

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como
Lengua Extranjera

UIMP - Instituto Cervantes

Año académico 2015 / 2016

TRATAMIENTO DEL NIVEL FÓNICO EN MANUALES DE ELE
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL SISTEMA
EDUCATIVO INGLÉS: ANÁLISIS DE MATERIALES Y DISEÑO
DE RECURSOS COMPLEMENTARIOS

Trabajo realizado por: Francisco Ramos Agudo

Tutorizado por: Dolors Poch Olivé

A Dolors, profesora sin cuya guía este trabajo aún no sería más que un bosquejo enmarañado de buenas intenciones.

A César, Juanjo y Katie, compañeros en Brampton Manor Academy, por ayudarme a lanzarme al bello precipicio de la enseñanza en Educación Secundaria.

A todas y cada una de las voces que, sin ser citadas, tanto me han enseñado en estos dos años y tan presentes están en estas páginas.

Índice

Resumen / Abstract	2
1. Hipótesis de partida y justificación	3
2. Objetivos y estructura del trabajo	5
3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica	5
4. Presentación y análisis de materiales	9
4.1. Manuales de Oxford University Press	9
4.2. Manuales de Pearson	11
5. Propuesta de aplicaciones prácticas	12
5.1. Actividades capacitadoras: percepción y producción	12
5.1.1. Diptongación de vocales	13
5.1.2. Aspiración de consonantes oclusivas sordas	14
5.1.3. Realización retrofleja de vibrantes simples y múltiples	15
5.2. Actividades comunicativas	18
6. Conclusiones y líneas de actuación	19
7. Bibliografía	20
7.1. Fuentes primarias	20
7.2. Fuentes secundarias	21

Anexos

Resumen

Este trabajo aspira a contribuir a la necesaria renovación de la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE que se viene desarrollando en los últimos años. Tras analizar el tratamiento del nivel fónico que presentan una serie de manuales de Educación Secundaria con los que trabajé durante mi experiencia como auxiliar de conversación en Reino Unido, diseñaré una serie de propuestas didácticas complementarias a los mismos, tratando de cubrir posibles carencias y ampliar el repertorio de recursos del que disponen los profesores de ELE de contextos como el descrito para la enseñanza de la pronunciación.

Abstract

This paper aims to contribute to the necessary renovation of pronunciation instruction in the Spanish as a Foreign Language classroom developed over the past few years. After analysing the presence of phonic instruction across a selection of Spanish Secondary Education textbooks I used during my experience as a Foreign Language Assistant in the UK, I proceed to create a series of exercises which could serve as complementary to these materials. This list of activities aims at meeting possible needs and enlarging the set of resources available for Spanish teachers in such contexts who wish to reinforce students' pronunciation.

1. Hipótesis de partida y justificación

Desde que el paradigma comunicativo irrumpiera en el aula de idiomas, son muchos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua que se han ido adaptando a esa idea central de que aprender un idioma consiste en desarrollar una competencia que permita usar el lenguaje en un contexto real, donde el componente lingüístico no puede desligarse de lo sociolingüístico y pragmático (Consejo de Europa, 2002). Para desarrollar la competencia comunicativa, es necesario que el alumno adquiera conocimientos, destrezas y habilidades concretas de cada uno de esos componentes; y en este sentido, no son pocas las voces que señalan cómo la enseñanza de la pronunciación no ha recibido hasta el momento la atención que merece, o al menos no de la manera más adecuada a su objetivo, aun tratándose de un fenómeno global y decisivo para tal fin comunicativo (Padilla, 2007; Santamaría, 2010; Gil *et alii*, 2012). Esta falta de atención a la que se hace referencia puede explicar los grandes desajustes entre el desarrollo de la competencia fonológica¹ y el resto de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que personalmente advertí en los estudiantes de ELE anglófonos con los que trabajé durante mi experiencia, el pasado curso 2014/2015, como auxiliar de conversación en un centro educativo de Secundaria del Reino Unido.

La mejora de la expresión e interacción oral del alumnado fue mi principal función a lo largo de los nueve meses en los que trabajé en el departamento de español del centro Brampton Manor Academy, instituto público de la capital británica. Concretamente, mi labor se desarrolló en la etapa denominada *Key Stage 4* (KS4), que comprende dos cursos, Año 10 y Año 11, equivalentes a los 3º y 4º de ESO del sistema educativo español, donde colaboré en la mejora de las destrezas señaladas. Es en esta etapa cuando los escolares realizan los importantes exámenes que conducen a la obtención del *General Certificate of Secondary Education* (GCSE): prueba de carácter nacional a la que se enfrentan los escolares británicos hacia el mes de mayo. De entre los cuatro objetivos fijados con carácter general para el aprendizaje de lenguas extranjeras por el currículum nacional de la mentada etapa, destacamos las siguientes líneas:

Speak with increasing confidence, fluency and spontaneity, finding ways of communicating what they want to say, including through discussion and asking questions, and continually improving the accuracy of their pronunciation and intonation (Department for Education, 2014: 98).

¹ En el anexo 1 encontramos los descriptores de la competencia fonológica que fija el archiconocido *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002).

Las especificaciones del currículum nacional como esta son concretadas por diversos comités evaluadores (*examination boards*) en una serie de pruebas que evalúan ciertas destrezas, incluyendo todos ellos una prueba de expresión e interacción oral² en español para dar cuenta del grado de cumplimiento del objetivo previamente citado; prueba para cuya calificación se evalúa específicamente el grado de dominio de la pronunciación y entonación³. Asimismo, si bien hasta el momento estas pruebas han sido realizadas y calificadas por el propio profesorado del centro educativo, limitándose la labor de los comités evaluadores a supervisar ciertas muestras representativas de cada grupo, está previsto que a partir de 2016 todas sean realizadas por un examinador externo. Teniendo en cuenta estas circunstancias, así como la importancia para el futuro académico y laboral de los estudiantes de los resultados del ya citado GCSE, ¿cómo no prestar atención al nivel fónico en el aula del español?

Y, sin embargo, es este un aspecto que requiere de una urgente llamada de atención. No en vano, la existencia de las diferencias en cuanto a la competencia fonológica de los alumnos no es lo realmente llamativo, ya que esto puede deberse a su diverso perfil lingüístico, o a otros factores condicionantes del aprendizaje de la pronunciación de carácter biológico, afectivo o experiencial (Gil, 2007: 99-119). Por el contrario, es la escasa consideración del nivel fónico en los recursos de los que disponen los profesores para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que verdaderamente merece un profundo análisis. En este sentido, los manuales de enseñanza de ELE concebidos para la superación de los citados exámenes, siguiendo una tónica que podemos reconocer en otras muchas muestras no consideradas en este estudio, no inciden lo suficiente en un aspecto que, como he demostrado, es significativo para el alumnado y sus objetivos académicos. Incluso es pertinente constatar si tales materiales, en aras de simplificar su tratamiento, pueden llegar a caer en el refuerzo o solidificación de errores. Así, la revisión del aspecto fónico no es un medio pertinente para lograr la mejora de la enseñanza de español únicamente en aquel centro que ha motivado esta investigación, sino para toda la comunidad que aprende español en el contexto escolar británico que interactúe con manuales que, supuestamente, cubren cuantas destrezas se requieren para superar la etapa educativa para la que han sido concebidos. En las próximas líneas, pretendo demostrar que no se cumple tal fin, así como proponer líneas de actuación que pudieran contribuir a mejorar el tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE.

² En el anexo 2 observamos una muestra de estas pruebas, facilitada por Brampton Manor Academy.

³ El anexo 3 recoge las escalas de varios de los principales comités evaluadores ingleses: AQA y Edexcel.

2. Objetivos y estructura del trabajo

De este modo, los objetivos que me marco para esta investigación son los siguientes:

- Analizar el tratamiento del nivel fónico en una muestra representativa de manuales de ELE empleados en la etapa de KS4.
- Realizar una revisión bibliográfica de los errores de pronunciación más característicos de los estudiantes de ELE angloparlantes y seleccionar aquellos que mayor impacto negativo tienen sobre la comunicación.
- Diseñar recursos que complementen o corrijan el tratamiento de los aspectos seleccionados en los manuales citados, así como proponer líneas de actuación concretas para llevar a cabo esta intervención en el aula.

