

¿CÓMO INCLUIR LA ENSEÑANZA
DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA?
PROPUESTA DIDÁCTICA

BIODATA

Patricia Arnold tiene una licenciatura en español de la Universidad de Texas en Austin y una maestría en estudios interdisciplinarios de la Universidad de Texas en Arlington, con estudios posgrados adicionales en Texas A&M - Commerce. Sus intereses de investigación se centran principalmente en la pedagogía con énfasis en la adquisición de un segundo idioma y en el estudio del español del suroeste de los Estados Unidos. Lleva más de 30 años enseñando español en los niveles universitario y secundario. También ha escrito el plan de enseñanza para FLES en Arlington ISD. Actualmente enseña en Kennedale, Texas.

María Teresa Martínez García es una profesora ayudante doctora en el Departamento de Español de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros (en Seúl, Corea del Sur). María Teresa completó sus estudios de posgrado en la Universidad de Kansas (Estados Unidos) y cuenta con experiencia docente (en enseñanza de lenguas extranjeras: inglés y español y lingüística especializada) en distintos contextos docentes y en diferentes continentes. Su investigación se centra en la adquisición de la fonología de un segundo idioma y en las metodologías necesarias para incluir la pronunciación en el aula de lenguas extranjeras.

I. INTRODUCCIÓN

Una clase de lenguas extranjeras suele estar repleta de actividades enfocadas a practicar la gramática o el vocabulario de una lección en particular. Sin embargo, hay otros aspectos que

merecen nuestra atención en el aula, como la práctica de la pronunciación, pero que suelen quedar relegados a un segundo plano debido a, por ejemplo, la falta de tiempo. El profesorado debe tener en cuenta que los alumnos pueden mostrarse inseguros a la hora de hablar en clase acerca de su pronunciación, especialmente los estudiantes adultos, y si bien es posible que no puedan identificar el problema, a menudo saben que algo no es “correcto”. Es decir, aunque pueden identificar que su pronunciación no es como la de un nativo, no pueden identificar exactamente dónde se origina su problema (p. ej., Daska y Krekeler, 2008).

Esta conciencia de no usar la propia pronunciación o no usarla como algo adecuado puede llevar a los estudiantes a renunciar a hablar con hablantes nativos, lo que reduce sus oportunidades de obtener *input* natural y comprensible (Krashen, 1981). Poder pronunciar los sonidos de la L2 con precisión les da a los alumnos más confianza, animándolos a buscar hablantes nativos con quienes puedan practicar su español. Esta práctica les brinda más oportunidades de escuchar español hablado de forma natural, ayudándoles a construir distinciones fonémicas más fuertes en su L2, y aumentando su confianza en continuar aprendiendo el idioma. Mientras tanto, el filtro afectivo se reduce, lo que les ayuda a tener aún más confianza en sus intentos de hablar el idioma, de acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981). La propuesta de Krashen predice que un alto nivel de ansiedad, junto con una baja motivación y una menor confianza en uno mismo, impide la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, al aprender la pronunciación correcta del español, los alumnos mejoran sus oportunidades de interactuar con personas que hablan el idioma, aumentando su motivación y reduciendo su ansiedad.

En esta propuesta didáctica, proponemos una nueva forma de incluir actividades destinadas a

la enseñanza de la pronunciación de las vocales (con los estudiantes anglosajones en mente, aunque se puede utilizar con otros grupos de estudiantes) dentro de un currículum ya establecido. Es decir, las actividades propuestas en este artículo pueden adaptarse para poder utilizarlas en distintos contextos y con distintos tipos de estudiantes, pero siempre teniendo presente la enseñanza explícita de la pronunciación en el aula.

2. MARCO TEÓRICO

Aunque muchas personas piensan que la transferencia de los sonidos del inglés al español es un proceso bastante fácil, la realidad es que los dos idiomas tienen muchos sonidos distintos que no se pueden transferir con facilidad, como es el caso de las vocales. Muchos estudios se han centrado en entender las vocales y su adquisición en una segunda lengua, pero no muchos estudios se han enfocado en tratar de entender cómo el profesor puede mejorar su enseñanza. Para los anglosajones, el aprendizaje de las vocales del español puede ser problemático porque, mientras que el sistema vocálico español solo consta de 5 monoptongos (vocales plenas que forman el núcleo de la sílaba por sí mismas), el número de vocales en el sistema inglés es mayor. Mientras que algunas investigaciones proponen la existencia de once o menos vocales inglesas (González Barrera, 2010; Ladefoged, 1975), otras proponen la existencia de unas 14 o 15 vocales (García Bayonas, 2007), o incluso hasta 20 vocales distintas, dependiendo de la variedad que se esté describiendo (Ladefoged y Disner, 2012).

