

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
**“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA
EXTRANJERA”**

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN
DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE (ERP) A
HABLANTES DE INGLÉS AMERICANO
GENERAL (IAG): UNA PROPUESTA
INNOVADORA**

Autor: Sofía Romanelli

Director: Dr. Jesús Arzamendi

Código: ARFPMELE212706

Grupo: 13

Fecha: 13 de julio de 2009

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Los primeros métodos.....	4
1.2 Los métodos más recientes.....	6
2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN TEÓRICA DEL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN.....	8
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
4. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	14
4.1 Objetivo general.....	14
4.2 Objetivos específicos del programa.....	14
5. METODOLOGÍA.....	16
5.1 Descripción del contexto de implementación.....	16
5.1.1 Curso.....	16
5.1.2 Alumnos.....	17
5.1.3 Asistentes.....	17
5.2 Aclaraciones preliminares.....	18
5.3 Componentes de las guías.....	18
5.4 Resumen: Características de las guías de trabajo.....	22
5.5 Variedades lingüísticas estándar.....	23
5.5.1 Español rioplatense (ERP).....	23
5.5.2 Inglés americano general (IAG).....	24
5.6 Selección de los sonidos.....	25
5.6.1 Selección preliminar.....	26
5.6.2 Comparación entre los sistemas fonológicos del ERP y del IAG.....	27
5.6.2.1 Consonantes.....	27
5.6.2.2 Observaciones.....	28
5.6.2.3 Vocales.....	30
5.6.2.4 Observaciones.....	30
5.6.3 Selección de los sonidos a partir de la clasificación comunicativa de los errores de pronunciación.....	31
5.7 Cronograma de los sonidos a trabajar por semana.....	35

6. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL.....	36
6.1 Actividades de la primera semana.....	36
6.1.1 Guía para los sonidos /r/ y /rr/, y contraste entre /d/, /t/ y /r/.....	36
6.1.2 Guía para trabajar los sonidos /a/, /e/ y /o/.....	42
6.2 Actividades de la segunda semana.....	47
6.2.1 Guía para el sonido /j/.....	47
6.6.2 Guía para el sonido /s/.....	51
6.6.3 Guía para los sonidos /x/ y /g/.....	57
7. EVALUACIÓN DEL PROGRESO DE LOS ALUMNOS Y DEL PROGRAMA...	60
8. CONCLUSIONES.....	63
BIBLIOGRAFÍA.....	66
9. APÉNDICES.....	70
9.1 Apéndice A.....	70
9.2 Apéndice B.....	71
9.3 Apéndice C.....	74
9.4 Apéndice D.....	76
9.5 Apéndice E.....	77
9.6 Apéndice F.....	78
9.7 Apéndice G.....	79

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo, el tratamiento de la pronunciación en la enseñanza de lenguas ha ido variando. Celce-Murcia *et al.* (1996) ofrecen en el primer capítulo de su libro una aproximación histórica a los principales métodos y enfoques y al rol de la enseñanza de la pronunciación dentro de los mismos.

1.1 LOS PRIMEROS MÉTODOS

Método gramática-traducción y enfoque basado en la lectura: El método de gramática-traducción, también denominado método tradicional, tenía como objetivo el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita. La comunicación oral, y por lo tanto, la enseñanza de la pronunciación eran irrelevantes. Lo mismo ocurrió con el enfoque basado en la lectura, el cual enfatizaba el desarrollo de la comprensión lectora. Si bien se le prestaba cierta atención a la correcta pronunciación, ya que los alumnos leían textos en voz alta, la enseñanza de la pronunciación quedaba al margen (Arzamendi *et al.*, 2005).

Método directo, movimiento de reforma y métodos naturalistas más recientes: El método de gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras hasta mediados del siglo XX, sin embargo, comenzó a ser cuestionado a mediados del siglo XIX (Font, 1998). Profesores y lingüistas de distintos países como Marcel, Gouin y Passy (Francia), Viëtor (Alemania), Jespersen (Dinamarca) y Sweet (Inglaterra) promovieron un *movimiento reformista* en la enseñanza de lenguas que impulsó el desarrollo de la disciplina de la fonética. En 1886, se creó la Asociación Internacional de Fonética, la cual desarrolló el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). El mismo hizo posible representar los sonidos de cualquier lengua oral de forma estandarizada, precisa y única. Algunos promotores del *movimiento reformista* sentaron las bases para el desarrollo de una metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras basada en la observación del aprendizaje de la lengua materna de los niños (Font, 1998). Al método directo se lo conoce también como *método natural* puesto que “se fundamentaba en principios del aprendizaje natural” (Font, 1998:2). En este método de instrucción, la pronunciación se enseñaba a través de la imitación y repetición de un modelo. Se ponía énfasis en la comunicación oral y en la correcta pronunciación. Además, desde el comienzo de la instrucción en la LE se les enseñaba a los alumnos el

nuevo sistema fónico y se los motivaba a que realizaran transcripciones fonéticas (Arzamendi *et al.*, 2005).

Según Celce-Murcia *et al.*(1996:3):

“Successors to this approach are the many so-called *naturalistic methods*, including comprehension methods that devote a period of learning solely to listening before any speaking is allowed. Examples include Asher’s (1977) Total Physical Response and Krashen and Terrell’s (1983) Natural Approach. Proponents maintain that the initial focus on listening without pressure to speak gives the learners the opportunity to internalize the target sound system.”

Se creía que cuando el alumno estuviera listo para hablar, lo haría utilizando una buena pronunciación aunque no hubiera recibido antes ningún tipo de instrucción en pronunciación (Celce-Murcia *et al.*, 1996).

Método audiolingual: Los lingüistas y profesores que promovieron el *movimiento reformista* fundaron las bases para el surgimiento del método audiolingual en EE.UU. y del enfoque oral o método situacional en Gran Bretaña, durante los años 1940 y 1950. La pronunciación tenía un rol central en ambos métodos y recibía un tratamiento explícito en la clase de lengua extranjera desde el comienzo. Se utilizaban con mucha frecuencia ejercicios estructurales o “drills” de pares mínimos para que los alumnos discriminaran entre palabras que diferían en un único sonido, y desarrollaran así su habilidad auditiva. Luego, se les hacía repetir o imitar un modelo. La adquisición de los sonidos de la LE se llevaba a cabo mediante la mimesis de producciones previamente dadas. Se pensaba que así se llegaba a la automatización de las formas siempre y cuando lograra convertirse en un hábito reflejo. Además, la intervención de la profesora se hacía explícita en la instrucción ya que recurría, por ejemplo, a diagramas que demostraban la articulación de los sonidos meta o a la visualización de transcripciones utilizando versiones más simplificadas del AFI.

Enfoque cognitivo: Durante los años sesenta del siglo XX surgió el enfoque cognitivo como resultado de la influencia de la Gramática Generativa y Transformacional de N. Chomsky y de la psicología cognitiva. Según la gramática generativa, el lenguaje se considera como un sistema “gobernado por reglas” y no como una estructura de hábitos (Zanón, 1988:49). En este enfoque se enfatizaba la gramática en detrimento de la pronunciación.

1.2 LOS MÉTODOS MÁS RECIENTES

Método Silencioso: El método silencioso o “Silent Way” fue desarrollado por C. Cattegno en los años setenta del siglo XX. Este método propone la mínima participación oral del profesor en la clase y el uso de murales de colores y bastones de colores, denominados “rods”, como ayuda visual en reemplazo del habla del profesor. Los colores representan fonemas y se utilizan para enseñar y corregir la pronunciación:

“Naturalmente hay unos murales de colores para cada idioma, ya que los sistemas fonológicos son diferentes. Los bastones, una vez estimulada la imaginación del alumno, pueden representar cualquier cosa.

Con la ayuda de los colores se consigue que los estudiantes pronuncien adecuadamente. La ortografía también está asegurada, puesto que también se exponen carteles con las posibilidades escritas de cada fonema. El profesor no habla, señala con el puntero los colores e insta a un alumno a que produzca palabras o frases de forma correcta; cuando lo consigue, usa a este alumno de modelo para que los demás le imiten.”
(Font, 1998)

Además de los murales, que muestran las vocales, diptongos y consonantes de la lengua meta con distintos colores, se emplean bastones de igual tamaño pero de distintos colores para demostrar visualmente patrones de entonación y acento, entre otros posibles usos (Celce-Murcia *et al.*, 1996:6).

Aprendizaje comunitario de lenguas (CLL): El método CLL (Community Language Learning) fue desarrollado por C. Curran y tiene como objetivo alcanzar la fluidez en la lengua hablada especialmente, además de otros objetivos humanísticos, como reforzar la identidad de los alumnos (clientes). Las clases se dividen en dos etapas, inversión y reflexión. En la primera fase, los alumnos se sientan en forma de círculo y la profesora (asesora) se ubica fuera del mismo. Luego de las instrucciones necesarias, se le pide a un alumno que diga lo que desee en su lengua materna. La profesora traduce los enunciados en la lengua meta, los cuales son repetidos por el alumno hasta que logra producirlos con fluidez. Finalmente, se graban en un casete o en video.

En la segunda fase, se escuchan las grabaciones y se hacen transcripciones de los enunciados producidos por los alumnos. Se reflexiona sobre la experiencia de aprendizaje y sobre lo escuchado. Luego, para continuar con la práctica de la pronunciación de los alumnos, la profesora utiliza una técnica denominada “human computer”. La profesora/computadora es controlada por el alumno para la práctica de la pronunciación. El alumno llama a la

profesora/computadora cada vez que desea practicar una sílaba, palabra, frase u oración y requiere la pronunciación correcta. El alumno genera el material que se trabaja en clase.

La reseña de los métodos y enfoques más importantes que se presentó anteriormente pretende brindar un panorama general del tratamiento de la pronunciación en la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia. La atención a la pronunciación pasó de ser nula o mínima en los primeros métodos, como el de gramática-traducción y enfoque basado en la lectura, a ser el centro de atención en otros, como el método audiolingual y el enfoque oral. A continuación, se atenderá a la situación de la pronunciación en la actualidad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN TEÓRICA DEL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN

Los comentarios de los siguientes autores sobre la enseñanza de la pronunciación ejemplifican claramente su desatención dentro de la clase de lenguas extranjeras por décadas. Brown (1991:1) explica que “pronunciation has sometimes been referred to as the ‘poor relation’ of the English language teaching (ELT) world. It is an aspect of language which is often given little attention, if not completely ignored, by the teacher in the classroom.” De manera similar, Kelly (1969) denomina al área de la pronunciación como la “Cenicienta” de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con el surgimiento del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de la pronunciación quedó desprovista de una clara metodología y de objetivos bien definidos. Perdió su prominente rol dentro de la enseñanza de L2 y LE. Paradójicamente, este enfoque actual, el cual enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa en la LE, ignora que “la pronunciación es un acto ineludible en cualquier acto comunicativo. Sin pronunciación no es posible llevar a cabo un intercambio comunicativo en lengua oral” (Giralt Lorenz, 2006:2). El componente fonológico desempeña un rol de suma importancia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva y expresión oral. Tal como concluye Morley (1991) en su artículo sobre los cambios en la perspectiva de la enseñanza de la pronunciación, en los años noventa resurgió la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua (TESL, en inglés). En la actualidad, se considera a la pronunciación “inteligible” como un componente esencial de la competencia comunicativa en LE.

Junto con este renovado interés por la pronunciación, en la década del noventa también recibe atención la enseñanza centrada en la forma. Según Iruela (2007:6):

“La experiencia acumulada tras dos decenios de aplicación del Enfoque comunicativo permitió revisar sus principios pedagógicos iniciales y se concretó en la aportación y el desarrollo de conceptos muy parecidos que giran en torno a la misma idea: language awareness, focus on form, input enhancement y consciousness raising. Todos ellos coinciden en que es inadecuada una teoría que sostiene que todo el aprendizaje de la lengua es inconsciente y que es necesario prestar atención a la forma de la lengua para el aprendizaje de ciertos aspectos de una L2.”

El autor explica que pareciera que una enseñanza basada solamente en el uso comunicativo de la lengua no favorece el desarrollo de la competencia lingüística del alumno. Skehan (1998) agrega también que el foco en el significado hará menos probable el desarrollo continuo de la interlengua y que la atención a la comunicación no garantiza que el alumno internalice las estructuras lingüísticas que se hicieron prominentes y/o se enseñaron. La atención a la forma, utilizando por ejemplo, actividades de concienciación o sensibilización lingüística que involucran activamente al alumno, facilitaría el aprendizaje al permitirle al alumno tomar conciencia de determinados elementos lingüísticos que tal vez por sí solo no percibiría o notaría.

Las actividades centradas en la forma son denominadas por Zanón (1995:6) tareas pedagógicas posibilitadoras. Las mismas “permiten preparar y fijar los contenidos” (lingüísticos, funcionales, gramaticales, etc.) que se utilizarán posteriormente en las tareas comunicativas, las cuales le permiten al alumno “usar con fluidez y propiedad los contenidos lingüísticos para resolver situaciones reales de comunicación”. Bajo esta categoría de actividades orientadas hacia la forma se incluyen las de concienciación lingüística y de pares mínimos, por ejemplo. Según Iruela (2007:9):

“Al analizar actividades centradas en elementos específicos de la pronunciación, como por ejemplo las de contraste de pares mínimos, se observa que no proponen al alumno una práctica comunicativa. Pero conviene precisar que evidentemente ése no es su objetivo, sino el de capacitar al alumno para posteriores tareas orientadas hacia la comunicación. Este tipo de actividades se centra en proporcionar oportunidades para conocer el sistema fónico y explorar sus cualidades. Su propósito es que el alumno conozca la existencia de un elemento fónico o pueda percibirlo o bien sea capaz de producirlo. Se espera que estas actividades sean útiles en la medida en que permitan al alumno poner en práctica este conocimiento o esta habilidad como un componente más de una actividad centrada en la comunicación.”

Iruela (2007:7) presenta una breve reseña sobre las propuestas de diversos autores (Rivers y Termperey, 1978; Littlewood, 1992; Stern, 1992; Ellis, 1992 y 1995) que justifican el uso de actividades centradas en la forma y postulan una “integración equilibrada” entre las mismas y “las actividades centradas en el significado y la comunicación”. Aunque las propuestas de estos autores no se refieren específicamente a la enseñanza de la pronunciación, sino a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, se pueden adoptar sus ideas para desarrollar una didáctica para la enseñanza de la pronunciación con un foco en la forma y en el significado (Iruela, 2007). Se podría decir que la propuesta de actividades de Morley (1991), que comprende tres tipos de práctica, imitativa,

ensayada y espontánea, es una de las propuestas diseñadas concretamente para la enseñanza de la pronunciación que reflejaría el mencionado doble foco. El modo de práctica imitativa se centra en la forma, en la producción controlada de determinados sonidos, pero no se fomenta el uso de actividades de concienciación lingüística para que el alumno reflexione y tome conciencia sobre determinados elementos lingüísticos. Las prácticas ensayada y espontánea presentan un continuo dentro de las actividades comunicativas, las cuales se centran en la producción significativa.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tal como lo expresa Breen (1997:4), un programa es la "expresión de un paradigma", es decir, es la manifestación de una visión particular sobre la naturaleza de la lengua, sobre su uso y sobre su enseñanza y aprendizaje. A su vez, esta perspectiva sobre la lengua, su uso y el proceso de enseñanza-aprendizaje influenciará los diferentes ejes del proceso educativo, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

El programa para la enseñanza de la pronunciación del ERP que se presenta en este trabajo integra actividades que centran su atención en la forma y también en el significado y refleja un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua que se podría enmarcar dentro de la propuesta de enseñanza mediante tareas. Aprender una lengua extranjera es equiparse de un instrumento para participar comunicativamente en las situaciones de nuestra vida que demanden su uso adecuado (Zanón, 1995). La lengua se entiende como un sistema para expresar significado y su función primordial es la interacción y la comunicación en la vida real. Richards y Rodgers (1986) identifican tres principios en los que se basa el enfoque comunicativo, los cuales se observan en el programa que se propone:

1. El principio de la comunicación, según el cual las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje.
2. El principio de las tareas, según el cual las tareas significativas en las cuales se usa la lengua meta también facilitan el aprendizaje.
3. El principio del significado, según el cual la lengua que es significativa sirve de apoyo al proceso de aprendizaje.