Este trabajo, pues, se plantea como una respuesta a las necesidades de un amplio colectivo, el de aprendices de ELE angloparlantes, sobre el que no pocas páginas se han escrito. Por ello, comenzaré por esbozar el estado de la cuestión que nos atañe a partir de una cuidada revisión bibliográfica que nos lleve a concretar una serie de aspectos sobre los que focalizar nuestra atención, al tiempo que fijemos el fundamento teórico necesario para llevar a cabo la adecuada corrección fonética. Posteriormente, pasaré a presentar el corpus de materiales que inmediatamente después analizaré, tratando de demostrar la que considero escasa presencia, e incluso erróneo planteamiento, de los aspectos señalados en el punto anterior. Tras esto, en el que se erige como punto principal de este trabajo, diseñaré una serie de propuestas didácticas que aspiran a dar respuesta a las necesidades apuntadas, creando secuencias de actividades que tratan de ser coherentes con los postulados pedagógicos ya descritos. Por último, resumiré en una serie de puntos las conclusiones que alcance, así como propondré posibles líneas de actuación que puedan conducir al afianzamiento de la enseñanza de lo fónico en el contexto descrito: esto es, el aula de ELE de los centros de Secundaria de Reino Unido.

3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica

El tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE parece estar despertando un progresivo interés en los últimos años, desterrándose progresivamente mitos como que el español es una lengua “fonética”, fácil de pronunciar, que su enseñanza es difícil, o que la corrección fonética se aprende por sí sola (Poch, 2004a; Santamaría, 2010).

Asimismo, el desconocimiento de diversos métodos para realizar la enseñanza de la pronunciación suele estar ligado a la falsa creencia de que para abordar esta cuestión uno debe ser especialista en fonética (Poch, 2004a). Si bien no es imprescindible ser fonetista para intervenir en la corrección de la pronunciación, no podemos negar que no sea necesario que el profesor conozca “las características fónicas de, al menos, la lengua que está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos” (Gil, 2007: 30); así como ciertas nociones sobre la lengua compartida por los estudiantes: en nuestro caso, el inglés. No en vano, toda adquisición de la pronunciación reposa sobre lo que el padre de la Fonología denominara criba fonológica (Trubetzkoi, 1972): el término según el cual cuando una persona entra en contacto con una lengua diferente a su L1, lo hace usando el filtro fónico de esta. De este modo, se comprende cómo “la percepción de la L2 según las categorías fonológicas de la L1 provoca errores cuando estas no coinciden” (Iruela, 2004: 54): errores que debemos no solo identificar, sino tratar de prever y, sobre todo, corregir. Por ello, cuando abordemos la didáctica de la articulación de determinados sonidos, no podemos limitarnos al tradicional método de “escucha y repite”, sino que debemos considerar ejercicios de:

- Percepción: Su objetivo es sensibilizar, hacer consciente al alumno de que hay diferencias entre lo que este pronuncia y la adecuada realización de un sonido.
- Producción: Para lograr la articulación del sonido en cuestión, nos servimos de la asimilación mediante sonidos auxiliares debidamente seleccionados, puesto que “la previa articulación de sonidos con mecanismos más simples nos puede ayudar a articular sonidos más complejos” (Gil *et alii*, 2012:68).

En la amplia bibliografía sobre enseñanza de la pronunciación a anglófonos⁴ encontramos inventarios de sonidos basados en estudios de casos, aun de otros contextos concretos (Serradilla, 2000; Herrero de Haro, 2010); predicciones de dificultades y selección de sonidos para el diseño de cursos (González Barrera, 2010; Romanelli *et alii*, 2010); y, sobre todo, secuencias correctoras concretas (Moreno, 2000; Bueno Hudson, 2013). Tanto en estos trabajos como en otras fuentes bibliográficas ya citadas (Gil, 2007; Gil *et alii*, 2012) se advierte un interés por seleccionar aquellos rasgos que mejor se ajusten al criterio básico que todo profesor ha de seguir: esto es, corregir con más urgencia aquellos problemas fonéticos que en mayor medida perturben

⁴ Cabe destacar al respecto la labor de selección bibliográfica del profesor Joaquim Llisterri en su página web: <http://bit.ly/1VaNSvg> [12/09]; lugar de referencia para todo investigador del nivel fónico.

la comprensión, dificulten la comunicación (Poch, 2004b). Por ello, en esta propuesta vamos a centrarnos en estos errores característicos de anglófonos:

- Diptongación de las vocales [o], [e]: Frente al español, donde el timbre es invariable en todas las posiciones de sílaba, en inglés se da un relajamiento, una articulación con menor tensión articulatoria, que lleva a los hablantes a diptongaren posición átona. Esto puede darse también en posición tónica.
- Aspiración de las consonantes oclusivas sordas [p], [t], [k]: En inglés, cuando estos sonidos preceden a una vocal acentuada, se produce una fuerte aspiración que, sin embargo, no debe ser transferida al español.
- Realización retrofleja de las vibrantes simples y múltiples: Ya que la vibrante múltiple alveolar [r] no existe en inglés, a los estudiantes les resulta complicado diferenciarla de la vibrante simple alveolar [r]. Además, ambas suelen ser pronunciadas como retroflejas: curvando la punta de la lengua hacia atrás y acercándola a la zona prepalatal, y no alveolar. Incluso, en final de sílaba o palabra, la vibrante suele ser pronunciada como vocal central media retrofleja.

Por otra parte, la enseñanza de la pronunciación va más allá de corregir los errores de articulación. Por supuesto, es esta una de las caras de este ámbito, sin duda la más conocida, pero no la única; y es que a veces hemos olvidado los aspectos suprasegmentales, la prosodia, el “conjunto de las variaciones en la frecuencia fundamental, la duración, la intensidad (y a veces también el timbre) de los sonidos de un enunciado” (Gil *et alii*, 2012: 93). Estos parámetros se combinan para dar lugar a fenómenos como el acento, la entonación, el ritmo o el tempo: aspectos que hemos de considerar en tanto que la expresión e interacción oral no son fenómenos aislados, sino que se producen en un contexto determinado. Así, aunque el tratamiento de aspectos suprasegmentales bien merece otro TFM, debemos prever la existencia y corrección de errores de estudiantes anglófonos como la dificultad para realizar divisiones silábicas, seguir el ritmo silábico propio del español (no acentual, como en inglés), distribuir la energía articulatoria en la acentuación o discriminar la entonación interrogativa de la entonativa (Serradilla, 2000): puntos que debemos tratar, pero, ¿cuándo?

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

La didáctica de la pronunciación, pues, debe considerar tanto la corrección de sonidos como de aspectos suprasegmentales para el desarrollo de la competencia comunicativa; lo cual no significa que hayan de trabajarse de la misma manera, ni tan siquiera con el mismo objetivo. Así, aunque comparto la idea de que la corrección debe aspirar a adecuarse “a un contexto comunicativo global [...] donde la entonación y el ritmo tienen gran importancia para una correcta comunicación, más que la pronunciación del segmento aislado” (Gil *et alii*, 2012: 46) como último objetivo, no podremos llegar a este si no trabajamos la articulación de ciertos sonidos con la atención individualizada que precisan, salvando así las barreras de la criba fonológica. En este sentido, podemos distinguir dos tipos de actividades (Iruela, 2004):

- Capacitadoras: Centradas en la pronunciación, no son comunicativas, preparan al alumno para que desarrolle la capacidad de pronunciar correctamente. Estas engloban actividades tanto de percepción como de producción.
- Comunicativas: Buscan, precisamente, que el alumno emplee su competencia fónica en un determinado contexto comunicativo, con un fin, de forma fluida.

Frente a las críticas que uno y otro tipo de actividades suscitan desde su singularidad, considero fundamental adoptar el llamado *Principio del zoom* de Firth que el propio Iruela cita, según el cual es recomendable variar la amplitud de focalización entre ambas, centradas en la forma y el significado respectivamente, para el adecuado desarrollo de la competencia fónica. No en vano, creo que mediante el trabajo equilibrado sobre la base de unas actividades capacitadoras que se presenten, eso sí, no como un fin en sí mismo, sino como el medio necesario para desarrollar una actuación efectiva en actividades comunicativas, lograremos los objetivos propuestos⁵. Por ello, paso a intentar demostrar cómo el contenido fónico de los manuales con los que interactué durante mi estancia en Reino Unido está lejos de ajustarse a estos principios (actividades de percepción y producción, capacitadoras y comunicativas,...)⁶, prestando especial atención a la corrección de los aspectos señalados previamente. Tal análisis pretende, asimismo, legitimar la necesidad de crear actividades desde las coordenadas teóricas defendidas, como aquellas que posteriormente desarrollaré.

⁵ “No se puede afirmar con certeza que solo una de estas formas de enseñanza sea válida bajo todas las circunstancias. La clave reside en cómo equilibrar ambas, porque ambas tienen ventajas, pero también ciertas limitaciones que parece ser que se pueden superar combinándolas” (Iruela, 2004: 214).

⁶ Son estos principios del denominado método verbo-tonal (Gil, 2007): énfasis de la enseñanza de la pronunciación caracterizado por dar prioridad a la percepción como primer requisito para la corrección fonética, así como gran importancia a la prosodia, la fonética combinatoria o la pronunciación matizada.

