



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA, A DISTANCIA**

**CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS  
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

**UNIDAD DIDÁCTICA DE ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN  
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DE ESTUDIANTES ANGLOFÓNOS DE NIVEL A1**

**Modalidad B que opta por el grado de:  
ESPECIALISTA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Presenta: SOL ERÉNDIRA LÓPEZ VALDEZ**

**Tutor principal: MTRA. EVA CAMPOS GÓMEZ  
CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS (CEPE)**

**México, D. F.  
Septiembre, 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	7
JUSTIFICACIÓN	8
PERFIL DE LOS ALUMNOS A QUIEN SE DEDICA LA UNIDAD DIDÁCTICA	10
<hr/>	
I. MARCO TEÓRICO	11
1. Introducción	11
2. Elementos relacionados con la adquisición fónica	12
3. Contraste entonativo entre el español y el inglés	12
4. Términos empleados	15
<hr/>	
II. LA PRONUNCIACIÓN Y LA ENTONACIÓN EN LA ADQUISICIÓN FÓNICA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	17
1. Propuestas didácticas	17
2. ¿Qué enseñar o por dónde empezar en la enseñanza de la entonación?	19
3. ¿Cómo enseñar la entonación?	20
4. Métodos empleados en la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética	21
4.1 Método articulatorio	21
4.2 Método de oposiciones fonológicas	21
4.3 Método verbo tonal	22
4.4 Método de transcripción fonética	23
4.5 Método tecnológico	23
5. Propuestas y prácticas tradicionales	23
6. Propuestas recientes	24
<hr/>	
III. UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN	25
1. Presentación	25
2. Objetivos	26
3. Contenidos	26
4. Importancia del juego	26
5. Autoevaluación, evaluación y retroalimentación	27
6. Procedimiento	28
6.1 Introducción al procedimiento en el laboratorio	28
6.2 Instructivo para el aplicador, docente o guía	28
6.3 Ejercicios para el alumno	30
<hr/>	
IV. CONCLUSIONES	53
<hr/>	
V. BIBLIOGRAFÍA	55
<hr/>	



## INTRODUCCIÓN

La importancia que desempeña la pronunciación (en general, y la prosodia, en particular) para una comunicación oral eficaz en los alumnos y para la disminución de su acento extranjero es esencial.

Dada la trascendencia de la pronunciación para la incidencia comunicativa, es imprescindible la necesidad de tomar consciencia de las alternativas a contar para que la pronunciación se ofrezca en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de manera efectiva, con el fin de que los estudiantes puedan lograr comunicarse fluidamente y comprender los mensajes orales de la lengua meta a la altura de sus expectativas y necesidades.

En el campo de enseñanza de lenguas extranjeras y en particular del español, es evidente la casi ausencia o relego de la pronunciación en comparación con otras áreas de enseñanza que han presenciado una evolución constante, como lo son la enseñanza de la gramática o el vocabulario.

Algunas de las causas que podemos mencionar sobre el descuido de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras se relacionan con la complejidad en sí de la materia; los mitos o prejuicios que existen en torno a ella; el predominio de la escritura para la enseñanza oral; la falta de formación de los docentes para enfrentar la problemática mediante alternativas favorables, y sobre todo, la ausencia de un planteamiento didáctico o material didáctico que esté acorde con la metodología en uso boga y que forme parte de la naturaleza misma de la materia, lo cual, al parecer, le permitiría una integración más eficaz en la enseñanza.

Al hablar de la instrucción de la pronunciación, es necesario precisar que ésta se debería componer de dos elementos: las unidades mínimas o segmentales (consonantes y vocales) y las unidades más amplias o elementos suprasegmentales —también llamados elementos prosódicos—, tales como entonación, acento, ritmo, etc., pero, en general, su escasa enseñanza se ha centrado en los elementos segmentales. Mientras que en los segundos, los relativos a la prosodia, es justo donde intervienen la inteligibilidad del discurso y lo que se ha dado en llamar el “accento extranjero” o particularidad entonativa de cada lengua.

Esta investigación parte del estudio de fenómenos observados en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante un análisis y razonamiento de la observación personal al haber realizado una estancia durante un año escolar en la Universidad de Guelph, Canadá en el periodo 2009-2010.

El interés de este trabajo parte de la necesidad de responder a la integración de la pronunciación y la prosodia en la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular en la didáctica del español. Para ofrecer una solución más concreta proponemos un método para la enseñanza de la entonación del español dirigida a anglófonos de nivel inicial de la Universidad de Guelph.

Con el objetivo de proponer una unidad didáctica como parte de una solución a la problemática mencionada, nos es indispensable entender la importancia de la materia, las dificultades que han encontrado las propuestas didácticas<sup>1</sup> para su incorporación y las teorías más recientes para su enseñanza.

De tal manera, este trabajo se divide en tres partes, las dos primeras son teóricas. En la tercera ponemos en práctica las teorías mediante una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la entonación del español para anglófonos, en oraciones interrogativas y declarativas.

En las primeras secciones intentamos dar respuesta a las cuestiones siguientes: ¿qué enseñar o por dónde empezar la enseñanza de la competencia fónica?, ¿cómo enseñar la entonación?, ¿qué se utiliza

---

<sup>1</sup> Dichas propuestas en general provienen de los métodos empleados para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

hasta ahora para la enseñanza de la competencia fónica?, ¿lo que se emplea hasta ahora es eficaz?, ¿qué alternativas podríamos encontrar para favorecer la integración de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación y prosodia en la instrucción del español como lengua extranjera?, entre otras.

