecto-escritora de la pronunciación. En ellas destaca la preocupación por provocar la reflexión del alumno para deducir unas reglas de pronunciación.

Aparte de estas actividades estrictamente de pronunciación, el manual aún a actividades de expresión y de comprensión orales, algunas de ellas con un importante apoyo escrito.

7.1.8.	GÖRRISSEN, M. <i>et altri</i> (1996). <i>Caminos 1, Spanisch für Anfänger</i> , primera edición, Ernst Klett Verlag.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos y reglas de la sílaba tónica.
¿Cómo se presenta?	No sistematizado.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Con unas pocas actividades.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Las actividades consisten en escuchar, clasificar y marcar. También se incluyen ejercicios de reflexión y deducción de reglas.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Actividades de expresión y comprensión orales, algunas de ellas con un importante apoyo escrito.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.9.	CASTELLS, N. <i>et altri</i> (1997). <i>Mirada, Ein Spanischkurs für Anfänger, Lehr- und Arbeitsbuch</i> , Hueber, primera edición.
--------	---

Este manual de nivel inicial está integrado por dieciocho lecciones y por el libro de ejercicios que se anexa al final.

Todo el contenido de pronunciación así como las actividades que se proponen para practicarla se presentan en el libro de ejercicios. Las actividades que proponen los autores -en general bastante similares entre ellas y con apoyo escrito- consisten en discriminar sonidos, llenar vacíos, subrayar la sílaba tónica, escuchar, repetir y clasificar. Las actividades están diseñadas para trabajar especialmente los sonidos, aunque también se añaden algunas para la práctica de la entonación (oraciones enunciativas, interrogativas, exclamativas) y del acento. Como técnica para la práctica de los sonidos se utilizan también los trabalenguas. En cuanto al acento, destaca la explicación desde la perspectiva de los alumnos extranjeros.

Por lo que se refiere a la lengua oral, hay que mencionar la abundancia del material audio acompañado por el texto escrito y las actividades para estimular la expresión oral con algunas pautas o anotaciones escritas.

7.1.9.	CASTELLS, N. <i>et altri</i> (1997). <i>Mirada, Ein Spanischkurs für Anfänger, Lehr- und Arbeitsbuch</i> , Hueber, primera edición.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Especialmente sonidos, aunque también se presta atención al acento y a la entonación de las oraciones afirmativas, interrogativas y exclamativas.
¿Cómo se presenta?	Se presenta en el libro de ejercicios anexo al libro del alumno.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	De forma explícita y tradicional sin relación con la lengua oral.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Las actividades son bastante similares y se basan en la lengua escrita. En ellas hay que discriminar sonidos, llenar vacíos, subrayar la sílaba tónica, escuchar, repetir y clasificar. Se utilizan los trabalenguas.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Se incluye la audición de diálogos y la producción en parejas para practicar las estructuras gramaticales y el vocabulario de la lección.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.10.	MARTÍN PERIS, E. y SANS, N.(1997). <i>Gente 1</i> , Difusión, Barcelona, primera edición.
---------	---

Gente 1 es un manual de nivel inicial basado en el enfoque por tareas y compuesto por once unidades.

En el libro del alumno no se dedica ninguna sección a la pronunciación y no se incluye un contenido específico, a excepción de la tabla típica con la correspondencia de letras y sonidos.

En cuanto a las actividades de lengua oral, cabe señalar la abundancia y variedad de las propuestas. En las actividades se intenta fomentar la interacción dentro de un contexto comunicativo “real”.

El libro propone una profusión de actividades para la práctica de la comprensión y de la expresión oral, totalmente integradas en los contenidos de la unidad. En las actividades de comprensión se prescinde del texto escrito y se intenta mostrar las variedades del español. El alumno debe fijar su atención en el texto oral y captar algunos datos para poder resolver la actividad. Así pues, en ningún ejercicio se exige la comprensión total del mensaje o del texto.

Se evitan las actividades de expresión oral consistentes en la repetición de diálogos o de un modelo escrito y se plantean actividades de expresión oral dirigidas parcialmente. Se proponen actividades como *role-play*, entrevistas, intercambio de información, discusión, comentario, etc. en las que se intenta estimular la interacción dentro de un contexto comunicativo que puede darse en la realidad fuera del aula.

Si bien en el libro de texto no aparece ningún contenido de pronunciación, en el cuaderno de ejercicios, en cambio, se incluyen algunas actividades de pronunciación. En ellas se tratan las articulaciones de y <v>, así como las de <g> y <d>, según la posición sea inicial o intervocálica (ejercicio 25, p. 167), entre otros. También se incluye algún ejercicio de observación para que los

alumnos escuchen a diversos hablantes con diferentes acentos y observen fenómenos como la diferente realización de jotas y ges de los cubanos (ejercicio 17, p.131). Asimismo, se plantean ejercicios para trabajar la entonación en las oraciones enunciativas e interrogativas (ejercicio 23, p. 30) así como para trabajar el acento de sílaba (ejercicio 23, p. 100). El cuaderno contiene también un ejercicio para practicar el encadenamiento de palabras (ejercicio, p. 151). Se trata de actividades que consisten en escuchar y escribir, clasificar o marcar un grupo de palabras escritas. El objetivo de las actividades es relacionar los sonidos con la ortografía, objetivo que cumplen perfectamente. En algunos de los ejercicios resulta evidente que los autores pretenden que el alumno se dé cuenta de algunos fenómenos de pronunciación, se fije en ellos y saque conclusiones.

7.1.10.	MARTÍN PERIS, E. Y SANS, N.(1997). <i>Gente 1</i> , Difusión, Barcelona, primera edición
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	La correspondencia alfabeto-sonidos. En el cuaderno de ejercicios: sonidos, acento, encadenamiento de vocales, entonación de oraciones enunciativas e interrogativas.
¿Cómo se presenta?	En una tabla en la primera lección, aislada y sin relación con la unidad.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	En relación con la ortografía y mediante actividades de corte tradicional.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Las actividades consisten en escuchar, marcar, clasificar y reflexionar sobre diversos fenómenos.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Se trata de actividades de comprensión oral y de producción con un apoyo mínimo de la lengua escrita en general.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.11.	MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1998). <i>Gente 2</i> , Barcelona: Difusión, 2000 (4.ª edición).
---------	---

Gente 2 es un manual dirigido a un nivel intermedio-avanzado, compuesto por once unidades basadas en el enfoque por tareas.

Como el manual anterior, *Gente 2* presenta abundante material para la práctica de las destrezas orales, integrado tanto temática como gramaticalmente en la unidad.

En las actividades de comprensión oral no se exige la comprensión total de la audición sino la habilidad de captar ciertos datos para poder responder a unas preguntas o identificar entre diversas propuestas sobre el contenido de la audición.

Las actividades de expresión oral son diversas; en ellas se pide, por ejemplo, que los alumnos discutan en parejas sobre algún tema, opinen, elaboren y representen un anuncio de televisión, etc. con el objetivo de poner en práctica las estructuras y el vocabulario presentados en la unidad. En algunas actividades se promueve la interacción y se fomenta la producción espontánea de los alumnos.

El único contenido de pronunciación lo encontramos en el libro de ejercicios (p. 108). Se trata de una actividad que consiste en fijarse en la pronunciación de las vocales y, a partir de unas preguntas, reflexionar sobre las características de las mismas.

7.1.11.	MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1998). <i>Gente 2</i> , Barcelona: Difusión, 2000 (4.ª edición).
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	En el cuaderno de ejercicios.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Se trata de una actividad de reflexión sobre la pronunciación de las vocales en español.
¿Cómo se presenta?	Aislada, en el cuaderno de ejercicios.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Se escuchan varias vocales y a partir de unas preguntas se fomenta la reflexión de los alumnos sobre las características de las vocales.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividad de escuchar y reflexionar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	El manual contiene actividades de comprensión y expresión orales integradas perfectamente en la unidad. En las actividades de comprensión oral es necesario prestar atención para entender ciertos datos y poder resolver la actividad. Para la práctica de la lengua oral, se plantean diversas actividades a partir de la cuestión gramatical que se aborda en la unidad o el tema en el que se enmarca este contenido gramatical. Son frecuentes las actividades en las que el alumno tiene que expresar su opinión, sus gustos o preferencias. Los ejercicios orales se acompañan frecuentemente de las estructuras y el vocabulario que debe practicarse.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.12.	CERROLAZA M. <i>et altri</i> (1998). <i>Planeta E/LE</i> , Madrid: Edelsa.
---------	--

Planeta E/LE 1 es un manual de nivel inicial basado en el enfoque por tareas e integrado por cinco unidades, divididas cada una de ellas en once apartados.

El único contenido de pronunciación se presenta en la primera unidad en la que se ofrecen algunos detalles sobre la realización de varios sonidos y dos actividades introductorias que consisten en escuchar un texto leído por un español. En la primera actividad el alumno tiene que señalar los sonidos que le llaman la atención. El mismo texto es leído a continuación por una argentina y el alumno tiene que fijarse en las diferencias de pronunciación. La actividad consta de una segunda parte en la que el alumno tiene que identificar las diferencias relativas a la variedad de la pronunciación. Creemos que esta segunda parte puede ser difícil para los alumnos principiantes a los que normalmente se les escapan estas diferencias de acento. En la segunda actividad los alumnos tienen que escuchar varias palabras y clasificarlas según sus sonidos.

En cuanto a las actividades de lengua oral, se ofrecen tanto actividades para la práctica de la comprensión como de la expresión. En las actividades de comprensión oral los alumnos deben prestar atención a determinada información para poder rellenar parrillas de datos, identificar fotos, relacionar o completar diálogos. También se plantean actividades en las que los alumnos escuchan un diálogo escrito en el libro.

En las actividades de expresión oral se practican las estructuras y el vocabulario aprendido en la lección. En algunas actividades se presenta un modelo que los alumnos deben practicar en parejas, en otras, deben intercambiar información, realizar un *role-play* o hablar sin ningún tipo de apoyo sobre el tema tratado en la lección.

Hemos examinado también el libro de ejercicios correspondiente a este nivel inicial y en él hemos encontrado la ficha 47 (p.91) en la que se trabaja la acentuación de monosílabos y de pronombres y adverbios interrogativos. Se trata de un contenido típico de pronunciación y ortografía en el que, tras unas breves anotaciones sobre los acentos diacríticos, se incluyen un par de ejercicios, uno de acentuación y otro de lectura de oraciones interrogativas y enunciativas que incorporan las palabras tratadas anteriormente.

7.1.12.	CERROLAZA M. <i>et altri</i> (1998). <i>Planeta E/LE</i> , Madrid: Edelsa.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Se limita a la presentación de algunos detalles sobre la pronunciación de ciertos sonidos.
¿Cómo se presenta?	Aislada y sin relación con la unidad.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Basada en la lecto-escritura.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Audiciones de reconocimiento e identificación de los nuevos sonidos.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	<p>En las actividades de comprensión oral los alumnos tienen que escuchar diálogos escritos o prestar atención a ciertos datos para completar parrillas de datos, identificar fotos y relacionar o completar diálogos.</p> <p>En las actividades de expresión oral se practican las estructuras y el vocabulario aprendido en la lección. En algunas actividades se presenta un modelo que los alumnos tienen que practicar en pareja; en otras, deben intercambiar información, realizar un <i>role-play</i> o hablar sin ningún tipo de apoyo sobre el tema tratado en la lección.</p>
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.13.	ÁLVAREZ, M. A. <i>et altri</i> (2000). <i>Sueña 1</i> , nivel elemental, Anaya, Madrid.
---------	---

Sueña 1 es el primero de una colección de cuatro manuales confeccionados de acuerdo con el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. El libro del alumno consta de diez lecciones, divididas en los siguientes apartados: funciones, gramática, escritura, fonética, léxico y cultura.

En este manual destaca la sección de pronunciación incluida en cada unidad y las actividades propuestas para su práctica. En la primera lección se trabaja la pronunciación de las letras con un ejercicio de escuchar y observar. En las siguientes lecciones se trabajan diversos sonidos así como la sílaba tónica. Las actividades consisten en escuchar para reconocer el sonido y, a continuación, leer, repetir o rellenar. Los ejercicios son cortos y cómodos de realizar, sistemáticos y están ligados a la ortografía.

Sueña 1 contiene también diversas actividades para la práctica de la expresión y la comprensión oral integradas en la lección y relacionadas temática o gramaticalmente con ella. En las actividades de comprensión oral es necesario prestar atención a algunos datos para poder completar una parrilla con información, ordenar diálogos acompañados por imágenes, realizar ejercicios de verdadero y falso y contestar alguna pregunta concreta sobre la audición. Abundan los ejercicios de audición y lectura de textos.

Para la expresión oral, se plantean actividades de *role-play*, de relatar historietas a partir de unas viñetas o experiencias personales a partir de imágenes diversas. Se trata de actividades en parejas cuyo objetivo es fomentar la interacción entre alumnos.

7.1.13.	ÁLVAREZ, M. A. <i>et altri</i> (2000). <i>Sueña 1</i> , nivel elemental, Anaya, Madrid.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos.
¿Cómo se presenta?	De forma sistemática, en cada lección se dedica un apartado a la pronunciación.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Con ejercicios breves y con soporte escrito, en relación con la ortografía.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Se ofrecen ejercicios rápidos de realizar que consisten en escuchar y reconocer un sonido, leer, repetir o rellenar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Actividades diversas de comprensión y producción oral integradas en la lección y relacionadas temática o gramaticalmente con ella. En las actividades de comprensión oral el alumno tiene que prestar atención a algunos datos para poder realizar la actividad o escuchar atentamente y leer un texto. Para la expresión oral se proponen actividades de <i>role-play</i> o de intercambio de información.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.14.	CABRERIZO, M. A. <i>et altri</i> (2000). <i>Sueña 2</i> , nivel intermedio, Anaya, Madrid.
---------	--

Este segundo manual está integrado también por diez unidades y, como el anterior, cuenta con un apartado dedicado a la pronunciación en cada unidad.

En el apartado *Suena bien* se estudian los sonidos vocálicos, la división de sílabas (diptongos e hiatos), la acentuación desde la perspectiva nativa y la entonación (exclamativas, yuxtapuestas, enunciativas, interrogativas). Todo este contenido se presenta con unas explicaciones tanto fonoarticulatorias como de correspondencia sonidos-ortografía y unas actividades breves de carácter bastante tradicional. En general, se pide a los alumnos que escuchen y repitan palabras sueltas, frases, trabalenguas o que escriban e identifiquen (pares mínimos), etc.

Este manual tiene un apartado llamado *Toma nota* que en varias unidades incluye algunos comentarios sobre pronunciación; en otras, este mismo apartado se destina a otros contenidos.

En *Sueña 2* aparecen actividades de comprensión y expresión oral relacionadas temática o gramaticalmente con la unidad. En las actividades de comprensión se utilizan fotos o imágenes y se evita el texto. Las actividades de expresión oral se acompañan de pautas, estructuras para practicar, etc.

En conclusión, *Sueña 2* es un manual muy completo, en el que se trabaja la pronunciación de manera sistemática y clara, con actividades para la práctica de cada uno de los contenidos pero que sigue la tendencia tradicional de la enseñanza lecto-escritora de la pronunciación.

7.1.14.	CABRERIZO, M. A. <i>et altri</i> (2000). <i>Sueña 2</i> , nivel medio, Anaya, Madrid.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, división de sílabas, acentuación (explicación para nativos) y entonación.
¿Cómo se presenta?	Cada lección contiene el espacio <i>Suena bien</i> en el que se trabaja la pronunciación. Se trata de un contenido aislado dentro de la lección y desvinculado de ella.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Con explicaciones fonoarticulatorias, tabla de correspondencia sonidos-ortografía, actividades breves de carácter tradicional.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Los ejercicios consisten en escuchar y repetir frases, palabras o trabalenguas y completar e identificar (pares mínimos).
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Actividades de comprensión y expresión orales relacionadas temática o gramaticalmente con la unidad. Actividades de comprensión con fotos/imágenes y sin el texto. Actividades de expresión oral con pautas, estructuras para practicar, etc.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.15. BLANCO, A. *et altri* (2000). *Sueña 4*, nivel superior, Anaya, Madrid.

Sueña 4 está compuesto por diez unidades y, al igual que los manuales anteriores de la misma colección, recoge los temas de pronunciación en la tabla de contenidos, pero esta vez bajo el título de *Autocorrección fonética*.

El contenido de pronunciación se inicia con el vocalismo y con una introducción a los temas de pronunciación que se trabajarán en el manual. Se sigue con un apartado sobre consonantismo en el que se ofrece una variedad de audiciones de un texto leído por diversos hablantes extranjeros y en el que el alumno tiene que indicar las diferencias y elaborar una lista de errores frecuentes. Uno de los errores que recoge el manual es la realización de la letra z como [s]. En otra actividad se pide a los estudiantes que graben la lectura de un texto y comparen su pronunciación con la grabación del hablante nativo. Para trabajar la acentuación, se plantea una actividad en la que los alumnos deben escuchar un fragmento de *Platero y yo*, colocar las tildes que faltan y clasificar las palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

A continuación, en el siguiente apartado, se aborda el tema de los grupos fónicos. En este apartado III se pone énfasis en la unión de las palabras dentro de la frase, se aconseja al alumno que evite los cortes o las pausas entre las sílabas que forman una palabra, entre palabras y entre grupos de palabras puesto que forman una misma unidad. En este apartado se hace uso del alfabeto fonético.

En el siguiente apartado, titulado *Varietades del español I: el español de España*, se describen las características de los hablantes. Se realiza la audición de un texto escrito que es leído por un hablante castellano, andaluz, canario, aragonés, asturiano, catalán, gallego y vasco y se pide al estudiante que se fije en los rasgos y tome nota de las diferencias. Se completa la actividad con una audición en la que varias personas de diversa procedencia hablan sobre sus viajes. Los alumnos deben escuchar las diversas audiciones y completar un cuadro sobre el contenido de las mismas. En el siguiente apartado se aborda la

entonación; se presentan las curvas generales de los enunciados declarativos, los interrogativos absolutos, los pronominales y los exclamativos. Se escuchan varias frases y los alumnos tienen que indicar el tonema. Las actividades consisten en leer, grabar oraciones, escuchar y comparar la lectura de la audición con la del alumno. Por último, se trabaja la entonación expresiva en una actividad que consiste en escuchar y señalar el estado afectivo que predomina en cada enunciado. Para practicar este contenido, se plantea, entre otras, una actividad que consiste en escuchar los enunciados, identificar el valor expresivo, repetirlos y grabarse para poder comparar y analizar.

A continuación, se dedica un apartado a las variedades del español titulado *El español de Hispanoamérica* en el que se hacen referencias al seseo, al yeísmo y a la aspiración y pérdida de /-s/ tras vocal. Para la práctica de este contenido se plantean algunas actividades que consisten en escuchar mensajes y completarlos.

De los manuales observados, éste es de los más completos en cuanto al contenido de pronunciación. Se caracteriza por una programación del contenido muy completa y sistemática, con buenas explicaciones teóricas y actividades complementarias aunque con un apoyo escrito importante.

Aparte del contenido de pronunciación encontramos diálogos integrados en el contenido gramatical y temas de debate para estimular la expresión oral en el apartado *Bla, Bla, Bla*.

Para la práctica de la comprensión oral, se incluyen pocas actividades y la mayoría de ellas están relacionadas con la pronunciación de la ortografía o muy sujetas a la lengua escrita. Así, encontramos actividades en las que el alumno debe leer y escuchar un texto, escuchar y completar una parrilla con la información de la audición, prestar atención a la diferente realización de las vocales según las diversas variedades del español, etc.

7.1.15.	BLANCO, A. <i>et altri</i> (2000). <i>Sueña 4</i> , nivel superior, Anaya, Madrid.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí, el contenido de pronunciación se recoge en el apartado <i>Autocorrección fonética</i> .
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocalismo, consonantismo, sinalefa, acento, entonación y variedades del español (seseo, yeísmo, aspiración y pérdida de /-s/ tras vocal).
¿Cómo se presenta este contenido?	De forma muy completa, sistemática, explícita y con una base lecto-escritora.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Se trabaja mediante explicaciones teóricas y actividades prácticas.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Leer, grabarse, comparar con la casete, escuchar y completar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	En el apartado <i>Bla, bla, bla</i> se incluyen actividades para la práctica de la comprensión y la expresión orales. Para la práctica de la expresión oral se proponen actividades como debates, etc. Se incluyen muy pocas actividades para ejercitar la comprensión oral y la mayoría de ellas están muy sujetas a la lengua escrita.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	En algunas actividades de comprensión oral se hace referencia a la pronunciación/ortografía.

7.1.16.	ÁLVAREZ, M. A. <i>et altri</i> (2001). <i>Sueña 3</i> , nivel avanzado, Madrid: Anaya.
---------	--

Este manual está compuesto por diez lecciones divididas en varias secciones, una de las cuales se destina a la pronunciación.

El contenido de pronunciación se recoge en el índice y aparece en la sección *Suena bien*, en cada unidad. Los temas tratados son los siguientes: sistema vocálico, sistema consonántico, contraste entre palabras tónicas y átonas, grupos fónicos, fonética sintáctica, autocorrección fonética, esquemas tonales del español, yuxtaposición y coordinación, valores expresivos de la entonación, entonación de algunas oraciones subordinadas y variedades del español. Las actividades que se ofrecen para poner en práctica estos contenidos consisten en escuchar y repetir (pares mínimos), completar, colocar el acento ortográfico, marcar y puntuar. Como puede comprobarse, se trata de una enseñanza tradicional con base lecto-escritora. Dentro de esta sección encontramos alguna nota sorprendente que reproducimos a continuación: *la diferencia entre /s/ y /θ/ sólo se da en el centro y en el norte de España* (p.58).

Hemos examinado también la sección *Bla, bla, bla* en la que suponemos puede aparecer el contenido de expresión oral. En esta sección se intenta practicar lo aprendido en la sección de léxico y de gramática pero no se destina exclusivamente a las destrezas orales. En ella encontramos tanto actividades para ejercitar las destrezas orales como las escritas. Así, por ejemplo, escuchar un texto oral y completar una tabla de datos, escribir una noticia y exponerla, realizar una entrevista de trabajo, etc. Las actividades guardan relación con el contenido gramatical de la lección, pero no siempre con el contenido temático. En la sección *Bla, bla, bla* son pocas las actividades de lengua oral en comparación con las propuestas para la práctica de las destrezas escritas.

7.1.16.	ÁLVAREZ, M. A. <i>et altri</i> (2001). <i>Sueña 3</i> , nivel avanzado, Anaya, Madrid.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, contraste entre átonas y tónicas, grupos fónicos, fonética sintáctica, autocorrección fonética, esquemas tonales del español, la yuxtaposición y la coordinación, valores expresivos de la entonación de algunas oraciones subordinadas y variedades del español.
¿Cómo se presenta?	Dentro de las unidades se dedica una sección <i>Suena bien</i> a cuestiones de pronunciación.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Tratamiento tradicional, lecto-escritor, desvinculado de la lengua oral y del resto de contenidos de la unidad.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades tradicionales de escuchar y repetir, completar, marcar e identificar (pares mínimos).
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	En la sección <i>Bla, bla, bla</i> encontramos actividades de lengua oral.
Tipo de actividades	Para la práctica de la comprensión oral se proponen actividades de escuchar y completar. Para la expresión oral se plantean debates, entrevistas, etc. Las actividades están relacionadas con el contenido gramatical y temático de la lección.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.17.	MORENO, C., <i>et altri</i> (2001). <i>Avance</i> , curso de español, nivel elemental, primera edición, Madrid: SGEL.
---------	---

Este manual, dirigido a un público adulto y adolescente sin conocimientos previos de español, consta de doce unidades y una preliminar. En la unidad preliminar encontramos una lista con el alfabeto, los nombres de las letras y ejemplos. Junto a esta lista aparece un cuadro de pronunciación de las letras con información sobre algunas de ellas. Aparte de esta primera referencia a la pronunciación, no se incluye información adicional sobre pronunciación en las unidades siguientes.

Por lo que se refiere a la lengua oral, las propuestas para su práctica se presentan en tres secciones: *Así se habla*, *En situación* y *Como lo oyes*. Los autores apuntan en la introducción que la sección *Así se habla* está dedicada a las funciones comunicativas y proponen que los estudiantes dialoguen y se comuniquen de una forma natural. En esta sección se incluyen cuadros con funciones comunicativas y se ofrecen actividades para una práctica oral en parejas bastante sujeta a las estructuras.

En el apartado *En situación*, se presentan grabaciones para que sirvan de modelo tanto para la pronunciación como para el acento y la entonación. Se propone la utilización de los diálogos transcritos de las audiciones como práctica. El objetivo es escuchar y repetir prácticamente todo el diálogo.

Finalmente, en *Como lo oyes*, se pretende trabajar la comprensión auditiva y ofrecer diversas muestras de acentos de España e Hispanoamérica. Las actividades en *Como lo oyes* consisten en escuchar y completar o señalar las frases que se oyen (escritas), completar los diálogos parcialmente escritos en el libro, señalar lo que se entiende, escuchar varias preguntas y contestarlas y ordenar diálogos escritos o imágenes de acuerdo con la audición. Para la práctica de la comprensión oral, se propone también que el alumno preste atención a un texto escrito y lo complete u ordene o identifique como falsas o verdaderas varias afirmaciones que se le presentan por escrito. En otras

actividades presentadas hay que escuchar un texto oral²², leer unas afirmaciones y decidir si son verdaderas o falsas. En algunas actividades, que carecen de apoyo escrito, la atención del alumno debe centrarse en la audición y en algunas imágenes.

En el apartado sobre vocabulario encontramos también actividades de expresión oral que consisten en formular preguntas y escoger una respuesta de una lista dada.

En la primera sección de la unidad, *Pretexto*, donde se presenta el tema o las funciones comunicativas que se trabajarán en clase, se incluye a veces alguna actividad de expresión oral en la que el alumno tiene que hacer alguna aportación de carácter más personal y subjetiva, con lo que la actividad oral resulta más libre y abierta e incluso puede derivar en una conversación o debate en clase.

Por lo general, la práctica de estructuras es muy cerrada y no da pie a hablar de otras cuestiones más abiertas y/o personales. Como hemos visto, la expresión oral aparece en diversas partes de la unidad. Normalmente, se dispone de las estructuras y del vocabulario y se plantea su utilización con otros temas propuestos. Encontramos pocas actividades orales que tengan como soporte la imagen.

²² Es decir, no se presenta el texto escrito.

7.1.17.	MORENO, C., <i>et altri</i> (2001). <i>Avance</i> , curso de español, nivel elemental, primera edición, Madrid: SGEL.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	El contenido es mínimo.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Pronunciación de las letras. Muestra de variedades geográficas.
¿Cómo se presenta?	Aislada y en relación con la ortografía.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	No se trabaja.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Para la práctica de la comprensión oral, se pueden escuchar diálogos (escritos en el libro), y realizar diversas actividades que consisten en completar, marcar y ordenar. La mayoría de ellas tienen apoyo escrito. Se pretende que las grabaciones sirvan de modelo para la pronunciación del acento y la entonación. Se incluyen muestras de variedades de pronunciación. Las actividades de práctica de la expresión oral están bastante sujetas a las estructuras escritas, pero también hay actividades más abiertas.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.18.	MORENO, C., <i>et alri</i> (2002). <i>Avance</i> , curso de español, nivel básico-intermedio, Madrid: SGEL.
---------	---

Este manual se dirige a un público adulto o adolescente que ya ha superado el nivel elemental; supone pues la continuación del manual anterior. El nivel básico-intermedio de *Avance* es un libro de doce unidades, cada una de ellas dividida en las siguientes partes: *Pretexto*, *Contenidos gramaticales*, *Practicamos la gramática*, *Vocabulario*, *Actividades*, *Recuerda y Amplía*, *Como lo oyes*, *Escribe* y *Lee*. No se incluye en ninguna de estas secciones un contenido específico de pronunciación. Sólo encontramos dos cuadros con la pronunciación de algunas letras bajo el subapartado *Ortografía* (p.106 y 108), dentro del apartado *Actividades*.

En cuanto a la lengua oral, localizamos algunas actividades repartidas entre las secciones *Como lo oyes* y *Actividades*. Para la comprensión oral se proponen ejercicios de dos tipos principalmente. Los alumnos escuchan un texto que no tienen transcrito y después, deben responder a unas preguntas o decidir si las afirmaciones son verdaderas o falsas. El segundo tipo de actividades que aparecen en la sección *Como lo oyes* consiste en rellenar los huecos de un texto (diálogo, canción, etc.) con las palabras que escuchan durante la audición. Por tanto, tenemos unas actividades más centradas en la lengua oral y otras más ceñidas a la lengua escrita.

Para la práctica de la lengua oral, se recogen algunas propuestas en la sección *Actividades* junto a otros ejercicios encaminados a la práctica de las destrezas escritas. Estas actividades no están muy ligadas a la lengua escrita y algunas de ellas prescinden de este apoyo totalmente y resultan muy adecuadas para la práctica de la expresión oral. Por ejemplo, se ofrecen ejercicios de ordenar y contar viñetas, describir y opinar sobre diversas fotos, realizar una entrevista, un interrogatorio, un debate, etc.

En general, las propuestas para la práctica de la expresión oral resultan más “realistas” que las de comprensión oral, que son más limitadas y tradicionales.

7.1.18.	MORENO, C., <i>et altri</i> (2002). <i>Avance</i> , curso de español, nivel básico-intermedio, Madrid: SGEL.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos.
¿Cómo se presenta?	En relación con la ortografía.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	No se trabaja.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Escuchar y clasificar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Para trabajar la comprensión se proponen actividades de dos tipos básicamente: escuchar y responder con verdadero o falso y completar los huecos de un texto parcialmente escrito. Para ejercitar la lengua oral se proponen actividades que prescinden totalmente de la lengua escrita como por ejemplo, ordenar y explicar viñetas, describir imágenes, intervenir en un debate, etc.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.19.	EQUIPO EDEBÉ (2002). <i>Vive el español</i> , Curso de español, nivel inicial, Edebé, Barcelona.
---------	--

Vive el español es un manual de nivel inicial, dividido en cinco módulos, cada uno de ellos integrado por dos unidades, con excepción del primer módulo.

Este manual incluye un espacio *El rincón de la pronunciación* en cada unidad. Los temas de pronunciación están recogidos en el índice junto a los otros apartados en los que se divide cada una de las unidades. Se tienen en cuenta los temas siguientes: sonidos aislados, reconocimiento de la sílaba tónica, separación de sílabas, reglas generales de acentuación gráfica, entonación de la frase, acento diacrítico, etc. Como puede observarse, los ítems de pronunciación están muy relacionados con la lengua escrita. Las actividades que proponen los autores, basadas también en la lengua escrita, consisten por lo general en escuchar, marcar, escribir, clasificar, completar, repetir o leer en voz alta. En *El rincón de la pronunciación* también se incluyen poemas y trabalenguas para ser recitados.

Cabe destacar el tratamiento sistemático de la pronunciación, aunque en su relación con la ortografía, algunas notas sobre la variedad geográfica, como la referencia al seseo y el hecho de comparar algunos sonidos del español con sonidos parecidos en otras lenguas²³.

En cuanto a las actividades de lengua oral, sobresale la abundancia del material audio y las propuestas para la práctica de la expresión oral. En algunas actividades existe más apoyo escrito que en otras. Las actividades consisten en la audición de diálogos, en la identificación de imágenes a partir de audiciones y en la práctica oral de estructuras.

²³ Esta técnica puede ser muy útil cuando el alumno pide ayuda al docente para producir ciertos sonidos que le resultan difíciles. En lugar de indicarle cómo debe utilizar su aparato fonatorio para pronunciar un sonido, es más fácil, cuando es posible, comparar ese sonido con uno similar de la L1 del alumno.

7.1.19	EQUIPO EDEBÉ (2002). <i>Vive el español</i> , Curso de español, nivel inicial, Edebé, Barcelona.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí, en una sección al final de cada unidad.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos aislados, reconocimiento de la sílaba tónica, separación de sílabas, reglas generales de acentuación gráfica, entonación de la frase y algunas referencias a las variedades del español.	
¿Cómo se presenta?	De forma sistemática y muy ligada a la ortografía.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Mediante actividades basadas en la lengua escrita y mediante la comparación de sonidos del español con los de otras lenguas.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades de escuchar, marcar, escribir, clasificar, completar, repetir o leer en voz alta. Se incluyen poemas y trabalenguas.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Presenta material audio y actividades para la expresión oral.	
Tipo de actividades	Audición de diálogos, identificar imágenes a partir de audiciones y práctica oral de las estructuras.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.20.	EQUIPO PRISMA (2002). <i>Prisma comienza A1</i> , Madrid: Edinumen.
---------	---

Prisma comienza A1 es un manual de nivel inicial, integrado por doce unidades divididas en tres partes cada una: funciones comunicativas, contenidos gramaticales y contenidos léxicos.

Tanto *Prisma Comienza A1* como *Prisma Progresa B1* se presentan como métodos conformes al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Sin embargo, en lo relativo a pronunciación no siguen los principios del mismo. La pronunciación no recibe un tratamiento sistemático y sólo encontramos un espacio destinado a la correspondencia letras-sonidos.

Prisma Comienza A1 proporciona actividades para la comprensión y la expresión orales en las que, por norma general, la lengua escrita se limita a algunas anotaciones, listas de palabras o frases de ayuda que acompañan a las audiciones o a los ejercicios de expresión oral.

En el cuaderno de ejercicios no se incorporan tampoco actividades de pronunciación ni de lengua oral. Los ejercicios tienen como objetivo la práctica de la comprensión lectora, la gramática y el vocabulario.

7.1.20.	EQUIPO PRISMA (2002). <i>Prisma comienza A1</i> , Edinumen: Madrid.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	La única referencia a la pronunciación es la tabla con la correspondencia sonidos y grafías.
¿Cómo se presenta?	Aislada y en relación con la ortografía.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	No se trabaja.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Se trata de actividades para la práctica de la expresión y la comprensión orales. La lengua escrita se limita a algunas anotaciones, listas de palabras o frases de ayuda.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.21.	EQUIPO PRISMA (2003). <i>Prisma progresiva B1</i> , Madrid: Edinumen.
---------	---

Este manual destinado a un nivel intermedio consta también de doce unidades divididas en tres partes cada una: funciones comunicativas, contenidos gramaticales y contenidos léxicos.

A pesar de ser de los manuales más actuales y de contar con el reconocimiento del Instituto Cervantes, en *Prisma Progresiva B1* no aparece ninguna sección sobre pronunciación. En el libro de ejercicios tampoco hemos encontrado actividades centradas en la pronunciación.

En *Prisma Progresiva B1* se incluye en cambio abundante material para la práctica de las destrezas orales. Las actividades para la expresión y la comprensión orales se presentan completamente integradas en la lección y están relacionadas gramatical y temáticamente con ella.

Para trabajar la comprensión oral se proponen actividades en las que los alumnos tienen que decidir entre verdadero y falso, rellenar los vacíos de un texto o una canción, contestar algunas preguntas, escuchar y reaccionar, escuchar y clasificar, identificar, etc. Algunas de las actividades sirven para introducir el nuevo contenido nocio-funcional, otras para practicar lo aprendido en la unidad. Se trata de actividades bastante variadas y amenas en las que, en general, se suele prescindir del texto escrito, que se sustituye por imágenes que sirven de apoyo al texto oral. Así ocurre también en las actividades de expresión oral, en las que el texto escrito se limita a algunas pautas (en las actividades de *role-play*, por ejemplo) o a algún otro tipo de apoyo escrito, como un modelo-ejemplo. Se plantean también actividades en pareja o grupo bastante variadas en las que el alumno tiene que simular diálogos, contar una historia a partir de viñetas, opinar sobre un texto o unas imágenes, hablar sobre el tema de la unidad o expresar sus gustos y preferencias a partir de fotos.

Los ejercicios de expresión oral se caracterizan por ser bastante abiertos, con lo cual, el alumno puede aportar su punto de vista personal sobre los temas planteados.

En todo el manual encontramos solamente una pequeña referencia a la pronunciación en una de las actividades de comprensión oral. Se trata de una audición que tiene por objetivo que el alumno se fije en la entonación expresiva de los interlocutores (p.87, 3.4).

7.1.21.	EQUIPO PRISMA (2003). <i>Prisma progresa B1</i> , Edinumen: Madrid.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Se incluye una referencia mínima a la entonación.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	No hay un contenido de pronunciación, tan sólo una pequeña referencia a la entonación expresiva.
¿Cómo se presenta?	En una actividad de comprensión oral.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	No se trabaja.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Las actividades de comprensión y expresión orales son variadas. Las actividades de comprensión consisten en rellenar vacíos, responder a preguntas, identificar, clasificar etc. En las actividades de expresión se pide al alumno que simule diálogos, comente algún tema o exprese sus gustos y preferencias. Se trata de actividades abiertas en las que el alumno tiene que aportar información personal y expresar su opinión. El uso de la lengua escrita se reduce a la introducción de algunas pautas o estructuras.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.22.	ARBONÉS, C. <i>et altri</i> (2003). <i>Así me gusta 1</i> , Cambridge University Press.
---------	---

Así me gusta 1 es un manual de nivel inicial que se presenta como un método conforme al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Tiene un total de once unidades, aunque en realidad son diez porque la unidad cero es introductoria y presenta una estructura bastante atípica dentro del libro. Cada una de las unidades se centra en un tema y desarrolla a partir de éste todo el contenido de la lección. Las diversas partes de las unidades están perfectamente hilvanadas y son una muestra de coherencia temática. Destaca la introducción al tema y al nuevo contenido nocio-funcional por medio de audiciones. Así las unidades se inician con el apartado comprensión y expresión oral. A continuación y girando alrededor del mismo tema o función, se desarrollan las demás partes de la unidad (gramática, expresión escrita, cultura, etc.). La unidad se cierra con una tarea final y un test de autoevaluación.

Las unidades del libro carecen de un contenido formal de pronunciación pero en el cuaderno de ejercicios se incluye una sección dedicada a la pronunciación. En esta sección se informa al alumno sobre la pronunciación de las letras y se proponen ejercicios de lectura de palabras con la posibilidad de escucharlas en el CD. Se trata de ejercicios tradicionales, basados en la lengua escrita y que consisten básicamente en leer, escuchar y comprobar. Los contenidos de pronunciación son: sonidos, pausas, entonación expresiva y acento (con la explicación tradicional para nativos).

Por lo que se refiere a las actividades orales, hay que destacar el uso reducido de la lengua escrita. Así, en muchas de las actividades de comprensión el alumno debe fijar su atención en la audición y en algunas imágenes o palabras. Pero también encontramos algunas actividades que se apoyan en la lengua escrita. En la mayoría de las actividades se exige al alumno una comprensión activa para poder resolver ejercicios en los que se les pide cierta información y en ningún caso la comprensión total del texto. Las actividades de expresión oral están orientadas a la práctica oral de las nuevas estructuras pero se evita que el

alumno repita frases o párrafos enteros escritos en el libro. En estas actividades se ofrece parcialmente al alumno las estructuras, algunos datos, notas, etc. que puede utilizar. Se trata de actividades en las que los alumnos tienen que aportar información personal, subjetiva, de su conocimiento del mundo, de su cultura, etc. por tanto, se trata de actividades muy abiertas y mínimamente dirigidas.

7.1.22.	ARBONÉS, C. <i>et altri</i> (2003). <i>Así me gusta 1</i> , Cambridge University Press.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Las actividades de pronunciación aparecen sólo en el cuaderno de ejercicios.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos, pausas, entonación expresiva, acento (con la explicación para nativos).
¿Cómo se presenta?	Se presenta en una sección en el cuaderno de ejercicios y sin relación con el resto de contenidos.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Se trata de una enseñanza tradicional de la pronunciación y por tanto, totalmente desvinculada de la lengua oral.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Las actividades consisten en leer, escuchar y comprobar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí, por lo general, las unidades se inician con actividades de comprensión oral.
Tipo de actividades	Las actividades consisten en escuchar un texto oral y realizar algún tipo de tarea como identificar unas fotos o responder a algunas preguntas sobre el texto. Las actividades de expresión oral son abiertas, mínimamente dirigidas y con un uso escaso del código escrito.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.23.	GONZÁLEZ, V., MONTMANY, B. <i>et altri</i> (2003). <i>Así me gusta 2</i> , Cambridge University Press.
---------	--

Este segundo manual, realizado también de acuerdo con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, está compuesto de once unidades y un apéndice. Las unidades constan de las siguientes secciones: *Introducción, Comprensión y expresión oral, Gramática en contexto, Textos para..., Culturas, Punto de vista, Actividad final y Autoevaluación.*

En cuanto a los contenidos de pronunciación, encontramos un par de referencias a la entonación. La primera de ellas aparece en el apartado de *Gramática y contexto* (p.44). Se subraya la importancia de la entonación y se propone una actividad para que el alumno reconozca las posibilidades de entonación de unas expresiones. La segunda referencia se sitúa en la sección de comprensión y expresión oral. Se trata de una actividad de comprensión oral (p.83) en la que los alumnos deben escuchar una conversación e indicar el estado anímico (enfado, nerviosismo, preocupación, etc.) de las personas que intervienen.

Éstas son las únicas referencias a la pronunciación halladas en el libro del alumno. Como en el libro anterior, las actividades específicas de pronunciación se presentan en el cuaderno de ejercicios, que analizaremos más adelante.

En un apartado específico, el manual contiene actividades destinadas a la práctica de las destrezas orales. También se incluyen actividades orales en las otras secciones, alternando con otro tipo de actividades confeccionadas para la práctica del resto de las destrezas lingüísticas.

Vamos a ver primero cómo son las actividades de la sección de comprensión y expresión oral. En esta sección se incluye una importante variedad de actividades siempre relacionadas temáticamente con la unidad y con diverso grado de apoyo escrito. Encontramos actividades de comprensión oral cuyo objetivo es que los alumnos presten atención y respondan a unas preguntas o se fijan en las nuevas expresiones/estructuras e identifiquen el tema gramatical.

En las actividades de expresión oral, por ejemplo, se pide al alumno que entreviste a un compañero (con las preguntas por escrito) y realice un *role-play* con la ayuda también de algunas pautas escritas.

En otros apartados del manual (gramática, cultura, etc.) se introducen también actividades para la práctica oral. Así, por ejemplo, en la presentación del contenido temático que abre cada lección, se invita a hablar a los alumnos a partir de unas fotografías o imágenes y a activar sus experiencias personales, su conocimiento del mundo o a expresar lo que les sugieren las imágenes.

En el apartado *Punto de vista* se tratan cuestiones culturales o de comportamiento que pueden dar pie también a intervenciones orales. En esta sección también se presentan actividades para la comprensión oral. En la sección dedicada a la lectura, *Textos para...*, se formulan algunas preguntas relacionadas con el tema de la lectura para que los alumnos expresen su opinión o para estimular un debate en clase.

En la actividad final se promueve también la interacción oral porque, aunque los alumnos deben realizar al final alguna tarea escrita, deberán ponerse de acuerdo entre ellos para organizarla y tendrán ocasión de usar la lengua oral. En *Gramática y contexto* se plantean algunas situaciones para practicar las estructuras aprendidas (funciones y estructuras), lo que supone una práctica oral muy controlada, basada en unas estructuras dadas.

En el apartado *Culturas* se proponen temas que pueden dar pie también a interactuar con los compañeros. Por ejemplo, tras la lectura de un texto se proponen diversas actividades, unas orales y otras escritas.

Así pues, podemos afirmar que la tipología de actividades para la práctica de las destrezas orales es amplia y diversa.

En cuanto al contenido de pronunciación, éste se recoge en el cuaderno de ejercicios, en el que se le dedica un apartado en cada unidad. Se trabajan

especialmente los sonidos, el acento y la entonación expresiva. En la primera unidad encontramos dos ejercicios para reflexionar en clase sobre la importancia de la pronunciación y sobre las necesidades del alumno.

Se trabajan los sonidos mediante pares mínimos con alguna variedad, por ejemplo, en lugar de escuchar la casete, los alumnos se dictan entre ellos. Se trabaja también la entonación expresiva, por ejemplo, se plantean varias frases (por escrito) y el alumno tiene que indicar cuál es la intención del hablante (enfadado, irónico, contento, triste). La tipología de actividades es bastante tradicional y el apoyo escrito es notable. Destaca su presentación en forma de juegos (bingo, guerra de barcos, adivinanzas, etc.) para que los ejercicios resulten más agradables al alumno.

7.1.23.	GONZÁLEZ, V., MONTMANY, B. <i>et altri</i> (2003). <i>Así me gusta 2</i> , Cambridge University Press.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	No se contempla la pronunciación en el libro del alumno. El contenido de pronunciación se recoge en el cuaderno de ejercicios.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	En el libro del alumno encontramos algunas actividades que contienen referencias a la entonación expresiva. En el cuaderno de ejercicios se trabajan los sonidos, el acento y la entonación expresiva.	
¿Cómo se presenta?	En una sección en cada unidad del cuaderno de ejercicios, desvinculada del resto de contenidos.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	De una forma tradicional, lecto-escritora y formal.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Mediante actividades de leer y escribir, escuchar, dictar y discriminar (pares mínimos). Se trata de actividades bastante tradicionales enfocadas a la pronunciación de la ortografía, algunas de ellas presentadas en forma de juegos (bingo, guerra de barcos, etc.). Se incluye alguna actividad de reflexión.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades	Encontramos una tipología de actividades diversa que no se presenta únicamente en la sección correspondiente. Algunas están más pautadas y sujetas a la lengua escrita y otras resultan más abiertas, más centradas en la lengua oral.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	En una actividad de comprensión se pide a los alumnos que se fijen en la entonación e intenten identificar el estado de ánimo del hablante.	

7.1.24.	CORPAS, J. <i>et altri</i> (2003). <i>Aula 1</i> , Barcelona: Difusión.
---------	---

Este es el primero de los seis manuales en que se estructura el método Aula. Este manual, confeccionado para cursos intensivos o semi-intensivos realizados en España, consta de diez unidades diseñadas conforme al enfoque por tareas.

Aula 1 no dedica ninguna sección a la pronunciación; la única referencia a la pronunciación la encontramos en la primera unidad y consiste en la correspondencia letras-sonidos, acompañada de algunas actividades para su práctica.

Son abundantes las actividades de expresión y comprensión orales semi-dirigidas, reales y basadas sólo parcialmente en la lengua escrita.

7.1.24.	CORPAS, J. <i>et altri</i> (2003). <i>Aula 1</i> , Barcelona: Difusión.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Se limita a la primera lección en la que encontramos la correspondencia letras-sonidos.	
¿Cómo se presenta?	Aislada.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	De forma explícita, formal y lecto-escritora.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Se presentan algunas actividades para la práctica de la correspondencia letras-sonidos.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Abundan las actividades de expresión y comprensión oral semi-dirigidas, reales y con un uso mínimo de la lengua escrita.	
Tipo de actividades	Contiene actividades de comprensión en las que hay que responder a algunas preguntas sobre el contenido de la audición y actividades de intercambio de información en parejas.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.25.	BOROBIO, V. (2003). <i>Nuevo ELE inicial 1, Curso de español para extranjeros</i> , libro del alumno, Madrid: Ediciones SM.
---------	---

El *Nuevo ELE* es la versión actualizada de *El curso de ELE*, publicado en 1992. Este nuevo manual ha sido elaborado de acuerdo con el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

El libro del alumno está estructurado en tres bloques, cada uno de ellos integrado por cinco lecciones y una de repaso. Las lecciones disponen de varias secciones: *Temas y vocabulario*, *Objetivos comunicativos*, *Gramática*, *Pronunciación* y *Descubre España y América*.

La pronunciación aparece en la tabla de contenidos y se incluye una sección en cada unidad. Los contenidos de pronunciación son los siguientes: sonidos, diptongos, acento de la sílaba tónica y entonación lingüística (frases interrogativas y enunciativas). En el apartado de pronunciación se presentan breves explicaciones y ejercicios de carácter tradicional (escuchar, repetir, marcar, escribir) basados en la lengua escrita y con un uso escaso del alfabeto fonético. Algunos ejercicios de pronunciación están relacionados con la gramática, por ejemplo, se trabaja la pronunciación de la sílaba tónica y el pretérito indefinido (tomé, estudié, etc.).

Dentro de las propuestas para la práctica de las destrezas orales observamos poca variedad y ejercicios bastante sujetos al texto escrito o a las estructuras lingüísticas. Abundan las actividades de comprensión oral en las que los alumnos tienen que escuchar un texto escrito. En otras, el apoyo escrito es nulo o escaso y los alumnos tienen que prestar atención a ciertos datos de la audición para poder contestar a las preguntas del ejercicio, identificar una imagen, etc.

Para la práctica de la expresión oral se presentan ejercicios cuyo objetivo es practicar una serie de estructuras gramaticales en parejas. Se trata de formular preguntas e intercambiar información. Tanto estas propuestas de expresión oral

como las anteriores de comprensión están temática y gramaticalmente relacionadas con el resto de contenidos de la unidad.

7.1.25.	BOROBIO, V. (2003). <i>Nuevo ELE inicial 1, Curso de español para extranjeros</i> , libro del alumno, Madrid: Ediciones SM.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos, diptongos, acento de la sílaba tónica, entonación de las oraciones interrogativas y enunciativas.
¿Cómo se presenta?	En un apartado en cada lección.
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	De forma tradicional con una base escrita importante. Algunas actividades relacionan pronunciación con gramática.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Los ejercicios consisten en escuchar y escribir o leer o repetir.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Las actividades orales están relacionadas temática y gramaticalmente con la unidad. En general, se trata de actividades bastante basadas en la lengua escrita. Entre las actividades para fomentar la comprensión oral encontramos ejercicios con un apoyo escrito total y otros que prescinden de la lengua escrita y obligan al alumno a fijar su atención en la forma oral. En las actividades para la expresión oral se realizan intercambios de información en parejas para practicar las estructuras lingüísticas nuevas.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.26.	CASTRO, F. <i>et altri</i> (2005). <i>Español en marcha</i> , nivel básico A1+A2, Madrid: SGEL.
---------	---

Español en marcha es un método que reúne en un solo tomo los niveles A1 y A2 del *Marco común europeo de referencia*. Este manual consta de dieciocho unidades más una unidad cero de carácter introductorio. Las unidades están divididas en cinco apartados; los tres primeros A, B, C, tratan cuestiones gramaticales y nocio-funcionales, el cuarto es un apartado de autoevaluación y el último, *De acá y de allá*, está dedicado a temas culturales.

Los contenidos de pronunciación aparecen en el índice bajo el título *Pronunciación y ortografía*, y en cada unidad se le dedica una sección dentro del apartado B o C.

Los temas tratados son los siguientes: el alfabeto, la entonación interrogativa, los sonidos, la sílaba tónica, la entonación exclamativa, las reglas de acentuación, la acentuación de los interrogativos, los diptongos, las vocales que no forman diptongos. Por lo general, se acostumbra a proporcionar un cuadro-resumen con la información básica sobre cada tema o sobre reglas ortográficas y dos o tres ejercicios para ponerlo en práctica.

La pronunciación se estudia en relación con la ortografía y los ejercicios están enfocados a este aprendizaje. Se trata de actividades que consisten en escuchar y repetir, señalar o clasificar.

El manual proporciona actividades para ejercitar la lengua oral (expresión y comprensión) bajo el título *Hablar y Escuchar*. Se ofrecen bastantes actividades para leer y escuchar, practicar diálogos según un modelo, leer y completar un texto mediante una audición o bien completar un texto y comprobar con la audición. La lengua escrita es pues un apoyo importante en muchas de las actividades orales, con lo cual el alumno tiene que estar pendiente del escrito para completarlo. También encontramos ejercicios de expresión oral más

abiertos que permiten a los alumnos expresarse libremente. Todas las actividades están totalmente integradas en los contenidos temáticos, gramaticales y nocio-funcionales de la unidad.

7.1.26.	CASTRO, F. <i>et altri</i> (2005). <i>Español en marcha</i> , nivel básico A1+A2, Madrid: SGEL.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos consonánticos, diptongos, acento de la sílaba tónica, entonación de las oraciones interrogativas y exclamativas, todo ello relacionado con la ortografía.
¿Cómo se presenta?	En un apartado en cada lección, bajo el título <i>Pronunciación y ortografía</i> .
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Con apoyo escrito, en relación con la ortografía.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Los ejercicios consisten en escuchar y repetir, señalar o clasificar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Las actividades orales están relacionadas temática y gramaticalmente con la unidad. Se trata de actividades con un apoyo escrito considerable. Entre las actividades para fomentar la comprensión oral encontramos ejercicios con apoyo escrito total y otros con menor apoyo. Salvo algunas actividades de expresión oral totalmente abiertas y sin base escrita, la mayoría está muy sujeta a la lengua escrita.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.27.	CASTRO, F. <i>et altri</i> (2006). <i>Español en marcha 3</i> , Madrid: SGEL.
---------	---

Los contenidos de *Español en marcha 3* corresponden al nivel B1 según el *MCER*. Como en el manual anterior, este método consta de doce unidades divididas en cinco apartados.

Los contenidos de pronunciación se recogen en el índice y en una sección en cada unidad con el título *Pronunciación y ortografía*. Los temas tratados son los siguientes: entonación interrogativa, entonación exclamativa, reglas de acentuación, acentuación de monosílabos, la *g* y la *j*, la *qu*, la *z* y la *c*, la acentuación en el futuro y en el imperfecto de subjuntivo, la oposición /p/ y /b/, diptongos, triptongos e hiatos. En esta sección se incluyen también los mensajes por teléfono móvil y los trabalenguas.

En cada unidad se trata sólo un tema de pronunciación/ortografía; se proporciona una breve explicación teórica y se plantean dos o tres ejercicios para practicar los contenidos expuestos en la unidad. La mayoría de ejercicios consiste en escuchar, comprobar y repetir. En algunos hay que escribir, completar o subrayar.

Así como en el manual anterior, las actividades para ejercitar la lengua oral (expresión y comprensión) se reúnen bajo el título de *Hablar y Escuchar*. Los ejercicios de expresión oral libres, que permiten opinar a los alumnos sobre diversos temas o hablar de sus preferencias, se combinan con actividades de expresión oral dirigidas y sujetas a la lengua escrita, bien sea a estructuras, a un modelo (pregunta/respuesta) o a un diálogo-ejemplo.

En cuanto a las actividades de comprensión oral, encontramos alguna desvinculada de la lengua escrita y en la que el alumno debe prestar atención a la audición. Sin embargo, este tipo de actividades no es habitual, la mayoría de

ellas no está desligada del todo de un texto escrito. Este manual contiene también actividades de escuchar y leer.

7.1.27.	CASTRO, F. <i>et altri</i> (2006). <i>Español en marcha 3</i> , Madrid: SGEL.
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Entonación interrogativa, entonación exclamativa, reglas de acentuación, acentuación de monosílabos, sonidos, la acentuación en el futuro y en el imperfecto de subjuntivo, la oposición /p/ y /b/, diptongos, triptongos, hiatos, trabalenguas y mensajes por teléfono móvil.
¿Cómo se presenta?	En un apartado en cada lección, bajo el título <i>Pronunciación y ortografía</i> .
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	Con apoyo escrito, en relación con la ortografía.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Los ejercicios consisten en escuchar, repetir y comprobar o completar.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.
Tipo de actividades	Las actividades orales están relacionadas temática y gramaticalmente con la unidad. Aunque la mayoría de actividades de expresión y de comprensión está sujeta a la lengua escrita, se plantean también algunas actividades que permiten una expresión oral más libre y subjetiva, así como una comprensión desligada de la escritura.
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.