2.1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN DE LAS VOCALES EN ESPAÑOL?

Desde la perspectiva de un hablante de un idioma cuyo sistema de vocales consta de más de nueve vocales (como el inglés), el desafío es aprender a usar un sistema con solo cinco sonidos (como el español), ninguno de ellos un sonido que existe exactamente igual en el sistema nativo (García Bayonas, 2007). Es decir, todos

los sonidos son distintos y no se producen en el primer idioma del alumno. Si bien los estudios actuales se centran en mejorar la inteligibilidad y la comprensión de los alumnos en lugar de adquirir el lenguaje a un nivel nativo (Derwing y Munro, 2015), adquirir el sistema de vocales en español es más importante de lo que parece.

Según lo propuesto por Elliott (1997), la adquisición del sistema de vocales en español es importante por dos razones. Primero, el sistema verbal español se basa en gran medida en la precisión de la pronunciación de las vocales. La pronunciación incorrecta de una vocal puede causar la falta de comunicación de la persona, el número, el tiempo, el aspecto o el modo del enunciado previsto, un error que puede afectar negativamente la comunicación (por ej., *toma* (tercera persona, singular, presente de indicativo), *tome* (primera y tercera persona, singular, presente de subjuntivo), *tomo* (primera persona, singular, presente de indicativo)). Y, segundo, y como hemos expuesto en la introducción, mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes desde las primeras etapas de aprendizaje favorecerá su autoestima y su deseo de interactuar con nativos del idioma.

Sin embargo, a pesar de que hay indicios sobre cómo el aprendizaje de la pronunciación en las etapas iniciales de adquisición puede ser beneficioso para los alumnos (Baker, 2014), la investigación que trata sobre la adquisición del sistema de vocales en español es escasa (Cobb y Simonet, 2010). El número limitado de estudios que tratan sobre la producción de vocales en español como L2 tiene un impacto directo en los recursos y herramientas de enseñanza para los maestros, que suelen estar limitados a la hora de abordar correctamente las necesidades de los alumnos (Gil Fernández, 2007, 2012). En las siguientes secciones proporcionamos una descripción más detallada de los aspectos que pueden influenciar la adquisición de las vocales y las propuestas que se han hecho hasta la fecha sobre cómo enseñar la pronunciación de este aspecto del idioma.

2.2. ¿QUÉ INFLUYE EN LA ADQUISICIÓN DE LAS VOCALES?

Antes de poder producir un sonido correctamente, el estudiante necesita poder percibirlo. Es decir, se ha propuesto que el desarrollo fonético en una L2 depende de la percepción de estos sonidos y su relación con el sistema fonológico nativo (Díaz y Simonet, 2015). Es importante que el aprendiz aprenda a distinguir los sonidos de la L2 y a categorizarlos en base a su idioma nativo. Es decir, cuando un sonido de la L2 se asemeja a uno del primer idioma, el aprendiz tiene que identificar que no es el mismo sonido y representar el sonido nuevo en su propia categoría, y en algunos casos este proceso requiere que el aprendiz sea capaz de identificar correctamente dos sonidos muy semejantes (Morrison, 2003). Siguiendo el ejemplo de las vocales en español, Romanelli y Menegotto (2015) notaron que los anglohablantes son capaces de distinguir las vocales [e, o, a], pero no con tanta precisión como a la hora de identificar [i, u]. Mientras que su identificación de [a] era casi como la de un nativo, experimentaron serias dificultades con [e, o], probablemente debido a la interferencia del inglés con las vocales [e', o⁰]. Sin embargo, sus resultados mejoraron tras 90 horas de exposición al español. Es decir, estos problemas de percepción se pueden evitar con la debida exposición al lenguaje.

La diptongación es un error recurrente entre los estudiantes anglófonos de español (Martínez-García y Arnold, 2020). Es decir, un problema que se presenta en el proceso de adquisición de las vocales españolas es que los anglohablantes utilizan diptongos en situaciones donde las vocales españolas son monoptongos. Este problema puede estar relacionado con el número de vocales y de diptongos existente en ambas lenguas. Por eso, cuando un anglohablante escucha los sonidos, cabe la posibilidad de que los interprete como monoptongos, pero cuando los pronuncia, utiliza un diptongo que causa interferencia para el hispanohablante (por ej., pronunciando la palabra “reno” como “r[ej]no”). De las vocales principales en español, cuatro se pronuncian como diptongos en inglés --

/e, i, o, u/ se pronuncian [ej, ij, ow, uw], según el estudio de Whitley (2002). Por eso, cuando el anglohablante pronuncia estos monoptongos, pueden interpretarse como diptongos para el oído hispanohablante. Como ya se mencionó antes, Romanelli y Menegotto (2015) perciben los sonidos de /e/ y /o/ como el principio de los diptongos ingleses [e', o⁰]. Esto sugiere la posibilidad de mencionar de una manera directa la comparación entre los dos idiomas para ayudar a los aprendices anglohablantes a escuchar y eventualmente a producir estos sonidos.