4. Presentación y análisis de materiales

La selección del corpus de manuales de ELE analizados procede, al igual que la motivación de esta investigación, de mi experiencia docente en el centro Brampton Manor Academy. De este modo, son estos los cuatro recursos vertebradores de la etapa de KS4, Año 10 y Año 11, los cuales se corresponden con los niveles A2 y B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*⁷. No obstante, se trata además de dos de las series más populares del mercado editorial escolar británico, tal y como podemos suponer dadas las reconocidas empresas responsables de los mismos:

- *AQA GCSE Spanish Foundation Student Book*, Oxford University Press, 2013.
- *AQA GCSE Spanish Higher Student Book*, Oxford University Press, 2013.
- *Edexcel GCSE Spanish Foundation Student Book*, Pearson, 2009.
- *Edexcel GCSE Spanish Higher Student Book*, Pearson, 2009.

Teniendo en cuenta las similitudes entre los manuales pertenecientes a la misma editorial, concebidos para un mismo comité evaluador, agruparé el análisis de estos según aquellas, señalando aspectos como si el trabajo sobre la pronunciación respeta los principios descritos, si su presencia es completa o anecdótica, cómo y cuándo se presenta este componente fónico (integrado, en sección aparte, con ejercicios con o sin explicaciones), cómo se trabaja (en relación con la lengua oral, con la ortografía, con explicaciones fono-articulatorias), qué tipo de actividades acoge y qué objetivo persiguen, fundamentalmente.

4.1. Manuales de Oxford University Press

Los manuales de esta editorial, ideados para la superación de los exámenes de AQA, cuentan con una presencia meramente anecdótica del tratamiento de la pronunciación desde la base: carecen de actividades capacitadoras, y únicamente encontramos tareas comunicativas de expresión e interacción oral donde hemos de inferir que el profesor prestará atención a la pronunciación, pero esto no aparece explicitado en el ejercicio como tal⁸. Compuesto cada uno de los libros por ocho lecciones, los dos niveles publicados (*Foundation* y *Higher*) apenas se diferencian entre sí por la mayor o menor

⁷ El anexo 4 muestra la tabla creada por el Instituto Cervantes de Londres sobre la equivalencia entre niveles del sistema educativo inglés y su correspondencia con el *MCER*: <http://bit.ly/1KDC7TC> [20/09].

⁸ El anexo 5 muestra un ejemplo de tarea prototípica de expresión e interacción oral de tales manuales.

complejidad de algunas tareas; si bien en el ámbito que nos atañe el contenido es similar: una sola página (170 y 14, respectivamente) ⁹. Este componente, pues, no aparece integrado en ejercicios, ni se trabaja su relación con otras destrezas, ni integra actividades de distinta tipología: es, únicamente, un anexo con cierta información, consejos, que se presenta como útil para la mejora de la pronunciación. Sobre los aspectos que nos hemos fijado analizar, podemos señalar que:

- Se señala que todas las vocales son breves, acompañando esta explicación de un audio en el que se escucha, de forma aislada, una palabra con cada una de ellas. La referencia a evitar la diptongación podría, si acaso, considerarse implícita.
- La aspiración de las oclusivas sordas, error en tanto que el rasgo no pertenece a ninguna variedad del español¹⁰, no solo no es sancionada; sino que incluso es reforzada. Así, se describe una correspondencia entre la [p], [t] y [k] española y la inglesa. No obstante, los dos audios que acompañan a las descripciones, palabras sin contexto también, muestran una correcta pronunciación, de ahí la incoherencia.
- Respecto a las vibrantes, se cae en una descripción articulatoria no del todo correcta (enrollar ligera o fuertemente la lengua); una técnica correctora que, por otra parte, no parece resultar muy efectiva (Gil, 2007).
- No hay ninguna referencia a los aspectos suprasegmentales; de hecho, como ya hemos señalado, la pronunciación se presenta como aspecto descontextualizado.

Lo más reseñable, no obstante, es el erróneo refuerzo de la aspiración en el apartado reservado al alfabeto; y es que el manual, en un esfuerzo por simplificar la asimilación de la pronunciación a los anglófonos, cae en el grave error de reforzar una aspiración que no es en absoluto normativa en español: *ah, beh, eleh, peh,...* Por lo tanto, creo que estaremos de acuerdo en señalar que la presencia del componente fónico en este manual no solo es anecdótica, sino que me atrevería a decir que incluso puede dificultar la adquisición de una pronunciación adecuada por parte de unos alumnos a los que, por intentar facilitarles el aprendizaje, se les invita a solidificar errores, privándolos de ampliar su competencia fónica ni mejorar, por tanto, su competencia comunicativa.

⁹ El anexo 6 muestra el no muy acertado recurso al que nos referimos.

¹⁰ Hemos de adoptar una perspectiva panhispánica antes de enjuiciar ciertos rasgos. Así, no podemos considerar un error la sugerencia de aspirar la pronunciación de la fricativa velar sorda [x], ya que hay muchas zonas donde esta es normativa, por mucho que no sea justa a la norma peninsular predominante.

4.2. Manuales de Pearson

Por su parte, la editorial Pearson elabora materiales para la superación de los exámenes de Edexcel: comité evaluador perteneciente a la misma empresa. Ya que todo queda en casa, podríamos pensar que cuida todos los aspectos de examen; y, ciertamente, la presencia de la pronunciación es más notoria en estos manuales, incluyendo actividades capacitadoras e incluso integrando las mismas en prácticas de corte comunicativo. Sin embargo, los ejercicios que podemos encontrar¹¹ siguen, generalmente, patrones similares: mera descripción articulatoria, escucha y repite, o ambas. No obstante, hay puntos referidos a los aspectos articulatorios que nos interesan:

- En la página 132 encontramos un acertado ejercicio de percepción en el que se persigue que los alumnos distingan entre la forma condicional e imperfecta de ciertas palabras; esto es, entre la presencia o ausencia de una vibrante simple. El acierto, pues, viene por dotar de significatividad a esta actividad capacitadora.
- El ejercicio de la página 87, sirviéndose de cognados, muestra cómo acentuar debidamente una serie de palabras. Es este un esfuerzo por dotar de su propia singularidad a cada lengua, español e inglés. Sin embargo, se repiten errores como la escritura de una aspiración final de palabra inexistente en español. Además, esta actividad capacitadora no conecta después con una comunicativa, como sería recomendable, en un contexto con unos fines determinados.
- Si bien hay ejercicios sobre otros aspectos (adecuada pronunciación de diptongos o sonidos fricativos como [x]), caen en errores similares: práctica de actividades capacitadoras siguiendo la misma técnica (escucha y repite) de palabras o frases aisladas que no conectan posteriormente con actividades comunicativas que exijan el uso de lo trabajado. Por otra parte, no hay referencia a la necesidad de evitar la diptongación de vocales ni la aspiración de oclusivas.

Pese a esa cierta mejoría, los manuales analizados caen en errores ya vistos como la difusión de aspiraciones innecesarias, así como las actividades contenidas no consideran los principios didácticos vistos. Por ello, me propongo diseñar una serie de recursos que van desde la percepción hasta la producción, desde lo capacitador a lo comunicativo, que ayude a los alumnos anglófonos a mejorar sus necesidades fónicas, en un intento de demostrar que la didáctica de la pronunciación puede ser viable, rentable y relevante.

¹¹ El anexo 7 muestra una selección de las actividades capacitadoras que contienen los manuales.

5. Propuesta de aplicaciones prácticas

Esta propuesta no se presenta como un sustituto de los manuales analizados, sino como una batería de ejercicios complementarios a estos que cubran las lagunas fónicas señaladas. Así, aun reivindicando la necesidad de corregir aspectos suprasegmentales en contexto según sus propios métodos¹², en aras de no traicionar la amplitud que este ámbito exige, en estas líneas propondré actividades de corrección de los errores de producción de sonidos descritos mediante técnicas del método verbo-tonal¹³ (Gil, 2007).

5.1. Actividades capacitadoras: percepción y producción

El hecho de que un estudiante cometa un error de articulación no significa que sea consciente del mismo; y, de hecho, hemos de comenzar el trabajo sobre la corrección de sonidos, precisamente, por la percepción. No en vano, es prioritario que superemos las limitaciones de la criba fonológica que cada alumno realiza para que estos puedan asimilar cuantos rasgos constituyen la base de articulación, disposición o configuración articulatoria del español¹⁴, desarrollando así su competencia fónica (Padilla, 2007). Para ello, emplearé técnicas como la de pares mínimos: palabras que difieren entre sí únicamente en un fonema; pares que en la medida lo posible corresponderán a léxico de la lengua¹⁵. Tal técnica, no obstante, puede concretarse de diversas formas. Posteriormente, puesto que “siempre el entrenamiento perceptivo debe preceder a la corrección articulatoria” (Gil *et alii*, 2012: 61), las actividades de producción se fundamentan, sobre todo, en el fenómeno de la asimilación: la modificación de los sonidos a partir de aquellos más cercanos que pretendemos que los alumnos interioricen. Las siguientes actividades, pues, tienen como objetivo que el alumno descubra la existencia de elementos del sistema fónico español que quizás no conocieran, y de forma más concreta, que sean capaces de percibir y producir vocales sin diptongar, consonantes oclusivas sin aspirar y vibrantes alveolares no retroflejas.