La primera parte consta de un marco teórico donde se inicia con la importancia que tiene la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; se abordan conceptos relacionados con la adquisición fónica, se incluye un estudio que muestra los contrastes entonativos entre el inglés y el español y se incluyen definiciones de los conceptos relativos al campo de estudio, es decir a la fonética, la fonología, la pronunciación, la corrección fonética, la prosodia, los elementos suprasegmentales y segmentales, la entonación y los tonemas.

Para comprender el problema de la integración de la prosodia en la enseñanza de lenguas extranjeras y poder programar una unidad didáctica, en la segunda parte abordamos temas relativos a la enseñanza de la pronunciación y de la entonación. Se mencionan algunas propuestas actuales que fueron la base sustancial para la construcción de la unidad didáctica que presentamos. Dichas reflexiones promueven una enseñanza eficaz de la materia y a su vez defienden una didáctica ecléctica e integradora de tendencias tanto tradicionales como recientes.

En esta segunda sección intentamos responder a las preguntas ¿qué enseñar o por dónde empezar la enseñanza de la competencia fónica? y ¿cómo enseñar la entonación? Defendemos por ejemplo, el orden a seguir para iniciar la enseñanza de la pronunciación. Nos referimos a privilegiar los elementos suprasegmentales o prosódicos (como lo es la entonación), antes que los segmentales (vocales o consonantes), dado que tradicionalmente son éstos últimos los que han imperado.

Acto seguido, estudiamos diferentes métodos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética así como las actividades o estrategias empleadas en el aula provenientes de los métodos estudiados.

Comprender los medios y las formas en los que la materia se ha transmitido nos parece esencial para conocer la eficacia o no que ha tenido la enseñanza de la pronunciación y la prosodia en la instrucción de lenguas extranjeras. Y así poder responder a la pregunta ¿por qué, pese a la existencia de diversos métodos, los alumnos todavía encuentran dificultades para expresarse a nivel oral, y por lo tanto no logran cubrir uno de sus principales objetivos?

Parte de la problemática relacionada con la integración de la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras reside en que se ha desatendido su participación en el aula, como bien sabemos carecemos de una integración eficaz de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Como consecuencia los alumnos no cuentan con herramientas esenciales para enfrentar una necesidad prioritaria como lo es tener éxito en la fluidez en su comunicación oral.

A ello aluden las propuestas recientes sobre la enseñanza de la pronunciación que pretenden, en general, ser una alternativa a la práctica existente mediante una renovada percepción de las necesidades del aprendiz. A éstas hacemos referencia en la segunda sección.

La tercera parte de este trabajo presenta la unidad didáctica que proponemos. Por el momento, su aportación se enfoca en el planteamiento y en los contenidos. Posteriormente se procurará desarrollar la propuesta en una página web con la que se pretende trabajen los alumnos. En otras palabras, por el momento nos limitamos a una investigación y a una propuesta a nivel teórico; realizamos un trabajo que podría completarse, en otra ocasión, con su aplicación.

Esperamos que este trabajo de investigación sea de utilidad a quienes se relacionen con la enseñanza de la pronunciación, ya sea en el área de adquisición fónica, la creación de materiales didácticos, la

formación de profesores, la organización de cursos; o con los docentes y personas implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras interesadas en contar con conceptos y reflexiones relacionadas con la adquisición o la didáctica de la pronunciación.

Este estudio se concentra en el idioma español como lengua extranjera,<sup>2</sup> pero se podría aplicar de forma general a la pronunciación de cualquier lengua extranjera.

Hablamos de elementos fónicos para referirnos tanto a las unidades y características de los elementos segmentales como a las unidades suprasegmentales. Por competencia fónica nos referimos a la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles: (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas).<sup>3</sup>

Para la realización de este trabajo, consideramos las investigaciones de expertos en la enseñanza de la competencia fónica que estudian esta área, su desarrollo y sus propuestas para la integración en las clases de lenguas extranjeras: los estudios de Poch (2004), Cantero (1998, 2002), Cortés (2000, 2002), Gil (2007), Llisterri (2003), Gilbert (2008) Santamaría (2010), Iruela (2004, 2007) Hidalgo (2012), Bartolí (2005) y Verdía (2002). Sin olvidar los estudios clásicos de Navarro Tomás (1918), Quilis (1997) y Stockwell y Bowen (1965).

Todo ello con la finalidad de presentar reflexiones que ayuden a solucionar parte de la problemática planteada, para lo cual, también presentamos una propuesta para la enseñanza de la entonación del español a anglófonos como de un modelo que podría servir de invitación para el desarrollo de otros materiales dirigidos a diferentes niveles y temas relativos a la enseñanza de la prosodia o la pronunciación en general.

## OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es responder a la integración de la pronunciación y, en particular, de la prosodia en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el caso específico de la didáctica del español para anglófonos.