Además, puesto que la presente propuesta se encuadra dentro del enfoque por tareas, resulta imprescindible definir lo que es una tarea. Zanón (1995) resume sus características de la siguiente forma:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
4. diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Otros investigadores las definen según sus características comunes, como A. Giovannini *et al.* (1996:103) y las diferentes opiniones coinciden en:

- a) La propuesta de una tarea es realizar una actividad que represente la vida diaria, dentro del aula.
- b) El propósito de la tarea es ejecutar esa actividad de una manera natural y espontánea.
- c) Las tareas crean un contexto en el cual tendrán significado las formas lingüísticas usadas.
- d) Se llevan a cabo mediante la interacción y cooperación de los alumnos.
- e) Tienen una estructura sucesiva e interrelacionada, determinada por las características del producto en elaboración.
- f) Contenido y resultados están abiertos ya que dependen de los procesos de los alumnos.

El diseño e implementación de las tareas están basados en la propuesta cognitiva de aprendizaje de una segunda lengua de Peter Skehan. Skehan (1998) propone que el enfoque por tareas es la opción metodológica que permite, por el diseño y la manera en la que se implementan las tareas, canalizar selectivamente la atención en la forma y en el significado. Mantener un equilibrio entre el foco en la forma, y el significado y la comunicación favorecerá el desarrollo sistemático de la interlengua del alumno y lo ayudará, además, a alcanzar una actuación comunicativa más efectiva.

Según Skehan (1998), para lograr un balance entre foco y forma es necesario considerar la dificultad de la tarea (complejidad lingüística, cognitiva, etc.) y los efectos que se logran a través de la selección e implementación de las tareas. Respecto a la complejidad de la tarea, si se elige el nivel adecuado de complejidad, habrá más posibilidades de que el alumno focalice su capacidad de atención hacia la forma (Skehan, 1998). Para lograr el nivel correcto habrá que tener en cuenta la familiaridad del tema, el tipo de tarea e información con la que se trabaja (concreta o abstracta), entre otros factores. La selección de las tareas aumentará las oportunidades de obtener los resultados deseados luego de implementarlas (Skehan, 1998). Por ejemplo, las tareas que son familiares y más estructuradas y con tiempo de planificación tienden a tener una mayor influencia sobre la precisión lingüística. Por otro lado, las tareas estructuradas, con un límite de tiempo definido y sin posibilidad de planificación tendrían una mayor influencia sobre la fluidez.

De igual manera, mediante el uso de varias estrategias de implementación, el modelo de Skehan (1998) permite manipular la atención de los estudiantes durante los distintos momentos de la implementación de las tareas de acuerdo al objetivo pedagógico que se desea alcanzar (precisión, fluidez, etc.). Para un enfoque por tareas que privilegia la comunicación significativa, es necesario utilizar estrategias para que la estructura lingüística sea lo suficientemente saliente y se convierta en el foco de atención de los estudiantes.

4. OBJETIVOS DEL TRABAJO

4.1 OBJETIVO GENERAL

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar un programa para la enseñanza y práctica de los sonidos vocálicos y consonánticos del español rioplatense (ERP) para hablantes de inglés americano general (IAG) integrándola con las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva y expresión oral utilizando un enfoque mediante tareas. Teniendo en cuenta la importancia del componente fonológico en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva y expresión oral, la siguiente propuesta pretende mejorar dichas destrezas y desarrollar la competencia fónica del alumno para que pueda comunicarse efectivamente en situaciones de la vida real.

Además de presentar una posible solución para el tratamiento de las dificultades fonológicas que presentan los alumnos estadounidenses al aprender el ERP, esta propuesta intenta ser una guía y un banco de actividades para todos aquellos profesores de ELE que reconocen la importancia de enseñar pronunciación en clase pero experimentan dificultades a la hora de encontrar materiales didácticos para el tratamiento de la pronunciación que reflejen una visión de la lengua y del aprendizaje actual. Otra de las ventajas de esta propuesta es que el docente podrá seleccionar de entre todas las guías de trabajo diseñadas para trabajar un sonido del ERP determinado, la que atienda a la problemática que presenta su grupo de alumnos en particular.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

Esta propuesta tiene los siguientes objetivos específicos. Que el alumno:

- Desarrolle una conciencia sobre la pronunciación- aprenda las características y reglas más significativas para pronunciar en español (Miller, 2000)
- Desarrolle su comprensión de la lengua hablada en conversaciones cara a cara, películas, radio, etc. (Miller, 2000)
- Identifique la brecha lingüística entre sus producciones y las de hablantes nativos

- Integre aspectos que ha modificado en su pronunciación en la interacción oral
- Desarrolle gradualmente su autonomía sobre el proceso de aprendizaje de la pronunciación del ERP
- Desarrolle el uso de estrategias metacognitivas (auto-monitoreo y auto-corrección)
- Identifique y modifique las barreras afectivas que dificultan su proceso de aprendizaje de los sonidos de la lengua meta
- Use e integre tecnologías disponibles como soporte en el proceso de aprendizaje

5. METODOLOGÍA

5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE IMPLEMENTACIÓN

5.1.1 Curso

La siguiente propuesta fue diseñada para ser implementada en el marco de programas de español para extranjeros de nivel intermedio como el Programa de Cursos de Verano de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Buenos Aires, Argentina, dirigido por la Dra. Andrea C. Menegotto. Estos cursos intensivos forman parte de un programa de inmersión de una duración total de tres semanas y una carga horaria semanal de veinte horas.

En el artículo "Del aula a la calle: la integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata", Menegotto (1998) ofrece una descripción de la articulación de los cursos de verano:

"Los cursos del Programa Mar del Plata acreditan 90hs de clase de lengua. Sin embargo, sólo el 75% de esas horas se desarrollan en el aula con clases a cargo de profesores diplomados.

Los alumnos tienen dos módulos de 2 hs de clase cada mañana, es decir, 4 horas diarias de clase formal. Pero además, tienen la obligación de realizar una serie de *proyectos* semanales, nuestra particular versión de la idea de *tarea* (Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989).

Estos proyectos son contabilizados en la carga horaria total del curso como el 25% restante para la acreditación en términos de equivalencia horaria. Para realizarlos no tienen horario fijo y el tiempo que les tome depende de cada grupo de alumnos, aunque en general les lleva más que las 22 hs que sugiere el porcentaje.

Para esos proyectos, que exigen la interacción con nativos, se organizan el primer día grupos de trabajo de tres a cinco alumnos. Cada grupo es asignado a un estudiante o graduado de la Universidad de Mar del Plata, a los que llamamos *asistentes*."

La metodología que se utiliza en los cursos del Programa Mar del Plata es una adaptación del enfoque comunicativo y por tareas con énfasis en la experiencia cultural (Menegotto, 1998). Tal como lo expresa Menegotto (1998) el programa de la UNMdP se aleja del enfoque por tareas estándar (Estaire y Zanón, 1994) puesto que no es la tarea la que define los objetivos y contenidos. A partir de la definición de los contenidos gramaticales y comunicativos se selecciona un proyecto para ponerlos en práctica. El curso está organizado en dos unidades las cuales tienen como eje central un proyecto semanal. El primer proyecto es "conocer Mar del Plata" y el segundo "conocer gente" (Apéndice A).

Los contenidos del curso y los objetivos se integran en la realización de los proyectos (Apéndice B).

5.1.2 Alumnos

Los alumnos son jóvenes estudiantes universitarios del Hunter College de la City University of New York (CUNY), que provienen de distintas facultades y acreditan con este curso dos semestres de nivel de español. Si bien los alumnos estudian en los Estados Unidos, la mayoría proviene de Rusia, África y varios países de Centroamérica, como Cuba y El Salvador.

5.1.3 Asistentes

Los asistentes son el componente más importante de este curso. Ellos cumplen funciones relacionadas con cuestiones pedagógicas, académicas y humanas. Los asistentes deben acompañar a su grupo a recolectar la información necesaria para realizar los proyectos. Por tal motivo, se reúnen a la tarde, después de las clases en el aula, para trabajar en los proyectos. Su trabajo se divide en tres etapas: 1) orientación sobre el proyecto y organización, 2) compañía y guía para recoger la información y, 3) organización de intercambio de opiniones y puesta en común de ideas en el grupo. Esta fase incluye la práctica de la exposición oral de los proyectos al final de la semana.

Vale mencionar también, que los asistentes pasan por un proceso de selección para participar en el programa de español y reciben un entrenamiento previo en el que se les explica la filosofía del programa y las funciones y obligaciones que tendrán. Se les provee además, información teórica y práctica sobre los cursos y se les da ciertas recomendaciones sobre los proyectos. Por ejemplo, se insiste en que deben promover el mayor número de oportunidades posibles para que los alumnos utilicen el español. También deben hablar normalmente, sin adaptar el español que usan, tal como lo hacen los argentinos en la vida cotidiana. Sin embargo, no deben olvidarse que su principal función lingüística como asistentes es asegurarse que los alumnos comprendan el mensaje que se comunica.

Además, se hace hincapié en que los asistentes no deben interrumpir las conversaciones entre nativos y alumnos salvo que los nativos estén malinterpretando lo que los alumnos están diciendo. En tal caso, deberá buscar la mejor manera para aclarar la situación, por ejemplo parafraseando lo que dijo el

alumno o verificando si lo que dijo fue lo que realmente quiso decir. Bajo ningún punto de vista se espera que el alumno explique contenidos gramaticales. Ante la aparición de alguna duda, dificultad o necesidad por parte del alumno, el asistente debe comunicárselo al docente a cargo del curso. El rol humano que los asistentes desempeñan frente a los alumnos tiene que ver con la manera en la que llevan a cabo las reuniones con los alumnos fuera del aula para trabajar en los proyectos (Menegotto, 1998). Se reúnen en la playa, el hotel o en la casa de los asistentes por lo general y los extranjeros son integrados en el grupo de amigos de los asistentes y en sus actividades. Esta dinámica de trabajo favorece la integración cultural de los jóvenes extranjeros en la ciudad.

5.2 ACLARACIONES PRELIMINARES

Debido primordialmente a las limitaciones en la carga horaria total del Programa Mar del Plata como también a la posible falta de entrenamiento en el área de fonética y fonología de alguno de los estudiantes estadounidenses, solamente podrán ser tratados en este programa un número reducido de sonidos (ver Cronograma de sonidos a trabajar por semana). Vale mencionar, que este plan de trabajo es solo una propuesta de trabajo que debe ser puesta a prueba y evaluada en todos sus aspectos.

Con respecto al cronograma de sonidos que conforman la propuesta, se puede agregar que presenta gran flexibilidad de aplicación, es decir que, cada docente seleccionará del presente inventario, o inclusive de la clasificación de errores de pronunciación que se provee en el trabajo, aquellos sonidos que considere que deben ser tratados en su clase. Dicha decisión deberá estar basada en un diagnóstico previo que tomará en cuenta: el nivel de competencia en la LE y las necesidades de sus alumnos, los conocimientos previos en el área de fonología, la carga horaria de clase formal, la disponibilidad de recursos, etc.

5.3 COMPONENTES DE LAS GUÍAS

La presente propuesta incluye tareas con las características mencionadas por Zanón (1995) y Giovannini *et al.* (1996) ya que presentan una estructura y una secuencia de trabajo que lleva al alumno desde la manipulación de formas lingüísticas (tareas pedagógicas posibilitadoras) hasta la comunicación significativa (tarea comunicativa) que se asemeja a una situación de la vida real (Zanón, 1995). Además, se conciben como una unidad de trabajo en la clase

dirigida hacia el aprendizaje de L2 en la cual los alumnos interactúan de una manera natural y significativa para realizar la tarea final.

Para canalizar la atención de los aprendientes en la forma lingüística y en la comunicación equilibradamente, se proponen una serie de guías de tareas para trabajar los sonidos del español rioplatense (ERP) y su integración dentro de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión oral. Las mismas guías de trabajo siguen la estructura que sugiere Skehan (1998):

Fase pre-tarea: las tareas incluidas en esta etapa sirven para introducir, reformular, movilizar, reciclar nuevas estructuras o contenidos ya adquiridos como también para alivianar o acrecentar la carga cognitiva. Las pre-tareas que se incluyen en la propuesta son:

- actividades de carácter inductivo o deductivo basados en algún tipo de texto oral o escrito.
- actividades de concienciación basadas en distintos tipos de textos ya sea para destacar aspectos fonéticos y fonológicos como también regular la demanda cognitiva.
- actividades de comprensión general para familiarizar al alumno con el contenido de distintos tipos de textos orales y disminuir la carga cognitiva.
- actividades de planificación.

Fase durante la tarea o actividades de la tarea: en esta parte, mediante el uso de una serie de opciones metodológicas, se intenta modificar lo que Skehan (1998:142) denomina “communicative stress” o estrés comunicativo bajo el cual los estudiantes realizan las tareas. Algunos de ellos son: límites de tiempo, modalidad (escrito, oral), soporte (visual, auditivo) y factor sorpresa entre otros. La tarea en este estadio, a su vez, se puede estructurar en tres partes, un ciclo de tareas o subtareas, como sugiere Willis (1996, en Skehan, 1998): realización de la tarea, planificación y exposición/presentación oral. Samuda *et al.* (1996, en Skehan, 1998:146) denomina a estas tres subtareas relacionadas dentro de la tarea en sí “mini-tasks” o mini-tareas. La secuencia de mini-tareas genera un andamiaje (scaffolding) en el cual cada tarea prepara al alumno para la realización de la próxima tarea, variando su grado de estructuración y de foco en la forma. A mayor escala, lo mismo ocurre con las pre-, durante y post-tareas; una se alimenta de la otra y proveen un balance entre la atención a la forma y al

significado a lo largo de la realización de las tareas. En el modelo que se presenta en este trabajo figuran:

- Role plays y escenarios
- Elaboración de distintos tipos de textos orales (publicidades, canciones, etc.)

Fase post-tarea: las post-tareas tienen como objetivo el llevar la atención gradualmente hacia aspectos formales sin comprometer el valor comunicativo de la tarea. Por lo tanto, el incluir elementos como la evaluación de las producciones individuales, grupales y evaluación entre pares, la exposición ante una audiencia o alguna forma de examen pueden ser una forma efectiva de que la atención encuentre un balance entre lo comunicativo y lo formal.

Una vez canalizada la atención hacia la forma, es importante que los estudiantes usen sus producciones como input en procesos de reflexión y consolidación lingüística. Es aquí donde se espera que los estudiantes noten la brecha entre sus producciones y las de la lengua meta y desarrollen su competencia para acortarla. Para lograr este objetivo, las actividades deben ser más focalizadas y usar como input los aspectos lingüísticos que han sido resaltados durante la tarea. Las siguientes tareas incluidas en esta propuesta ejemplifican las post-tareas:

- Exposición oral frente a una audiencia
- Grabación y análisis de las presentaciones/exposiciones orales de los alumnos
- Auto-evaluación y heteroevaluación de las producciones orales

Las decisiones pedagógicas que se tomaron respecto a la dificultad, selección e implementación de las tareas que se presentan en este trabajo intentan reflejar los principios postulados anteriormente por Skehan (1998).