¹² Al tiempo que trabajan estructuras gramaticales, con técnicas como la imitación marcando el perfil melódico o la repetición regresiva: poco útiles en la corrección de sonidos, válidas en lo suprasegmental.

¹³ Prioridad de la percepción, recurso a la fonética combinatoria, pronunciación matizada, tensión, etc.

¹⁴ “La base de articulación (= disposición articulatoria = ajustes articulatorios) de una lengua es la disposición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión congruente con el carácter de la lengua, sentida como natural y correcta” (Gil, 2007: 255).

¹⁵ Algunos usan palabras “preferiblemente inventadas (*logotomas*) para que el contenido semántico no interfiera en la discriminación auditiva” (Gil *et alii*, 2012: 63). Sin embargo, considero que “trabajando simultáneamente el nivel fonético y el semántico, se enseña en la práctica el valor de un fonema, cuáles son los fonemas del sistema fonológico de la LE y, al mismo tiempo, la importancia de percibir y pronunciar debidamente cada sonido para asegurar la inteligibilidad del mensaje” (Martín Peris, 2008).

5.1.1. Diptongación de vocales

Los anglófonos tienden a alterar el timbre invariable que marca la norma española, privando de su necesario grado de tensión a las vocales tónicas y haciéndolas diptongar. Por ello, estos ejercicios buscan aumentar el nivel de tensión articulatoria con el que los alumnos pronuncian las vocales; no sin antes hacerles conscientes de que existe diferencia entre la presencia o ausencia de tal diptongación. Así, propongo estos ejercicios de percepción, presentes en el anexo 8, que contribuyen a la percepción e identificación de los diptongos [e̞i] y [ou̞]:

- Primeramente, los alumnos escucharán una lista de pares mínimos (como “rey” y “re”), teniendo que señalar si se trata del mismo o de distinto sonido. Después, el objetivo será ya reconocer si en uno de los elementos hay o no un diptongo.
- Finalmente, en la tercera y última reproducción, los alumnos habrán de reconocer y señalar, en aquellos pares en los que efectivamente haya un diptongo, si este se encuentra en el primero, segundo o en ambos elementos.

Esta secuencia puede realizarse tanto en plenaria como de forma autónoma mediante un ordenador y unos auriculares, individualizando así el trabajo perceptivo. Por otra parte, en cuanto al trabajo sobre la producción, podemos recurrir a la velocidad de elocución o a la fonética combinatoria¹⁶ para “abreviar la duración vocálica, aumentar la tensión y evitar así la diptongación” (Gil, 2007: 470). Así, los siguientes ejercicios se basan en la rápida repetición de segmentos fónicos y el uso de consonantes oclusivas sordas para trabar la sílaba de la vocal en cuestión, la cual además no estará antes de pausa:

- En primer lugar, mediante un recurso cuyo objetivo es captar la atención del alumnado (no olvidemos que estamos en un aula de Secundaria), el profesor leerá a gran velocidad un texto trabado según los principios descritos (así, “nop tengop dinerop para salir”) y lo grabará con el programa PRAAT, mostrará su espectro fónico¹⁷ y retará a los alumnos a realizarlo con mayor velocidad.
- Captada la atención, los alumnos tratarán en parejas de leer los textos de las tarjetas recogidas en el anexo 9, los cuales se sirven de los sonidos [p], [t] y [k] para evitar la diptongación, tal y como muestra el ejemplo descrito previamente.

¹⁶ Otros apuestan por el alargamiento de la vocal cuando es final de sílaba (Herrero de Haro, 2010: 175).

¹⁷ Insisto en el carácter anecdótico del uso de este programa en la didáctica de la pronunciación, si bien hay quien ha optado por servirse de él, en toda su complejidad; y así, por ejemplo, para la enseñanza de las oclusivas sordas (González Bueno, 1997) o el ritmo (Gil *et alii*, 2012) en español.

Para fomentar la participación, se indicará que se grabará a aquel que crea ser el más rápido de la clase en repetir la secuencia con la adecuada pronunciación.

- Una vez realizado y grabado el ejercicio anterior, los alumnos procederán a tachar los sonidos de las tarjetas que indique el profesor (es decir, las oclusivas sordas que traban las sílabas) para realizar de nuevo similar concurso: reproducir los mensajes (“no tengo dinero para salir”) con rapidez y corrección.

5.1.2. Aspiración de consonantes oclusivas sordas

El hecho de que ciertos anglófonos articulen [p^h], [t^h] y [k^h] en posición inicial de palabra o sílaba acentuada, que aspiren las oclusivas sordas cuando hablan en español, es un evidente error de pronunciación (Poch, 2004a) que se debe a la apertura de la glotis, mantenida durante toda la articulación, sin el necesario cierre de las cuerdas vocales que exige el español; algo que se manifiesta, en términos que jamás debemos utilizar con nuestros estudiantes de ELE, en un mayor VOT (*Voice Onset Time*): esto es, el intervalo temporal entre la barra de explosión de una consonante oclusiva y el comienzo de la sonoridad de una vocal. Para hacer a los alumnos conscientes de tal error, una secuencia que puede ser adecuada es la siguiente:

- Variando ligeramente la técnica de diferenciación de pares mínimos, los alumnos escucharán grupos de tres sonidos en los que, a veces, uno variará, incorporará aspiración de una oclusiva (“pan”, por ejemplo). Así, como marca el anexo 10, en una primera escucha deberán señalar en cuál de los grupos hay un elemento que varía del resto; para posteriormente, en una segunda y tercera escucha, señalar respectivamente cuál es el elemento discordante y en cuál o cuáles de los tres miembros se produce la aspiración que se pretende corregir.
- Posteriormente, en aras de afianzar la efectividad de la percepción, se reproducirán una serie de pares de palabras y logotomas que los alumnos habrán de reconocer como pertenecientes a una pronunciación inglesa y española; por ejemplo, “ten”: ¿se refiere al número o a la forma española de imperativo?

Cuando estemos seguros de que se ha alcanzado buen grado de percepción pasaremos a las actividades capacitadoras de producción. Para esto, nos servimos tanto del necesario componente lúdico que hemos de integrar en la enseñanza de la pronunciación en Secundaria (Padilla, 2007) como de aspectos claves de fonética combinatoria:

- En primer lugar, en un ejercicio de producción controlado, partiremos de la pronunciación de palabras que contengan oclusivas sordas en su interior para, de forma progresiva, ir eliminando sonidos previos hasta que la oclusiva quede en posición inicial (así, “zapato > apato > pato > ato > to”); para lo cual, de nuevo, nos inclinaremos en la rapidez de producción como motivación del alumnado.
- Un ejercicio de producción más libre se plantea a través de una actividad grupal que adapta una propuesta de Gil (2007: 510). Así, cada alumno recibirá una tarjeta con una oración que describa una actividad; oración que contendrá en repetidas ocasiones uno de los tres sonidos oclusivos que se quieren trabajar (por ejemplo, “peino el pelo de Pepe”). El objetivo de los alumnos, pues, es encontrar al resto de compañeros que tienen el mismo sonido oclusivo, preguntándose entre ellos qué hacen. Una vez constituidos los grupos, cada uno de los alumnos enunciará ante el resto de la clase su oración, comprobando el profesor (y los propios compañeros) que el trabajo de producción de las oclusivas, llegados a este punto, ha debido surtir efecto.

5.1.3. Realización retrofleja de vibrantes simples y múltiples

En cuanto a las vibrantes alveolares, [r] y [r̄], aunque esto dependerá del perfil lingüístico de cada alumno en particular, es probable que el grueso de los alumnos anglófonos encuentre en su contraste una gran dificultad; y es que si bien hasta un 75 % de lenguas del mundo posee algún tipo de vibrante, solo un 18 % de ellas cuenta con una oposición entre dos vibrantes (Gil, 2007). Además, ambas suelen ser reinterpretadas como aproximantes (la lengua se aproxima al punto de articulación sin llegar a tocarlo) y retroflejas (en la región postalveolar, enrollando la lengua). Aunque puede que algún alumno conozca estos sonidos debido a su variedad dialectal¹⁸, el trabajo sobre la percepción debe ser amplio en el caso de las vibrantes alveolares; de ahí esta propuesta:

- En un primer paso, el ejercicio de pares mínimos se plantea de una forma más lúdica, dinámica: en vez de tener cada alumno una ficha de trabajo individual, el profesor hará dos equipos, debiendo trabajar los alumnos en la pizarra. Cada turno, en el cual el profesor leerá un par mínimo, un miembro de cada equipo se

¹⁸ Cabe destacar que en el dialecto escocés, aquel que muestra más características en común con el español de entre las variedades de las islas británicas, existen sendas vibrantes (Herrero de Haro, 2010).

situará en la pizarra armado con un matamoscas¹⁹, con el cual deberá señalar si los pares escuchados son elementos iguales o no, como vemos en el anexo 12. Si se diera el caso de que ciertos alumnos no reconocieran diferencia alguna entre sonidos, se invitaría a que aquellos que sí lo logran que ayudaran; no en vano, son ellos quienes recorren un itinerario perceptivo similar.