Proponemos un trabajo que integra diferentes teorías de los especialistas y que se adapta a un público específico (anglófonos de nivel inicial del español) con la idea de adquirir la entonación de oraciones declarativas, afirmativas, negativas e interrogativas expresando familiaridad y distancia. Y de ser posible formar parte de un intercambio comunicativo real por medio del uso del chat para negociar la entonación estudiada.

Nos parece que, según la bibliografía consultada, es una propuesta que no se ha realizado antes, en el sentido de poder emplearse como un material didáctico compuesto por una unidad estructurada para la enseñanza de la entonación que retoma los estudios y propuestas de diferentes autores como Llisterri, Cortés, Gil, Iruela, entre otros.

Al respecto se consideran las ideas propuestas por dichos especialistas, por ejemplo ir de la percepción a la producción, pero que además integra diferentes actividades secuenciadas (de discriminación, reflexión, repetición, comparación, lúdicas, etc.); explicaciones teóricas de conceptos claves; ejercicios con apoyos visuales y auditivos; temas de aspectos pragmáticos; reflexiones sobre los contrastes entonativos entre la L1 y la L2; diferentes propuestas de evaluación e intercambio comunicativo real, etc. Es decir aquello que conduciría al desarrollo de la competencia entonativa, en particular, y de la competencia fónica, en

<sup>2</sup> Empleamos lengua extranjera (LE) y lengua segunda o segunda lengua (L2) indistintamente como sinónimos, pues en la redacción de este trabajo se alude a ambos contextos de aprendizaje.

<sup>3</sup> Francisco José Cantero, "Conceptos clave en lengua oral", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Horsori, 1998, pp. 141-153.



general, en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera, a través de un soporte digital para ser integrado en un laboratorio de idiomas.

Se propone un trabajo aproximado de diez horas. En cada sesión se puede intercalar la teoría con la práctica mediante los ejercicios y sobre todo los diversos juegos sugeridos.

Para lograr este objetivo general ha sido necesario plantearse otros objetivos previos y más específicos:

- Valorar la importancia de la pronunciación en la didáctica de lenguas extranjeras.
- Comprender las teorías de adquisición fónica para dar respuesta a qué enseñar y cómo enseñar la entonación.
- Comprender algunos contrastes entonativos entre el español y el inglés.
- Conocer y apreciar las propuestas tradicionales empleadas en la enseñanza de la pronunciación, así como las más recientes sugeridas para su enseñanza.
- Hacer una recopilación de los diversos métodos, actividades y técnicas disponibles para la enseñanza de la pronunciación.
- Proponer una unidad didáctica como material didáctico que dé cuenta de la teoría analizada para la enseñanza de un caso específico como lo es la entonación del español para anglófonos.

En cuanto a la unidad didáctica, cabe decir que ésta pretende ser un material didáctico adicional al libro de texto que llevan los estudiantes de nivel inicial de la Universidad de Guelph, como apoyo a su competencia fónica y comunicativa en cuanto a sus producciones entonativas en su doble vertiente: perceptiva y productiva.

La unidad didáctica está concebida como material didáctico que intenta facilitar la integración de los elementos prosódicos en el aula y disminuir la carga de trabajo del docente. Además de procurar en el aprendiz una sensibilización fónica, pretende que el éste sea capaz de realizar las expresiones entonativas de los enunciados declarativos, interrogativos, afirmativos y negativos correspondientes a su nivel de competencia inicial del aprendizaje de español, con semejanza a la lengua meta. De manera que el alumno pueda con ello evitar situaciones confusas o problemas de comunicación debido a una mala estructuración entonativa, dado el contraste que existe de ésta entre el inglés y el español.

De forma adicional, se busca sensibilizar al estudiante con la entonación del español para expresar sus sentimientos. Así mismo, mediante la investigación realizada en este trabajo, se aportan conocimientos a los docentes interesados en las propuestas que existen en materia de enseñanza de la pronunciación y en especial de la entonación.

## **JUSTIFICACIÓN**

La prosodia es la rama de la lingüística que estudia y formaliza fenómenos suprasegmentales: acento, tono, ritmo, entre otros. Éstos elementos prosódicos o suprasegmentales aportan significación a un enunciado y dan información lingüística y extralingüística como el sexo, la edad, el estrato social, el origen, el estado de ánimo, etc. En el habla suele haber más que sonidos alterados,<sup>4</sup> la entonación, por tanto, no es un fenómeno que acompaña al lenguaje, es un fenómeno esencial del lenguaje humano y, por

---

<sup>4</sup>Vid., Maximiano Cortés Moreno, *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen, 2002.

ende, de la comunicación y con ello de la competencia comunicativa. Incluso, la prosodia forma parte del ser del individuo al ser un elemento de su identidad.<sup>5</sup>

La adquisición de la prosodia en lengua extranjera es fundamental para la inteligibilidad del discurso, la comprensión auditiva y la adquisición de sonidos. Esta disciplina está presente en la adquisición de la competencia lingüística y pragmática,<sup>6</sup> es la base de la adquisición de una competencia de comunicación y condiciona sobre todo la comprensión y la expresión oral,<sup>7</sup> pues está en todas las actividades de expresión oral y de comprensión auditiva.

Como hemos mencionado antes, pese a su importancia, ni la pronunciación ni menos aún los elementos prosódicos (acento o entonación) reciben una atención adecuada en los tratamientos didácticos o en la práctica pedagógica. Las actividades que llegan a contemplarse en clase, son, por lo general, poco dinámicas o motivadoras, con escasa reflexión de sentido, lo que finalmente les impide ser consideradas como comunicativas.