La propuesta consta de cuatro componentes básicos que se pueden clasificar en: teórico, práctico, estratégico y evaluativo. Los mismos están incorporados en las guías de trabajo de los sonidos del ERP de acuerdo a su función en las fases del trabajo mediante tareas propuestas por Skehan (1998), *pre-tarea*, *durante la tarea* y su ciclo de *mini-tareas*, y *post-tarea*. La sección teórica puede estar incluida dentro de cualquiera de las tres fases, según lo

considere necesario el docente. Puede incluir una breve descripción de las características más distintivas de los sonidos del ERP, lugar y manera de articulación, distribución y su correspondencia con la ortografía. También, se pueden utilizar soportes visuales como diagramas descriptivos y contrastivos de la posición articulatoria de los sonidos de la L1 y de los sonidos de la L2 en el caso de que existan en los dos sistemas fonológicos, más un soporte multimedia con diagramas interactivos. La página Web a la que me refiero es <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/> (Figura 1).

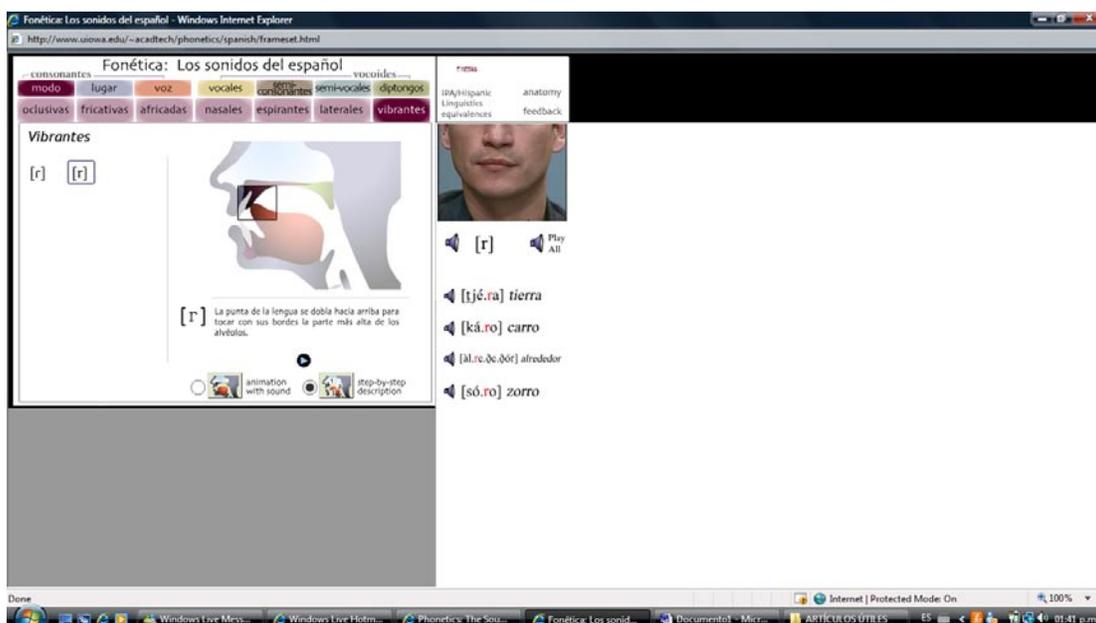


Figura 1. Visualización de la página Web con los sonidos del español.

Dentro del componente práctico, se incluyen tareas pedagógicas posibilitadoras, que se enfocan en la forma, y tareas comunicativas (Zanón, 1995), que se centran en la comunicación y el significado. Las primeras se estructuran dentro del estadio *pre-tarea*. Como se mencionó anteriormente, las tareas pedagógicas incluyen actividades de sensibilización lingüística, de familiarización con el tema de interés que se tratará en las tareas más comunicativas, de comprensión global del contenido del texto oral o el video que se escuchará y/o verá, etc. Luego, se incluyen tareas que, como menciona Martín Peris (1996:459, en Iruela, 2007:6) pretenden darle la oportunidad al alumno de “relacionar forma y significado en contextos significativos”, que considero que se ubican entre medio de las tareas centradas en la forma y las tareas comunicativas. Siguiendo el modelo de Joan Morley (1991), podrían ser tareas de práctica ensayada en contextos significativos orientadas a la estabilización de

patrones de pronunciación que se modificaron al haber tomado conciencia, en las actividades de concienciación, de las características propias de los mismos. Estas tareas comunicativas más estructuradas, como así también las menos estructuradas que se mencionan a continuación, se ubican dentro de la etapa *durante la tarea*. Previo a cualquiera de los dos tipos de tareas comunicativas se puede incluir una instancia de planificación. Finalmente, le siguen las tareas comunicativas (Zanón, 1995) o de práctica espontánea (Morley, 1991) con el propósito de integrar patrones de pronunciación modificados en la producción creativa y de desarrollar la expresión oral, enfocándose en la comunicación significativa. Las producciones de los alumnos se exponen frente a la clase, cerrando el ciclo de mini-tareas propuesto por Willis (1996, en Skehan, 1998).

El plano estratégico de la propuesta está integrado en las post-tareas. Las mismas entrenan al alumno en el uso de estrategias de auto-monitoreo y auto-corrección a través de las grabaciones de las producciones de los alumnos y posterior análisis de las mismas en distintos momentos de la instrucción, en clase o fuera del aula.

Finalmente, como post-tarea también, se hace presente el componente evaluativo. Estas tareas fomentan la auto-evaluación y la evaluación entre pares, y ayudan a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la actuación lingüística y/o la efectividad comunicativa propia y de los otros alumnos. Además, intentan estimular al alumno a que tome control sobre su proceso de aprendizaje. Se pretende que identifique sus logros, dificultades y aspectos a mejorar, atendiendo de esta manera a sus necesidades cognitivas y afectivas también. Para esto, se trata de que los estudiantes sepan explícitamente cual es su estado en el proceso, es decir, que puedan decir qué saben y que les falta saber para avanzar hacia los objetivos propuestos.

5. 4 RESUMEN: CARACTERÍSTICAS DE LAS GUÍAS DE TRABAJO

Enfoque por tareas, integración de la pronunciación con actividades de escucha y de expresión oral.

GUÍAS 1) *COMPONENTE PRÁCTICO*

A. Pre-tareas (tareas pedagógicas posibilitadoras): Actividades de escucha (comprensión):

1. Comprensión general del discurso oral (propaganda, canción)
2. Actividades de concienciación lingüística

B. Durante la tarea (tareas comunicativas, varía el grado de control/estructuración): Actividad de expresión oral (producción):

1. Producción ensayada (más estructuradas)
2. Planificación (previa a la producción ensayada o a la espontánea)
3. Producción espontánea frente a una audiencia (menos estructuradas)

2) COMPONENTE ESTRATÉGICO

- A. **Post-tarea:** Uso de estrategias de auto-monitoreo y auto-corrección

3) COMPONENTE EVALUATIVO

- A. **Post-tarea:** Auto-evaluación y evaluación entre pares

4) COMPONENTE TEÓRICO (móvil)

- A. **Pre-tarea, Durante la tarea o Post-tarea:**

1. Explicación teórica
2. Muestra de diagramas
3. Uso de página Web

5.5 VARIEDADES LINGÜÍSTICAS ESTÁNDAR

5.5.1 Español rioplatense (ERP)

La variedad diatópica foco de este trabajo es el español rioplatense. Este dialecto se habla en la zona que comprende la cuenca del Río de la Plata (Figura 2). El Río de la Plata es un estuario que está formado por la unión de los ríos Paraná y Uruguay, y marca los límites entre Argentina y Uruguay. Buenos Aires, Rosario y Montevideo son las ciudades más importantes de la región, y se podría llegar a decir, de ambos países. Por ser centros económicos y culturales, se considera al español hablado en esa zona como la variedad estándar de los dos países limítrofes.



Figura 2. Zona de habla del español rioplatense.

5.5.2 Inglés americano general (IAG)

Según la clasificación de Cruttenden (1994), en los Estados Unidos de América existen tres variedades diatópicas según las características fonológicas que comparten (Figura 3). La variedad de la región este está formada por Nueva Inglaterra y la ciudad de Nueva York mientras que la variedad lingüística de la región del sur está conformada por el área que comprende desde Virginia hasta Texas y de ahí hacia el sur. La tercera variedad, la variedad estándar, es el americano general que incluye todo el territorio restante. Si bien los alumnos a los que está dirigido este programa provienen de Nueva York, y utilizan el dialecto del este, este programa pretende abarcar una región más significativa y tener una aplicación más extensa, por eso se optó por el inglés americano general.



Figura 3. Mapa lingüístico de E.E.U.U.

5.6 SELECCIÓN DE LOS SONIDOS

Si bien la prioridad de este tipo de cursos de lengua para estudiantes angloparlantes es el tratamiento de los sonidos que afectan de manera significativa la comunicación, como ciertos sonidos vocálicos, se cree que es igualmente importante el tratamiento de determinados sonidos consonánticos también. Éstos no solo afectan la comunicación, aunque en menor grado, sino que además dan una fuerte marca de acento extranjero. Por lo tanto, considerando la importancia del tratamiento de ciertos sonidos vocálicos y consonánticos, se optó por incluir ambos en la propuesta a presentar.

Con respecto a los sonidos vocálicos, se identifican las marcas de 1ª y 3ª persona como las más problemáticas para el extranjero y particularmente para el angloparlante. Las marcas de 1ª y 3ª persona son una fuente de confusión tal como lo detalla Menegotto (2005:21) en *Morfología verbal del español del Río de La Plata*:

“[...] no solo por la variedad vocálica de las terminaciones sino, porque generalmente el alumno tiene hábitos de articulación vocálica diferentes de los requeridos por el español. La diferencia entre *trabaja*, *trabajo*, *trabajé*, *trabajó*, puede ser inaudible para el extranjero; es común que produzcan vocales semicerradas que no son ni /a/ ni /o/: /estuvó/ puede ser *estuvo* o *estuve*. Y no siempre el contexto permite desambiguarlos: hay casos en los que ambas interpretaciones son posibles.”

Por eso, el docente debe hacer hincapié y utilizar en clase actividades para trabajar las terminaciones personales. Tal como insiste Menegotto (2005:22):

“La necesidad de incorporar en la competencia del alumno las desinencias verbales no puede ser menospreciada. La concordancia de persona es el centro alrededor del cual gira la estructura oracional. La identificación de los referentes adecuados sólo puede darse si el oyente interpreta y produce adecuadamente las terminaciones verbales. [...] el docente debe prestar atención a los errores de comprensión y producción de los alumnos, distinguiendo las dificultades fonéticas de las realmente morfológicas y actuar en consecuencia.”

En lo que respecta a los sonidos consonánticos, la selección de un número de sonidos limitado para esta propuesta está basada en la dificultad articulatoria que estos presentan para los angloparlantes, hecho que puede provocar eventualmente una serie de malos entendidos en la interacción con nativos, aunque el contexto permita en la mayoría de los casos desambiguarlos. Considerando, por ejemplo, las diversas realizaciones aspiradas del sonido

fricativo alveolar sordo /s/ como algunas de las más difíciles de articular y causante de ciertas confusiones, como también la transferencia del alófono de los sonidos oclusivos alveolares sordo y sonoro /t/ y /d/ en posición intervocálica. Una instancia es cuando en un restaurante el alumno ordena un *pescaro* /peskaro/, que se entiende como un *pez caro* en vez de un *pescado* /pexkado/, que se pronuncia con /x/, alófono fricativo velar sordo de /s/ ante el sonido /k/ (Valencia, 2005), y con el fonema oclusivo alveolar sonoro /d/. Otras alternativas posibles serían *pecado* /pekado/, eliminando totalmente el fonema fricativo, o *pecaro* /pekaró/, omitiendo el sonido fricativo también y usando el alófono intervocálico /r/ .

5.6.1 Selección preliminar

El repertorio de sonidos seleccionados para trabajar en esta propuesta surgió de la lectura de bibliografía específica (Menegotto, 2005; Flege, 1987a, 1991, 1996, en Llisterri, 2003; Trubetzkoy, 1972). La preselección de los sonidos surgió de la propuesta de Flege (1987a, 1991, 1996, en Llisterri, 2003) para predecir los posibles errores de pronunciación de los alumnos como resultado de las diferencias fonéticas entre lenguas. Llisterri (2003:96) explica que:

“Para Flege existen, en primer lugar, los sonidos idénticos en la L1 y la L2, que no crearán dificultades en el aprendizaje; en segundo lugar, tendríamos los sonidos nuevos en la L2, sin equivalencia en la L1, en los que es posible alcanzar una producción muy cercana a la nativa, puesto que no se encuentran sonidos parecidos en la L1 que puedan causar una interferencia; y, en tercer lugar, los sonidos similares en la L1 y la L2 son los que tienen menos posibilidades de escapar al efecto de la interferencia y, por lo tanto, los que provocarán más problemas en el aprendizaje.”

Según Trubetzkoy (1972:46) un alumno interpretará y reproducirá los sonidos de la L2 que está aprendiendo utilizando involuntariamente la “criba fonológica” de su lengua materna. Es decir, que asimilará los sonidos de la L2 a la L1, la cual conoce. Partiendo de este modelo de interferencia, como lo expresa Llisterri (2003:97), se pudo lograr una “primera aproximación a los problemas de pronunciación” de los alumnos.

5.6.2 Comparación entre los sistemas fonológicos del ERP y del IAG

5.6.2.1 Consonantes

Según el modelo de interferencia de Fledge (1987a, 1991, 1996, en Llisterri, 2003), los sonidos que existen en la L2 y no en la L1 del alumno así como también los sonidos similares entre los sistemas fonológicos de ambas lenguas le causarán dificultades al alumno de español.

Para la elaboración del cuadro comparativo de los sonidos del español rioplatense y de los sonidos del inglés americano general (Tabla 1) me basé en las clasificaciones de Quilis y Fernández (1982), Nash (1977) y Schnitzer (1997).

Tabla 1. Cuadro comparativo de los sonidos del español rioplatense y de los sonidos del inglés americano general.

	Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguointerdente		Linguoalveolar		Linguopalatal		Linguovelar		Glotal	
	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora
Oclusiva	p	b			t	d			t	d			k	g		
Fricativa		β	f	v			θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	x	ɣ	h	
Africada											tʃ	dʒ				
Nasal		m								n		ɲ		ŋ		
Lateral										l				ɭ		
Vibrante simple										r / r						
Vibrante múltiple										̄r / rr						
Retroflexa										r						
Semiconsonante		w										j				

Nota:

Sonidos españoles inexistentes en inglés	
Sonidos similares en español e inglés	

En lo que respecta a los sonidos inexistentes en la L1, se identifican los siguientes como conflictivos para aprender, ordenados de acuerdo a su modo de articulación:

- Fricativas:
 - Bilabial sonora /β/
 - Linguovelar sorda /x/
 - Linguovelar sonora /ɣ/
- Nasal:
 - Linguopalatal sonora /ɲ/

- Vibrante Múltiple:
 - Linguoalveolar sonora /r̄/ o /rr/

Respecto a los fonemas consonánticos similares entre L1 y L2 se observa que varios comparten el mismo modo de articulación en ambas lenguas pero difieren en su punto o lugar de articulación:

- Oclusivas:
 - los sonidos /t/ y /d/ del inglés son linguoalveolares mientras que los del español son linguodentales. En ambas lenguas, /t/ es sordo y /d/ sonoro. Ej. *tell* y *tela*, y *down* y *Darío*.