Mientras que del estudio de Romanelli y Menegotto (2015) se podría proponer que la exposición al español hablado podría ayudar al aprendiz a mejorar su propia pronunciación, la investigación de Elliott (1997) apoya la idea de que el aprendiz también tiene que reconocer las diferencias. Lo que está claro es que la habilidad de clasificar las vocales es un paso importante en su adquisición. García Bayonas (2007) afirma que la vocal /a/ es completamente nueva para el anglohablante mientras que las otras vocales, /i, e, o, u/, tienen semejanzas con las características acústicas de algunas vocales inglesas. Es decir, no es suficiente con que el estudiante escuche el español; también necesita prestar atención a las diferencias entre los dos idiomas. Como propone Simões (1996), hay que tener cierta habilidad auditiva a la hora de reconocer las diferencias auditivas entre dos idiomas para poder identificar correctamente los sonidos y producirlos para llegar a pronunciar de una manera más nativa (Simões, 1996).

Dos puntos deben tenerse en cuenta a la hora de determinar cómo incluir la pronunciación en el aula. Por un lado, los estudiantes necesitan escuchar cuánto más español sea posible para poder crear las categorías necesarias en su L2. Pero, por otro lado, es igual de importante mejorar la discriminación de los nuevos sonidos de aquellos que son parecidos en la lengua nativa, enfatizando las diferencias y similitudes entre las dos lenguas. La pregunta es, ¿cómo puede el profesor balancear estos dos puntos en sus actividades para mejorar la pronunciación en la clase de español como L2?

2.3. ¿CÓMO ENSEÑAR LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA?

Teniendo en cuenta que los estudiantes adultos se enfrentan al aprendizaje de una L2 con un sistema fonológico completamente establecido para su lengua nativa, muchos autores han propuesto que este filtro de la lengua nativa supone una desventaja importante a la que hacer frente. Esto no quiere decir que un estudiante no pueda lograr adquirir la pronunciación nativa en su L2, sino que seguramente utilice estrategias diferentes a las que emplean los niños y los nativos del idioma (Simões, 1996). De hecho, una de las estrategias que más se ha discutido en la literatura está relacionada con la necesidad (o no) de incluir instrucción explícita de la pronunciación en el aula. Mientras que algunos investigadores afirman que el *input* en las primeras etapas del proceso de aprendizaje es más que suficiente para mejorar la pronunciación (Winitz, 1996; Terrell, 1977, 1991), otros proponen que es necesario hacer hincapié explícitamente en este aspecto para producir una mejora. En su estudio, Elliott (1997) comparó ambos enfoques en la enseñanza de la pronunciación (*input* vs. instrucción explícita). La comparación de Elliott demostró que aquellos estudiantes que participaron en el grupo que recibió instrucción explícita en pronunciación mejoraron más que aquellos que solo recibieron *input*. Es más, Elliott notó que los alumnos en su investigación no experimentaron tanta mejoraría en el grupo expuesto solamente a *input*.

En sus estudios, Elliott ha explorado la idea de que la escasez de enseñanza dirigida específicamente a la pronunciación en los cursos comunicativos no es dañina, pero tampoco causa ninguna mejoraría patente. Él propone que, en un programa dirigido a adultos, es necesario incluir una metodología que emplee varios modos de aprendizaje para darles la oportunidad de aprender de la manera más accesible a diversos tipos de estudiante. De hecho, en sus estudios ha demostrado que el mejor beneficio parece derivarse del uso de ejercicios en los que se hace

uso de una instrucción explícita de los sonidos del nuevo idioma.

Añorga y Benander (2015) están de acuerdo con Elliott en que es importante presentar instrucción específicamente dirigida a la pronunciación, ya que hay una escasez de tal práctica en la actualidad. La duda aparece en exactamente qué tipo de instrucción emplear. Mientras que Elliot sugiere que la instrucción formal de la pronunciación produce más precisión en los adultos que aprenden español como segundo idioma, Añorga y Benander (2015) proponen la inclusión de ejercicios que desarrollen desde lo intuitivo hasta la imitación, de lo analítico a lo lingüístico.