En cuanto a la impartición de esta materia en el aula diferentes autores coinciden sobre la falta de materiales especializados y la carencia de formación de los profesores, “lo que hace que el profesor se sienta inseguro y temeroso de enfrentarse a una materia para la que no está preparado y de la que carece de información”<sup>8</sup>. Dichas carencias se refieren a aspectos teóricos, a la falta de seguridad y de confianza en la aplicación de actividades.<sup>9</sup>

De esta problemática se deriva una falta de motivación tanto en los alumnos como en los docentes a la hora de llevar a cabo una práctica relacionada con el proceso de enseñanza/aprendizaje.<sup>10</sup>

Por otra parte, los alumnos tienen expectativas de llegar a comunicarse fluidamente. Un hablante no nativo, reconoce las complicaciones a las que se enfrenta al momento de intentar reproducir sonidos nuevos. Es por ello, que la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación es indispensable en la didáctica de lenguas extranjeras.

Sin embargo, la enseñanza de la pronunciación y en particular de la prosodia, es sin duda una tarea necesaria a efectuar mediante conocimientos específicos en la materia. Si nuestro objetivo contempla que la pronunciación llegue a ser eficaz, no basta con limitarse a la implementación de actividades tradicionalmente usadas, hace falta considerar las recientes propuestas que aportan visiones novedosas al campo de la adquisición de la competencia fonética mediante una forma más integrada a la didáctica moderna y a la naturaleza misma de la materia.

En este sentido, presentamos un trabajo de investigación en relación con los temas mencionados sobre la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación y una propuesta de unidad didáctica que rescata los

---

<sup>5</sup> Navarro Tomás explica que para la mayoría de los estudiantes la adopción de nuevos hábitos prosódicos de la lengua extranjera supondría tanto como la renuncia a la propia identidad. Cfr. Tomás Navarro Tomás, *Manual de Entonación Española*. Nueva York, Hispanic Institute. Madrid, Guadarrama, 1944, (ed. 1974), pp. 8-9.

<sup>6</sup> Cfr. Agustín Iruela, “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras”, en *MarcoELE Revista de didáctica*, 2007b. [Consulta: agosto 2012]. Disponible en línea: [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com)

<sup>7</sup> Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Francia, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 179.

<sup>8</sup> Vid., Gladys Pilar Ahumada, *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente*. Universidad de Montreal (Tesis de maestría), 2010.

<sup>9</sup> La forma en que lo hacen, generalmente, es mezclando dos códigos distintos, el oral y el escrito, es decir la lectura como ejercicio de pronunciación. Cfr. Enrique Santamaría, “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE”, en *Redele. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, núm. 20, 2010, p. 2. [Consulta: junio 2012] Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaOct2010/Santamaria\\_Pronun\\_Fonetica.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaOct2010/Santamaria_Pronun_Fonetica.pdf)

<sup>10</sup> *Idem*.

postulados teóricos revisados y que tiene por objetivo complementar o facilitar la labor del docente.

Por ello, consideramos que esta propuesta viene a contribuir a las investigaciones<sup>11</sup> que recientemente se están haciendo para integrar la enseñanza de la pronunciación y en particular de la prosodia (la entonación) de manera eficaz en la enseñanza-aprendizaje de LE. Aspecto que había sido considerado un tanto abandonado.

## **PERFIL DE LOS ALUMNOS A QUIEN SE DEDICA LA UNIDAD DIDÁCTICA**

El público específico al que está diseñada la unidad didáctica, en su mayoría, son alumnos que tienen entre dieciocho y veinte años, son anglófonos con ciertos conocimientos de la lengua francesa, cursan el primer año de licenciatura y su principal interés por estudiar español como lengua extranjera, además del académico, es poder comunicarse cuando viajan a países de habla hispana. Contrario a sus intereses, nos percatamos de que no cuentan con la práctica suficiente dentro de sus clases de español en la Universidad o fuera de ésta. El curso inicial al que se inscriben en la Universidad de Guelph consta de cuatro horas y media de instrucción a la semana durante tres meses (54 horas en total, aproximadamente).

Los alumnos emplean el libro canadiense *Hola amigos* durante un ciclo escolar de dos semestres. En un semestre de clases contemplan dos unidades. En la primera unidad, que incluye dos lecciones, se instruyen en diferentes funciones comunicativas.

En la lección uno llamada “¡Bienvenidos!” las funciones comunicativas son: presentación personal; saludos y despedidas; describir el salón de clases; describir gente; solicitar y dar números telefónicos; expresar posesión; dar y requerir información solicitando nacionalidad y lugar de residencia. En la lección dos nombrada “Nuestras clases” son: hablar sobre las materias cursadas; ordenar bebidas; solicitar y dar la hora; hablar sobre sus actividades y sobre lo que tienen que hacer.

En la primera lección de su libro, el tema de pronunciación que ven son las vocales, para la cual cuentan con una breve explicación que las define y algunos ejemplos de palabras donde aparecen pero descontextualizadas. En la siguiente lección tienen el alfabeto en el que sólo se representan las letras y sus nombres, al respecto no hay ninguna referencia en cuanto a su pronunciación.