Otros sonidos parecidos entre la L1 y la L2 se articulan en el mismo lugar pero tienen distinto modo de articulación:

- Linguoalveolar:
 - Nash R. (1977) describe al fonema /r/ del inglés americano como una consonante retrofleja mientras que el sonido /r/ del español es considerado por Quilis y Fernández (1982) como vibrante simple. Ej. *rose* y *aro*, respectivamente. La vibrante simple del español es similar al alófono /r/ de la /t/ y la /d/ en posición intervocálica (Quilis y Fernández, 1982).

5.6.2.2 Observaciones

Luego de haber identificado los sonidos consonánticos que pueden causar dificultades para el aprendiente angloparlante de español, partiendo del análisis de los sistemas fonológicos del inglés americano y del español rioplatense, es necesario hacer ciertas aclaraciones:

- Los sonidos fricativos bilabial sonoro /β/, linguointerdental sonoro /ð/ y linguovelar sonoro /ɣ/ del español son alófonos de los fonemas oclusivos bilabial

sonoro /b/, linguointerdental sonoro /b/, y linguovelar sonoro /g/ en posición intervocálica.

- El fonema fricativo labiodental sonoro /v/ existe solamente en el inglés. El angloparlante podrá verse tentado a usar dicho sonido en español cuando encuentre la grafía v, en vez de emplear únicamente el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ para las grafías v y b. Vale aclarar que el uso de /v/ por /b/ pareciera no provocar dificultades en la comunicación.
- El angloparlante tenderá a utilizar el fonema fricativo glotal sordo /h/ del inglés en lugar del fonema fricativo linguovelar sordo /x/ del español. Ambos sonidos se articulan en distinto lugar, y la /h/ del español “no se produce por una simple aspiración, como es la aspirada /h/ del inglés (Quilis y Fernández, 1882:99).”
- Los autores advierten que el sonido nasal linguopalatal sonoro /ɲ/, grafía ñ, es propenso a ser producido como la secuencia n + i por el angloparlante, [penja] peña, en vez de [peɲa].
- La aspiración de los fonemas oclusivos sordos ingleses /p,t,k/ en posición inicial de palabra o en sílaba acentuada no se da en los sonidos del español. Al emitir estos sonidos ingleses, no sólo sale el aire ubicado en la cavidad bucal sino también el que se encuentra en los pulmones, produciendo una fuerte aspiración (Quilis y Fernández, 1982). Como es predecible, el angloparlante tenderá a transferir esta característica de las consonantes oclusivas inglesas cuando produzca las españolas.
- Quilis y Fernández (1982) notan que el alófono de los fonemas /t/ y /d/ ingleses en posición intervocálica, /r/,

símbolo utilizado por Schnitzer M. (1997), como en *butter* y *bidder*, es similar a la /r/ vibrante simple del español de *pero*. En algunos casos, el angloparlante no notará o percibirá la diferencia entre los fonemas /t/, /d/ y /r/, y producirá, por ejemplo, *toros* en vez de *todos*, modificando el significado de la palabra al usar un sonido por otro.

- Los autores observan que el hablante norteamericano tenderá a reemplazar la /r/ vibrante simple del español por la variante retrofleja del inglés.

5.6.2.3 Vocales

Para la selección preliminar de los sonidos vocálicos del español a tratar en esta propuesta se utilizó el modelo de interferencia de Fledge (1987a, 1991, 1996, en Llísterri, 2003), como para los fonemas consonánticos. El mismo predice que los sonidos similares en la L1 y la L2 ocasionarán dificultades. Como observa Menegotto (2005:21) los sonidos vocálicos del inglés tienen una “articulación diferente” a los sonidos del español.

En la Tabla 2, adaptada de Quilis y Fernández (1982:3), Nash (1977:26) y Schnitzer (1997:71), se muestran los sonidos vocálicos del español rioplatense y del inglés americano general:

Tabla 2. Cuadro comparativo de los principales sonidos vocálicos del ERP y del IAG.

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	i: ɪ		u: ʊ
Media	e ɛ	ə: ə	o ɔ
Abierta	æ	ʌ a ɑ	ɔ

Nota: Sonidos vocálicos del español rioplatense

5.6.2.4 Observaciones

Comparando los sonidos vocálicos de ambas lenguas se puede observar que:

- Al no haber una correspondencia exacta entre las vocales del español y las del inglés, las mismas le podrán causar dificultades al angloparlante. Por ejemplo, las cinco vocales del español, /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, son breves y tensas mientras que el inglés tiene vocales breves y laxas, como /ɑ/, /æ/, /ʌ/, /ə/, /ɛ/, /ɪ/, /ɔ/ y /ʊ/, y largas y tensas tales como /ə:/, /i:/ y /u:/. Esta clasificación de las vocales inglesas breves y largas varía de acuerdo al autor que se tenga en cuenta. Por ejemplo, Cruttenden (1994) considera los sonidos vocálicos /ɑ:/ y /ɔ:/ como largos, mientras que Schnitzer (1997) y Nash (1977) los tratan como cortos. Vale mencionar que me basé principalmente en los últimos autores ya que analizan el IAG.
- Según Schnitzer (1997:69) “muchos hablantes norteamericanos no distinguen entre /ɑ/ y /ɔ/. La ausencia de contraste entre estos fonemas podría manifestarse en términos del uso exclusivo de /ɑ/.” Dichos hablantes pronunciarían las palabras *hot* y *thought* como /hat/ y /θat/.
- Los angloparlantes tenderán a la diptongación de las vocales /e/ y /o/ en posición final. Quilis y Fernández (1982:59) explican que dichas vocales se pronuncian en inglés “[ei], [ou], pero en español el timbre se mantiene fijo desde el comienzo hasta el final.” Las vocales del español /e/ y /o/ se pronuncian con una “tensión creciente” y las vocales del inglés con un “diptongo decreciente” (Barrutia y Schwegler, 1982:186, en Gonzáles, 2006).

5.6.3 Selección final de los sonidos a partir de la clasificación comunicativa de los errores de pronunciación

Luego de predecir los problemas que los alumnos estadounidenses podrán experimentar en el aprendizaje de los sonidos del ERP aplicando el modelo de interferencia, es necesario clasificar los errores que producirán de acuerdo a su impacto en la comunicación para jerarquizar el tratamiento de los sonidos. MacCarthy (1978, en Llisterri, 2003) sugiere una clasificación de errores

utilizando un criterio comunicativo. De su tipología seleccioné sólo tres tipos de errores, los que resultan más significativos para mi criterio:

- a) los errores que impiden la comunicación porque alternan el significado de las palabras
- b) los errores que no modifican el significado de las palabras pero que evidencian un acento muy marcado
- c) los errores de detalle.

Dentro de los errores de pronunciación que bloquean la comunicación, se podría encontrar el uso de la retrofleja linguoalveolar /r/ del inglés por la vibrante múltiple linguoalveolar /r̄/. El empleo de un sonido por el otro puede obstaculizar la comunicación cuando el alumno diga por ejemplo /pero/ *pero* en vez de /peño/ *perro*. Otro caso similar es el uso del alófono de los sonidos ingleses /t/ y /d/ en posición intervocálica, /r/, en lugar de los fonemas /t/ y /d/ del español. La confusión o falta de percepción por parte del angloparlante de la diferencia y valor de /t/, /d/ y /r/ le ocasionará malos entendidos ya que al producir, por ejemplo, *miro* (del verbo mirar) en vez de *mito* (leyenda) o *mido* (del verbo medir) estaría modificando el significado de las palabras.

Luego se ubican los errores que involucran a las vocales /a/, /e/ y /o/. La razón fundamental por la cual se seleccionaron solamente estas tres vocales para ser tratadas en este trabajo radica en la carga funcional, comunicativa, que tienen dichas vocales en las desinencias verbales de las 1ras y 3ras personas del singular del pretérito indefinido y del presente de indicativo y de subjuntivo. El uso de una vocal por otra o de una vocal semicerrada en las terminaciones verbales puede ocasionar serios problemas en la comunicación, en particular en el español, lengua en la cual se suele omitir el pronombre ya que el verbo identifica la persona y número (Menegotto, 2005).

Con respecto a los errores que revelan el lugar de procedencia del alumno, se podría mencionar el uso de la /r/ retrofleja del inglés por la vibrante simple del español /r/. Si bien ambas consonantes se articulan en el mismo lugar, su manera de articulación es distinta, y ello es percibido por el nativo como un rasgo no español. Lo mismo ocurre con los sonidos linguoalveolares del inglés /t/ y /d/, aunque en este caso lo que varía no es el modo de articulación, ya que tanto en inglés como en español son oclusivas, sino el punto de articulación. La producción de los fonemas dentales /t/ y /d/ como

lingualveolares es una clara marca del acento inglés, junto con la aspiración de los sonidos /p, t, k/ en posición inicial de palabra y en sílaba acentuada.

El uso de la fricativa linguovelar sorda del inglés /h/ por el sonido fricativo linguovelar sordo /x/ del español, inexistente en el inventario fonológico inglés, es otra marca de acento extranjero que se percibe en el angloparlante. Debido a la cercanía en el lugar de articulación de un sonido con el otro y al hecho de que comparten el mismo modo de articulación, se hace casi imperceptible al oído del angloparlante la diferencia de pronunciación entre los mismos y es por eso que transfiere la /h/ del inglés al español.

En esta clasificación de errores también es posible agregar dos fenómenos lingüísticos que deben estar presentes en el acento del alumno angloparlante para que el mismo adquiera las características distintivas del español rioplatense: la aspiración de la /s/ y el sheísmo. Respecto a la aspiración del sonido fricativo linguoalveolar sordo /s/ del ERP, Fontanella de Weinberg (1987:150-151) explica que:

“Actualmente, en posición preconsonántica interior de palabra existe un marcado predominio de realizaciones aspiradas, aunque con una gran variación en su articulación, condicionada por la vocal que le precede y la consonante que le sigue. Ante la mayoría de las consonantes se da una aspiración [...]. El debilitamiento es más acentuado y va acompañado de sonorización ante consonante nasal, mientras que ante /f/ la aspiración cae la mayoría de las veces y frecuentemente se producen alteraciones en la vocal precedente [...]. Cuando le sigue /t/, la aspiración alterna con una [s] más o menos relajada.”

La autora agrega que el fenómeno aparecía en el habla de familias de renombre de alto nivel sociocultural y “estaba extendido en todos los niveles sociales y corrobora su continuidad desde la etapa del poblamiento bonaerense hasta la actualidad” (Fontanella de Weinberg, 1987).

El segundo fenómeno que se da en el español de Argentina es el yeísmo, que es “la ausencia del fonema palatal lateral y la presencia en su lugar de /y /- que vendría a indistinguir pollo y poyo en una pronunciación única poyo” (Saralegui, 1997: 38). En realidad, para hablar con mayor exactitud, la variedad rioplatense, a diferencia de la mayoría de las variedades latinoamericanas, tiene un acento sheísta, que sería una variedad dentro del yeísmo. Esto quiere decir, que la pronunciación de y / ll es /ʃ/, fonema linguopalatal fricativo sordo, como el primer sonido de la palabra inglesa “*shirt*”.

Finalmente, como uno de los errores más minuciosos de pronunciación, que corresponden a la tercera categoría de errores, identificaría a los alófonos

fricativos /β/,/ð/ y /ɣ/ de los fonemas oclusivos españoles /b/,/b/ y /g/ en posición intervocálica. Según Quilis y Fernández (1982:81):

“Desde el punto de vista fonológico, no nos preocupa que estos fonemas se realicen como oclusivos o como fricativos, ya que la variación que sufren al modificarse su contorno fónico no cambia el valor significativo de la palabra en que están situados.”

Ya que no afecta la comunicación que un alumno produzca los sonidos /b/ y /g/ del español como fricativos u oclusivos entre vocales, los alófonos /β/ y /ɣ/ no recibirán ningún tratamiento en esta propuesta. Además, considero que es poco probable también que un nativo sea conciente de la existencia y uso de dichos alófonos entre vocales y que perciba si el angloparlante los produce o no.

En lo que respecta al fonema nasal linguopalatal del español /ɲ/, considero que la tendencia del angloparlante a producir /n+i/ en vez de /ɲ/ no es un error comunicativamente costoso, no ocasionará malos entendidos, y creo que tampoco se puede clasificar como una marca de acento americano.

Luego de haber clasificado a los sonidos siguiendo un criterio comunicativo, queda claro que los sonidos que se deben atender primero en la clase de ELE son los que afectan la comunicación. En segundo lugar, se ubican los errores de acento. Considerando que los dos fenómenos lingüísticos, el sheísmo y la aspiración de la /s/, son característicos de la variedad diatópica rioplatense, recibirán tratamiento en las guías de práctica de esta propuesta. Se incluirá además el sonido /x/ del español, inexistente en el inglés, y se dejará en un tercer plano el trabajo con los sonidos /t/ y /d/ y la aspiración de /p, t, k/. Igualmente, en un orden jerárquico, los mismos tendrán mayor prioridad que /β/,/ð/ y /ɣ/, y /ɲ/, considerados errores de detalle.

Vale mencionar que los diptongos españoles /ia/, /ie/, /io/, /iu/, /ua/, /ue/, /ui/, /uo/, /ai/, /ei/, /oi/, /au/, /eu/ y /ou/, y los grupos consonánticos /pr, tr, kr/ y /br, dr, gr/ no se considerarán en este trabajo ya que decidí no trabajar con la combinación de vocales o de consonantes. Esta decisión se basó no solo en el límite de tiempo y las características de los cursos del programa Mar del Plata, sino también en que considero que no producen rupturas en la comunicación.

5.7 CRONOGRAMA DE LOS SONIDOS A TRABAJAR POR SEMANA

En resumen, los sonidos comunicativamente más significativos serán tratados primero, y luego le seguirán los relacionados al acento extranjero y rioplatense siguiendo el orden semanal que se muestra a continuación:

Semana 1

- /r/ y /rr/, contraste /t/, /d/ y /r/
- -a, -e, -o, en los verbos en Presente de Indicativo (Yo trabajo, el trabaja) y en Pretérito Indefinido (Yo trabajé, el trabajó)

Semana 2

- /j/ (Sheísmo)
- Aspiración de /s/ seguida de oclusivas y nasales
- /x/ y /g/

Semana 3

- Semana flexible: Revisión/integración de los sonidos trabajados en las semanas 1 y 2; trabajo con alguno de los sonidos con los que se planificó trabajar pero por razones de tiempo no se pudo; o inclusión de alguno de los sonidos clasificados como errores de acento extranjero si queda tiempo disponible en la clase.

Se pretende integrar el tratamiento de los sonidos con los contenidos y las actividades que se realizan en clase para la preparación para los proyectos semanales del curso de español intermedio del programa Mar del Plata. El trabajo con los sonidos vocálicos se podrá realizar la segunda semana del curso, para que coincida con los contenidos del proyecto "Conocer gente" (Apéndice B), como el uso de la rutina en presente y pasado, por más que se consideren primeros dentro del orden de prioridades según un criterio comunicativo.

6. PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

6.1 ACTIVIDADES DE LA PRIMERA SEMANA

6.1.1 Guía para los sonidos /r/ y /rr/, y contraste entre /d/, /t/ y /r/

Intérprete: **PIMPINELA**
Disco: **CORAZON GITANO**

La Telenovela

PRE-TAREAS

Antes de escuchar la canción

1. Leer el título
 - ¿Qué es una telenovela?
 - ¿Quiénes miran generalmente telenovelas?
 - ¿Cuántas horas pasan mirando la telenovela?
 - ¿Qué cosas dejan de hacer o se olvidan de hacer por ver la novela?
 - ¿Cuál es tu programa favorito?
 - ¿Alguna vez te olvidaste o dejaste de hacer algo por ver un programa favorito? ¿Llegaste tarde al trabajo, interrumpiste los estudios, dejaste a tus amigos o novia/o plantados/a/o?