Añorga y Benander (2015) y Elliott (1997) recomiendan una mezcla de métodos y estrategias en las que se deben incluir varios ejercicios para presentar la pronunciación en el aula. Entre otras opciones, autores como Cobb y Simonet (2015), García Bayonas (2007) o Whitley (2002), proponen la instrucción explícita de la pronunciación. Por ejemplo, Elliott (1997) recomienda el uso de una forma modificada de la presentación articuladora. En lugar de nombrar los puntos de articulación y describirlos, él recomienda que los alumnos dibujen su propia boca mismos y que describan con sus propias palabras la manera en que van a formar el sonido que están estudiando. También propone comparar y contrastar cada sonido con un sonido en su lengua nativa, incluyendo dibujos en ambas lenguas (y sus dibujos con dibujos oficiales). Comparando los dos idiomas pueden aprender la respuesta correcta.

Los autores mencionados también recomiendan algunos ejercicios que utilizan el método audio-lingüístico con algunos cambios. Primero, Añorga y Benander (2015) recomiendan el uso de grabaciones para practicar, empezando con grabarse a sí mismos y luego escuchando las grabaciones para una auto-evaluación. Además, recomiendan un sistema en que el alumno escuche una grabación mientras se está grabando y luego repita lo que escuchó. La segunda grabación contendría las dos voces, la del nativo hablante grabado en la primera grabación y la del alumno. Así el alumno podría escuchar las dos

voces para comparar su propia pronunciación con la de la grabación original.

García Bayonas (2007) recomienda la práctica en parejas de listas de pares mínimos para evaluar al otro estudiante. Mientras este proceso proporciona la oportunidad para que todos participen en clase, la desventaja es que los alumnos que no pueden escuchar las diferencias o que no toman el curso en serio no podrían ayudar a sus compañeros. Se podría hacer el ejercicio mencionado antes, comparando una grabación con la repetición del otro alumno, pero sin un modelo real, sería difícil depender totalmente de las habilidades de los compañeros. Cobb y Simonet (2015) desarrollaron una actividad para su investigación que también tendría valor en el salón de clase en la que la repetición de una frase se divide de la frase con una pregunta para separar la repetición. Un ejemplo que presentaron fue una grabación que dijo *María dice... ¿Qué dice María?* El alumno repite *María dice*. La separación obliga al estudiante a memorizar los sonidos y no simplemente repetirlos y olvidarlos. En todo caso, los investigadores mencionados apoyan un método mezclado en lo cual los alumnos escuchan para percibir y luego pronuncian. De hecho, también enfatizan la importancia de empezar con palabras aisladas (pero no con los sonidos aislados) hasta las frases y contextos más elaborados (Elliot, 1997; García Bayonas, 2007).

Lo que no parece ser causa de debate entre los distintos especialistas en el campo es la importancia dada a la percepción. Todos están de acuerdo en que la percepción debería trabajarse antes que la producción, ya que la habilidad de percibir los sonidos es crítica para poder producirlos. Es decir, y como resumen, toda propuesta pedagógica que trate de englobar la enseñanza de la pronunciación en el aula no puede olvidar las características lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes, la importancia de introducir explícitamente la pronunciación de ciertos fonemas e incluir tanto actividades de percepción como de producción.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta los puntos anteriormente citados, el resto de este artículo presenta una propuesta didáctica para incluir la enseñanza de la pronunciación en el aula de español como L2. La propuesta se centra en la enseñanza de las vocales en español, con especial atención a tratar de evitar la diptongación de los monoptongos /e/ y /o/ en español entre los estudiantes anglosajones, y está pensada para estudiantes universitarios adultos. Esta propuesta se podría utilizar desde un nivel inicial, dependiendo del programa y la necesidad de introducir la pronunciación, tal necesidad determinada por el profesor. Además, con algunas modificaciones (p. ej., con el vocabulario utilizado), esta misma propuesta podría utilizarse con diferentes grupos de estudiantes de español.

Esta propuesta incluye actividades que están pensadas para completar durante los primeros 10-15 minutos de clase durante todo el semestre (no todos los días habrá que utilizar las mismas actividades, sino que la idea sería elegir y practicar junto con los estudiantes un par de ellas). Es decir, se ha organizado la propuesta de tal forma que pueda emplearse diariamente al inicio de cada clase, para explícitamente practicar la pronunciación al inicio de todas las clases y **así crear una rutina** con los estudiantes. Las vocales se presentarán en la secuencia siguiente: [a] [e] [o] [i] [u] y para cada vocal habrá listas que pertenecen a los ejercicios mencionados aquí. Sin embargo, en esta propuesta vamos a presentar las actividades reales utilizando la vocal [e] como ejemplo de las actividades que se describen.