También ven qué son las oraciones interrogativas y negativas, las explicaciones que aparecen son de tipo gramatical, en donde se mencionan temas relativos a cómo se puede formar una pregunta y la diferencia en el uso de auxiliares para formular una interrogativa y para realizar una respuesta negativa. Aquí no hay mención a la entonación a emplear, salvo —dentro de una sección de sugerencias para el profesor— lo siguiente: “recalcar que la manera más simple para formar una pregunta en inglés y en español es la entonación”, sin especificar más. Lo que nos hace pensar que se da por hecho que la entonación es la misma en ambos idiomas, al no detallar en qué consiste en los diferentes idiomas. No se habla de las similitudes o diferencias en ellas. De manera que el alumno no cuenta con una instrucción explícita acerca de la entonación interrogativa del idioma que aprende.

El método empleado es tradicional, sus clases consisten en escuchar la lección del profesor, hacer ejercicios y memorizar lo aprendido. El número de alumnos es de 40 por grupo. Éstos no cuentan con prácticas auténticas de pronunciación y dado el corto tiempo dedicado a ello, el docente

---

<sup>11</sup> Vid. Maximiano Cortés, *op. cit.*, 2002; Fabián Santiago, “La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, núm. 24, pp. 193-210; Aída, Espinosa Vázquez, *Ahorra ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses* (tesis de maestría), UNAM, 2009; entre otros autores citados en este trabajo.

tiende a limitarse a que los estudiantes repitan en coro las breves notas sobre pronunciación que están en su libro, así como los ejemplos que las acompañan. Más allá de eso, el profesor tampoco la promueve, pues el método que utiliza para la impartición de sus clases se centra en aprender más sobre gramática, y dado que los temas gramaticales son abundantes cuenta con un tiempo más que escaso para abordar otros asuntos. De esa manera, por lo general, la pronunciación queda relegada y desatendida.

Dado que la pronunciación no es un tema que esté presente en los objetivos de sus estudios, sería conveniente que los alumnos contaran con una instrucción aparte de forma explícita y que incluyera mayor oportunidades de práctica, además de trabajar con actividades diseñadas con propuestas auténticas, que les permitieran adquirir una competencia fónica y comunicativa, mediante un entrenamiento que integre tanto la recepción como la producción en contextos reales.

De ahí el interés de nuestra propuesta, en la que se integran postulados teóricos en una aplicación práctica que permitirían integrar la competencia fónica y en especial prosódica de una manera atractiva y significativa.

## I. MARCO TEÓRICO

### 1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de la competencia fónica en lengua extranjera es fundamental para la inteligibilidad del discurso, la comprensión auditiva y la adquisición de sonidos. Como señalan Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca<sup>12</sup> esta disciplina es la base de la adquisición de una competencia de comunicación y condiciona sobre todo la comprensión y la expresión oral. De esta manera, Agustín Iruela<sup>13</sup> señala que la materia está en todas las actividades de expresión oral y de comprensión auditiva.

Al respecto, E. Verdía<sup>14</sup> comenta que una pronunciación “inadecuada” puede hacer que el discurso no sea bien comprendido, lo que frecuentemente crea frustraciones a los alumnos.

De ahí que la enseñanza de la pronunciación y su práctica deberían estar presentes en todos los niveles de la instrucción del idioma extranjero, como Cortés<sup>15</sup> indica:

[...] si desde el principio se anima al alumno a progresar en el componente fónico y se le hace consciente del propio progreso, es probable que se consiga combatir los frecuentes complejos de mala pronunciación y elevar el nivel de autoconfianza, mejorando así tanto la fluidez (reducción de pausas y tuteos) como la inteligibilidad del discurso.

Este aspecto de la lengua está igualmente presente en las evaluaciones de competencias de expresión oral,<sup>16</sup> según lo refiere Llisterri: “la inteligibilidad del mensaje —y en el mensaje oral, la pronunciación es

<sup>12</sup> Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca, *op. cit.*, p. 179.

<sup>13</sup> Agustín Iruela, “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras”, en *MarcoELE Revista de didáctica*, 2007, p. 12. [Consulta: agosto 2012]. Disponible en línea: [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com)

<sup>14</sup> *Vid.*, Elena Verdía, “Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y Propuestas”, en *Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera*, núm., 10, 2002. [Consultado en febrero 2012] Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.verdia.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf)

<sup>15</sup> Maximiano Cortés Moreno, *op. cit.*, pp. 75 y 76.

<sup>16</sup> Los exámenes en español del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) *Vid.* [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) pp. 113, 114.

clave— es importante y es uno de los principales criterios de evaluación”.<sup>17</sup>

Gilbert<sup>18</sup> agrega que es importante dar al estudiante un marco prosódico en el que el sonido está organizado, dado que la prosodia interviene en el sonido y el significado, esto le permitirá enfrentar posibles situaciones confusas.

## 2. ELEMENTOS RELACIONADOS CON LA ADQUISICIÓN FÓNICA

Los diferentes investigadores especializados en entonación como Cortés,<sup>19</sup> Llisterri,<sup>20</sup> Gil<sup>21</sup> Verdía,<sup>22</sup> entre otros, señalan, en general, como elementos esenciales en la adquisición de la entonación de una LE, considerar en las actividades propuestas una primera fase de percepción que conlleve a la segunda fase de producción; la concienciación del aprendiz acerca de la importancia de la adquisición prosódica; establecer las diferencias entonativas entre la lengua materna y la lengua meta, y la expresión de emociones a partir de la entonación.