7.1.28.	PINILLA, R. y A. SAN MATEO (2008). <i>ELExprés, Curso intensivo de español A1, A2, B1</i> , Madrid: SGEL.
---------	---

Este manual confeccionado para un curso intensivo de español se abre con una unidad cero introductoria y se acompaña de un total de veintisiete unidades, que cubren los niveles A1, A2 y B1. El manual incluye un CD con las audiciones de cada lección y un cuaderno de ejercicios.

Las quince primeras unidades corresponden a los niveles A1 y A2, y las unidades dieciséis a veintisiete al nivel B1. Las unidades están divididas en cuatro bloques correspondientes a funciones, gramática, léxico y cultura.

No se incluye un contenido de pronunciación en los bloques anteriores ni tampoco encontramos la sección de fonética y ortografía que suelen contener los manuales. Las únicas referencias a la pronunciación se encuentran en la unidad 0 en la que se presenta el alfabeto, acompañado de un par de actividades de comprensión oral. En la primera de ellas los alumnos tienen que escuchar y reconocer el sonido de cada letra. En la segunda actividad se deletrean una serie de palabras que los alumnos tienen que escuchar y escribir.

En cuanto a la práctica de la comprensión oral, el manual contiene ejercicios de tipología diversa. Las unidades suelen empezar con la audición de varios diálogos escritos que sirven para introducir el tema sobre el que girará la unidad en cuestión. El resto de ejercicios de comprensión consisten en escuchar y leer diálogos escritos o bien escuchar y completar diálogos. La mayoría de estas actividades de comprensión están sujetas a la lengua escrita, aunque también se plantean ejercicios en los que el soporte escrito es escaso.

Por el contrario, en las actividades de interacción oral, en general el apoyo escrito es mínimo. Normalmente, las actividades para la práctica pueden realizarse en parejas o en el grupo-clase y se apoyan en fotos o estructuras para

fomentar el diálogo entre los alumnos. También se proponen tareas a partir de las cuales los alumnos tienen que formular preguntas entre ellos e interactuar.

7.1.28.	PINILLA, R. y A. SAN MATEO (2008). <i>ELExprés, Curso intensivo de español A1, A2, B1</i> , Madrid: SGEL.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	El alfabeto	
¿Cómo se presenta?	En la unidad 0, el alfabeto.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	En relación con la ortografía.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Un par de ejercicios para relacionar las letras con los sonidos.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	El manual contiene actividades de comprensión y de interacción oral.	
Tipo de actividades	Las actividades de comprensión se basan en la lengua escrita y las de interacción se llevan a cabo a partir de fotos o pautas breves.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	No.	

7.1.29.	DIOS DE, A. y S. EUSEBIO (2009). <i>Etapa 1, Manual de español para cursos intensivos</i> , libro del alumno. Nivel A1. Madrid: Edinumen.
---------	---

Etapa 1 es el primero de un total de catorce manuales dirigidos a cursos intensivos de español que abarcan del nivel A1 al B2 del *MCER*. El nivel A1 consta de dos manuales: *Etapa 1* y *Etapa 2*. El primer manual está compuesto del libro del alumno y del libro de ejercicios en un único volumen. El libro se acompaña de un CD con las audiciones correspondientes.

El manual se estructura en cinco unidades, organizadas en torno a un tema y cada unidad incluye contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos, culturales y tareas.

Etapa 1 carece de un apartado sobre pronunciación y la única referencia a este contenido aparece en la primera y en la segunda unidad. En la unidad uno se proponen un par de ejercicios que consisten en observar, repetir e identificar y cuyo objetivo es practicar el alfabeto. En la segunda unidad, bajo el apartado de *Un poco de fonética*, se indican algunas reglas de fonética y ortografía acompañadas de dos palabras como ejemplo. Así, se presenta un cuadro con la información siguiente²⁴:

La letra *c + a, o, u* se pronuncia /K/

La letra *c + e, i* se pronuncia /θ/

Para decir /ke/ /ki/ tenemos que escribir *que/qui*.

La letra *g+a,o,u* se pronuncia /g/

La letra *z + a, e,i,o, u* se pronuncia también Θ: *zapato, rizado, Venezuela*.

La letra *g +e, i* se pronuncia /x/.

Para decir /ge/ /gi/ escribimos *gue, gui* (la *u* no se pronuncia).

La letra *j + a, e, i, o, u* se pronuncia /x/.

²⁴ No hemos reproducido los ejemplos que incluye el manual en la página 21 (apartado 5.2.).

En el mismo apartado *Un poco de fonética* - que por cierto sólo aparece en la unidad dos- se proponen tres ejercicios. El primero de ellos consiste en escuchar y repetir una lista de palabras escritas, el segundo en escuchar la grabación y escribir la letra que falta (c, z, g, j) y en el último, se pide al alumno que escriba una palabra en su lengua con un sonido similar a los correspondientes a las letras anteriores.

En cuanto a las propuestas para ejercitar la lengua oral, encontramos ya desde la primera unidad prácticas orientadas a la interacción oral. Las actividades están bastante pautadas y así, por ejemplo, para realizar una actividad en parejas sobre información personal se presenta una tabla de datos a partir de los cuales los alumnos deben hacerse preguntas.

Para la práctica de la percepción, se proponen actividades que consisten en escuchar y marcar. Se utiliza en ellas la imagen como soporte a la comprensión y se evita que el alumno tenga que leer al mismo tiempo que escucha. De esta forma, el alumno puede fijarse en la información que le piden para resolver la actividad y el apoyo escrito que las acompaña es mínimo.

Las actividades de comprensión y producción oral en general tampoco hacen mención o referencia alguna a la pronunciación.

En el libro de ejercicios de *Etapa 1*, que se plantea especialmente como un libro de ejercicios de repaso de los contenidos de cada unidad, no se incluyen actividades para la práctica de la expresión oral y sólo encontramos algunos ejercicios destinados a ejercitar la comprensión oral. En los ejercicios de comprensión observamos un mínimo apoyo escrito, así por ejemplo, las actividades que se proponen pretenden que el alumno centre su atención en la audición y marque o señale la respuesta adecuada. Se trata de elegir entre verdadero o falso, identificar la imagen correspondiente a la audición, enumerar elementos de acuerdo con el orden que siguen en la audición o escuchar y completar.

En este manual se incluyen un par de actividades relacionadas con la pronunciación. Se trata de un ejercicio de clasificación de palabras según su pronunciación, es decir, escuchar las palabras y clasificarlas en una de las cuatro columnas correspondientes a sonidos distintos. Se trata pues de una actividad de identificación y clasificación de las palabras por sonidos. Un segundo ejercicio consiste en localizar dos palabras que se han insertado en una lista de palabras que no les corresponde. También se propone alguna actividad de escuchar una lista de palabras y marcar la opción correcta. A las palabras les falta una letra, la *g* o la *j* y en la otra lista la *c* y la *z*.

7.1.29.	DIOS DE, A. y S. EUSEBIO (2009). <i>Etapas 1, Manual de español para cursos intensivos</i> , libro del alumno. Nivel A1. Madrid: Edinumen.	
¿Se incluye algún contenido sobre pronunciación o se hace referencia a ella?	Sí.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Alfabeto, reglas de fonética y ortografía (letras).	
¿Cómo se presenta?	En un cuadro en la primera y la segunda unidad.	
¿Cómo se trabaja la pronunciación?	En relación con la ortografía y con apoyo escrito.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Escuchar, repetir y escribir.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí. Se incluyen actividades de comprensión y expresión oral.	
Tipo de actividades	Actividades de expresión oral con pautas. Actividades de comprensión oral en las que se evita el apoyo escrito.	
¿Se establece algún tipo de relación entre pronunciación y lengua oral?	En una actividad clasificada de comprensión oral, hay que fijarse en la pronunciación de ciertas palabras y repetir las.	

7.1.30. Tablas-resumen de los manuales de ELE analizados

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
				Actividades de lengua oral		
<i>Para empezar A</i>	Inicial	Sin contenido en el manual.	Un ejercicio de pronunciación/ortografía en el libro del alumno. Escuchar y clasificar según el acento.	No se establece. Actividades de comprensión y expresión oral sin apoyo escrito.		•Acento de palabra
<i>Para empezar B</i>	Elemental	Carece de contenido. Se incluye una única referencia en el libro del alumno.	Actividad en el cuaderno de ejercicios de escuchar y clasificar.	No se establece.	En las actividades de comprensión oral, se incluyen muestras de diversos acentos.	•Consonantes (transcripción fonética y correspondencia ortográfica) •Acento.
				Actividades de comprensión y expresión oral.		
<i>Intercambio 1</i>	Inicial	En las primeras lecciones. Actividades en el cuaderno de ejercicios.	Ejercicios sobre la sílaba fuerte. Trabajamos para la práctica de la erre.	Se minimiza el uso de lo escrito en las actividades.		•Sistema vocálico •Sistema consonántico •Acentuación •Seseo
<i>Intercambio 2</i>	Intermedio	No se incluyen contenidos de pronunciación.		Las autoras reúnen las actividades orales con la casete bajo el título de "Ejercicios de fonética, pronunciación y entonación."		
				Actividades de lengua oral con poco apoyo escrito.		

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
<i>Viaje al español 1</i>	inicial	Anexo de pronunciación y ortografía	No hay actividades de pronunciación en el anexo ni en el cuaderno de ejercicios.	Actividad de comprensión oral que consiste en identificar preguntas e introducir los correspondientes signos de interrogación.	Actividades de comprensión y expresión oral, tradicionales, sujetas a la lengua escrita pero también más abiertas y sin apoyo escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Letras y sonidos • Acentuación para no nativos • Referencia al seseo
<i>Viaje al español 2</i>	intermedio	No contiene referencias a la pronunciación.	No hay actividades de pronunciación. Se incluyen dos actividades de lectura en las que se pide tener en cuenta la entonación al leer.	Contiene una actividad de comprensión en la que hay que atender a la entonación.	Las actividades se apoyan en general en la lengua escrita.	
<i>Rápido</i>	inicial	Apartado de pronunciación en cada unidad y un anexo de pronunciación/ ortografía al final de la primera unidad. Se comparan sonidos (español, alemán, inglés), se incluyen descripciones fonarticulatorias y notas explicativas.	Las actividades consisten en escuchar palabras escritas y prestar atención a ciertos sonidos o a la entonación de hablantes con acentos diferentes.	No se establece.	Las actividades de comprensión y expresión oral son abiertas, se prescinde de la lengua escrita y se apoyan en la imagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de consonantes • Vocales • Acento • Entonación lingüística • Referencias al yeísmo y al seseo • Acentos diversos

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
				Actividades de lengua oral		
<i>Camino 1</i>	Inicial	Contenido breve y no sistematizado. Pronunciación/ ortografía.	Pocas actividades. Consisten en escuchar, clasificar y/o marcar. Se basan en la lecto-escritura. En algunas se exige la reflexión del alumno en la deducción de reglas.	No se establece. Actividades de expresión oral y comprensión oral con apoyo escrito.		<ul style="list-style-type: none"> •Sonidos •Reglas de la sílaba tónica
<i>Mirada</i>	Inicial	Se presentan en el cuaderno de ejercicios algunas actividades de pronunciación/ ortografía.	Las actividades consisten en discriminar sonidos, llenar vacíos, subrayar, escuchar, repetir y clasificar.	No se establece. Comprensión oral acompañada por textos. Expresión oral con pautas o anotaciones.		<ul style="list-style-type: none"> •Sonidos •Entonación lingüística •Acento desde la perspectiva no nativa
<i>Gente 1</i>	Inicial	Tabla con letras y sonidos. Pronunciación/ ortografía.	Actividades en el cuaderno de ejercicios que consisten en escuchar y escribir, clasificar o marcar, reflexionar y fijarse en acentos diversos.	Variedades del español en la comprensión oral. Comprensión oral sin texto escrito. Expresión oral parcialmente dirigida.		<ul style="list-style-type: none"> •Posición inicial e intervocalica de , <g> y <d> •Acentos diversos (variedades) •Entonación lingüística •Acento de sílaba •Encadenamiento de palabras
<i>Gente 2</i>	Intermedio	Sin pronunciación.	Aparece únicamente una actividad en el cuaderno de ejercicios que consiste en escuchar y reflexionar.	No se establece. Actividades orales.		<ul style="list-style-type: none"> •Vocales

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
<i>Planeta E/LE</i>	Inicial	La pronunciación aparece únicamente en la primera unidad junto a dos actividades introductorias. Pronunciación/ortografía. Se incluyen actividades en el cuaderno de ejercicios.	Las actividades introductorias consisten en escuchar y clasificar sonidos. En el cuaderno de ejercicios se trabaja la acentuación de monosílabos y de pronombres y adverbios interrogativos.	<div data-bbox="1101 1310 1157 1653">No se establece.</div> <div data-bbox="997 1310 1101 1653">Actividades de comprensión y expresión oral con y sin apoyo escrito.</div>	<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos • Variedades del español • Acentuación de monosílabos y de pronombres y adverbios interrogativos 	
<i>Sueña 1</i>	Inicial	Apartado sobre fonética en cada unidad. Pronunciación/ortografía.	Actividades de escuchar y observar, leer, repetir o rellenar.	<div data-bbox="702 1310 758 1653">No se establece.</div> <div data-bbox="630 1310 702 1653">Actividades de comprensión y de expresión oral variadas.</div>	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de las letras • Sílaba fuerte/débil 	
<i>Sueña 2</i>	Intermedio	Apartado sobre pronunciación en cada unidad. Explicaciones fono-articulatorias y correspondencia sonidos/ortografía.	Actividades breves, escuchar y repetir (pares mínimos).	<div data-bbox="494 1310 558 1653">No se establece.</div> <div data-bbox="343 1310 494 1653">Actividades de comprensión/expresión oral. La comprensión oral sin apoyo y la expresión con pautas.</div>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocales • División de sílabas (diphtongos e hiatos) • Acentuación (nativos) • Entonación lingüística 	

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
				Actividades de lengua oral		
Sueña 4	superior	En cada unidad, en el apartado "Autocorrección fonética". Se utiliza el alfabeto fonético y el apoyo escrito es importante.	Las actividades consisten en leer, grabar, escuchar y relacionar o completar.	No se establece. La comprensión oral está sujeta a la lengua escrita y se trabaja la pronunciación en relación con la ortografía.		<ul style="list-style-type: none"> •Vocales •Consonantes •Acentuación/ortografía •Grupos fónicos •Entonación lingüística •Entonación expresiva •Variedades del español (referencias al seseo, al yeísmo y a la aspiración y pérdida de la [s] tras vocal)
Sueña 3	avanzado	Se incluye un apartado sobre pronunciación/ortografía en cada unidad.	Las actividades consisten en escuchar y repetir (pares mínimos), completar, colocar el acento ortográfico, marcar y puntuar.	No se establece. Actividades de comprensión y de expresión oral.		<ul style="list-style-type: none"> •Sistema vocálico •Sistema consonántico •Contraste entre tónicas y átonas •Grupos fónicos •Fonética sintáctica •Autocorrección fonética •Esquemas tonales del español •Entonación lingüística •Entonación expresiva •Variedades del español

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral	Ítems
Avance	Inicial	En la unidad preliminar.	No contiene.	Comprensión auditiva con diversas muestras de acentos. Expresión oral bastante sujeta a las estructuras en general. Comprensión oral, mediante actividades con apoyo escrito y otras sin él.	•Pronunciación de las letras •Variedades
Avance	Intermedio	No se incluye ninguna sección en las unidades. En el subapartado <i>Ortografía</i> se incluye la pronunciación de las letras.	No contiene.	No se establece. Variedad en las actividades de comprensión oral: unas centradas en la lengua escrita y otras en la oral. Las actividades de expresión oral tienen poco apoyo escrito o carecen de él completamente.	•Pronunciación de las letras
<i>Vive el español</i>	Inicial	Contiene un apartado sobre pronunciación en cada unidad. Se trabaja la pronunciación en relación con la ortografía. Se comparan sonidos del español con los de otras lenguas.	Las actividades consisten en escuchar, señalar, escribir, clasificar, completar, repetir o leer en voz alta.	No se establece. Variedad y abundancia de actividades, con y sin apoyo escrito.	<ul style="list-style-type: none"> •Sonidos aislados •Reconocimiento de la sílaba tónica •Separación de sílabas •Reglas generales del acento gráfico •Acento diacrítico

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
				Actividades de lengua oral		
<i>Prisma comienza A1</i>	Nivel inicial	Correspondencia letras y sonidos	No se incluyen actividades en el manual del alumno ni en el cuaderno de ejercicios.	No se establece. Las actividades de comprensión y de expresión oral tienen un apoyo escrito limitado.		•Correspondencia letras y sonidos
<i>Prisma progresa B1</i>	intermedio	No se encuentran contenidos de pronunciación ni actividades.	No se incluyen.	En una actividad de comprensión oral se trabaja la entonación expresiva. Se incluyen abundantes actividades. En general, se prescinde del texto escrito en las actividades de comprensión oral. En la expresión oral se limita el apoyo escrito.		
<i>Así me gusta 1</i>	inicial	Las unidades carecen de un contenido de pronunciación. En el cuaderno de ejercicios se incluye un apartado sobre pronunciación.	En el cuaderno se incluyen actividades que consisten en escuchar y marcar.	No se establece. En la comprensión oral se minimiza el uso del código escrito en algunas actividades. Otras se apoyan en él. En la expresión oral, se ofrecen actividades abiertas y poco dirigidas.		•Sonidos •Pausas •Entonación expresiva •Acento

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Ítems
				Actividades de lengua oral		
Así me gusta 2	intermedio	No existe una sección sobre pronunciación, se encuentran sólo referencias. En el cuaderno de ejercicios, se trabajan contenidos de pronunciación mediante actividades. Se incluye un apartado en cada unidad.	Se incluyen actividades de pronunciación en el cuaderno de ejercicios. Los ejercicios consisten en escuchar, identificar y discriminar. Es una tipología tradicional presentada en forma de juegos. Las actividades cuentan con apoyo escrito. También se incluye alguna actividad de reflexión sobre la importancia de la pronunciación.	Se incluye una actividad de comprensión oral en la que se trabaja la entonación expresiva.	Las actividades de comprensión y de expresión oral se presentan con diverso grado de apoyo escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos • Acento • Entonación expresiva • Reflexionar sobre la pronunciación
Aula 1	Inicial	No se tiene en cuenta la pronunciación. La primera unidad contiene la correspondencia letras-sonidos.	Actividades para practicar la correspondencia letras y sonidos.	No se establece.	Se incluyen actividades para ejercitar las destrezas orales basadas parcialmente en la lengua escrita.	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia letras y sonidos
Nuevo ELE inicial 1	Inicial	Dispone de una sección de pronunciación en cada unidad.	Se presentan breves explicaciones y ejercicios de carácter tradicional (escuchar, repetir, marcar, escribir) basados en la lengua escrita y con un uso escaso del alfabeto fonético. Algunas actividades se relacionan con la gramática.	No se establece.	Las actividades de expresión oral se apoyan en el texto escrito o en estructuras. En algunas de comprensión hay que escuchar un texto escrito. Otras carecen de apoyo o éste es mínimo.	<ul style="list-style-type: none"> • Sonidos • Diptongos • Acentos • Entonación lingüística

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral		Items
				Actividades de lengua oral		
<i>Español en marcha nivel básico</i>	Inicial: A1 y A2	Contenido de pronunciación en cada unidad bajo el título de <i>Pronunciación y ortografía.</i>	Actividades de escuchar y repetir o discriminar.	No se establece. Actividades orales de comprensión oral con apoyo escrito. La expresión oral se trabaja con y sin apoyo escrito.		<ul style="list-style-type: none"> •Alfabeto •Entonación interrogativa •Acentuación •Sonidos •Entonación exclamativa •Reglas de acentuación •Acentuación de los interrogativos •Diptongos •Oposición /p/ y /b/
<i>Español en marcha 3</i>	B1	Contenido en cada unidad con el título de pronunciación y ortografía.	Las actividades consisten en escuchar y comprobar o repetir. En algunas hay que escribir, completar o subrayar.	No se establece. La mayoría de actividades tiene apoyo escrito. Algunas actividades consisten en escuchar y leer. La expresión oral se trabaja mediante actividades libres y sin apoyo escrito, en unos casos, y con ejercicios dirigidos y sujetos a la escritura, en otros.		<ul style="list-style-type: none"> •Entonación interrogativa •Entonación exclamativa •Reglas de acentuación •Acentuación de monosílabos •Sonidos •Acentuación en el futuro y en el imperfecto de subjuntivo •Diptongos, triptongos e hiatos

Manual	Nivel	Contenido/ Presentación	Actividades	Relación pronunciación /lengua oral	Actividades de lengua oral	Ítems
<i>ELExpres</i>	A1, A2 y B1	En la unidad cero.	Ejercicios de relacionar letras y sonidos.	No se establece.		• Alfabeto
<i>Etapas 1</i>	A1	En un cuadro en la primera y la segunda unidad.	En relación con la ortografía y con apoyo escrito.	En una actividad de comprensión oral, hay que fijarse en la pronunciación de ciertas palabras y repetir las.	Las actividades de expresión oral están pautadas y las de comprensión se evita el apoyo escrito.	• Alfabeto y reglas de fonética y ortografía.

7.2. Manuales específicos de pronunciación y lengua oral en ELE

Este apartado está dedicado a la revisión de los manuales específicos de pronunciación y lengua oral. Los manuales que veremos a continuación constituyen un grupo de libros más bien reducido en comparación con el número de manuales generales que hemos visto anteriormente. Entre este grupo de manuales se cuentan manuales confeccionados para la práctica de la lengua oral, ya sea comprensión, como expresión e interacción y manuales de fonética/pronunciación. Existe una diferencia importante entre el grupo de manuales para la práctica de las destrezas orales y el grupo de los específicos de pronunciación. Mientras los primeros tienen una clara orientación hacia el enfoque comunicativo, los segundos siguen siendo bastante tradicionales, a pesar de tratarse de publicaciones más o menos recientes.

7.2.1.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1991). <i>Como suena 1</i> , Materiales para la comprensión auditiva, nivel básico, Barcelona: Difusión, 2000 (6.ª edición).
--------	---

Como suena 1 es un manual específico para la práctica de la comprensión auditiva, destinado a un nivel básico de español.

En las actividades iniciales de *Como suena 1*, encontramos referencias a la pronunciación de las letras que se acompañan de algunos ejercicios para una práctica vinculada a la ortografía. El libro está dividido en ocho ámbitos que contienen varios ejercicios enfocados a la práctica de contenidos funcionales y gramaticales. En general, se trata de actividades interesantes para el alumno porque en ellas se plantean situaciones “reales” y el alumno puede reconocer la autenticidad o utilidad de las mismas. Aunque el manual contiene algunas actividades con una base escrita, por lo general las autoras se limitan a presentar algunas notas o prescinden totalmente de la lengua escrita. El empleo de la escritura aparece especialmente en las actividades secundarias o derivadas.

7.2.1.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1991). <i>Como suena 1</i> , Materiales para la comprensión auditiva, nivel básico, Barcelona: Difusión, 2000 (6.ª edición).	
Objetivos de pronunciación	No se plantean.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Algunas referencias a la pronunciación de las letras.	
¿Cómo se trabaja?	No se trabaja.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	No se ofrecen.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	Actividades de comprensión oral.	

7.2.2.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1991). <i>Como suena 2</i> , Materiales para la comprensión auditiva, nivel intermedio y avanzado, Barcelona: Difusión, 2000 (6.ª edición).
--------	--

El segundo manual, *Como suena 2*, destinado a alumnos de español con un nivel intermedio y avanzado, consta de siete ámbitos y ha sido diseñado para la práctica de la comprensión oral.

En las actividades que se plantean, el alumno tiene que escuchar unos textos y seleccionar información, discriminar, deducir, sintetizar, relacionar, transcribir o reaccionar. Las autoras proponen una gran variedad de audiciones en cuanto al contenido temático y muestran una preocupación por incluir las diversas variedades del español. Se ofrece la posibilidad de consultar los textos de las audiciones al final del libro. El contenido escrito se ha minimizado en las actividades, hay un uso generalizado de la imagen en relación con el texto oral y en general, se emplea poco la lengua escrita. Se realizan también actividades de vocabulario previas a la audición.

El único contenido de pronunciación es una actividad que consiste en escuchar con atención con el fin de percibir la diferente realización del sonido [θ] y [s] por parte de madrileños y andaluces.

Así como en el resto de materiales analizados orientados a la práctica de la comprensión y de la expresión oral, en éste tampoco se crea un vínculo entre pronunciación y lengua oral.

7.2.2.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1991). <i>Como suena 2</i> , Materiales para la comprensión auditiva, nivel intermedio y avanzado, Barcelona: Difusión, 2000 (6.ª edición).	
Objetivos de pronunciación	No se establecen.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	No hay un contenido de pronunciación, tan sólo se incluye una actividad.	
¿Cómo se trabaja?	La pronunciación se trabaja mediante una audición.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Se trata de una actividad que consiste en fijar la atención en un texto oral para apreciar la diferente pronunciación del sonido [θ] y [s] por parte de madrileños y andaluces.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sólo se incluyen actividades para la comprensión oral.	
Tipo de actividades de lengua oral	Se trata de actividades que intentan que el alumno fije su atención en la forma sonora de la lengua y que evitan, en general, el uso de la lengua escrita.	

7.2.3.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1992). <i>De dos en dos</i> , Ejercicios interactivos de producción oral, Nivel básico e intermedio, Madrid: Difusión.
--------	---

El manual de Miquel y Sans constituye un conjunto de sesenta y dos fichas destinadas a la práctica oral en parejas.

Las actividades están más o menos dirigidas, y tienen como objetivo fomentar la interacción en clase. El objetivo es el intercambio de información en parejas mediante una gran diversidad de actividades orientadas a la práctica de contenidos gramaticales y nocio-funcionales. Se evita pues la repetición de diálogos y la formulación de preguntas cuyas respuestas conocemos o están escritas. Algunos ejercicios son abiertos, se desconoce la respuesta del interlocutor y permiten por tanto más libertad que en otros, al mismo tiempo que reproducen las características de los procesos comunicativos reales. En algunos de ellos se hace un uso mínimo de la lengua escrita.

7.2.3.	MIQUEL, L. y NEUS, S. (1992). <i>De dos en dos</i> , Ejercicios interactivos de producción oral, Nivel básico e intermedio, Madrid: Difusión.	
Objetivos de pronunciación	No se plantean.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?		
¿Cómo se trabaja?		
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?		
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	Se trata de ejercicios encaminados a fomentar la interacción oral en clase, con un uso mínimo de la lengua escrita.	

7.2.4.	MASIP, V. (1998). <i>Gente que pronuncia bien, curso de pronunciación española para brasileños</i> , Barcelona: Difusión.
--------	---

Este manual intenta recoger todas las dificultades con las que topan los alumnos brasileños surgidas de la proximidad entre las dos lenguas.

Gente que pronuncia bien se divide en dos partes; en la primera se analiza la emisión de las vocales y en la segunda, la articulación de las consonantes españolas comparándolas con las portuguesas.

El manual está compuesto por una especie de fichas que constan de tres partes: *la dificultad, cómo superarla y escucha y repite*. El autor describe primero el problema al que se enfrentan los brasileños al producir un sonido, en segundo lugar, da una explicación sobre la posición de los órganos fonatorios para articular ese sonido o describe cómo pronunciarlo y, por último, ofrece una lista de palabras para escuchar y repetir.

Se trata de un manual de corte tradicional que se centra en los sonidos aislados y en el que se trabaja la pronunciación de las palabras escritas. Presenta la novedad de estar dirigido a estudiantes brasileños y de atender a sus dificultades de pronunciación. Destaca por la claridad en la exposición, la accesibilidad y el escaso uso del alfabeto fonético.

7.2.4.	MASIP, V. (1998). <i>Gente que pronuncia bien, curso de pronunciación española para brasileños</i> , Barcelona: Difusión.
Objetivos de pronunciación	Recoger las dificultades que encuentran los alumnos brasileños en la pronunciación del español.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Las vocales y las consonantes.
¿Cómo se trabaja?	De una forma tradicional, basada en la lecto-escritura.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Se trata de actividades que consisten en escuchar y repetir.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No.
Tipo de actividades de lengua oral	

7.2.5.	GONZÁLEZ HERMOSO, A. y ROMERO C.(2002). <i>Fonética, entonación y ortografía</i> , Madrid: Edelsa.
--------	--

Este manual, compuesto por 28 capítulos, está destinado a un aprendizaje de la pronunciación y la ortografía en autonomía. En las unidades se tratan los siguientes contenidos: las vocales, las consonantes, la división silábica, el acento de intensidad y la entonación de las palabras, el acento ortográfico, la entonación del grupo fónico, la entonación afirmativa, la interrogativa y la exclamativa. En cada capítulo los autores presentan una visualización de la articulación del sonido, una descripción del mismo, ejercicios y reglas de pronunciación y ortografía. En la unidad se introducen notas con diversos cuadros con explicaciones relativas a la pronunciación y a la ortografía de los sonidos.

Los autores añaden notas sobre la diferente pronunciación en el discurso rápido y conversacional, así como sobre los fenómenos del seseo y el yeísmo.

Los ejercicios que proponen los autores son de carácter tradicional, con un apoyo escrito importante y poco variados. Los ejercicios de pronunciación consisten en escuchar, repetir, completar e identificar.

7.2.5.	GONZÁLEZ HERMOSO, A. y ROMERO C.(2002). <i>Fonética, entonación y ortografía</i> , Madrid: Edelsa.	
Objetivos de pronunciación	Pronunciación de la ortografía.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, división silábica, el acento de intensidad, la entonación de las palabras, el acento ortográfico, la entonación del grupo fónico, la entonación afirmativa, exclamativa e interrogativa.	
¿Cómo se trabaja?	De una forma tradicional, formal y basada en la lecto-escritura. Se utilizan gráficos articulatorios y se describen los sonidos.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades de escuchar, repetir, completar e identificar.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No.	
Tipo de actividades de lengua oral		

7.2.6.	MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). <i>Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés, nivel: inicial-intermedio-avanzado</i> , Arco Libros, S.L. Cuadernos de prácticas de español.
--------	---

Este manual de fonética está dirigido a estudiantes de español cuya L1 es el inglés. En los diez capítulos que lo integran se recogen los siguientes contenidos: nociones básicas, las letras del español, los fonemas y los sonidos, las vocales, las consonantes, la sílaba, el acento, la entonación, el discurso continuo y las dificultades del hablante de inglés.

El libro combina breves explicaciones teóricas sobre los temas anteriores y actividades para practicar. Los ejercicios consisten en escuchar, repetir y comparar con el CD listas de palabras o enunciados. Al final de algunos capítulos se dedica un apartado a la ortografía. También se incluyen actividades de lectura en voz alta con textos cuyo objetivo es, según apunta el autor, lograr una pronunciación adecuada en el discurso continuo. Los textos que propone son instrucciones, noticias y conversación real. En el último capítulo, dedicado a las dificultades del hablante de inglés, Moreno compara las vocales, el ritmo, las consonantes, la entonación, etc. del español con el inglés.

Se trata de un manual bastante parecido a los libros tradicionales sobre fonética y pronunciación. Todas las actividades se apoyan en la lengua escrita, incluso aquellas en las que se pretende imitar una conversación real. La diferencia al respecto es que éste se dirige a hablantes de inglés e incluye un capítulo sobre las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con esta L1. Contiene explicaciones fonéticas y ortográficas interesantes para los profesores de español y para los alumnos, pero no aporta novedades a la enseñanza de la pronunciación. El objetivo perseguido no es la adquisición fónica como se pretende sino la adquisición de la competencia ortoepia.

7.2.6.	MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). <i>Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés, nivel: inicial-intermedio-avanzado</i> , Arco Libros, S.L. Cuadernos de prácticas de español.
Objetivos de pronunciación	Mejorar la pronunciación de alumnos de español cuya L1 es el inglés.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Nociones básicas, las letras del español, los fonemas y los sonidos, las consonantes, la sílaba, el acento, la entonación, el discurso continuo y las dificultades del hablante de inglés.
¿Cómo se trabaja?	De forma tradicional, formal, basada en la lecto-escritura.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades que consisten en escuchar, repetir y leer en voz alta.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No se incluyen.
Tipo de actividades de lengua oral	

7.2.7.	ROMERO, C. y GONZÁLEZ A. (2002). <i>Para pronunciar, español lengua extranjera</i> , Madrid: Edelsa.
--------	--

Este manual de corte tradicional consta de dieciséis temas o capítulos cuyos contenidos son los siguientes: vocales, consonantes, entonación de palabra, entonación del grupo fónico, entonación de la frase afirmativa, interrogativa y exclamativa. Contiene ejercicios breves, explicaciones fonoarticulatorias y referencias al seseo y al yeísmo.

Los capítulos se inician con un cuadro teórico que incluye explicaciones fonoarticulatorias y/o reglas de pronunciación y, a continuación, se plantean una serie de ejercicios para la práctica de este contenido. En las actividades que se ofrecen, el estudiante debe escuchar y repetir palabras, distinguir y marcar o subrayar lo que oye (pares mínimos).

Los ejercicios son breves y cómodos de realizar pero se trata de actividades tradicionales, de escuchar y repetir básicamente y sin ninguna relación con la lengua oral. Los cuadros teóricos son muy claros y proporcionan información muy interesante sobre la pronunciación de la lengua escrita. Este manual puede utilizarse para el estudio autodidacta.

Por último, cabe señalar el acierto de proporcionar las reglas para distinguir la sílaba tónica desde la perspectiva no-nativa.

7.2.7.	ROMERO, C. y GONZÁLEZ A. (2002). <i>Para pronunciar, español lengua extranjera</i> , Madrid: Edelsa.	
Objetivos de pronunciación	Ejercitar la producción de sonidos, acento y entonación y su reconocimiento.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, entonación de palabra, entonación del grupo fónico, entonación de la frase (afirmativa, interrogativa, exclamativa).	
¿Cómo se trabaja?	Formal, lecto-escritora y con explicaciones fonoarticulatorias.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades de escuchar y repetir palabras, distinguir, marcar o subrayar (pares mínimos).	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No.	
Tipo de actividades de lengua oral		

7.2.8.	ACTIVIDADES DE LA DIDACTECA DEL INSTITUTO CERVANTES
--------	---

El Centro Virtual Cervantes dispone de un espacio en el que se reúnen un gran número de propuestas didácticas para la clase de ELE. Hemos examinado un total de siete actividades de pronunciación diseñadas por autores diversos y destinadas a adultos. Los contenidos de pronunciación que se tratan en estas actividades son la pronunciación y la discriminación de sonidos, la unión de sonidos en el discurso y la importancia de la pronunciación.

A continuación vamos a examinar el tratamiento que recibe la pronunciación y cómo se trabaja en estas actividades. Tras la revisión, incluimos un cuadro en el que sintetizamos los datos obtenidos del análisis de las mismas.

ACQUARONI, R. : *A ritmo de metrónomo*, 2003

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos ligen los sonidos en el discurso oral. Para ello, se propone la lectura de un soneto del siglo XVI con algunos huecos que tendrán que completar en parejas. Con la lectura del poema y la ayuda de un metrónomo se pretende trabajar también el ritmo. Desde nuestro punto de vista, el ejercicio es útil para practicar la lectura en voz alta pero no nos sirve para desarrollar la interacción oral como se indica en el cuadro resumen de la actividad.

CORTÉS, M. : *Fonema, fonema...y bingo*, 2003

Esta actividad está enfocada a la práctica de la percepción y la producción de varios sonidos. Se trata de un ejercicio de pares mínimos pero presentado con la forma del juego del bingo. Los alumnos deben escoger varias palabras a partir de cinco listas que distribuirá el profesor y escribirlas en su ficha de bingo. Cada una de las cinco listas está dedicada a un par mínimo de fonemas:

- (1) /r/- /rr/
- (2) /s/- /θ/
- (3) /b/-/p/
- (4) /d/-/t/
- (5) /g/-/k/

El ejercicio consiste en escuchar al encargado de cantar las palabras en cada grupo, marcarlas en la casilla hasta completar toda la ficha y “cantar bingo”. Se trabaja la identificación de la forma fónica con la forma escrita, ya que los alumnos deben escuchar atentamente y después marcar la palabra. También se practica la pronunciación de la forma escrita porque el encargado de cantar va cambiando, de manera que todos participan. En el fondo, es un ejercicio de pares mínimos tradicional con la forma del juego del bingo.

VAQUERO N. : *De perros y hombres (II)*, 2002

La siguiente actividad, *De perros y hombres (II)* de Nuria Vaquero pretende reflexionar sobre la pronunciación y el acento extranjero. La autora considera importante dedicar en la clase un espacio para conocer el valor que conceden los alumnos a la pronunciación de la lengua que están aprendiendo. Para ello, propone la lectura de un relato de Mario Benedetti y formula algunas preguntas a los estudiantes para fomentar un debate sobre cuestiones relacionadas con la pronunciación. La autora apunta que la rentabilidad de las actividades que se llevan a cabo en clase para lograr la producción de ciertos sonidos depende en gran parte del valor que el estudiante da a la pronunciación de la lengua que está aprendiendo. Por eso, cree que es necesario realizar actividades de reflexión en clase.

El objetivo de la actividad es analizar el valor que otorgan los alumnos a la pronunciación. Plantea una actividad de redacción y lectura que está encaminada a reflexionar sobre la pronunciación a partir de una frase aparecida en un texto de Mario Benedetti. Se trata pues de una actividad de reflexión básicamente y no de pronunciación en sí misma, planteada de forma original y atractiva.

GARCÍA NARANJO, F. : *Dilo sin la r*, 2002

En *Dilo sin la r* la autora nos propone trabajar la pronunciación y el vocabulario mediante una actividad en la que los alumnos tienen que fijarse en la forma escrita. En primer lugar, los alumnos tienen que leer un fragmento de una novela que el profesor reparte previamente. A continuación les pide que simulen declaraciones amorosas parecidas a la del texto. Con el fin de crear situaciones humorísticas, los alumnos tienen que eliminar algunas letras de sus declaraciones. Luego, deberán realizar un juego de disparates que consiste en introducir tras cada sílaba otra sílaba que empieza por la consonante *p* y la vocal que se ha usado en la sílaba anterior. Para terminar,

se reparte otro texto a los alumnos y se plantea una nueva actividad con él. Se trata de una actividad con base escrita y quizás no muy útil desde el punto de vista de la comunicación.

CENTELLAS, A. : *El diccionario de la clase*, 2002

La siguiente actividad ha sido clasificada como actividad de léxico, pero la incluimos aquí también porque la intención de la autora es trabajar la pronunciación simultáneamente. En *El diccionario de la clase* de A. Centellas se intenta relacionar la práctica de la pronunciación con la adquisición del léxico. Primero, se propone la realización de breves dictados de palabras en parejas. Después, las palabras que se han dictado se clasifican por campos semánticos y se pide a los alumnos que elaboren su propio diccionario de clase. Con estas palabras - dice la autora- puede practicarse también la acentuación y se puede hacer una clasificación según la sílaba acentuada. Con esta actividad se pretende que los alumnos deletreen, formen palabras y al mismo tiempo practiquen la pronunciación y aprendan léxico.

Se trata de una actividad enfocada más bien al aprendizaje de la pronunciación/ ortografía, combinada con el aprendizaje de léxico.

ROBLES, S.: *El Kilo de cocos que compró Concha*, 2001

Esta actividad tiene como objetivo la pronunciación de la *c* y la *q*. Se reparte a los alumnos unas tiras de papel en las que aparecen unas frases con los sonidos [z] y [k]. Los alumnos las deben leer en silencio. A continuación se crean dos grupos en clase; un grupo leerá una frase y el otro equipo deberá juzgar la pronunciación y, en caso de que sea errónea, corregirla. La actividad se plantea como un concurso en el que gana el equipo que obtiene más puntos por su correcta pronunciación. Como actividad lúdica para la lectura en voz alta es una actividad adecuada pero no vemos que en ella predomine la expresión oral, tal como ha sido clasificada.

La actividad que se propone a continuación *¡Ja! ¡Qué risa!* se presenta como un ejercicio fonético de carácter lúdico para practicar y consolidar el fonema /x/ y su grafía <g> o <j>. En primer lugar, el profesor realiza un dictado de palabras que contienen el fonema /x/ con transcripción <g> o <j> con el objetivo de recordar el sistema y sus reglas. A continuación, se presta atención a una audición en la que se distinguen distintas risas falseadas, en las que puede oírse claramente el sonido [x]. Los alumnos deberán transcribir las risas y el profesor explicará que la convención es transcribir el sonido onomatopéyico de la risa con <j>. Después, los alumnos deberán relacionar las risas con personas famosas y, finalmente, se les repartirán unas fotos con famosos para que imaginen la risa de estos personajes y la imiten. Se trata de una actividad con cierto carácter lúdico pero con el objetivo de practicar la pronunciación y la ortografía.

7.2.8.	Actividades de la didacteca del Instituto Cervantes
Objetivos de pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> – Ligar los sonidos en el discurso oral y trabajar el ritmo. – Ejercitar la percepción y la producción de varios sonidos. – Reflexionar sobre la pronunciación y el acento extranjero. – Practicar el fonema /x/ y su grafía <i>g</i> o <i>j</i>.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos y ritmo.
¿Cómo se trabaja?	<p>Se trabaja la pronunciación en relación con la ortografía.</p> <p>En una actividad se combina la práctica de la pronunciación con el aprendizaje de léxico.</p>
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Pares mínimos, el juego del bingo, dictados, lecturas, etc.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No.
Tipo de actividades	

7.2.9. Tabla de ítems de pronunciación en los manuales específicos

TABLA DE ÍTEMS DE PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none">- Acento de intensidad- Acento ortográfico- Dificultades específicas de los hablantes de una determinada L1- Discurso continuo- División silábica- Entonación afirmativa, exclamativa e interrogativa- Entonación de las palabras- Entonación del grupo fónico- Fonemas y sonidos- Letras del español- Percepción y producción de sonidos- Pronunciación de vocales y consonantes- Reflexionar sobre la pronunciación- Ritmo- Seseo y yeísmo- Sílaba- Unión de sonidos en el discurso oral

7.3. Manuales específicos de pronunciación del inglés como LE

Hemos apuntado en la introducción del capítulo 4 la necesidad de incorporar en el análisis algunos manuales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por tener esta lengua una tradición didáctica extensa y un mayor número de obras dedicadas a la didáctica de la pronunciación.

Con la intención de seleccionar algunas obras interesantes para el análisis, hemos consultado la tesis de J.R. Torres (2001), cuyo objetivo es precisamente examinar las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera.

Exponemos a continuación los resultados de la revisión de los manuales de inglés, destinados a estudiantes de inglés como lengua extranjera o bien a profesores de inglés. Al igual que en la revisión de manuales en español, empezamos por indicar los datos bibliográficos del manual para después presentar el contenido de pronunciación y de lengua oral. Por último, sintetizamos este contenido en una tabla-resumen con los criterios de análisis. Al final del capítulo se añade también una tabla con los ítems de pronunciación de los manuales.

7.3.1.	KENWORTHY, J. (1987). <i>Teaching English Pronunciation</i> , Longman Handbooks for Language Teachers.
--------	--

El manual de Kenworthy, dirigido a profesores de inglés como segunda lengua, se organiza en dos partes. En la primera, se examinan los problemas y principios básicos de la enseñanza de la pronunciación; en la segunda, la autora se centra en los problemas específicos que tienen los hablantes de diferentes L1. En la primera parte, más extensa que la segunda, Kenworthy, además de realizar una valiosa aportación sobre la didáctica de la pronunciación del inglés y de cualquier LE, propone un gran número de actividades para la clase.

Concretamente, en esta primera parte y de forma muy clara y accesible, Kenworthy aborda el papel del profesor y del alumno, los objetivos de pronunciación, los factores que pueden influir en una mejor pronunciación y la evaluación. La autora añade además una reflexión sobre la importancia de la pronunciación.

A continuación, trata cuestiones relativas a la pronunciación del inglés, como por ejemplo, el acento de palabra, el ritmo, el acento de frase, los sonidos que entrañan dificultades, la unión de palabras y la entonación. Por último, reflexiona sobre la pronunciación y ofrece unos resúmenes de reglas de pronunciación y algunas actividades de autoevaluación.

En cuanto a las propuestas para ejercitar la pronunciación hay que destacar la abundancia, variedad y claridad de objetivos de las mismas. La autora tiene en cuenta el carácter bidireccional de la pronunciación y propone actividades para trabajar tanto la percepción como la producción. La autora es muy consciente de que la práctica de la pronunciación implica sobre todo trabajar la lengua oral e indica en el enunciado de las actividades que propone, si éstas se orientan más bien a la práctica de la pronunciación de la lengua escrita (lectura) o de la lengua oral.

Para practicar la percepción ofrece actividades en las que se utiliza la lengua escrita como por ejemplo, dictados o ejercicios de llenar huecos, etc. pero también actividades totalmente orales que la autora considera necesarias porque en ellas se evita la interferencia ortográfica (p.48). Pero Kenworthy no se limita a plantear propuestas sino que además da todo tipo de explicaciones, con el objeto de informar al profesor de inglés sobre factores de aprendizaje, organización de las actividades, frecuencia, técnicas de ayuda, usos de la entonación, etc.

Para la expresión oral, Kenworthy propone la realización de actividades que consisten en grabaciones, *role-plays*, imitaciones, entrevistas, intervenciones diversas en clase, repeticiones en cadena añadiendo elementos nuevos, actividades con fotos, vídeos, etc.

La autora no utiliza el alfabeto fonético, es muy prudente con las explicaciones articulatorias y advierte a los profesores que la mayoría de estas explicaciones resultan extrañas para los alumnos. Por eso, se limita a dar una lista de instrucciones sencillas sobre la colocación de los órganos fonatorios y una lista de errores de pronunciación y ortografía.

Teaching English Pronunciation contiene una parte teórica muy interesante y útil para los profesores de idiomas que deseen adquirir unos conocimientos sobre cómo enseñar y qué enseñar así como consejos y sugerencias también muy acertados. Además, contiene actividades que resultan muy útiles para la práctica de la lengua oral y de la pronunciación. El manual de Kenworthy es de los pocos en los que el autor es consciente de la interferencia de la lengua escrita en las actividades de lengua oral y lo explicita. Como punto débil cabría señalar, como muy bien menciona Torres (p. 203), las inexactitudes relativas a las consonantes que contiene la parte dedicada a las dificultades de los hablantes de español, en la segunda parte del libro.

7.3.1.	KENWORTHY, J. (1987). <i>Teaching English Pronunciation</i> , Longman Handbooks for Language Teachers.	
Objetivos de pronunciación	Se establece como objetivo la producción y la percepción de la pronunciación. También es un objetivo reflexionar sobre la pronunciación.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Acento de palabra, ritmo, acento de frase, sonidos problemáticos, unión de palabras, entonación lingüística y expresiva.	
¿Cómo se trabaja?	<p>En relación con la lengua oral mediante actividades con elementos lúdicos y exclusivamente orales pero también con actividades de carácter tradicional y con apoyo escrito. Sin embargo, se indica en ellas que el objetivo no es la lengua oral propiamente dicha sino la competencia ortoepia.</p> <p>Se evita el alfabeto fonético y las explicaciones articulatorias complicadas.</p>	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades con grabaciones, dictados, <i>role-play</i> , imitaciones, etc.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	Las actividades consisten en la realización de role-plays, entrevistas, etc.	

7.3.2.	ROGERSON, P.y GILBERT, J.B. (1990). <i>Speaking Clearly, Pronunciation and listening comprensión for learners of English</i> , Cambridge University Press.
--------	--

El libro de Rogerson y Gilbert es un manual que se dirige a estudiantes de inglés y que puede emplearse para el estudio autodidacta. Los autores se plantean como objetivo el diseño de unas actividades en las que se trabajen especialmente los elementos de la pronunciación que favorecen la inteligibilidad. El contenido de pronunciación es completo: vocales largas/cortas, consonantes, acento, ritmo, entonación, pronunciación y gramática, etc.

El manual, que consta de dos partes diferenciadas, *Pronunciation* y *Listening*, se inicia con un test de pronunciación para detectar las dificultades en la comprensión.

La realización de los ejercicios no exige mucho tiempo, el alumno debe concentrarse en la audición e identificar la frase/palabra escrita en el libro. En algunas ocasiones, el alumno tiene que deducir algunas reglas de pronunciación.

Al final de cada unidad se adjunta un pequeño test para comprobar el progreso del alumno así como una revisión de las unidades anteriores.

En la segunda parte, *Listening*, los autores reúnen las dificultades que pueden tener los estudiantes en el momento de entender un texto oral y proponen unas actividades como entrenamiento en la comprensión oral que ayuden a superar las dificultades con las que se encuentran los alumnos. En estas actividades es necesario resolver algún tipo de tarea que puede calificarse de realista (p. ej. elaborar una nota a partir de un mensaje del contestador, rellenar una hoja de la agencia de viajes con los intereses del cliente, etc.).

Se trata de un manual con abundante material audio y con ejercicios breves, reglas, resúmenes, etc. En él destaca la claridad en la exposición de los contenidos y la ausencia del alfabeto fonético.

7.3.2.	ROGERSON, P.y GILBERT, J.B. (1990). <i>Speaking Clearly, Pronunciation and listening comprensión for learners of English</i> , Cambridge University Press.	
Objetivos de pronunciación	Los autores se proponen trabajar especialmente los elementos de la pronunciación que favorecen la “inteligibilidad”.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Es un contenido muy completo: vocales, consonantes, acento, ritmo, entonación, relación gramática-pronunciación, etc.	
¿Cómo se trabaja?	Es una enseñanza explícita, formal y lecto-escritora.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Se trata de actividades de clasificación, discriminación, deducción de reglas, etc.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	Se incluyen actividades de comprensión oral en las que hay que resolver algún tipo de tarea, p. ej. tomar nota de un mensaje grabado en el contestador, etc.	

7.3.3.	DAUER, R.M. (1993). <i>Accurate English, A Complete Course in Pronunciation</i> , University of Massachusetts at Amherst, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.
--------	--

Este manual es de los más completos y exhaustivos de los que hemos examinado en el tratamiento formal y tradicional de la pronunciación del inglés.

El contenido de pronunciación es muy completo: vocales, consonantes, acento, ritmo, entonación. El alfabeto fonético se introduce desde el primer momento y se realizan ejercicios para llegar a dominarlo. Según justifica la autora, es necesario aprender el alfabeto fonético para darse cuenta de la diferencia entre la ortografía y la pronunciación así como para animar a los alumnos a usar el diccionario. Dauer ofrece en cada unidad una descripción articulatoria, lecturas y ejercicios con audiciones, pares mínimos, etc.

Desde nuestro punto de vista, se hace un uso excesivo del alfabeto fonético. Las actividades están muy sujetas a la lengua escrita con lo que la lecto-escritura es el medio utilizado en la enseñanza de la pronunciación y no se potencia, por tanto, la producción oral.

7.3.3.	DAUER, R.M. (1993). <i>Accurate English, A Complete Course in Pronunciation</i> , University of Massachusetts at Amherst, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.	
Objetivos de pronunciación	Se propone como objetivo mejorar la pronunciación de los estudiantes para que puedan ser entendidos y consigan un acento próximo al nativo.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, acento, ritmo, entonación.	
¿Cómo se trabaja?	Se trabaja la pronunciación mediante el alfabeto fonético, las descripciones articulatorias y la lecto-escritura.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Ejercicios de lectura y audición, pares mínimos, etc.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No.	
Tipo de actividades de lengua oral		

7.3.4.	HEWINGS, M. (1993). <i>Pronunciation Tasks, A Course for a Pre-intermediate Learners</i> , Student's book, Cambridge University Press.
--------	--

Pronunciation Tasks, A course for pre-intermediate learners está dirigido en principio a estudiantes de un nivel pre-intermedio pero, según señala el autor del libro, muchas de las actividades pueden ser útiles para estudiantes con menos nivel. Este manual ha sido diseñado para trabajar en clase con el profesor pero también contiene actividades para el estudio autodidacta.

El contenido de pronunciación es muy completo: vocales, consonantes, acento, ritmo, sonidos en contacto, entonación, sonidos y gramática, pronunciación de palabras escritas. El autor se ha esforzado por presentar el contenido de una forma amena y entretenida. También se utiliza el alfabeto fonético pero el objetivo no es aprenderlo. Para la producción de algunos sonidos se ofrece también una descripción articuladora con gráficos. Contiene actividades tradicionales de discriminación de sonidos (pares mínimos) y repetición de palabras o frases pero también actividades que intentan involucrar al alumno en una comunicación significativa. Algunas de las actividades propuestas por Hewings pretenden favorecer al mismo tiempo el aprendizaje de nuevas palabras. En algunos ejercicios se utilizan las imágenes con lo que se evita un uso excesivo de la lengua escrita. Las actividades son variadas y motivadoras.

En general, estamos ante un aprendizaje formal de la pronunciación y como en el libro de Dauer, dudamos de si los alumnos serán capaces de recordar todas las reglas que se exponen. Desde nuestra perspectiva, pueden ser conscientes de alguna regla en el momento de pronunciar palabras sueltas pero es probable que las olviden o que no sean capaces de activarlas dentro de un discurso.

7.3.4.	HEWINGS, M. (1993). <i>Pronunciation Tasks, A Course for a Pre-intermediate Learners</i> , Student's book, Cambridge University Press.	
Objetivos de pronunciación	Mejorar la pronunciación de los alumnos de un nivel pre-intermedio.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, acento, ritmo, sonidos en contacto, entonación, sonidos y gramática, pronunciación de palabras escritas, etc.	
¿Cómo se trabaja?	Se utiliza el alfabeto fonético, las descripciones articulatorias, las imágenes, los dibujos y se evita un uso excesivo de la lengua escrita.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades de repetición, discriminación de sonidos (pares mínimos).	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	Se incluyen algunas actividades de comunicación oral en parejas para practicar el acento y el ritmo.	

7.3.5.	LANE, L. (1993). <i>Focus on Pronunciation, Principles and Practice for effective communication</i> , Student's book, Addison-Wesley Publishing Company.
--------	--

El libro de Lane, *Focus on pronunciation, principles and practice for effective communication* también se dirige a estudiantes y puede utilizarse tanto en clase como en la formación autodidacta.

Se inicia con el alfabeto fonético y la práctica de la transcripción de textos. A continuación, describe las partes de los órganos fonatorios y la articulación de los sonidos. En las actividades se practica la discriminación mediante pares mínimos aislados y en contexto.

Es un manual tradicional, que se apoya en la lengua escrita, que contiene descripciones fonoarticulatorias y que resulta bastante monótono. Incorpora alguna actividad con cierto contenido lúdico, así como actividades en las que, además de la pronunciación, se trabaja el vocabulario y la relación entre pronunciación y gramática (verbos terminados en *ed* o la forma afirmativa y negativa del verbo *can*).