- Si bien en la primera ronda habrá alternancia entre diversos sonidos, no solo vibrantes, en una segunda ronda el objetivo será señalar si en alguno de los miembros hay sonido vibrante. Para ello, se harán dos rondas: una, en busca del sonido vibrante simple; otra, del múltiple. Asimismo, el profesor preguntará al ganador en cuál de los elementos se encontraba: primero o segundo.
- Posteriormente, la percepción se trabaja ya de manera individual a partir de un bingo en el que los alumnos deben marcar las palabras con sonidos vibrantes que encuentren en sus respectivos cartones: unos se centrarán en las simples, otros en las múltiples. Después, en una segunda ronda con sonidos y cartones distintos, estos se intercambiarán sus objetivos.

Dado lo peculiar de la vibrante múltiple, creo que puede ser la utilidad la presentación interactiva de la descripción articuladora del sonido, tal y como muestra el anexo 13. Asimismo, entrando ya en el terreno específico de la producción de las vibrantes, hemos de tener presente con estos sonidos la importancia del fenómeno de la asimilación. La fonética combinatoria es el mayor aliado con el que un profesor de ELE cuenta para evitar la frustración articuladora de sus alumnos; sensación que, en ocasiones, se ha alimentado del propio desconocimiento del ámbito fónico por parte del docente:

Difícilmente conseguiremos que un alumno extranjero realice de forma correcta la vibrante alveolar [r] del español si la secuencia que queremos hacer pronunciar al alumno es [urru] o [orro] puesto que las vocales posteriores harán que, de forma natural, el punto de articulación de la [r] se atrase. En cambio, vocales anteriores en secuencias como [irri] o [erre] impedirán que la [r] tenga una clara tendencia a presentar el punto de articulación atrasado tal como ocurre en alemán, inglés o francés, lenguas en la que la [r] es velar (Poch, 2004b: 7).

Además, puede que los alumnos tengan problemas para emplear la tensión necesaria que exige la articulación de la vibrante múltiple y regular la respiración; de ahí que sea útil considerar el siguiente inventario de ejercicios de modo auxiliar, aun siendo conscientes de que no para todos será imperativo su práctica (Gil *et alii*, 2012: 65-68):

¹⁹ He aquí un ejemplo del uso didáctico de esta herramienta doméstica: <http://bit.ly/1RkAezh> [15/10].

- Para adquirir tono muscular y movilidad suficiente para articular la vibrante múltiple, los alumnos pueden realizar ejercicios de gimnasia lingual tales como enrollar la lengua hacia dentro de la boca, doblarla hacia arriba con y sin tocar los dientes, apoyarla fuertemente a ambos lados de las mejillas o imitar el ruido de trote de un caballo (teniendo que llevar, por tanto, la lengua al paladar).
- Además, la respiración puede determinar la corrección o no de la articulación de un sonido; y así, los alumnos pueden trabajar en parejas los tipos de inspiración (costal superior, abdominal y costo abdominal) o practicar la capacidad máxima de fuerza espiratoria mediante el sople de velas o el inflado de globos.

Cuando el profesor considere que estos ejercicios de tensión y respiración han cumplido su función, es el momento de abordar la producción de las tan temidas vibrantes. Además, solo si los estudiantes logran pronunciar correctamente la vibrante simple podrán aspirar a realizar la vibrante múltiple; de ahí el diseño de la siguiente secuencia:

- La vibrante simple exige la práctica previa de articulaciones en la zona alveolar con otros sonidos para evitar la realización retrofleja; y así, podemos servirnos de otros sonidos que a priori no suponen un problema para estudiantes anglófonos como [l], [n] y, sobre todo, [d]. De este modo, propongo la secuencia escalonada de pronunciación del anexo 13 de logotomas y palabras con tales sonidos hasta llegar a la vibrante simple (por ejemplo, “ili, ini, idi, iri”).
- En una segunda ronda, los alumnos deberán tratar de alargar la pronunciación mediante la repetición del sonido consonántico; acercándose así a la vibración múltiple (“dirá, dra, drrrra”). También se fomentará la velocidad de articulación, de modo que se llegue a eliminar vocales y, posteriormente, se alargue la vibrante; algo que se puede realizar con cuantas palabras creamos conveniente.
- Un nuevo ejercicio consistiría en la práctica de oraciones que respeten la gradación de dificultad que impone la fonética combinatoria del español citada (Poch 2004b). Así, se combinan las vibrantes simples y múltiples con las vocales [i], [e], [a], [o] y [u] en este orden, de forma gradual, pues no podemos pedir a un alumno que pronuncie algo como “Nos roban los rusos” si no es capaz de decir una secuencia como “Yo leería las rimas de René Pérez”.

Si bien son muchas las variaciones que se pueden plantear sobre los ejercicios propuestos, creo que este inventario cubre una evidente laguna en el contexto

escolar británico desde el respeto de aspectos fónicos tantas veces obviados, así como no añade dificultades extra²⁰ a una labor, la articulación de sonidos, ya de por sí bastante compleja. Aun variando el foco de atención de cada uno de los ejercicios (evitar la diptongación de vocales, la aspiración de oclusivas sordas y la realización retrofleja de las vibrantes), el conjunto pretende erigirse como una herramienta útil para su puesta en práctica en un contexto real, aquel para el que se ha diseñado: el objetivo último de todo trabajo sobre la pronunciación en el aula de ELE.

5.2. Actividades comunicativas

Como ya viéramos (Iruela, 2004), actividades comunicativas son aquellas en las que el alumno se centra en el significado de la lengua y usa la pronunciación ya automatizada de forma fluida, cumpliendo un determinado propósito comunicativo. En este sentido, el examen que motiva este trabajo, la prueba de expresión e interacción oral que recogiera el anexo 2 a modo de muestra, nos provee de un amplio inventario de tareas que pueden ser objeto de examen. Sin embargo, es posible revestir esta práctica que, sin duda, ocupará muchas horas del curso de los estudiantes anglófonos del aspecto lúdico que, insisto, se debe reclamar para la enseñanza de ELE en general y la pronunciación en particular. Por ello, a partir de tareas procedentes tanto del repositorio de pruebas de Brampton Manor Academy como de los manuales analizados creo que la adaptación del clásico juego “Serpientes y Escaleras” recogido en el anexo 14 puede contribuir a que la práctica comunicativa no se limite al encuentro individual entre profesor y alumno, sino que estos puedan ser supervisados por el docente mientras en parejas o pequeños grupos practican y disfrutan. Cabe recordar, como coda, las normas del mentado juego:

- Cada alumno tratará de llegar hasta la meta, para lo cual deberá realizar las tareas de la casilla en la que caiga. Si completa la tarea propuesta, avanza; si no, vuelve a su lugar de origen. Cada jugador solo puede tirar una vez por turno.
- Si uno cae en una casilla con la parte de abajo de una escalera, sube. En cambio, si cae en la cabeza de una serpiente baja hasta la casilla que marca la cola.

²⁰ Es el trabalenguas un tipo de texto popular en la didáctica de la pronunciación, presente en muchísimas propuestas (Serradilla, 2000; Martínez & Moltó, 2007; Padilla, 2007; González Barrera, 2010), pues siempre se ha considerado muy rentable su carácter lúdico para la práctica tanto de sonidos como de elementos suprasegmentales. No obstante, pensemos que el objetivo de un trabalenguas es, precisamente, el conseguir que un hablante, nativo incluso, erre en la pronunciación de un determinado segmento. Y, ¿no tiene el aprendiente de ELE ya suficientes problemas como para complicar aún más su desarrollo articulatorio? ¿Es realmente este el material más adecuado para practicar la producción de sonidos?