3.1. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

Estas actividades iniciales están pensadas para practicar la percepción de los sonidos y asociarla con la forma explícita en que estos deberían producirse (para hacer explícita para los estudiantes la forma de producir correctamente las vocales en español). Este primer grupo de actividades les dará a los alumnos la oportunidad

de pensar en la articulación del sonido. No es necesario utilizar el metalenguaje, aunque es posible que el profesor necesite explicar en términos básicos la posición de la lengua. Proponemos tres opciones de actividades, y el instructor es libre de utilizar cualquier de ellas. El primer paso, en todos los casos, es escuchar una grabación en la que un hablante nativo pronuncia algunas palabras que son ejemplos de la vocal a estudiar. Luego, harán uno de estos ejercicios:

1. Dibujarán una boca y mostrarán la manera en que se forma la vocal que escucharon. Se puede pronunciar la vocal varias veces con toda la clase para que puedan notar la manera en que la pronuncian. Después algunos de los estudiantes explicarán la manera de pronunciarla con sus propias palabras (p. ej., *para pronunciar la "e" la lengua está por la parte de delante de la boca y ni muy arriba ni muy abajo*).
2. Verán un dibujo. Hablarán como clase de la manera en que se pronuncia el sonido.
3. Verán dos dibujos de bocas y decidirán cuál representa la pronunciación que acababan de escuchar.

3.1.1. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

Sería importante preparar una plantilla del tracto vocal (como la Figura 1), para poder enseñarles a los estudiantes la forma correcta de producir cada vocal. Este material se podría o bien compartir con los estudiantes o presentar de forma visual a toda la clase.



Figura 1. Ejemplo del tipo de dibujo que se podría utilizar para explicar la posición de la lengua en cada caso. Descargado de:

<http://www.csulb.edu/~phoneme/organs.html>

Tener acceso a internet para poder ver junto a los estudiantes algunos vídeos que describen la pronunciación de los sonidos en español de forma clara y concisa. Un ejemplo de este tipo de página se puede encontrar en la página web de Speech Sounds, creada por la Universidad de Iowa (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>).

3.2. ACTIVIDADES DE REPETICIÓN

En este tipo de actividades, los alumnos tendrán la oportunidad de escuchar una grabación de palabras que contienen el sonido designado y repetir el sonido. La idea detrás de este tipo de actividades es la de darle a los estudiantes la oportunidad de escuchar y repetir las palabras individualmente, centrándose así, de forma explícita, en la pronunciación de las vocales que han visto hasta ahora. De nuevo, presentamos tres tipos de actividades, para que el profesor pueda elegir cuál de ellas utilizar en cada caso.

1. Toda la clase conjuntamente, se escuchará una grabación de palabras que representan el sonido que se practica. La clase entera repetirá las palabras. No habrá ninguna palabra escrita.
2. El profesor puede preparar una presentación visual sin palabras, pero con dibujos o fotos individuales que representan palabras que contienen el sonido designado. Es preferible tener una grabación en la presentación de la voz de un nativo hablante pronunciando las palabras. Los alumnos repetirán las palabras.
3. Cada alumno tendrá una manera de grabar el sonido – su teléfono, una grabadora, un ordenador – donde puede grabar su propia voz. El profesor les facilitará la grabación de las palabras mencionadas en la primera actividad de esta sección. Cada alumno se grabará produciendo la misma palabra. Luego los alumnos escucharán las grabaciones para evaluar su propia pronunciación.

3.2.I. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

El profesor necesitará crear una lista de palabras en las que se trabaje cada vocal (la Actividad 1 presenta un ejemplo con la vocal /e/) y que deberá estar basada en el nivel actual de los estudiantes. Es importante buscar palabras que sean frecuentes (y, así, útiles para los estudiantes) y que los sonidos aparezcan en distintos contextos (es decir, que aparezcan en distintas posiciones dentro de la palabra y junto a distintas consonantes).

Actividad 1. Ejemplo de palabras con la vocal /e/.

*Bebe - mete - debe - leve - Pepe - trece - jefe -
gerente - merece - peque*

3.3. ACTIVIDADES EN CONTEXTO

Una vez los estudiantes sean capaces de producir los sonidos estudiados, es importante motivarlos a continuar haciéndolo en contexto. Una forma divertida de hacerlo puede ser a través de trabalenguas y haciendo competiciones entre ellos (como el ejemplo en la Actividad 2).

3.3.I. ¿QUÉ RECURSOS SE NECESITAN?