7.3.5.	LANE, L. (1993). <i>Focus on Pronunciation, Principles and Practice for effective communication</i> , Student's book, Addison-Wesley Publishing Company.	
Objetivos de pronunciación	Mejorar la pronunciación de los alumnos con el fin de conseguir un acento comprensible y aceptable para los nativos.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Vocales, consonantes, acento, ritmo y entonación, etc.	
¿Cómo se trabaja?	Con el alfabeto fonético, transcripción de textos, descripciones fonoarticulatorias y un importante apoyo de la lengua escrita.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Discriminación de sonidos aislados y en contexto, actividades de pronunciación y vocabulario, así como pronunciación y gramática.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	No.	
Tipo de actividades de lengua oral		

7.3.6.	TAYLOR, L. (1993). <i>Pronunciation in action</i> , Prentice Hall International, English Language Teaching.
--------	---

Pronunciation in action pretende orientar a los profesores de inglés y proporcionarles actividades para la clase. Este manual es uno de los más innovadores en el tratamiento formal de la pronunciación, en comparación con otras obras de didáctica de la pronunciación del inglés como lengua extranjera.

Taylor proporciona al profesor una gran variedad de actividades, desde los niveles iniciales hasta los avanzados. Se incluyen actividades para la discriminación de sonidos y para practicar el ritmo y la entonación. Taylor se interesa por la entonación y el significado y también por la entonación expresiva y los estilos según el contexto comunicativo.

La diferencia principal que presenta con respecto a los anteriores manuales radica en que Taylor trata todos estos contenidos de una forma bastante más original y motivadora. Es original en los recursos que utiliza para la enseñanza de la pronunciación y motivadora por las actividades que propone. Por ejemplo, emplea con frecuencia los juegos y los dibujos o las imágenes para trabajar la discriminación de vocales y consonantes.

El manual de Taylor supone un gran esfuerzo de elaboración de actividades para una práctica de la pronunciación más agradable, entretenida y con menos apoyo escrito. Taylor presenta una gran variedad y abundancia de actividades, muchas de ellas con un importante contenido lúdico (canto, poesía, imitación, mímica, *role-play*, diálogos, juegos con tarjetas, juegos en equipos, etc.). Este manual destaca por la originalidad del tratamiento que recibe la pronunciación aunque su enseñanza continúa siendo con frecuencia, lecto-escritora. Por ejemplo, para practicar el ritmo y la entonación Taylor propone la utilización de canciones y poemas, con lo que se aparta de la pronunciación del habla y se concentra en la pronunciación de la lengua escrita.

Pese al apoyo escrito de algunas actividades, el manual de Taylor contiene ejercicios muy logrados que intentan favorecer la adquisición fónica y que resultan muy innovadores. La autora rompe en gran parte con los métodos tradicionales y realiza un gran esfuerzo por integrar la pronunciación en la clase comunicativa mediante actividades amenas y divertidas para los alumnos.

7.3.6.	TAYLOR, L. (1993). <i>Pronunciation in action</i> , Prentice Hall International, English Language Teaching.	
Objetivos de pronunciación	Mejorar la pronunciación de los alumnos mediante una gran variedad de actividades para trabajar la pronunciación en clase.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos, acento, ritmo y entonación.	
¿Cómo se trabaja?	Enseñanza formal y explícita de la pronunciación, con frecuencia lecto-escritora pero desde una perspectiva original, renovadora y menos tradicional.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Se trabaja con juegos, imágenes, poemas, canciones, diálogos, juegos de mesa, juegos en equipo, etc. Gran variedad y abundancia de actividades.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	El manual contiene actividades como <i>role-plays</i> , escenificaciones, etc. para trabajar la lengua oral.	

7.3.7.	BRAZIL, D. (1994). <i>Pronunciation for Advanced Learners of English</i> , Student's Book, Cambridge University Press.
--------	--

El manual de Brazil es, como su título indica, un manual específico de pronunciación dirigido a alumnos de nivel avanzado.

El autor subraya la importancia de trabajar la pronunciación dentro de un contexto comunicativo significativo en el que el alumno tenga que participar de forma eficaz. En las unidades que integran el libro de Brazil se presentan diversas actividades para que el alumno escuche y realice una tarea (escuchar, marcar y producir). Por ejemplo, en la unidad 1, el alumno escucha la descripción de un camino en un mapa. El alumno tiene que marcar el camino descrito y después contárselo a un compañero. A partir de esta primera actividad en la que el alumno debe centrar su atención, como indica Brazil, más en el significado que en la pronunciación se derivan toda una serie de actividades de pronunciación que consisten en la repetición de fragmentos del texto oral anterior.

Brazil muestra una preocupación por trabajar la entonación y por relacionar el estudio de la pronunciación con el uso real de la lengua, lo cual logra en alguna de las actividades introductorias.

En general, las primeras actividades que presenta Brazil son muy acertadas y adecuadas para la práctica de la pronunciación. Las actividades derivadas presentan el inconveniente de estar muy mediatizadas por la lengua escrita, resultan bastante monótonas, tradicionales y escasamente comunicativas. En ellas se pide al alumno que escuche, marque, compruebe y repita; en definitiva, se trata de leer en voz alta y comparar con la casete.

7.3.7.	BRAZIL, D. (1994). <i>Pronunciation for Advanced Learners of English</i> , Student's Book, Cambridge University Press.	
Objetivos de pronunciación	Mejorar la pronunciación de los alumnos avanzados. Trabajar los sonidos en contexto y la entonación.	
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos, acento, ritmo y entonación.	
¿Cómo se trabaja?	Se trabaja con grabaciones, con textos, con algunas imágenes, de manera formal y explícita y con apoyo escrito en las actividades derivadas.	
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades de escuchar, marcar y producir, leer en voz alta y comparar con la casete.	
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Sí.	
Tipo de actividades de lengua oral	Las actividades introductorias al inicio de las unidades fomentan la producción con un objetivo claramente comunicativo y el autor muestra una preocupación por acercarse al uso real de la lengua.	

7.3.8.	LAROY, C. (1995). <i>Pronunciation</i> (Resources Books for Teacher Series), Oxford University Press.
--------	---

Pronunciation se dirige a profesores de inglés como lengua extranjera. En cada uno de los cuatro capítulos en los que se divide este manual, se plantean una serie de actividades encaminadas en algunos casos a preparar a los alumnos para la pronunciación del inglés y, en otros, a adquirirla. El autor nos informa desde el principio que el libro no nos proporcionará una descripción de la pronunciación del inglés. La filosofía del manual es completamente diferente a la de todos los manuales examinados hasta este momento. Es un libro bastante especial, no tiene el objetivo de estudiar el sistema fonológico del inglés ni en él se ofrecen los ejercicios más o menos convencionales que se incluyen en los manuales anteriores.

En el primer capítulo, *Tuning into de language*, el autor presenta actividades cuya finalidad es que los alumnos expresen sus sentimientos respecto al inglés. Al autor le interesan los sentimientos que el inglés pueda inspirar en los alumnos e intenta que éstos afloren para conseguir superar temores y acercar la lengua a los discentes. En el primer capítulo, Laroy pretende que los alumnos se acerquen a la nueva lengua y se preparen *psicológicamente*.

En el segundo capítulo, dedicado a la enseñanza del acento y de la entonación, el autor propone la utilización de música, vídeos, guiones de películas, poemas y la realización de algunos ejercicios físicos, respiratorios, de relajación, etc. para aprender a seguir el ritmo y a captar la entonación.

En el tercer capítulo, *Approaching speech sounds*, anima a los alumnos a imitar los sonidos del inglés y a utilizar el lenguaje corporal. En este capítulo, Laroy presenta una gran variedad de actividades con juegos, asociaciones, dibujos, etc. para superar inhibiciones al hablar inglés.

En el último capítulo, dedicado a la corrección, aparte de dar a los profesores algunos consejos sobre este tema, el autor propone actividades con música, tarjetas, ritmos, trabalenguas, etc. en las que los alumnos tienen que leer y grabarse y decidir qué quieren cambiar de su pronunciación.

Sorprende en el manual de Laroy este nuevo enfoque para la enseñanza de la pronunciación. En este caso no se trata de ofrecer al alumno unas explicaciones teóricas y a continuación ofrecer varias actividades para su práctica, como habíamos visto hasta ahora. Lo que a Laroy le preocupa y considera imprescindible es la preparación *emocional* del alumno para la adquisición de la pronunciación inglesa. Con este objetivo, el autor presenta una gran variedad de actividades con las que pretende lograr que el alumno se sienta cómodo y relajado ante la pronunciación del inglés. Aparte de los ejercicios de relajación, nos propone ejercicios de reflexión sobre la pronunciación y la utilización del lenguaje corporal y de los gestos en las actividades de pronunciación.

La tipología de actividades que plantea Laroy es rica, variada y con diversidad de objetivos. Cabe decir que, por lo que se refiere a las actividades enfocadas exclusivamente a la pronunciación, algunas de ellas cuentan con un apoyo escrito (p. ej. uso de la pizarra, poemas, trabalenguas, etc.).

En general las actividades son bastante teatrales, quizás con un exceso de ejercicios de relajación, algunos de ellos más propios de una clase de yoga y por eso, dudamos del éxito de estas actividades con adultos.

7.3.8.	LAROY, C. (1995). <i>Pronunciation</i> (Resources Books for Teacher Series), Oxford University Press.
Objetivos de pronunciación	Preparar a los alumnos para la pronunciación del inglés y su adquisición.
¿Cuál es el contenido de pronunciación?	Sonidos, acento, ritmo y entonación, (énfasis en suprasegmentales). No contiene explicaciones teóricas.
¿Cómo se trabaja?	De forma explícita pero no formal, con un importante componente de preparación emocional, en ocasiones con apoyo escrito.
¿Qué tipo de actividades se ofrecen para trabajar la pronunciación?	Actividades con música, vídeos, guiones de películas, poemas, dibujos, asociaciones, imitación, trabalenguas, ejercicios físicos, respiratorios y de relajación, etc.
¿Se incluyen actividades de lengua oral?	Algunas.
Tipo de actividades de lengua oral	La intervención de los alumnos en clase es constante pero más bien para expresar sus gustos u opiniones respecto a la pronunciación del inglés o sobre las actividades realizadas. Las actividades de comprensión y expresión orales propiamente dichas son escasas.

7.3.9. Tabla de ítems de pronunciación

TABLA DE ÍTEMS DE PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE INGLÉS
<ul style="list-style-type: none">- Acento de frase- Acento de palabra- Entonación lingüística y expresiva- Entonación- Pronunciación de palabras escritas- Relación entre gramática y pronunciación- Ritmo- Sonidos en contacto- Sonidos problemáticos- Unión de palabras- Vocales/consonantes

8. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE MATERIALES

En este capítulo vamos a exponer los resultados obtenidos del análisis de materiales, siguiendo el orden de los cuatro objetivos que habíamos formulado.²⁵ Así, el primer objetivo era:

1. Analizar los contenidos de pronunciación, cómo se presentan y qué lugar se les asigna en el manual

En lo relativo a los contenidos, a su presentación y al lugar que ocupan, hemos encontrado bastante variedad entre los manuales de ELE. Aunque existen diferencias entre ellos, podríamos clasificarlos en dos grupos teniendo en cuenta varios rasgos coincidentes. Así pues, los dividimos en:

- manuales que incluyen la pronunciación en la tabla de contenidos, le dedican una sección en cada unidad y tienen en cuenta tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales y,
- manuales que no incluyen contenidos de pronunciación o que sólo presentan la correspondencia sonidos y ortografía y/o hacen referencias aisladas en algunas unidades del libro.

En el primer grupo, no hemos observado diferencias significativas entre cada uno de los manuales. A este grupo pertenecen libros como *Nuevo ELE inicial 1*, *Sueña 1*, *Sueña 2*, *Sueña 3*, *Sueña 4*, *Vive el español*, *Rápido*, *Español en marcha A1+A2* y *Español en marcha 3*. En el segundo grupo, en cambio, existe más heterogeneidad y podrían establecerse cuatro subgrupos. Así, hemos comprobado que en *Para empezar A*, *Viaje al español 2* y *Prisma progresa B1*²⁶

²⁵ Presentaremos en primer lugar los resultados sobre los manuales de ELE y, a continuación, nos ocuparemos de los específicos de pronunciación y lengua oral.

²⁶ En *Prisma progresa B1* se incluye únicamente una pequeña referencia a la pronunciación en una de las actividades de comprensión oral. Se trata de una audición en la que el alumno debe fijarse en la entonación expresiva de los interlocutores (p.87, 3.4). Lo incluimos en este primer subgrupo porque el contenido de pronunciación es prácticamente inexistente.

no se hace mención alguna a la pronunciación. En este segundo grupo se encuentran también manuales que se limitan a la presentación de los sonidos con su correspondencia ortográfica como es el caso de *Avance elemental*, *Avance básico-intermedio*, *Planeta E/LE*, *Prisma comienza A1*, *Para empezar B*, *Aula 1* y *ELExprés*. Finalmente, manuales como *Caminos 1*, *Intercambio 1*, *Viaje al español 1*, *Así me gusta 2* y *Etapa 1* contienen referencias en algunas de sus unidades o le dedican un anexo bajo el título de *Pronunciación y ortografía*. Por último, existen algunos manuales que ofrecen actividades en el cuaderno de ejercicios (*Gente 1*, *Gente 2* y *Mirada*, *Así me gusta 1* y *2*).

PRIMER GRUPO	SEGUNDO GRUPO	
Manuales con sección de pronunciación	Manuales sin contenido sistemático	
	Sin referencias a la pronunciación	<i>Para empezar A</i> (1984) <i>Intercambio 2</i> (1990) <i>Viaje al español 2</i> (1992) <i>Prisma progresa B1</i> (2003)
<i>Rápido</i> (1993) <i>Sueña 1</i> (2000) <i>Sueña 2</i> (2000) <i>Sueña 3</i> (2001) <i>Sueña 4</i> (2000) <i>Vive el español</i> (2002)	Sonidos y correspondencia ortográfica	<i>Para empezar B</i> (1984) <i>Planeta E/LE</i> (1998) <i>Avance elemental</i> (2001) <i>Avance básico-intermedio</i> (2002) <i>Prisma comienza A1</i> (2002) <i>Aula 1</i> (2003) <i>ELExprés</i> (2008)
<i>Nuevo ELE inicial 1</i> (2003) <i>Español en marcha A1+A2</i> (2005) <i>Español en marcha 3</i> (2006)	Referencias y/o anexo pronunciación/ortografía	<i>Intercambio 1</i> (1990) <i>Viaje al español 1</i> (1991) <i>Caminos 1</i> (1996) <i>Etapa 1</i> (2009)
	Actividades en el cuaderno de ejercicios	<i>Gente 1</i> (1997) <i>Mirada</i> (1997) <i>Gente 2</i> (1998) <i>Así me gusta 1</i> (2003) <i>Así me gusta 2</i> (2003)

El orden de introducción de los contenidos de pronunciación, con excepción del manual *Rápido*²⁷, es el siguiente: sonidos aislados, sonidos en contexto, ritmo, acento y entonación (lingüística y expresiva). En general, estos contenidos de pronunciación se encuentran aislados, en apartados específicos dentro de cada unidad o en un anexo dedicado a la pronunciación y a la ortografía. La pronunciación se presenta desvinculada de la lengua oral, sujeta a la lengua escrita en mayor o menor grado según los manuales y raras veces aparece integrada en otros contenidos.

Pronunciación y ortografía están unidas en la mayoría de los materiales analizados. No suelen aparecer gráficos ni aclaraciones fonoarticulatorias, pero se usa el alfabeto fonético y se ofrecen explicaciones teóricas que parten de la relación pronunciación/lengua escrita.

En cuanto a los manuales específicos, hay que distinguir entre los destinados a la pronunciación del español y del inglés, y los enfocados a las destrezas orales.

Los específicos de pronunciación del español son manuales bastante completos, que tratan elementos segmentales y suprasegmentales. La introducción de los contenidos suele aparecer en el orden clásico: elementos segmentales, en primer lugar y suprasegmentales, en segundo lugar. Se presentan explicaciones teóricas acompañadas de gráficos articulatorios y del alfabeto fonético y se incluyen actividades para practicar de forma autodidacta. Estos manuales cuentan con un importante apoyo escrito y las referencias a la ortografía son continuas.

Un enfoque diferente es el que ofrecen en general los manuales de pronunciación del inglés. En ellos se suele invertir el orden de introducción de los contenidos de pronunciación. Se empieza a trabajar con el ritmo, el acento

²⁷ El primer tema de pronunciación en *Rápido* son las curvas entonativas.

y la entonación, elementos a los que se concede una gran importancia incluso en niveles bajos. Se parte de la lengua escrita en la enseñanza de la pronunciación en unos manuales más que en otros. Se usa el alfabeto fonético en mayor o menor grado y se ofrecen descripciones fonoarticulatorias. A pesar de ello, se tiene en cuenta también la relación entre pronunciación y lengua oral, de manera que la pronunciación se integra en actividades orales sin apoyo escrito.

Por último, en los manuales de lengua oral que hemos analizado, las destrezas orales son las protagonistas. En ellos se intenta prescindir de la lengua escrita y enfocar las actividades a la práctica de la comprensión, la expresión y la interacción. En cuanto a la relación que pudiera establecerse con la pronunciación es prácticamente inexistente en este tipo de manuales.

2. Analizar el tipo de actividades que se proponen para la práctica de la pronunciación

Aunque existen diferencias entre los dos grandes grupos de manuales de ELE, todos comparten un mismo enfoque. En ellos se suele trabajar la pronunciación desvinculada de las actividades orales y mediante actividades tradicionales basadas en una enseñanza lecto-escritora. La pronunciación suele vincularse por lo general a las reglas ortográficas y a la pronunciación de la escritura.

Salvo excepciones, se hace hincapié en la correcta pronunciación de los sonidos aislados, en palabras y frases. Las actividades consisten en escuchar, repetir, clasificar, discriminar, leer y/o completar textos y suelen encontrarse en apartados sobre pronunciación/ortografía en las unidades, en un anexo o bien en el cuaderno de ejercicios. Algunas actividades de corte tradicional, enfocadas también a la pronunciación de la ortografía, han sido mejoradas con elementos lúdicos pero se enfocan también a la pronunciación de la

ortografía. Raras veces se relaciona pronunciación y lengua oral o se incluyen temas de pronunciación en las actividades de comprensión y expresión oral. Podemos mencionar los manuales *Rápido* y *Gente 1* que presentan en sus actividades de pronunciación, entonaciones de hablantes con acentos diferentes y realizaciones de sonidos distintas.

Las actividades de pronunciación suelen aparecer aisladas y desvinculadas del resto de contenidos. Sólo en algunos manuales se relaciona la pronunciación con la gramática (*Nuevo ELE inicial 1*, *Español en marcha 3*²⁸) y con la adquisición de léxico. También encontramos algunas actividades que invitan a la reflexión sobre cuestiones de pronunciación (*Así me gusta 2*, *Gente 1 y 2*).

Los manuales específicos de pronunciación no se distinguen especialmente de los generales en la enseñanza de la pronunciación. Se sigue trabajando con un fuerte apoyo de la lengua escrita, con la ayuda de la fonética y mediante ejercicios tradicionales. En algunos de los manuales, se enseñan incluso las reglas de acentuación del mismo modo que a los nativos. La pronunciación está totalmente vinculada a la ortografía. Los contenidos de pronunciación se trabajan en el orden habitual; en primer lugar, los sonidos, a continuación, el acento, el ritmo (en algunos casos) y la entonación. Para ejercitar estos contenidos se plantean actividades de escucha y repite o de discriminación.

En los manuales de pronunciación del inglés, en cambio, se intenta prescindir de la lengua escrita y trabajar la pronunciación de forma totalmente oral. Hay autores que son conscientes de la interferencia de la ortografía (Kenworthy, por ejemplo) e indican en las actividades con apoyo escrito posibles alternativas para que la actividad sea totalmente oral. Además, se trabaja la pronunciación con otros contenidos simultáneamente, lo que los convierte en manuales más interesantes desde la perspectiva de la didáctica de la LE. Así, encontramos manuales como los de Hewings, Lane, Kenworthy o Rogerson y Gilbert que relacionan la pronunciación con la gramática y con el vocabulario e intentan integrar la pronunciación en el aprendizaje de estos contenidos.

²⁸ Acentuación y tiempos verbales.

Hay autores que muestran una verdadera preocupación por trabajar la pronunciación dentro de un contexto comunicativo (Brazil, Taylor). Otros incluyen actividades bastante realistas (Rogerson y Gilbert) y evitan el alfabeto fonético (Kentworthy, Laroy, Rogerson y Gilbert). Los hay también que intentan sobre todo que las actividades sean motivadoras y para ello, no dudan en utilizar una gran variedad de recursos entre los cuales se cuentan la música, los vídeos, las imágenes, los juegos, etc. Un buen ejemplo de variedad de recursos para trabajar la pronunciación es el manual de Taylor. El manual de Laroy destaca también por la abundancia de recursos y por introducir, además, un elemento nuevo que no presentan los otros manuales. Laroy incluye actividades de preparación emocional y de relajación, a las que otorga bastante importancia. También existen manuales tradicionales como el de Dauer y el de Lane que no nos aportan cambios significativos; en ellos se usa el alfabeto fonético de forma habitual y se proponen actividades muy sujetas a la lengua escrita.

3. Examinar si se establece alguna relación entre pronunciación y lengua oral y cómo se trabaja la comprensión y la expresión oral

En los manuales de ELE no se establece en general ninguna relación entre pronunciación y lengua oral. La pronunciación aparece relacionada con la ortografía y, pocas veces, se incluye alguna actividad en que se trabaje pronunciación y lengua oral. Así, por ejemplo, encontramos sólo algunos ejercicios de comprensión oral en los que se ofrecen diversas muestras de acentos peninsulares o de Hispanoamérica (*Intercambio 1, Gente 1, Avance, Sueña 4*) o en los que se ejercita la comprensión de la entonación interrogativa y expresiva (*Viaje al español 1, Prisma progresa B1 y Así me gusta 2*).

La comprensión y la expresión oral suelen trabajarse en todos los manuales mediante una variada tipología de actividades con objetivos distintos. En algunos manuales encontramos más o menos apoyo escrito en las actividades.

El objetivo de las actividades de comprensión oral suele ser diverso. Podemos encontrar actividades cuyo objetivo es escuchar y completar un texto escrito, responder a unas preguntas, distinguir entre verdadero o falso, identificar fotografías, escuchar un texto escrito y leer a continuación, etc. En la expresión oral también encontramos variedad de actividades, algunas con mayor y otras con menor peso de la lengua escrita. Así, hay actividades en las que es necesario seguir unas pautas, repetir estructuras, reproducir un ejemplo-modelo, leer, etc. y otras que resultan más libres y están menos sujetas a lo escrito.

En los manuales de pronunciación del inglés los intentos de establecer una conexión entre pronunciación y lengua oral son evidentes. Tanto desde la teoría en la que se intenta dejar claro el vínculo pronunciación/lengua oral como en las actividades, en las que el esfuerzo de los autores por promover la práctica de ambas es patente.

En cuanto a los manuales orientados a la práctica de la comprensión y la expresión oral, puede afirmarse que ofrecen una notable variedad de actividades útiles y estimulantes para la clase pero sin establecer en ellas una relación directa con la pronunciación. Aunque no incluyen prácticamente ninguna referencia explícita a la pronunciación - encontramos sólo en *Como suena 2* una actividad sobre [s] y [θ]- creemos que se trata de buenos materiales porque su objetivo es fomentar con actividades bastantes realistas e interesantes la comunicación oral en clase. No se trata de actividades con textos escritos para ser leídos, sino de actividades con un uso de la lengua escrita mínimo en algunos casos y con ejercicios abiertos, con lo que se promueve una participación más libre, menos dirigida y más cercana a la comunicación real.

4. Determinar el sílabo implícito de los manuales analizados

Hemos observado una mezcla de ítems entre pronunciación, lengua oral y ortografía) en algunos manuales. Es frecuente que los ítems de pronunciación y las actividades se presenten en secciones o apartados bajo el título *Pronunciación y ortografía*. Así, podemos encontrarnos con actividades cuyo objetivo es trabajar únicamente la relación entre ambas. También la importancia dada a los ítems es distinta; a los elementos segmentales, se les suele otorgar una mayor importancia, un mayor espacio y un mayor número de actividades. El orden de aparición de los ítems también hay que destacarlo; los sonidos se presentan en primer lugar y la prosodia se deja para los niveles medios o avanzados. En general, en la distribución por niveles existe bastante coincidencia entre manuales.

Presentamos a continuación algunas tablas con los ítems de pronunciación distribuidos por niveles:

Nivel	Ítems de pronunciación
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Acento diacrítico - Acentuación - Acentuación de los interrogativos - Acentuación de monosílabos y de pronombres y adverbios interrogativos (A1-A2)²⁹ - Consonantes - Correspondencia letras y sonidos - Diptongos (A1-A2) - Encadenamiento de palabras - Entonación expresiva - Entonación lingüística - Oposición /p/ /b/ (A1-A2) - Pausas - Posición inicial e intervocálica de , <g> y <d> - Reconocimiento de la sílaba tónica - Reglas de acentuación (A1-A2) - Reglas de la sílaba tónica - Reglas generales del acento gráfico - Separación de sílabas - Variedades del español - Vocales - Yeísmo

²⁹ Se trata de *Español en marcha* que aún a estos dos niveles en un solo volumen.

Nivel	Ítems de pronunciación
Elemental	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación - Consonantes

Nivel	Ítems de pronunciación
Intermedio	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación - Acentuación de monosílabos - Acentuación en el futuro y en el imperfecto de subjuntivo - Diptongos, triptongos e hiatos - División de sílabas (diptongos e hiatos) - Entonación expresiva - Entonación lingüística - Pronunciación de las letras - Reflexionar sobre la pronunciación - Reglas de acentuación - Vocales

Nivel	Ítems de pronunciación
Avanzado	<ul style="list-style-type: none"> - Autocorrección fonética - Consonantes - Contraste tónicas y átonas - Entonación expresiva - Entonación lingüística - Esquemas tonales del español - Fonética sintáctica - Grupos fónicos - Variedades del español - Vocales

Nivel	Ítems de pronunciación
Superior	<ul style="list-style-type: none"> - Acentuación/ortografía - Consonantes - Entonación expresiva - Entonación lingüística - Grupos fónicos - Variedades del español (referencia al seseo, al yeísmo y a la aspiración y pérdida de la [s] tras vocal) - Vocales

Como puede observarse, los ítems que se han recogido corresponden en unos cuantos casos a la pronunciación de la ortografía. Por tanto, cabría proponer la separación de ítems de lengua oral de los de lengua escrita, o bien trasladar los correspondientes a la ortografía a niveles más avanzados. También podría modificarse el orden de presentación de los contenidos con la introducción de los elementos suprasegmentales desde los primeros niveles. Los ítems podrían ampliarse además con la inclusión de la entonación prelingüística y la

paralingüística. Asimismo, podría potenciarse la relación entre la pronunciación y los contenidos gramaticales.

En suma, el análisis de los materiales nos ha permitido llegar a varias conclusiones. En primer lugar, podemos afirmar que, a pesar de que algunos manuales de ELE publicados recientemente, sitúan la pronunciación al mismo nivel de importancia que el resto de contenidos lingüísticos y la trabajan de forma sistemática, no se han producido serios intentos de integrarla dentro del enfoque comunicativo. La práctica de la pronunciación en los manuales de ELE generales y específicos sigue realizándose mediante actividades basadas en la escritura, cuyo modelo, aunque mejorado desde un punto de vista estético y lúdico, no ha variado prácticamente en los últimos veinticinco años. La mayoría de actividades está orientada a la práctica de la pronunciación/ortografía, objetivo que cumplen a la perfección y sobre el cual no tenemos nada que objetar.

Sin embargo, cabría tener presente que la pronunciación es la parte esencial de la lengua oral y como tal, ésta debería incluirse como contenido dentro de las habilidades orales de los manuales generales. Habría que trabajar pues la pronunciación con la lengua oral y no sólo en relación con la ortografía. Aprender a pronunciar una lengua es un objetivo dentro de las destrezas orales y éstas son un medio respecto de la pronunciación. Los contenidos de pronunciación deberían pues integrarse en las actividades orales de comprensión, expresión e interacción.

Asimismo, sería necesario minimizar el apoyo de la lengua escrita en las actividades de pronunciación/lengua oral así como en las actividades orales en general, porque el objetivo es convertir a nuestros alumnos en hablantes de español y no sólo en buenos lectores.

Las actividades de pronunciación deberían tener como objeto prioritario fomentar el proceso de adquisición fónica con el fin de capacitar a los alumnos a usar la lengua de forma eficaz en la comunicación oral. Así pues, resulta

fundamental que la enseñanza de la pronunciación evolucione, en congruencia con su vínculo con la lengua oral. También es necesario reestablecer el orden de prioridad de los contenidos de pronunciación y destacar el papel de los elementos suprasegmentales en la pronunciación/lengua oral.

En esta línea se encuentran algunos de los manuales específicos de inglés que hemos tenido ocasión de revisar, en los que se realiza un verdadero esfuerzo por renovar y modificar la enseñanza de la pronunciación. Los manuales presentan en conjunto una serie de características que los diferencia notablemente de los manuales de pronunciación del español. Aunque siguen apoyándose en parte en la lengua escrita y algunos de ellos emplean el alfabeto fonético en las explicaciones teóricas y en las actividades, estos manuales suponen una renovación de la didáctica de la pronunciación y un intento de integración en el enfoque comunicativo, conseguido por unos autores con más éxito que por otros.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CURRICULAR

9. Introducción

Nuestro objetivo es examinar varios currículos para encontrar especialmente las referencias a la pronunciación y a la lengua oral en las diversas secciones que los componen: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los resultados que obtengamos del análisis así como el sílabo implícito resultante del examen de los manuales de ELE, nos proporcionará la base necesaria para poder elaborar nuestro propio sílabo de pronunciación.

Los currículos que estudiaremos son el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas, el antiguo *Plan curricular* del Instituto Cervantes así como el nuevo *Plan curricular* del Instituto Cervantes y sus *Niveles de referencia para el español*. También serán objeto de análisis los de ámbito europeo como el *Nivel Umbral* y el *Marco de Referencia Europeo*.

En el análisis hemos intentado describir el contenido de cada currículo de forma general y fijarnos en los contenidos de pronunciación especialmente. Hemos seguido el mismo procedimiento para cada currículum y, aunque el objetivo principal es la pronunciación, también hemos prestado atención a otros aspectos. A continuación señalamos los elementos que hemos tenido en cuenta:

- Estructura: apartados, capítulos o secciones
- Objetivos
- Niveles
- Contenidos
- Referencias a la pronunciación
- Contenido de pronunciación
- Orientaciones metodológicas
- Criterios de evaluación relativos a la pronunciación.

En primer lugar hemos analizado la estructura de cada currículum, que describimos de forma general en la introducción de cada uno de ellos. En lo referente a contenidos nos hemos fijado sobre todo en su presentación, es decir, como contenido autónomo, en un apartado exclusivo, o bien como subapartado. También hemos observado si el contenido está dividido por niveles. Una vez comprobada la presentación de los contenidos de pronunciación, hemos examinado exhaustivamente las referencias y los contenidos con el objetivo de obtener una lista de ítems de pronunciación. Hemos observado también si estos ítems se presentan relacionados con la lengua oral o si muestran una relación fonética-ortográfica.

Tras examinar el apartado específico de pronunciación, hemos analizado el resto de apartados lingüísticos (expresión oral, comprensión oral, gramática, etc.) para encontrar posibles referencias a aspectos de pronunciación.

Asimismo, hemos centrado nuestra atención en las orientaciones metodológicas relativas a la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. Básicamente, nuestro interés se ha dirigido a localizar propuestas, técnicas o estrategias de pronunciación.

Finalmente, hemos examinado el apartado de evaluación con el fin de comprobar si se han establecido criterios de evaluación relativos a la pronunciación.

9.1. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes presenta un conjunto de informaciones para el aprendizaje y una serie de orientaciones académicas. Según se indica en la introducción, se trata de un plan renovador, abierto y centrado en el alumno. Se define también como un plan integrador porque los distintos componentes curriculares -objetivos, contenidos, metodología y evaluación- actúan de forma simultánea. Además, se presenta como un plan flexible y homogéneo porque, a partir de las líneas de actuación que establece, cada centro Cervantes puede organizarse según sus características y necesidades.

El *Plan Curricular* se divide en varias partes:

- *Fundamentos y características del plan curricular*
- *Fines y objetivos*
- *Contenidos*
- *Metodología*
- *Evaluación*

En el *Plan Curricular* se fijan un total de cuatro fines generales que se refieren a los cuatro niveles del currículo: inicial, intermedio, avanzado y superior. Los fines generales que se establecen para la enseñanza del español son los siguientes (p.27):

- *Capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación.*
- *Conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo.*

- *Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquélla y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.*
- *Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.*

El primero de estos fines es el de capacitar a los alumnos para un uso efectivo del español como vehículo de comunicación. En relación con este fin, se fijan varios objetivos generales que reproducimos a continuación:

- *Consecución de un dominio general de la gramática y del léxico de la Lengua Española.*
- *Adquisición de las habilidades básicas receptivas y productivas, tanto de la lengua oral como de la escrita.*
- *Desarrollo de estrategias comunicativas en las distintas destrezas (interacción en la vida cotidiana, obtención y procesamiento de la información, transmisión de información en descripciones, narraciones, etc.).*
- *Conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.*
- *Reconocimiento y uso adecuado de los diferentes registros sociolingüísticos (p.28).*

El *Plan Curricular* establece también una serie de contenidos específicos correspondientes a cada uno de los niveles y clasificados a partir de las cuatro destrezas lingüísticas. En este apartado encontramos unas breves referencias a la pronunciación y a la variedad de lengua utilizada. Por ejemplo, en el

apartado de *comprensión auditiva* se indica que la variedad de lengua debería ser la lengua general en una de sus variantes cultas en el nivel inicial y en más de una de sus normas cultas en los niveles intermedio, avanzado y superior. Dentro de este apartado se distingue entre la comprensión dentro de la interacción, en relación directa con uno o varios interlocutores y la comprensión en una sola dirección (comprensión de los mensajes de los medios de comunicación, conferencias, etc.) También se tiene en cuenta la comprensión cuando la comunicación se produce a través de otros canales como, por ejemplo, el teléfono.

En la expresión oral se establecen también los objetivos en relación directa con un interlocutor. Se alude a la velocidad y a posibles errores de pronunciación o a rasgos de la L1. Se tiene en cuenta también la expresión oral fuera de la interacción, en exposiciones, conferencias, etc. así como a través del teléfono (p.33).

En el siguiente apartado, se presentan los contenidos acordes con los objetivos específicos de los distintos niveles y cursos. Los contenidos se dividen en cuatro bloques (p.50):

- *Lengua y comunicación: contenido funcional.*
- *Lengua y sistema: contenido gramatical.*
- *Lengua, cultura y sociedad: contenido temático.*
- *Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico.*

En el bloque de *Lengua y sistema: contenido gramatical* se incorpora el contenido de pronunciación. En el nivel inicial se tienen en cuenta los siguientes contenidos:³⁰

³⁰ *Lengua y sistema: contenido gramatical, Plan curricular del Instituto Cervantes, (p.65).*

- *Pronunciación de los sonidos*
 - *Identificación y producción de los sonidos vocálicos y combinaciones de vocales.*
 - *Identificación y producción de los sonidos consonánticos y grupos consonánticos.*

- *Entonación*
 - *Segmentación del discurso en grupos fónicos.*
 - *Entonación y sintaxis: identificación y realización de los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo, exclamativo).*

- *Acento y ritmo*
 - *Localización del acento.*
 - *El ritmo de la frase en la cadena hablada.*

Al final del contenido gramatical del nivel inicial aparece el alfabeto (reconocimiento y uso) y el acento ortográfico (reconocimiento de la tilde como marca del acento prosódico), separado de este bloque de pronunciación.

Reproducimos a continuación los objetivos de pronunciación que se recogen para el nivel intermedio (p.71):

- *Pronunciación de los sonidos*
 - *Identificación y producción de las variantes:*
 - *contextuales;*
 - *en función de la posición.*

- *Entonación*
 - *Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las interrogativas indirectas y a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.*

- *Acento y ritmo*

- Acentuación de las palabras aisladas y distribución de los acentos en la frase.

En un apartado final del contenido gramatical se añade el acento ortográfico.

A continuación, en el nivel avanzado se presentan los siguientes contenidos (p.75):

- *Realización fonética de los fonemas españoles*
 - *Identificación y producción de las variantes:*
 - *contextuales;*
 - *en función de la posición.*
- *Entonación*
 - *Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.*

Al final de este nivel se incluye el acento ortográfico diacrítico y los criterios generales de división silábica.

Por último, en el nivel superior aparecen los siguientes contenidos:

- *Entonación*
 - *Entonación y sintaxis: modalidades entonativas correspondientes a las estructuras sintácticas que se presentan en este nivel.*
 - *Matices expresivos de la entonación: reticencia, insinuación, etc.*

El último bloque de contenidos *Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico*, constituye una recapitulación de estrategias y técnicas para ayudar al alumno en el aprendizaje. Este bloque de contenidos se divide en:

- *Técnicas y estrategias de aprendizaje y*
- *Estrategias de comunicación.*

En el primer apartado se apuntan varias técnicas para la pronunciación y la entonación (p.85):

- *Imitar conscientemente el habla de los nativos.*
- *Memorizar textos interesantes -canciones, poemas, refranes, trabalenguas, etc.- y declamarlos repetidamente.*
- *Tararear esos textos para aprender el ritmo y la entonación.*

En el capítulo dedicado a la metodología se ofrecen al profesor una serie de orientaciones metodológicas generales y prácticas, para que disponga de una base para el desarrollo de su práctica docente. Por ejemplo, en el apartado sobre expresión oral, se recomienda la realización de ejercicios orales de manera simultánea con los de comprensión auditiva ya que la expresión oral aparece junto a la comprensión en la interacción. El profesor debe plantear actividades de aprendizaje y de comunicación en las que se ejercite la interacción. Se ofrece también una breve tipología de actividades y juegos para estimular la interacción como por ejemplo, dramatizaciones, juegos de deducción y lógica, historietas gráficas, etc. En este apartado vuelve a sugerirse el uso de la imitación del habla de los nativos o la memorización y declamación de textos interesantes para mejorar la pronunciación y la entonación (p.109-110).

Por último, en el capítulo sobre evaluación no se hacen prácticamente referencias a la pronunciación. En este capítulo se establecen los criterios de evaluación de los distintos niveles del currículo, definidos según las capacidades comunicativas del alumno y organizados por destrezas. Hemos podido observar que tan sólo en el nivel superior y en la expresión oral se alude a la pronunciación. Reproducimos a continuación las capacidades que se evaluarán en la expresión oral del nivel superior (p.164):

- *La capacidad del alumno para conversar con uno o más interlocutores de forma correcta y con precisión léxica, utilizando las estrategias*

de comunicación y las entonaciones más adecuadas en función del contexto³¹.

- *La capacidad del alumno para realizar exposiciones orales de forma coherente, con corrección gramatical y precisión léxica, sobre temas que le resulten familiares o que haya preparado previamente.*

Ésta es la única alusión a la pronunciación en el capítulo de evaluación del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes.

³¹ El subrayado es nuestro.

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES	
Objetivos de pronunciación	No se establecen unos objetivos generales de pronunciación.
Contenidos de pronunciación por niveles	<p><u>Inicial</u>: identificación y producción de vocales y consonantes, entonación, acento y ritmo.</p> <p><u>Intermedio</u>: pronunciación de sonidos (variantes), entonación y sintaxis, acento y ritmo.</p> <p><u>Avanzado</u>: Realización fonética de los fonemas españoles, entonación y sintaxis.</p> <p><u>Superior</u>: entonación y sintaxis.</p>
Objetivos de lengua oral	Adquisición de las habilidades básicas receptoras y productivas.
Metodología	Como estrategias de aprendizaje se recomienda para la pronunciación y la entonación, imitar el habla de los nativos, memorizar textos y declamarlos. En la expresión oral vuelve a hacerse la misma propuesta pero además se recomienda trabajar la expresión oral simultáneamente con la comprensión oral en la interacción. Se hacen varias propuestas de actividades para estimular la interacción (juegos, <i>role-play</i> , etc.).
Evaluación	No se alude a la pronunciación en la evaluación. Se incluye una única referencia a la entonación en la evaluación de la expresión, en el nivel superior.

9.2. CURRÍCULO DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

La enseñanza del español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas está dividida en cinco cursos; los tres primeros constituyen el ciclo elemental y los dos últimos el ciclo superior. Empezaremos por señalar los objetivos que se plantean en el ciclo elemental y en el superior y después, nos ocuparemos de los contenidos de ambos ciclos. Nuestra atención se centrará únicamente en las referencias a la lengua oral y a la pronunciación.

Dentro de los objetivos que se enumeran dentro del ciclo elemental encontramos³²:

- *Comprender mensajes orales breves, puntuales, en un contexto dado, sin la presencia del emisor.*
- *Utilizar los instrumentos de comunicación disponibles en situaciones de la vida cotidiana sin la presencia del interlocutor, como por ejemplo pedir información, realizar gestiones sencillas y mantener conversaciones breves.*
- *Entender y reproducir de manera apropiada los matices básicos de la entonación del idioma.*
- *Pronunciar y escribir de forma comprensible para un nativo de la lengua.*
- *Mantener una conversación y hacer intervenciones breves en debates sobre temas de interés general.*
- *Producir textos, orales y escritos, de diferente tipología, organizando las ideas y la información de manera coherente y comprensible.*
- *Reconocer las diferencias básicas de uso entre el código oral y el escrito y entre los registros formal e informal (p.1-2).*

En el ciclo superior se establecen los siguientes objetivos:

³² Reproducimos únicamente los objetivos relacionados con la lengua oral y la pronunciación.

- *Utilizar el conocimiento amplio de los aspectos formales de la lengua para lograr un grado elevado de precisión y adecuación, tanto en la comprensión como en la expresión.*
- *Comprender las ideas principales y extraer información específica de los textos orales de tipología diversa, aunque las condiciones de audición sean poco favorables y la pronunciación no sea estándar.*
- *Identificar la función y la tipología de un texto o documento, tanto oral como escrito, así como la intención de su autor o emisor.*
- *Comprender mensajes orales sin la presencia del emisor, superando los obstáculos debidos a ruidos ambientales, rapidez y pronunciaciones no estándar.*
- *Entender las actitudes, los estados de ánimo y la intención de las personas que hablan, y la relación entre ellas.*
- *Responder de forma inmediata y de manera adecuada en diferentes circunstancias.*
- *Producir textos extensos con objetivos y funciones diversos, organizando las ideas y la información de manera coherente y comprensible, mostrando precisión en la expresión y dominio de los diferentes registros.*
- *Utilizar correctamente los fonemas y los rasgos suprasegmentales más usuales en la expresión oral.*
- *Participar en debates y discusiones sobre temas de interés general o de actualidad con cierta fluidez y espontaneidad, mostrando capacidad de argumentación (p.11-12).*

En cuanto a los contenidos que se plantean en los dos ciclos, éstos se dividen en varios apartados. En el primer ciclo encontramos un primer apartado o sección dedicado a la *Pragmática*; el segundo apartado se titula *Elementos formales de la lengua* y a continuación, se añade el apartado de *Lengua, cultura y sociedad*. Los contenidos del nivel elemental se cierran con el apartado titulado *Tipos de texto*.

Vamos a examinar primero los contenidos de este nivel elemental relativos a la pronunciación.

Dentro del bloque *Elementos formales de la lengua* (punto 2.) encontramos un primer apartado, el 2.1, dedicado a la fonología y a los aspectos gráficos. En él se incluyen los siguientes puntos: alfabeto y deletreo, reglas generales de correspondencia escritura/pronunciación, las vocales, contraste de consonantes, la separación silábica, la sílaba tónica, diptongos e hiatos, aspectos de entonación (interrogación, exclamación), uso del acento ortográfico y las siglas más frecuentes.

Dentro del apartado *Lengua, cultura y sociedad* (3.) se hace referencia a las variedades fonéticas de la lengua y a los rasgos distintivos de la comunicación oral y escrita.

En el apartado (4.) *Tipos de texto* se distingue claramente entre textos orales y textos escritos y se presenta una extensa tipología textual tanto dentro de la esfera privada como en la social y laboral, cultural y académica.

Por lo que se refiere a los contenidos del segundo ciclo, hemos observado lo siguiente. En el apartado 2. *Elementos formales de la lengua* encontramos al igual que en el ciclo elemental un apartado titulado *Fonología y aspectos gráficos* con los siguientes puntos: realización fónica de los fonemas según sus variantes contextuales, entonación y sintaxis, matices expresivos de la entonación, división silábica, sistematización de las reglas generales de

correspondencia escritura/pronunciación, sistematización del uso del acento gráfico, sistematización del uso de los signos de puntuación, uso de las abreviaturas más frecuentes y uso de las siglas.

Dentro de este apartado 2, en el punto 2.2.2. sobre gramática textual se hace alusión a las diferencias de los discursos oral y escrito y se indican sus propiedades, entre las cuales se menciona la entonación.

En el apartado 3, *Lengua, cultura y sociedad* vuelve a hacerse referencia a la diversidad lingüística (3.1), en la que se incluyen los rasgos fonéticos distintivos de las principales variantes geográficas (español de España/español de América) y se añade un subapartado sobre características de la lengua escrita y la oral en la variedad estándar. Por último, dentro del apartado 3, en el 3.2, se añaden las características de la lengua oral (tono, volumen, ritmo, cadencia, códigos no verbales, repeticiones, tics, palabras dilatorias, marcas del discurso convencional, anacolutos, interrupciones, etc.) y de la lengua escrita, así como los valores comunicativos de ambas.

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS	
Objetivos de pronunciación	<p><u>Ciclo elemental</u>: entender y reproducir los matices básicos de la entonación así como pronunciar de forma comprensible para un nativo de la lengua.</p> <p><u>Ciclo superior</u>: utilizar correctamente los fonemas y los rasgos suprasegmentales más usuales en la expresión oral.</p> <p>Entender las actitudes, los estados de ánimo y la intención de las personas que hablan.</p>
Contenidos de pronunciación por niveles	<p><u>Nivel elemental</u>: alfabeto y deletreo, correspondencia escritura/pronunciación, vocales, contraste de consonantes, separación silábica, sílaba tónica, diptongos e hiatos, entonación (interrogación, exclamación), uso del acento ortográfico y siglas más frecuentes.</p> <p><u>Nivel superior</u>: realización fónica de los fonemas según sus variantes contextuales, entonación y sintaxis, matices expresivos de la entonación, división silábica, correspondencia escritura/pronunciación, uso del acento gráfico, de los signos de puntuación, de las abreviaturas más frecuentes y de las siglas.</p>
Objetivos de lengua oral	<p><u>Ciclo elemental</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender mensajes orales breves sin emisor. – Expresión oral sin interlocutor. – Mantener una conversación y hacer intervenciones breves. – Producir textos orales diversos bien estructurados y comprensibles. – Aprender las diferencias básicas entre el código oral y escrito y entre los registros formal e informal. <p><u>Ciclo superior</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprender las ideas principales de textos diversos con pronunciación no estándar. – Identificar la función, el tipo de texto oral y la intención del emisor. – Comprender mensajes orales sin la presencia del emisor. – Entender las actitudes, los estados de ánimo y la intención de las personas que hablan. – Producir textos diversos de forma coherente.
Metodología	
Evaluación	

9.3. EL NIVEL UMBRAL

El *Nivel Umbral*³³ para el español es una adaptación del *Threshold-level* del inglés elaborado por van Ek. En la introducción de este documento se nos informa que esta adaptación al español sigue de cerca el trabajo de van Ek, en *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European unit-credit system for modern language learning by adults*, publicado por el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, en 1975.

Según se indica en el prefacio del documento, el *Nivel Umbral* para el español “forma parte de una serie de presupuestos de objetivos para el aprendizaje de lenguas vivas, y se inscribe en el proyecto del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, que tiene por objeto el desarrollo de un sistema de unidades acumulables para el aprendizaje de lenguas por parte de personas adultas” (*Nivel Umbral*, p. i).

El *Nivel Umbral* es un conjunto de listas de objetivos de aprendizaje, actividades lingüísticas, nociones, funciones lingüísticas, formas lingüísticas, etc. que se consideran imprescindibles para que el alumno de LE pueda participar en la vida diaria de una comunidad lingüística.

Como se apunta en la introducción, en la preparación de este sistema de aprendizaje se ha querido tener en cuenta el deseo de la mayoría de aprendices de lenguas extranjeras “de poder participar en la vida diaria de una comunidad lingüística y así, el ‘nivel umbral’ se presenta como el mínimo dominio necesario para incorporarse eficazmente en esa comunidad” (p. 16).

³³ El *Nivel Umbral* define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de LE debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratar temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiente para «establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE», tal como explica P. Slagter, autor de la versión española, que es la traducción de la primera versión, dedicada al inglés (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Partiendo de esta idea, debe potenciarse lógicamente la comunicación oral y esto es lo que se afirma más adelante: “el nivel umbral/o nivel T es básicamente un nivel de comunicación oral” (p.16).

Se define a continuación la comunicación oral en general y también el papel de ésta dentro del nivel umbral:

“La comunicación oral puede ser de una sola dirección, p. ej., cuando el que habla se dirige a una audiencia o bien escucha la radio. En la mayoría de los casos, sin embargo, especialmente en la situaciones enumeradas para el nivel T, habrá un proceso de interacción que comprenda por lo menos dos personas, que se alternan hablando y escuchando” (p.16).

Se añade a continuación que “*la actividad lingüística principal para los que se preparan para el nivel T es la de llevar una conversación. Esto comprende dos aptitudes: hablar y comprender*” (p.16).

En el *Nivel Umbral* se plantea como primer objetivo potenciar una capacidad general de hablar y comprender en primer lugar y de forma limitada, una capacidad de leer y escribir.

Visto este planteamiento de objetivos del *Nivel Umbral*, vamos a señalar ahora las referencias a la lengua oral y a la pronunciación que aparecen a lo largo de los capítulos.

Dentro del capítulo VIII (p.18) dedicado a las funciones lingüísticas, se distinguen seis categorías principales de comunicación verbal:

1. *Dar o pedir información*
2. *Expresión de actitudes y estados intelectuales y su comprobación*
3. *Expresión de actitudes emocionales y su comprobación*
4. *Expresión y comprobación de actitudes morales*
5. *Persuasión*

6. Usos sociales de la lengua

Para valorar el grado de dominio de los alumnos se propone como meta hacerse entender en el caso del hablante. Lo mismo se aplica para el oyente, que debe llegar a comprender el mensaje que le dirigen. También se exige en este nivel que la comunicación tenga un cierto grado de eficacia. Así se apunta que “de un hablante que al informar a otros acerca de algo tiene que pararse cada dos palabras para saber cómo continuar, que comete numerosos errores gramaticales y/o léxicos [...], cuya pronunciación no responde a ningún estándar que pueda ser familiar a su interlocutor, no puede afirmarse que comunique eficazmente” (p.32).

Se añaden también los criterios para valorar la eficacia de una comunicación:

- *que un hablante pueda hacerse entender con facilidad por un oyente que tenga un dominio nativo o casi nativo de la lengua;*
- *que el alumno, en su papel de oyente, pueda entender la esencia de lo que le diga un hablante con un dominio nativo o casi nativo de la lengua, sin obligar a éste a forzarse indebidamente (p.32).*

Se puede decir que un hablante se expresa “con facilidad” cuando habla:

- A. *a una velocidad razonable,*
- B. *con suficiente precisión,*
- C. *con una corrección (gramatical, léxica, fonética) suficiente (p.33).*

Se puede decir que un oyente le ahorra al hablante esfuerzos “indebidos” cuando entiende la esencia de lo que dice el hablante:

- A. *sin frecuentes repeticiones,*
- B. *a una velocidad más bien pequeña con respecto del habla normal,*
- C. *con un acento que es, o bien el acento estándar, o una variante próxima al acento estándar (p.33).*

El objetivo principal es la comunicación oral, entendida especialmente como interacción entre dos personas, como conversación, y por tanto, se tiene en cuenta su carácter bidireccional.

Aunque encontramos un par de referencias a la pronunciación no podemos afirmar que exista un vínculo claro entre lengua oral y pronunciación.

<i>NIVEL UMBRAL</i>	
Objetivos de pronunciación	No se establecen.
Contenidos de pronunciación por niveles	Se hace referencia a la corrección fonética en la buena expresión oral.
Objetivos de lengua oral	Potenciar la capacidad de hablar/mantener una conversación para poder participar en la vida diaria de una comunidad lingüística.
Metodología	
Evaluación	<p>No se incluye un capítulo dedicado a la evaluación pero se añaden algunos comentarios sobre cómo valorar el dominio del alumno en la LE. Así, en el capítulo VIII sobre funciones lingüísticas se menciona que el objetivo debe ser hacerse entender en la LE y comprender a los nativos y que el grado de dominio de los alumnos puede valorarse respecto a este objetivo.</p> <p>La comunicación debe ser eficaz y el hablante debe expresarse con facilidad. Por su parte, el oyente debe entender sin dificultades.</p>

9.4. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN³⁴

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, en adelante) constituye una guía muy completa para la elaboración de programas de lenguas, currículos, exámenes, manuales, etc. En este amplio conjunto de directrices para el aprendizaje y la enseñanza se dedican varios apartados a la pronunciación y a la lengua oral. Empezaremos por situar y describir el contenido de pronunciación dentro del *Marco* y después, examinaremos los contenidos relativos a la lengua oral.

El *Marco* señala como componentes de la enseñanza comunicativa tres grupos de competencias: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Dentro de las lingüísticas se incluyen la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. En el apartado 5.2.1.4. del *Marco* 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.”

El *Marco* incluye también una tabla con los seis niveles de dominio de la pronunciación en la que se describe la competencia fónica del alumno, pero sólo desde la producción.

³⁴ Traducción y adaptación española del *European Framework*, Consejo de Europa.

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

MCER, 5.2.1.4.

Como puede observarse los niveles establecidos para la pronunciación se corresponden con los niveles generales del aprendizaje de una LE fijados por el Marco: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Vamos a examinar a continuación el contenido de lengua oral (comprensión y expresión), con el objetivo de tomar nota también de las posibles menciones a la pronunciación.

Dentro de las actividades de la lengua (apartado 2.1.3 del *Marco*) se contemplan las actividades de comprensión, las de expresión, las de interacción y las de mediación. En el *Marco* se presentan por separado la expresión y la comprensión orales en los apartados de actividades, de estrategias y de procesos y juntas se presentan en la interacción oral, en la que comprensión y producción se superponen.

Dentro del apartado *Procesos comunicativos de la lengua (4.5 del Marco)* encontramos otra referencia explícita a la pronunciación. En este apartado se describen los cuatro procesos comunicativos de la lengua, esto es, *hablar, escribir, escuchar y leer*. Aquí, se describen las destrezas que debe dominar el alumno para poder realizar cada uno de los procesos comunicativos. Así, por ejemplo, se señala que para hablar el alumno necesita saber:

- *Planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas).*
- *Formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas).*
- *Articular el enunciado (destrezas fonéticas).*

También se alude a ella en el punto siguiente, en el que se indican las destrezas necesarias para saber escuchar:

- *Percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas).*
- *Identificar el mensaje (destrezas semánticas).*
- *Interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).*

En los apartados sobre condiciones y restricciones de la comunicación encontramos también breves alusiones a la pronunciación. En el subapartado *habla* se destaca la importancia de la claridad de la pronunciación; en el de *comprensión*, se subraya, como una de las condiciones de las que depende el éxito de la comunicación, la percepción del habla (sonido/carácter). Finalmente, se añade un apartado de reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes (5.1.4.2. *del Marco*).