Durante la canción

3. Escuchar para obtener la idea general de la canción. Marcar con una cruz (X) la respuesta correcta.

- a) ¿Cuál es la relación entre las 2 personas?

1. amantes 2. marido y mujer 3. novios

- b) ¿Cuál es el problema?

1. La mujer abandonó a su marido
2. El hombre se quiere morir
3. La mujer mira mucha televisión

- c) ¿Cómo se siente el hombre?

1. Abandonado

2. Enojado
3. Cansado

d) ¿Cómo es la mujer?

1. Una buena ama de casa
2. Una mujer moderna
3. Una mala ama de casa

e) ¿Para quién es la carta?

1. Para el Señor Juez
2. Para su mujer
3. Para la vecina

Después de escuchar la canción

4. Scanning fonológico

a) Identificar en el texto de la canción:

- Un animal _____
- Una parte de la casa _____
- Un nombre de telenovela _____
- Un sinónimo de "terror" _____
- Una palabra terminada en -bre _____
- Una palabra que termine en -tros _____
- Un sinónimo de rápido _____
- Un sinónimo de la palabra "aunque" _____
- Un antónimo de "nacer" _____
- Una palabra que empiece con r- _____

a) Clasificar las palabras de arriba según su pronunciación:

/ r /	/ r /	/ rr /	/ r /
	<i>mirá</i>	<i>terror</i>	<i>nacer</i>

DURANTE LA TAREA

5. Rescribiendo la canción:

Variantes

1. Cada miembro del grupo deberá elegir una de las siguientes partes de la canción: a) primera estrofa, b) estribillo y c) última estrofa. Usando el diccionario, deberán remplazar todas las palabras de la estrofa elegida que contengan los sonidos / r / y / rr / por otras que contengan el mismo sonido. Escribirás una nueva versión de la estrofa que elegiste.

2. Cada miembro del grupo deberá elegir una de las siguientes partes de la canción: a) primera estrofa, b) estribillo y c) última estrofa. Usando una lista de palabras dadas, deberán remplazar todas las palabras de la estrofa elegida que contengan los sonidos / r / y / rr / por otras que contengan el mismo sonido. Escribirás una nueva versión de la estrofa que elegiste.

<i>Primera estrofa</i>	<i>Estribillo</i>	<i>Última estrofa</i>
<p>Joaquín:</p> <p>_____ juez, _____ juez</p> <p>Esta _____ es _____ usted</p> <p>Abandono yo esta vida</p> <p>Ya que nada me consuela</p> <p>Mi _____ me ha dejado</p> <p>_____ una telenovela. . .</p> <p>Cuando llego a mi casa</p> <p>Nunca huele a comida</p> <p>Mi _____ _____ en su _____</p> <p>Y la televisión _____</p> <p>Cuando _____ la novela</p> <p>Hasta mi _____ se le olvida</p> <p>Me da un beso y me dice. . .</p>	<p>Joaquín y coro (ESTRIBILLO):</p> <p>No me habla, no me _____</p> <p>No se baña, no cocina</p> <p>Los niños tienen _____</p> <p>Al _____ le dio un _____</p> <p>Se nos _____ el _____</p> <p>Y se nos va a _____ la abuela</p> <p>_____ en casa no hay quien pueda</p> <p>Con la telenovela</p>	<p>Joaquín:</p> <p>_____ juez, _____ juez</p> <p>Esto lo he pensado bien</p> <p>Y lamento yo _____</p> <p>Que _____ ya no pueda</p> <p>Es que tengo que _____</p> <p>El final</p> <p>De la novela</p>

6. Role play:

Preparación

- Describir la apariencia física y la personalidad de la mujer. Después, describir los sentimientos del marido.
- Hacer una lista con todos los adjetivos negativos que conozcas.
- Pensar cómo es el comportamiento de la mujer de la canción. Después

pensar en el comportamiento de por ejemplo, Homero Simpson.

¿Cumplen con sus roles de madre/esposa y padre/esposo?

Señor Juez:

Escucha a un matrimonio. El hombre se queja porque su mujer mira mucha televisión, no hace las tareas domésticas y no cuida a la familia. La mujer se queja porque su esposo/marido no ayuda con las tareas domésticas, sale con sus amigos y trabaja mucho.

Hacer preguntas al hombre y a la mujer sobre sus rutinas y personalidades para decidir quién tiene razón y dar tu opinión.

Hombre:

Quiere convencer al Señor Juez de que su mujer mira todo el día televisión, no hace las tareas domésticas, no cuida a la familia, etc.

Hacer una lista de las actividades diarias de tu mujer (rutina). Ej. *Todos los días de la semana, se levanta a las 9 de la mañana para no prepararme el desayuno.*

Describir la personalidad de tu mujer. Ej. *Me habla a la mañana cuando me levanto. Yo odio hablar a la mañana.*

Mujer:

Quiere convencer al Señor Juez de que su marido no ayuda con las tareas del hogar, sale con sus amigos, trabaja mucho, etc.

Hacer una lista de las actividades diarias de tu marido (rutina). Ej. *En la semana, se levanta a las 7 de la mañana para ir a trabajar, se viste y deja el pijama tirado en el piso y las corbatas desordenadas.*

Describir la personalidad de tu marido. Ej. *Todos los días se levanta de muy mal humor.*

Vecina:

Habla sobre la rutina y la personalidad de sus vecinos, el hombre y la mujer.

Hacer una lista de algunas de las actividades diarias (rutinas) que realizan tus vecinos. Ej. *Ella nunca hace las compras y él limpia su auto todos los fines de semana.*

Describir la personalidad de tus vecinos. Ej. *Mis vecinos son muy intolerantes.*

POST-TAREAS

7. Auto-evaluación y evaluación entre pares: Usá la siguiente checklist para evaluar tu performance y la de tu compañero.

		%	Mi compañero	Yo
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	20%		
	Sonidos /r/ y /rr/	20%		
	Acentuación	10%		
<i>Características del discurso oral</i>	Planificación y organización	10%		
	Claridad e inteligibilidad	10%		
	Gramática	10%		
	Vocabulario	10%		
<i>Originalidad</i>	—	10%		
<i>Porcentaje total</i>	—	100%		

8. Reflexioná sobre la pronunciación de estas palabras:

Inglés	Español
Butter Betty Caddy Judy	Bate Bety Cada Judith

- a) ¿Cómo pronunciás la /t/ y la /d/ **entre vocales** en inglés?
b) ¿Y la /t/ y la /d/ **entre vocales** en español?

9. Completá a regla de pronunciación según corresponda con /d/, /t/, /r/ o /rr/:

En español,

- la letra “t” se pronuncia siempre / /.
- la letra “d” se pronuncia siempre / /.
- la letra “r” al comienzo de palabra o las letras “rr” en posición media de palabra se pronuncian / /.
- la letra “r” entre vocales se pronuncia siempre / /.

Recordá que la /r/ de *pe*ro es similar a la /r/ de bu*tt*er porque está **entre vocales**.

10. Buscá en la canción “La Telenovela” todas las palabras en las que los sonidos /d/, /t/ y /r/ aparezcan **entre vocales** (Apéndice C). Clasificá las palabras en la tabla según su sonido:

/t/	/d/	/r/

11. Elegí 2 palabras con cada uno de los 3 sonidos de la tabla para escribir en dos o tres líneas la enseñanza que te deja la canción.

12. Contale a tu compañero lo que escribiste sobre la lección que te dejó la canción.

6.1.2 Guía para los sonidos /a/, /e/ y /o/

Intérprete: **PIMPINELA**
Disco: **CORAZON GITANO**

La Telenovela

PRE-TAREAS

Antes de escuchar la canción

5. Leer el título
 - 1) ¿Qué es una telenovela?
 - 2) ¿Quiénes miran generalmente telenovelas?
 - 3) ¿Cuántas horas pasan mirando la telenovela?
 - 4) ¿Qué cosas dejan de hacer o se olvidan de hacer por ver la novela?
 - ¿Cuál es tu programa favorito?
 - ¿Alguna vez te olvidaste o dejaste de hacer algo por ver un programa favorito? ¿Llegaste tarde al trabajo, interrumpiste los estudios, dejaste a tus amigos o novia/o plantados/a/o?

Durante la canción

1. Escuchar para obtener la idea general de la canción. Marcar con una cruz (X) la respuesta correcta.
 - a) ¿Cuál es la relación entre las 2 personas?
 1. amantes
 2. marido y mujer
 3. novios
 - b) ¿Cuál es el problema?
 1. La mujer abandonó a su marido
 2. El hombre se quiere morir
 3. La mujer mira mucha televisión
 - c) ¿Cómo se siente el hombre?
 1. Abandonado
 2. Enojado
 3. Cansado
 - d) ¿Cómo es la mujer?
 1. Una buena ama de casa
 2. Una mujer moderna

3. Una mala ama de casa

e) ¿Para quién es la carta?

1. Para el Señor Juez
2. Para su mujer
3. Para la vecina

Después de escuchar la canción

1. Redondea la opción correcta

<p>A.</p> <p>Joaquín: Señor juez, señor juez Esta carta es para usted Abandone / abandona/ abandono yo esta vida Ya que nada me consuela Mi mujer me ha dejado Por una telenovela. . . Cuando llega/ llego/ llegue a mi casa Nunca huela/ huele/ huelo a comida Mi mujer siempre en su cuarto Y la televisión prendida Cuando mira/ miro/ mire la novela Hasta mi nombre se le olvido/ olvida/ olvide Me da un beso y me dice. . .</p> <p>Lucía: "Luis Alfredo de mi vida" Joaquín: oye, soy yo Lucía: "Luis Alfredo de mi vida" Joaquín: oye, que soy yo</p> <p>Lucía: "Luis Alfredo de mi vida" Déjame que te la cuenta/ cuento/ cuente Ella está embarazada Ese hijo no es suyo Pero el no sabe nada</p> <p>Joaquín: por mi que no se preocupe No diré ni una palabra Por un plato de comida Y una cerveza bien helada Oye, por favor! Una cerveza bien helada</p> <p>Coro: oye, por favor</p>	<p>B.</p> <p>Joaquín y coro: no me hablo/ hable/ habla, (ESTRIBILLO) no me mira/ mire/ miro No se bañe/ baña/ bañó, No cocino/ cocine/ cocina Los niños tienen hambre Al menor le dio un calambre Se nos murió el perro Y se nos va a morir la abuela Pero en casa no hay quien pueda/ puedo/ puede Con la telenovela</p> <p>Joaquín: oh, no! No hay quien pueda Con una telenovela Oh no! No hay quien pueda Con una telenovela</p> <p>Coro: oh, no! No hay quien pueda Con una telenovela Oh no! No hay quien pueda Con una telenovela</p> <p>Joaquín: pensá/ pensé/ pensó para mis adentros Esto acabará algún día Señora, ¿ve la novela? Preguntá/ pregunté/ preguntó a una vecina Me dijo que era cortita Que pronto terminaría</p> <p>Vecina: va el capítulo 800 Faltan 500 todavía</p> <p>Joaquín: oye, que horror; Faltan 500 todavía</p>
---	--

<p>Una cerveza bien helada</p> <p>C. Joaquín y coro: no me hablo/ habla/ hable,</p> <p>(ESTRIBILLO) no me mira/ mire/ miro No se bañe/ baña/ bañó,</p> <p>no cocino/ cocine/ cocina Los niños tienen hambre Al menor le dio un calambre Se nos murió el perro Y se nos va a morir la abuela Pero en casa no hay quien pueda Con la telenovela</p> <p>Joaquín: oh, no! No hay quien pueda Con una telenovela Oh no! No hay quien pueda Con una telenovela</p> <p>Coro: oh, no! No hay quien pueda Con una telenovela Oh no! No hay quien pueda</p>	<p>Coro: oye, que horror; Faltan 500 todavía</p> <p>D. Joaquín: señor juez, señor juez Esto lo he pensado bien Y lamente/ lamento/ lamenta yo decirle Que suicidarme ya no puedo/ puede/ pueda Es que tengo que saber El final De la novela</p> <p>Joaquín y coro: no me , hablo/ habla/ hable,</p> <p>(ESTRIBILLO) no me mira/ mire/ miro No se bañe/ baña/ bañó,</p> <p>no cocino/ cocine/ cocina Los niños tienen hambre Al menor le dio un calambre Se nos murió el perro Y se nos va a morir la abuela Pero en casa no hay quien pueda Con la telenovela</p>
---	---

DURANTE LA TAREA

2. Rescribiendo la canción:

Planificación:

Antes de elegir la estrofa, decir en el grupo:

- relación entre las personas (matrimonio de 50 años de casados, relación extramatrimonial, etc.)
- descripción física y de personalidad de las personas (edad, ocupación, etc)
- problema

Luego, cada miembro del grupo deberá elegir una de las siguientes partes de la canción: a) primera estrofa, b) estribillo y c) últimas estrofas. Deberán utilizar todos los verbos de la estrofa elegida tal cual aparecen, sólo podrán elegir los

verbos que utilizarán cuando se les de la opción. Escribirás una nueva versión de la estrofa que elegiste.

<i>Primera estrofa</i>	<i>Estribillo</i>	<i>Últimas estrofa</i>
Joaquín: _____, _____ es _____ abandona/ abandone/ abandono _____ _____ consuela _____ ha dejado _____ . . . _____ llega/ llegue/ llego _____ _____ huela/ huele/ huelo _____ _____ _____ mira/ mire/ miro _____ _____ olvida/ olvide/ olvido _____ da _____ dice. . .	Joaquín y coro (ESTRIBILLO): _____ habla/ hable/ hablo _____ mira/ mire/ miro, _____ baña/ bañe/ bañó, _____ cocina/ cocine/cocino _____ tienen _____ _____ dio _____ _____ murió _____ _____ va _____ morir _____ _____ hay _____ pueda/ puede/ puedo _____	Joaquín: _____, _____ he pensado _____ Y lamenta/ lamente/ lamento _____ decirle _____ suicidarme _____ pueda/ puede/ puedo Es _____ tengo _____ saber _____ _____ habla/ hable/ hablo, _____ mira/ mire/ miro, _____ baña/ bañe/ bañó, _____ cocina/ cocine/cocino _____ tienen _____

3. Role play:

Preparación

- Describir la apariencia física y la personalidad de la mujer. Después, describir los sentimientos del marido.
- Hacer una lista con todos los adjetivos negativos que conozcas.
- Pensar cómo es el comportamiento de la mujer de la canción. Después pensar en el comportamiento de por ejemplo, Homero Simpson.
¿Cumplen con sus roles de madre/esposa y padre/esposo?

Señor Juez:

Escucha a un matrimonio. El hombre se queja porque su mujer mira mucha televisión, no hace las tareas domésticas y no cuida a la familia. La mujer se queja porque su esposo/marido no ayuda con las tareas domésticas, sale con sus amigos y trabaja mucho.

Hacer preguntas al hombre y a la mujer sobre sus rutinas y personalidades para decidir quién tiene razón y dar tu opinión.

Hombre:

Quiere convencer al Señor Juez de que su mujer mira todo el día televisión, no hace las tareas domésticas, no cuida a la familia, etc.

Hacer una lista de las actividades diarias de tu mujer (rutina). Ej. *Todos los días de la semana, se levanta a las 9 de la mañana para no prepararme el desayuno.*

Describir la personalidad de tu mujer. Ej. *Me habla a la mañana cuando me levanto. Yo odio hablar a la mañana.*

Mujer:

Quiere convencer al Señor Juez de que su marido no ayuda con las tareas del hogar, sale con sus amigos, trabaja mucho, etc.