Gil<sup>23</sup> recomienda que el alumno exprese sus emociones en la lengua a adquirir, dada la cualidad que tiene la entonación de poder contribuir tanto al cambio del significado de una frase como a la expresión de determinados estados psíquicos o sentimientos (satisfacción, desprecio, ira, etc.).<sup>24</sup>

El estudiante debe ser consciente de la importancia de la pronunciación y de la entonación ya que, cuando aprende una LE, la interferencia de la entonación de su L1 podría causar malos entendidos desde el punto de vista del significado de las palabras o, más aún, desde el punto de vista pragmático, una mala pronunciación o entonación, podría transmitir una connotación inapropiada. Por ejemplo, el estudiante anglófono dada la interferencia de su lengua materna, al usar la entonación del español para expresar oraciones declarativas, afirmativas y negativas, podría entender (como se hace en inglés) que se expresa una actitud de enojo o brusquedad, desinterés o disgusto; sin embargo, esa melodía equivale a una forma aceptada en español. De la misma manera, la entonación puede ser importante para expresar cercanía con el oyente, o bien, cortesía.

Consideramos que los elementos mencionados son los mínimos necesarios que un estudiante de ELE debe adquirir para lograr una sensibilización fónica, un acercamiento a la producción entonativa del español y sobre todo una adquisición de la competencia fónica, sin correr el riesgo de producir malos entendidos a nivel semántico o pragmático.

## 3. CONTRASTE ENTONATIVO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL INGLÉS

Estamos de acuerdo con Dolors Poch y otros autores<sup>25</sup> al referir que el acento extranjero es condicionado

<sup>17</sup> Joaquim Llisterri, “La enseñanza de la pronunciación”, en *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, Instituto Cervantes, 2003, 4 (1), p. 15.

<sup>18</sup> Judy B. Gilbert, *Teaching pronunciation. Using the Prosody Pyramid*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, p. 12.

<sup>19</sup> Vid. Maximiano Cortés, “Conferencia de Maximiano Cortés Moreno”, en [www.cervantestv.es](http://www.cervantestv.es), 21 noviembre, 2009, minuto 25:30 y *op. cit.*, 2002, p. 69.

<sup>20</sup> Joaquim Llisterri, *op. cit.*, 2003, pp. 91-114. [Consultado en febrero 2012]. Disponible en: [http://liceu.uab.cat/~joaquin/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquin/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf); Maximiano Cortés, *op. cit.*, 2002, entre otros.

<sup>21</sup> Vid. Juana Gil Fernández, *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros, 2007.

<sup>22</sup> Vid. Elena Verdía, *op. cit.*

<sup>23</sup> Vid. Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007.

<sup>24</sup> Antonio Quilis y Joseph A. Fernández, *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid, 1999., p. 164.

<sup>25</sup> Dolors Poch Olivé, “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, en *Revista redELE* 1, 2004a. [Consulta: agosto, 2012] Documento en línea: [www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml); Gil Fernández, *op. cit.*, 2007 y

por una competencia fónica deficiente, dado que la lengua materna del alumno interfiere en la adquisición de la lengua extranjera, por ello es importante localizar los problemas a los que se podrá enfrentar el estudiante.

Para ello se recomienda realizar un estudio o diagnóstico de las diferencias y similitudes que hay en la lengua materna del alumno en comparación con la lengua meta. Esto resulta esencial para intentar predecir la transferencia que realizará el alumno a la lengua que estudia. De acuerdo con Cortés<sup>26</sup> este proceso también es necesario para programar una secuencia de contenidos en relación a los aspectos más difíciles o fáciles en el aprendizaje del alumno.

A continuación presentamos un acercamiento a las diferencias y similitudes entre el español y el inglés a nivel prosódico.

Stockwell y Bowen<sup>27</sup> mencionan que la cadencia y anticadencia en el contorno entonativo de una frase es fundamental para una identificación del sistema del español y el inglés.

Sin duda, describir las frases melódicas parece una tarea infinita, sin embargo las investigaciones lingüísticas plantean importantes hechos que dan la posibilidad de proveer al sistema de afirmaciones sobre la estructura del contorno entonativo del español y del inglés.

La primera cuestión importante dentro del sistema del contorno entonativo es la relativa a que es suficiente conocer la entonación y sólo ciertos puntos de ésta en la frase. Según Stockwell y Bowen<sup>28</sup> en español se clasifica en tres:

- 1.-Cada acento fuerte en la frase
- 2.-El final de la frase (tonema)
- 3.-El inicio de la frase, sólo si hay un acento débil antes del primer acento fuerte.

Los autores mencionados refieren que en inglés se presenta una situación similar en ciertos acentos fuertes al final de la frase y a menudo, cuando se localiza en el inicio de éstas, es donde la elección del “tono” es opcional.