Por lo que respecta a la metodología, se destina en el *Marco* el apartado 6.4.7.9. dedicado a la pronunciación, en el que se hacen diversas propuestas sobre cómo fomentar el desarrollo de la capacidad de pronunciar. La mayoría de propuestas presentadas son, en general, poco “comunicativas”. Se propone, por ejemplo, el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, el aprendizaje de las normas ortoépicas, la lectura en voz alta, etc. En este

apartado no se hacen propuestas diferenciadas según el objetivo sea conseguir una competencia fonológica o una competencia ortoépica.

Dentro del apartado dedicado a la evaluación, no se recogen escalas para la evaluación de la pronunciación en concreto, pero se incluyen escalas para el nivel de competencia lingüística para la autoevaluación y para el examinador. En el apartado 9.3.1.3. se presentan dos cuadros, el 2, centrado en actividades comunicativas y el 3, enfocado a los aspectos genéricos de la competencia oral. En el cuadro 2, dividido por niveles y destrezas (*comprensión, hablar y escribir*), tan sólo aparecen unas breves alusiones a la pronunciación. Por ejemplo, dentro de la comprensión auditiva se menciona la capacidad de comprender “cuando la articulación es relativamente lenta y clara.” En la interacción oral (dentro del apartado *hablar*) se alude a la capacidad de poder intervenir en una conversación con más o menos soltura y a la fluidez. En el cuadro 3, organizado también por niveles, se valora el nivel de alcance, corrección, fluidez e interacción en la competencia oral. Este cuadro contiene una única referencia a la pronunciación en el apartado de interacción del nivel C2, en el que se apunta el empleo de claves no verbales y de entonación por parte del alumno.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN ³⁵	
Objetivos de pronunciación	No se establecen.
Contenidos de pronunciación por niveles	<p>En el Marco se distingue entre competencia fonológica y competencia ortoepia.</p> <p>Para la competencia fonológica se fijan los siguientes contenidos: los fonemas y su realización en contextos concretos (alófonos); los rasgos fonéticos que distinguen fonemas; la composición fonética de las palabras; fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones y entonación.</p> <p>Se establecen seis niveles pero en ellos no se describen los contenidos sino el dominio del alumno en cada nivel.</p>
Objetivos de lengua oral	Los objetivos son hablar y escuchar. Para ello, el alumno necesita dominar las destrezas cognitivas, las lingüísticas, las fonéticas, las fonéticas auditivas y las semánticas.
Metodología	No hay propuestas diferenciadas según se trate de adquirir una competencia fonológica o ortoepia. Se propone el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, el aprendizaje de las normas ortoépicas, la lectura en voz alta, etc.
Evaluación	Se presentan unas escalas generales para la evaluación de la competencia lingüística y de la competencia oral pero no de la pronunciación.

³⁵ Traducción y adaptación española del *European Framework*, Consejo de Europa.

9.5. NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

Los *Niveles de referencia para el español* desarrollan los objetivos y los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los seis niveles establecidos por el *MCER*. A diferencia del antiguo *Plan curricular* implantado en los centros Cervantes a principios de los noventa, los *Niveles de referencia* no recogen las especificaciones sobre fines institucionales, objetivos específicos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación o pautas de aplicación y se centran en el material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, lo que constituye su principal aportación y al mismo tiempo, una actualización imprescindible del antiguo *Plan curricular*.

Los *Niveles de referencia* se presentan en tres volúmenes correspondientes a cada una de las tres etapas -A, B y C- en las que se enmarcan los seis niveles. Cada volumen se divide en dos partes: en primer lugar, los objetivos generales y en segundo lugar, un total de doce inventarios que reúnen las descripciones del material lingüístico necesario para llevar a cabo las actividades comunicativas que se determinan en las escalas de descriptores de los niveles de referencia del *MCER*. Así pues, todos los capítulos, a excepción del primero que constituye una introducción y una relación de objetivos, son inventarios de cada contenido. En los *Niveles de referencia* del Instituto Cervantes destaca el ingente material lingüístico que se proporciona y su adecuación al *MCER* en cuanto a niveles y contenidos.

Los *Niveles de referencia* proporcionan un material que responde a un análisis actual de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. El análisis se ha realizado teniendo en cuenta los descriptores de los seis niveles de referencia fijados por el *MCER*, así como los documentos de la serie del *nivel umbral*.

El contenido del material de aprendizaje se divide en seis áreas, llamadas “componentes”; cada uno de ellos contiene uno o más “inventarios”. El

esquema de presentación de los componentes e inventarios en su conjunto es el siguiente:

- Componente gramatical

Inventarios:

- Gramática
- Pronunciación y prosodia
- Ortografía

- Componente pragmático-discursivo

Inventarios:

- Funciones
- Tácticas y estrategias pragmáticas
- Géneros discursivos y productos textuales

- Componente nocional

Inventarios:

- Nociones generales
- Nociones específicas

- Componente cultural

Inventarios:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales

- Componente de aprendizaje

Inventario:

- Procedimiento de aprendizaje

Cada uno de los tres tomos del *Plan curricular* del Instituto Cervantes y sus *Niveles de referencia para el español* se organizan en trece capítulos:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. Referentes culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales
13. Procedimientos de aprendizaje

En el primer capítulo, correspondiente a Objetivos generales, presentan la novedad respecto al anterior *Plan curricular*, de redefinir los objetivos a partir de una visión de las necesidades de los alumnos en tres grandes dimensiones, que constituyen un todo interrelacionado: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

El alumno como agente social, tiene que conocer el sistema de la lengua y saber desenvolverse en situaciones habituales de comunicación que tienen lugar en la interacción social.

Como hablante intercultural, tiene que poder identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede mediante el español y establecer conexiones entre su cultura y la o las de la nueva lengua.

El alumno como aprendiente autónomo tiene que responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje y tener la autonomía suficiente para avanzar en su conocimiento del español más allá del currículo.

Estos tres grandes objetivos van más allá del concepto de competencia comunicativa puesto que no sólo se tienen en cuenta las competencias lingüísticas sino también las competencias generales y el papel del alumno como el protagonista activo de su propio aprendizaje.

Atendiendo especialmente al primero de los objetivos, se ha optado por presentar en el capítulo *Funciones* una gran mayoría de exponentes de la lengua oral de registro neutro o estándar hasta el nivel B1, con el fin de facilitar su uso en contextos comunicativos diversos. La presentación de muestras de registros (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2.

Así también teniendo en cuenta la necesidad de desenvolverse en situaciones comunicativas diversas y el peso de la lengua oral en la comunicación, se toma conciencia de la importancia de la pronunciación para lograr una comunicación fluida. Por ello, en la introducción y en el inventario de pronunciación y prosodia, presentados en el tercer capítulo, se exponen importantes novedades que corresponden a una actualización y ampliación de los contenidos, más acorde con la función que desempeña la pronunciación en la lengua oral y en la comunicación.

Los contenidos de pronunciación y prosodia se desglosan en tres etapas -A, B y C-, de manera que se recoge un contenido conjunto para el nivel A1 y el A2 y así con los sucesivos niveles. Esta presentación viene justificada -según se apunta en la introducción general³⁶- por *las características propias de las descripciones en el ámbito de la pronunciación y la entonación, que hacían técnicamente difícil establecer una gradación más pormenorizada.*

De esta forma, para cada uno de los tres bloques (A-B-C) encontramos un inventario de contenidos, organizado del modo siguiente:

³⁶ Introducción general, *Niveles de referencia para el español*, páginas 43-44.

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

El orden de aparición de los contenidos se explica por el grado de relevancia en la calidad global de la pronunciación de los aspectos fonéticos. Como puede observarse se otorga un papel más importante a los aspectos suprasegmentales que a los segmentales, lo cual significa un cambio fundamental respecto al orden de contenidos que se recogía en el antiguo *Plan curricular*. Precede a los aspectos suprasegmentales la base de articulación general en la que se incluye una caracterización general del español, a la cual conceden prioridad porque consideran que familiarizarse con la configuración articulatoria general del español, ayudará al alumno en los aspectos tanto suprasegmentales como segmentales.

Cada uno de los epígrafes anteriores se despliega de la siguiente manera:

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

Niveles de referencia, p.166

Cada inventario de pronunciación se estructura en varios apartados cuyo orden de aparición es común en los tres bloques A, B y C. Los apartados son los siguientes:

1. La base de articulación
2. La entonación
3. La sílaba y el acento
4. El ritmo, las pausas y el tiempo
5. Los fonemas y sus variantes

Los contenidos que se recogen en los apartados dos a cinco son diferentes para cada bloque, como corresponde a la gradación del contenido, desde una fase de aproximación, que incluye los niveles A1 y A2, hasta una fase de perfeccionamiento, equivalente a la etapa C y que contiene los niveles C1 y C2. En cuanto al primer apartado, la base de articulación, presenta exactamente la misma lista de características generales del español. En este caso pues, no hay una gradación ni un mayor número de características de acuerdo con la progresión del nivel, lo que parece lógico porque son las características generales que conforman la pronunciación del español y resultaría didácticamente extraño presentarlas de forma paulatina u obviar una caracterización general³⁷ desde los primeros cursos. La única diferencia que hallamos entre la base de articulación del bloque A y los siguientes, son las precisiones sobre el acento idiomático. En el bloque A se opta por señalar la “noción del concepto de “acento” como conjunto de hábitos articulatorios que indica la procedencia geográfica o sociocultural de los hablantes³⁸.” En cambio, en los inventarios de los bloques B y C no se habla de acento sino de muestras de los acentos diferentes de las variedades del español en España e Hispanoamérica. Resulta muy apropiada esta diferencia entre el primer bloque y los sucesivos, puesto que en los primeros niveles la introducción de las variedades, evidentemente, no es prioritaria y, por lo tanto, no

³⁷ Se trata de una exposición de los rasgos característicos de la pronunciación del español con la que se proporciona un conocimiento teórico que seguramente tiene poca utilidad práctica.

³⁸ p.169, primer tomo de los *Niveles de referencia*.

corresponde ofrecer muestras de acentos diversos, sino únicamente tener el conocimiento de su existencia.

Este inventario de pronunciación que acabamos de comentar brevemente va precedido de una introducción, de la que destacaremos diversos aspectos que nos han parecido interesantes por suponer un avance de la enseñanza de la pronunciación. El primero de ellos es la necesidad de que el alumno adquiera una buena pronunciación, lo cual significa una pronunciación cercana al modelo nativo. Entre los motivos que pueden contribuir a la adquisición de un buen nivel de pronunciación se menciona la buena impresión y la admiración que causa entre los hablantes nativos, así como ventajas tales como una mayor aceptación social, mayor facilidad de desarrollar la vida profesional y de entablar relaciones sociales. Todos estos beneficios que se derivan del hecho de tener una buena pronunciación predisponen a los alumnos para la adquisición, por lo que al mismo tiempo deberían favorecer y facilitar la tarea del profesor. Sin embargo, según se expone en la introducción del capítulo sobre Pronunciación y prosodia, la enseñanza de la pronunciación no resulta fácil de abordar porque la lengua materna condiciona la adopción de un nuevo sistema y de hábitos perceptivos y articulatorios diferentes. Por eso, el objetivo de pronunciación que el profesor debe plantear a los alumnos es el de adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible y no el de conseguir una pronunciación nativa, objetivo éste que les resultará difícil de alcanzar. Además, es necesario aclarar al alumno que pronunciar bien no es lo mismo que hablar bien y que es posible tener un buen dominio de las características fonéticas de una lengua, pero ser incapaz de mantener una conversación en ella.

En segundo lugar, se exponen varias cuestiones significativas y rompedoras con el antiguo *Plan curricular* en cuanto a la forma de enseñar pronunciación. La primera de ellas es que se valora y se tiene en cuenta el papel fundamental de la prosodia en la comunicación. Señalan asimismo que, de acuerdo con las últimas tendencias didácticas y con la orientación que preside el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, la enseñanza de la pronunciación debe

basarse en la interacción comunicativa³⁹ más que en ejercicios de repetición de formas aisladas. Así también, se subraya la necesidad de que el profesor ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible.

Por último, apuntan que resulta difícil dividir los contenidos de pronunciación por niveles porque la estructura fonética conforma cualquier enunciado que puede producirse, por lo que proponen que los contenidos de pronunciación podrán trabajarse en cualquier tipo de emisión que produzca el alumno, independientemente del nivel que tenga. Así, la división en niveles se establece como un recurso expositivo y organizativo de los contenidos de pronunciación. Para valorar los progresos del alumno creen conveniente fijarse en la calidad que van alcanzando sus emisiones, conforme avanzan los cursos.

Desde una perspectiva comunicativa, la calidad de la pronunciación viene determinada no sólo por el dominio global que el alumno demuestra de los rasgos suprasegmentales y segmentales, sino también por la medida en que es capaz de servirse de ellos adaptándolos a las diversas situaciones comunicativas en que se halle. De manera que, no se trata de evitar la exposición del estudiante a unos determinados contenidos fonéticos ni de no corregir determinados aspectos de acuerdo con los niveles de suficiencia establecidos, sino únicamente de fijar unos puntos de referencia para la evaluación final.

Por lo tanto, señalan que la compartimentación por niveles solo establecerá el grado mínimo de dominio de la fonética del español que se le debe exigir a un alumno en cada uno de dichos estadios. De hecho, en este caso, más que hablar de niveles prefieren hablar de fases:

- Fase de aproximación (niveles A1-A2)
- Fase de profundización (niveles B1-B2)
- Fase de perfeccionamiento (niveles C1-C2)

³⁹ Inventario de *Pronunciación y prosodia* (A1-A2), p. 166.

Las características que conforman las fases son las siguientes:

En la primera fase se pretende que el estudiante se fije en las características básicas de la pronunciación del español y que llegue a reconocer los patrones fónicos del español y a producir sus esquemas básicos.

En la fase de profundización el objetivo es conseguir que el alumno adapte su pronunciación progresivamente a la del español y sea capaz de expresar determinados estados emocionales a través de ella.

Por último, en la fase de perfeccionamiento se intentará mejorar los matices de pronunciación de manera que la pronunciación del alumno se parezca a la del hablante nativo.

NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL	
Objetivos de pronunciación	Conseguir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo.
Contenidos de pronunciación por niveles	<ul style="list-style-type: none"> - La base de articulación - Plano suprasegmental - Plano segmental
Objetivos de lengua oral	
Metodología	
Evaluación	

10. RESUMEN CURRICULAR

Este capítulo está compuesto por dos partes que corresponden a los objetivos 2.1 y 2.2 fijados en esta investigación; en la primera parte, ofrecemos los resultados del análisis practicado a cada una de las secciones que integran los currículos: objetivos, contenidos, niveles, metodología y evaluación. En la segunda parte, correspondiente al objetivo de investigación 2.2, se cotejan los resultados del análisis curricular con el sílabo implícito obtenido del análisis de materiales.

2.1 Analizar los currículos oficiales de ELE

Hemos podido comprobar que en la mayoría de currículos -exceptuando los *Niveles de referencia para el español*- no se alude a la pronunciación, o bien no se exponen objetivos de pronunciación de forma específica, sino enmarcados en objetivos generales u objetivos de lengua oral.

El currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas, por ejemplo, contiene algún objetivo de pronunciación en el apartado de “Objetivos terminales”⁴⁰ tanto del ciclo elemental como del superior (véase 9.2.). En el *Plan curricular* del Cervantes los objetivos generales se refieren a la lengua oral en su conjunto, pero no se alude directamente a la pronunciación. En el *Nivel Umbral* se plantea como objetivo principal aprender a hablar y a comprender y, aunque no se incluyen objetivos de pronunciación, aparecen varias referencias. En el *MCER*, dentro de los objetivos de la lengua oral, se enumeran una serie de destrezas necesarias para la producción y la percepción, entre las cuales se encuentran las destrezas fonéticas (producción) y las fonéticas-auditivas (percepción). A diferencia de los anteriores, en la introducción al inventario de *Pronunciación y prosodia* los *Niveles de referencia para el español* se apunta como objetivo de pronunciación la necesidad de conseguir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo.

⁴⁰ Equivale a un apartado sobre objetivos generales.

Respecto al contenido de pronunciación de los currículos, nos hemos fijado en el contenido en sí y en su presentación. Nos ha interesado comprobar si se ha intentado presentar un contenido más o menos exhaustivo o sólo algunas referencias. También la disposición de este contenido nos ha llamado la atención; es decir, hemos examinado si dispone de sección propia o compartida y si el contenido está graduado por niveles.

Así, por ejemplo, el *Nivel Umbral* no incluye un contenido de pronunciación sino únicamente una referencia a la corrección fonética en la expresión oral, como uno de los criterios para valorar la eficacia en la comunicación.

El currículo de las Escuelas Oficiales dedica, en cambio, un único apartado a la fonología y a los aspectos gráficos (epígrafe 2.1, “Elementos formales de la lengua”, p.5), tanto en el primer ciclo como en el segundo. El contenido de pronunciación en ese apartado aparece junto a la ortografía y otros contenidos, de modo que se agrupan bajo el mismo título contenidos dispares como alfabeto y deletreo, uso del acento ortográfico, siglas frecuentes o signos de puntuación.

A diferencia del currículo anterior, el *Plan curricular* del Instituto Cervantes destaca por separar en dos apartados los contenidos correspondientes a pronunciación y ortografía. En el *Plan curricular* los contenidos de pronunciación se incorporan por niveles en el bloque de *Lengua y Sistema* dentro del capítulo de *Contenidos*.

También se recogen por separado los contenidos correspondientes a pronunciación y ortografía en el *MCER*. Se incluye un contenido general de pronunciación y se ofrece además una tabla con los niveles de pronunciación en los que se describe la competencia fónica del alumno.

En los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes se incorpora el contenido de pronunciación dentro del componente gramatical, en una sección separada del contenido ortográfico. El apartado *Pronunciación*

y *prosodia* de cada nivel (A-B-C) se compone de una introducción y un inventario con un gran número de exponentes y ejemplos.

En lo que respecta a las propuestas metodológicas para poner en práctica los contenidos que recogen los currículos, cabe señalar que sólo aparecen en el *MCER* y en el antiguo *Plan curricular* del Cervantes. Los *Niveles de referencia* no entran en los componentes de metodología ni de evaluación, pero en la introducción al apartado *Pronunciación y prosodia* de cada nivel se apunta una breve y acertada indicación sobre cómo trabajar la pronunciación, que detallaremos más adelante.

Para lograr una mejor pronunciación, en el *MCER* se recomienda el trabajo individual en el laboratorio, el aprendizaje de las reglas ortoépicas y la lectura en voz alta. En el apartado de *Metodología* del *MCER*, como puede observarse, las actividades se enfocan a la mejora de la competencia ortoépica.

El capítulo de *Metodología* del antiguo *Plan curricular* (*Plan curricular*, 1994:89) del Instituto Cervantes consta de unas “Consideraciones previas” y unas “Orientaciones generales” muy oportunas. Se subraya el objetivo de desarrollar la capacidad de comunicarse y de ahí, la necesidad de tener en cuenta y reproducir las características de los procesos comunicativos de la vida real en el aula (vacío de información, la libertad de selección de los elementos del mensaje real, las intenciones que subyacen en el mensaje). En subapartado “Orientaciones prácticas” del mismo capítulo, se ofrecen varias recomendaciones para la práctica de la lengua oral y se propone una serie de técnicas y de actividades. Éstas últimas se corresponden con los objetivos de la lengua oral y de la comunicación (dramatizaciones, juegos, etc.) fijados en el *Plan curricular*. Se subraya la necesidad de trabajar comprensión y expresión simultáneamente y de ofrecer variadas posibilidades a los alumnos para trabajar la interacción. Como estrategias para progresar en el dominio de la expresión oral se enumeran algunas, entre ellas, una relativa a la pronunciación en la que se sugiere imitar el habla de los nativos o declamar

textos para mejorar la pronunciación y la entonación (*Plan curricular*, 1996:110).

En los *Niveles de referencia* para el español no se incluyen propuestas de actividades y sólo encontramos una recomendación sobre cómo practicar la pronunciación que nos parece especialmente destacable. En la introducción al capítulo de *Pronunciación y prosodia* se señala que la enseñanza de la pronunciación debe basarse en la interacción comunicativa más que en ejercicios de repetición de formas aisladas. Esta indicación aportada en el nuevo *Plan curricular* del Cervantes supone un cambio de orientación total en comparación con la metodología recomendada en el antiguo. Se trata de una aportación valiosa puesto que vincula pronunciación con lengua oral y la inserta en la enseñanza comunicativa de la lengua.

Finalmente, respecto a la evaluación, hemos comprobado que no se presentan criterios de evaluación en todos los currículos. Así, por ejemplo, el currículo de la EOI y los *Niveles de referencia para el español* carecen de un apartado de evaluación. En el resto de currículos, aparecen sólo algunas referencias a criterios de evaluación generales que en algún caso hacen alusión a la pronunciación.

En el *Plan curricular* prácticamente no se alude a la pronunciación en la evaluación. Aparece una única referencia a la entonación relativa a la evaluación de la expresión, en el ciclo superior.

Asimismo en el *MCER* aparecen solamente algunas referencias a aspectos de pronunciación como pueden ser la fluidez dentro de las escalas generales para la evaluación de la competencia lingüística y oral.

Por último, el *Nivel Umbral* hace referencia a la pronunciación como criterio para valorar el grado de dominio de la lengua.

Para resumir, el *Nivel Umbral* es el currículo menos desarrollado en lo relativo a la pronunciación. De todas formas, hay que destacar el hecho de considerar la práctica oral como objetivo principal en el aprendizaje de una LE, con el fin de que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa.

En el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas se incluye un contenido de pronunciación en ambos ciclos pero mezclado con aspectos ortográficos. En el contenido relativo a la lengua oral, se añade algún aspecto relativo a la pronunciación, pero sin establecer una relación directa y natural entre ambas.

Mucho más evolucionados resultan el currículo del Cervantes y el *MCER*. En el *Plan curricular* no se establecen unos objetivos de pronunciación, pero se alude a ella en los objetivos generales y en los específicos. Dentro de los contenidos lingüísticos de cada nivel destaca el hecho de introducir un apartado sobre la pronunciación de la lengua oral separada de los contenidos ortográficos. Se acierta asimismo en las propuestas didácticas para la práctica de la lengua oral y se hace hincapié en aquellas enfocadas a la interacción - pero sin mencionar a la pronunciación-, las cuales son consideradas fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Las técnicas metodológicas propuestas para la pronunciación, sin embargo, no resultan adecuadas, desde nuestro punto de vista, ya que en el *Plan curricular* se mezclan contenidos y se promueven unas actividades enfocadas a la pronunciación de la ortografía y por lo tanto, totalmente basadas en la lengua escrita.

En el *MCER* resalta el papel otorgado a la pronunciación en comparación con los otros currículos examinados. En general, podemos afirmar que la pronunciación es tenida en cuenta en el *MCER* como una competencia lingüística relacionada con las destrezas orales (comprensión, expresión e interacción) y se la distingue de la competencia ortoépica. Son destacables las alusiones a la pronunciación tanto en la expresión (articular el enunciado, destrezas fonéticas) como en la comprensión (percibir el enunciado, destrezas auditivas), pero al igual que en el antiguo *Plan curricular* del Cervantes

fracasan las propuestas didácticas en el apartado de *Metodología*, puesto que éstas sólo atienden a la competencia ortoépica.

Los *Niveles de referencia para el español* constituyen el currículo más desarrollado, el más ambicioso y el que a partir de las directrices del Marco desarrolla todos los objetivos y contenidos para cada nivel de enseñanza. Los tres volúmenes del Cervantes aportan un material imprescindible y básico que proporciona los contenidos lingüísticos a los profesores de ELE y permite orientarse en el desarrollo de manuales. Los *Niveles de referencia* destacan por su actualización y adaptación al Marco y por su redefinición de objetivos,⁴¹ entre otras ampliaciones respecto al antiguo *Plan curricular*. Además, en lo referente a la pronunciación, constituyen el currículo más completo, en el que sobresale el inventario exhaustivo de pronunciación clasificado por niveles.

2.2 Relacionar con el sílabo implícito de los manuales

Este segundo objetivo específico consistía en cotejar los resultados del análisis curricular, que se han expuesto en las páginas anteriores, con el sílabo implícito de los manuales. El objetivo de esta comparación es comprobar si los contenidos de pronunciación y la propuesta de enseñanza de los manuales tienen en cuenta las indicaciones de los planes curriculares.

Empezaremos por la relación entre pronunciación, lengua oral y ortografía y seguiremos con el orden de aparición de los contenidos de pronunciación.

Hemos podido comprobar en los manuales que el contenido de pronunciación aparece muy sujeto a la ortografía; son muy comunes las listas de contenidos con mezcla de ítems de pronunciación y cuestiones ortográficas. Esta fusión de contenidos aparece en manuales publicados en los años 80 como en manuales más recientes, publicados en el año 2008 y 2009. En este aspecto pues, los libros de texto no siguen las directrices del *MCER* ni del antiguo *Plan curricular*

⁴¹ Se realiza a partir de la consideración del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

del Cervantes ni, por supuesto, del actual, en los que se separan contenidos propios de pronunciación de los ortográficos⁴².

En los manuales, el orden de introducción de los contenidos es el tradicional: sonidos aislados, en contexto, acento y entonación lingüística y expresiva. Los manuales y los currículos con sección de pronunciación (*Plan curricular, MCER*) coinciden en este orden y difieren del mismo los *Niveles de referencia*, cuya jerarquización es la siguiente: base de articulación, entonación, sílaba y acento, el ritmo, las pausas y el tiempo, los fonemas y sus variantes.

La mayoría de manuales se limitan a la presentación de los elementos segmentales (especialmente la relación entre sonidos y ortografía) y son muy pocos los que tratan los elementos suprasegmentales.

A partir de los contenidos, hemos clasificado los manuales en dos grandes grupos: manuales con correspondencia sonidos y ortografía y manuales que además incluyen referencias a la prosodia.

En el primer grupo encontramos manuales como *Aula 1* (2003), *Prisma comienza A1* (2002), *Elexprés* (2008), *Etapa 1* (2009), etc. Puede comprobarse que libros posteriores al *Plan curricular* (1994), al *MCER* (2001) o incluso a los *Niveles de referencia* (2006), no tienen en cuenta los elementos suprasegmentales y se limitan a mostrar la correspondencia entre sonidos y ortografía.

Casi todos los manuales optan por el orden habitual en la presentación de contenidos y una gran parte se limita a la correspondencia sonidos y grafías. Como excepción a esta mayoría abrumadora destacamos el manual *Rápido* (1993), cuyas autoras apuestan por presentar las curvas entonativas de

⁴² En el inventario de *Pronunciación y prosodia* se incluyen algunos epígrafes cuyo contenido es pronunciación y ortografía, como por ejemplo, el 5.2.2 “Relación entre sonidos y grafías”, nivel A1-A2, p. 179, pero se acompaña de una remisión al inventario de *Ortografía*. Se encuentra también el epígrafe 2.1.1 del inventario de *Pronunciación y prosodia*, del nivel C1-C2, “la entonación en la lectura” que está relacionado con la producción sonora de la lengua escrita, que resulta un caso aislado de combinación de contenidos.

diferentes preguntas antes del típico cuadro con la correspondencia sonidos-grafías.

Aparte de *Rápido*, al segundo grupo pertenecen manuales que no desatienden la prosodia, como *Mirada* (1997), *Gente 1* (1997), *Sueña 2* (2000), *Sueña 3* (2001), etc.

La relación lógica y natural entre lengua oral y pronunciación no aparece en la mayoría de manuales, de manera que casi todas las actividades están orientadas a la correcta pronunciación de sonidos aislados, en palabras y frases y consisten en escuchar, repetir, clasificar, leer y completar.

En algunas actividades propuestas en los manuales, se intuye la relación entre pronunciación y lengua oral. Sin embargo, la mayor parte de estas actividades tiene como objetivo trabajar la pronunciación sólo desde la percepción. Así encontramos actividades enfocadas a practicar la entonación lingüística y expresiva (*Viaje al español 1*, *Viaje al español 2*, *Prisma progresa B1*, *Así me gusta 2*) o a prestar atención a diversas variedades del español (*Gente 1*, *Intercambio 1*, *Avance*).

En comparación con los manuales, resulta más clara la relación establecida entre la pronunciación y la lengua oral en algunos planes curriculares; como ejemplo, podemos citar el currículo de la EOI o el *MCER*. De entre los objetivos de lengua que se exponen, el currículo de la EOI se menciona “entender y reproducir de manera apropiada los matices básicos de la entonación del idioma” (p. 1-2) o “Utilizar correctamente los fonemas y los rasgos suprasegmentales más usuales en la expresión oral” (p. 11-12). En el *Nivel Umbral* se indica que un hablante se expresa con facilidad cuando habla con una corrección fonética suficiente (p.33). También en el *MCER* se subraya la importancia de la pronunciación desde el punto de vista de la producción del enunciado como de su percepción (4.5 *MCER*).

Para concluir, podemos afirmar que, aunque se produzca un acercamiento entre lengua oral y pronunciación en los currículos, esta aproximación desaparece en la metodología propuesta o sugerida en la mayoría de currículos y de manuales de ELE. Como excepción, hay que mencionar a los *Niveles de referencia* que recomiendan la práctica de la pronunciación mediante la interacción y se desvinculan por lo tanto de las propuestas metodológicas tradicionales presentadas por el antiguo *Plan curricular*. Nos sorprende, sin embargo, que ningún manual de los analizados publicado con posterioridad a los *Niveles de referencia*, tenga en cuenta esta recomendación y proponga una práctica interactiva de la pronunciación en sus actividades.

Creemos que es necesaria una separación clara de contenidos, más énfasis en la relación entre pronunciación y lengua oral y actividades de lengua oral, comunicativas, interactivas, en las que sea posible trabajar la pronunciación e insistir en ella, en caso necesario.

IC	EOI		MCER		Niveles de referencia
Inicial	Ciclo elemental	Nivel umbral	A1	A1	
			A2	A2	
Intermedio			B1	B1	
Avanzado	Ciclo superior		B2	B2	
			C1	C1	
Superior			C2	C2	

IC	EOI	NU	MCER	Niveles de referencia
<p>Inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y producción de las vocales, las consonantes y grupos consonánticos. • Entonación: segmentación y realización de fónicos e identificación y realización de los patrones entonativos básicos. • Localización del acento y ritmo de la frase en la cadena hablada. 	<p>Ciclo elemental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto y deletreo. • Reglas generales de escritura/pronunciación. • Las vocales. • Contraste de consonantes. • Separación silábica. • Sílaba tónica. • Diptongos e hiatos. • Entonación (interrogación, exclamación). • Uso del acento ortográfico y siglas más frecuentes. 	<p>Nivel umbral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corrección fonética en la buena expresión oral. 	<p>A1, A2, B1, B2, C1, C2</p> <p>Percepción y producción de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos). • Los rasgos fonéticos distintivos (sonoridad, nasalidad, oclusión...). • La composición fonética de las palabras. • La prosodia: acento y ritmo de las oraciones y entonación. 	<p>A</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La base de articulación 2. La entonación 3. La sílaba y el acento 4. El ritmo, las pausas y el tiempo. 5. Los fonemas y sus variantes
<p>Intermedio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y producción de las variantes contextuales y en función de la posición. • Modalidades entonativas de las interrogativas indirectas y las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. • Acentuación de las palabras aisladas y distribución de los acentos de la frase. 	<p>Ciclo superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización fónica de los fonemas según sus variantes contextuales. • Entonación lingüística. • Matices expresivos de la entonación. • División silábica. • Sistematización de las reglas generales de correspondencia escritural/pronunciación. • Sistematización del uso del acento gráfico. • Sistematización del uso de los signos de puntuación. • Uso de las abreviaturas más frecuentes y uso de las siglas. 			<p>B</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La base de articulación 2. La entonación 3. La sílaba y el acento 4. El ritmo, las pausas y el tiempo. 5. Los fonemas y sus variantes
<p>Avanzado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización fonética de los fonemas españoles e identificación y producción de las variantes contextuales y en función de la posición. • Modalidades entonativas de las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. 				<p>C</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La base de articulación 2. La entonación 3. La sílaba y el acento 4. El ritmo, las pausas y el tiempo. 5. Los fonemas y sus variantes
<p>Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades entonativas de las estructuras sintácticas. • Matices expresivos de la entonación. 				

11. PROPUESTA DE SÍLABO DE PRONUNCIACIÓN EN ELE

11.1 Introducción

Apuntamos en el capítulo quinto (epígrafe 9.5) que, aunque el nuevo *Plan curricular* del Cervantes (2006) no contenía un apartado sobre metodología y, por tanto, no presentaba propuestas ni orientaciones metodológicas, aportaba una recomendación rompedora con la tradicional forma de enseñar pronunciación. Recordemos que en la introducción al capítulo sobre *Pronunciación y prosodia* de cada nivel, se aconseja la práctica de la pronunciación mediante el ejercicio de la interacción, es decir, un trabajo conjunto de pronunciación y lengua oral.

Creemos que esta recomendación supone un primer gran paso en el cambio de enfoque en la enseñanza de la pronunciación. El primero se dio tímidamente en el antiguo *Plan curricular* (1994) en el que se incluía un contenido de pronunciación más próximo a la lengua oral, separado de aquellos aspectos propiamente ortográficos. Este cambio de perspectiva en la enseñanza de la pronunciación, resulta, en nuestra opinión, totalmente acertado. Además, está en consonancia con nuestra intención de desarrollar una propuesta didáctica destinada a trabajar pronunciación y lengua oral conjuntamente.

Pero ésta no es la única aportación valiosa sobre pronunciación del nuevo *Plan curricular*. Las características del inventario han sido determinantes para tomarlo como base exclusiva de nuestro sílabo.

El contenido de pronunciación de nuestra propuesta de sílabo parte del inventario de *Pronunciación y prosodia* del Instituto Cervantes por varias razones. De entrada, se trata del currículo más actual y completo en cuanto a contenido de pronunciación se refiere. En segundo lugar, se amplían contenidos respecto al anterior *Plan curricular*, se separan ítems ortográficos de contenidos propios de pronunciación y, finalmente, se presenta una jerarquización de las diversas categorías basada en el papel desempeñado por

las mismas en la lengua oral. Por todo ello, hemos tomado los inventarios de pronunciación del Cervantes como base para nuestra propuesta de sílabo.

Para la elaboración de la propuesta, hemos seguido varias fases. Primero, hemos estudiado cada uno de los ítems de pronunciación del inventario y los hemos ordenado según criterios de producción y de percepción en relación con la comunicación; esto es, nos hemos preguntado qué contenidos de pronunciación eran más relevantes desde el punto de vista comunicativo. Por lo general, nos hemos alejado muy poco del orden de introducción de ítems del inventario.

En segundo lugar, hemos comprobado que las diversas categorías correspondieran a la pronunciación de la lengua oral. Podemos afirmar que la mayoría de contenidos recogidos en el inventario se refieren a la lengua oral; de ahí que, en la criba realizada, hemos detectado pocos elementos que pertenezcan al inventario de ortografía. Hay que destacar que las escasas categorías ortográficas incluidas en el inventario de *Pronunciación y prosodia* van acompañadas de remisiones al inventario de *Ortografía*, lo que supone una clara muestra de la distinción entre pronunciación y ortografía.

El orden del contenido, su escasa vinculación ortográfica y su carácter exhaustivo nos han facilitado la tarea de crear nuestro sílabo de pronunciación. A partir de esta base sólida, hemos jerarquizado los contenidos de mayor a menor importancia desde el punto de vista comunicativo tal como hemos comentado anteriormente y, una vez jerarquizados, los hemos dividido por niveles (A1, A2, B1, etc.). Recordemos que en el inventario del Instituto Cervantes se presenta un contenido conjunto para los niveles A, B y C y no se subdivide en A1, A2, etc.

Tras la división por niveles, hemos relacionado el contenido de pronunciación de cada nivel con las competencias generales (lingüística, estratégica, discursiva, cultural) y las específicas (percepción, producción, mediación, interacción), de acuerdo con el modelo de competencia comunicativa

propuesto por Cantero (Cantero, 2008). El proceso ha consistido en reflexionar sobre la relación que podría tener cada ítem de pronunciación con cada competencia. Así, por ejemplo, el ítem “el ritmo, las pausas y el tiempo” (percepción y producción del ritmo en la lengua hablada, percepción y producción de las pausas y del grupo fónico) correspondiente al nivel A1 (*Pronunciación y prosodia, A1-A2, Niveles de referencia, p. 175*) ha sido relacionado con la competencia discursiva y la cultural. El ritmo y los grupos fónicos actúan como estructuradores del discurso y permiten su comprensión. Por su parte, el tipo de pausas que se presentan para este nivel A1 en el inventario corresponden a las realizaciones propias de las distintas variedades del español, con lo cual podemos relacionar este ítem con la competencia cultural. En otros casos, podemos encontrar que un mismo contenido puede estar relacionado con dos competencias a la vez. Como ejemplo, podemos mencionar el ítem “identificación y producción de los fonemas vocálicos” (*Pronunciación y prosodia, B1-B2, Niveles de referencia, p. 140*). Se trata de un contenido de competencia lingüística, pero también está relacionado con la cultural. Los fenómenos de relajación de las vocales inacentuadas en pronunciación rápida y familiar, así como la pronunciación como diptongo o como hiato de algunas combinaciones vocálicas según la variedad geográfica son contenidos de competencia cultural. En este caso, al entrar en funcionamiento dos competencias, la lingüística y la cultural, podría activarse la competencia estratégica.

La competencia mediadora se podrá practicar en aquellos intercambios comunicativos en que surga la necesidad de comprender o hacer comprender el mensaje de uno de los interlocutores. Respecto a la competencia productiva, la perceptiva y la interactiva, debemos indicar que las dos primeras se pondrán en práctica en actividades de lengua oral formal, especialmente en un aula tradicional. Por el contrario, la interacción como fenómeno principal de la comunicación oral se producirá en el aula comunicativa y en un registro más bien informal.

Puesto que pretendemos elaborar un sílabo de pronunciación-lengua oral, nos hemos fijado también en el inventario de *Funciones* del Instituto Cervantes, es decir, funciones de la lengua tal como las denomina el *Nivel Umbral* o microfunciones si usamos la terminología empleada por el *MCER*.

Estas funciones, que se presentan mediante categorías y subcategorías, acompañadas de los correspondientes exponentes y ejemplos de cada exponente, nos han sido muy útiles en el momento de elaborar las tareas de pronunciación-lengua oral⁴³. Consideradas las funciones lingüísticas como lengua oral, podemos afirmar que todas están relacionadas con la pronunciación, con todos los contenidos de pronunciación. La base de articulación tal como se expone en el inventario de *Pronunciación y prosodia* de los *Niveles de referencia para el español* es un conjunto de rasgos generales del español, que no podemos relacionar con ninguna función en concreto, sino con la lengua oral en general como materia fónica; desde este punto de vista pues, está relacionada con todas las funciones lingüísticas. En nuestro sílabo relacionamos algunos ítems de pronunciación con funciones concretas, porque encajan perfectamente como práctica conjunta y así lo proponemos luego en las tareas.

Las referencias a las funciones y a los contenidos de pronunciación que se practican o pueden practicarse en las tareas se indicarán en las páginas introductorias a la tarea con la numeración que presentan en los inventarios de los *Niveles de referencia para el español*. En caso de querer ampliar o cambiar contenidos y competencias, siempre nos podemos remitir al sílabo y a las tablas de funciones y valorar cuáles son los más adecuados a un determinado nivel.

Una vez elaborado el sílabo de pronunciación relacionado con las competencias, nuestro objetivo ha sido crear una tarea en la que fuera posible combinar la práctica de funciones lingüísticas y categorías de pronunciación.

⁴³ “La mayor parte de los exponentes presentados en *Funciones* responden a muestras de lengua oral. Se ha optado por un registro neutro o estándar hasta B1[...]. La presentación de las marcas de registro (coloquial, formal) se inicia en B2 y es abundante en C1 y C2.” (*Funciones*, A1-A2, p. 207).

Hemos diseñado una tarea por nivel, pero se pueden producir infinidad de tareas a partir del sílabo, en las que se pongan en práctica otras funciones e ítems de pronunciación.

De entrada, para la creación de una tarea, hemos partido de una idea-tema alrededor del cual se organizan toda un serie de actividades necesarias para la realización de la tarea final. A partir de la idea hemos estudiado el grado de dificultad y su idoneidad para un determinado nivel. En algún caso la idea inicial no ha encajado en el nivel elegido en primera instancia y ha sido necesario modificar o adaptar la tarea o reorientarla a otro nivel.

A continuación, hemos estudiado las funciones lingüísticas y aquellos aspectos de pronunciación del sílabo que pudieran practicarse de forma natural en la tarea, es decir, según el tipo de tarea hemos podido concentrarnos más en unas funciones⁴⁴ e ítems de pronunciación que en otros. En cuanto a la pronunciación, hay que advertir que, aunque nos centremos en determinados ítems en algunas actividades de las tareas, la naturaleza oral de las mismas implica una práctica de la pronunciación en su globalidad.

En las páginas siguientes, presentamos nuestra propuesta de sílabo de pronunciación con el contenido jerarquizado, dividido por niveles y relacionado con las funciones lingüísticas y con las competencias que integran la competencia comunicativa⁴⁵. También añadimos unas tablas con las funciones lingüísticas⁴⁶ relacionadas con las diversas competencias. Para evitar una extensión excesiva, hemos optado por presentar los seis bloques principales de funciones para los seis niveles conjuntamente, en lugar de presentar seis tablas para cada nivel. Hemos sombreado la casilla correspondiente a una función y a un nivel cuando se contempla en ese nivel.

⁴⁴ Hemos intentado que determinadas funciones ejercitadas en un nivel no se volvieran a poner en práctica al menos directamente en otra tarea. Es posible que aparezca la misma función, pero la forma que presentan las estructuras pertenece a un nivel distinto. De todos modos, hemos preferido en la medida de lo posible diversificar las funciones para ofrecer unas tareas que abarquen un mayor número de funciones.

⁴⁵ Competencias según explicamos en el epígrafe 4.7.

⁴⁶ Presentamos los seis capítulos de funciones del inventario *Funciones* sin los epígrafes en los que se subdividen.

11.2 SÍLABO

NIVEL A1	CL	CD	CC	CE	CPRO	CPER	CM	CI* ⁴⁷
1. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla	x		x	x	x	x		
2. Segmentación del discurso en unidades melódicas		x				x		
3. Reconocimiento, identificación y producción del acento - de palabra	x (palabra)				x	x		
4. El ritmo, las pausas y el tiempo (percepción y producción del ritmo en la lengua hablada, percepción y producción de las pausas y del grupo fónico)		x	x	x	x	x		
5. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa (absoluta v. relativa, interrogativa introducida por pronombre, etc.)	x				x	x	x	

⁴⁷ C* Hemos optado por no señalar la competencia interactiva porque, tal como explicamos en la página 251, esta competencia se trabajará en el aula comunicativa y por lo tanto, su práctica dependerá del tipo actividades que se realicen en el aula.

NIVEL A2	CL	CD	CC	CE	CPRO	CPER	CM	CI*
6. Los fonemas y sus variantes (identificación y producción de los fonemas vocálicos y de los consonánticos, sonidos agrupados (sirrema))	x		x	x	x	x		
7. La sílaba y el acento (características del grupo fonético elemental y resilabeo)	x	x	x	x	x	x		
8. Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa.	x		x	x	x	x		
9. La base de articulación	x	x ⁴⁸	x ⁴⁹	x		x	x	

⁴⁸ Acento idiomático.

⁴⁹ Procedencia geográfica y sociocultural. En relación con la procedencia, podemos tratar el contenido de la base de articulación como competencia cultural.

NIVEL B1	CL	CD	CC	CE	CPRO	CPER	CM	CI*
1. Identificación y producción de los patrones melódicos de los distintos actos de habla	x		x	x	x	x		
2. Segmentación del discurso en unidades melódicas		x				x		
3. Reconocimiento, identificación y producción del acento - palabra - frase	x (palabra)	x (frase)			x	x		
4. Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica (silabeo, resilabeo)	x	x		x	x	x		
5. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada		x			x	x		
6. Sonidos agrupados	x	x						
7. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico		x			x	x		

NIVEL B2	CL	CD	CC	CE	CPRO	CPER	CM	CI*
8. Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación interrogativa	x				x	x		
9. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa (España/Hispanoamérica)	x	x	x	x	x	x	x	
10. Identificación y producción de los fonemas vocálicos ⁵⁰	x		x ⁵¹	x	x	x		
11. Identificación y producción de los fonemas consonánticos (variedades)	x		x	x	x	x		
12. La base de articulación ⁵²	x	x	x	x		x	x	

⁵⁰ Podemos relacionar con las funciones lingüísticas siguientes: 3. "Expresar gustos, deseos y sentimientos"; 4. "Influir en el interlocutor"; 5. "Relacionarse socialmente". Dentro del apartado 3. de las funciones lingüísticas, "Expresar gustos, deseos y sentimientos" se puede relacionar con 3.27.: "Expresar sorpresa y extrañeza": ¿quéee?.

En el 4, el epígrafe 4.9.: "Dar permiso con objeciones" (bueeeeno: alargamiento de vocal tónica); 4.16.: "Aceptar una propuesta con reservas" (bueeeeno), alargamiento vocálico. En el 5. en el epígrafe 5.1. "Saludar": alargamientos vocálicos: ¿Quéee tal?

⁵¹ Hispanoamérica y fenómenos del habla coloquial: relajación de las vocales inacentuadas en pronunciación rápida y familiar.

⁵² Acento idiomático.

NIVEL C1	CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI*
1. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla	x		x	x	x	x		
2. Segmentación del discurso en unidades melódicas		x			x	x		
3. Reconocimiento, identificación y producción del acento ⁵³ - de palabra - de frase	x (palabra)	x (frase)	x	x	x	x		
4. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada		x	x	x	x	x		
5. Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica (resilabeo)	x	x		x	x	x		
6. Sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico	x	x	x ⁵⁴	x				

⁵³ Especialmente 3.2.3 “Elementos acentuados en razón de énfasis” (Ej. ¿PERO qué dices?) Inventario de *Pronunciación y prosodia*, C1-C2, *Niveles de referencia para el español*. Podemos relacionar el contenido anterior (epígrafe 3.2.3). con la función 1.3.1. (p.183) del inventario de *Funciones* (p.183). Reproducimos algunos ejemplos a continuación: 1.3.1. “En respuesta a un enunciado afirmativo”: ¡¿Cómo que + enunciado previo?! (Pero) (si...); que no... [intensificado mediante apelativo y repetición]: que no llovió, hombre, que no. (Pero...) ¿qué dices, hombre? ¡¿qué exagerado eres! (Pero) (si...); ¡qué va! (pero) si... En respuesta a un enunciado negativo: ¡¿Cómo que no + enunciado previo?! (Pero) si...

⁵⁴ Cultural respecto al registro (pronunciación lenta, esmerada y enfática), inventario de *Pronunciación y prosodia*, C1-C2, p.145.

NIVEL C2	CL	CD	CC	CE	CPRO	CPER	CM	CI*
7. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico ⁵⁵		x	x ⁵⁶	x	x	x		
8. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa	x		x ⁵⁷	x	x	x		
9. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa.	x		x	x	x	x		
10. Identificación y producción de los fonemas vocálicos	x		x ⁵⁸	x	x	x	x	
11. Identificación y producción de los fonemas consonánticos	x		x ⁵⁹	x	x	x	x	
12. la base de articulación ⁶⁰	x		x	x		x	x	

⁵⁵ Para trabajar la carga emocional de las pausas, podríamos relacionarla con la función 1.3. “Dar información” del inventario de *Funciones*. Reproducimos el ejemplo que aparece en el inventario de *Pronunciación y prosodia*: Coge el cuchillo // se acerca a ella // se oye un grito // y // se acaba el capítulo.

⁵⁶ Tal como hemos apuntado en el capítulo cuatro sobre la competencia comunicativa, entendemos la competencia cultural como una capacidad amplia que engloba aspectos culturales y sociolingüísticos. Por lo tanto, teniendo esto en cuenta, podríamos relacionar la producción y la percepción de las pausas tanto con aspectos culturales como de registro. El uso de las pausas así como su duración varía entre lenguas y el significado que adquieren en determinados registros habría que tenerlo en cuenta.

⁵⁷ Interrogativa restrictiva, reiterativa, exclamativa, etc. en *Pronunciación y prosodia*, C1-C2, p.135.

⁵⁸ “Hiperarticulación vocálica frente a hipoarticulación vocálica: influencia del registro, del contexto social y del entorno comunicativo en la articulación más cuidada (hiper-) o más relajada (hipo-) de las vocales.” Inventario de *Pronunciación y prosodia*, nivel C1-C2 (p. 139).

⁵⁹ Variedades diatópicas, diastráticas: pronunciación enfática, hiperarticulada, cuidada y coloquial. Ponemos algunos ejemplos a continuación: pronunciación de la “p” como fricativa débil o incluso omitida en casos como: *septiembre*, *séptimo*. Pronunciación de la “b” como oclusiva en pronunciación cuidada o bien aproximante en el habla coloquial (v. páginas 140-142, del inventario de *Pronunciación y prosodia*, del nivel C1-C2).

⁶⁰ Acento idiomático.

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

1. Dar y pedir información	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	1.1. Identificar													
1.2. Pedir información														
1.3. Dar información														
1.4. Pedir confirmación														
1.5. Confirmar la información previa														
1.6. Describir [v. Géneros discursivos y productos textuales 3.1., 3.2., 3.3.]														
1.7. Narrar [v. Géneros discursivos y productos textuales 3.4.]														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	2.1. Pedir opinión													
2.2. Dar una opinión														
2.3. Pedir valoración														
2.4. Valorar														
2.5. Expresar aprobación y desaprobación														
2.6. Posicionarse a favor o en contra														
2.7. Preguntar si se está de acuerdo														
2.8. Invitar al acuerdo														
2.9. Expresar acuerdo														
2.10. Expresar desacuerdo														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	2.11. Mostrar escepticismo													
2.12. Presentar un contraargumento														
2.13. Expresar certeza y evidencia														
2.14. Expresar falta de certeza y evidencia														
2.15. Invitar a formular una hipótesis														
2.16. Expresar posibilidad														
2.17. Expresar obligación y necesidad														
2.18. Expresar falta de obligación o de necesidad														
2.19. Preguntar por el conocimiento de algo														
2.20. Expresar conocimiento														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	2.21. Expresar desconocimiento													
2.22. Preguntar por la habilidad para hacer algo														
2.23. Expresar habilidad para hacer algo														
2.24. Expresar si se recuerda o se ha olvidado														
2.25. Expresar que se recuerda														
2.26. Expresar que no se recuerda														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

3. Expresar gustos, deseos y sentimientos	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	3.1. Preguntar por gustos e intereses													
3.2. Expresar gustos e intereses														
3.3. Expresar aversión														
3.4. Preguntar por preferencias														
3.5. Expresar preferencia														
3.6. Expresar indiferencia o ausencia de preferencia														
3.7. Preguntar por deseos														
3.8. Expresar deseos														
3.9. Preguntar por planes e intenciones														
3.10. Expresar planes e intenciones														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

3. Expresar gustos, deseos y sentimientos	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
3.11. Preguntar por el estado de ánimo														
3.12. Expresar alegría y satisfacción														
3.13. Expresar tristeza y aflicción														
3.14. Expresar placer y diversión														
3.15. Expresar aburrimiento														
3.16. Expresar hartazgo														
3.17. Expresar enfado e indignación														
3.18. Expresar miedo, ansiedad y preocupación														
3.19. Expresar nerviosismo														
3.20. Expresar empatía														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

	A			B			C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI		
	A1	A2	B1	B2	C1	C2												
3.21. Expresar alivio																		
3.22. Expresar esperanza																		
3.23. Expresar decepción																		
3.24. Expresar resignación																		
3.25. Expresar arrepentimiento																		
3.26. Expresar vergüenza																		
3.27. Expresar sorpresa y extrañeza																		
3.28. Expresar admiración y orgullo																		
3.29. Expresar afecto																		
3.30. Expresar sensaciones físicas																		

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

4. Influir en el interlocutor	A		B			C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2									
4.1. Dar una orden o instrucción															
4.2. Pedir un favor															
4.3. Pedir objetos															
4.4. Pedir ayuda															
4.5. Rogar															
4.6. Repetir una orden previa o presupuesta															
4.7. Responder a una orden, petición o ruego															
4.8. Pedir permiso															
4.9. Dar permiso															
4.10. Denegar permiso															

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

4. Influir en el interlocutor	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	4.11. Prohibir													
4.12. Rechazar una prohibición														
4.13. Proponer y sugerir														
4.14. Ofrecer e invitar														
4.15. Solicitar confirmación de una propuesta previa														
4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación														
4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación														
4.18. Aconsejar														
4.19. Advertir														
4.20. Amenazar														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

4. Influir en el interlocutor	A		B			C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2									
4.21. Reprochar															
4.22. Prometer y comprometerse															
4.23. Ofrecerse para hacer algo															
4.24. Tranquilizar y consolar															
4.25. Animar															

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

5. Relacionarse socialmente	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
5.1. Saludar														
5.2. Responder a un saludo														
5.3. Dirigirse a alguien														
5.4. Presentar a alguien														
5.5. Responder a una presentación														
5.6. Preguntar por la necesidad de una presentación														
5.7. Solicitar ser presentado														
5.8. Dar la bienvenida a alguien [v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.]														
5.9. Responder a una bienvenida [v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.]														
5.10. Disculparse														

5. Relacionarse socialmente	A		B			C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2									
5.11. Responder a una disculpa															
5.12. Agradecer [v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.]															
5.13. Responder a un agradecimiento															
5.14. Dar el pésame															
5.15. Proponer un brindis [v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.]															
5.16. Felicitar [v. Saberes y comportamientos socioculturales 2.]															
5.17. Formular buenos deseos															
5.18. Responder a felicitaciones y buenos deseos															
5.19. Enviar y transmitir saludos, recuerdos															
5.20. Responder al envío de saludos, recuerdos															
5.21. Despedirse															

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

6. Estructurar el discurso	A		B		C		CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2								
	6.1. Establecer la comunicación y reaccionar													
6.2. Saludar y responder a un saludo [v. Funciones 5.1., Saberes y comportamientos socioculturales 2.]														
6.3. Preguntar por una persona y responder														
6.4. Preguntar una extensión o habitación y responder														
6.5. Preguntar si se puede dejar un recado														
6.6. Preguntar por el estado general de las cosas y responder														
6.7. Solicitar que comience un relato y reaccionar														
6.8. Introducir el tema del relato y reaccionar														
6.9. Indicar que se sigue el relato con interés														
6.10. Controlar la atención del interlocutor														

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

6. Estructurar el discurso	A			B			C			CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2		B1	B2		C1	C2									
6.11. Introducir un hecho																	
6.12. Organizar la información (marcadores del discurso)																	
6.13. Conectar elementos [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.1.]																	
6.14. Reformular lo dicho																	
6.15. Destacar un elemento																	
6.16. Introducir palabras de otros [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.5.1.]																	
6.17. Citar																	
6.18. Abrir una digresión																	
6.19. Cerrar una digresión																	
6.20. Rechazar un tema o aspecto del tema																	

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS
Niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2

	A			B			C			CL	CD	CC	CE*	CPRO	CPER	CM	CI
	A1	A2	B1	B2	C1	C2											
6.21. Interrumpir																	
6.22. Indicar que se puede reanudar el discurso																	
6.23. Pedir a alguien que guarde silencio																	
6.24. Conceder la palabra																	
6.25. Indicar que se desea continuar el discurso																	
6.26. Concluir el relato [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.2.2.]																	
6.27. Introducir un nuevo tema																	
6.28. Proponer el cierre [v. Géneros discursivos y productos textuales 2.1.1.]																	
6.29. Aceptar el cierre																	
6.30. Rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema																	
6.31. Despedirse y responder a las despedidas [v. Funciones 5.21. Géneros discursivos y productos textuales 2.]																	