Hacer una lista de las actividades diarias de tu marido (rutina). Ej. *En la semana, se levanta a las 7 de la mañana para ir a trabajar, se viste y deja el pijama tirado en el piso y las corbatas desordenadas.*

Describir la personalidad de tu marido. Ej. *Todos los días se levanta de muy mal humor.*

Vecina:

Habla sobre la rutina y la personalidad de sus vecinos, el hombre y la mujer.

Hacer una lista de algunas de las actividades diarias (rutinas) que realizan tus vecinos. Ej. *Ella nunca hace las compras y él limpia su auto todos los fines de semana.*

Describir la personalidad de tus vecinos. Ej. *Mis vecinos son muy intolerantes.*

POST-TAREA

4. Auto-evaluación y evaluación entre pares: Usá la siguiente checklist para evaluar tu actuación y la de tu compañero.

		%	Mi compañero	Yo
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	20%		
	Vocales	20%		
	Acentuación	10%		
<i>Características del discurso oral</i>	Planificación y organización	10%		
	Claridad e inteligibilidad	10%		
	Gramática	10%		
	Vocabulario	10%		
<i>Originalidad</i>	—	10%		
<i>Porcentaje total</i>	—	100%		

Rúbrica adaptada (Luchini, 2006)

6.2 ACTIVIDADES DE LA SEGUNDA SEMANA

6.2.1 Guía para el sonido /ʃ/

La llama que llama

PRE-TAREAS

1. La “Llama que llama” es el título de la publicidad que vas a ver. ¿De qué creés que se trata?
2. ¿Qué publicita el aviso? (autos, computadoras, electrodomésticos, etc.)

Actividades de escucha

Global:

3. ¿Cuál es el problema?
4. ¿Cómo se siente la llama?
5. ¿Por qué se ríen?

Específica:

6. ¿A quién llama la llama?
7. ¿Quién la peló?
8. Completá la canción de las llamas:

Pasá la cera negra que te _____

Pasá la cera negra te saco _____

Pasá la cera negra quedás _____

DURANTE LA TAREA

Práctica ensayada

Usá el texto del comercial para ponerle la voz a los diferentes personajes. Cada miembro del grupo (4-5) debe imitar a cada una de las llamas.

La llama que llama: Sociedad de amigos de la llama... no sabe lo que me pasó.
Vino un escuadrón fashion ¡y me pelaron para hacer ponchos!

Otras llamas: (risas)

La llama que llama: Estoy sufriendo...ni los planes de descuento me pueden consolar...

Tengo frío en este crudo invierno... sufro chuchos y sobre todo... me siento feo.

Llama con poncho: ¡Miren qué lindo el poncho que me compré!

Otras llamas: (risas y canto) Pasá la cera negra que te depilo el cuello

Pasá la cera negra te saco todo el bello

Pasá la cera negra quedás como un camello

Feo, feo, feo...

Variantes

- 1) Antes de que cada grupo presente su versión de la publicidad original, deberán hacer 2 grabaciones:
 - a) Cada miembro del grupo graba el texto del personaje principal
 - b) El grupo graba la versión ensayada de la publicidad, donde cada estudiante tiene su rol.

- 2) Cada grupo debe memorizar las líneas de la llama que representa y ponerle la voz a la publicidad en vivo (publicidad sin sonido).
Se hará una grabación de la actuación de cada grupo para posterior evaluación con checklist.

- 3) Shuffle. Los grupos se reorganizarán y cada integrante cambiará su rol/personaje de la publicidad dentro del nuevo grupo.

Práctica espontánea

A partir de la imagen original de la publicidad de la Llama que Llama creó un nuevo texto usando la mayor cantidad de **palabras con el sonido /ʃ/ (SH)** que puedas. Creá la historia/publicidad para: el último modelo de celular de las compañías Llame Yá o LLamatel; la nueva colección de invierno de las compañías Llama Amarilla o Coyote de las LLanuras.

Se asignará una compañía a cada grupo.

a) Inclú la siguiente información en la publicidad:

Llame Yá/ LLamatel	Llama Amarilla/ Coyote de las LLanuras
Pantalla	Calidad
Precio	Precio
Tamaño	Colores
Señal	Modelos
MP3, MSN, Chat	Talles

- Palabras útiles:
- animales (E. j. coyote, caballo, gallo, papagayo, etc.)
 - prendas de vestir, calzados (E. j. calzoncillo, maya, zapatilla, etc.)
 - partes del cuerpo (E. j. costilla, rodilla, mejilla, tobillo, etc.)
 - verbos, acciones (E. j. yendo, llover, rayar, acuchillar, llamar, etc.)
 - adjetivos (E. j. callado, rayado (loco), shockeado, bello, llamativo, brillante, etc.)

No es necesario que las palabras rimen.

b) Usá la estructura en blanco de la publicidad y completala con tu propio texto:

La llama que llama: _____
 _____ ¡

Otras llamas: (risas)

La llama que llama: _____

Llama con poncho: ¡ _____ !

Otras llamas: (risas y canto) _____

POST-TAREA

c) Evaluación:

1. Los grupos de compañías celulares elegirán la mejor de las dos compañías de ropa, y vice versa, asignando una puntuación a G1 y G2, utilizando los criterios que figuran en el siguiente cuadro (evaluación entre pares).

2. Una vez finalizadas las presentaciones y asignados los puntajes para G1 y G2, cada grupo deberá utilizar la tercera columna para evaluar su propia performance (auto-evaluación).

		%	G1	G2	_____
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	20%			
	Sonidos con /s/	20%			
	Acentuación	10%			
<i>Características del discurso oral</i>	Planificación y organización	10%			
	Claridad e inteligibilidad	10%			
	Gramática	10%			
	Vocabulario	10%			
<i>Originalidad</i>	—	10%			
<i>Porcentaje total</i>	—	100%			

Rúbrica adaptada (Luchini, 2006)

6.2.2 Guía para el sonido /s/

“Huelen tu desesperación”

PRE-TAREAS

1. Mirá la siguiente publicidad sin audio

A) La siguiente publicidad es un comercial de TV. Mirálo dos veces si es necesario. ¿Qué producto se publicita?

B) Ordená correctamente el texto de la publicidad de acuerdo con el orden de las distintas escenas:

___ *Les basta un segundo para darse cuenta de que estas totalmente desesperado.*

___ *“Estoy de oferta, estoy regalado, estoy desesperado.”*

___ *Y no importa que tan lejos estés. Se huele.*

___ *Llamalo sexto sentido, premonición, exceso de testosterona...no sé qué es. Pero el punto es que uno anda por la vida con un cartel que dice:*

___ *La única solución sería estar con una chica...pero eso nunca va a pasar. Porque, claro...estás desesperado. Las cosas como son...*

___ *¡Hey, vos! Sprite tiene algo que decirte: las chicas huelen tu desesperación. No me preguntes como lo hacen, eh? Pero...lo hacen.*

2. Escuchá atentamente la primera escena de la publicidad usando el siguiente texto:

“¡Hey, vos! Sprite tiene algo que decirte: las chicas huelen tu desesperación. No me preguntes como lo hacen, eh? Pero...lo hacen.”

Respondé las siguientes preguntas:

- ¿Por qué están las letras “s” en color rojo? ¿Qué sucede con el sonido /s/ en estas palabras?
- ¿Cómo pronuncias las palabras: *decirte* y *hacen*?
- ¿Qué sucede con el sonido /s/ (en azul) en el resto de las palabras?

3. Marcá en el siguiente texto todas las palabras de la publicidad que tienen el sonido /s/. Por ejemplo, la palabra **las** en la frase **las** chicas, y la palabra **desesperación**.

Texto completo de la publicidad de Sprite:

*¡Hey, vos!. Sprite tiene algo que decirte: **las** chicas huelen tu **desesperación**. No me preguntes como lo hacen, eh? Pero...lo hacen.*

Les basta un segundo para darse cuenta de que estás totalmente desesperado.

Llamalo sexto sentido, premonición, exceso de testosterona...no sé qué es. Pero el punto es que uno anda por la vida con un cartel que dice:

“Estoy de oferta, estoy regalado, estoy desesperado.”

Y no importa que tan lejos estés. Se huele.

La única solución sería estar con una chica...pero eso nunca va a pasar. Porque, claro...estás desesperado. Las cosas como son...

- ¿Cómo pronunciás el resto de las palabras que no tienen el sonido /s/ como los ejemplos anteriores?

4. Clasificá las palabras marcadas en el texto

/s/ +/t/	/s/+/p/	/s/+/k/	/s/+/tʃ/	/s/+/b/	/s/+/d /	/s/+/ /	/s/+/ /	/s/+/ /	/s/+/ /

DURANTE LA TAREA

5. Práctica ensayada

- A) Con el script, cada estudiante graba individualmente una versión completa de la publicidad.
- B) En pares, deberán ser la voz del comercial en vivo. Tendrán que mantener el mismo ritmo y pronunciación de la publicidad original a medida que ésta

avanza. (con o sin script dependiendo del nivel de competencia del alumno)

1. Cada miembro deberá ser la voz de una escena diferente alternando con el otro miembro del par.
2. Luego, ambos miembros del par tendrán que intercambiar las escenas.
 - Ambas grabaciones serán grabadas para ser analizadas posteriormente en el proceso de auto-evaluación.

C) Auto-evaluación:

Los estudiantes se focalizarán en la pronunciación del sonido /s/ contenido en las palabras del comercial que han sido clasificadas en el cuadro del ejercicio E. Utilizarán las palabras para comparar la pronunciación de la /s/ en:

- a. la grabación individual y las escenas en donde el alumno participa en la grabación del comercial en vivo. (auto-evaluación)
- b. la grabación individual y las escenas en donde el otro miembro del par participó en la grabación del comercial en vivo. (evaluación entre pares)
- c. la grabación individual y la publicidad (auto-evaluación con hablantes nativos)

		%	Grabación individual	Grabación en vivo	Mi compañero
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	___%			
	Sonidos con /s/	___%			
	Acentuación	___%			
<i>Porcentaje total</i>	—	___/100%			

6. Práctica Creativa

A) En parejas, usá la estructura de la publicidad de Sprite para crear el texto para la publicidad de uno de los productos sugeridos en la actividad 1A

con las mismas imágenes del comercial de Sprite.

representándolo con tu compañero frente a la clase.

A: ¡ _____ ! _____ : **las chicas**
_____ **desesperación**. _____ **preguntas como**
_____, _____ ? _____ ... _____ .

Les basta _____ **estás totalmente**
desesperado.

_____, _____, _____ **testosterona** ... _____ .
_____ **es que** _____ :

B: “**Estoy** _____, **estoy** _____, **estoy desesperado**.”

_____ **estés**. _____ .

_____ **estar** _____ ...
_____. _____, _____ ... **estás desesperado**.
Las cosas como _____ ...

POST-TAREAS

B) Cada miembro de la pareja graba su parte de la publicidad (sin usar el script).

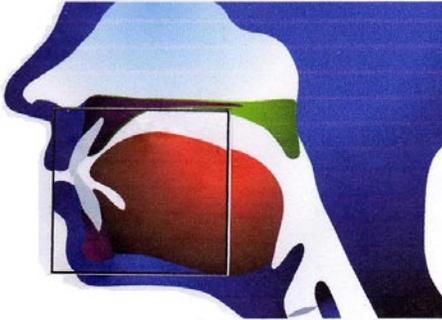
C) Auto-evaluación: Usá la siguiente checklist para evaluar tu performance y la de tu compañero.

		%	<i>Mi compañero</i>	<i>Yo</i>
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	20%		
	Sonidos con /s/	20%		
	Acentuación	10%		
<i>Características del discurso oral</i>	Planificación y organización	10%		
	Claridad e inteligibilidad	10%		
	Gramática	10%		
	Vocabulario	10%		
<i>Originalidad</i>	—	10%		
<i>Porcentaje total</i>	—	100%		

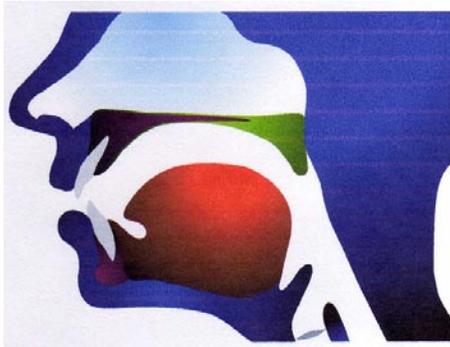
Rúbrica adaptada (Luchini, 2006)

“Huelen tu desesperación”

El sonido /s/ en inglés y en español rioplatense es el mismo.



- /s/ La punta y la lámina de la lengua se elevan y hacen contacto con el paladar duro, dejando una pequeña abertura por donde pasa el aire.
La punta de la lengua se eleva detrás de los incisivos superiores.



- [s] **/s/ aspirada:** Los órganos de la cavidad oral adoptan la configuración que se requiere para la articulación de los sonidos adyacentes.

- Para ver la versión animada de la articulación de estos sonidos clickeá en el siguiente link: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

6.2.3 Guía para los sonidos /x/ y /g/

PRE-TAREAS (comprensión general y específica)

1. Mirá el video sin audio.
 - a) ¿De qué están hablando?
 - b) ¿Cuál es la relación entre las personas?
 - c) ¿Qué ocurre al final?

2. Leé los dos posibles guiones de la publicidad. ¿Cuál es el guión original?

Guión 1

Juan: ¿Querés un poquito de vino?

María: No, no... gracias. No... eh... mañana me hago una pequeña cirugía y el *cirujano/ ciruja / médico* me dijo nada de alcohol.

Juan: ¡Muy bien! Y es una *pavada/ gastada/ gansada* igual. A una *amiga/ cirujana/ prima* mía se lo hicieron y mirá... te hacen un *tajito/ cortecito/ agujerito* acá, un *tajito/ cortecito/ agujerito* acá y te la levantan como si fuera un capó, y te liman, te liman, te liman, después te cierran, te cosen... te queda pero divina... hermosa le queda...

María: Me opero de *ganglios/ amígdalas/ glaucoma*.

Guión 2

Juan: ¿Querés un poquito de vino?

María: No, no... gracias. No...eh... me hablaron de una pequeña cirugía, contame que le hacen a tu *viejo/ amigo/ médico*.

Juan: ¡Muy bien! Y es una *pavada/ gastada/ gansada* igual. Una pequeña cirugía mirá... el *cirujano/ ciruja / médico* te hace *tajito/ cortecito/ agujerito* un acá, un *tajito/ cortecito/ agujerito* acá y te la levantan como si fuera un capó, y te liman, te liman, te liman, después te cierran, te cosen... te queda pero divina... hermosa le queda...

María: No te burles de mí *nariz/ ganglio/ glaucoma*.

3. Mirá la publicidad con audio y chequeá tu elección (punto 2). Volvé a mirarla y marcá en el guión las **palabras en negrita** que escuchás.

DURANTE LA TAREA

4. Role play

En parejas, imagínense cómo saldrían ustedes de la situación en la que se metió Juan y cómo respondería María.

Preparación:

- Elijan el rol que van a representar (Juan o María)
- Cada alumno debe elegir 8 palabras de la lista que contienen los sonidos **/x/** y **/g/** y elaborar su parte de la conversación:

/x/	/g/
Gigante	Narigón/a
Cirujano	Garrón
Joda	Otorrino laringólogo
Joven	Aguantar
Viejo	Golpear
Gemela	Tragar
Alejarse	Agrandado/a
Gil	Guapo/a
Gemir	Grocerero

Variante: Cada alumno debe buscar en el diccionario 4 palabras que contengan el sonido **/x/** y 4 con el sonido **/g/** y utilizarlas para elaborar su parte de la conversación.