6. Conclusiones y líneas de actuación

La didáctica de la pronunciación en general, y en particular en el contexto escolar británico, presenta aún un amplio margen de mejora²¹. Si bien los principios del método verbo-tonal (Gil, 2007) no son en absoluto una novedad del siglo XXI, aún es necesario que se sucedan propuestas de diseño de actividades como la que he tratado de realizar en estas páginas: actividades que, creo, servirán para mejorar los resultados educativos de cuantos estudiantes escolares de ELE en Reino Unido han de enfrentarse cada año a las pruebas de expresión e interacción oral necesarias para la obtención del GCSE.

Parece ineludible, pues, el compromiso que ha de tomar el profesor de español con la didáctica de la pronunciación, un ámbito que los libros de texto apenas consideran; pero, ¿puede el docente hacerse cargo de cuantas competencias le sumamos todos aquellos que investigamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? En este sentido, motivado por mi propia experiencia laboral como tal, considero que una posible línea de actuación pasaría por formar no solo a los profesores, sino al colectivo de auxiliares de conversación en lengua española que tan extendido está en el Reino Unido, en este ámbito: la enseñanza de la pronunciación. Al fin y al cabo, es junto a la difusión de la cultura la mejora de la expresión e interacción oral su labor principal, la cual se realiza en unas condiciones (trabajo individual o con grupos reducidos) que contribuyen a la individualización de la enseñanza, propicias para la realización de actividades capacitadoras que pueden no ser necesarias para todo el grupo. Y, sin embargo, el apoyo que propongo no excluye que el profesor titular deba concienciarse de que considerar el tratamiento de la pronunciación es un aspecto tan necesario como cualquier otro en el diseño de sesiones en su hábitat natural, el aula de ELE, para lograr el verdadero objetivo que, en lo que respecta al tratamiento del nivel fónico, todos los profesores de español debemos marcarnos:

Hacer ver a los aprendices que solo si se esfuerzan en pronunciar correctamente podrán ser entendidos sin problemas, esto es, conseguir que ellos mismos se den cuenta del papel fundamental de la pronunciación para la comunicación, y experimenten, tras la sensación de no ser entendidos, la satisfacción posterior de conseguir una buena comunicación. (Gil, 2007: 507)

²¹ “In addressing existing problems such as [...] the lack of suitable pronunciation teaching and learning materials, and the general lack of teacher training in this area, we may yet see pronunciation in the foreign language communicative classroom come of age in the 21st century” (Morin, 2007: 353).

7. Bibliografía

7.1. Fuentes primarias

- ❖ MCLACHLAN, Anneli, Leanda Reeves & Charonne Prosser (2009): *Edexcel GCSE Spanish Foundation Student Book*. Cambridge. Pearson.
- ❖ MCLACHLAN, Anneli, Leanda Reeves & Charonne Prosser (2009): *Edexcel GCSE Spanish Higher Student Book*. Cambridge. Pearson.
- ❖ COE, Jackie, Christine Dalton, Vincent Everett, John Halksworth, Abigail Hardwick, M^a Candelaria Rodríguez, Samantha Lunn, M^a Dolores Giménez, Libby Mitchell & Fiona Wilson (2013): *AQA GCSE Spanish Foundation Student Book*. Cheltenham. Oxford University Press.
- ❖ COE, Jackie, Christine Dalton, Vincent Everett, John Halksworth, Abigail Hardwick, M^a Candelaria Rodríguez, Samantha Lunn, M^a Dolores Giménez, Libby Mitchell & Fiona Wilson (2013): *AQA GCSE Spanish Higher Student Book*. Cheltenham. Oxford University Press.

7.2. Fuentes secundarias

- ❖ AQA (2012): *Spanish*. Manchester. AQA. Online: <http://bit.ly/1YJR4gu> [10/09].
- ❖ BUENO, Richard (2013): “Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera”, en *Actas del Congreso Internacional de Didáctica de ELE. Instituto Cervantes de Budapest*, pp. 15-35. Online: <http://bit.ly/1WsRQMQ> [11/09].
- ❖ CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid. Anaya. Online: <http://bit.ly/P50mEe> [25/08].
- ❖ DEPARTMENT FOR EDUCATION (2014): *The national Curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document*. Online: <http://bit.ly/1BSF1QH> [29/08].
- ❖ GIL, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid. Arco/Libros.
- ❖ GIL, Juana (ed.), José M^a Lahoz, Soledad Luque, Alicia Mellado & Jorge Rico (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid. Edinumen.
- ❖ GONZÁLEZ BARRERA, M^a del Carmen (2010): *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa puede tener al aprender fonética española*. Madrid. Universidad Antonio de Nebrija. Disponibilidad online: <http://bit.ly/1P12hVI> [29/08].
- ❖ GONZÁLEZ BUENO, Manuela (1997): “The Effects of Formal Instruction on the Acquisition of Spanish Stop Consonants”, en *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*, 2, pp. 57-57. Online: <http://bit.ly/1W2L1Vu> [15/10].

- ❖ HERRERO DE HARO, Alfredo (2010): *La adquisición fonética del español en estudiantes de distintas regiones dialectales del Reino Unido e Irlanda*. Madrid. UNED. Online: <http://bit.ly/1V1v3QM> [29/08].
- ❖ IRUELA, Agustín (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Barcelona. Universidad de Barcelona. Online: <http://bit.ly/1MTM3OM> [10/09].
- ❖ LLISTERRI, Joaquim (2015): *Blog*. Online: <http://bit.ly/1VaNSvg> [12/09].
- ❖ MARTÍN PERIS, Ernesto (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. SGEL.
- ❖ MARTÍNEZ, Irene & MOLTÓ, M^a Delicias (2007): “El pero del perro”, en *III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, pp. 155-157. Online: <http://bit.ly/1LqC8OZ> [07/10].
- ❖ MORENO, Francisco (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid. Arco/Libros.
- ❖ MORIN, Regina (2007): “A Neglected Aspect of the Standards: Preparing Foreign Language Spanish Teachers to Teach Pronunciation”, en *Foreign Language Annals*, 40, 2, pp. 342-360 Online: <http://bit.ly/1Mlno4j> [05/10].
- ❖ PADILLA, Xosé (2007): “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”, en *Actas XVII Congreso ASELE*, 2, pp. 871-888. Online: <http://bit.ly/1FCGGkn> [10/09].
- ❖ PEARSON (2012): *Edexcel GCSE in Spanish*. Pearson. Online: <http://bit.ly/1fj0nBO> [10/09].
- ❖ POCH, Dolors (2004a): “Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en J. SÁNCHEZ LOBATO & I. SANTOS (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*. Madrid, SGEL, pp. 737-753.
- ❖ POCH, Dolors (2004b): “La pronunciación en la enseñanza del Español Como Lengua Extranjera”, en *RedELE*, 1. Online: <http://bit.ly/1Mn1R6X> [02/10].
- ❖ ROMANELLI, Sofía; Susana Chiatti & Laura Sordelli (2010): “Selección de sonidos para un curso de inmersión en español como lengua segunda y extranjera para angloparlantes”, en *PHONICA*, 6. Online: <http://bit.ly/1KFbrUR> [15/09].
- ❖ SANTAMARÍA, Enrique (2010): “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en el aula de ELE”, en *RedELE*, 20. Online: <http://bit.ly/1hqpbZh> [15/09].
- ❖ SERRADILLA, Ana (2000): “La enseñanza de la pronunciación en el aula: experiencia con estudiantes anglohablantes”, en *Actas X Congreso ASELE*, pp. 655-661. Online: <http://bit.ly/1HX9aka> [10/09].
- ❖ TRUBETZKOI (1972): *Principios de fonología*. Madrid. Cincel.

ANEXOS

ANEXO 1

Descriptores de la competencia fonológica del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 114)

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

ANEXO 2

Muestra de exámenes de expresión e interacción oral de Brampton Manor Academy

Name	Centre Number	Candidate Number	Teacher
	13202		
Speaking Assessment Title:		Mi programa favorito	
Type:		Presentation	
TASK			
<p>Give a presentation about your favourite TV programme. <i>Your teacher will then ask you some questions which <u>may</u> refer to any of the following:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Why you chose this programme Any type of programmes that you like or don't like More details about the storyline Who your favourite character is and why What your favourite episode is and why What you are going to watch next time <p>You should also be prepared to ask questions to find out about the interviewer.</p>			

Name	Centre Number	Candidate Number	Teacher
	13202		
Speaking Assessment Title:		Entrevista con una persona famosa	
Type:		Open Interaction	
TASK			
<p>You are a celebrity of your choice and you are going to be interviewed by a fan. <i>Your teacher will play the part of the interviewer and will start the conversation. You should be prepared to answer a range of questions which <u>may</u> include reference to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Your family People/celebrities you worked with What you do in your spare time What you do to keep fit What you were like when you were younger What your plans for the future are <p>You should also be prepared to ask questions to find out about the interviewer.</p>			

ANEXO 3

Escalas de calificación del aspecto fónico del examen de expresión e interacción oral

Accuracy	Mark
<ul style="list-style-type: none"> Very accurate, with only isolated and usually insignificant errors. Consistently good pronunciation and intonation. 	6
<ul style="list-style-type: none"> Some errors, especially in more complex structures, but generally accurate. Pronunciation and intonation generally good. 	5
<ul style="list-style-type: none"> A fair number of errors made, including some basic, but communication overall unaffected. Pronunciation and intonation generally accurate. 	3-4
<ul style="list-style-type: none"> Many basic errors, but main points communicated. Simple 'pre-learnt' stereotypes correct. Pronunciation generally understandable. 	2
<ul style="list-style-type: none"> Consistently inaccurate language and pronunciation frequently impede basic communication. Only isolated examples of accurate language. 	1
<ul style="list-style-type: none"> No rewardable language. 	0

(PEARSON, 2012: 18)

Marks	Pronunciation and Intonation
5	Consistently good accent and intonation.
4	Generally good.
3	Generally accurate but some inconsistency.
2	Understandable, but comprehension is sometimes delayed.
1	Barely understandable, making comprehension difficult.
0	No language produced is worthy of credit.