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA

12. Introducción a la propuesta didáctica

Las tareas que presentamos en nuestra propuesta didáctica han sido diseñadas con el objetivo de ejercitar pronunciación y lengua oral, teniendo en cuenta el vínculo existente entre ambas. En las actividades que componen cada una de las tareas se ha prescindido en lo posible de la lengua escrita, se ha intentado reproducir las características de los procesos comunicativos y se ha promovido una comunicación significativa con el fin de acercarnos a la comunicación real. La práctica de la lengua oral está basada principalmente en actividades interactivas, en las que se intenta trabajar no sólo la pronunciación, sino también la competencia lingüística y el resto de competencias tanto generales como específicas.

La pronunciación se practica mediante la realización de actividades de lengua oral, es decir, de forma indirecta, pero también de manera más o menos formal y explícita si lo consideramos necesario. Por lo general, la pronunciación se ejercita mediante el uso pero también, gracias al enfoque por tareas, podemos focalizar en aspectos de pronunciación, puesto que este enfoque nos permite combinar varios tipos de actividades con objetivos diversos. De todas formas, las actividades centradas en pronunciación, que se presentan en forma de tarea capacitadora, tienen un formato oral y se basan en la interacción. En algunas tareas sugerimos la realización de tareas derivadas que puedan destinarse a la práctica específica de aquellos contenidos de pronunciación que entrañen cierta dificultad y que el alumno o el profesor considere necesario mejorar. En estas tareas derivadas se puede trabajar la pronunciación totalmente explícita y centrándonos exclusivamente en ella.

Hemos confeccionado una tarea para cada nivel desde el A1 al C2 con la intención de que los estudiantes practiquen la lengua oral y la pronunciación, tanto en la tarea final como en las tareas intermedias o subtareas que la

integran. El objetivo es trabajar la pronunciación mediante el uso de la lengua en las situaciones comunicativas correspondientes a las tareas, las cuales son pasos imprescindibles para la realización de la tarea final. La lengua y la pronunciación se trabajan pues de una forma totalmente integrada en la tarea comunicativa desarrollada para cada nivel.

12.1. Estructura de las tareas

Las tareas que hemos diseñado tienen un perfil parecido. Todas van acompañadas de una introducción, una ficha técnica y un esquema para visualizar su estructura. La secuenciación de actividades de cada tarea sigue la propuesta de Martín Peris (1999). Así, cada una de ellas está compuesta por varias actividades previas, posibilitadoras, capacitadoras y una tarea final.

Las subtareas contienen la información necesaria para que el profesor pueda orientarse cómodamente en clase cuando las ponga en práctica. Asimismo, en algunas de ellas se proporciona parte del material de apoyo para la realización de las actividades.

Todas las tareas se abren con tres actividades previas, cuyo objetivo es introducir el tema sobre el que girarán el resto de actividades de lengua oral-pronunciación y negociar los criterios y las restricciones de las mismas. Tras éstas, se plantean tres o cuatro tareas posibilitadoras que consisten en tomar decisiones, buscar información y preparar la tarea final, básicamente. Las capacitadoras son también tres o cuatro actividades que tienen como objetivo el entrenamiento tanto del contenido como de la forma. Por último, se lleva a cabo la tarea final como resultado de todo el trabajo realizado en las subtareas anteriores. Como final de todo este proceso, ofrecemos la posibilidad de realizar una o dos tareas derivadas.

Las tareas derivadas que hemos preparado consisten en comentar o valorar los trabajos realizados en clase por los diversos grupos de alumnos. En estas tareas podrían introducirse también ejercicios formales centrados en la propia pronunciación. A partir de un análisis de necesidades, se pueden realizar las prácticas que requieran los alumnos, de manera que conseguimos completar y cerrar adecuadamente la tarea final y atender la demanda de los alumnos interesados en mejorar aspectos de pronunciación de manera formal y explícita, lo que puede quizás contribuir a la tranquilidad de algunos de ellos, por ser una forma de aprendizaje más cercana a su modelo anterior⁶¹. En este trabajo, no vamos a proponer ningún tipo de actividad centrada en la pronunciación que no esté integrada en una actividad oral interactiva, pero dejamos la puerta abierta para insertar un tipo de actividades más tradicional en las tareas derivadas.

Como tarea derivada puede realizarse también una autoevaluación con la finalidad de reflexionar sobre los progresos y las dificultades de los estudiantes. Además, la autoevaluación ofrece la oportunidad al docente de conocer las necesidades de los alumnos y su opinión respecto a la tarea. A partir de sus comentarios, puede introducir modificaciones si lo considera oportuno.

En cuanto a la evaluación, proponemos que el profesor realice una evaluación formativa y continua. Nos inclinamos por una corrección implícita y una corrección explícita global, de todo el grupo. El docente valorará la eficacia de la pronunciación en lengua oral y la capacidad del alumno o su esfuerzo por hacerse entender.

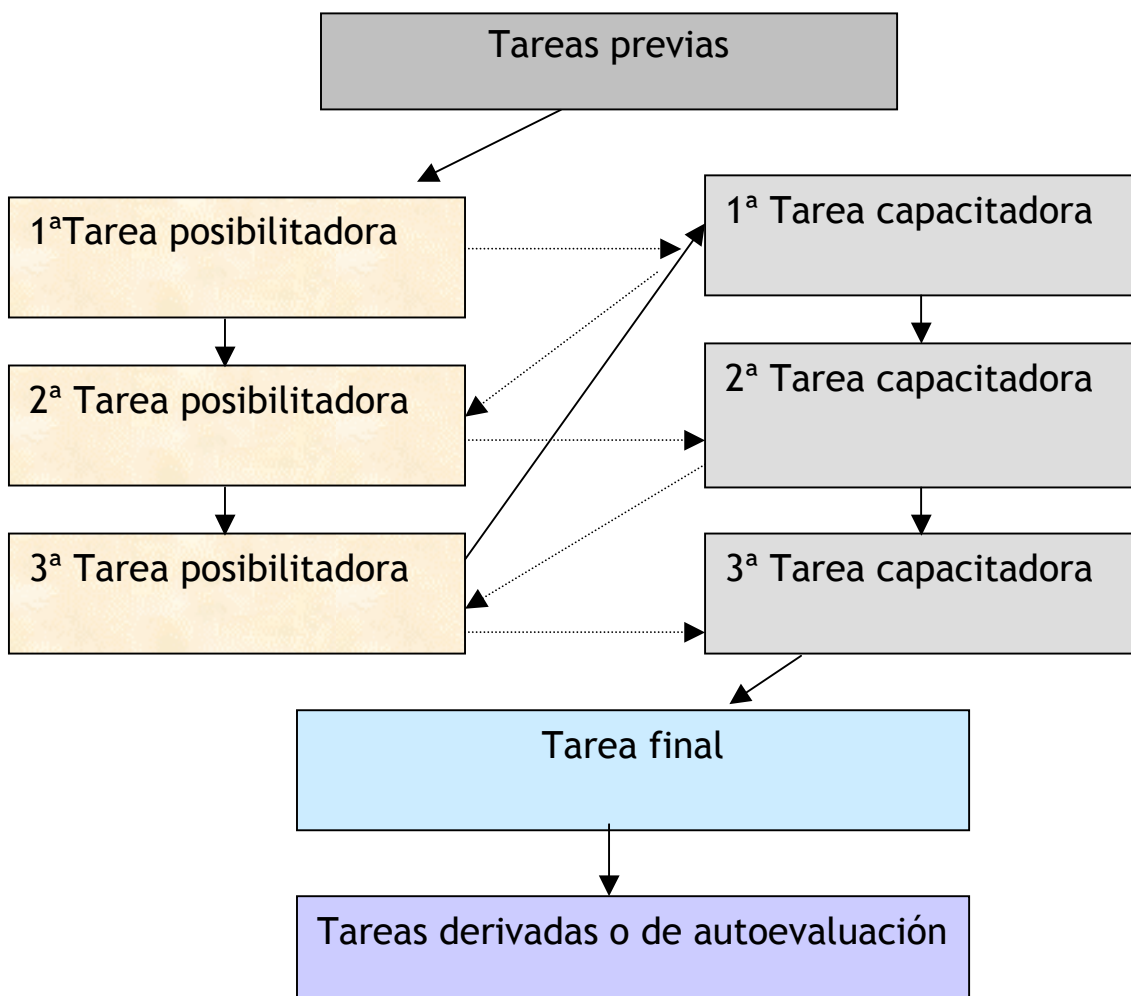
En resumen, una tarea de pronunciación-lengua oral se estructura de la siguiente manera:

⁶¹ Aunque creemos que el aprendizaje/enseñanza de la pronunciación debe tener lugar a través de la interacción en la lengua oral y de forma indirecta, también es necesario tener en cuenta que los adultos necesitan frecuentemente un apoyo formal y explícito que les proporcione una sensación de seguridad y control.

- 3 tareas previas
- 3-4 tareas posibilitadoras
- 3-4 tareas capacitadoras
- 1 tarea final
- 1-2 tareas derivadas

En nuestra propuesta didáctica, el orden de realización y la cantidad propuesta para cada tipo de tarea coincide por lo general con la estructura anterior. Queremos puntualizar que en algunas tareas se altera ligeramente el orden y se opta por intercalar tareas posibilitadoras con capacitadoras, por haberlo considerado más adecuado didácticamente. Así, por ejemplo, podemos realizar una o dos tareas posibilitadoras y después una capacitadora, tras la cual, volvemos a las posibilitadoras. En las primeras páginas de cada tarea, mostramos la organización de las sesiones con el objetivo de orientar al profesor en el orden de realización de las subtareas.

La representación visual de la tarea es la siguiente:



El orden habitual estaría representado por las flechas con la línea continua. En algunas de las tareas es conveniente seguir este orden, pero en otras puede ser más adecuado intercalar tareas posibilitadoras y capacitadoras. Hemos representado esta segunda opción mediante flechas con la línea discontinua.

12.2. Restricciones metodológicas de las tareas

Nuestra propuesta didáctica constituye un conjunto de seis tareas integradas por diversas actividades orales en las que se ejercita principalmente la interacción.

Como restricción principal en la realización de las tareas, proponemos evitar al máximo la mediación de la lengua escrita. En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta principalmente que no precisen un apoyo escrito o que éste sea mínimo, sin que ello implique demasiadas dificultades. En algunas tareas se ofrecen actividades algo más formales centradas en contenidos de pronunciación, pero sin perder su formato oral interactivo.

Una segunda restricción afecta al uso de la lengua en la preparación y realización de las tareas anteriores a la final. Los alumnos tienen que comunicarse en español porque, precisamente mediante las tareas, se intenta que los alumnos interactúen en la lengua que aprenden.

En algunas tareas se especifica y se aconseja la introducción y la puesta en práctica de una o varias funciones lingüísticas o de un contenido específico de pronunciación por su conveniencia e idoneidad en la tarea. Cabría pues acordar entre alumnos y profesor qué función quieren trabajar especialmente y comprometerse a introducirla en sus intervenciones.

13. TAREAS DE PRONUNCIACIÓN

13.1. Organizar y proponer una actividad extraescolar

- Ficha técnica
- Introducción
- Sesiones
- Tareas previas
- Tareas posibilitadoras
- Tareas capacitadoras
- Tarea final

FICHA TÉCNICA

Tarea final: Proponer una actividad

Descripción: Se trata de organizar una actividad extraescolar y proponerla a los compañeros de clase

Nivel: A1

Destreza que predomina: Interacción y comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de cuatro o cinco alumnos

Tiempo: Unas seis sesiones (depende del número de exposiciones).

El tiempo siempre es orientativo.

Funciones y contenidos de pronunciación

En el cuadro siguiente se presentan los contenidos relativos a las funciones lingüísticas y a la pronunciación que podrían trabajarse especialmente en esta tarea.

FUNCIONES NIVEL A1

- 1.3. Dar información (lugar, hora, tiempo, finalidad, razón/causa)
- 2.2. Dar una opinión
- 2.4. Valorar
- 3.2. Expresar gustos
- 3.7. Preguntar por deseos
- 3.8. Expresar deseos
- 4.14. Ofrecer e invitar
- 4.16. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación
- 4.17. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación

Inventario de *Funciones, Niveles de referencia, A1*, pp. 218- 236

PRONUNCIACIÓN

- 2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa (interrogativas con y sin pronombre⁶²).

Inventario de *Pronunciación y prosodia, Niveles de referencia, A1-A2*, p.172

⁶² Para practicar especialmente las interrogativas sin pronombre en relación con la función 3.7. “Preguntar por deseos” y 4.14. “Ofrecer e invitar” se plantea una actividad capacitadora.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta tarea para el nivel A1 es capacitar a los alumnos para organizar y exponer una actividad extraescolar. Los alumnos forman grupos, preparan su propuesta, la exponen en clase e intentan convencer a los compañeros de clase de que su actividad es la más adecuada.

En principio cada grupo puede elegir una actividad de acuerdo con sus gustos y preferencias, pero con la condición de que la actividad sea interesante, instructiva o divertida para todos y esté relacionada con la clase de ELE, ya sea por su contenido lingüístico o cultural.

El profesor debe colaborar aportando sugerencias, ideas y ayuda en las distintas fases que integran la tarea y que resultan básicas para la realización de la tarea final.

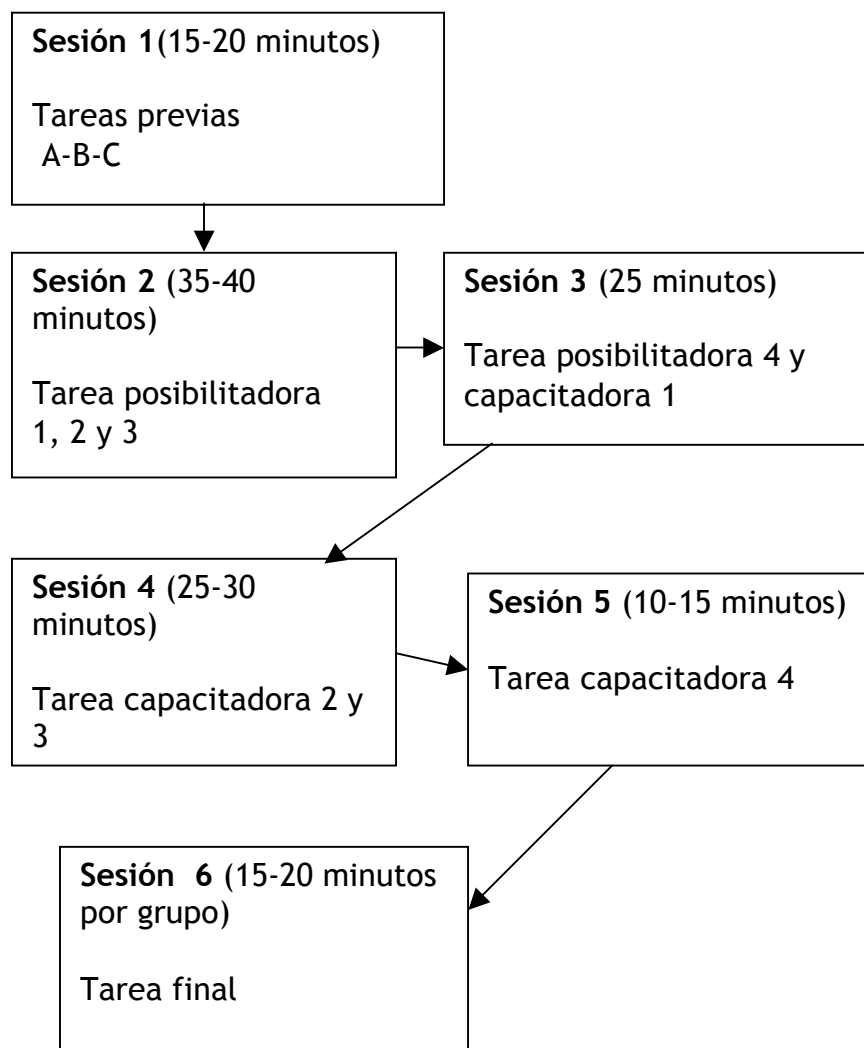
Hemos estructurado la tarea en tres tareas previas, cuatro posibilitadoras y cuatro capacitadoras, en las que la interacción es fundamental para organizar y realizar la tarea final.

La actividad final servirá también como práctica de la lengua oral-pronunciación, tanto durante la exposición (producción) como después, cuando sea necesario atender las dudas, preguntas o sugerencias del resto de la clase (interacción).

Para focalizar en un determinado ítem del sílabo de pronunciación correspondiente a este nivel, se propone una actividad centrada en la pronunciación, pero con un formato totalmente oral.

SESIONES

Esta tarea está compuesta por seis sesiones que se organizan del modo siguiente:



TAREAS PREVIAS

En la primera sesión realizaremos tres tareas previas. La primera de ellas, la tarea previa A, nos permite presentar el tema de la actividad final que deberán organizar, desarrollar, exponer y defender. En la segunda tarea previa, vamos a establecer entre todos, alumnos y profesor, los criterios de la tarea final y por último, en la tercera tarea previa, vamos a fijar las restricciones de la tarea final.

TAREAS PREVIAS

TAREA A

Objetivo: Introducir el tema de las actividades extraescolares

Tiempo: 5-10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Profesor y gran grupo

Material: Ninguno

Esta primera tarea tiene por objetivo introducir el tema de las actividades extraescolares. Para ello, hacemos algunas preguntas al grupo-clase y les damos un par de minutos para que las comenten en parejas. A continuación, lanzamos las preguntas una por una y los animamos a interactuar con nosotros.

Aquí proponemos algunas preguntas a modo de ejemplo:

1. ¿Os gusta realizar actividades extraescolares?
2. ¿Os parecen interesantes o útiles?
3. ¿Quién las organiza normalmente?
4. ¿A qué lugares se suele ir?

TAREA B

Objetivo: Negociar criterios

Tiempo: 5 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Profesor y gran grupo

Material: Ninguno

En esta actividad vamos a negociar los criterios para la realización de las presentaciones de las propuestas. Lo ideal sería crear una presentación de *power point* si disponemos de ordenador y proyector de cañón en el aula. De todas formas, se puede negociar con los alumnos si prefieren este tipo de presentación o bien si tienen preferencia por algún otro medio.

Aunque sea posible realizar presentaciones en power point, se puede negociar el uso adicional de otros medios para apoyar su propuesta (fotocopias, folletos, recortes de revistas o periódicos, música, película...).

En parejas, los estudiantes pueden intercambiar sus opiniones al respecto y tras algunos minutos, aportan sus sugerencias en voz alta. Entre todos, se decide entonces qué medios van a utilizarse y se estudia la posibilidad de su empleo en el aula.

TAREA C

Objetivos: Establecer las restricciones

Tiempo: 5 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Profesor y gran grupo

Material: Ninguno

En esta tarea vamos a establecer las restricciones de la tarea final. En primer lugar, el profesor explica que la elección de la propuesta de actividad extraescolar tiene que realizarse en función del interés que pueda suscitar. En principio, la actividad debería ser interesante para una gran mayoría de alumnos. Además, si está relacionada con la clase de español, ya sea con la lengua o con algún aspecto cultural, resultará todavía más adecuada. Es muy importante también que los alumnos consideren las posibilidades de su realización, es decir, la actividad debería poder llevarse a cabo durante el curso o al final del mismo.

Como en el resto de tareas, el profesor comenta que es necesario restringir el uso de la lengua escrita. En esta tarea se puede mostrar texto en el *power point*, pero es preferible prescindir de párrafos largos. Por un lado, queremos evitar la lectura durante la exposición y por otro, no queremos que la exposición resulte demasiado densa y se dilate en el tiempo.

El profesor informa a los alumnos que cada grupo debe tener en cuenta el tiempo y ceñirse a los diez minutos de duración. Tras la propuesta tiene lugar un turno de preguntas y sugerencias de los grupos-espectadores, que podrá tener una duración de entre 5 y 10 minutos. Este intercambio debe trabajarse, de manera que el grupo que realiza la exposición tenga una idea sobre las

posibles preguntas y pueda responder con facilidad a las mismas. Por ello, se realiza la tarea capacitadora tres enfocada a preparar estas intervenciones.

Aparte de elaborar el contenido de las exposiciones, hay que avisarles de que es necesario que los cuatro integrantes del grupo participen, por lo que tienen que establecer un orden de intervención y la duración de su turno tiene que ser similar.

TAREAS POSIBILITADORAS

Para esta tarea hemos organizado la siguiente serie de tareas posibilitadoras:

1. Formación de grupos
2. Decidir la propuesta
3. Buscar información sobre la propuesta
4. Elaborar el contenido y decidir cómo organizan sus intervenciones.

En las páginas siguientes, detallamos los pasos que hay que seguir para la realización de cada una de las tareas posibilitadoras.

Primera tarea posibilitadora

Objetivo: Formar grupos

Tiempo: 5 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

Creemos que lo ideal sería formar grupos de cuatro. Es un buen número tanto para trabajar en las diversas tareas como para que todos participen en la tarea final. En cuanto a la manera de organizarse, tenemos dos opciones: los alumnos se organizan ellos mismos, o bien les proponemos algún juego para que formen grupos.

Segunda tarea posibilitadora

Objetivo: Decidir la actividad

Tiempo: 10-15 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

Una vez formados los grupos, los alumnos pueden empezar a reunir ideas sobre la posible actividad extraescolar que les gustaría proponer al resto de la clase. Hay que tener presente que debe ser una actividad interesante para todos y, preferiblemente, relacionada con la clase de español. También hay que considerar las posibilidades de su realización. En esta tarea posibilitadora podrían decidir también cuál es el momento más oportuno o adecuado para la realización de la actividad y justificarlo.

Así pues, deben decidir sobre las cuestiones siguientes:

1. Tipo de actividad
2. Posibilidad de realización
3. Cuándo: fecha y hora.

Tercera tarea posibilitadora

Objetivo: Buscar información sobre la propuesta

Tiempo: 20 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En esta tarea hay que obtener información sobre la actividad que cada grupo quiere proponer al resto. Es una tarea que puede realizarse de forma individual fuera de clase, cada uno por su cuenta.

Una vez conseguida la información, el grupo debe analizarla y empezar a tomar decisiones en cuanto a los horarios, a la conveniencia de realizar reservas, a la reunión de material que pueda resultar interesante para apoyar la propuesta, etc.

En clase se reúnen los grupos con toda la información obtenida, intentan ordenarla y priorizar aquellos contenidos que puedan servir de apoyo a su propuesta. También deben tener en cuenta el material extra (por ejemplo, fotos) que hayan podido reunir y seleccionarlo.

El papel del profesor en esta tarea consiste en atender las consultas de cada grupo en cuanto a organización, dudas sobre el tipo de actividad, conveniencia sobre su realización, interés que pueda suscitar, etc.

Cuarta tarea posibilitadora

Objetivo: Elaborar el contenido y ordenar las intervenciones

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En esta tarea los alumnos elaborarán el contenido de sus intervenciones y decidirán qué van a explicar, cómo y en qué orden.

En la elaboración de sus intervenciones podemos comentarles que pueden utilizar algunas estructuras lingüísticas de este nivel A1, tales como 1.3. “Dar información”, 2.2. “Dar una opinión”, 2.4. “Valorar”, 3.2. “Expresar gustos” y 3.8. “Expresar deseos”⁶³. En la nota a pie de página ponemos algunos ejemplos que el profesor puede recordar en clase.

Una vez tengan claro qué estructuras van a utilizar, tienen que reflexionar sobre la forma de explicar su propuesta. Como se trata de convencer a los otros grupos, deberían reflexionar sobre los recursos lingüísticos verbales y no verbales que podrían emplear para conseguir su objetivo y comentarlos con el profesor.

⁶³ 1.3. “Dar información” (p. 218-219): sobre el lugar, hora, tiempo... 2.2. “Dar una opinión” (p.220): Creo que...; 2.4. “Valorar” (p. 221): muy bien; es (muy/bastante/un poco)+ adjetivo; movimientos de asentimiento con la cabeza [con significado equivalente a “valoración positiva”]; movimientos laterales con la cabeza [con significado equivalente a “valoración negativa”]. 3.2. “Expresar gustos” (p. 227): (No) me gusta (mucho) + SN /inf. 3.8. “Expresar deseos” (p. 229): Quiero + SN/inf. (Inventario de *Funciones, Niveles de referencia, A1*).

TAREAS CAPACITADORAS

Proponemos las tareas capacitadoras siguientes:

1. Ensayar la presentación de la propuesta
2. Trabajar las interrogativas sin pronombre
3. Valorar posibles inconvenientes de su propuesta y preparación de respuestas a posibles críticas
4. Ensayo final.

En la primera actividad los alumnos realizarán un ensayo general de su propuesta tal como quieren presentarla al resto de la clase. En la segunda tarea capacitadora participaremos en una actividad interactiva en la que se practicarán las interrogativas sin pronombre. En la tercera tarea, los alumnos se centrarán en los posibles inconvenientes que pueda suponer su propuesta y se adelantarán a posibles críticas por parte de los otros grupos y por tanto, pensarán en posibles argumentos para refutarlas. Por último, se llevará a cabo un ensayo final.

Primera tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar la presentación

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas

El objetivo de esta tarea es realizar un breve ensayo de la presentación. Los alumnos pueden practicar individualmente su intervención fuera del aula y, después, todo el grupo puede realizar un ensayo. El primer ensayo sirve para comprobar el efecto que produce la presentación. Sería interesante que mientras unos alumnos presenten, haya alguno que no intervenga y se dedique a observar. Después, se puede comentar si es preciso modificar o introducir algún cambio.

Segunda tarea capacitadora

Objetivos: Trabajar las interrogativas sin pronombre

Tiempo: 10-15 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Tarjetas con fotografías de lugares

En esta tarea capacitadora planteamos una actividad orientada a practicar las interrogativas sin pronombre, que podemos relacionar con las funciones 3.7. “Preguntar por deseos” y 4.14. “Ofrecer e invitar”. Se trata de una actividad de pronunciación con formato de práctica de lengua oral. En ella los alumnos tienen que hacerse propuestas entre ellos y aceptarlas o rechazarlas.

Para ilustrar las diversas estructuras relativas a aceptar y rechazar respuestas, podemos elaborar una audición casera. En ella dos interlocutores se hacen tres propuestas, que reciben respuestas diversas que muestran cómo aceptar con mayor o menor interés y cómo rechazar una propuesta cortésmente⁶⁴. El objetivo de la audición es la identificación de la respuesta que indique más entusiasmo y aceptación. Se pide pues a los alumnos que indiquen cuál de ellas les transmite mayor aceptación. Al mismo tiempo les pedimos que se fijen en la formulación y en la entonación de la pregunta.

Tras el ejercicio de la audición, podemos dividir a los alumnos en dos grandes grupos: los del lado derecho y los del izquierdo. El lado derecho rechaza las propuestas cortésmente y el izquierdo las acepta con cierto entusiasmo. El profesor puede empezar con una pregunta como la siguiente: “¿Queréis ir a un

⁶⁴ Función 4.16. “Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación”, *Funciones*, (p. 237). Para el nivel A1, los ejemplos son escasos: sí, gracias/No (muchas) gracias. Podemos considerar la posibilidad de introducir alguna expresión nueva de las que se exponen en el nivel A2: (Sin reservas: (sí,) vale; vale, ¿por qué no?; De acuerdo; Encantado; con reservas (bueno, vale, pero... a las seis volvemos) y también en el epígrafe 4.17. “Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación” (p. 237): (No,) (no,) (muchísimas) gracias. No, lo siento + valoración + pero (Lo siento. Me encanta pero no puedo) o + excusa o explicación, (No, lo siento. No he dormido bien y prefiero ir a casa. Otro día).

restaurante español?” o bien “¿Os gustaría ir a cenar a un restaurante español?”⁶⁵

Tras la identificación de cada tipo de respuesta, el profesor puede animar a los alumnos a hacerle propuestas, de manera que pueda ofrecer algunas muestras de estructuras posibles para cada caso. Después, el profesor puede hacer varias propuestas a los dos grupos con el fin de seguir practicando estructuras diversas en cuanto a aceptar y rechazar propuestas.

Tras estas actividades, los alumnos reciben tarjetas con fotografías o dibujos que muestran lugares distintos (museo, biblioteca, montaña, piscina, balneario, playa, campo, ciudad, discoteca, cafetería, parque de atracciones, etc.). El profesor reparte dos tarjetas distintas a cada alumno y les pide que se levanten, vayan al encuentro de un compañero de clase y le hagan una propuesta para ir al lugar que aparece en una de las dos tarjetas que han recibido. Si el receptor tiene una tarjeta igual, tiene que responder con una exclamativa y demostrar interés o entusiasmo (*sí, gracias/ sí, ¡estupendo! ¡Fantástico!*). Si por el contrario, no coincide con ninguna de sus tarjetas, tiene que rechazar cortésmente la propuesta (*No, gracias, prefiero ir a...*) e indicar cualquiera de los dos lugares que aparecen en sus tarjetas.

Podría limitarse el tiempo de realización de esta actividad de manera que “el ganador” sería el que más respuestas afirmativas recibiese.

⁶⁵ Esta segunda pregunta con el verbo en condicional corresponde a la misma función “Preguntar por deseos”, pero del nivel A2. (epígrafe 3.7. de *Funciones*, p. 229, *Niveles de referencia*).

Si los alumnos tienen un nivel A1 alto, podemos aprovechar esta actividad para introducir las funciones del epígrafe 4.13. “Proponer y sugerir” (p.236): ¿Vamos a ...? Enunciado interrogativo (¿Tomamos algo? ¿Quedamos?; ¿Por qué no...? ¿Qué tal si...?)

Tercera tarea capacitadora

Objetivo: Valorar posibles inconvenientes/críticas y preparar las respuestas

Tiempo: 10-15 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas preparadas para la exposición

En esta tarea los alumnos tienen que reflexionar sobre los inconvenientes que pueda representar su propuesta e intuir las críticas negativas que puedan recibir de sus compañeros.

Se trata pues de reflexionar sobre estas cuestiones e intentar encontrar aquellos aspectos que resulten más atractivos y subrayarlos con el fin de convencer a los compañeros.

También deberían tener en cuenta el orden de presentación de la información, el énfasis en determinadas palabras y el entusiasmo que transmiten con sus intervenciones.

Cuarta tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar

Tiempo: 10-15 minutos

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas preparadas para la exposición

Se trata de realizar un último ensayo en el que deben tener en cuenta todos los aspectos relativos a contenido, forma, pronunciación, orden de la intervención y de introducción de los elementos de apoyo (fotos, recortes...).

Los estudiantes pueden haber entrenado su actuación fuera de clase, pero se recomienda que vuelvan a ensayar en el aula y que el profesor pueda observar una parte de la actuación de cada grupo y pueda ofrecerles su apoyo o sugerirles mejoras en cuanto a cualquier aspecto lingüístico o de otra naturaleza.

TAREA FINAL

Objetivos: Presentación y defensa de la propuesta

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Expresión, comprensión e interacción oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Power point, fotocopias, etc.

Como hemos comentado al principio de estas tareas, la tarea final consiste en presentar una propuesta de actividad al resto de la clase y defenderla.

En primer lugar pues, cada grupo explica qué tipo de actividad extraescolar pretende realizar, qué interés tiene y cuáles son las posibilidades de llevarla a cabo. Tras la exposición, el resto de la clase tiene la oportunidad de preguntar y comentar la actividad y el grupo debe contestar a las preguntas y rebatir las críticas negativas que su propuesta pueda suscitar.

13.2. Un anuncio de publicidad

- Ficha técnica
- Sesiones
- Introducción
- Tareas previas
- Tareas posibilitadoras
- Tareas capacitadoras
- Tarea final
- Alternativas

FICHA TÉCNICA

Tarea final: Grabar un anuncio

Descripción: El objetivo es crear, grabar y exhibir un anuncio publicitario

Nivel: A2

Destreza que predomina: Interacción y comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de cuatro alumnos

Tiempo: Seis sesiones

Funciones y contenidos de pronunciación

En la tabla siguiente presentamos los contenidos relativos a las funciones lingüísticas y a la pronunciación que podrían trabajarse en esta tarea.

FUNCIONES NIVEL A2

- 1.2. Pedir información
- 2.2. Dar una opinión
- 2.4. Valorar
- 2.9. Expresar acuerdo
- 2.10. Expresar desacuerdo
- 2.16. Expresar posibilidad

Inventario de *Funciones, Niveles de referencia, A2.*

PRONUNCIACIÓN

2.2.3. Al final de la unidad enunciativa (localización de la zona de mayor relevancia significativa), en 2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa (p.171).

- 3.2.1. Resilabeo
- 5.3.2. Sirrema

Inventario de *Pronunciación y prosodia, Niveles de referencia, A1-A2.*

INTRODUCCIÓN

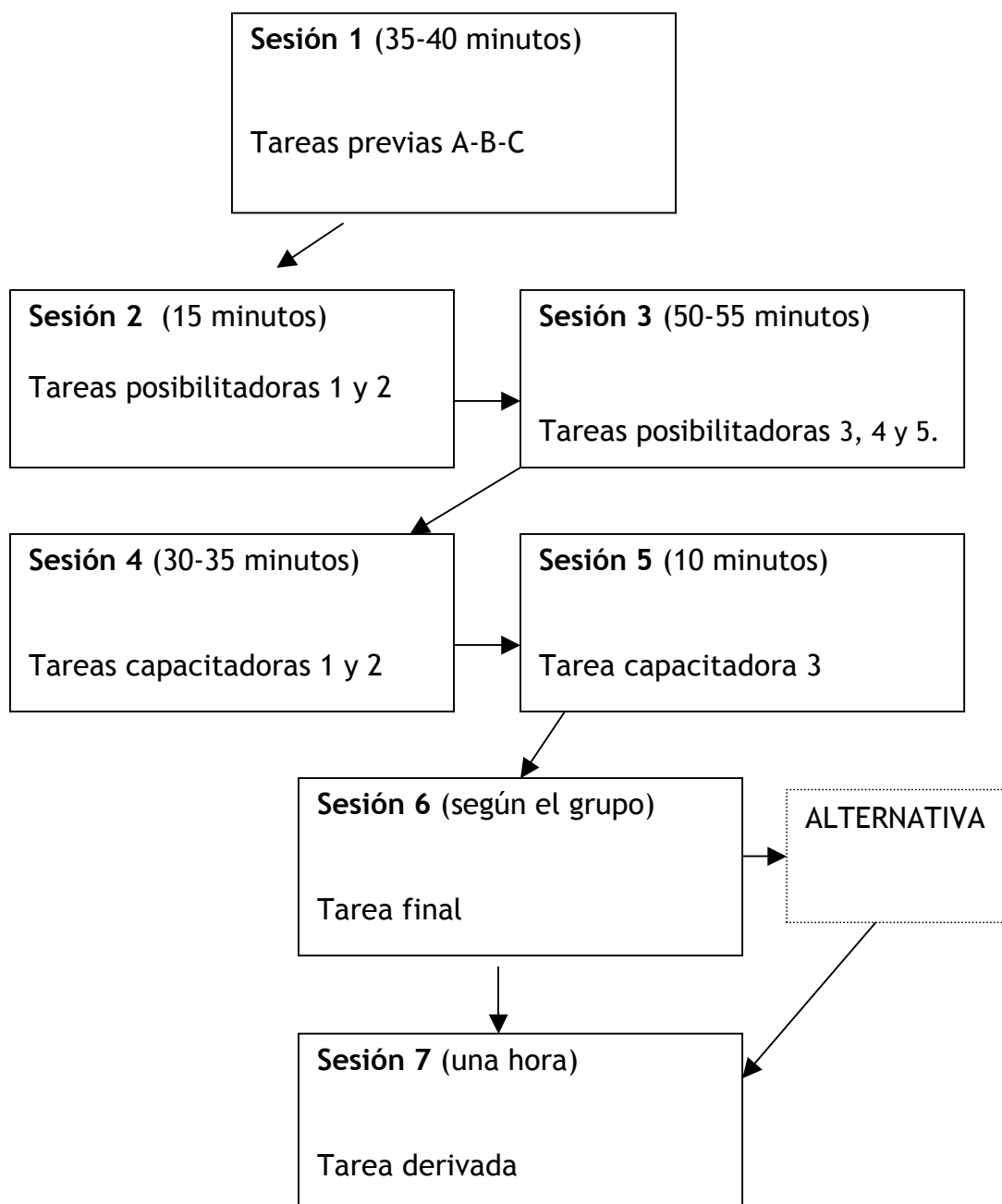
En esta tarea para el nivel A2 los alumnos tendrán que crear y grabar un anuncio publicitario sobre un producto o una idea. Les ofrecemos la posibilidad de elaborar un anuncio sobre una idea porque creemos que puede resultar estimulante, ya que no es lo habitual en el mundo de la publicidad.

En esta tarea las oportunidades de interactuar en clase se ofrecen desde las actividades previas hasta la tarea final. La elaboración del anuncio exige que se establezca una comunicación auténtica en cada grupo de trabajo y una práctica implícita de la pronunciación. De manera explícita se ejercitará la pronunciación en las tareas capacitadoras, en las que se intercalan los ensayos con actividades centradas en algún aspecto de pronunciación. Con la realización de esta tarea se pretende pues que los alumnos puedan trabajar en clase contenidos del sílabo de pronunciación, pero también algunos de los exponentes lingüísticos del inventario de contenidos funcionales incluidos en los *Niveles de referencia del español* para este nivel.

Hemos considerado adecuado realizar la tarea en seis sesiones de clase, cuya duración será variable y se indicará adecuadamente en la ficha de cada actividad. En la página siguiente mostramos cómo se organiza la tarea por sesiones.

SESIONES

Esta tarea está compuesta por seis sesiones que se organizan del modo siguiente:



TAREAS PREVIAS

La primera tarea previa que proponemos nos sirve para introducir el mundo de la publicidad en clase y animar a los alumnos en la creación de un anuncio. La segunda y la tercera tarea previa tienen por objetivo negociar los criterios y las restricciones del anuncio que crearán ellos.

Describimos a continuación cada una de las tareas previas y ofrecemos orientaciones para el profesor.

TAREA A

Esta primera tarea previa está compuesta por dos subtareas:

Subtarea 1

Objetivo: Introducir el mundo de la publicidad

Tiempo: 5-10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

En primer lugar, el profesor informa a los alumnos sobre el tema que tratarán en clase: la publicidad. Se pueden comentar entonces los diversos soportes en los que puede apoyarse: vallas, televisión, radio, internet... pero sin profundizar demasiado. A continuación podemos hacerles algunas preguntas con el fin de estimularlos a que hablen de la publicidad en general. Las preguntas pueden trabajarse todas o sólo algunas, según el grupo sea más o menos participativo (véase propuesta en el cuadro siguiente).

1. Cuando veis un anuncio ¿en qué os fijáis? ¿Qué os llama la atención? ¿La música, el argumento, el producto, las imágenes...?
2. ¿Alguien recuerda algún anuncio? ¿Lo podría contar? ¿Recordáis algún anuncio famoso en vuestro país?
3. ¿Qué tipo de anuncios os gustan? ¿Qué anuncios no os gustan?
4. ¿Nos engaña la publicidad?

Se recomienda que los alumnos respondan en parejas a las preguntas y luego comenten sus respuestas en el grupo-clase.

Subtarea 2

Objetivo: Animar a crear un anuncio

Tiempo: 5-10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de 4 ó 5

Material: Vídeo de Youtube

Informamos a los alumnos que el anuncio que vamos a visionar se sitúa en un parque de atracciones. Podemos entonces preguntarles qué tipo de producto podría anunciarse en un lugar así.

Después de algunos comentarios al respecto, podemos verlo en Youtube⁶⁶. El anuncio, de un minuto escaso de duración, debe detenerse antes de la aparición de la escena final, en la que se desvela el producto anunciado. Tras visualizarlo un par de veces, hacemos algunas preguntas a los estudiantes.

Las preguntas están pensadas para que formulen hipótesis sobre el producto que se anuncia. Los alumnos deben trabajar primero en pequeños grupos y tras unos minutos, pueden comentarse las diversas hipótesis de cada grupo.

1. ¿Qué les ocurre a las protagonistas?
2. ¿A qué público se dirige?
3. ¿Qué se anuncia?

A partir de las preguntas anteriores, podríamos practicar la expresión de la posibilidad, pero como son muy pocas las estructuras en este nivel A2 (*Niveles de referencia*, nivel A1-A2, *Funciones*, epígrafe 2.16, p. 224), podemos añadir las estructuras de opinión (2.2., p. 220) y las de acuerdo y desacuerdo (2.9. y

⁶⁶ Se puede localizar rápidamente en *google* introduciendo: Rexona-Casa del terror Youtube.

2.10., p.222)⁶⁷. El profesor puede valorar también la conveniencia de trabajar unas funciones u otras.

La duración de esta tarea no debería superar los 10 minutos. Se trata de despertar la curiosidad de los alumnos sobre el anuncio visionado, pero también de animarlos a crear uno más adelante.

⁶⁷ Función 2.16., p. 224: "Expresión de la probabilidad": quizá(s); es probable; puede ser (planteadas en el inventario de *Funciones* como respuesta, sin uso del subjuntivo). 2.2. "Opinión": para mí; creo que. 2.9. y 2.10., p. 222: "Acuerdo y desacuerdo": sí, es verdad; sí para mí también; sí yo también creo que (no); sí, estoy de acuerdo; (no) no es verdad; no estoy de acuerdo.

TAREA B

Objetivo: Negociar criterios

Tiempo: 5-10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

Una vez realizadas las dos tareas anteriores, es el momento de empezar a establecer las características generales del anuncio. Antes de nada, es necesario determinar cuál será el motivo del anuncio y después, hay que pensar en el tono, el mensaje, los papeles y la técnica.

1. El producto

Los alumnos deben decidir si prefieren elegir ellos mismos el objeto del anuncio o que el profesor les proporcione una lista de productos o ideas. Esta decisión debería ser tomada en pequeños grupos. Además, tienen que escoger entre crear un anuncio sobre un producto o sobre una idea.

2. El tono

Les pedimos que es importante que comenten y después escojan el tono que desean dar a su anuncio (serio, divertido,...).

3. El mensaje

Tendrán que establecer si quieren que su mensaje sea más o menos objetivo o si, por el contrario, se intentará manipular o engañar al espectador. Si acuerdan esto último, deberán reflexionar asimismo sobre la forma de engañar al espectador. Otro aspecto que tienen que considerar es el lenguaje que emplearán en la publicidad, si se inclinan por un uso informativo o connotativo.

4. Los papeles

Los integrantes del grupo deben considerar si todos actúan en el anuncio o si sólo algunos de ellos, así como si alguien se encarga de dirigirlo.

5. La técnica

Las siguientes restricciones deberán ser objeto de discusión entre los alumnos. La primera de ellas se refiere a la clase de anuncio. Los alumnos tienen dos opciones: el anuncio radiofónico (sólo voz) o el televisivo (voz e imagen). También deben decidir entre realizar el anuncio con la ayuda de una cámara, del ordenador o del móvil.

TAREA C

Objetivo: Negociar restricciones

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

Como primera y principal restricción planteamos que el guión no podrá tener el apoyo de la lengua escrita. Podrá tener otros soportes como la imagen, los símbolos o podrá usarse una grabadora para guardar y memorizar las intervenciones.

Los alumnos pueden decidir si quieren fijar cualquier otra restricción. Para ello, les daremos unos minutos para que, en grupos, decidan si les conviene establecer restricciones adicionales.

Transcurrido el tiempo, se comentan en el grupo-clase las diversas propuestas y, si todos están de acuerdo, se fijan las restricciones definitivas.

TAREAS POSIBILITADORAS

Las tareas posibilitadoras que planteamos son las siguientes:

1. Formación de grupos
2. Decidir el producto
3. Negociar las características del anuncio
4. Crear el contenido (intervenciones/guión)
5. Repartir papeles
6. Ordenar las secuencias

La primera actividad está orientada a la formación de grupos; se trata de una actividad de producción y de percepción oral.

Una vez creados los grupos, en la segunda, decidirán qué producto eligen para su anuncio.

En la tercera actividad, fijarán las características de su anuncio, de los personajes, las intervenciones y la música.

En la cuarta actividad se centrarán en el contenido o guión del anuncio.

En la siguiente, repartirán los papeles y finalmente, en la última tarea, realizarán un entrenamiento y establecerán el orden de las diversas secuencias que componen el anuncio.

Primera tarea posibilitadora

Objetivo: Formar grupos

Tiempo: 5 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Producción, percepción e interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Fotos publicitarias de varios productos cortadas por la mitad

Esta tarea posibilitadora y la siguiente pueden realizarse en la segunda sesión. Se trata de formar los grupos que posteriormente deberán realizar el resto de tareas y la tarea final.

La actividad de formación de grupos que proponemos consiste en la utilización de varias fotos con productos comerciales bastantes populares. A cada alumno le entregamos una mitad de la foto del producto. El objetivo de la actividad consiste en describir el producto que aparece en la foto con el fin de encontrar la otra mitad. Para realizar esta actividad los alumnos tienen que levantarse, ir al encuentro de otro compañero y describirle la mitad de su foto. Como resultado final obtendremos tantos grupos como tipos de productos hayamos repartido. La idea es formar un grupo de coches, de detergentes, maquillajes, etc. Necesitamos pues dos fotos de cada grupo de productos recortadas por la mitad⁶⁸ para poder formar grupos de cuatro alumnos.

⁶⁸ O bien una foto por producto recortada en cuatro trozos.

Segunda tarea posibilitadora

Objetivo: Decidir el producto

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de 4 ó 5

Material: Ninguno/página con productos extraños o ideas

En la tarea previa B, los alumnos ya han elegido si quieren anunciar una idea o un producto. Asimismo, cada grupo ha elegido si son ellos quienes deciden la idea o el producto o bien el profesor les proporciona una lista.

Si han escogido lo primero, los grupos tienen que buscar un producto o idea que se convertirá en el protagonista de su anuncio de publicidad.

Si los alumnos han optado por lo segundo, el profesor les proporciona dos listas, una con productos y otra con ideas. Se tratará de elegir entonces el producto o idea que más les guste y que pueda inspirarles la creación de un anuncio. No importa que dos grupos elijan la misma idea o producto.

Tercera tarea posibilitadora

Objetivo: Negociar las características del anuncio

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de 4 ó 5

Material: Ninguno

El objetivo de esta tercera tarea posibilitadora es negociar y establecer las características del anuncio. Cada grupo decide qué tipo de situación planteará su anuncio, si tendrá argumento, si será sólo una descripción de las maravillas del producto, etc.

Además, deben tomar decisiones sobre el número de personajes, las características de los mismos, su actitud y sus intervenciones.

El lugar en el que quieren situar el anuncio y la posibilidad de usar música son también cuestiones sobre las que deben decidir.

Cuarta tarea posibilitadora

Objetivo: Crear el contenido

Tiempo: 35 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupo

Material: Notas

Una vez se ha decidido el producto y los personajes, se trata de elaborar el guión del anuncio. Los integrantes de cada grupo deben decidir qué tipo de intervenciones habrá, en qué orden y qué se pretende comunicar.

Puesto que una de las restricciones consiste en no escribir el guión, los alumnos deben usar otras técnicas para memorizar sus intervenciones; por ejemplo, pueden tomar pequeñas notas, grabarse, usar símbolos o dibujos.

Quinta tarea posibilitadora

Objetivo: Repartir papeles

Tiempo: de 5 a 10 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En esta tarea los alumnos deben decidir, por un lado, quién va a desempeñar cada papel y discutir sobre la conveniencia de intercambiar papeles generalmente masculinos por femeninos o viceversa. Por otro lado, pueden reflexionar sobre si habrá un protagonista o si todos los papeles tendrán el mismo o casi el mismo peso. Además, pueden hablar sobre la conveniencia de que alguien se encargue de dirigir o observar la interpretación críticamente, para luego comentar en el grupo si es necesario realizar cambios.

TAREAS CAPACITADORAS

Proponemos un total de tres tareas capacitadoras. La primera de ellas está orientada a la práctica de las intervenciones. Una parte de esta primera tarea se realizará en casa de forma individual y después en el aula. Por lo tanto, en la sesión anterior, el profesor pedirá a los alumnos que practiquen de forma individual.

La segunda tarea consiste en una actividad de tipo formal centrada en la pronunciación, y por último, en la tercera se lleva a cabo un ensayo general, antes de la realización de la tarea final.

En las siguientes páginas explicamos cómo se desarrollarán cada una de las tareas capacitadoras.

Primera tarea capacitadora

Objetivo: Practicar las intervenciones

Tiempo: 20 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Individual y grupo

Material: Notas

En esta primera práctica es recomendable que cada alumno ensaye su papel en casa y a su ritmo. Por consiguiente, en la sesión anterior, el profesor habrá pedido a los alumnos que practiquen.

Una vez en clase, el profesor da cinco minutos para que cada alumno repase su papel. Transcurrido el tiempo, se realiza un entrenamiento en grupo que permite comprobar el efecto que producen las interacciones de los diversos personajes y la necesidad de modificar intervenciones o de introducir cambios. El tiempo dedicado a la puesta en escena del grupo puede oscilar entre los diez y los quince minutos.

Segunda tarea capacitadora

Objetivo: Práctica de las interrogativas con pronombre y de las exclamativas (¡Qué + adj.!) correspondientes a las funciones 1.2 y 3.4 y práctica de la entonación enunciativa, del resílabeo y el sirrema.

Duración: 15 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Profesor y gran grupo

Material: Anuncios de publicidad en papel

En esta actividad podemos poner en práctica las funciones que hemos señalado en las primeras páginas de esta tarea. La función 1.2. “Pedir información”⁶⁹ resulta muy adecuada para la práctica de los interrogativos. También podemos practicar la función correspondiente a 2.4. “Valorar”⁷⁰ correspondiente al inventario de funciones del nivel A2⁷¹.

Además, podemos focalizar en la pronunciación, especialmente en el resílabeo en oraciones enunciativas, interrogativas y exclamativas.

Para trabajar este contenido volveremos a nuestro anuncio (si alguien hubiera acertado el producto, deberíamos contar con otro anuncio). Podemos optar también por anuncios en papel y ocultar el texto o aquellos elementos que indiquen claramente de qué producto se trata. De hecho, sería interesante utilizar varios anuncios para que la práctica fuese más profunda.

⁶⁹ “Pedir información” (p.216-217): ¿Con/para quién...? ¿De quién? ¿Qué/Cuál? ¿Qué tipo/clase de...? ¿Cuándo? ¿Para qué? ¿Cuánto? ¿Alguna vez? ¿Cómo? ¿Qué tal?

⁷⁰ “Valorar” (p.221): ¡Qué + adj.! ¡Qué bien/mal + V! ¡Estupendo! ¡Perfecto!

⁷¹ Podría añadirse el contenido relativo a comunicación no verbal incluido en el nivel A1 correspondiente a esta función; se trata de movimientos de asentamiento con la cabeza, con significado equivalente a valoración positiva, y movimientos laterales con la cabeza, correspondientes a la valoración negativa.

La actividad consiste en mostrar el anuncio o los anuncios e intentar adivinar el producto. Los alumnos deben formular las preguntas utilizando los interrogativos hasta descubrir qué producto se está anunciado. Entonces, también pueden producir una oración enunciativa que identifique al producto: “Se trata de un anuncio sobre un perfume”. El papel del profesor es el de contestar a las preguntas con una oración enunciativa y así proporcionar un modelo y corregir o mejorar la pronunciación de los alumnos respecto a la entonación lingüística (interrogativa o enunciativa) como en la entonación prelingüística. A partir de las respuestas del profesor, los alumnos descubrirán el producto. La única pregunta que está prohibida es “¿Qué producto anuncian?”

A medida que se vayan desvelando los productos anunciados, los alumnos deben valorarlos mediante la estructura ¡Qué + adjetivo!

PREGUNTAS	VALORACIONES
¿Qué...?	¡Qué bueno!
¿Con quién...?	¡Qué malo!
¿Cómo...?	¡Qué soso!
¿Para qué...?	¡Qué aburrido!
¿Por qué...?	¡Qué original!

Tercera tarea capacitadora

Objetivo: Realizar una práctica general

Duración: 15 minutos

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas

Hemos realizado ya varios ensayos, los primeros de forma individual y después en grupos. En ellos se ha podido comprobar la necesidad de introducir cambios o modificar intervenciones. Una vez tenemos las intervenciones definitivas es el momento de realizar un ensayo general antes de grabar el anuncio.

También es el momento de mejorar aspectos de pronunciación. El profesor observa a cada grupo, interviene en caso necesario y resuelve las dudas de los alumnos.

TAREA FINAL

Objetivo: Grabar el anuncio

Tiempo: Cada grupo gestiona el tiempo

Sesión: Sexta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas

La tarea final consiste en grabar el anuncio, ya sea radiofónico o televisivo. Esta actividad se realiza fuera del aula. Se establece un tiempo para que los alumnos puedan fijar el lugar y el momento oportuno para encontrarse y realizar esta actividad final, así como una fecha de presentación del anuncio en clase.

TAREA DERIVADA

Objetivo: Visualizar y discutir

Duración: 1 hora

Sesión: Séptima

Destrezas: Comprensión oral, interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos, gran grupo y profesor

Material: Vídeos

Esta tarea derivada, que podría realizarse después de la tarea final, está compuesta por tres partes; en la primera, se visualizarán los anuncios, en la segunda, se comentarán y en la tercera, si se considera conveniente, se llevará a cabo una postproducción.

Así, primero, se proyecta un anuncio y se realiza una práctica de comprensión oral. Tras la proyección de cada anuncio, los autores del mismo, el público y el profesor tendrán la oportunidad de comentarlo. Los comentarios pueden referirse tanto al contenido lingüístico, como a la actuación, a la originalidad, etc. Por último, a partir de los comentarios, pueden introducirse retoques, lo que significaría volver a grabarlo, a visualizarlo y, opcionalmente, se podría colgar en la web del centro o en youtube.

ALTERNATIVAS

La alternativa que proponemos consiste en la misma actividad con la única diferencia de que en lugar de grabar el anuncio y visualizarlo en clase, se realizaría la actuación en directo, en el aula.