El profesor necesitará crear una lista de palabras en las que se trabaje cada vocal (la Actividad 1 presenta un ejemplo con la vocal /e/) y que deberá estar basada en el nivel actual de los estudiantes. Es importante buscar palabras que sean frecuentes (y, así, útiles para los estudiantes) y que los sonidos aparezcan en distintos contextos (es decir, que aparezcan en distintas posiciones dentro de la palabra y junto a distintas consonantes).

Actividad 2. Trabalenguas con la vocal /e/ (extraído de <http://trabalenguascortos.com/>).

*Nadie peca como Pepe peca,
si alguien peca como Pepe peca
es porque Pepe les enseñó a pecar.*

3.4. TRABAJANDO CON LA ORTOGRAFÍA

Hasta ahora, todas las actividades estaban centradas en la práctica de la percepción/producción de los sonidos. Sin embargo, también es importante ayudar a los estudiantes a crear un vínculo entre la pronunciación y la ortografía de las palabras. En este ejercicio, el alumno tendrá la oportunidad de escuchar e identificar los sonidos. Hay que tener presente que, para poder realizar este tipo de actividades, es importante que los estudiantes ya hayan trabajado, de forma individual, la pronunciación de al menos dos vocales, puesto que la actividad consiste en escuchar pares de palabras y elegir la palabra que se ha escuchado en cada caso. Este tipo de actividad se puede realizar de distintas formas:

1. Se puede pedir al estudiante que escoja entre dos opciones cuál es la que ha escuchado (p. ej., *pepa* vs. *papa*)
2. Se puede pedir al estudiante que escuche dos audios y decida si la persona está produciendo la misma palabra o diferentes palabras. Para reforzar más esta asociación entre pronunciación y ortografía, podría ser interesante pedirle al estudiante que identifique las palabras que ha escuchado.

Para realizar este tipo de actividades en particular, sería interesante que el profesor consiguiera grabaciones de distintas personas (p. ej., distintas edades, nativos vs. aprendices y/o hablantes de distintas variedades del español) para que así la actividad sea menos “fácil” y, al mismo tiempo, favorezca la creación y consolidación de las categorías fonéticas de las vocales en español.

3.4.I. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

A continuación, en la Actividad 3, presentamos el modelo de una de las actividades que el profesor podría preparar para completar este tipo de actividad. Para completar esta actividad es importante preparar copias para cada uno de los estudiantes, así como las grabaciones que se va-

yan a utilizar (recordando la importancia de presentar cuanta más variedad en los audios como sea posible).

Actividad 3. Modelo de actividades para asociar la pronunciación con la ortografía de las palabras. Incluye dos actividades para practicar la diferencia entre las vocales /a/ y /e/.

A. Vamos a escuchar a dos personas pronunciando dos palabras en caso. Se trata de dos personas distintas, así que debes prestar mucha atención. En cada caso, debes hacer un círculo alrededor de la palabra que escuchas de cada par.

- | | |
|---------|------|
| 1. paso | peso |
| 2. beca | vaca |
| 3. bata | bate |
| 4. palo | pelo |
| 5. mete | meta |

B. De nuevo, vamos a escuchar a dos personas pronunciando dos palabras en caso. Se trata de dos personas distintas, así que debes prestar mucha atención. En cada caso, debes decidir si estas personas están diciendo la misma palabra o palabras diferentes. Si piensas que son dos palabras diferentes, ¿podrías escribirlas?

1. Misma palabra Palabras diferentes: ____
2. Misma palabra Palabras diferentes: ____
3. Misma palabra Palabras diferentes: ____
4. Misma palabra Palabras diferentes: ____
5. Misma palabra Palabras diferentes: ____

3.5. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

La culminación de este tipo de actividades vendrá dada cuando les pidamos a los alumnos que realicen una actividad de evaluación. Nuestra propuesta es la de pedirle a los alumnos que graben y entreguen un vídeo de su actividad de evaluación, en la que se les pide que produzcan, en contexto, una serie de palabras importantes para que el profesor pueda determinar su pro-

greso. En la actividad, les daremos a los estudiantes un pie (en forma de frase y pregunta), con la intención de que respondan a la pregunta repitiendo la misma frase que han escuchado (p. ej., los estudiantes escucharán “*Elisa camina por el parque. ¿Por dónde camina Elisa?*” y esperamos que respondan “*Elisa camina por el parque.*”).

A la hora de crear esta actividad, sería conveniente tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Incluir dos voces en el audio, una para la frase y la otra para la pregunta. Estas dos voces diferentes crearán una mini distracción en los estudiantes, haciéndoles que presten más atención a la frase original (y su pronunciación) y que no se limiten a repetir lo que han escuchado (la pregunta servirá como “distracción”).
2. Incluir algunas actividades de práctica (y quizás realizarlas en clase), para confirmar que el estudiante entiende exactamente qué es lo que espera que haga.