Según Stockwell y Bowen<sup>29</sup> en ambos idiomas sólo un reducido número de contornos entonativos son significativos. El idioma inglés tiene cuatro de éstos y el idioma español tiene tres, para lo cual se considera el uso de lo más bajo y el más alto en número dentro de la entonación. En inglés la correspondencia sería /1/, /2/, /3/ y para el más alto /4/. En español /1/, /2/ y para el más alto /3/. Si esto se representara en un pentagrama como notas musicales se vería que el espaciado entre estos tres tonos del español hay una escala entre uno y otro de medio tono, en cambio en inglés la escala es de un tono completo.

En Inglés hay tres coincidencias: 1. Final en caída (simbolizado por una flecha hacia abajo / ↓ /), final elevado (/↑ /), final plano / | / (*terminal falling, terminal rising, terminal level*). En español hay equivalentes definiciones a las del inglés, la diferencia radica en la distribución, la nombrada final plano /|/se presenta de manera más frecuente en español que en inglés; el final elevado /↑ / (el cual es pequeño y más rápido en inglés) rara vez ocurre en español solamente antes de una pausa, mientras que en inglés su presencia es frecuente de forma interna y no antes de pausa.

---

Pato y Molinié, “Dificultades en la pronunciación de ELE en estudiantes francófonos y métodos de corrección”, en Enrique Pato, Luis Ochoa y Javier Lloro (eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*. Tinkuy. Boletín de investigación y debate 11, 2009, pp. 167-185.

<sup>26</sup> Según Maximiano Cortés en los contenidos lingüísticos es común seguir “los criterios de facilidad (comenzar por los más fáciles), frecuencia (comenzar por los más frecuentes) y/o utilidad (comenzar por los más útiles)”. Vid. Maximiano Cortés, *op. cit.*, 2002, p. 78.

<sup>27</sup> Robert P. Stockwell y J. Donald Bowen, *The sounds of English and Spanish*. Chicago, University of Chicago Press, 1965, p. 23.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 23 y 24.

<sup>29</sup> *Ibid.*, pp. 24 y 35.

Otra diferencia dada entre estos dos idiomas, señalada por R. P. Stockwell y J. D. Bowen<sup>30</sup> es que el acento fuerte de la entonación de la frase, en promedio, está en la sílaba más prominente de la frase que, en español, se dará en el último acento de la frase, en esta posición será más destacado. En inglés es una elección opcional, el acento fuerte puede estar o no en el centro de la frase, el acento fuerte, las menos de las veces, está en la sílaba final. El acento fuerte está donde se desee hacer un punto entonativo significativo. Ejemplos tomados de los citados autores:

2                      31  
Hé wórked thrée dáy<sub>s</sub>. ↓

2                      3    1  
Hé wórked thrée dáy<sub>s</sub>. ↓

2    3                      1  
Hé wórked thrée dáy<sub>s</sub>. ↓

Los autores antes citados ilustran un patrón entonativo para el español como  $\sqrt{(12)11} \downarrow$  mientras que el del inglés lo representan como  $\sqrt{(2)31} \downarrow$ . Esto significa que en la entonación del español el inicio se marca sin un acento en la sílaba de la frase, el número 2 representa el primer acento fuerte y el 1 representa el acento final de la frase, la flecha de caída es el tonema de cadencia. Veamos ejemplos tomados de los autores citados con esta simbología de ambos idiomas:

### A. Frases con sonidos simples

1 2 1 1  
Había múchos ↓

2                      1 1  
Sóy de Colómbia ↓

2                      31  
Thére were lóts ↓

2                      3  
Í'm from Colómbia ↓

### B. Sí-no preguntas

Español  $\sqrt{(12)22} \uparrow$

1 2                      2 2  
Usted tiéne ótro ↑

Inglés:  $\sqrt{(2)33} \uparrow$

2                      3 3  
Háve you gót anóther ↑

### C. Saludos

Español  $\sqrt{(12)21} \downarrow$  o  $\sqrt{(12)31} \downarrow$

1 21  
Adiós ↓

2                      2 1  
Hásta mañána ↓

2    31  
Buénos días ↓

2 31                      2 11  
Qué tál ↓ o Qué tal ↓

Inglés:  $\sqrt{(2)31} \uparrow$  o  $\sqrt{(2)32} \uparrow$  o  $\sqrt{322} \uparrow$

2 32                      3 22  
Goòd-bye ↑ o Goòd bye ↑

2                      3 2  
Seè you tomórrow ↑

2 3 1                      3 2 2  
Goòd mórning ↓ o Goòd mórning ↑

2                      3 1  
Hów's it góing ↓

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 28.

## D. Listas

Español  $\sqrt{(1)22 \uparrow}$

1 2 2 1 2 2 2 2 2 1 1

Hay bláncas  $\uparrow$  azúles  $\uparrow$  vérdes  $\uparrow$  y rójas  $\downarrow$

Inglés:  $\sqrt{(2) 33 \mid \text{o } \sqrt{(2) 22 \uparrow}$

2 33 33 33 2 31

Théy're whíte | blúe | greén | and réd  $\downarrow$

2 22 22 22 2 31

Théy're whíte | blúe | greén | and réd  $\downarrow$

Otro aspecto importante a considerar en el patrón entonativo del español, según lo señalan los autores R. P. Stockwell y J. D. Bowen,<sup>31</sup> es  $\sqrt{(2)31 \downarrow}$ , al responder la pregunta “¿De dónde es usted?”:

2 3 1

Sóy de Colombia  $\downarrow$

La respuesta puede ser interpretada como muestra de un estado irritable para un anglohablante a quien la entonación no le resultaría familiar, dado que el patrón  $\sqrt{(12)11 \downarrow}$  se entiende mediante un significado de enojo, desinterés o disgusto en la pronunciación del inglés, como se muestra a continuación.