13.3. Un doblaje

- Ficha técnica
- Introducción
- Sesiones
- Tareas previas
- Tareas posibilitadoras
- Tareas capacitadoras
- Tarea final
- Tareas derivadas
- Alternativa
- Anexo

FICHA TÉCNICA

Tarea final: Realizar el doblaje de la escena número diez de la película *Las bicicletas son para el verano*

Descripción: Creación del guión y doblaje de la escena

Nivel: B1

Destreza que predomina: Interacción y comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Cuatro alumnos por grupo correspondientes a los cuatro personajes y un alumno en el papel de director

Tiempo: Seis sesiones

Funciones y contenidos de pronunciación

En la tabla siguiente se presentan los contenidos relativos a las funciones lingüísticas y a la pronunciación que podrían trabajarse especialmente en esta tarea.

FUNCIONES NIVEL B1⁷²

- 3.15. Expresar aburrimiento
- 3.16. Expresar hartazgo
- 3.17. Expresar enfado e indignación
- 3.27. Expresar sorpresa y extrañeza

Inventario de *Funciones, Niveles de referencia*, B1, pp. 226-232

PRONUNCIACIÓN

- 3.1.1. Silabeo y 3.1.2. Resilabeo

Inventario de *Pronunciación y prosodia, Niveles de referencia*, B1-B2.

⁷² Proponemos la práctica de estas funciones pero la tarea permite trabajar cualquier otra función de las expuestas en el inventario de *Funciones* de los *Niveles de referencia para el español*.

INTRODUCCIÓN

En esta tarea desarrollada para el nivel B1 los alumnos doblarán una escena de la película *Las bicicletas son para el verano*⁷³. Para la realización de la actividad final, el doblaje, la negociación entre alumnos es fundamental, con lo cual la interacción resulta la destreza que se ejercitará en mayor grado. Puesto que en la última sesión se visionarán los diferentes doblajes, esta actividad permite también un entrenamiento de la comprensión oral.

A diferencia de las otras tareas propuestas en este capítulo, en ésta no es posible la improvisación y es necesario negociar y pactar dentro de cada grupo el contenido de la escena. Además, este contenido tiene que acordarse con unas imágenes y un tiempo de intervención y, por ello, se requiere el trabajo adicional de adaptar el diálogo a las imágenes.

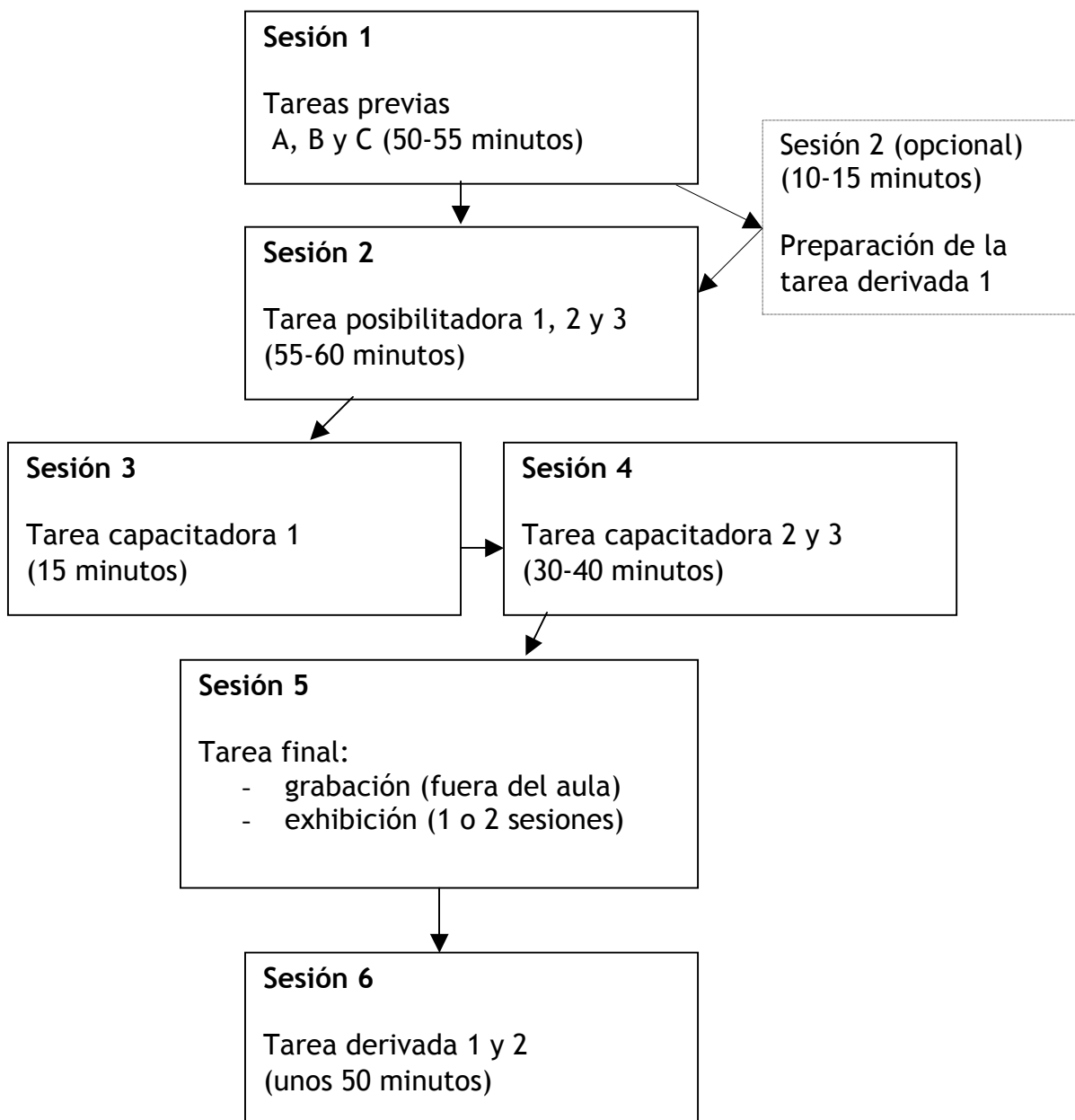
Sugerimos que se trabajen cuatro funciones lingüísticas que son sólo una opción, puesto que el tema es bastante libre y permite ejercitar cualquier otra función.

En cuanto a la pronunciación, creemos que es una tarea en la que es posible trabajar especialmente la entonación prelingüística (silabeo y resilabeo, en términos de los *Niveles de referencia*) mediante el entrenamiento en los diálogos.

⁷³ *Las bicicletas son para el verano* es una película española de 1984 dirigida por Jaime Chávarri y basada en la obra teatral homónima de Fernando Fernán Gómez.

SESIONES

Esta tarea está compuesta por seis sesiones organizadas del modo siguiente:



TAREAS PREVIAS

En las páginas siguientes presentamos un total de tres tareas previas. En la primera de ellas se presenta la película y se visualiza la escena que trabajaremos en clase. En la segunda tarea previa se negociarán los criterios relativos al doblaje y por último, en la tercera, se fijarán las restricciones.

TAREA A

Objetivo: Presentar la escena

Tiempo: 25 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas y gran grupo

Material: Escena diez de la película *Las bicicletas son para el verano*

El objetivo de esta primera tarea previa es presentar la película y visionar la escena diez, de cinco minutos de duración. Antes del visionado, les hacemos algunas preguntas relativas al cine español en general y comentamos entre todos las preferencias en cuanto a géneros.

Tras esta breve introducción al cine (de cinco a diez minutos), les mostramos el cartel del filme (véase anexo de la tarea), les pedimos su opinión y les preguntamos qué les sugiere el título.

Pasados unos cinco o diez minutos, les informamos brevemente sobre la secuencia que se proyectará y les pedimos que observen atentamente las imágenes y las actuaciones de los actores, puesto que no dispondrán de la audición. Es posible también hacer alguna referencia al contexto social y político de la película, cuya escena veremos. No se trata de dar pistas sobre el argumento sino de situarla en su contexto histórico-social.

Después del visionado, podemos preguntarles por la impresión que les ha causado y en grupos de tres o cuatro deberán formular hipótesis sobre lo que ocurre en la escena. También les podemos hacer preguntas como las que sugerimos a continuación para animarlos en sus hipótesis.

¿Cómo son los personajes? ¿Qué relación creéis que tienen?⁷⁴ ¿Cómo se comportan? ¿Qué ocurre?

⁷⁴ Si tienen claro que se trata de una familia, podemos preguntar entonces sobre qué temas suelen hablar las familias (tareas de casa, gastos, trabajo, amigos, vacaciones...).

TAREA B

Objetivo: Negociar criterios

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

En esta segunda tarea previa vamos a negociar los criterios relativos al reparto de papeles y al género. Así, puede decidirse si habrá cambios en la distribución de papeles y si, por ejemplo, los femeninos los interpretarán alumnos en lugar de alumnas. Hay que decidir también qué carácter desean dar a la escena. Aunque hayamos dado algunas pistas sobre la época en que se sitúa el filme, no tenemos por qué ceñirnos al género que se intuye o puede deducirse fácilmente de una película ambientada en la posguerra. La escena puede tener un tono completamente diferente al original. Se trata de que los alumnos sean imaginativos y, a partir del visionado, generen ideas sobre lo que observan en la escena e inventen las intervenciones de los personajes.

En resumen, tienen que negociar entre todos los criterios relativos al reparto de papeles y decidir en qué género quieren enmarcarla: comedia, drama, suspense, etc.

TAREA C

Objetivo: Negociar restricciones

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Escena diez de la película *Las bicicletas son para el verano*

El profesor propone una restricción básica y común a todas las tareas que hemos confeccionado para los seis niveles. Se trata de no escribir las intervenciones de los personajes para evitar la dependencia de la lengua escrita y de esta forma, conseguir que la práctica sea totalmente oral. Así pues, los alumnos deben contar con otros recursos en los que apoyarse para preparar y memorizar sus intervenciones (pequeñas notas, grabadora...). Les pedimos entonces que decidan y fijen cuáles van a ser sus soportes para aprender y recordar el guión. Como ayuda podemos sugerirles que produzcan frases cortas pero completas.

En esta tarea pueden negociar también otro tipo de restricciones; por ejemplo, podrían fijar un tema de conversación para todos los grupos y a partir de éste, generar los diálogos. Esto nos permitiría trabajar sobre un número determinado de funciones lingüísticas que serían las mismas para todos, de manera que sería posible centrarse y profundizar en ellas. Así, se puede elegir un tema de conversación para todos y unas mismas funciones lingüísticas, pero con la diferencia de que cada grupo debe dar un tono distinto a la escena: comedia, drama, melodrama, etc.

TAREAS POSIBILITADORAS

Esta tarea contiene las tareas posibilitadoras siguientes:

1. Formación de grupos y *casting*
2. Cuestiones técnicas
3. Creación del guión

Las tareas posibilitadoras que proponemos nos permitirán primero formar grupos y asignar los papeles; después, trabajar varias cuestiones de tipo técnico importantes para la realización de la tarea final y por último, elaborar el guión de la escena.

En las páginas siguientes detallamos los pasos que hay que seguir y damos las orientaciones que creemos necesarias para llevar a cabo cada una de las tareas posibilitadoras.

Primera tarea posibilitadora

Objetivo: Realizar el *casting* y formar grupos

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos y gran grupo

Material: Ninguno

En esta primera tarea posibilitadora hay que organizar los grupos de trabajo y distribuir los papeles. Los alumnos deberían formar grupos de cuatro (cinco en caso de tener en cuenta la figura del director⁷⁵) y tratar de asignar los papeles en cada grupo.

No proponemos ninguna actividad para la formación de los grupos ni para el *casting*. Dejamos pues que los estudiantes tomen la iniciativa y se agrupen a su manera, siempre que formen grupos de cuatro. En cuanto al *casting*, les aconsejamos que consideren los papeles y valoren quién puede actuar mejor en un determinado papel.

⁷⁵ Integrar la figura de un director depende especialmente del número de alumnos. Si son más de dieciséis, será conveniente uno por grupo, para evitar que haya un exceso de grupos y por ende, de doblajes.

Segunda tarea posibilitadora

Objetivo: Controlar las intervenciones y su duración

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos y gran grupo

Material: Escena de la película

Una vez formados los grupos y distribuidos los papeles, es necesario volver a visionar la escena con la finalidad de controlar los turnos de las intervenciones de cada personaje y la duración de los mismos. Tienen que trabajar pues la adaptación del diálogo a las imágenes. En esta tarea pueden tomar notas sobre el orden de intervención de los personajes y la duración de sus intervenciones. Una vez obtenida esta información, puede ponerse en común con el resto de grupos para comprobar su validez.

En cuanto tengan el guión, la tarea debería repetirse con la finalidad de reajustarlo y de comprobar que el tiempo y la intervención se adaptan a la imagen.

Tercera tarea posibilitadora

Objetivo: Creación del guión

Tiempo: 30 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas tomadas en la segunda tarea posibilitadora relativas a la duración de las intervenciones de cada personaje

El guión tiene que elaborarse para los cuatro personajes que intervienen en la escena: el padre, la madre, el hijo y la hija. Es necesario ponerse de acuerdo sobre el contenido y la forma de expresarse teniendo en cuenta las imágenes y la impresión que han tenido de ellas.

Asimismo, tienen que fijar un tema de conversación y decidir la aportación de cada personaje al diálogo. Es importante tener en cuenta el contenido y la forma, esto es, qué explican y cómo lo explican (gestos, miradas, volumen de voz, velocidad, entonación expresiva...). Respecto a esto último, tienen que considerar y decidir qué información van a transmitir sobre el carácter o el estado de ánimo del personaje.

En esta actividad el profesor tiene que estar atento a las dudas o cuestiones que le planteen los alumnos y orientarlos en lo que necesiten.

TAREAS CAPACITADORAS

Para esta tarea, hemos confeccionado un total de tres actividades capacitadoras.

En la primera, los estudiantes realizarán un primer ensayo del guión que han preparado para la escena.

En la segunda, se ensayarán las intervenciones prestando atención especialmente a la pronunciación y se tendrán en cuenta cuestiones de interpretación.

Por último, en la tercera tarea posibilitadora, se practicará un ensayo definitivo, en el que se comprobará que tanto el contenido como la actuación y los aspectos técnicos funcionan de acuerdo con lo trabajado y fijado en las tareas anteriores a este ensayo general.

Primera tarea capacitadora

Objetivo: Practicar el diálogo

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas

Esta tarea supone una primera práctica de las intervenciones. Por lo tanto, van a tener una primera impresión de cómo queda la escena y, si lo consideran conveniente, podrán plantearse la introducción de cambios. El guión elaborado en la tercera tarea posibilitadora, debería ponerse en práctica por primera vez en esta tarea.

En esta primera práctica tienen que estar atentos a la duración de cada intervención y al efecto general que produce el diálogo que han elaborado.

Segunda tarea capacitadora

Objetivo: Idear la interpretación

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas referentes a las intervenciones

En la anterior tarea capacitadora, los alumnos han creado un guión y han practicado sus intervenciones. En esta segunda tarea capacitadora tienen que imaginar qué tono dan a la escena y cómo actúan y se expresan los personajes.

Sería conveniente que el profesor pudiera observar la práctica de cada grupo y, si fuera necesario, mejorar producciones desde el punto de vista de la pronunciación (relativas al silabeo y resilabeo especialmente), o bien sugerir la introducción de expresiones lingüísticas que aporten calidad al guión.

Tercera tarea capacitadora

Objetivo: Ensayo general

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas

El objetivo de esta tarea es ensayar las intervenciones y la actuación, de modo que es el momento de tener en cuenta el contenido, pero también la forma, y de estar atentos a cuestiones de pronunciación.

El profesor debe atender las dudas que se presenten y dar modelos de interpretación de cualquier intervención.

TAREA FINAL

Objetivo: Grabar la escena

Tiempo: Depende de cada grupo

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Escena y notas para las intervenciones

La tarea final consiste básicamente en la grabación de la escena de la película que, como hemos dicho, tiene una duración de cinco minutos. Los alumnos realizarán esta tarea fuera del aula y una vez obtenida la grabación, se reunirán en clase para proyectar su versión.

Dependiendo del número de doblajes -máximo cuatro-, podrían exhibirse todos en una misma sesión, de manera que pueda obtenerse una impresión general de todos los trabajos, lo que facilita también las posteriores tareas derivadas. Si la cantidad de doblajes no lo permite, se proyectan entonces en dos sesiones.

En cuanto a la primera tarea derivada, debería realizarse tras cada proyección puesto que se trata de una valoración crítica de la versión realizada por los alumnos. La segunda tarea derivada puede llevarse a cabo una vez proyectadas todas las versiones, si el tiempo lo permite, o bien en una sesión posterior.

Primera tarea derivada

Objetivo: Valorar las interpretaciones

Tiempo: 30 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Interacción y expresión escrita

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Test

Sugerimos una primera tarea derivada que consiste en valorar las versiones de los alumnos. La tarea consta de dos partes, la elaboración del test por un lado y, por otro, la puntuación de cada doblaje y su justificación.

Si el profesor pretende realizarla, debería tener en cuenta que, después de las tareas previas, sería necesario preparar un test con varios criterios de valoración. Para ello, los alumnos, en grupo, deberán ponerse de acuerdo sobre los criterios más adecuados para valorar las producciones y escribirlos.

Tras ponerlos en común, se escogerán, entre todos, un total de cinco criterios, que deberán recibir una puntuación del cero al diez. Los alumnos apuntarán los criterios definitivos en sus cuadernos y los reservarán hasta la sesión en que se proyecten las versiones dobladas.

En el cuadro siguiente sugerimos algunos criterios que podrían tenerse en cuenta con el fin de evaluar y puntuar las distintas versiones. Si no surgen en clase, el profesor podría proponerlos y preguntar si les parecen apropiados.

1. La pronunciación es comprensible.
2. Se utiliza la voz con valor expresivo.
3. Se usa un lenguaje preciso y variado.
4. El doblaje está bien hecho, no se producen desajustes entre el audio y los movimientos de los labios.
5. La versión doblada es original, sorprendente...

Tras cada proyección, los grupos de alumnos -excepto los autores de la versión- puntúan los doblajes y justifican su valoración ante el resto de la clase.

Segunda tarea derivada

Objetivo: Visionar el original

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Comprensión oral e interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Escena diez del filme

En esta tarea derivada veremos la versión original de la escena. Antes de su proyección, prepararemos algunas preguntas dirigidas a comprobar que se ha producido una comprensión general del diálogo.

Podemos entregarles las preguntas de la comprensión oral en un papel, o bien escribirlas en una parte de la pizarra. Las preguntas pueden estar encaminadas a la comprensión de un contenido lingüístico o a observar las características de algún personaje, ya sea relativas a su forma de hablar o al carácter que pueda deducirse de su interpretación.

Esta tarea derivada permite realizar una práctica de comprensión oral con la curiosidad o interés adicional de comparar similitudes y diferencias entre sus versiones y el original.

ALTERNATIVA

Objetivo: Representar la escena en vivo

Tiempo: Cinco minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ordenador y cañón

En esta alternativa proponemos que los grupos representen en directo sus diálogos. Si los medios de que dispone el aula lo permiten, los estudiantes se colocan en un ángulo del aula y se proyecta la escena en la pantalla por medio del cañón. Se trata pues de realizar un doblaje en directo. Mientras unos actúan, el resto de grupos debe evitar centrar su atención en los alumnos que lo están representando y fijarse en las imágenes y los diálogos.

ANEXO 1



13.4. Contar e interpretar un sueño

- Ficha técnica
- Introducción
- Sesiones
- Tareas previas
- Tareas posibilitadoras
- Tareas capacitadoras
- Tarea final
- Tarea derivada
- Anexo

FICHA TÉCNICA

Tarea final: Contar e interpretar un sueño

Descripción: Inventar un sueño, contarlo e interpretarlo

Nivel: B2

Destreza que predomina: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Dos grupos de pacientes y dos de psicólogos (o uno de cada según el número de alumnos)

Tiempo: Cinco sesiones

Funciones y contenidos de pronunciación

En la tabla siguiente se presentan los contenidos relativos a las funciones lingüísticas y a la pronunciación que podrían trabajarse especialmente en esta tarea.

FUNCIONES NIVEL B2

- 2.9. Expresar acuerdo rotundo
- 2.10. Expresar desacuerdo
- 3.18. Expresar miedo, ansiedad y preocupación
- 4.18. Aconsejar
- 4.24. Tranquilizar y consolar

Inventario de *Funciones, Niveles de referencia, B2.*

PRONUNCIACIÓN

2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa: nos podemos fijar en la entonación de las interrogativas alternativas o disyuntivas (p.136). Ejemplo nuestro: ¿El agua era cristalina o era turbia?

5.1. Identificación y producción de los fonemas vocálicos. Nos podemos fijar en el punto 5.1.5. Casos de sinalefa (p. 142).

5.2. Identificación y producción de los fonemas consonánticos. Nos podemos centrar en el apartado 5.2.2. Consonantes fricativas sonoras en alternancia con oclusivas: tendencia a la realizar aproximantes las oclusivas /b, d, g/ (p.143).

Inventario de *Pronunciación y prosodia, Niveles de referencia, nivel B1-B2.*

INTRODUCCIÓN

La tarea que presentamos en las páginas siguientes nos permite poner en práctica varias funciones y algunos ítems del sílabo de pronunciación correspondientes al nivel B2. Los alumnos practican la lengua meta en las distintas tareas que la integran así como en la tarea final, en la que, aparte de poner en práctica todo lo preparado en las diversas subtareas, deben improvisar y adecuar sus intervenciones de acuerdo con las del otro grupo que participe en la interacción.

Los alumnos están divididos en cuatro grupos y desempeñan unos papeles distintos; dos grupos tienen el papel de psicólogos y otros dos grupos actúan en el papel de pacientes. Si se trata de una clase poco numerosa (diez o doce alumnos), se organizarán solamente dos grupos.

La tarea que hay que realizar es distinta según el grupo. Así, el grupo de pacientes tiene que inventar un sueño a partir de una lista de objetos o acciones y contarlo después, mientras que los psicólogos tienen que interpretarlo.

Durante las distintas fases de la tarea, los alumnos deberán decidir el contenido o el argumento del sueño (es preferible que exista un argumento, aunque sea absurdo)⁷⁶. También incluirán los elementos clave que serán interpretados y decidirán cómo y quién lo cuenta⁷⁷.

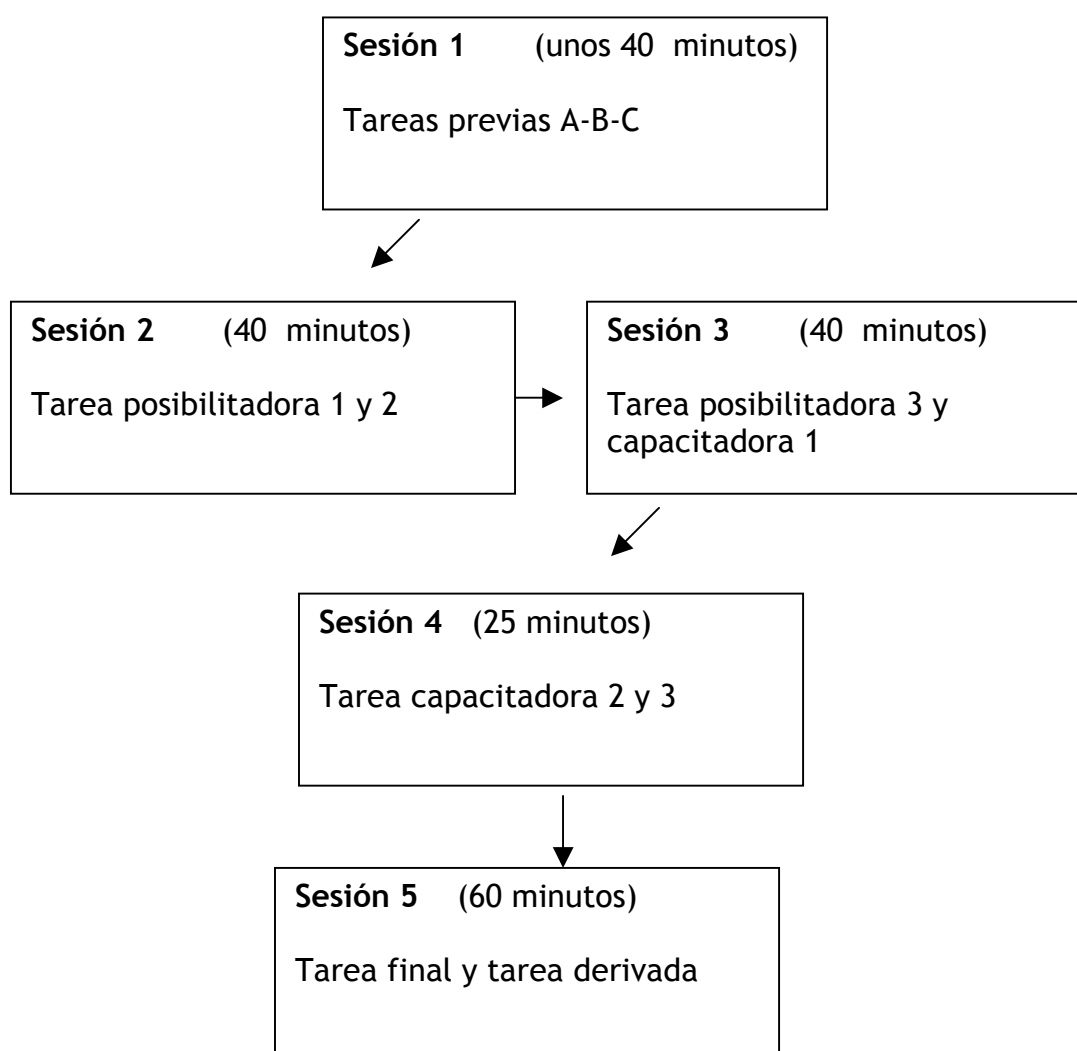
Por su parte, los integrantes del grupo de psicólogos deben ponerse de acuerdo sobre el significado que adquiere cada objeto o acción en los sueños, escuchar atentamente lo que cuenta el paciente sobre su sueño y, a continuación, y tras hacerle las preguntas que consideren necesarias, interpretar el sueño según lo establecido para cada elemento.

⁷⁶ De esta forma los alumnos tienen que explicar una historia, describir, emplear conectores, etc.

⁷⁷ Existe la posibilidad de contar el sueño entre todos. Se parte de la idea entonces de que todos han tenido un sueño parecido por razones que los psicólogos también deberán explicar.

SESIONES

La tarea que presentamos para este nivel está compuesta por tres actividades previas, tres posibilitadoras, tres capacitadoras y una derivada. A continuación mostramos cómo se organizan por sesiones estas subtareas:



TAREAS PREVIAS

La primera tarea previa tiene por objetivo introducir el mundo de la interpretación de los sueños; el objetivo de la segunda es negociar los criterios de la tarea final y, por último, en la tercera, se fijan las restricciones que afectan al conjunto de subtareas y a la tarea final.

En las páginas siguientes, describimos cada una de las tareas previas y ofrecemos orientaciones para el profesor.

TAREA A

Objetivo: Introducir la interpretación de los sueños

Tiempo: 20 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas, profesor y gran grupo

Material: Power point o fotocopia con varios elementos relacionados con el tema (véase anexo 1).

La primera tarea previa que presentamos se divide en dos partes. La primera de ellas tiene por objetivo introducir la interpretación de los sueños y despertar el interés de los alumnos por este tema. En la segunda parte, los alumnos deberán interpretar el significado onírico de algunos elementos.

Para empezar, podemos mostrar varias imágenes mediante *power point* o fotocopia relacionadas con los sueños o su interpretación (véase anexo 1). Preguntamos a continuación al grupo-clase si reconocen las imágenes y qué les sugieren. Después de este primer contacto con el tema, les hacemos varias preguntas para que hablen en parejas durante unos minutos.

¿Has soñado últimamente? ¿Recuerdas algún sueño? ¿Has soñado alguna vez algo que después haya ocurrido? ¿Crees que los sueños tienen algún significado?

Pasados cinco minutos, les damos la oportunidad de comentar brevemente con todo el grupo alguna de las respuestas que han recibido de sus parejas.

Unos minutos más tarde, les presentamos cuatro imágenes (véase anexo 2) que representan objetos o acciones y les preguntamos por el significado que, según

ellos, pueden dar los libros de interpretación de sueños. Con esta actividad pretendemos que los alumnos formulen algunas hipótesis en grupo.

Tras unos minutos de reflexión, se comentan en el grupo-clase sus hipótesis con respecto a la interpretación de estos elementos.

TAREA B

Objetivo: Negociar criterios

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

En primer lugar hay que decidir si el profesor o los alumnos se encargan de crear la lista de elementos que aparecerán en el sueño y que deberán ser interpretados. Podemos preguntarles qué prefieren. Si deciden crear ellos la lista, hay que decidir si la elaboran entre todos o sólo un grupo (que después no tiene que ser necesariamente el de psicólogos). Si se opta por el grupo, hay que ofrecer alguna actividad al resto de alumnos. Así, por ejemplo, el grupo que no esté ocupado podría encargarse de establecer algunas características de los personajes, tanto de los pacientes como de los psicólogos.

En segundo lugar, hay que negociar las características generales de la actuación y el contenido de las intervenciones de los psicólogos y los pacientes. Por ejemplo, podría trabajarse la función 3.18. “Expresar miedo, ansiedad y preocupación”⁷⁸ y 4.24. “Tranquilizar y consolar”⁷⁹ de los *Niveles de referencia* correspondientes a este nivel. También podría considerarse la posibilidad de trabajar algunas estructuras correspondientes a la función 2.9. “Expresar acuerdo rotundo” y 2.10. “Expresar desacuerdo”.⁸⁰ Podríamos

⁷⁸ Función 3.18., inventario de *Funciones, Niveles de referencia para el español*, p. 228-229. Algunos ejemplos para el nivel B2: me preocupo; siento miedo/ terror/ angustia; me asusta; estoy agobiado/ inquieto.

⁷⁹ Función 4.24., inventario de *Funciones, Niveles de referencia para el español*, p. 254. Ejemplos: tranquilo, hombre/mujer; tranquilízate; cálmate; relájate; ya está; ya ha pasado; todo tiene solución; venga; ánimo; ánimo; ánimo.

⁸⁰ Función 2.9., inventario de *Funciones*, p. 197-198. Ejemplos de “Expresar acuerdo rotundo”: ¡Por supuesto! desde luego que sí; claro que sí; sin duda; estoy totalmente de acuerdo; sí, sí, eso está claro. 2.10. “Expresar desacuerdo” (p.201). Ejemplos: pues no; creo que te

sugerir al grupo de pacientes que introdujeran expresiones para mostrar miedo o preocupación y que los psicólogos intentaran tranquilizarlos. Otra posibilidad es introducir discordia entre los psicólogos y trabajar algunas estructuras para expresar desacuerdo.⁸¹ Se trata de decidir entre una u otra posibilidad (o las dos si el nivel lo permite) y entonces realizar alguna práctica para aprender estas nuevas funciones lingüísticas, en caso de que no se hayan trabajado en clase o las desconozcan.

Si las funciones deben estudiarse en clase, esta tarea tendría entonces una duración superior a la establecida en la ficha técnica.

equivocas; pues yo no creo /pienso/opino/veo/encuentro/considero que + subjuntivo; No comparto tu opinión/ tu punto de vista.

⁸¹ Los psicólogos podrían discutir sobre el significado de los matices de los elementos oníricos y no ponerse de acuerdo.

TAREA C

Objetivo: Negociar restricciones

Tiempo: De a 5 a 10 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Expresión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

En primer lugar, los alumnos deben saber que el objetivo de la tarea final es ejercitar la lengua oral y la pronunciación. Por ello, vamos a restringir el uso de la lengua escrita; no permitiremos su empleo y sólo toleraremos las notas - muy breves-, los símbolos y los dibujos como apoyo a las intervenciones.

En segundo lugar, tenemos que comentar que los grupos de psicólogos deberán tener en cuenta la improvisación, puesto que no es posible establecer la interpretación de los matices de los elementos de la lista. Por eso, sería conveniente que comentaran algunas ideas sobre la interpretación de las características de los elementos que aparecen en el sueño.

Por último, es necesario fijar un tiempo máximo para contar e interpretar el sueño. Dependiendo del número de grupos, habrá que considerar la posibilidad de contar con una sesión adicional. Para que la tarea final pueda realizarse en una sola sesión, lo ideal sería que hubiera un máximo de cuatro grupos, dos de pacientes y dos de psicólogos, de manera que contar e interpretar el sueño pudiera realizarse en unos treinta minutos.

TAREAS POSIBILITADORAS

Proponemos tres tareas posibilitadoras; la primera de ellas consiste en formar los grupos, la segunda, en inventar e interpretar el sueño y la tercera, en actuar. La segunda y la tercera tarea son diferentes para cada grupo, ya que el papel que desempeñan en la tarea final también es distinto. Por lo tanto, a partir de la segunda tarea posibilitadora, las orientaciones que recibirán los alumnos no son comunes para los dos grupos. En las siguientes páginas, proporcionamos la información básica para la realización de estas tareas.

Primera tarea posibilitadora

Objetivo: Formar grupos

Tiempo: De 5 a 10 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Comprensión lectora

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Tarjetas con formas del imperfecto de indicativo

En una clase de diez o doce alumnos se pueden organizar dos grupos y en una clase de dieciséis, cuatro. La formación de los grupos puede llevarse a cabo de dos formas; los alumnos se organizan ellos mismos, o bien se desarrolla algún tipo de actividad que permita la creación de los grupos de forma fácil y, si es posible, provechosa desde un punto de vista didáctico, es decir, que la actividad tenga el doble objetivo de creación del grupo y de repaso o introducción de algún contenido.

La actividad que proponemos nos permite realizar un repaso de las formas del imperfecto de indicativo. Para un grupo de doce alumnos podríamos utilizar doce tarjetas con formas de la primera y la segunda persona (seis y seis) del singular del pretérito imperfecto⁸² de verbos variados, especialmente, formas irregulares.

En primer lugar, repartiríamos una tarjeta a cada alumno y luego les pediríamos que se agrupasen por formas personales, es decir, formas en primera persona y formas en segunda persona, con lo cual obtendríamos dos grupos. Para decidir qué grupo desempeña un papel o el otro, podría acordarse antes de realizar la actividad.

⁸² Hemos elegido el imperfecto de indicativo porque los sueños se cuentan en este tiempo.

Segunda tarea posibilitadora

Objetivo: Inventar un sueño/interpretar elementos oníricos

Tiempo: 30 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Lista de objetos

La tarea posibilitadora siguiente tiene objetivos distintos según el grupo al que va dirigida. Así, el grupo de pacientes tiene que inventar un sueño a partir de una lista de objetos que les ha proporcionado el profesor o que ha sido elaborada por un grupo de alumnos o por toda la clase.

En cambio, para el grupo de psicólogos, la tarea consiste en dar una interpretación a los objetos y, si es posible, considerar algunos matices sobre la interpretación a partir de las características que tenga el elemento; por ejemplo, la interpretación del elemento “agua” depende de cómo sea o de cómo esté (limpia, turbia, fría, tranquila, revuelta...).

Tercera tarea posibilitadora

Objetivo: Trabajar la actuación

Tiempo: 15-20

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En esta tercera tarea posibilitadora, el grupo de psicólogos debe decidir cómo va a actuar ante los pacientes (hay que tener en cuenta la tarea B). Se trata de comentar cómo pueden ser sus actuaciones, sus intervenciones, los turnos de palabra, la forma de ser de cada psicólogo, etc. También tienen que pensar en la organización de su consultorio de psicología.

El grupo de pacientes, en cambio, debe decidir cómo van a contar el sueño y cómo se comportarán ante los psicólogos.

TAREAS CAPACITADORAS

En este apartado planteamos tres tareas capacitadoras; en la primera de ellas se pretende realizar un primer ensayo de la tarea final y en las dos siguientes, nos centraremos en varios ítems de pronunciación que trabajaremos mediante actividades basadas en la interacción.

Primera tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar dentro de cada grupo

Duración: 20 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En esta primera tarea capacitadora realizaremos un primer ensayo que se realizará a escala reducida, dentro de cada grupo. Para ello, dos alumnos del grupo de psicólogos deberían actuar puntualmente de pacientes; en el grupo de pacientes, actuaremos de la misma forma, dos alumnos desempeñarán el papel contrario. De este modo, podría llevarse a cabo un primer ensayo dentro de cada grupo con el fin de comprobar la eficacia y el funcionamiento de las intervenciones.

Segunda tarea capacitadora

Objetivo: Practicar especialmente sonidos vocálicos, sonidos consonánticos y sinalefa

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Tercera

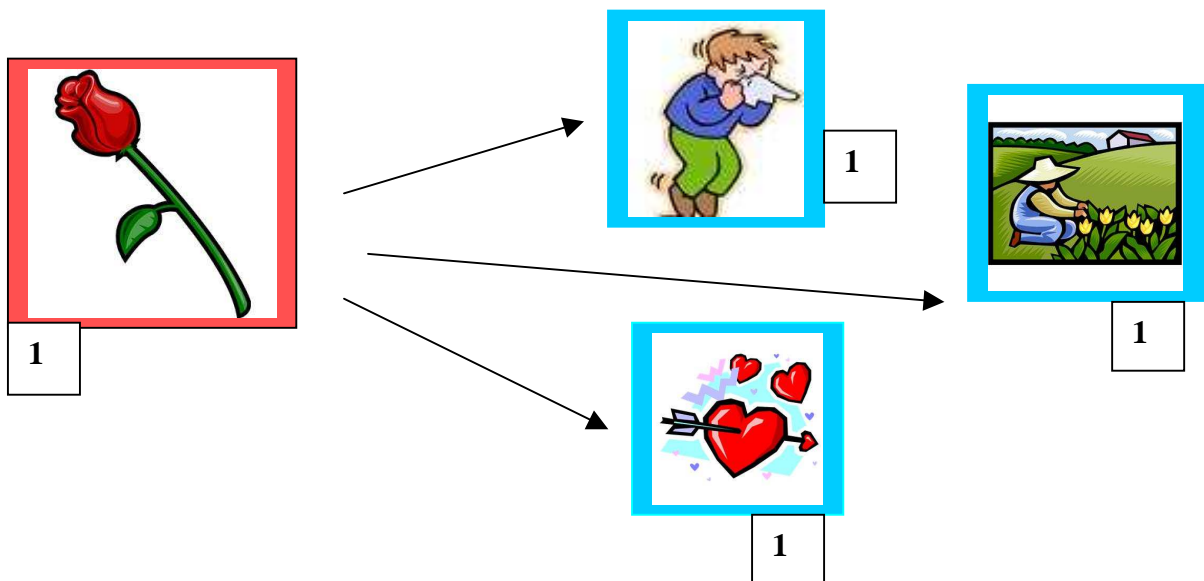
Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Tarjetas con dibujos

En esta tarea vamos a practicar especialmente los sonidos vocálicos, los consonánticos y la sinalefa. Para empezar, explicamos a los alumnos que realizaremos una prueba psicológica en la que tienen que asociar imágenes y que, según las imágenes que relacionen, podrán sacar conclusiones sobre su personalidad.

Vamos a trabajar con dos tipos de tarjetas: las rojas y las azules. Para cada tarjeta roja hay tres tarjetas azules. Las rojas representan diversos objetos, por ejemplo, tenemos una tarjeta roja con una flor, otra con un coche deportivo, otra con una playa, etc. Estas tarjetas van numeradas y a cada roja le corresponden tres azules. Ponemos un ejemplo a continuación:



La tarjeta roja con la flor lleva en este caso el número uno, de manera que sólo puede relacionarse con una de las azules que tenga también esa cifra.

El primer paso es formar grupos de cuatro. A cada grupo le entregamos unas cuatro o cinco tarjetas rojas y las tres correspondientes de color azul para cada roja. Les pedimos entonces que relacionen cada tema de la tarjeta roja con uno de la azul. Evidentemente, dentro de cada grupo puede haber diferencias entre alumnos; un alumno puede relacionar la flor con la tarjeta del paisaje y el jardinero y otro, con el niño que estornuda estrepitosamente.

Después de repartir las fichas, el profesor anuncia que tienen que construir frases del tipo: 1) “Yo relaciono la flor con la naturaleza porque es la primera idea que me viene a la mente.” 2) “A mí, la flor me recuerda las crisis alérgicas que tenía de pequeño.” El profesor puede poner un par de ejemplos a los alumnos sobre el tipo de frases que deben producir.

El tema de las tarjetas rojas y las asociaciones con las azules puede elegirse en función de los sonidos que nos interese practicar. En el epígrafe 5.2. correspondiente a este nivel⁸³ se plantea la identificación y la producción de los sonidos consonánticos y que hemos incluido en nuestro sílabo (véase apartado 11). Esta actividad podría sernos útil para trabajar por ejemplo la tendencia del español a realizar como aproximantes las oclusivas /b, d, g/. Habría que elegir entonces varias imágenes y asociaciones de imágenes que contuvieran estos sonidos. De todas formas, no vamos a fijarnos únicamente en la pronunciación de unos sonidos, porque les pedimos que construyan una frase. Con ello, trabajamos la pronunciación globalmente y además la integramos en una actividad de lengua oral, cuyo objetivo es expresar la opinión sobre unas imágenes.

⁸³ Inventario de *Pronunciación y prosodia*, nivel B1-B2, *Niveles de referencia* del Instituto Cervantes, (p.143).

Por último, si queremos simular todavía más el “análisis psicológico”, podemos escribir detrás de cada tarjeta azul una interpretación de la imagen al estilo test de psicología.⁸⁴

⁸⁴ Ejemplo de explicación para la tarjeta azul número 1, “estornudo”: “Eres una persona realista, pero a menudo tienes tendencia a ver el lado negativo de la vida. Sueles deprimirte cuando tus planes no salen como habías previsto u organizado.”

Tercera tarea capacitadora

Objetivo: Practicar el alargamiento vocálico, el énfasis en saludos y las estructuras para dar consejos

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción y comprensión escrita

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Tarjetas con descripción de problemas

En primer lugar indicamos a los alumnos que vamos a practicar formas de saludos en un registro coloquial-familiar y de forma efusiva, así como algunas estructuras para dar consejos.

Para empezar, les preguntamos cómo se saluda de manera familiar-coloquial y efusiva en sus lenguas respectivas. Escuchamos algunas muestras y luego les pronunciamos algunos ejemplos como los siguientes para mostrarles cómo es en español:

- Hola, ¿quééé tal?
- ¡Caaarmen!
- ¡Cuánto tiempo!
- Me alegro de verte.

Inventario de *Funciones*, B2, *Niveles de referencia para el español*, pp. 255-256.

Después, dividimos a los estudiantes en dos grupos pares si es posible: el grupo A y el grupo B. El A se encargará de saludar efusivamente y de aconsejar⁸⁵. Los miembros del grupo B, en cambio, tendrán que contestar al saludo con un “bien, voy tirando” que muestre preocupación y explicar brevemente qué les sucede. Entonces, los alumnos del grupo A tienen que darles algún consejo.

⁸⁵ 4.18. Inventario de *Funciones*, *Niveles de referencia para el español*, p. 251-252. Ejemplos para el nivel B2: Si yo fuera tu...; Lo mejor sería que + subjuntivo; Te aconsejaría/recomendaría...; ¿Y si + imperfecto de subjuntivo?

Tras dar a los alumnos estas indicaciones, repartimos tantas tarjetas con problemas como alumnos integren el grupo B⁸⁶. Luego pedimos a los alumnos del A que vayan al encuentro del otro grupo y, después de saludarse, unos expliquen el motivo de su preocupación y los otros les den consejos.

Una vez han recibido varios consejos por problema, les pedimos que vuelvan a sus sitios. En este momento, si quieren, los alumnos del A pueden explicar primero el asunto que les preocupa y después los consejos que han recibido de sus compañeros. De esta forma, podemos practicar estructuras de discurso indirecto, como por ejemplo: “Jutta me ha aconsejado que lo cuente a la policía.”

⁸⁶ El profesor puede inventar varios problemas y escribir cada uno de ellos en una tarjeta diferente. Sería interesante que el profesor conociera un poco al grupo y así creara unos problemas que pudieran ser cercanos a los alumnos y, de este modo, se podría despertar un mayor interés por la actividad.

TAREA FINAL

Objetivo: Interpretar el sueño

Tiempo: 30-35 minutos (véase restricciones)

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Lista de objetos

Esta tarea puede desarrollarse de dos formas. En la primera, los pacientes cuentan el mismo sueño pero con pequeñas diferencias individuales, de manera que todos participan activamente en la tarea final. La segunda opción es elegir un portavoz que cuente el sueño, de modo que sólo intervenga un alumno del grupo de pacientes. En el grupo de psicólogos, en cambio, todos participan en la interpretación del sueño.

La tarea se realiza en clase siguiendo un orden lógico. Para empezar, los pacientes o uno de ellos cuenta el sueño a toda la clase y al profesor. Después interviene el grupo de psicólogos que corresponde a ese grupo de pacientes. Se establece una interacción entre ellos, en la que los psicólogos formulan las preguntas necesarias para la interpretación del sueño. Por último, los psicólogos exponen la interpretación del sueño, teniendo en cuenta todos los elementos que aparecen en él.

Es importante que el profesor informe del tiempo del que disponen antes de empezar esta tarea y lleve un control del mismo.

En caso de que sobrara tiempo, el resto de la clase podría expresar su opinión sobre el sueño.

TAREA DERIVADA (simultánea a la tarea final)

Objetivo: Mantener ocupados a los grupos

Tiempo: 30 minutos (cada grupo)

Sesión: Quinta

Destrezas: Comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

Esta tarea puede realizarse en el caso de una clase con varios grupos. El objetivo principal es que el grupo que no actúa esté atento durante el turno de otro grupo.

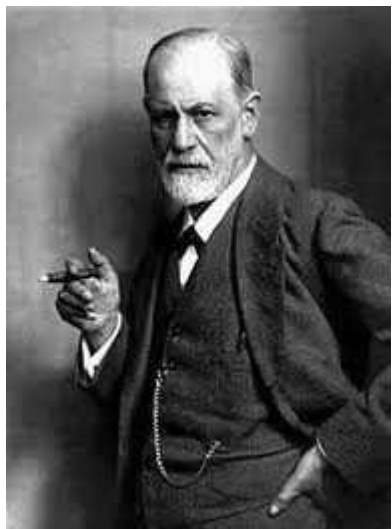
La tarea del grupo-público consiste en prestar atención a las intervenciones y tomar notas, si es necesario, para poder valorar después la actuación de sus compañeros. Podemos plantear algunos temas sobre los que pueden fijar su atención durante la actuación.

1. ¿Qué psicólogo parece el más experto y no da la impresión de improvisar?
2. ¿Qué opinión tienen de la interpretación de los psicólogos?
3. ¿Qué interpretación asociada a un objeto les parece la más creíble o acertada?
4. ¿Cómo actúan los pacientes?

ANEXO 1



Un diván



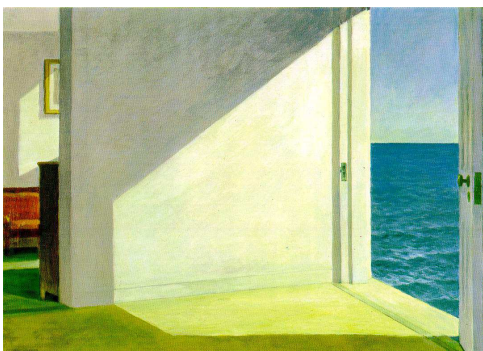
Sigmund Freud



Dalí



Delvaux



Hopper



Goya

ANEXO 2

1. Vamos a hacer de psicoanalistas. ¿Qué significado crees que se da en los libros de interpretación de sueños a los elementos siguientes? Mira el cuadro.



Agua limpia y
tranquila



Dientes que caen
o se rompen



diamantes



volar




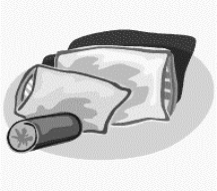
- ❖ Simboliza la ambición.
- ❖ Significa miedo a envejecer.
- ❖ Nuestra vida está entrando en una fase de íntima satisfacción.
- ❖ Soñar con esto es un buen augurio y una señal de buena fortuna.

Salomon, M. (1999), *La nueva enciclopedia de los sueños*, Ed. Robinbook, Barcelona.
Simmons, M. y McLaughlin, C., *Interpretación de los sueños*, Libros Cúpula. Trad. de M^aJ. Vázquez

SOLUCIONES

- ❖ Simboliza la ambición: volar.
- ❖ Significa miedo a envejecer: los dientes.
- ❖ Nuestra vida está entrando en una fase de íntima satisfacción: el agua.
- ❖ Soñar con esto es un buen augurio y una señal de buena fortuna: los diamantes.

ANEXO 3: LISTA DE OBJETOS QUE PROPORCIONA EL PROFESOR

13.5. Un interrogatorio en clase

- Ficha técnica
- Introducción
- Sesiones
- Tareas previas
- Tareas posibilitadoras
- Tareas capacitadoras
- Tarea final
- Tareas derivadas
- Alternativa
- Anexo

FICHA TÉCNICA

Tarea final: Realizar un interrogatorio en clase

Descripción: Se lleva a cabo un interrogatorio en el que participan dos parejas de policías y cuatro parejas de sospechosos

Nivel: C1

Destreza que predomina: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Esta actividad resulta ideal con doce alumnos, cuatro actúan de policías y el resto interpreta a las parejas de sospechosos

Tiempo: Siete sesiones

Funciones y contenidos de pronunciación

Exponemos a continuación las funciones lingüísticas correspondientes al nivel C1, así como los ítems de pronunciación que podrían practicarse en la tarea que presentamos.

FUNCIONES NIVEL C1⁸⁷

- 1.2. Pedir información (finalidad, razón, causa) P
- 1.2.2. Expresar curiosidad: ejemplos (¿Y eso?, ¿cómo es eso? P
- 1.2.3. Solicitando una explicación P
- 1.3. Dar información
- 1.3.1. Corrigiendo una información previa
- 1.3.2. Señalando que el enunciado previo es improcedente
- 1.4. Pedir confirmación P
- 2.19. Preguntar por el conocimiento de algo P
- 2.20. Expresar conocimiento
- 2.21. Expresar desconocimiento
- 2.24. Preguntar si se recuerda o se ha olvidado P
- 2.25. Expresar que se recuerda
- 2.26. Expresar que no se recuerda
- 3.17. Expresar enfado e indignación P
- 3.27. Expresar sorpresa y extrañeza
- 4.24. Tranquilizar y consolar P

Inventario de *Funciones, Niveles de referencia, C1.*

PRONUNCIACIÓN

- 3.2.3. Elementos acentuados en razón de énfasis

Inventario de *Pronunciación y prosodia, Niveles de referencia, C1-C2.*

⁸⁷ Sugerimos repartir las funciones según los personajes. Añadimos una *P* de *policía* a aquellas funciones que tendrían sentido en el papel de agente.

INTRODUCCIÓN

La tarea que proponemos para este nivel C1 nos permite practicar diversas funciones lingüísticas, ejercitar la lengua oral y la pronunciación en general, así como focalizar sobre determinados aspectos del sílabo de pronunciación del nivel C1.

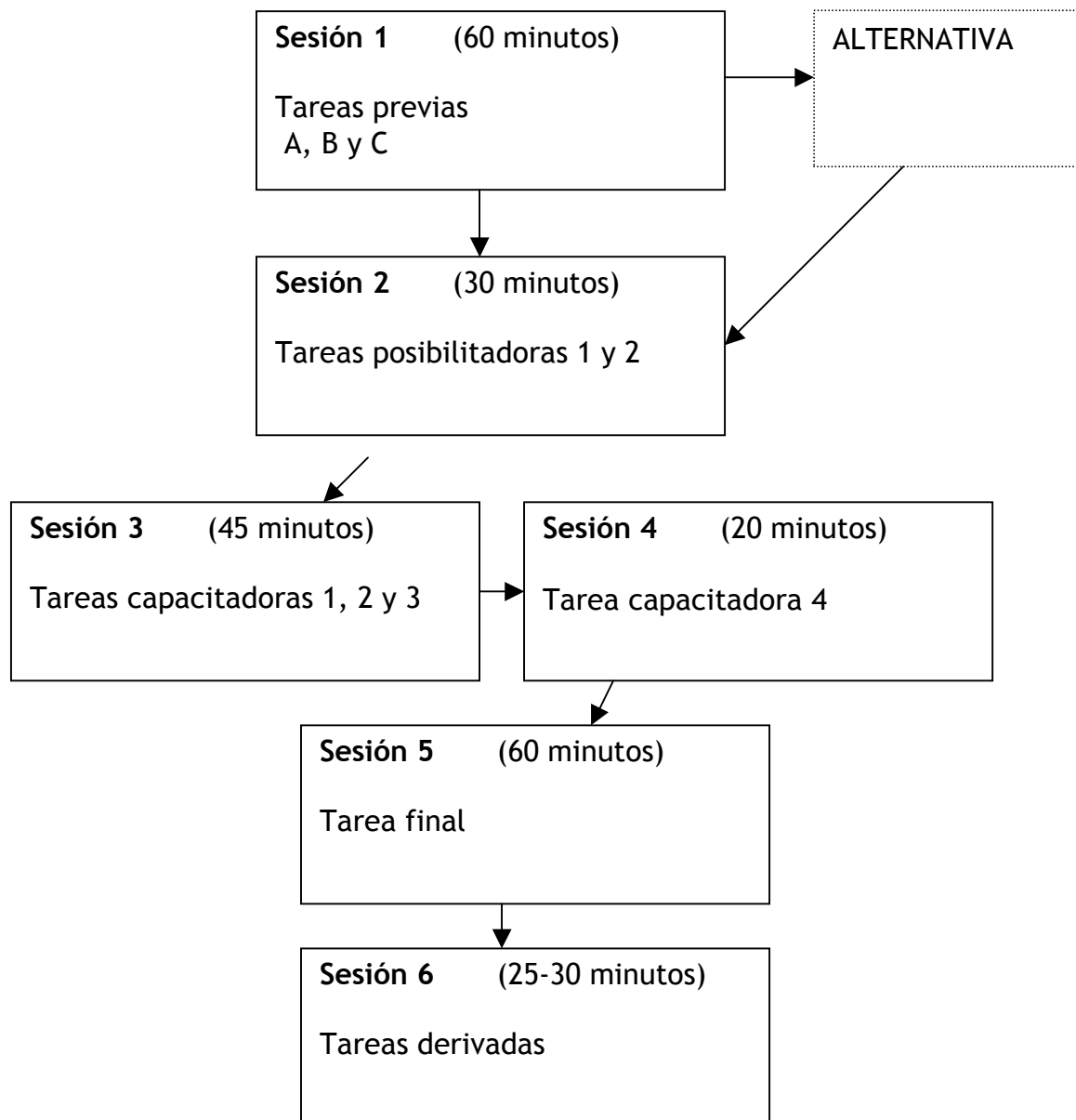
En las páginas anteriores proponemos una lista algo extensa de funciones lingüísticas porque, al tratarse de una tarea bastante abierta, admite la puesta en práctica de varias funciones a la vez. Hemos elegido estas funciones y no otras porque creemos que se adecuan fácilmente en el contexto de un interrogatorio, pero no excluimos la posibilidad de elegir otras estructuras que puedan suponer un mayor interés didáctico y que también encajen en el interrogatorio.