Si el profesor decide incluir este tipo de actividad como parte de la evaluación formal del estudiante, puede ser interesante que le pida a alguno de sus compañeros que evalúe la pronunciación de sus estudiantes. Muchos estudios hasta la fecha han demostrado que los profesores suelen sobreestimar la pronunciación de sus propios alumnos (p. ej., Añorga y Benender, 2015), por lo que sería interesante pedirle a un compañero que evalúa los vídeos de forma más subjetiva.

3.5.1. ¿QUÉ RECURSOS SE PODRÍAN NECESITAR?

Los alumnos tendrán que entregar un video de su evaluación y acceder también a los audios para completar los materiales, por lo que es importante que el profesor prepare los materiales con anterioridad y se asegure de que los estudiantes sepan cómo acceder a los materiales y cómo enviar su trabajo final. Una posibilidad puede ser que los alumnos suban sus grabaciones a YouTube u otro sitio designado por el profesor. A

continuación, presentamos algunas propuestas de las frases que se podrían utilizar para esta actividad de evaluación (Actividad 4) y la rúbrica que los profesores podrían utilizar para evaluar la pronunciación de sus estudiantes (Actividad 5). Por supuesto, el profesor puede modificar estas propuestas para adecuarse al nivel y el punto que quiere evaluar.

Actividad 4. Ejemplo de los materiales que se podrían utilizar en la tarea de evaluación (se presentarían como grabaciones).

Grabación 1. *Elisa camina por el parque.*
 ¿Por dónde camina Elisa?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Grabación 2. *Pepe bebe zumo.*
 ¿Quién bebe zumo?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Grabación 3. *Como mucha fruta.*
 ¿Qué comes?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Grabación 4. *Milo busca un libro.*
 ¿Qué busca?
 _____(pausa para que el alumno produzca su respuesta)

Actividad 5. Ejemplo de la rúbrica que se podría utilizar para evaluar esta actividad final.

Señala en cada espacio las vocales que se escuchan en la pronunciación del alumno. Cada vocal indica cuántas hay en el texto entero. Se puede utilizar una copia del texto para destacar las vocales individuales.

o – *Schwa* o sonido inglés

ı – Sonido aproximado al sonido español pero no completamente como el de un nativo

2 – Sonido como el de hablante nativo

Vocal	o	ı	2
a (7)			
e (8)			
o (5)			
i (4)			
u (5)			

_____ X 2 = _____
 Total: _____ / 58

4. REFLEXIONES A POSTERIORI

Una vez puesta en práctica esta propuesta didáctica, hay algunos puntos que el profesor debe tener en cuenta, sobre todo si planea volver a implementar la enseñanza de la pronunciación en sus clases. Por experiencia propia (esta actividad se ha utilizado con estudiantes universitarios especializándose en el español y con estudiantes de varias secundarias en Estados Unidos), se puede percibir una mejora de la pronunciación de los alumnos, que en el futuro esperamos poder cuantificar. Los siguientes comentarios reflejan las experiencias personales en estas clases.

En primer lugar, el profesor necesita pensar y decidir qué aspectos de la pronunciación cada grupo (y nivel) de estudiantes necesita. Es decir, un grupo de anglosajones puede necesitar práctica extra en la pronunciación de las vocales, pero quizás un grupo de estudiantes coreanos se podría beneficiar más de una instrucción explícita en la forma de acentuar las palabras. Es decir, es importante que el profesor estudie y analice cuál es el aspecto que más les hace falta practicar a sus estudiantes. En esta propuesta nos hemos centrado en un aspecto que, aun siendo básico y, en principio fácil (como es la pronunciación de las vocales), es muy importante para la conjugación verbal en español. Sin embargo, a niveles más avanzados los aprendices anglosajones podrían beneficiarse más de la enseñanza de la pronunciación de otros puntos.