Marks	Interaction and Fluency
5	Responds readily and shows initiative. Conversation sustained at a reasonable speed, language expressed fluently.
4	Answers without hesitation and extends responses beyond the minimum with some flow of language.
3	Ready responses; some evidence of an ability to sustain a conversation; little if any initiative.
2	Some reaction. Sometimes hesitant, little natural flow of language.
1	Little reaction. Very hesitant and disjointed.
0	No language produced is worthy of credit.

(AQA, 2012: 9)

ANEXO 4

Tabla de equivalencias entre niveles de español (página web del Instituto Cervantes)

Niveles británicos correspondientes a los Diplomas DELE

Correspondencia de los niveles británicos y los Diplomas DELE.

DELE Diplomas	CEFR	NQF	NC Levels	General Qualifications	Language Ladder Stages
DELE A1	A1	Entry Level	1, 2, 3	Entry 1, 2, 3	Breakthrough_ 1-3
DELE A2	A2	Level 1	4-6	Foundation GCSE	Preliminary: 4-6
DELE B1	B1	Level 2	7 - EP	Higher GCSE	Intermediate: 7-9
DELE B2	B2	Level 3	-	AS/A/AEA	Advanced: 10-12
DELE C1	C1	Level 4-6	-	BA Hons	Proficiency 13-15
DELE C2	C2	Levels 7 & 8	-	Masters & Doctorate	Mastery: 16 & 17

Abreviaturas:

DELE = Diplomas de Español como Lengua Extranjera (Spanish as a Foreign Language Diplomas)
 CEFR = Common European Framework of Reference for Languages
 NQF = National Qualifications Framework
 NC = National Curriculum

ANEXO 5

Muestra de actividad oral de *AQA GCSE Spanish Higher Student Book* (pág. 50)

Controlled Assessment

Higher – Speaking

La vida sana

Your Spanish exchange partner asks you some questions from a survey about healthy living. You have to:

- 1 say if your lifestyle is generally healthy or not
- 2 talk about your diet now and when you were younger
- 3 describe healthy activities
- 4 give your opinion about smoking
- 5 talk about alcohol in the UK
- 6 say what you will do to be more healthy in future.
- 7 !

! Remember you will have to respond to something that you have not yet prepared.

Start your words

ANEXO 6

Captura de *AQA GCSE Spanish Foundation Student Book* (pág. 170)

Alphabet

Spanish pronunciation

It is not hard to produce the correct sounds for a good Spanish accent. The most important thing to remember is that all Spanish vowels are short:

a	as in casa	o	as in como
e	as in tengo	u	as in su
i	as in sí		

Then there are some patterns of letters which make these sounds:

ca	hard 'c' (before 'e', 'i' or 'u') sounds like the English 'k'
ca	e.g. caro, costumbre, cultivar
ca	soft 'c' (before 'a' or 'o') and the letter 'z' sound like 'th'
ca	e.g. doce (dotheh), cinco (thinkoh), diez (dieth)

NB In Latin America these are pronounced like an 's'.

ca	sounds like English 'ch' in 'chop'
ca	e.g. chica
ga	hard 'g' (before 'e', 'i' or 'u') sounds like English 'g' in 'got'
ga	e.g. gato, gordo, gusto
ga	soft 'g' (before 'a' or 'o') and the letter 'j' sound like an 'h' produced from the back of the throat
ga	e.g. geografía, gimnasio, jamón

the letter 'h' is always silent in Spanish

e.g. /Hola/

the double consonant 'll' sounds like 'y'

e.g. me llamo /me/yamo/

accented 'll' sounds like 'ny' e.g. España

always sounds like 'x' and never like 'kw' in Spanish

e.g. ¿Qué tal?

within a word always pronounced more strongly than in English, try to 'roll' or 'growl' it slightly

e.g. enero

at the beginning of a word, or within a word should be rolled quite strongly if you can

e.g. Roberto, perro

at the beginning of a word sounds like 'b'

e.g. veinte

Now try saying these well-known Spanish-speaking places with the correct accent:

Barcelona Argentina Lanzarote
Venezuela Mallorca

The alphabet sounds

A	ah	B	beh	C	theh
CH	cheh	D	deh	E	eh
F	afeh	G	jeh (back of your throat)	H	acheh
J	ee	J	jota	K	kah
L	eloh	LL	eyeh	M	meeh
N	neh	Ñ	enye	O	oh
P	peh	Q	koo	R	areh
RR	erreh dobleh	S	eseh	T	teh
U	oo	V	ooveh	W	ooveh dobleh
X	shkoes	Y	oh groeyega	Z	thetah

Typing Spanish accents and punctuation

When typing in Spanish make sure you change the language by clicking on:

Tools > Language > Set language > Spanish (Spain – Traditional Sort)

The punctuation for ñ and ¡ should then appear automatically.

The easiest way to get the accents on vowels is by pressing the Ctrl and @ keys at the same time, then remove your fingers from the keys and press the letter you want: á; é; í; ó; ú. To get the ñ you have to click on: Insert > symbol > then find ñ.

In addition to short cuts given for á, é, í, ó and ú, ñ can be produced by pressing Ctrl / Shift / @ then 'ñ'; ç can be produced by pressing Ctrl / Shift / ALT / 'ç'; and ¡ can be produced by pressing Ctrl / Shift / ALT / '¡'.

Alternatively, to type accents you can hold down the ALT key and type the appropriate number on the number pad. Make sure that the Number Lock is on. You can't do this on laptops.

160 = á	130 = ñ	161 = í	162 = ó
163 = ú	164 = é	168 = ç	173 = ¡

170 ciento setenta

ANEXO 7

Capturas de *Edexcel GCSE Spanish Higher Student Book* (PEARSON, 2009: 32-132)

Practise these sounds and then pay attention to your pronunciation as you do exercise 3:

gaspacho	'th'
especialidad	'th'
tortilla	'y'
lentejas	'h' (back of throat!)

Listen and repeat:
Nuestras especialidades son el gaspacho, la tortilla y las lentejas con chorizo.

Be careful when pronouncing two vowels in a word in Spanish.

Listen and repeat these phrases:
Me despierto. Luego me afeito, me peino y después me lavo los dientes.

Haz una conversación.

- ¿Cómo es tu instituto?
- ¿A qué hora empiezan/terminan las clases?
- ¿Qué hay en tu instituto?
- ¿Te gusta tu instituto? ¿Por qué (no)?

¡Voy a un colegio femenino / masculino / mixto / privado / público / especializado en ...
Las clases empiezan a... y terminan a...
Hay.../No hay...
También tenemos... y..., pero no tenemos...
ni... ni...
Tampoco hay...
Lo bueno/malo es que...
Lo que más/menos me gusta...

Some Spanish words are the same in English (cognates) or very similar but they are pronounced very differently. Remember to pronounce these words using Spanish letter sounds:

gimnasio	gi - nãsi - ãs - io - jãh
hora	õr - ãr
atletismo	ãt - ãt - ãs - ãs - moh

Cognates look similar and mean the same as the English word, but they are pronounced differently!

ingeniero → is pronounced in - hen - ie - ro
oficina → is pronounced õh - fee - thee - ña

Pay attention to accents too. Put the stress on the accented part of the word:

mecánico → is pronounced meh - ka - ñee - koh

Listen and repeat these cognates:

secretario	actriz	clínica	médico
dentista	policía	actor	

6 The conditional

You already know the conditional from phrases like **me gustaría** (I would like), **podría** (she/he could) and **debería** (she/he should).