Sugerimos que el profesor oriente a los alumnos sobre el tipo de estructuras que puedan funcionar mejor en el interrogatorio y en los diversos papeles. Nosotros hemos añadido una *P* al lado de algunas funciones que, por su naturaleza, encajarían mejor en el papel de agente de policía.

De todas formas, hay que tener en cuenta que, al tratarse de una tarea abierta, surgirá necesariamente la improvisación. Con ella, entrarán en juego otras funciones que, en caso de que los alumnos no las dominaran, podrían incorporarse en futuras tareas derivadas para su estudio y práctica.

SESIONES

Esta tarea se organiza en las sesiones siguientes:



TAREAS PREVIAS

La primera tarea previa que planteamos nos permite saber cómo imaginan los alumnos un interrogatorio. Mediante una lluvia de ideas reunimos entre toda la clase una serie de tópicos y de vocabulario relacionado con los interrogatorios que podemos escribir en la pizarra en caso necesario.

En la segunda tarea previa, el objetivo es negociar los criterios de la tarea final y en la tercera, establecer las restricciones de la misma.

TAREA A

Objetivo: Imaginar un interrogatorio

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Fotos de escenas sobre interrogatorios

El objetivo de esta actividad es imaginar un interrogatorio y reunir entre todos una serie de tópicos y de vocabulario relacionado. Esta actividad también permite que el profesor conozca la opinión de los alumnos sobre la posibilidad de realizar un interrogatorio en clase y explique su utilidad como actividad oral y de pronunciación.

Podemos empezar mostrando unas fotos de escenas de interrogatorios y preguntarles por lo que observan en ellas. Las describen y, si alguna pertenece a algún fotograma de una película conocida, se comenta el argumento. Otra posibilidad es proyectar una escena breve de algún filme en el que se escenifique un interrogatorio no necesariamente policial.

A partir de aquí podemos preguntarles por más títulos de películas y por el vocabulario que asocian a los interrogatorios o incluso si alguna vez han sido interrogados.

1. ¿Qué vocabulario puedes asociar a un interrogatorio?
2. ¿Alguien recuerda otras películas en las que pueda verse un interrogatorio?
3. ¿Alguna vez has sido sometido a un interrogatorio?

Una vez realizadas estas actividades, que pueden durar entre 15 y 20 minutos, podemos sugerirles la idea de realizar un interrogatorio entre toda la clase y preguntarles qué les parece.

TAREA B

Objetivo: Negociar criterios

Tiempo: 20-25 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos pequeños y gran grupo

Material: Ninguno

En esta segunda tarea previa los alumnos deben tomar algunas decisiones básicas relativas al tipo de delito, al lugar de los hechos, al tiempo y a los personajes.

1. Tipo de delito/lugar del suceso
2. Tiempo
3. Personajes

1. Tipo de delito/lugar del suceso

Podemos empezar formando pequeños grupos⁸⁸, cuya actividad principal es inventar el motivo del interrogatorio. Tienen que pensar en un suceso que deba ser investigado por la policía y en el lugar de los hechos. Si necesitan alguna idea, podemos ayudarlos sugiriéndoles una desaparición (de los exámenes oficiales, del director del Instituto de idiomas, de dos alumnos, del tablón de anuncios...). Al cabo de cinco minutos cada grupo expone sus ideas al resto de la clase y, entre todos, deciden cuál les gusta más. Una vez decidido el motivo, tienen que inventar los móviles que pueden tener los sospechosos. Les pedimos que cada grupo piense en dos motivos y tras unos cinco minutos, se exponen y se eligen los más originales o atractivos entre todos. Hay que fijar un número de móviles que debe corresponderse con el

⁸⁸ Existen dos opciones válidas: el profesor forma los grupos o los alumnos se agrupan ellos mismos.

número de parejas de sospechosos, de manera que cada pareja tenga un móvil diferente para cometer el delito.

2.El tiempo

Una vez decidido el delito, se pide a los alumnos que establezcan el momento exacto de los hechos y las horas que debe cubrir la coartada. Es importante advertir a los alumnos que no debe tratarse de un día entero sino de una tarde-noche, a partir de las siete de la tarde por ejemplo, para evitar que el relato de la coartada resulte demasiado largo.

3. Personajes

Teniendo en cuenta el número de alumnos, se decide si habrá dos o cuatro alumnos en el papel de agentes de policía. El resto actuará como parejas de sospechosos. Tras decidir el número de agentes, el resto de alumnos pensarán qué tipo de personajes pueden ser las parejas, es decir, hay que establecer alguna característica que defina a cada personaje (tímido, seductor, pasota, apático, bromista, prepotente, asustado, misterioso, cotilla...).

Finalmente, podemos comentar entre todos las decisiones que han tomado. Otra opción es comentarlas al final de cada bloque. Tanto en una u otra opción hay que darles tiempo para que puedan hablar entre ellos y tomar las decisiones oportunas. Transcurrido el tiempo, se pone en común, se comenta y se fijan las bases del caso entre toda la clase.

TAREA C

Objetivo: Negociar restricciones

Tiempo: 10-15 minutos

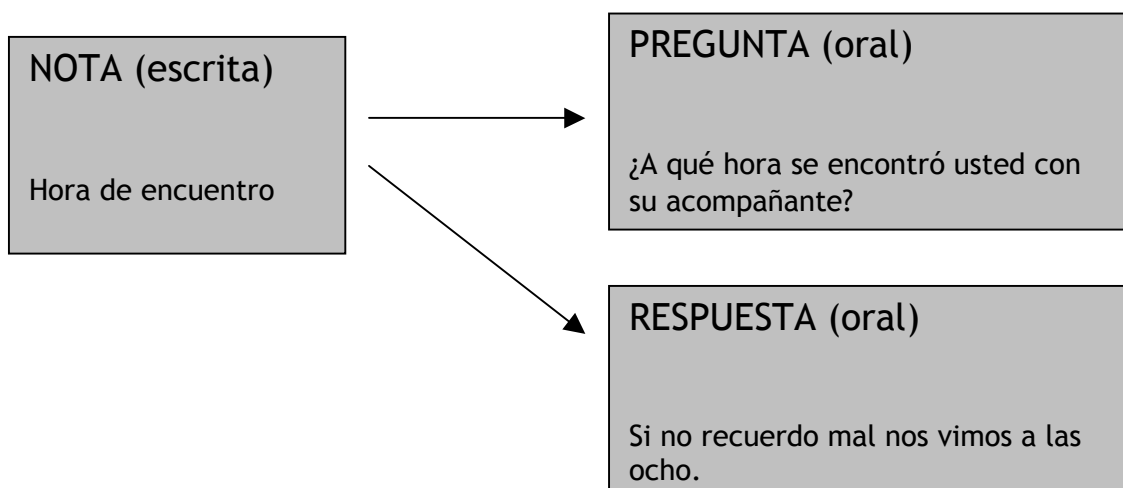
Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos y toda la clase

Material: Ninguno

El objetivo de esta tercera tarea previa es dejar claras las restricciones que tendrán las tareas que se realizarán a continuación. La primera restricción y la más importante se refiere a las preguntas que formularán los policías. Las preguntas no podrán escribirse y deberán formularse a partir de notas. Los sospechosos, por su parte, tampoco podrán redactar su coartada. Sólo se permitirán notas breves como apoyo durante su declaración. El profesor puede poner el ejemplo siguiente para que sepan en qué apoyarse para formular las preguntas o dar las explicaciones:



La segunda restricción afecta a la coartada, y especialmente al hecho de que los policías tienen que pedir detalles y explicaciones sobre el tiempo que ha pasado la pareja junta, más que en la introducción de falsedades (Ej: "Tenemos testigos que aseguran haberlo visto en compañía de la víctima"), las cuales crearían una situación difícil de resolver por parte de los sospechosos.

Estas dos restricciones las impone el profesor y son fundamentales para el objetivo y el buen funcionamiento de las tareas. Si lo desean, los alumnos pueden establecer restricciones adicionales y el profesor les puede dar algunos minutos de tiempo para que piensen y expresen sus ideas al respecto.

TAREAS POSIBILITADORAS

Las tareas posibilitadoras que planteamos para esta tarea son las siguientes:

1. *Casting*
2. Guión

La primera tarea posibilitadora consiste en asignar los papeles a los alumnos. En este caso tenemos dos clases de personajes únicamente: los cuatro agentes de policía y las parejas de sospechosos. En la segunda tarea, hay que crear una especie de guión sobre los hechos ocurridos a partir de lo fijado en la tarea B. En esta segunda tarea, policías y sospechosos enfocan su trabajo desde perspectivas distintas; los primeros deben formular las preguntas y los segundos, preparar las respuestas, teniendo en cuenta el suceso y el móvil de cada pareja.

Primera tarea posibilitadora

Objetivo: Repartir los papeles del interrogatorio (cuatro policías y cuatro parejas sospechosas).

Tiempo: 10 minutos

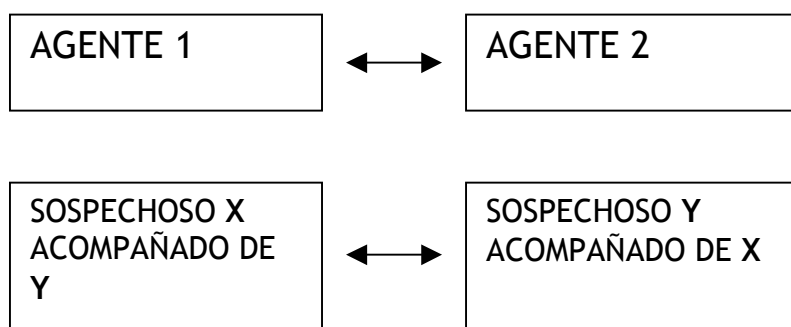
Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Profesor y gran grupo

Material: Tarjetas con el nombre del personaje

El objetivo de esta primera tarea posibilitadora es realizar el *casting* entre los alumnos para elegir el papel que van a desempeñar. Se puede comentar entre toda la clase si hay preferencias por algún papel. En primer lugar, pueden comentar qué papel les gusta más y luego, deben elegir si prefieren el papel de policías o el de sospechosos, y de estos últimos, qué tipo de personaje les atrae más. Si resultara difícil llegar a un acuerdo, el profesor puede entonces ser el encargado de repartir unas tarjetas en las que se indique el nombre de un sospechoso y el de su acompañante en el momento en que ocurrieron los hechos. En el caso de los policías puede indicarse “agente” y un número.



Segunda tarea posibilitadora

Objetivo: Elaborar el guión/decidir la actuación

Tiempo: 20 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas

Material: Ninguno

En la anterior tarea posibilitadora, los alumnos se han emparejado. A partir de este momento, las parejas de policías y las de sospechosos tienen tareas diferentes. Los policías deben pensar en las preguntas que pueden hacerles a las parejas de sospechosos. Para que el interrogatorio no se alargue, se puede limitar el número de preguntas a diez. Antes de empezar a interrogarles, deberían tener claro qué quieren preguntar. Durante el interrogatorio, los policías pueden variar las preguntas según les convenga e improvisar. No se trata pues de formular las preguntas con exactitud ni de escribirlas y leerlas, sino de pensar sobre qué aspectos quieren interrogarles y de preguntar según las respuestas que reciban.

Por su parte, las parejas de sospechosos deben ponerse de acuerdo sobre todo lo que hicieron el día del delito y memorizarlo, es decir, crear una coartada perfecta.

Es básico saber improvisar y reaccionar adecuadamente durante el interrogatorio porque las parejas pueden intuir qué tipo de preguntas les van a formular los policías, pero no pueden estar del todo seguras. Igualmente, los policías desconocen las respuestas de los sospechosos. Por lo tanto, tendrán que improvisar, cambiar y adaptar el interrogatorio de acuerdo con las respuestas o explicaciones que reciban de los sospechosos.

El profesor puede orientar tanto a los policías como a las parejas de sospechosos y darles algunas pistas sobre lo que deberían preguntar unos, y la información que deberían compartir las parejas de sospechosos. Exponemos a continuación algunas preguntas que pueden formularles los policías y que pueden orientar también a los sospechosos sobre la información que deberían preparar.

- ¿De qué se conocen?
- ¿Cuánto tiempo hace que se conocen?
- ¿Qué relación tienen con la víctima?
- ¿Qué hacían a las ocho de la tarde?
- ¿Dónde estaban cuando desapareció la víctima?

Las preguntas anteriores son sólo una idea sobre el tipo de información que deberían pedir los policías, así como la que deberían compartir las parejas.

Insistimos en que lo recomendable para recordar tanto lo que se pregunta como la coartada debería fijarse mediante notas:

Hora encuentro: _____
Actividades del día: _____
Relación con la víctima: _____
Etc. _____

En cuanto al segundo objetivo de esta actividad, la actuación, señalamos a continuación algunas cuestiones que podría comentar el profesor en clase y sobre las cuales los alumnos deberían tomar decisiones.

1. Actuación de los policías

Para que el interrogatorio resulte más divertido, sugerimos que un alumno desempeñe el típico papel de policía “bueno” o “amable” y otro, el de “malo”

o “brusco”. Los alumnos pueden decidir si esta idea les convence o si prefieren que los policías actúen según otro perfil.

2.Actuación de las parejas

Podrían considerar la posibilidad de introducir características de la personalidad de las parejas que influyeran sobre la forma de actuar y de hablar, por ejemplo, algún miembro de la pareja debe imitar o exagerar un acento extranjero, intentar seducir con su voz y gestualidad al policía, acentuar la carga emocional de las pausas en la secuencia, mostrar indiferencia de forma verbal y no verbal, etc. Estas son algunas de las ideas que puede plantear el profesor. Los alumnos deben negociar y elegir las que más les gusten de entre las propuestas por el profesor u otras que se les ocurran.

3.Escenificación

Los alumnos policías deberán decidir también cómo escenifican el interrogatorio. Pueden cambiar las mesas de sitio, colocar sillas a su gusto e incluso traer al aula algún tipo de foco, gafas negras, fotografías, etc. objetos que puedan reforzar su papel y que contribuyan a parecer los típicos policías de interrogatorio de las películas.

TAREAS CAPACITADORAS

Proponemos cuatro tareas capacitadoras:

1. Ensayar los papeles de forma individual y en parejas (contenido).
2. Ensayar la actuación
3. Practicar el énfasis y la corrección de información previa
4. Realizar un ensayo general en parejas

En la primera tarea se pretende que los alumnos practiquen el contenido de la coartada, primero, de forma individual y después, en parejas. Se trata de un ensayo centrado en el significado y en los detalles del encuentro de las parejas el día que se cometió el delito. Por su parte, los agentes de policía tienen que practicar las preguntas que formularán a los sospechosos.

En la segunda actividad, el objetivo ya no es practicar el significado sino la forma de las intervenciones y la actuación. En este caso se proponen varias actividades; una de ellas es un ejercicio centrado en determinados aspectos de pronunciación, los cuales podrían introducirse en las intervenciones para dar más credibilidad a los personajes.

Por último, se realiza un ensayo general en parejas en el que se intenta aunar todo lo anterior, contenido y forma, de manera que les sea posible comprobar cómo puede desarrollarse su intervención en la tarea final.

Primera tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas

Material: Notas tomadas en la segunda tarea posibilitadora

En esta tarea los alumnos deben ensayar su papel como tarea de casa. En clase, pueden reunirse con su pareja, ya sea sospechoso o policía, y poner en práctica sus intervenciones. Esta actividad, en principio, no debería superar los diez minutos, puesto que se trata de un primer ensayo centrado especialmente en el contenido, más que en la forma.

Segunda tarea capacitadora

Objetivo: Practicar el énfasis y la corrección de información previa⁸⁹.

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

Para practicar el énfasis y la corrección de información previa, vamos a proponer a los alumnos una actividad que consiste en inventar rumores y desmentirlos o rechazarlos.

El profesor preguntará en primer lugar de qué rumores se han podido enterar ellos a lo largo de su vida y qué rumores corren actualmente sobre personajes famosos. Esta primera actividad puede realizarse entre toda la clase y no debería superar los cinco minutos.

Después les preguntamos qué harían ellos en caso de que fueran famosos, existieran rumores sobre su vida privada y tuvieran la oportunidad de comentar algo al respecto. Nos interesa saber si sabrían responder a tales rumores en español. Para estimularles a reaccionar y para comprobar su capacidad de réplica, podemos empezar con algún rumor-ejemplo que afecte a alguien externo al grupo.

⁸⁹ El *pero* con valor enfático (¿PERO qué dices?), 3.2.3. “Elementos acentuados en razón de énfasis”, inventario de *Pronunciación y prosodia*, nivel C1-C2, p.138.
1.3.1. “Corrigiendo otra información previa” (mediante exclamativas/interrogativas/enunciativas): ¿Qué + enunciado previo? + nuevo enunciado; (Pero... ¿qué dices, hombre?; ¡Qué va!; Pero, ¿qué (tonterías) dices? No es asunto tuyo. (*Funciones* C1, p. 183).

A continuación les pedimos que formen dos grupos y que en cada grupo piensen varios rumores sobre el profesor. Pasados unos cinco minutos, les pedimos que nos los den a conocer claramente o que nos los insinúen. Si se opta por lo segundo, entre todos los alumnos pueden confesar algún detalle, de manera que el profesor se imagine o sospeche de qué se trata. El profesor debe entonces desmentirlo mediante alguna de las siguientes propuestas⁹⁰.

- ¿PERO qué dices?
- Pero... ¿qué dices, hombre?; ¡Qué va!; Pero, ¿qué (tonterías) dices?
- ¡¿Cómo que yo...?!
- ¡Qué va!

Nos basamos en 3.2.3. del inventario de *Pronunciación y prosodia* y 1.3.1. de *Funciones*.

Tras desmentir los rumores que le han comunicado los alumnos, puede repetirse la práctica de forma indirecta, es decir, el profesor inventa un rumor sobre un alumno de clase, el cual debe utilizar alguna de las estructuras ofrecidas en la lista.

Tras esta actividad introductoria, se divide a la clase en dos grupos. Cada grupo tiene que inventar cuatro o cinco rumores que afecten a alumnos del otro grupo⁹¹. Una vez inventados los rumores, se comentan en clase, de manera que el afectado debe reutilizar las estructuras trabajadas con anterioridad para contestar al alumno que ha contado el rumor.

El profesor está atento a las producciones e interviene si es preciso para mejorar la pronunciación de los alumnos.

⁹⁰ La lista podría ampliarse. Sería adecuado que los alumnos dispusieran de un mayor número de estructuras.

⁹¹ Hay que advertir a los estudiantes que los rumores deben tener un límite y no ser ofensivos.

Tercera tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar la actuación

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas

Material: Notas tomadas en la segunda tarea posibilitadora

En esta segunda tarea capacitadora, las parejas deberían centrarse en la actuación y por tanto, fijarse en aspectos como el tono de voz, la gestualidad y la forma de hablar y actuar en general.

El profesor debe desempeñar un papel de apoyo en caso de dudas.

Cuarta tarea capacitadora

Objetivo: Realizar un ensayo general

Tiempo: 20 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas

Material: Notas tomadas en la segunda tarea posibilitadora

En esta quinta tarea capacitadora realizamos una simulación de la tarea final. Como tenemos dos parejas de policías, ya podemos ensayar un primer interrogatorio en el que cada policía interrogará a una pareja de sospechosos. El interrogatorio puede realizarse con menos preguntas y ligeramente cambiadas para no dar demasiadas pistas a los sospechosos. La forma de interrogarlos podría realizarse como en la tarea final, es decir, por separado, primero un sospechoso y luego otro, para comprobar si el tipo de preguntas que los agentes les formulan resultan eficaces y consiguen que los sospechosos entren en contradicciones.

Les comentamos que intenten reutilizar las estructuras e introducir el énfasis practicado en la segunda tarea capacitadora.

TAREA FINAL

Objetivo: Realizar el interrogatorio

Tiempo: 60 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Parejas

Material: Notas

Primero debemos dejar a los policías que preparen el espacio en el que interrogarán a los sospechosos. Después puede iniciarse el interrogatorio, teniendo en cuenta que las parejas que no son interrogadas pueden permanecer en el aula como público y que la pareja que será interrogada, tiene que separarse durante el interrogatorio, de manera que uno de los alumnos tendrá que salir del aula.

Los policías interrogan por separado a las parejas, de las que conocen el posible móvil para cometer el delito. Los agentes deben formular preguntas sobre detalles con el fin de encontrar contradicciones. Por su parte, los sospechosos deben evitar entrar en contradicciones, puesto que la pareja que cometa más errores será la principal sospechosa del delito.

Tras la realización de todos los interrogatorios, los policías anuncian cuál de las parejas les resulta más sospechosa y mencionan el número y el tipo de contradicciones en las que ha caído.

TAREAS DERIVADAS

Primera tarea derivada

Objetivo: Autoevaluación

Tiempo: unos 15 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Comprensión escrita e interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Individual y grupo clase

Material: Test de autoevaluación

En esta tarea derivada se podría realizar un test de autoevaluación para conocer la opinión de los alumnos en cuanto a la utilidad de la tarea para practicar pronunciación y lengua oral.

Las preguntas, que formularíamos por escrito, estarían pues encaminadas a conocer qué han aprendido con la realización de esta tarea y qué han podido practicar.

En esta autoevaluación también podríamos preguntarles por sus dificultades y carencias y, a partir de ellas se podrían crear y realizar nuevas actividades, que podrían ser formales y centradas en los aspectos que deseen mejorar.

Esta actividad consta de tres pasos:

- repartir el test
- anotar breves respuestas
- comentar entre todos.

En esta actividad habría un apoyo escrito inicial y una interacción final en la que se expondrían las distintas opiniones y necesidades.

Segunda tarea derivada

Objetivo: Valorar la actuación de los alumnos

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

La segunda tarea, enfocada a la valoración de la actuación de cada personaje, podría plantearse a modo de tertulia sobre quién ha gustado más en su papel, quién se ha mostrado más convincente y quién tiene más dotes de actor.

Se puede plantear de manera que cada alumno que lo desee puede expresar su opinión al resto de la clase.

ALTERNATIVA

Presentamos a continuación una alternativa a esta tarea, que está pensada especialmente para un grupo-clase que no se ponga de acuerdo en el tipo de delito o cuyas ideas no convenzan a todos los alumnos. En ese caso, el profesor puede darles un motivo para desarrollar la tarea y estimularlos.

Para llevar a cabo esta alternativa, hemos de modificar la segunda tarea previa. Tras ésta, el desarrollo de las siguientes tareas es el mismo que en la propuesta inicial. Así pues, desarrollamos a continuación la variante a la segunda tarea previa.

Segunda tarea previa

Objetivo: Presentar el caso de una desaparición

Duración: 10-15 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Imagen en power point, transparencia o fotocopia.

Esta tarea consta de varias partes; la primera de ellas es una presentación del caso; la segunda, la formulación de hipótesis y la tercera consiste en organizar a los alumnos para que puedan realizar el resto de tareas.

En primer lugar, el profesor presenta a los estudiantes un caso misterioso. En power point o en una transparencia se muestra una fotografía con todos los personajes que protagonizan el caso.

En la fotografía aparecen diversos personajes en una fiesta. El profesor debe explicarles que uno de los personajes ha desaparecido misteriosamente. Los alumnos deben formular hipótesis sobre el personaje que puede haber

desaparecido y por qué. Asimismo puede preguntarles qué está haciendo toda esa gente, qué están celebrando, etc.

En el cuadro sugerimos algunas preguntas que el profesor puede dirigir a todo el grupo:

- a. ¿Quién creéis que ha desaparecido y por qué?
- b. ¿Quién podría ser el secuestrador?
- c. ¿Qué están celebrando?
- d. ¿Qué relación tienen los personajes?

Tras escuchar las hipótesis de los estudiantes, el profesor puede explicarles que la imagen muestra la fiesta de compromiso de la rica, guapa y joven heredera, Vanesa Montes, con el hijo de otra familia también bien aposentada. Durante la fiesta, a medianoche, desaparece Vanesa. La policía cree que se trata de un secuestro y que el autor o autores del secuestro pedirán pronto un rescate millonario.

Por último, el profesor presenta a cada uno de los personajes que han asistido a la fiesta. Se trata de proporcionar un poco de información de cada personaje: el novio, la madre del novio, el padre y la madre de la novia, varios invitados así como el personal de servicio.

Después, el profesor reparte los nombres de los personajes en unas tarjetas para asignar los papeles a los alumnos (véase anexo 5). En ellas aparece el nombre de un sospechoso y su acompañante. A continuación, puede repartir otras tarjetas con el móvil del secuestro a cada una de las parejas, o bien pedirles que cada pareja invente un posible móvil para secuestrar a Vanesa.

Tras esta tarea, los alumnos pueden continuar con el resto de las actividades.

ANEXO 1: PRESENTACIÓN DEL CASO

1. Julieta Garzón de Montes
2. Álvaro Montes
3. Rita Pardo
4. Dora Pérez
5. Ignacio Salazar
6. Néstor Salazar
7. Encarna Marcos
8. Rosario Marcos
9. Óscar Ferrero

10. Vanesa Montes Garzón
11. Isabel Montes Valverde
12. Carmen Cortázar de Salazar
13. Sebastián Villa



Media hora antes de la desaparición de Vanesa en la mansión de los Montes.

Cartel de la película *Gente con clase* (*Relative values*), www.jordilabanda.com/MANGA-FILMS_281.
Todos los derechos reservados.

ANEXO 2

Información sobre los personajes (PARA EL PROFESOR)



Julieta Garzón de Montes es la madre de Vanesa Montes y no está de acuerdo con el compromiso. Cree que Vanesa todavía es muy joven para casarse.



Álvaro Montes es el padre de Vanesa Montes. Tampoco está contento con el compromiso de su hija pues deseaba para ella un marido de su misma clase social, pero si su hija quiere a Ignacio...



Rita Pardo es la mejor amiga de Vanesa Montes. Se conocieron en la universidad y en seguida se trabó una fuerte amistad entre ambas. Es una chica algo misteriosa. Nadie sabe nada de su familia ni de su pasado.



Dora Pérez trabaja para la familia Montes como asistente y camarera desde hace dos años. Es de un pequeño pueblo del sur de Palencia y cuando su padre se suicidó y su familia perdió el negocio familiar, ella se marchó del pueblo. Está enamorada desde hace meses de Carlos Ferrero, el socio del padre de Vanesa.



Ignacio Salazar es el apuesto prometido de Vanesa Montes. Siempre ha sido un chico muy trabajador. Es simpático, divertido y está muy enamorado de Vanesa. Es ingeniero en una compañía de telecomunicaciones y sabe tocar el piano.



Néstor Salazar es el hermano de Ignacio. Trabajaba como un mecánico más en el taller de su padre hasta que este último murió. Ahora lo dirige desde el despacho y se ocupa únicamente de la administración y del primer contacto con los clientes. Siempre ha sentido celos de su hermano y nunca ha dado muestras de simpatía por Vanesa y su familia aristocrática.



Encarna Marcos es la hermana de Rosario. Son amigas de Julieta de toda la vida. Tienen un sobrino, al que ella y su hermana han criado como a un hijo, y al que les hubiera gustado ver comprometido con Vanesa.



Rosario Marcos como su hermana Encarna es amiga de Julieta. Tiene un sobrino, al que ella y su hermana han criado como a un hijo, y al que les hubiera gustado ver comprometido con Vanesa.



Óscar Ferrero es el socio del padre de Vanesa Montes. Es un hombre muy ambicioso, bromista y mujeriego. Sentaría cabeza si Vanesa le hiciera caso, pero ella siempre le ha rechazado.



Vanesa Montes Garzón es una chica muy rica, heredera de una gran fortuna. Está terminando sus estudios de Periodismo y Publicidad y quiere crear una revista femenina. Tiene fama de frívola.



Carmen Cortázar de Salazar es la madre de Ignacio. Cayó en una depresión cuando su marido murió accidentalmente en el taller. La grúa se le vino encima y el coche lo reventó. Este trágico accidente la sumió en una depresión de la que todavía no se ha recuperado. No ve con buenos ojos el futuro enlace de su querido hijo Ignacio con Vanesa, a la que considera una chica mimada y caprichosa.



Isabel Valverde es la prima de Vanesa. Es hija del hermano mayor del padre de Vanesa, José Antonio, fallecido hace años en un accidente de tráfico. Tiene tres hijos y es viuda.



Sebastián Villa es el mayordomo de la mansión. Está soltero y no tiene familia. Es muy perfeccionista y algo engreído. La madre de Vanesa lo tiene muy bien considerado, porque es impecable en su trabajo.



ANEXO 3

Informe policial

Asunto: Móviles

Caso: Desaparición de Vanesa Montes

NOMBRE Y APELLIDOS	MÓVILES
Rita Pardo	Siempre se ha mostrado muy amiga de Vanesa, pero en el fondo le tiene envidia. Además cree que no se merece a Ignacio.
Ignacio Salazar	No tiene ningún móvil conocido.
Néstor Salazar	Es ambicioso y carece de escrúpulos. Siempre ha sentido celos de su hermano. La policía cree que tuvo algo que ver con la muerte de su padre.
Encarna y Rosario Marcos	Aunque aparentemente inofensivas, son manipuladoras y están dominadas por la ambición. Están arruinadas y siempre han deseado la fortuna de Vanesa para su sobrino y para ellas.
Dora Pérez	Está marcada por su pasado. Necesita dinero para recuperar la casa de su pueblo.
Óscar Ferrero	Está enamorado de Vanesa.
Carmen Cortázar de Salazar	Su hijo se merece una chica mejor.
Isabel Valverde	El accidente en el que murió su padre fue debido a una imprudencia del padre de Vanesa. ¿Posible venganza?
Sebastián Villa	Está secretamente enamorado de Dora y sabe que necesita dinero. Le gustaría mucho ayudarla.

ANEXO 4

Informe policial

<i>Interrogatorio 1</i>		
Ignacio	Rita	Ignacio y Rita

<i>Interrogatorio 2</i>		
Carmen	Sebastián	Carmen y Sebastián

<i>Interrogatorio 3</i>		
Dora	Óscar	Dora y Óscar

<i>Interrogatorio 4</i>		
Encarna	Rosario	Encarna y Rosario

<i>Interrogatorio 5</i>		
<i>Isabel</i>	Néstor	Néstor e Isabel

ANEXO 5

Reparto de papeles

Eres Ignacio Salazar, cuando desapareció Vanesa estabas con Rita Pardo en la terraza de la mansión.

✂ -----

Eres Rita Pardo, cuando desapareció Vanesa estabas con Ignacio en la terraza de la mansión.

✂ -----

Eres Carmen, cuando desapareció Vanesa estabas con Sebastián en la cocina.

✂ -----

Eres Sebastián, cuando desapareció Vanesa estabas con Carmen en la cocina.

✂ -----

Eres Dora, cuando desapareció Vanesa estabas con Óscar en el jardín.

✂ -----

Eres Óscar, cuando desapareció Vanesa estabas con Dora en el jardín.

✂ -----

Eres Encarna, cuando desapareció Vanesa estabas con tu hermana en el salón, junto al piano.

✂ -----

Eres Rosario, cuando desapareció Vanesa estabas con tu hermana en el salón, junto al piano.

✂ -----

Eres Isabel, cuando desapareció Vanesa estabas con Néstor en la biblioteca.

✂ -----

Eres Néstor, cuando desapareció Vanesa estabas con Isabel en la biblioteca.

✂ -----

13.6. Una radionovela

- Ficha técnica
- Introducción
- Sesiones
- Tareas previas
- Tareas posibilitadoras
- Tareas capacitadoras
- Tarea final
- Tarea derivada

FICHA TÉCNICA

Tarea final: Producir un capítulo de una radionovela

Descripción: Se trata de inventar, grabar y escuchar un episodio de una radionovela

Nivel: C2

Destreza que predomina: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos de cinco o seis alumnos

Tiempo: Siete sesiones

Funciones y contenidos de pronunciación

En la tabla siguiente se presentan los contenidos relativos a las funciones lingüísticas y a la pronunciación que podrían trabajarse especialmente en esta tarea.

FUNCIONES NIVEL C2

El tema es libre por lo que cada grupo tiene libertad para escoger el contenido lingüístico. El profesor deberá asistir a los diversos grupos y ayudarles a conseguir el material lingüístico que precisen.

De todas formas, les proponemos que incluyan la función 3.19. “Expresar nerviosismo” porque creemos que encaja con las preguntas eco y los elementos paralingüísticos (véase primera tarea posibilitadora). También la función 1.3. “Dar información”, especialmente 1.3.1. “Corrigiendo otra información nueva” puede trabajarse en esta tarea.

PRONUNCIACIÓN

2.3.⁹² a) Entonación de la interrogativa restrictiva. (Ej. Sobre un elemento: ¿Eres TÚ el que me ha llamado?)

b) Entonación de la interrogativa reiterativa (Ej. ¿Que si sé lo que digo?⁹³ ¿Cuánto dices que ha costado? ¿Si lo supiera mi padre?)

2.4.⁹⁴ Énfasis de intensidad: ¿Dices que has visto A QUIÉN?

4.2. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico. 4.2.1. Usos paralingüísticos de las pausas (carga emocional)

Inventario de *Pronunciación y prosodia, Niveles de referencia*, nivel C1-C2.

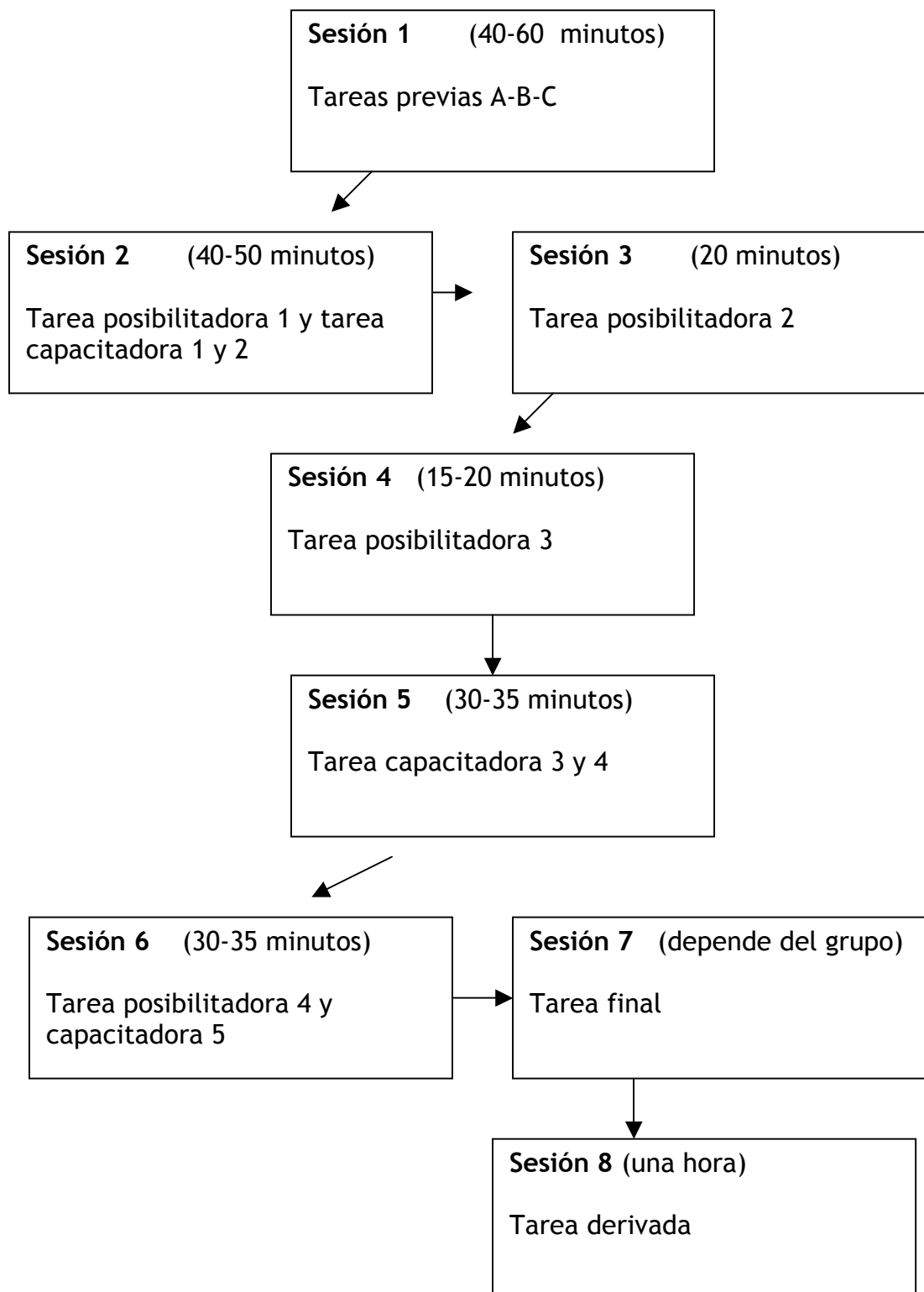
⁹² Contenido incluido en 2.3. “Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa”, *Pronunciación y prosodia, C1-C2, Niveles de referencia para el español*, (p.135).

⁹³ Los epígrafes 2.3. y 2.4. corresponden a preguntas eco. Dumitrescu (1992:54) define las preguntas eco como preguntas que repiten -en parte o su totalidad- un enunciado discursivo inmediatamente precedente. Quien hace este tipo de preguntas -añade la autora- busca la confirmación de que ha escuchado correctamente o solicita de su interlocutor que repita o aclare una parte del mismo, que no ha oído o que cree haber oído mal. Por otra parte, hay preguntas eco que, al repetir el enunciado del interlocutor, lo hacen con propósitos comunicativos diferentes. Por ejemplo, para marcar una reacción afectiva (como sorpresa, ironía, protesta) ante lo escuchado, cuyo sentido no alcanza a captar plenamente, o simplemente para rechazar el turno conversacional previo, como discursivamente inválido.

⁹⁴ En 2.4. “Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla” en *Pronunciación y prosodia, C1-C2*, (p.136-137).

SESIONES

Esta tarea está compuesta por seis sesiones organizadas del modo siguiente:



INTRODUCCIÓN

En esta tarea los alumnos tienen que producir un capítulo de una radionovela o bien una breve historia de unos cinco o seis minutos de duración. Les damos libertad para que elijan entre un capítulo de una historia al estilo serial televisivo o una narración.

Esta actividad implica la puesta en práctica de destrezas como la interacción tanto en la realización como en el producto final. Al mismo tiempo este producto sonoro podrá ser objeto de una práctica de comprensión oral en la tarea final.

Desde un punto de vista comunicativo, es un ejercicio en el que, aparte de tener que negociar la creación de un producto, lo que supone interactuar en clase en las diversas actividades que integran esta tarea, nos permite trabajar algunos códigos paralingüísticos, así como contenidos del sílabo de pronunciación.

TAREAS PREVIAS

Como preparación a la realización de esta tarea de nivel C2, hemos desarrollado un total de tres tareas previas.

En la primera, dividida en dos partes, hablaremos del fenómeno de las radionovelas,⁹⁵ las situaremos brevemente en su contexto histórico-social y escucharemos un fragmento como ejemplo. En la segunda tarea previa se negociarán los criterios de la radionovela que crearán los alumnos y, finalmente, en la tercera, fijaremos las restricciones.

⁹⁵ Podemos compararlas con las telenovelas actuales; de hecho, las radionovelas son las precursoras de este género audiovisual.

TAREA A

Objetivo: Introducir las radionovelas en clase

Tiempo: 25-30 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción, comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Fragmento de *Padres que tenéis hijos* (1965), de Luis Fernández de Sevilla

Dividimos esta tarea en dos partes o subtareas; en la primera formulamos algunas preguntas para introducir el tema y en la segunda, escucharemos un fragmento de una radionovela.

Subtarea 1

En primer lugar, se hacen varias preguntas a los alumnos para promover una interacción entre ellos y el profesor (véase cuadro siguiente). Las preguntas se refieren sobre todo a las radionovelas, pero también a las telenovelas, porque hemos considerado conveniente hablar de ellas por ser el género que, seguramente, resultará más conocido y próximo a los alumnos. En cambio, es probable que no hayan escuchado nunca una radionovela y tengamos que definir el género.

1. ¿Alguna vez has escuchado una radionovela?
2. ¿Son o eran populares en tu país?
3. ¿Tendrían éxito actualmente?
4. ¿Por qué tienen éxito las telenovelas?
5. ¿Estás enganchado a alguna?

Subtarea 2

Después de la actividad anterior, se escucha un fragmento de una radionovela del año 1950 titulada *Padres que tenéis hijos* (o de cualquier otra radionovela). Tras la audición, formulamos algunas preguntas a los alumnos relativas al argumento, a la música, a los ruidos, a las sensaciones que les ha producido. Sugerimos las preguntas siguientes:

1. ¿Te parece actual el argumento?
2. ¿Qué te parece la actuación de los personajes?
3. ¿Se escucha algún tipo de música o ruido?
4. ¿Te engancharías a una radionovela?
5. ¿Podrían tener éxito actualmente?

Esta actividad se realiza de forma oral, mantenemos un intercambio con los alumnos y hacemos las preguntas paulatinamente.

Las preguntas que sugerimos en el cuadro anterior son sólo una muestra, las podemos cambiar según el grupo y la participación del mismo. Dependiendo del tiempo de que dispongamos, podemos formular más o menos preguntas. El profesor debe decidir lo más adecuado o conveniente en cada caso.

TAREA B

Objetivo: Negociar y establecer los criterios

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Ninguno

En esta tarea los alumnos tienen que decidir si pretenden recrear una radionovela como las de antes, con temática y personajes folletinescos (pueden servirles como inspiración las actuales telenovelas), o si prefieren otro tipo de contenido. También deben decidir el género de su radionovela (melodrama, drama, comedia...).

Primero, se trabaja en grupos durante unos minutos y luego, cada grupo comenta sus preferencias al resto de la clase. Pueden decidir entonces si toda la clase se centrará en un mismo tipo de historia.

TAREA C

Objetivo: Negociar y establecer las restricciones

Tiempo: 10-15 minutos

Sesión: Primera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo y grupos

Material: Ninguno

Para empezar, el profesor pide a los alumnos que formen grupos que no superen los cinco.⁹⁶ Después, les recuerda la restricción de limitar al máximo el uso de la lengua escrita, lo que implica que no está permitido escribir los diálogos ya que el objetivo es evitar una lectura en voz alta.

La actividad consiste en construir una situación, unos personajes y una historia. Les permitimos tomar notas pero no redactar las intervenciones ni leerlas.

Una vez tengan los grupos organizados, pensarán en algún sistema que les pueda funcionar como apoyo a la memorización de las intervenciones.

⁹⁶ Dependiendo del número total de alumnos, podemos ampliar a seis si es necesario.

TAREAS POSIBILITADORAS

Hemos confeccionado un total de cuatro tareas posibilitadoras. La primera de ellas consiste en la creación del guión; la segunda está centrada en la actuación; la tercera se enfoca a la organización de las intervenciones así como la elección de una ambientación acorde con el argumento y el género de la radionovela. Por último, la cuarta tiene como objetivo la creación de los efectos sonoros.

Primera tarea posibilitadora

Objetivo: Crear el guión

Tiempo: 25-30 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

Esta primera tarea posibilitadora exige un esfuerzo de imaginación por parte de todo el grupo, puesto que el objetivo es crear unos personajes, una situación y una historia originales.

Dentro de cada grupo se deciden los personajes, la situación y el argumento del capítulo en general (introducción, nudo y desenlace). También es necesario que decidan si habrá un narrador y si harán uso de música de fondo y ruidos.

A partir de estas decisiones, pueden empezar a establecer las intervenciones de cada personaje y la situación en que se desarrollarán. También tienen que decidir en qué momento se introducirá la función “Expresar nerviosismo”⁹⁷ en la que, aparte de usar distintas estructuras, se introduzcan elementos paralingüísticos, tales como la entonación expresiva, la elevación del tono de voz, etc. que resulten más adecuados en esta función⁹⁸. Puesto que las

⁹⁷ Reproducimos algunos ejemplos de la función 3.19. “Expresar nerviosismo” : Estoy de los nervios. Pierdo los estribos... Me saca de mis casillas... Estas estructuras pertenecen al nivel C2; las siguientes, que también podrían añadirse a esta actividad, pertenecen al nivel C1 (Me pongo/pone de los nervios... Me saca de quicio... Me va a dar algo/un ataque. Pierdo los nervios... Estoy al borde de un ataque de nervios. Estoy como un flan. ¡Tengo unos nervios! (inventario de *Funciones*, nivel C1-C2, pp. 213-214).

⁹⁸ Cualquier motivo puede causar nerviosismo en algún personaje. Nosotros sugerimos -sin abusar, puesto que disponen de cinco o seis minutos- la introducción de un segundo motivo de nerviosismo. Se trataría de que algún personaje hiciera pausas que resultaran más largas que las habituales en español. Puede tratarse de un personaje que traslade las pausas largas propias de su lengua al español, lo que puede resultar incómodo o irritante para un hablante

personas nerviosas o que están muy nerviosas no suelen entender ni oír correctamente, es una ocasión excelente para introducir las preguntas eco, cuya intención aquí es la de confirmar o aclarar enunciados previos.

de la variedad peninsular. Proponemos el tema de las pausas para hacer una referencia, aunque incompleta, al punto 7. de nuestro sílabo de pronunciación “Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico”. Otra posibilidad es que, en la aportación de información (función 1.3. “Dar información”, p.182), el narrador haga un uso paralingüístico de las pausas, con carga emocional.

Segunda tarea posibilitadora

Objetivo: Decidir la actuación

Tiempo: 20 minutos

Sesión: Segunda

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En la tarea anterior los alumnos han empezado a definir las intervenciones de los personajes. En esta deberán tener claro el orden de las mismas y empezar a centrarse en la forma que darán a las intervenciones (usos lingüísticos). Hay que establecer cómo son los personajes, cómo están (estado de ánimo) y cómo hablan, es decir, la influencia de los aspectos anteriores en la forma de comunicarse.

Es una tarea que permite la introducción de códigos paralingüísticos. Así, podríamos intentar incorporar algunos de ellos como la intensidad de la voz, el tono medio empleado y la entonación expresiva; se trata de códigos culturales paralingüísticos centrados en este caso en el nivel fonético⁹⁹.

Comentamos estas cuestiones con los alumnos, los animamos a utilizarlas y los orientamos.

A partir de ahí, cada alumno puede imaginar primero cómo actúa y qué expresa su personaje. Esta información la comparte después con los compañeros de grupo para realizar adaptaciones dentro de la historia que han imaginado.

⁹⁹ Cantero y Mendoza (2003: 44) indican que existen códigos culturales paralingüísticos centrados en el nivel fonético y códigos paralingüísticos que actúan en el nivel discursivo y nos informan sobre cómo iniciar una conversación, cómo mantenerla y cómo terminarla, etc. (En Mendoza (coord.) 2003. *Didáctica de la lengua y de la literatura para Primaria*.) En esta tarea no trabajaremos los códigos que actúan en el nivel discursivo.

De todas formas, es conveniente que cada alumno-personaje mantenga en secreto algún contenido de su intervención y, en el ensayo general, lo introduzca y compruebe su eficacia y resultado. En definitiva, se trata de que no todos sepan exactamente los detalles del contenido de la intervención de los otros. De esta manera, logramos incluir elementos de improvisación en el grupo; por ejemplo, una respuesta inesperada de un alumno-personaje o la introducción de algún elemento desconocido desde el punto de vista temático o léxico, obliga a los interlocutores a reaccionar, a improvisar, a pedir aclaraciones y a no estar pendientes de lo preparado. Creemos que una pequeña dosis de factor sorpresa puede dar pie a la activación de la competencia estratégica y por ende, al aprendizaje de la lengua. Si en los ensayos esos contenidos inesperados funcionan, pueden añadirse en las siguientes prácticas y, finalmente, en el guión definitivo.

Tercera tarea posibilitadora

Objetivo: Organizar las intervenciones

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Tercera

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Notas

En esta tarea los alumnos decidirán el orden en el que se incluirán las aclaraciones, descripciones o incisos del narrador y por último, la introducción de música de fondo y de ruidos ambientales. También tendrán que imaginar cómo van a producir los ruidos y quién se encargará de ellos. Les podemos proponer que el narrador o algún personaje, cuya intervención sea breve, se encargue de esta tarea.

Al finalizar esta tercera tarea posibilitadora se informa a los alumnos que deben ensayar su papel de forma individual. Esta práctica pueden realizarla como trabajo para casa.

Cuarta tarea posibilitadora

Objetivo: Crear los efectos sonoros

Tiempo: 10-15 minutos

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupo

Material: Cada grupo busca el material más apropiado

En esta actividad los alumnos tienen que ponerse de acuerdo sobre los ruidos de fondo que acompañarán las intervenciones, así como elegir la música más apropiada a su radionovela.

Los ruidos deberían crearlos ellos de forma “artesanal” y sin el uso de ordenadores.

TAREAS CAPACITADORAS

Proponemos cinco tareas capacitadoras; la primera y la segunda están enfocadas a la práctica de contenidos de pronunciación que tienen un papel destacado en las intervenciones. La tercera consiste en un primer ensayo y la cuarta se centra en la interpretación. Finalmente, en la quinta se ensaya contenido y forma.

Primera tarea capacitadora

Objetivo: Practicar la entonación de la interrogativa restrictiva

Tiempo: 10 minutos

Sesión: Cuarta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Tarjetas

El objetivo de esta tarea es poner en práctica la entonación interrogativa restrictiva para que más adelante los alumnos incorporen este tipo de entonación en las intervenciones de la radionovela. Para ejercitar este contenido, nos basaremos en un juego de cartas infantil.

En primer lugar, repartimos a cada alumno una tarjeta con una imagen que puede emparejarse con otra tarjeta. Hay que elegir un vocabulario en imágenes que sea fácil de formar parejas, por ejemplo, animales (gato/gata...) o parejas famosas. Se trata entonces de preguntarse para encontrar la pareja correspondiente: “¿Eres **TÚ** quien tiene el gato?”, “¿**EL GATO**, lo tienes tú? La respuesta puede ser: “No lo tengo”, lo que implicaría tener que pasar la tarjeta al compañero de la derecha, sin informar en ningún caso del contenido de la misma al resto de compañeros. En cambio, si lo aciertan, se obtiene una pareja y dejan de participar en el juego. Todos pueden emparejarse excepto un alumno cuya tarjeta no tiene correspondencia.

Segunda tarea capacitadora

Objetivo: Practicar la entonación de la interrogativa reiterativa o bien pregunta eco recapitulativa total (Dumitrescu, 1992:56)

Tiempo: 5-10 minutos

Sesión: Cuarta

Destreza: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Gran grupo

Material: Tarjetas

Los alumnos se disponen en círculo o en forma de u. Basándonos en el mismo procedimiento del juego de los disparates, sustituimos las preguntas y las respuestas secretas por oraciones enunciativas, afirmativas o negativas.

Así, un alumno inventa una frase y se la pronuncia algo rápida al compañero situado a su lado, el cual debe repetirla en voz alta para pedirle confirmación de lo que ha entendido.

Ejemplo: “Me he quedado sin trabajo”. “¿**Que** te has quedado sin trabajo?”¹⁰⁰

Entonces, una vez repetida la frase ante el resto del grupo, formula una frase al compañero que se sitúa a su otro lado.

Una vez escuchadas, repetidas y confirmadas todas las frases es el momento de escuchar los disparates que puedan surgir al enlazar una frase de un lado con la del otro lado. El enlace se hace con “porque” y se formula en tercera persona.

Ejemplo: “Claudia dice que se ha quedado sin trabajo **porque** mañana irá al mercado a comprar pescado fresco.”

¹⁰⁰ Preguntas de este tipo las encontramos en el inventario de *Funciones*, epígrafe 1.3.1. “Corrigiendo otra información previa” (p.181). Reproducimos el ejemplo para el nivel C1: ¿Que + enunciado previo? + nuevo enunciado. [-No ha llovido en todo el año.] -¿Que no ha llovido en todo el año? Imposible (p.184). También se incluyen ejemplos de este tipo de preguntas en el inventario de *Pronunciación y prosodia* del nivel C1-C2 (p. 137-139), tal como hemos apuntado en las primeras páginas de la presente tarea.

Tercera tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar los papeles

Tiempo: 15 minutos

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Individual y grupos

Material: Ninguno

Esta primera tarea capacitadora tiene por objetivo realizar un ensayo cuya finalidad es comprobar la eficacia de las intervenciones, el orden de las mismas y su adecuación. Esta tarea, que supone el primer ensayo en grupo, se lleva a cabo una vez los alumnos hayan ensayado su papel de forma individual.

Cuarta tarea capacitadora

Objetivo: Ensayar la interpretación

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Quinta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Individual y grupos

Material: Notas

En esta cuarta tarea capacitadora los alumnos ya han decidido cómo van a actuar los personajes y qué información personal (ya sea estado de ánimo, registro, etc.) van a transmitir a través de sus intervenciones.

En esta segunda actividad capacitadora, se pone énfasis en la forma más que en el contenido.

Quinta tarea capacitadora

Objetivo: Ensayo general

Tiempo: 15-20 minutos

Sesión: Sexta

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Ninguno

En esta tarea se lleva a cabo un ensayo general en el que se tendrán en cuenta tanto los elementos de contenido como de forma, por tanto, hay que tener presente los ensayos realizados en las dos tareas anteriores.

En el aula, los grupos vuelven a ensayar y disponen del asesoramiento del profesor. Tras estos ensayos, la radionovela tendría que estar prácticamente definida.

TAREA FINAL

Objetivo: Grabar la radionovela

Tiempo: Depende del grupo

Sesión: Séptima

Destrezas: Interacción

Tipo de agrupamiento en clase: Grupos

Material: Grabadora, ordenador...

En esta sesión los alumnos se reúnen fuera del aula y graban sus radionovelas, que no deberían superar los cinco o seis minutos de duración. Podemos fijar entre todos una fecha para la audición de la radionovela, de manera que tengan un margen de tiempo para llevar a cabo la grabación.

Tarea derivada

Objetivo: Escuchar las radionovelas y comentarlas

Tiempo: Depende del número de grupos

Sesión: Octava

Destrezas: Comprensión oral

Tipo de agrupamiento en clase: Individual y en grupos

Material: Ninguno

Antes de realizar esta actividad de comprensión, se recomienda que entre toda la clase se reúna una lista de criterios de valoración que servirán para puntuar los documentos sonoros producidos por los alumnos.

El objetivo es escuchar las radionovelas -dos por sesión- y comentar el resultado; nos podemos referir al argumento, a la interpretación, a los efectos de sonido, etc. Sería aconsejable que las comentáramos desde el punto de vista de un crítico de radio y televisión y no nos limitásemos a valorar cuestiones lingüísticas.

14. CONCLUSIONES

La enseñanza de la lengua oral y de la pronunciación han estado supeditadas en la mayoría de métodos al desarrollo de las destrezas lecto-escritoras. A pesar de que el enfoque comunicativo ha situado las cuatro habilidades clásicas al mismo nivel de importancia, los resultados obtenidos en la enseñanza formal no resultan tan positivos en las destrezas orales como en las escritas. En nuestra opinión, este mayor dominio de lo escrito frente a lo oral puede deberse a la influencia que ejerce la lengua escrita en la oral, es decir, a la mediación lecto-escritora en las actividades orales y la pronunciación.