POST-TAREAS

5. Auto-evaluación: Usá la siguiente checklist para evaluar tu performance y la de tu compañero.

		%	<i>Mi compañero</i>	<i>Yo</i>
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	20%		
	Sonidos con /x/ y /g/	20%		
	Acentuación	10%		
<i>Características del discurso oral</i>	Planificación y organización	10%		
	Claridad e inteligibilidad	10%		
	Gramática	10%		
	Vocabulario	10%		
<i>Originalidad</i>	—	10%		
<i>Porcentaje total</i>	—	100%		

Rúbrica adaptada (Luchini, 2006)

6. Completá las siguientes reglas de pronunciación analizando:

Variantes

- Las **palabras en negrita** del guión
- Las palabras de la lista (ejercicio 4 b)
- Las palabras que buscaste en el diccionario (variante)
 - Las palabras que se escriben con **J** siempre se pronuncian con / /
 - Las palabras que se escriben con **G** en posición media, como *amiga* y *agujerito*, se pronuncian con / /
 - Las palabras que comienzan con **GI-**, **GE-**, como por ejemplo *gil* y *general*, se pronuncian con / /

7. EVALUACIÓN DEL PROGRESO DE LOS ALUMNOS Y DEL PROGRAMA

La evaluación del curso de pronunciación se planteó y sistematizó de la siguiente manera. A lo largo del curso, se realiza una evaluación continua del alumno. Tal como lo expresa Bordón (2004), la actuación del estudiante en las tareas y actividades que se realizan en clase resulta "una muestra suficiente relevante de su competencia en ellas" como para que el docente pueda emitir un juicio sobre la capacidad del alumno respecto a su habilidad oral. Los asistentes, también son una fuente de información sobre el desempeño de los alumnos mientras interactúan con los nativos y preparan los proyectos. Después de la presentación de los proyectos semanales, los docentes se reúnen con los asistentes, quienes comentan sobre el trabajo de los alumnos y sus dificultades a la hora de expresarse y comprender lo que los hablantes nativos dicen. Los asistentes registran toda la información relevante y sus observaciones respecto al desempeño de cada uno de los cuatro o cinco alumnos de su grupo y sus actitudes, y presentan un breve informe. Los criterios de evaluación con descriptores que se utilizan para evaluar a los alumnos en los proyectos sirven como guía a los asistentes también para la elaboración de los informes globales sobre los alumnos. Los informes se analizan en la reunión junto con los asistentes, los cuales pueden hacer las aclaraciones o comentarios que consideren necesarios. Los asistentes ayudan a valorar no sólo el trabajo y actuación de los alumnos, sino también a reflexionar sobre el programa.

Con el propósito de generar una base objetiva para la valoración de la actuación de los alumnos en la presentación de los proyectos, se utilizan criterios de evaluación en forma de escalas que describen distintos niveles de actuación (Apéndice D). Los criterios de fluidez, y de pronunciación y entonación, son los que evalúan específicamente el trabajo de pronunciación que se realiza en clase junto con el desarrollo de las habilidades lingüísticas de expresión oral y comprensión auditiva. Ambos criterios se integran junto a otros dos, precisión y contenido, para evaluar la globalidad de los proyectos.

Los docentes se entrenan en el uso de dichos criterios evaluando la actuación de los alumnos de años anteriores, ya que las presentaciones orales de los proyectos se graban todos los años en video. La sesión o sesiones de entrenamiento se realizan antes del comienzo del curso. Lo mismo ocurre con el

entrenamiento de los asistentes para el trabajo con los estudiantes y la elaboración de los informes.

Entonces, la valoración de la actuación del alumno en clase, su actuación en la presentación del proyecto y las aportaciones de los asistentes se complementan para asignarle al alumno una nota semanal. Las dos notas (semanales) que se obtienen al final del curso se promedian para asignar una nota final.

Este procedimiento de heteroevaluación del alumno semanal y al finalizar el curso se utiliza también para obtener una nota específicamente sobre el desarrollo de la habilidad oral del alumno y su avance en el aprendizaje de la pronunciación del ERP. Se analizan las valoraciones que el docente hizo sobre el alumno en los criterios de fluidez, y pronunciación y entonación, se evalúa al alumno durante la realización de las tareas de las guías propuestas en clase y además se considera el informe del asistente respecto a esos dos criterios lingüísticos.

Se administra además, una serie de cuestionarios al principio, durante y al final de la instrucción. Al iniciar el programa de pronunciación, se les solicita a los alumnos que respondan algunas preguntas sobre la importancia que tiene para ellos la pronunciación en una LE, las expectativas que tienen sobre el curso y sobre los contenidos del mismo, cómo planean mejorar su pronunciación en español, cuáles son los sonidos del ERP más difíciles de pronunciar, etc. (Apéndice E). El cuestionario semanal se presenta al final de cada proyecto para que el alumno explore de manera introspectiva el aspecto afectivo y el cognitivo de su proceso de aprendizaje, midiendo su nivel de ansiedad e identificando estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y afectivas. También se lo motiva a que reflexione sobre lo que aprendió en el programa de pronunciación esa semana, lo que le resultó más difícil y más fácil esa semana, qué le gustaría mejorar y cuáles fueran las estrategias que utilizó para mejorar su pronunciación (Apéndice F). Dicha planilla de autoevaluación provee información para el profesor y el alumno sobre lo que el alumno sabe y no sabe y sobre fallos en el proceso de aprendizaje. Fomenta la introspección y la reflexión. Al finalizar el curso, se administra un último cuestionario para que el alumno analice lo que aprendió en el programa, si se cumplieron sus expectativas, qué cambiaría sobre el programa, que le gustó y qué no, etc. (Apéndice G). Esta información resulta sumamente útil para el docente para adaptar y mejorar el curso para los años siguientes.

Después de cada proyecto, el profesor realiza una sesión de feedback con cada uno de los grupos y les informa sobre la actuación de los alumnos en la realización del proyecto, considerando cada uno de los criterios que se utilizaron para evaluarlos. De esta manera, la fluidez y la pronunciación se integran y se evalúan dentro de los proyectos. Además de brindar feedback grupal y personal oralmente, también elabora un informe personalizado de los alumnos para que puedan recordar y enfocarse en lo que deben corregir, sus errores y dificultades, y se sientan motivados y más seguros sobre sí mismos al ver los comentarios positivos y los logros que alcanzaron.

Con respecto a la evaluación del curso, los docentes y los asistentes, los alumnos completan un cuestionario evaluando distintos aspectos del curso tales como los contenidos, objetivos, tareas en clase y proyectos. Respecto a los docentes los estudiantes evalúan cuestiones relacionadas con la actitud de los mismos en clase, las tareas que ellos proponen en clase, sus explicaciones, capacidad de comunicarse con los alumnos, accesibilidad para responder preguntas y volver a explicar temas de clase, etc. En relación a los asistentes, los estudiantes comentan sobre su ayuda y orientación en los proyectos, su actitud, su uso del español, etc.

Finalmente, el docente también evalúa el curso. Se organiza una reunión al final del dictado del curso con todos los profesores que participaron y con los asistentes para exponer ideas y hacer una crítica constructiva sobre el curso, las actividades, la evaluación y cualquier otro comentario que se crea puede ser de ayuda para mejorar el programa.

8. CONCLUSIONES

El siguiente trabajo ofrece una innovadora alternativa para la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE al integrarla junto con otras destrezas lingüísticas, expresión oral y comprensión auditiva, para las cuales el desarrollo de la competencia fónica es fundamental si se quiere lograr una comunicación exitosa en la LE. La metodología más ventajosa para lograr dicha integración es la aplicación del enfoque por tareas, puesto que permite focalizar la atención en la forma y en el significado. Analizamos en el trabajo que optar por un enfoque únicamente, hacia la forma o hacia la comunicación, no resultaría tan beneficioso para el alumno como lo sería la combinación de ambos. Es por eso que se cree que el trabajo con tareas podría llegar a ser la solución a este problema de optar por un foco unidireccional, siendo la propuesta de Skehan (1998) la que se consideró más apta para ser aplicada en este programa de pronunciación. El foco en la forma estará presente en las fases de pre y post tareas, mientras que la atención al significado se incluirá en la etapa durante la tarea. Las guías de tareas para trabajar los sonidos del ERP son las que reflejan dicho doble foco y las que se organizan según las tres fases mencionadas.

En toda clase de LE en la que se desee enseñar pronunciación es indispensable seleccionar qué sonidos son los que requieren un tratamiento más urgente en la clase. La metodología que se aplicó para la selección de los sonidos del ERP en este trabajo puede ser utilizada para seleccionar los fonemas de cualquier otra LE. El proceso de selección se dividió en dos etapas. Se partió de un contraste entre los sistemas fonológicos del ERP y del IAG, las variedades estándar de Argentina y de Estados Unidos de América. Al aplicar la teoría de interferencia de Fledge (1987a, 1991, 1996, en Llisterri, 2003) se preseleccionaron los sonidos que causarían mayores dificultades a los alumnos angloparlantes, siendo los similares y los inexistentes en la L1 de los alumnos los más problemáticos. Luego de esta selección preliminar, se optó por utilizar un criterio comunicativo para clasificar los errores de pronunciación MacCarthy (1978, en Llisterri, 2003) y detectar cuáles son los sonidos que necesitan ser trabajados en clase. Los errores que impiden la comunicación en la LE o los que evidencian una marca de acento extranjero se tratarán primero.

El resultado de la selección de los fonemas culminó con la elaboración de un cronograma para el trabajo de los sonidos en clase. El mismo pretende ser una herramienta para los profesores de ELE que tal vez no saben por qué sonidos comenzar a trabajar. El cronograma puede servirles para planificar y

sistematizar la enseñanza de la pronunciación en sus clases y para incluirla en el programa de los cursos de lengua que dictan.

Este trabajo además pretende ampliar los conocimientos teóricos relacionados al campo de la fonética y la fonología de los docentes de ELE. Las breves explicaciones teóricas, observaciones y tablas sobre los sonidos del ERP y del IAG pueden instruir a los profesores sobre el punto y lugar de articulación de los sonidos de ambas lenguas y sobre las similitudes o diferencias entre las mismas, por ejemplo, y ayudarlos a sentirse más preparados y más seguros a la hora de enseñar pronunciación.

Con respecto a las guías que se presentan, las mismas se pueden implementar tal cual están si los alumnos con las que se utilicen tienen un nivel intermedio en ELE y las mismas necesidades que los estudiantes estadounidenses, aunque siempre habrá que considerar otros factores tales como la carga horaria del curso, propósito del mismo, disponibilidad de recursos, etc. Además de poder adaptarse, las guías pueden tomarse como modelo para diseñar nuevo material didáctico no sólo para la enseñanza de ELE, con alumnos de otras nacionalidades, sino también para otras lenguas extranjeras. Las guías son una muestra de cómo se puede abordar la pronunciación en clase utilizando tareas e integrándola con las habilidades lingüísticas orales. Las mismas intentan también inspirar a los docentes a que innoven y generen nuevas ideas en clase utilizando tareas que vayan más allá de la mera repetición sin sentido de palabras aisladas.

Es importante hacer dos aclaraciones importantes respecto al material propuesto en este programa. Primero, aunque en esta propuesta no se incluyeron guías para reforzar los sonidos que se trabajaron cada semana, es sumamente importante reciclar constantemente los aspectos fonéticos del español para que puedan internalizarse y utilizarse automáticamente en la comunicación espontánea. Luego de trabajar con dos o tres sonidos se pueden elaborar guías para reciclar y afianzar el trabajo previo y favorecer a la automatización de los sonidos. En segundo lugar, es necesario recordar que la eficacia de las guías de trabajo no se ha comprobado en el aula aún puesto que el programa de español para extranjeros de la UNMdP se dicta sólo en verano, y al momento de elaborar el material para esta propuesta el curso ya se había llevado a cabo. De todas maneras, se cree que el material didáctico presentado es un avance considerando la escasez de materiales para enseñar pronunciación en las clases de ELE que utilizan una metodología basada en el trabajo por tareas.

La evaluación del progreso de los alumnos y del programa de pronunciación debe estar presente en todo momento del dictado de un curso. Lo ideal es que todos los participantes del curso, los docentes, los asistentes, en este curso en particular, y los mismos alumnos participen del proceso de evaluación. El uso de herramientas de evaluación en forma de cuestionarios o grillas de evaluación al finalizar las guías de trabajo, la semana y el programa son ejemplos del uso de algunos instrumentos para sistematizar la evaluación. Los cuestionarios, las grillas con escalas para evaluar y los informes que se elaboran siguiendo los criterios de las grillas pretenden ser instrumentos más objetivos para recoger información. Se sugiere también organizar reuniones con los docentes que participan del programa, y llevar a cabo sesiones de feedback con los alumnos, para comunicar las valoraciones respecto a los alumnos y a los diversos aspectos del programa y también para democratizar la instancia de evaluación. Las herramientas y la dinámica de evaluación del programa también intentan ser una ayuda o modelo para los docentes de ELE que deseen elaborar o adaptar dichos instrumentos e implementar en su clase una evaluación más sistemática.

Si bien el programa de pronunciación que se presenta está diseñado para un grupo y un curso de ELE con ciertas características particulares, considero que ofrece gran flexibilidad de aplicación en diversos contextos y brinda nuevas ideas a un campo de la enseñanza que quedó desatendido por mucho tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arzamendi, J.; Barros, P.; Gassó, E.; Hockly, N. y Pueyo, S. (2005): *Bases Metodológicas*. FUNIBER, 27-29.
- Bordón, T. (2004): "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva", en J. Sánchez y I. Santos (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Breen, M. P. (1997): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I y II", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 19 y 20.
- Brown, Adam (ed.) (1991): *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Routledge.
- Celce-Murcia, M.; Brinton, D. y Goodwin, J. (1996): *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. (1994): *Gimson's Pronunciation of English*. 5th edition, revised by A. Cruttenden. London and New York: Edward Arnold.
- Estaire, S. y Zanón J. (1994): *Planning Classwork: A Task-Based approach*. Oxford: Heinemann.
- Font, J. (1998): "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987): *El Español Bonaerense. Cuatro Siglos de Evolución Lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.

- Giovannini, A.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M. y Simón T. (1996): *Profesor en acción1: El proceso de aprendizaje*. Madrid: EDELSA, Capítulo 4.
- Giralt Lorenz, M. (2006): “*El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*”. *PHONICA*, 2. [Consulta: 19 de marzo 2009] Disponible en la web:
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf
- Gonzáles, A. (2006): “*Dificultades fonéticas del español para hablantes anglófonos: la vocal /o/.*” *Gaceta Hispánica de Madrid*. ISSN 1886-1741. [Consulta: 18 de marzo 2009] Disponible en la web:
http://cat.middlebury.edu/~gacetahispanica/trabajos/GHM4_LavocalO_Gonzales.pdf
- Iruela, A. (2007): “*Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*”. [Consulta: 14 de julio 2008] Disponible en la web:
<http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf>
- Kelly, L. G. (1969): *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Llisterri, J. (2003): “*La enseñanza de la pronunciación*”, Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1: 91-114. [Consulta: 28 de marzo 2009] Disponible en la web:
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
- Luchini, P. (2006): *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. ISBN-10: 987-544-170-8 – ISBN-13: 978-987-544-170-5. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Menegotto, A. (1998): “*Del aula a la calle: Integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata*”. *Actas del IX Congreso Internacional de A.S.E.L.E.. Edición a cargo de T. Jiménez*

Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda. Ed. Xunta de Galicia - Difusión. Santiago de Compostela: 863-874. ISBN 84-921520-2-8.