Most verbs in the conditional translate as would, I would go, I would do, etc. To form the conditional, add imperfect endings of -er/-ir verbs to the infinitive:

	beber (to drink)		
yo	bebier a	(nosotro/as)	beber íamos
tú	bebier as	(vosotro/as)	beber íais
ella/el/usted	bebier a	ellos/ellas/ustedes	beber ían

A few verbs use an irregular future stem instead of the infinitive:

poner	to put	→	pondría	I would put
poder	can	→	podría	I would be able
tener	to have	→	tendría	I would have
salir	to go out	→	saldría	I would go out
hacer	to do/make	→	haría	I would do/make
haber	there is/are	→	habría	there would be

The conditional looks very similar to the imperfect because the word endings look the same. However, the conditional is easy to spot as it will always have 'r' just before the end of the word. Remember to decide whether you are looking at a conditional verb or not.

ANEXO 8

Actividades capacitadoras de percepción sobre la diptongación de vocales

Par	¿= o ≠?	¿Diptongo?	¿En cuál?		Par	¿= o ≠?	¿Diptongo?	¿En cuál?	
Ej	≠	SÍ	<u>A</u>	B	8			A	B
1			A	B	9			A	B
2			A	B	10			A	B
3			A	B	11			A	B
4			A	B	12			A	B
5			A	B	13			A	B
6			A	B	14			A	B
7			A	B	15			A	B

Ej) Rey / Re	6) Peine / Pene	12) Tengo / Tengou
1) Re / Re	7) Pene / Pene	13) Tengo / Tengo
2) Reno / Reino	8) Peina / Pena	14) Dinero / Dineiro
3) Reino / Reino	9) No / Nou	15) Dineiro / Dineirou
4) Reno / Reno	10) No / No	
5) Reno / Renou	11) Nou / Nou	

ANEXO 9

Actividades capacitadoras de producción de vocales sin diptongación

Nop tengop dinerop para salir	Yop vengop dep Madrid	Sep quep tampocop vendrás
Not tengot dinerot para salir	Yot vengot de Madrid	Set quet tampocot vendrás
Nok tengok dinerok para salir	Yok vengok de Madrid	Sek quek tampocok vendrás

ANEXO 10

Actividades capacitadoras de percepción sobre la aspiración de consonantes oclusivas

Trío	¿= o ≠?	¿Cuál es ≠?				¿Aspira?		
Ej	≠	<u>A</u>	B	C		A	<u>B</u>	<u>C</u>
1		A	B	C		A	B	C
2		A	B	C		A	B	C
3		A	B	C		A	B	C
4		A	B	C		A	B	C
5		A	B	C		A	B	C
6		A	B	C		A	B	C
7		A	B	C		A	B	C
8		A	B	C		A	B	C
9		A	B	C		A	B	C

Par		
Ej	Pack	Pack
1	Ten	Ten
2	Key	Ki
3	Too	Tú
4	Pen	Pen
5	Peace	Pis
6	Tie	Tai
7	Taco	Taco
8	Kiko	Kiko
9	Pakistan	Pakistán

ANEXO 11

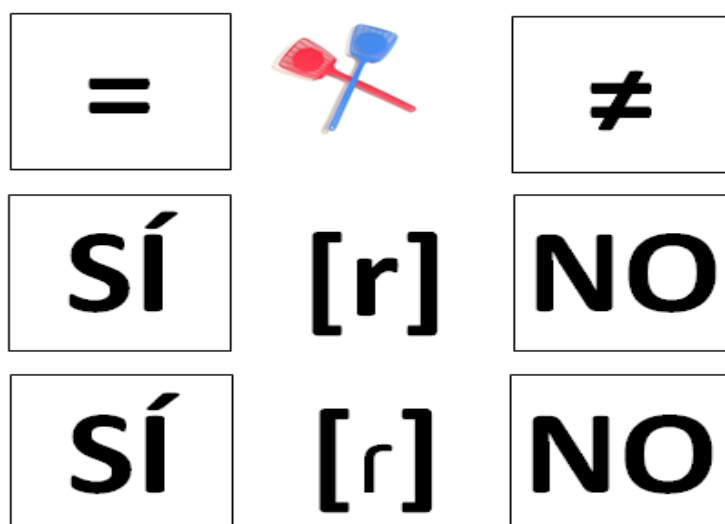
Actividades capacitadoras de producción de consonantes oclusivas sin aspiración

Zapato - apato - pato - ato - to	Zapico - apico - pico - ico - co
Escopeta - Scopeta - Copeta - Opeta - Peta - Eta - Ta	

Peino el pelo de Pepa	Tuteo a tu tío Tomás	Coso cuellos de camisas
Pelo patatas para papear	Toco el trombón de tu tato	Quiero quedar con Carmen

ANEXO 12

Actividades capacitadoras de percepción sobre la articulación de las vibrantes

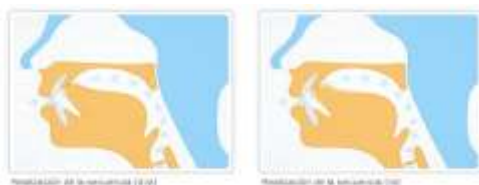


CARTÓN 1		
Perra	Carro	Pera
Pero	Hierro	A Roma
Hiero	Perilla	Perrilla
Perro	Caro	Aroma

CARTÓN 2		
Curo	Cerro	Carreta
Poro	Porro	Curro
Corro	Careta	Cero
Error	Coro	Erar

ANEXO 13

Actividades capacitadoras de producción adecuada de las vibrantes



[“Vibrantes”, *Los sonidos del español*]

5°	Ulu	Unu	Udu	Uru
4°	Olo	Ono	Odo	Oro
	Solo	Mono	Lodo	Loro
3°	Ala	Ana	Ada	Ara
	Mala	Cana	Cada	Para
2°	Ele	Ene	Ede	Ere
	Tele	Tiene	Cede	Pérez
1°	Ili	Ini	Idi	Iri
	Pili	Mini	Lidia	Siria

Dirá	D’ra	Drrrrrrrrra
Pera	P’ra	Prrrrrrrrra
Vara	V’ra	Vrrrrrrrrra

Quiero que ruede la rueda	¡Eh, Roberto! ¡Nos roban los rusos!
¿Para qué me traes ramos de flores?	
Mañana haré que gire la noria	Yo leería las rimas de René Pérez

ANEXO 14

Juego con actividades comunicativas de la prueba de expresión e interacción oral

<p>25</p> <p>¿Dónde vives? Describe durante tres minutos tu barrio y cuéntale a tu compañero si te gusta o no y por qué</p> <p>¡UPE! VUELVE A LA CASILLA DE SALUDA</p> 	<p>26</p> <p>¡Vamos, ya falta poco!</p> 	<p>27</p> <p>¿Es importante estar en forma? ¿Sí, no? Justifica tu opinión durante dos minutos</p> 	<p>28</p> <p>¿Es importante reciclar? Da tu opinión y justícala</p> 	<p>20</p> <p>Estabas tan cerca...</p> <p>¿Quién es tu cantante favorito? Coméntalo durante tres minutos</p> 	<p>30</p> <p>META</p> <p>Describe la fotografía y comenta lo que sepas sobre este plato (tres minutos)</p> 
<p>24</p> <p>Describe tu instituto durante tres minutos</p> 	<p>23</p> <p>¡Buena suerte!</p> 	<p>22</p> <p>Todo lo que sube...</p> <p>Describe a tu familia</p> 	<p>21</p> <p>Si tuvieras que presentar tu ciudad en tres minutos, ¿cómo lo harías? Hazlo</p> 	<p>17</p> <p>...pero no</p> 	<p>19</p> <p>Mira la fotografía y describe en qué consiste la profesión</p> 
<p>13</p> <p>¿Cuál es tu deporte favorito? ¿Por qué? ¿A qué deportista profesional te gustaría parecerle? ¿Por qué?</p>	<p>14</p> <p>¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Con quién? ¿Desde cuándo? ¿Crees que te gustará lo mismo cuando tengas 30 años?</p> <p>¡Así es fácil!</p> 	<p>10</p> <p>Describe la fotografía durante dos minutos:</p> 	<p>16</p> <p>Describe la fotografía y habla sobre la comida basura durante dos minutos:</p> 	<p>8</p> <p>¡Vamos!</p> <p>¡Para arriba!</p> 	<p>7</p> <p>Describe durante dos minutos tu trabajo ideal. ¿Cuál sería? ¿Cómo piensas conseguirlo?</p>
<p>12</p>	<p>11</p>	<p>9</p>	<p>4</p> <p>Habla durante tres minutos de tus últimas vacaciones. ¿Dónde estuviste? ¿Con quién? ¿Te gustaría volver a ese lugar en el futuro?</p>	<p>5</p>	<p>6</p>
<p>1</p> <p>SALIDA</p>	<p>2</p> <p>¡Buena suerte!</p>	<p>3</p>	<p>4</p>	<p>5</p>	<p>6</p>