Creemos que para lograr una pronunciación más cercana a la nativa se debería prescindir o evitar al máximo la lengua escrita en la práctica de la pronunciación y de la lengua oral. Por ello, nos planteamos desarrollar una propuesta didáctica centrada en lengua oral en la que se evitara - por su interferencia negativa- el empleo de lo escrito. Pero, además, teniendo en cuenta la impresión -confirmada tras la investigación- de que la pronunciación quedaba al margen de las propuestas del enfoque comunicativo y, desde nuestra creencia, que su enseñanza no es dissociable de la práctica de las destrezas orales, nos propusimos como objetivo ensamblar la práctica de ambos contenidos.

La idea de presentar una propuesta necesitaba la base de una investigación teórica así como un análisis de manuales¹⁰¹ y de planes curriculares. La investigación teórica y el análisis nos permitiría introducirnos en esta área, así como orientarnos y recoger todos aquellos elementos que pudieran utilizarse como puntos de apoyo de una futura propuesta didáctica.

¹⁰¹ Hemos revisado un total de cuarenta y cuatro manuales, que corresponden principalmente a manuales concebidos para la enseñanza/aprendizaje de ELE, manuales específicos de pronunciación del español y del inglés, así como manuales destinados a la práctica de la lengua oral en español.

A partir de la base teórica y de los análisis, podríamos elaborar un sílabo de pronunciación y a partir de ahí, presentar una propuesta didáctica acorde con el sílabo.

Procedimos entonces a formular tres objetivos que dividimos en varios objetivos específicos, tal como mostramos en el cuadro siguiente.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Realizar un análisis de materiales:

- 1.1 Analizar los contenidos de pronunciación, cómo se presentan y qué lugar se les asigna en el manual
- 1.2 Analizar el tipo de actividades que se proponen para la práctica de la pronunciación
- 1.3 Examinar si se establece alguna relación entre pronunciación y lengua oral y cómo se trabaja la comprensión y la expresión oral
- 1.4 Determinar el sílabo implícito de los manuales de ELE analizados

2. Analizar los currículos de ELE y elaborar una propuesta de sílabo:

- 2.1 Analizar los currículos oficiales de ELE
- 2.2 Relacionar con el sílabo implícito de los manuales
- 2.3 Presentar una propuesta de sílabo de pronunciación

3. Presentar una propuesta didáctica de pronunciación y lengua oral:

- 3.1 Integrar la enseñanza de la pronunciación en la enseñanza de la lengua oral
- 3.2 Elaborar materiales de pronunciación de acuerdo con el sílabo propuesto en 2.3
- 3.3 Ofrecer una propuesta didáctica por tareas completa

14.1. Conclusiones relativas al primer objetivo

Nuestro primer objetivo consistía en realizar un análisis de materiales en el que fijaríamos nuestra atención en los contenidos de pronunciación, las actividades, la relación entre pronunciación y lengua oral, así como en la práctica de la comprensión y la expresión orales. Además, pretendíamos determinar el sílabo implícito de los manuales de ELE analizados.

Dividimos este primer objetivo de investigación en cuatro objetivos específicos, cuyas conclusiones vamos a exponer a continuación.

1.1. Analizar los contenidos de pronunciación, cómo se presentan y qué lugar se les asigna en el manual

Hemos analizado básicamente los contenidos de pronunciación, su presentación y el lugar ocupado en los manuales generales de ELE. También incluimos en este primer objetivo específico el análisis de los manuales de pronunciación del inglés y del español, así como los manuales de ELE destinados a la práctica de las destrezas orales. Puesto que se trata de cuatro grupos distintos, los presentaremos en dos partes: por un lado, manuales generales de ELE y por otro, específicos de pronunciación del español, del inglés y de lengua oral.

Hemos clasificado los manuales generales de ELE en dos clases según el tratamiento que recibe la pronunciación. En una primera clase o grupo hemos incluido los manuales que contemplan la pronunciación en la tabla de contenidos, presentan una sección en cada unidad y tienen en cuenta los elementos segmentales y suprasegmentales.

En un segundo grupo, hemos clasificado tanto los manuales que carecen de un contenido específico de pronunciación como los que contienen la correspondencia de sonidos y ortografía, como única referencia a la pronunciación. También hemos clasificado en este segundo grupo los que

incorporan referencias en determinadas unidades o en el cuaderno de ejercicios.

A la primera clase o grupo pertenecen manuales como *Rápido*, *Nuevo ELE inicial 1*, *Sueña 1*, *Sueña 2*, *Sueña 3*, *Sueña 4*, *Vive el español*, *Rápido*, *Español en marcha A1+A2* y *Español en marcha 3*. En este primer conjunto las diferencias son insignificantes; en cambio, en el segundo, existe una mayor divergencia entre manuales y podrían establecerse cuatro subgrupos. Así, en un primer subgrupo, incluiríamos manuales como *Para empezar A*, *Intercambio 2*, *Viaje al español 2* y *Prisma progresa B1*¹⁰² que carecen de referencias a la pronunciación. En un segundo subgrupo, se encuentran manuales como *Para empezar B*, *Planeta E/LE*, *Avance elemental*, *Avance básico-intermedio*, *Prisma comienza A1*, *Aula 1* y *ELExprés*, que se limitan a la presentación de los sonidos con su correspondencia ortográfica. En un tercer subgrupo, hemos incluido manuales como *Intercambio 1*, *Viaje al español 1*, *Caminos 1*, *Así me gusta 2* y *Etapas 1* que contienen referencias en algunas de sus unidades o le dedican un anexo bajo el título de *Pronunciación y ortografía*. Por último, existen algunos manuales que ofrecen actividades en el cuaderno de ejercicios (*Gente 1 y 2*, *Mirada*, *Así me gusta 1 y 2*) y que hemos clasificado en un cuarto subgrupo.

Como puede observarse en la tabla siguiente, esta clasificación no obedece a la antigüedad del manual, puesto que existen manuales publicados en los últimos años que ignoran las novedades relativas a la pronunciación expuestas en el *MCER* y en el *Plan curricular* del Instituto Cervantes y los *Niveles de referencia*.

¹⁰² En *Prisma progresa B1* se incluye únicamente una pequeña referencia a la pronunciación en una de las actividades de comprensión oral. Se trata de una audición en la que el alumno debe fijarse en la entonación expresiva de los interlocutores (p.87, 3.4). Lo incluimos en el primer subgrupo porque el contenido de pronunciación es prácticamente inexistente.

PRIMER GRUPO	SEGUNDO GRUPO	
Manuales con sección de pronunciación	Manuales sin contenido sistemático	
<i>Rápido (1993)</i> <i>Sueña 1 (2000)</i> <i>Sueña 2 (2000)</i> <i>Sueña 3 (2001)</i> <i>Sueña 4 (2000)</i> <i>Vive el español (2002)</i> <i>Nuevo ELE inicial 1 (2003)</i> <i>Español en marcha A1+A2 (2005)</i> <i>Español en marcha 3 (2006)</i>	Sin referencias a la pronunciación	<i>Para empezar A (1984)</i> <i>Intercambio 2 (1990)</i> <i>Viaje al español 2 (1992)</i> <i>Prisma progresa B1 (2003)</i>
	Sonidos y correspondencia ortográfica	<i>Para empezar B (1984)</i> <i>Planeta E/LE (1998)</i> <i>Avance elemental (2001)</i> <i>Avance básico-intermedio (2002)</i> <i>Prisma comienza A1 (2002)</i> <i>Aula 1(2003)</i> <i>ELExprés (2008)</i>
	Referencias y/o anexo pronunciación/ ortografía	<i>Intercambio 1 (1990)</i> <i>Viaje al español 1 (1991)</i> <i>Caminos 1 (1996)</i> <i>Etapa 1 (2009)</i>
	Actividades en el cuaderno de ejercicios	<i>Gente 1 (1997)</i> <i>Mirada (1997)</i> <i>Gente 2 (1998)</i> <i>Así me gusta 1 (2003)</i> <i>Así me gusta 2 (2003)</i>

Por lo general, la pronunciación se presenta desvinculada de la lengua oral, sujeta a la lengua escrita en mayor o menor grado según los manuales y raras veces se integra en otros contenidos. No suelen mostrarse gráficos ni añadirse aclaraciones fonoarticulatorias, pero se usa el alfabeto fonético y se ofrecen explicaciones teóricas que parten de la relación entre pronunciación y lengua escrita. Con excepción del manual *Rápido*,¹⁰³ los contenidos de pronunciación se introducen en el orden siguiente: sonidos aislados, sonidos en contexto, ritmo, acento y entonación (lingüística y expresiva).

En la misma tendencia se sitúan los manuales específicos de pronunciación del español tales como *Fonética, entonación y ortografía, Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés, Para pronunciar, español lengua extranjera*, etc. Estos manuales cuentan con un importante apoyo escrito y las referencias a la ortografía son continuas. Se trata de manuales bastante completos, que tratan elementos segmentales y suprasegmentales. La introducción de los contenidos suele aparecer en el orden clásico: elementos segmentales, en primer lugar y suprasegmentales, en segundo lugar. Se presentan explicaciones teóricas acompañadas de gráficos articulatorios y del alfabeto fonético y se incluyen actividades para practicar de forma autodidacta.

Un enfoque diferente es el que ofrecen en general los manuales de pronunciación del inglés. En ellos se suele invertir el orden de introducción de los contenidos de pronunciación. Se empieza a trabajar con el ritmo, el acento y la entonación, elementos a los que se concede una gran importancia incluso en niveles bajos. Aunque en estos manuales (en unos más que en otros) se parte de la lengua escrita en la enseñanza de la pronunciación, se usa el alfabeto fonético en mayor o menor grado y se ofrecen descripciones fonoarticulatorias, se tiene en cuenta también la relación entre pronunciación y lengua oral, de manera que la pronunciación aparece integrada en actividades orales sin apoyo escrito.

¹⁰³ El primer tema de pronunciación en *Rápido* son las curvas entonativas.

Por último, en los manuales de lengua oral que hemos analizado (*Como suena 1*, *Como suena 2* y *De dos en dos*), las destrezas orales son las protagonistas. En ellos se intenta prescindir de la lengua escrita y enfocar las actividades a la práctica de la comprensión, la expresión y la interacción. En cuanto a la relación que pudiera establecerse con la pronunciación es prácticamente inexistente en este tipo de manuales.

1.2. Analizar el tipo de actividades que se proponen para la práctica de la pronunciación

Si bien existen diferencias entre los dos grupos de manuales de ELE¹⁰⁴, todos comparten un mismo enfoque. En ellos se suele trabajar la pronunciación desvinculada de las actividades orales y mediante actividades tradicionales¹⁰⁵ basadas en una enseñanza lecto-escritora. La pronunciación suele vincularse por lo general a las reglas ortográficas y a la pronunciación de la escritura.

Salvo excepciones, se hace hincapié en la correcta pronunciación de los sonidos aislados, en palabras y frases. Las actividades consisten en escuchar, repetir, clasificar, discriminar, leer y/o completar textos y suelen encontrarse en apartados sobre pronunciación y ortografía en las unidades, en un anexo o en el cuaderno de ejercicios.

Algunos manuales (*Rápido*, *Mirada*, *Gente 1*, *Sueña 3 y 4*, *Así me gusta 1 y 2*, *Nuevo ELE inicial 1*, *Español en marcha* (nivel básico), *Español en marcha 3*, etc.) van más allá de la relación entre sonido y ortografía e incorporan la práctica de los elementos suprasegmentales, pero con mediación escrita. Sin apoyo escrito y con una base oral, podemos mencionar las actividades del manual *Rápido* y el cuaderno de ejercicios de *Gente 1* enfocadas a la percepción de diferentes acentos peninsulares y de Hispanoamérica. Ambos

¹⁰⁴ Nos referimos a la clasificación realizada por nosotros entre manuales de ELE con sección de pronunciación y manuales sin contenido sistemático.

¹⁰⁵ Por actividades “tradicionales” entendemos prácticas de percepción y producción de palabras centradas en uno o dos sonidos (ejercicios de pares mínimos).

presentan actividades de pronunciación en las que los alumnos tienen que prestar atención a entonaciones de hablantes de español con acentos diferentes y realizaciones de sonidos distintas. En manuales como *Intercambio 1*, *Sueña 4*, *Avance, nivel elemental*, etc. se tienen en cuenta también las variedades y se incluyen ejercicios de comprensión oral en los que se ofrecen muestras de diversos acentos peninsulares y de Hispanoamérica para que los estudiantes se fijen en las diferencias. Se podría afirmar que solamente en este tipo de ejercicios de observación de las variedades geográficas, clasificados en unos manuales como actividades de pronunciación y en otros, de comprensión oral, se produce una aproximación entre pronunciación y lengua oral.

El resto de actividades denominadas de pronunciación suelen aparecer aisladas y desvinculadas del resto de contenidos. Sólo en algunos manuales se relaciona la pronunciación con la gramática (*Nuevo ELE inicial 1, Español en marcha 3*¹⁰⁶) y con la adquisición de léxico. Destacan algunas actividades en las que se invita a la reflexión sobre cuestiones de pronunciación (*Así me gusta 2, Gente 1 y 2*).

Las actividades de pronunciación no sólo se encuentran en las secciones de pronunciación o de pronunciación y ortografía. Tal como hemos podido leer anteriormente, es posible encontrar actividades de pronunciación en actividades de comprensión oral en las que no sólo se incorporan variedades geográficas, sino también aspectos de entonación lingüística y expresiva (véase 1.3., p. 442).

Los manuales específicos de pronunciación no se distinguen especialmente de los generales en la enseñanza de la pronunciación. Se sigue practicando con un importante apoyo de la lengua escrita, con la ayuda de la fonética y mediante ejercicios tradicionales. Los contenidos de pronunciación se trabajan en el orden habitual; en primer lugar, los sonidos, a continuación, el acento, el

¹⁰⁶ Acentuación y tiempos verbales.

ritmo y la entonación. Para ejercitar estos contenidos se plantean actividades de “escucha y repite” o de discriminación.

En cambio, en la mayoría de manuales de inglés analizados, se promueve una práctica menos sujeta a lo escrito y enmarcada en actividades orales y comunicativas. Podemos destacar el manual de Kenworthy, autora que propone un cambio de planteamiento en las actividades con apoyo escrito para que éstas sean totalmente orales. Brazil y Taylor presentan también actividades para practicar la pronunciación en un contexto comunicativo. Se trabaja también la pronunciación con otros contenidos tal como se muestra en los manuales de Hewings, Lane, Kenworthy o Rogerson y Gilbert que aúnan pronunciación con el aprendizaje de gramática y vocabulario. En general, se integra la práctica de la pronunciación en actividades comunicativas y en otros contenidos. Asimismo, se intenta que las actividades sean motivadoras para los alumnos y para ello, se emplean recursos diversos (véase capítulo 8 para más detalles).

1.3. Examinar si se establece alguna relación entre pronunciación y lengua oral y cómo se trabaja la comprensión y la expresión oral

En las actividades de pronunciación de los manuales de español no se establece un vínculo entre pronunciación y lengua oral y sólo algunas prácticas combinan pronunciación y comprensión oral y se alejan del perfil de ejercicio consistente en escuchar y repetir centrado en el entrenamiento de la identificación sonido-grafía. Así, por ejemplo, encontramos algunos ejercicios clasificados como de pronunciación o de comprensión oral en los que se ofrecen diversas muestras de acentos peninsulares o de Hispanoamérica (*Rápido, Intercambio 1, Avance, nivel elemental, Gente 1, Sueña 4*) o en los que se ejercita, desde la comprensión y con apoyo escrito, la entonación lingüística (enunciativas, interrogativas...) y la expresiva (*Mirada, Gente 1, Sueña 3, Sueña 4, Así me gusta 2, Nuevo ELE inicial, Español en marcha A1+A2 y Español en marcha 3*).

En cuanto a las actividades orales, tanto de comprensión, expresión e interacción, existe variedad en su tipología y en el apoyo escrito de las mismas, aunque casi todas coinciden en la nula referencia a la pronunciación. Tan sólo en algunos manuales aparecen de forma casi anecdótica actividades de comprensión destinadas a la identificación de diversas entonaciones, tal como hemos indicado anteriormente.

La tipología de actividades para la práctica de las habilidades orales es bastante diversa. Así, por ejemplo, existe heterogeneidad en el propósito de las actividades de comprensión oral; el objetivo puede ser escuchar y completar un texto escrito, responder a unas preguntas, distinguir entre verdadero o falso, identificar fotografías, escuchar un texto escrito y leer a continuación, etc. En la expresión oral también encontramos variedad de actividades, algunas con mayor y otras con menor peso de la lengua escrita. Así, hay actividades en las que es necesario seguir unas pautas, repetir estructuras, reproducir un ejemplo-modelo, leer, etc. y otras que resultan más libres y están menos sujetas a lo escrito.

Respecto a los manuales de pronunciación del inglés, hay que destacar los intentos de establecer una conexión entre pronunciación y lengua oral. Tanto desde la teoría en la que se procura dejar claro el vínculo entre pronunciación y lengua oral como en las actividades, en las que el esfuerzo de los autores por promover la práctica de ambas es patente.

En cuanto a los manuales orientados a la práctica de la comprensión y la expresión oral, puede afirmarse que ofrecen una notable variedad de actividades útiles y estimulantes para la clase, pero sin establecer en ellas una relación directa con la pronunciación. Aunque no incluyen prácticamente ninguna referencia a la pronunciación - encontramos sólo en *Como suena 2* una actividad sobre [s] y [θ]- creemos que se trata de buenos materiales, porque su objetivo es fomentar mediante actividades realistas e interesantes la comunicación oral en clase. No se trata de prácticas con textos escritos para ser leídos, sino de actividades abiertas y con un uso mínimo de la lengua

escrita, con lo que se promueve una participación más libre, menos dirigida y más cercana a la comunicación real.

1.4. Determinar el sílabo implícito de los manuales de ELE analizados

Hemos observado una mezcla de ítems entre pronunciación y ortografía en la mayoría de manuales. Es frecuente que los ítems de pronunciación y las actividades se presenten en secciones o apartados bajo el título *Pronunciación y ortografía*, de modo que podemos encontrar actividades cuyo objetivo es trabajar únicamente la relación entre ambas. También la importancia dada a los ítems es distinta; a los elementos segmentales, se les suele otorgar un mayor espacio y número de actividades en comparación con los suprasegmentales. El orden de aparición de los ítems también hay que destacarlo; los sonidos se presentan en primer lugar y la prosodia, en los niveles medios o avanzados. En general, en la distribución por niveles del contenido de pronunciación, existe bastante coincidencia entre manuales.

En resumen, el sílabo implícito que hemos obtenido del conjunto de manuales analizados ofrece una serie de ítems entre los que se encuentran específicos de pronunciación que están vinculados mayoritariamente a cuestiones ortográficas. El orden es el tradicional, elementos segmentales en los primeros niveles y la prosodia, en caso de trabajarse, se reserva para niveles medios o avanzados.

En las tablas presentadas en el capítulo 8, puede observarse que los ítems que se han recogido corresponden en unos cuantos casos a la pronunciación de la ortografía. Por consiguiente, cabría proponer la separación de ítems de lengua oral de los de lengua escrita, o bien trasladar los correspondientes a la ortografía a niveles más avanzados. También podría modificarse el orden de presentación de los contenidos con la introducción de los elementos suprasegmentales desde los primeros niveles. El contenido podría ampliarse

además con la inclusión de la entonación prelingüística y la paralingüística. Asimismo, podría potenciarse la relación entre la pronunciación y los diversos temas gramaticales.

14.2. Conclusiones relativas al segundo objetivo

El segundo objetivo de la investigación consistía en la realización de un análisis curricular y en la elaboración de un sílabo de pronunciación y lengua oral. Este segundo objetivo se desglosa también en tres objetivos específicos o subobjetivos: analizar los currículos oficiales de ELE;¹⁰⁷ relacionar los resultados con el sílabo implícito de los manuales y presentar una propuesta de sílabo de pronunciación.

2.1 Analizar los currículos oficiales de ELE

Hemos examinado los currículos de ELE con el objetivo de comprobar el tratamiento que recibe la pronunciación, los contenidos que se contemplan y las orientaciones metodológicas que se sugieren para su enseñanza/aprendizaje.

Para empezar, hemos examinado los objetivos generales y los lingüísticos para encontrar posibles referencias a la pronunciación. En esta primera parte de los currículos, hemos podido comprobar que no se establecen objetivos de pronunciación en un apartado específico, pero se hacen referencias a ella en las secciones de objetivos generales, de funciones lingüísticas o de competencias (*Nivel Umbral, MCER, E.O.I...*). En los currículos más recientes (*Plan curricular, Niveles de referencia*), la pronunciación, como objetivo de

¹⁰⁷ Empezamos por los que existían hace nueve años y hemos añadido los que han aparecido con posterioridad. La publicación de los *Niveles de referencia* ha facilitado especialmente la confección de nuestro sílabo y nos ha llevado a descartar currículos anteriores, así como el sílabo implícito. En principio, a partir del sílabo implícito de los manuales junto con los contenidos de pronunciación de los diversos currículos analizados pretendíamos crear nuestro propio sílabo de pronunciación.

enseñanza-aprendizaje, adquiere un mayor protagonismo que coincide también con la inclusión de un apartado específico de pronunciación en el bloque de contenidos lingüísticos.

Respecto al contenido, existe una notable diferencia entre los currículos más antiguos y los más recientes. Los antiguos se caracterizan por presentar únicamente referencias y no distinguir entre contenidos de pronunciación y ortografía (E.O.I.). En cambio, en los más recientes, el contenido de pronunciación se incluye en una sección o apartado específico (*Plan curricular, MCER, Niveles de referencia*) y se muestran conexiones con la lengua oral. Entre éstos, destacan los *Niveles de referencia para el español* por dedicar el capítulo *Pronunciación y prosodia* para cada nivel (A-B-C)¹⁰⁸.

Para practicar el contenido de pronunciación, sólo se ofrecen orientaciones metodológicas en el *MCER* y en el antiguo *Plan curricular* del Instituto Cervantes. En el *MCER*, se sugiere el trabajo en el laboratorio, el aprendizaje de las reglas ortográficas y la lectura en voz alta para conseguir una mejor pronunciación.

En el capítulo de metodología del antiguo *Plan curricular* del Instituto Cervantes, se exponen una serie de orientaciones metodológicas enfocadas especialmente a la lengua oral. Se subraya el objetivo de desarrollar la capacidad de comunicarse y de ahí, la necesidad de reproducir las características de los procesos comunicativos en el aula. En el subapartado *Orientaciones prácticas* del mismo capítulo, se proponen técnicas y actividades para la práctica de la interacción (véase capítulo 10). Como estrategias para progresar en el dominio de la expresión oral, se incluye una relativa a la pronunciación, en la que se sugiere imitar el habla de los nativos y memorizar y declamar textos para mejorar la pronunciación y la entonación (*Plan curricular, 1994:109-110*).

¹⁰⁸ El capítulo *Pronunciación y prosodia* está compuesto por una introducción y un inventario exhaustivo para cada uno de los tres niveles. El contenido de pronunciación no está subdividido por niveles (A1, A2, etc.).

Los *Niveles de referencia* no presentan un apartado sobre metodología ni criterios de evaluación, pero aportan una recomendación sobre cómo trabajar la pronunciación que resulta imprescindible mencionar. En la introducción al capítulo de *Pronunciación y prosodia*, se señala que la enseñanza de la pronunciación debe basarse en la interacción comunicativa más que en ejercicios de repetición de formas aisladas.

Finalmente, sobre los criterios de evaluación, se hacen algunas alusiones a la pronunciación en los criterios de evaluación generales: *Plan curricular*, *MCER* y *Nivel Umbral* (véase capítulo 10).

Para resumir, el *Nivel Umbral* es el currículo menos desarrollado en lo relativo a la pronunciación. De todas formas, hay que destacar el hecho de considerar la práctica oral como objetivo principal en el aprendizaje de una LE, con el fin de que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa.

En el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas se incluye un contenido de pronunciación en ambos ciclos, pero mezclado con aspectos ortográficos. En el contenido relativo a la lengua oral, se añade algún aspecto sobre pronunciación, pero sin establecer una relación directa y natural entre ambas.

Mucho más evolucionados resultan el currículo del Cervantes y el *MCER*. A pesar de que en el *Plan curricular* no se establecen unos objetivos de pronunciación, se alude a ella en los objetivos generales y en los específicos. Dentro de los contenidos lingüísticos de cada nivel destaca la introducción de un apartado sobre pronunciación separado de los contenidos ortográficos. Sin embargo, las técnicas y estrategias propuestas para la pronunciación son pocas y se basan en la lengua escrita.¹⁰⁹

Menos ligadas a lo escrito son las propuestas presentadas en el *Plan curricular* para ejercitar la lengua oral. Aunque no mencionan la posibilidad de trabajar

¹⁰⁹ Se sugieren tres técnicas: “Imitar conscientemente el habla de los nativos. Memorizar textos interesantes [...] y declamarlos repetidamente. Tararear esos textos para aprender el ritmo y la entonación.” (*Plan curricular*, 1994:85).

en ellas la pronunciación, se trata de unas propuestas acertadas, en las que se pretende estimular especialmente la interacción con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa.

En el *MCER*, la pronunciación constituye una competencia lingüística relacionada con las destrezas orales (comprensión, expresión e interacción) y se la distingue de la competencia ortoépica. Son destacables las alusiones a la pronunciación tanto en la expresión (articular el enunciado, destrezas fonéticas) como en la comprensión (percibir el enunciado, destrezas auditivas), pero fracasan las propuestas didácticas en el apartado de *Metodología*,¹¹⁰ puesto que éstas sólo atienden a la competencia ortoépica.

Los *Niveles de referencia para el español* constituyen el currículo más desarrollado, el más ambicioso y el que a partir de las directrices del *MCER* desarrolla todos los objetivos y contenidos para cada nivel de enseñanza. Los tres volúmenes del Instituto Cervantes aportan un material imprescindible y básico que proporciona los contenidos lingüísticos a los profesores de ELE y permite orientarse en el desarrollo de manuales. Los *Niveles de referencia* destacan por su actualización y adaptación al *MCER* y por su redefinición de objetivos,¹¹¹ entre otras ampliaciones. Además, en lo referente a la pronunciación, constituyen el currículo más completo, en el que sobresale el inventario exhaustivo de pronunciación clasificado por niveles.

2.2. Relacionar con el sílabo implícito de los manuales

Una vez finalizado el análisis curricular, hemos relacionado los resultados obtenidos con el sílabo implícito de los manuales. El objetivo de esta comparación ha sido comprobar si los contenidos de pronunciación y la propuesta de enseñanza de los manuales se adecuan a los planes curriculares.

Hemos observado que existe gran variedad entre los manuales analizados y

¹¹⁰ Epígrafe 6.4.7.9. del *MCER*

¹¹¹ Se realiza a partir de la consideración del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

que su adecuación a lo que entendemos por pronunciación, así como a las directrices del *MCER* y al antiguo o al nuevo *Plan curricular* no depende del año de publicación del manual como sería lógico. Así, por ejemplo, manuales publicados en los últimos tres o cuatro años no contemplan aspectos de pronunciación.

Además, la tendencia sigue siendo relacionar la pronunciación con la reproducción oral de la lengua escrita. No existe una separación entre pronunciación y ortografía en los manuales publicados en los años ochenta, pero tampoco en los más recientes, aparecidos en el año 2008 y 2009. Así pues, respecto a la pronunciación, los manuales no siguen las directrices del *MCER* ni del *Plan curricular* ni de los *Niveles de referencia*, en los que la distinción de contenidos de pronunciación y ortografía es evidente.

Tanto los manuales como los currículos con sección de pronunciación (*Plan curricular*, *MCER*) coinciden en el orden de introducción de los temas, un orden tradicional, es decir, sonidos aislados, sonidos en contexto, acento y entonación lingüística y expresiva.

Los *Niveles de referencia* difieren de este orden y presentan una jerarquización no sólo distinta, sino también más completa (base de articulación, entonación, sílaba y acento, ritmo, pausas y tiempo, fonemas y variantes). No existen o no hemos encontrado manuales que sigan este orden en la introducción de los contenidos. De hecho, la mayoría de los examinados se centra en la relación entre sonidos y letras y son pocos los que se introducen en los elementos suprasegmentales. De todos modos, los manuales que incluyen la prosodia se apoyan en la lengua escrita y tampoco establecen una relación clara entre lengua oral y pronunciación en las actividades que proponen.

Las actividades consisten en escuchar, repetir, clasificar, leer y completar y se enfocan a la correcta pronunciación de sonidos aislados en palabras y frases. En algunas se muestra la relación entre pronunciación y lengua oral, pero

únicamente desde la percepción. Entre ellas, se encuentran actividades enfocadas a la práctica de la entonación lingüística y expresiva o al reconocimiento o simple observación de las diversas variedades geográficas del español.

En conclusión, la pronunciación y la lengua oral aparecen relacionadas en los currículos, pero esta conexión entre ambas desaparece en las sugerencias metodológicas de los currículos y en las actividades propuestas por los manuales para la práctica de la pronunciación. Los *Niveles de referencia* suponen una excepción al recomendar una práctica de la pronunciación basada en actividades orales interactivas; no obstante, esta recomendación no se refleja en las actividades de los manuales posteriores a la publicación de los *Niveles de referencia*.

2.3. Presentar una propuesta de sílabo de pronunciación

Como ya dijimos en el capítulo 5, apartado 11, nuestro sílabo de pronunciación toma como base el inventario de *Pronunciación y prosodia* de los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes. Los pocos cambios que hemos introducido corresponden a la jerarquización de los ítems y son debidos a criterios de relevancia desde el punto de vista comunicativo.

Con el objetivo de crear un sílabo de pronunciación por competencias, el siguiente paso ha sido relacionar los ítems de pronunciación con las competencias generales (lingüística, discursiva, cultural y estratégica) así como con las habilidades lingüísticas o competencias específicas (productiva, perceptiva, interactiva, mediadora), de acuerdo con el modelo de competencia comunicativa propuesto por Cantero (Cantero, 2008).

Antes de poner algún ejemplo al respecto, queremos definir el comportamiento de las competencias estratégica, mediadora, productiva, perceptiva e interactiva. Hemos relacionado un ítem de pronunciación con la

competencia estratégica en caso de que se trabajen más de una competencia. La competencia mediadora surgirá en nuestro sílabo en aquellos casos en los que pudiera ser necesario algún tipo de aclaración o comentario sobre el discurso de alguno de los interlocutores; se trata pues de una competencia unida a la interacción (véase 11.1.). En cuanto a la productiva y la perceptiva, queremos puntualizar que tanto la productiva como la perceptiva se dan en el entrenamiento de la lengua oral formal y en el aula tradicional; la productiva, en la pronunciación de una conferencia, por ejemplo, y la perceptiva, en la audición de un texto. Finalmente, la interactiva se pondrá en práctica siempre que las actividades se planteen como entrenamiento de la lengua oral en la comunicación, en el intercambio de mensajes entre dos o más interlocutores.

Tal como hemos apuntado, los ítems de nuestro sílabo se presentan pues acompañados por las competencias con las que están relacionados. Así, a modo de ejemplo, si nos fijamos en el ítem “Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla” comprobaremos que se ha relacionado con la competencia lingüística. El conocimiento, reconocimiento y el uso de los patrones lingüísticos forma parte de la competencia lingüística en pronunciación. A su vez, este ítem de pronunciación está relacionado con competencias como la productiva, la perceptiva, la interactiva y la cultural. Si examinamos el contenido relativo a los patrones lingüísticos correspondientes a los distintos actos de habla propuesto para el nivel A en el inventario de *Pronunciación y prosodia de los Niveles de referencia* (p.172) se describe lo siguiente: “La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos)”. En este nivel A, se trata de actos de habla exclamativos y expresivos en sus formas básicas y la entonación en los saludos y expresiones de cortesía básica. En calidad de acto de habla podemos afirmar que este contenido está relacionado con la competencia productiva, la perceptiva y la interactiva. Por sus rasgos expresivos, podemos relacionarlo también con la competencia cultural.

3. Conclusiones relativas al tercer objetivo

Nuestro tercer y último objetivo se despliega en tres objetivos específicos: integrar la enseñanza de la pronunciación en la enseñanza de la lengua oral; elaborar materiales de pronunciación de acuerdo con el sílabo y ofrecer una propuesta didáctica por tareas completa. Presentamos tres objetivos específicos, pero a diferencia de las tareas de investigación anteriores, en este caso, no se trata de objetivos diferenciados sino de subobjetivos orientados a una misma tarea de investigación: presentar una propuesta didáctica de pronunciación y lengua oral. Por tanto, expondremos a continuación unas conclusiones globales a este tercer y último objetivo.

Integrar la enseñanza de la pronunciación en la práctica de la lengua oral significa, desde nuestro punto de vista, practicar contenidos de pronunciación y funciones lingüísticas simultáneamente, en actividades orales basadas en la interacción, en las que se evite el apoyo de la lengua escrita o en las que su uso sea mínimo. Restringir al máximo el apoyo escrito no significa que desatendamos o rechacemos el aprendizaje del código escrito ni la práctica de las habilidades escritas. De hecho, pretendemos que nuestra propuesta de pronunciación-lengua oral pueda adaptarse fácilmente a cualquier programa o manual y pueda convertirse en un complemento.

Los contenidos de pronunciación y de lengua oral (funciones lingüísticas), que se trabajan conjuntamente en nuestra propuesta didáctica, parten del sílabo de pronunciación por competencias que hemos elaborado y de las funciones lingüísticas del inventario de *Funciones* del Instituto Cervantes. A partir de los resultados obtenidos del análisis curricular, especialmente, del inventario de *Pronunciación y prosodia de los Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes y de la lectura del artículo “Complejidad y competencia comunicativa” (Cantero, 2008), hemos confeccionado un sílabo de pronunciación por competencias en el que hemos relacionado los contenidos

de pronunciación con las diversas competencias generales y específicas. Asimismo, hemos relacionado las funciones lingüísticas del inventario *Funciones de los Niveles de referencia* con las diversas competencias, tal como hemos hecho con el sílabo. A partir del sílabo de pronunciación por competencias hemos intentado elaborar actividades en las que se pudieran trabajar oralmente ítems de pronunciación integrados en la práctica de una o varias funciones lingüísticas.

Para nuestra propuesta de práctica de pronunciación-lengua oral, hemos aplicado el método didáctico del enfoque por tareas porque nos permite reproducir los procesos comunicativos en varias actividades que se dirigen a la realización de una tarea final, que en nuestro caso será también de naturaleza comunicativa. Además, este enfoque nos resulta adecuado porque podemos introducir contenidos de pronunciación en actividades de entrenamiento (capacitadoras) que no resultan inconexas, sino que, al contrario, están conectadas con el resto de actividades y perfectamente orientadas a la realización de la tarea final. Asimismo, mediante este enfoque es posible introducir en el aula tareas derivadas de naturaleza tradicional, es decir, prácticas centradas en la percepción y la producción, con uso de métodos fonoarticulatorios y destinadas a la clásica relación sonido y grafía, sin que ello suponga un añadido desconectado del resto.

Proporcionamos una propuesta completa, puesto que hemos elaborado una tarea para cada uno de los seis niveles del *MCER*. Hemos intentado que las tareas finales sean comunicativas y que las tareas precedentes (previas, posibilitadoras y capacitadoras), enfocadas a la realización de la tarea final, ofrezcan un contexto en el que sea imprescindible la interacción entre alumnos.

Las tareas constan de una ficha, una introducción y un esquema de las sesiones en las que se desarrolla la tarea. Cada tarea se compone de varias tareas previas, tareas posibilitadoras, capacitadoras, una tarea final, una o dos derivadas y en algunas, se presenta un anexo con materiales.

Presentamos un total de tres tareas previas: A, B y C. El objetivo de estas primeras actividades es introducir el tema de la tarea y despertar el interés de los estudiantes por la realización de la tarea final, así como negociar los criterios de organización y las restricciones de la misma. La principal restricción, básica en esta propuesta didáctica, concierne al uso de la lengua escrita, que debe ser mínimo, puesto que el objetivo de la tarea es la práctica de la lengua oral (interacción) y la pronunciación. Aparte de esta restricción, que es común a todas las tareas, se añaden las correspondientes a la tarea en cuestión.

El número de tareas posibilitadoras que ofrecemos suele variar de tres a seis dependiendo de la tarea. Se trata de actividades que se realizan generalmente en grupo y cuyo objetivo es organizar la tarea final y establecer las características, contenido y desarrollo de la misma. En las tareas posibilitadoras puede negociarse y elaborarse el contenido de las intervenciones, decidir sobre la actuación de los personajes, buscar información, ordenarla, etc.

Las tareas posibilitadoras pueden realizarse una tras otra o bien intercalarse con las capacitadoras. En general, en las tareas que hemos confeccionado, proponemos que se realicen primero las posibilitadoras y después las capacitadoras. En algún caso, sin embargo, es conveniente intercalarlas por ser más adecuado didácticamente.

La principal duda que surgió durante la creación de las tareas capacitadoras fue la introducción de tareas formales. Entendemos por tareas formales actividades centradas únicamente en la pronunciación y de forma explícita. Finalmente, en algunas de las tareas, consideramos necesario introducir una o dos tareas destinadas a practicar determinados aspectos de pronunciación, pero decidimos darles un formato totalmente oral, como responde a nuestra propuesta de integración, y enfocarlas a la práctica de la interacción.

Por tanto, en las tareas capacitadoras, la pronunciación se practica integrada en actividades orales, en las que se ejercita también alguna función lingüística y en las que domina la interacción. Una muestra de este tipo de actividad podemos encontrarla en la segunda tarea capacitadora de la tarea “Organizar y proponer una actividad extraescolar” destinada al nivel A1. El objetivo es realizar una práctica de las interrogativas sin pronombre. En la actividad que se presenta para ello, se establece una relación entre este tipo de interrogativas y las funciones 3.7. “Preguntar por deseos” y 4.14 “Ofrecer e invitar”. En la tarea capacitadora, se introducen las interrogativas en una primera actividad de percepción en la que se trabajan en relación con las funciones mencionadas anteriormente. También se ponen en práctica las funciones 4.16 “Aceptar una propuesta” y 4.17. “Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación” (véase página 299).

Tras la muestra y el ejercicio de percepción, se realiza una actividad de práctica en la que los alumnos hacen propuestas al profesor y éste responde con estructuras de aceptación o rechazo. Finalizada esta actividad, se realiza entonces otra práctica interactiva entre alumnos, sin la participación del profesor.

Una vez finalizadas las capacitadoras, ya sean de entrenamiento general o de práctica de la pronunciación, se lleva a cabo la tarea final en la que se haya estado trabajando: organizar y proponer una actividad extraescolar, grabar un anuncio, doblar una escena, interpretar un sueño, etc. En algunas tareas, se plantean alternativas a la final que pueden resultar más adecuadas para un determinado grupo de alumnos.

Como cierre, se ofrece una o dos actividades derivadas que suelen consistir en comentar o valorar los trabajos realizados en clase. Una de las tareas derivadas que hemos desarrollado se plantea como actividad de autoevaluación. Se trata de una opción que hemos decidido incluir en una tarea, pero que podría considerarse para el resto. Del mismo modo, podrían introducirse, como tareas derivadas, prácticas de carácter formal y tradicional

para mejorar o perfeccionar aquellos contenidos de pronunciación que requirieran un mayor entrenamiento.

14.5. Futuras investigaciones

Creemos que a partir de esta propuesta didáctica de integración de pronunciación y lengua oral, el siguiente paso debería consistir en pilotar las tareas con el objetivo de comprobar su funcionamiento en clase y su utilidad como material enfocado a la práctica de la lengua oral y la pronunciación. A su vez, el pilotaje permitiría saber si es preciso modificar el orden de realización de las subtarear o el tipo de actividad, así como si es conveniente simplificar o ampliar la tarea final o sus partes. Un análisis de las opiniones de los estudiantes y de los profesores nos sería útil también para ajustar o perfilar con detalle el modelo de actividad y, a partir de este modelo revisado, podrían crearse nuevas tareas para poner en práctica sucesivas funciones lingüísticas y contenidos de pronunciación.

De hecho, a partir del sílabo y de la unión entre un contenido de pronunciación y una función lingüística, creemos que son casi infinitas las combinaciones posibles e ingente la cantidad y la variedad de actividades enfocadas a la práctica de la pronunciación y de la lengua oral. En consecuencia, se abren muchas posibilidades de introducir en el aula contenidos de pronunciación en los que se puede hacer énfasis en ellos, pero de forma totalmente integrada en la práctica comunicativa y no de forma aislada y desvinculada de la comunicación real.

Una segunda investigación podría consistir en reorientar la propuesta a un determinado grupo de hablantes. Así, podrían crearse, por ejemplo, tareas de pronunciación-lengua oral dirigidas a brasileños. La propuesta se basaría en el mismo modelo, pero se podrían seleccionar aquellos ítems de pronunciación que supongan una dificultad o requieran un entrenamiento especial en el caso de los estudiantes brasileños.

En tercer lugar, la propuesta didáctica podría adaptarse a otros idiomas, por ejemplo, al catalán como segunda lengua o como lengua extranjera. Esto implicaría un cambio en el sílabo y una adaptación de las tareas.

Por último, una futura investigación podría centrarse en el sílabo. Se trataría de revisarlo y completarlo con los contenidos que se proporcionan en el artículo “Adquisición de competencias fónicas” (Cantero, en prensa). Una ampliación del sílabo supondría la posibilidad de crear nuevas tareas que incluyeran la práctica de estos nuevos contenidos. Podrían diseñarse entonces actividades específicas centradas en estos ítems, siguiendo el mismo modelo de unir función lingüística e ítem de pronunciación enmarcado en una actividad comunicativa en la que se ejercitara la interacción especialmente.

15. BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom: An Introduction to classroom, Research for Language Teachers*, Cambridge University Press.

ALPERT, R. y HABER, R. (1960). "Anxiety in academic achievement situations" en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61.

ÁLVAREZ, M.A. et *altri* (2000). *Sueña 1*, nivel elemental, Madrid: Anaya.

ÁLVAREZ, M.A. et *altri* (2001). *Sueña 3*, nivel avanzado, Madrid: Anaya.

ARBONÉS, C. et *altri* (2003). *Así me gusta 1*, Cambridge University Press.

ARBONÉS, C. et *altri* (2003). *Así me gusta 1*, libro de ejercicios, Cambridge University Press.

BLANCO, A. et *altri* (2000). *Sueña 4*, nivel superior, Madrid: Anaya.

BOROBIO, V. (2003). *Nuevo ELE inicial 1, Curso de español para extranjeros*, libro del alumno, Madrid: Ediciones SM.

BRAZIL, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*, Student's Book, Cambridge University Press.

BROWN, G. (1992). *Approaches to Pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.

BROWN, R. (1991). "Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition", en *Applied Linguistics*, 12.

CABRERIZO, M. A. et *altri* (2000). *Sueña 2*, nivel intermedio, Madrid: Anaya.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" *Applied Linguistics* Vol.1,1.

CANALE, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En LLOBERA, M., *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa. Traducción de Javier Lahuerta del artículo *From communicative competence to communicative language pedagogy* (1983).

CANTERO, F.J.(1994). “La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas”. En SÁNCHEZ, J.& SANTOS (editores), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: S.G.E.L.

CANTERO, F.J. (1998). “Conceptos clave en lengua oral”. En MENDOZA, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

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

CANTERO, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

CANTERO, F.J. (2003). “Fonética y didáctica de la pronunciación”. En MENDOZA, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.

CANTERO, F.J. y MENDOZA, A. (2003). “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura”. En MENDOZA, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.

CANTERO, F.J. (2008). “Complejidad y competencia comunicativa” en *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, v. 7, n.1, 71-87.
<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2994/2596>

CANTERO, F.J. & E. DEVÍS (2011). “Análisis melódico de la interlengua”. En HIDALGO, A.; Y. CONGOSTO; M. QUILIS (eds.): *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos*. Valencia: Universitat de València, anejo de la revista *Quaderns de Filologia*, 285-299.

CANTERO, F. J. (en prensa): “Adquisición de competencias fónicas”, en CONGOSTO, Y. (coord.): *Fonética experimental, educación superior e investigación*. Cáceres/Sevilla: Universidad de Extremadura/Universidad de Sevilla.

CANTERO, F.J. (en preparación). *Didáctica de la pronunciación*.

CASSANY, D. *et al.* (1994). *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó.

CASTELLS, N. *et altri* (1997). *Mirada, Ein Spanischkurs für Anfänger, Lehr- und Arbeitsbuch*, Hueber.

CASTRO, F. *et altri* (2005). *Español en marcha*, nivel básico A1+A2, Madrid: SGEL.

CASTRO, F. *et altri* (2006). *Español en marcha 3*, Madrid: SGEL.

CAUNEAU, I. (1992). *Hören, Brummen, Sprechen*, Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, München: Klett Edition Deutsch.

CELCE-MURCIA, M. et altri (1996). *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press.

CERVANTES, CENTRO VIRTUAL. *Diccionario de términos clave de E/LE* <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/default.htm>

CERVANTES, CENTRO VIRTUAL. *Didacteca*. <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>>

CERVANTES, INSTITUTO (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*

CERVANTES, INSTITUTO (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca nueva.

CERROLAZA M. et altri (1998). *Planeta E/LE*, Madrid: Edelsa.

CLARKE, E. (1982). *Mastering Spanish*, London: MacMillan Press.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2003.

CORDER, S.P. (1967). "The significance of learners errors", en IRAL, vol. V, 4, traducido en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.

CORPAS, J. et altri (2003). *Aula 1*, Barcelona: Difusión.

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

CRAWFORD (1987). "Pronunciation monitor". En MORLEY, J. (editor), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, Teachers of English to speakers of other languages, USA.

DALTON, C. y SEIDLHOFER, B. (1994). *Pronunciation*, Oxford University Press.

DAUER, R.M. (1993). *Accurate English, A Complete Course in Pronunciation*, University of Massachusetts at Amherst, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.

DIELING, H. y HIRSCHFELD, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*, Editorial Langenscheidt.

DIOS DE, A. y S. EUSEBIO (2009). *Etapa 1, Manual de español para cursos intensivos*, libro del alumno. Nivel A1. Madrid: Edinumen.

DUMITRESCU, D. (1992). "Función pragma-discursiva de la interrogación ecoica usada como respuesta en español" en Actas del Congreso Internacional de los Hispanistas de la Universidad de California, Irvine.

ENCINA (1995). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

EOI, Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes. *Español para extranjeros, Objetivos y contenidos.*

EQUIPO EDEBÉ (2002). *Vive el español*, Curso de español, Nivel inicial, Barcelona: Edebé.

EQUIPO PRAGMA (1984). *Para empezar A, Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

EQUIPO PRAGMA (1984). *Para empezar B, Curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid: Edelsa.

EQUIPO PRAGMA (1985). *Para empezar A, Libro de ejercicios*, 1ª edición, Madrid: Edelsa.

EQUIPO PRAGMA (1985). *Para empezar B, Libro de ejercicios*, 1ª edición, Madrid: Edelsa.

EQUIPO PRISMA (2002). *Prisma comienza A1*, Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003). *Prisma progresa B1*, Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003). *Prisma progresa B1, libro de ejercicios*, Madrid: Edinumen.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación, Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid: Aprendizaje S.A.

FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa CID, Metodología.

FERNÁNDEZ DE SEVILLA, L. (1965). *Padres que tenéis hijos* (grabación), Barcelona: Radio Barcelona. Biblioteca de Catalunya.

FLEGE, J. (1980). "Phonetic approximation in second language acquisition" en *Language Learning*, 27.

FOLEY, J. (1991). "A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching" en *Applied Linguistics* 12/1.

GARCÍA de la Concha (coord.) (1991). *Viaje al español 1*, versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.

GARCÍA de la Concha (coord.) (1991). *Viaje al español 1, cuaderno de actividades*, versión internacional, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.

GARCÍA de la Concha (coord.) (1992). *Viaje al español 2*, versión internacional, curso multimedia, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.

GARCÍA de la Concha (coord.) (1991). *Viaje al español 2, cuaderno de actividades*, versión internacional, producción de RTVE de Madrid y Universidad de Salamanca, Santillana.

GUIMBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris: Didier/Hatier.

GIRALT, M. (2003). *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*, memoria de investigación, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona

GÖBEL, H./GRAFFMANN, H. (1977). "Ein Stiefkind des Unterrichts DaF: Aussprachschulung", en *Zielsprache Deutsch* 3.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. y ROMERO C. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid: Edelsa.

GONZÁLEZ, V., MONTMANY, B. et altri (2003). *Así me gusta 2*, Cambridge University Press.

GÖRRISSEN, M. et altri (1996). *Caminos 1, Spanisch für Anfänger*, 1ª edición, Ernst Klett Verlag.

GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse strategies*, Cambridge University Press.

HEWINGS, M. (1993). *Pronunciation Tasks, A Course for a Pre-intermediate Learners*, Student's book, Cambridge University Press.

HILL, J. H. (1970). "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance revisited", *Language Learning*, 20(2).

IRUELA, A. (1997). "Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas", en CANTERO, F.J., A. MENDOZA, & C. ROMEA, (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

- JACKSON, E. y RUBIO, A. (1969). *Spanish Made Simple*, London: Heineman.
- JOHNSON, R.K. (1979). "Communicative Approaches and Communicative Processes" en Brumfit, C. y K. Jonson (eds.).
- KENWORTHY, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*, Longman Handbooks for Language Teachers.
- KRASHEN, S.D. (1973). "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence", *Language Learning*, 23.
- LANE, L. (1993). *Focus on Pronunciation, Principles and Practice for effective communication*, Student's book, Addison-Wesley Publishing Company.
- LAROY, C. (1995). *Pronunciation (Resources Books for Teacher Series)*, Oxford University Press.
- LENNEBERG, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*, Nueva York, Wiley.
- LLEÓ, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- LLISTERRI, J. (2002). "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia*. <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>
- LONG, M. y PORTER, P. (1985). "Group Work, Interlanguage Talk and SLA" en *TESOL Quarterly* 19.
- MAC-NEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1990). "Acquisition of speech production: Frames then contents" en JANNEROD (ed.).
- MAC-NEILAGE, P.F. & B.L. DAVIS (1993). "Motor explanations of babbling and early speech patterns" en BOYSSON-BARDIES *et al.* (ed.).
- MARTÍN PERIS, E. y N.SANS (1997). *Gente 1*, Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS (1997). *Gente 1*, Libro de trabajo y resumen gramatical, Barcelona: Difusión, 1999 (4.ª edición).
- MARTÍN PERIS, E. y N. SANS (1998). *Gente 2*, Barcelona: Difusión, 2000 (4.ª edición).
- MARTÍN PERIS, E. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones" en MENDOZA, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, SEDLL ICE, Universitat de Barcelona, Horsori.
- MARTÍN PERIS, E. (1999). "Libros de texto y tareas" en ZANÓN, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

MARTÍN PERIS, E. y N. SANS (1999). *Gente 2*, Libro de trabajo y resumen gramatical, Barcelona: Difusión, 2000 (3.ª edición).

MASIP, V. (1998). *Gente que pronuncia bien, curso de pronunciación española para brasileños*, Barcelona: Difusión.

MENDOZA, A. (2003). "Didáctica de la lengua y la literatura: aspectos epistemológicos" en MENDOZA, A. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Prentice Hall.

MIQUEL, L. y N. SANS (1989). *Intercambio 1*, Klett, Stuttgart, Madrid: Difusión.

MIQUEL, L. y N. SANS. (1990). *Intercambio 2*, Madrid: Difusión.

MIQUEL, L. y N. SANS. (1991). *Como suena 1*, Materiales para la comprensión auditiva, nivel básico, Barcelona: Difusión, 2000 (6.ª edición).

MIQUEL, L. y N. SANS (1991). *Como suena 2*, Materiales para la comprensión auditiva, nivel intermedio y avanzado, Barcelona: Difusión, 2000 (6.ª edición).

MIQUEL, L. y N. SANS (1992). *De dos en dos*, Ejercicios interactivos de producción oral, Nivel básico e intermedio, Madrid: Difusión.

MIQUEL, L. y N. SANS (1993). *Rápido*, Curso intensivo de español, Klett, Stuttgart.

MIQUEL, L. y N. SANS (1993). *Rápido*, Curso intensivo de español, Barcelona: Difusión.

MORENO, C., *et altri* (2001). *Avance*, curso de español, nivel elemental, 1ª edición, Madrid: SGEL.

MORENO, C., *et altri* (2002). *Avance*, curso de español, nivel básico-intermedio, Madrid: SGEL.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000). *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés, nivel: inicial-intermedio-avanzado*, Arco Libros, S.L. Cuadernos de prácticas de español.

ROMERO, C. y GONZÁLEZ A. (2002). *Para pronunciar, español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

NEUFELD, G. (1977). "Language learning ability in adults: a study on the acquisition of prosodic and articulatory features" en *Working Papers in Bilingualism*, 12.

NEWMARK, L. (1979). "How not interfere with Language Teaching" en Brumfit, C. y K. Jonson (eds.).

NUNAN, D. (1986). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press.

OYAMA, S. (1976). "A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System", *Journal of Psycholinguistic Research* 5/3.

PINILLA, R. y A. SAN MATEO (2008). *ELExprés, Curso intensivo de español A1, A2, B1*, Madrid: SGEL.

POCH, D. (1992). "The rain in Spain..." en *CABLE*, nº 10.

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

PURCELL y SUTER (1980). "Predictors on pronunciation accuracy: a reexamination" en *Language Learning*, 30.

RIBÉ, R. y N. VIDAL (1993). *Project Work Step by Step*, Oxford: Heinemann.

ROGERSON, P. y J. B. GILBERT (1990). *Speaking Clearly, Pronunciation and listening comprensión for learners of English*, Cambridge University Press.

ROMERO, C. y A. GONZÁLEZ (2002). *Para pronunciar, español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

SCOVEL, T. (1969). *Foreign accent: Language acquisition and cerebral dominance*, en *Language Learning*, 19.

SCOVEL, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research" *Language Learning*, 28.

SEIDLHOFER, B. (2001). "Pronunciation" en CARTER y NUNAN (editores): *Teaching English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press.

SELINKER, L. (1969). "Language transfer" en *General Linguistics* 9, págs.67-92.

SERRADILLA CASTAÑO, A. (1999). "La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes". En FRANCO *et al.*, *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Actas del X Congreso Internacional de Asele, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999, tomo II, Universidad de Cádiz.

SLAGTER, P. (1979). *Un nivel umbral*, adaptación al español (edición de 1992), Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.

SMITH, L.E. y C. NELSON (1985). "International intelligibility of English: directions and resources" *World Englishes* 4.

SNOW C. y M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1977). "Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds", *Language and Speech* 20.

SOULÉ-SUSVIELLES, N. (1994). “La recherche en DEL, la classe de langue étrangère (CLE), centre de recherche” en LEBEL, E (editor), *La classe de FLE, lieu de recherche*, Sevilla: LUOD, Universidad de Sevilla.

TARONE, E. (1978). “The phonology of interlanguage” en RICHARDS (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

TAYLOR, L. (1993). *Pronunciation in action*, Prentice Hall International, English Language Teaching.

TORRES, J.R. (2001). *Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera*, tesis doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

VEZ, J.M. (1998). “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas” en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, SEDLL ICE, Universitat de Barcelona, HORSORI.

ZANÓN, J. (1990). “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. En CABLE, número 5.