En segundo lugar, el profesor debe analizar hasta qué punto es necesario explorar de forma explícita cada punto de la pronunciación y cuánto metalenguaje relacionado con la fonética es necesario discutir/utilizar con los estudiantes. Es decir, hay algunos puntos de la pronunciación que puede que sean más claros que otros (p. ej., la -rr- en español) y por lo tanto el profesor debe decidir la mejor forma de acción. En el caso de la -rr-, quizás al profesor le interesaría más centrarse en actividades de producción y no tanto en actividades de percepción (ya que este es un sonido que casi todos los estudiantes perciben claramente y consideran “muy español”, pero aun así tienen problemas para pronunciar). En cualquier caso, la secuencia de percepción primero y luego producción es siempre la elegida. La labor del profesor es la de decidir “cuánto” tiempo pasar en cada una de estas actividades.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la pronunciación en el aula de español es un aspecto que no se ha explorado lo suficiente hasta la fecha. Sin embargo, ignorarla no parece ser la solución. Aunque el método comunicativo propone que la presentación de cualquier información también ofrece la oportunidad de escuchar, asimilar y eventualmente imitar la pronunciación (Terrell, 1977, 1991), las principales investigaciones en este ámbito señalan que esta manera de presentar la pronunciación no es suficiente para mejorar específicamente la pronunciación de los adultos (Añorga y Benander, 2015; Elliott, 1997). El problema surge en cómo presentar la pronunciación en el aula, puesto que no existe consenso en cuál es el mejor método para ayudar a nuestros estudiantes a mejorar. Mientras que algunos investigadores proponen el uso ilimitado de metalenguaje u otras actividades que hagan explícita la forma de pronunciar los sonidos, otros se centran en la importancia de la práctica (tanto en percepción como en producción).

Este trabajo presenta el patrón de una propuesta didáctica, en el que hemos tratado de incluir todos aquellos aspectos que se han consi-

derado importantes para mejorar la pronunciación de los estudiantes. Al tratarse de un patrón, permite que sea el propio profesor el que ajuste esta propuesta para cubrir las necesidades de sus propios estudiantes.

PATRICIA ARNOLD
Kennedale High School
ptarnold89@gmail.com

MARÍA TERESA MARTÍNEZ GARCÍA
Hankuk University of Foreign Studies,
Seúl, Corea del Sur
mtmg87@gmail.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÑORGA, A. A. Y BENANDER, R. (2015). Creating a pronunciation profile of first year Spanish students. *Foreign Language Annals*, 48(3), 434-446.
- BAKER, A. (2014). Exploring teachers' knowledge of second language pronunciation techniques: Teacher cognitions, observed classroom practices, and student perceptions. *TESOL Quarterly*, 48(1), 136-163.
- COBB, K. Y SIMONET, M. (2010). Unstressed vowel reduction in English accented Spanish. *Linguistics Symposium on Romance Languages*. Seattle: University of Washington.
- COBB, K. Y SIMONET, M. (2015). Adult second language learning of Spanish vowels. *Hispania*, 98(1), 47-60.
- DERWING, T. M. Y M. J. MUNRO. 2015. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Filadelfia: John Benjamins.
- DÍAZ, M. Y SIMONET, M. (2015). Second language acquisition of Spanish /e/ and /ei/ by native English speakers. *Hispania*, 98(4), 750-761.
- DLASKA, A. Y C. KREKELER. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System* 36(4), 506-516.
- ELLIOTT, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, 95-108.
- GARCIA BAYONAS, M. G. (2007). *The acquisition of vowels in Spanish and English as second language*. Lincom Europa.
- GIL FERNÁNDEZ, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (ED.) 2012. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- GONZÁLEZ BARRERA, M. DEL C. (2010). Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa pueda tener al aprender fonética española. *Biblioteca virtual redELE*, II. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/I Trimestre/MaikaGonzalez.html>
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- LADEFOGED, P. (1975). *A course in phonetics*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- LADEFOGED, P. Y DISNER, S. F. (2012). *Vowels and consonants*. Hoboken: Wiley.
- MARTINEZ-GARCIA, M. T. Y ARNOLD, P. (En prensa). New perspectives on the teaching of pronunciation: The case of the Spanish vowels.
- MORRISON, G. S. (2003). Perception and production of Spanish vowels by English speakers. En Solé, M. J., Recasens, D. y Romero, J. (Eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences: Barcelona* (pp. 1533-1536). Barcelona: ICPhS.
- ROMANELLI, S., Y MENEGOTTO, A. C. (2015). English speakers learning Spanish: Perception issues regarding vowels and stress. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 30-42.
- SIMÕES, A. R. (1996). Phonetics in second language acquisition: An acoustic study of fluency in adult learners of Spanish. *Hispania*, 87-95.
- TERRELL, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- TERRELL, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning I. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337.
- WHITLEY, M. S. (2002). *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- WINITZ, H. (1996). Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish. *The Modern Language Journal*, 80(1), 32-46.

REFERENCIAS ONLINE

- Referencias relacionadas con la fonética**
Página con información sobre los órganos de producción de los sonidos:
<http://www.csulb.edu/-phoneme/organs.html>
Página con información sobre la pronunciación de los sonidos en español:
<https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>
- Referencias con materiales docentes**
Trabalenguas:
<http://elhuevodechocolate.com/trabale/>
<http://trabalenguascortos.com/>