- Menegotto, A. (2005): *Morfología verbal del español del Río de la Plata*. Mar del Plata: Finisterre editores.
- Miller, S. (2000): "Looking at Progress in a Pronunciation Class". *TESOL Matters*, 10 (2). [Consulta: 25 de Marzo 2009] Disponible en la web: http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=195&DID=612
- Morley, J. (1991): "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages". *TESOL Quarterly*, 25 (3), 509-510.
- Nash, R. (1977): *Comparing English and Spanish*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- Quilis, A. y Fernández, J. (1982): *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos. Collectanea Phonetica II*, Madrid: C.S.I.C.
- Richards, J. y Rodgers, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saralegui, C. (1997): *El español americano: teoría y textos, Pamplona: EUNSA*.
- Schnitzer, M. (1997): *Fonología Contrastiva: español-inglés*. San Juan: Piedras Press, Inc.
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Trubezkoy, N. (1972): *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- Valencia, H.; Lasserre, O.; Nielsen, P.; Ortiz, P.; Suárez, N. Ruso Fariña, A. y Collarini A. (2005): *A Groundwork of English Phonetics and Phonology*. Buenos Aires: Universidad Libros.

- Zanón, J. (1988): "*Psicolingüística y didáctica de las lenguas*" (II). *Cable*, nº 3, Abril 1989.

- Zanón, J. (1995): "*La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*.

9. APÉNDICE

9.1 APÉNDICE A

Proyecto "Conocer Mar del Plata"

Este proyecto final de la primera semana consiste en recorrer la ciudad y visitar lugares. Los alumnos deben pedir y dar instrucciones para llegar a los mismos y además describirlos. Los lugares sobre los que los alumnos generalmente trabajan son: bares en la calle Alem (una calle cerca de la costa en donde se ubican decenas de bares), boliches o discos en Av. Constitución, iglesias, heladerías, restaurantes, lugares para comprar productos regionales, etc. Los posibles formatos que pueden elegir para la exposición oral de este proyecto son role plays o simulaciones que experimentan en la calle, póster, presentación en PowerPoint con fotos o elaboración de un video corto acompañada de una descripción oral sobre los lugares y de cómo llegar a los mismos, entre otras posibilidades. Ver guía sobre este proyecto en el anexo.

Proyecto "Conocer gente"

El segundo proyecto consiste en entrevistar a una persona, hablar sobre su rutina, describir su aspecto físico y su personalidad. Con respecto a las preguntas en tiempo verbal pasado, deben estar relacionadas a las anécdotas y hechos más relevantes de la vida personal o profesional de la persona entrevistada. Por lo general, los alumnos entrevistan a mucamas (ya que las encuentran en el hotel donde se hospedan), artesanos (en verano hay muchas ferias de artesanos por toda la ciudad), taxistas, turistas (muchas personas de toda la Argentina veranean en Mar del Plata en el verano), pescadores (Mar del Plata es una ciudad portuaria), etc. En lo referente a la exposición oral de los proyectos, muchos alumnos eligen hacer role plays, presentaciones con pósters, PowerPoint con fotos o grabación de un pequeño video, al igual que para el primer proyecto, o también fragmentos de programas de televisión, como programas culturales y de moda, talk shows y reality shows, entre los más destacados. Ver guía sobre este proyecto en el anexo.

9.2 APÉNDICE B

<p align="center">PROYECTO 1: Conocer Mar del Plata</p> <p align="center">PROYECTO FINAL GENERAL: <i>Informar sobre y/o sugerir recorridos a distintos lugares de la ciudad y presentarlo a un público general, no formal.</i></p> <p align="center">Presentación oral grupal e informe individual por escrito.</p>		
NIVEL	OBJETIVOS	CONTENIDOS
INTERMEDIO	<p><u>Objetivo general:</u> Pedir, comprender y dar instrucciones para encontrar direcciones y utilizar medios de transporte públicos.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentarse, despedirse y agradecer en una interacción social con desconocidos. - Pedir, comprender y brindar información personal detallada. - Pedir, comprender y dar información general sobre la ciudad. - Comprender instrucciones de orientación - Describir y comprender la descripción de lugares y personas y dar opinión respecto de gustos y preferencias - Solicitar la repetición o la clarificación de lo escuchado - Leer folletos y guías turísticas para identificar lugares y encontrar información adicional sobre lugares 	<p><i>Contenidos gramaticales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de Indicativo - Pretérito indefinido - Imperativo - Condicional. - Voz pasiva - Verbos ser, estar, tener, haber, parecer. - Formas de cortesía presentarse, despedirse y agradecer. - Pronombres personales yo/vos/usted. - Pronombres y sintagmas interrogativos de lugar y dirección <p><i>Contenidos léxicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adverbios y preposiciones de lugar. - Sustantivos y adjetivos para describir. - Verbos de ubicación y movimiento - Léxico relacionado con los medios de transporte, ubicación y movimiento <p><i>Contenidos funcionales</i></p> <p>1. Interacción social con desconocidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pedir instrucciones e información en la vía pública. b) Dar instrucciones e información general sobre la ciudad. <p>2. Socialización amistosa:</p>

		<p>a) dar y pedir información personal y anécdotas personales relacionadas con la orientación en la ciudad.</p> <p>b) Invitar y programar actividades conjuntas a realizar en la ciudad.</p> <p>c) justificar las propuestas realizadas</p> <p><i>Contenidos culturales</i></p> <p>- Conocer la ciudad y aprender a moverse en la misma. Conocer los lugares a donde van los jóvenes, u otros grupos sociales de interés, en la ciudad y las actividades diurnas y nocturnas que realizan.</p>
--	--	--

PROYECTO 2: Conocer gente		
PROYECTO FINAL GENERAL: <i>Obtener información por medio de una entrevista y presentarla públicamente</i>		
Presentación oral grupal e informe individual por escrito.		
NIVEL	OBJETIVOS	CONTENIDOS
INTERMEDIO	<p><u>Objetivo general:</u> Entrevistar a una persona sobre un tema particular.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una entrevista a partir de un cuestionario preparado, con algunas preguntas complementarias. - Tomar nota de las respuestas de la persona entrevistada - Solicitar la repetición o la clarificación de lo escuchado - Ofrecer brevemente motivos y explicaciones sobre temas que son de importancia en la vida cotidiana y presentarlos oralmente. - Expresar opiniones y ofrecer justificación. - Resumir breves fragmentos de información de 	<p><i>Contenidos gramaticales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pret. Perfecto Simple de Indicativo. - Pret. Imperfecto de Indicativo para hablar de hábitos en el pasado y descripciones. - Futuro- Condicional - <i>Ir a + infinitivo/ Estar + gerundio.</i> - Pronombres personales yo-vos-usted. - Formas interrogativas (adverbios y pronombres) - Adverbios y construcciones temporales y de frecuencia. - Estilo indirecto y verbos de reporte. <p><i>Contenidos léxicos</i></p>

	<p>diversas fuentes. Realizar paráfrasis sencillas de breves pasajes escritos utilizando las palabras y la ordenación del texto original.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones de la rutina diaria - hábitos personales - horarios - fechas - días de la semana, meses <p><i>Contenidos funcionales</i></p> <p>1. Interacción social con desconocidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) presentarse e intercambiar información personal. b) Preguntar sobre actividades profesionales c) Preguntar por anécdotas y situaciones particulares de la historia del otro d) Agradecer y disculparse e) Hacer pedidos simples <p>2. Socialización amistosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Intercambiar anécdotas y experiencias vividas b) dar y pedir información personal y anécdotas personales. c) justificar las acciones propias y ajenas. Hacer pedidos y expresar deseos <p><i>Contenidos culturales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los hábitos, preferencias e intereses de diferentes grupos sociales en la ciudad.
--	---	---

9.3 APÉNDICE C

Letra de la canción

Intérprete: **PIMPINELA**
Disco: **CORAZON GITANO**

La Telenovela

Joaquín: señor juez, señor juez
Esta carta es para usted
Abandono yo esta vida
Ya que nada me consuela
Mi mujer me ha dejado
Por una telenovela. . .
Cuando llego a mi casa
Nunca huele a comida
Mi mujer siempre en su cuarto
Y la televisión prendida
Cuando mira la novela
Hasta mi nombre se le olvida
Me da un beso y me dice. . .

Lucía: "Luis Alfredo de mi vida"

Joaquín: oye, soy yo

Lucía: "Luis Alfredo de mi vida"

Joaquín: oye, que soy yo

Lucía: "Luis Alfredo de mi vida"

Déjame que te la cuente
Ella está embarazada
Ese hijo no es suyo
Pero el no sabe nada

Joaquín: por mi que no se preocupe
No diré ni una palabra
Por un plato de comida
Y una cerveza bien helada
Oye, por favor!
Una cerveza bien helada

Coro: oye, por favor
Una cerveza bien helada

Joaquín y coro: no me habla, no me mira

(ESTRIBILLO) No se baña, no cocina
Los niños tienen hambre
Al menor le dio un calambre
Se nos murió el perro
Y se nos va a morir la abuela
Pero en casa no hay quien pueda
Con la telenovela

Joaquín: oh, no! No hay quien pueda
Con una telenovela
Oh no! No hay quien pueda
Con una telenovela

Coro: oh, no! No hay quien pueda
Con una telenovela
Oh no! No hay quien pueda
Con una telenovela

Joaquín: pensé para mis adentros
Esto acabará algún día
Señora, ¿ve la novela?
Pregunté a una vecina
Me dijo que era cortita
Que pronto terminaría

Vecina: va el capítulo 800
Faltan 500 todavía

Joaquín: oye, que horror;
Faltan 500 todavía

Coro: oye, que horror;
Faltan 500 todavía

Joaquín y coro: no me habla, no me mira
(ESTRIBILLO) No se baña, no cocina
Los niños tienen hambre
Al menor le dio un calambre
Se nos murió el perro
Y se nos va a morir la abuela

Pero en casa no hay quien pueda
Con la telenovela

Joaquín: oh, no! No hay quien pueda
Con una telenovela
Oh no! No hay quien pueda
Con una telenovela

Coro: oh, no! No hay quien pueda
Con una telenovela
Oh no! No hay quien pueda

Joaquín: señor juez, señor juez
Esto lo he pensado bien

Y lamento yo decirle
Que suicidarme ya no pueda
Es que tengo que saber
El final
De la novela

Joaquín y coro: no me habla, no me mira
(ESTRIBILLO) No se baña, no cocina
Los niños tienen hambre
Al menor le dio un calambre
Se nos murió el perro
Y se nos va a morir la abuela
Pero en casa no hay quien pueda
Con la telenovela

9.4 APÉNDICE D

Grilla para evaluar los proyectos

		Nombre del alumno		
Precisión	Puntaje			
Producción lingüística muy escasa o nula.	1			
Vocabulario escaso, errores básicos de gramática, excesivas repeticiones, largas pausas.	2			
Vocabulario adecuado pero no diverso, comete errores gramaticales obvios. Ocasionalmente se nota un esfuerzo en la búsqueda de palabras.	3			
Buena variedad de vocabulario, ocasionales errores gramaticales.	4			
Amplio vocabulario usado apropiadamente, prácticamente sin errores gramaticales.	5			
Fluidez				
Comunicación muy escasa o nula.	1			
Muy inseguro, uso de oraciones breves, en algunos casos difícil de entender.	2			
Llega a transmitir las ideas, pero en forma insegura y breve. Mínimo desarrollo de las estructuras.	3			
Establece una comunicación eficaz en turnos cortos. Alguna dificultad para unir frases.	4			
Establece una comunicación eficaz y espontánea, utiliza turnos largos con buena cohesión de los enunciados.	5			
Pronunciación y entonación: acento español- acento nativo				
Con errores de pronunciación y/o de entonación que tornan incomprensible lo que se dice. El ritmo es inaceptable.	1			
Se expresa con errores de pronunciación y/o de entonación (3-4) El ritmo es inaceptable.	2			
Se expresa con una pronunciación que denota claramente su origen lingüístico/su lengua materna, pero con entonación adecuada. No siempre el ritmo es aceptable.	3			
Se expresa con una buena pronunciación y con entonación siempre adecuada. No siempre el ritmo es aceptable.	4			
Se expresa con una buena pronunciación y con entonación siempre adecuada, el ritmo es aceptable.	5			
Contenido				
El alumno no refleja en el proyecto su experiencia interactuando con nativos y los contenidos vistos en clase.	1			
El alumno refleja levemente lo que experimentó fuera del aula aunque se nota que no interactuó demasiado con nativos. El proyecto no refleja los contenidos vistos en clase.	2			
El alumno transmite levemente su experiencia fuera del aula y algunos de los contenidos trabajados en clase.	3			
El alumno transmite en gran medida su experiencia con nativos y en la ciudad y algunos de los contenidos vistos en clase.	4			
El alumno refleja en el proyecto su exitosa interacción con nativos y su experiencia en la ciudad. También integra los contenidos de clase.	5			

Puntaje final: Se aprueba con 6 que es el 60% del examen.

20 puntos = 10

18 puntos = 9

16 puntos = 8

14 puntos = 7

12 puntos = 6

10 puntos = 5

8 puntos = 4

Para obtener una nota respecto al componente fonológico y al desarrollo de la expresión oral se consideran sólo los criterios de fluidez y de pronunciación y de entonación. Así sería el puntaje:

Puntaje final: Se aprueba con 6 que es el 60% del examen.

10 puntos = 10

9 puntos = 9

8 puntos = 8

7 puntos = 7

6 puntos = 6

9.5 APÉNDICE E

Questionario inicial

1. How important is it for you to improve your **pronunciation** in Spanish? (Circle one).

Very important

Important

Not so important

2. How do you plan to improve your pronunciation in this course?

3. Do you know what this course is about?

4. What are your expectations?

5. Which are the most difficult Spanish sounds to pronounce for you?

6. How do you feel when you cannot pronounce sounds properly?

7. Do you have any strategies to work on your pronunciation? Which ones?

8. Do you think it is useful to work in the language lab? How?

9. How willing are you to use new strategies to improve your pronunciation?

10. How regularly do you assess your pronunciation? How?

11. Do you think it is useful to acquire self-monitoring and self-evaluation strategies to improve your pronunciation?

9.6 APÉNDICE F

Cuestionario semanal

	I am afraid that people will laugh at me when I speak Spanish	1	2	3	4	5
	I am nervous speaking in Spanish with native speakers	1	2	3	4	5
	I get nervous when I do not understand every word people say in Spanish	1	2	3	4	5
	I start to panic when I have to speak without preparation in my language class	1	2	3	4	5
	I was really open to new learning experiences	1	2	3	4	5
	I feel really comfortable around native speakers of Spanish	1	2	3	4	5
	I never feel quite sure of myself when I am speaking in Spanish	1	2	3	4	5

	Sonidos que trabajé	Dificultades	Logros	Lo que quiero mejorar	Estrategias que utilicé para mejorar la pronunciación
Semana 1					
Semana 2					
Semana 3					

9.7 APÉNDICE G

Questionario final

1. How important is it for you to improve your **pronunciation** in Spanish now that you finished the course? (Circle one).

Very important

Important

Not so important

2. Did you follow your plan to improve your pronunciation in this course?

3. What did you like about the course? Why?

4. What didn't you like about it? What would you like to change?

5. Did your meet your expectations about the course?

6. Which were the most difficult Spanish sounds to pronounce?

7. Which strategies worked better for you to improve your pronunciation?

8. Did you find it useful to work in the language lab?

9. Do you assess your pronunciation more now that the course is over? Why/Why not?

10. Do you see now the purpose of acquiring self-monitoring and self-evaluation strategies to improve your pronunciation? Why/ Why not?