2 1 1

Whát's fór dínner  $\downarrow$

2 11

Cómo ón  $\downarrow$

2 1 1

Whát are you dóing nów  $\downarrow$

De tal manera que un estudiante no va a querer sonar como desinteresado o disgustado y tratará de evitar el patrón del español dado el significado antes señalado que tiene para él. Así, que sería conveniente que comprenda que este patrón entonativo en español es normal, que no significa enojo. El estudiante anglosajón que quiere enfatizar en español agregará el /3/ al patrón antes señalado, dando por resultado:  $\sqrt{(12)3 1 \downarrow}$  que es más semejante al patrón del inglés:  $\sqrt{(2)4 1 \downarrow}$ , lo cual podrá sonar extraño pero no incomprendible.

Un estudiante que desea evitar dar la impresión de brusquedad va a evitar el patrón  $\sqrt{(11)11 \downarrow}$  y tenderá a sustituirlo por el patrón cortés del inglés, pero debe darse cuenta de que en español es normal decir:

21 1 11

Sí, sénor  $\downarrow$

## 4. TÉRMINOS EMPLEADOS

Me parece oportuno incluir una breve definición de los conceptos que tratamos a lo largo de este trabajo para el profesor que desee incursionar en la enseñanza del tema que nos ocupa.

Podríamos empezar estableciendo la diferencia entre fonética y pronunciación. La primera se realiza

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 30



en los estudios de filología o de lingüística, mientras que la segunda, por lo general, se presenta en la adquisición de lenguas extranjeras.

En cuanto a la corrección fonética se refiere a las intervenciones que hace el profesor para ayudar a solucionar problemas de pronunciación producidos por sus alumnos. Implica utilizar estrategias para reducir los problemas asociados al “acento extranjero”. Se hace necesaria en cuando la producción oral se detectan errores que es preciso corregir.

La enseñanza de la pronunciación implica estructuras que pueden estar divididas en dos dominios: los elementos suprasegmentales y los segmentales. Los primeros abarcan estructuras mayores, es decir la entonación, el ritmo, las pausas. Los segundos incluyen las estructuras menores como son las consonantes y las vocales.

Los elementos suprasegmentales son también llamados elementos prosódicos. La prosodia es considerada como la música de una lengua, también podríamos definir a la prosodia en términos de un diccionario de lingüística: “Estudio de fenómenos inseparables del discurso como la melodía, la intensidad, la duración, etc.”<sup>32</sup> Dentro de la prosodia encontramos la entonación que forma parte de su estudio.

El lenguaje escrito cuenta con un sistema de símbolos ortográficos que le indican a los lector los mensajes y le hacen saber si lo planteado es una pregunta, exclamación o enunciación. En la lengua oral, marcamos estas diferencias a través de la entonación y los acentos. De esta manera se expresan significados de lo que realmente pensamos. Por ello, los elementos suprasegmentales aportan cierta significación al mensaje.

Así, pues, los enunciado declarativos, interrogativos, exclamativos, explicativos y especificativos corresponden a determinados patrones acentuales.

Para los autores Quilis y Fernández,<sup>33</sup> los comportamientos tonales del final de cada grupo fónico nos aportan la característica principal del tipo de melodía a la que hacemos referencia. Los autores agregan: lo lingüísticamente significativo de la entonación encuentra en la parte final del grupo fónico (tonema) generalmente a partir de la última sílaba acentuada y depende de la dirección que adopte la línea tonal.

A nivel fonológico el tonema en español puede presentar tres movimientos: ascendente, horizontal y descendente.

A nivel fonético, es decir en el momento de la realización del habla, el tonema presenta otras variantes dentro de las ya mencionadas:




- 1) Al tonema fonológicamente ascendente, corresponderán, en el plano fonético, a la anticadencia y a la semianticadencia;
- 2) Al tonema fonológicamente horizontal, le corresponderá, fonéticamente, la suspensión,
- 3) Al fonema fonológicamente descendente, corresponderán, en su realización, dos variantes: la cadencia y la semicadencia. Lo mencionado se podría representar en el siguiente esquema:

Nivel fonológico	Nivel fonético
Tonema descendente	Cadencia Semicadencia
Tonema horizontal	Suspensión
Tonema ascendente	Semianticadencia Anticadencia

<sup>32</sup> Antonio Quilis y Joseph A. Fernández, *op. cit.*, p. 164.

<sup>33</sup> *Idem.*

Algunos ejemplos de lo antes mencionado en la realización de enunciados son los siguientes:

Tonemas <b>Cadencia</b>	–	Movimiento descendente de la curva melódica	<b>Enunciados declarativos.</b> Ejemplo: Tenemos hambre. 
Tonemas <b>Anticadencia</b>	–	Movimiento ascendente	<b>Enunciados interrogativos absolutos.</b> Ejemplo: ¿Tienes hambre? 
Tonemas <b>Suspensión</b>	–	Movimiento continuo	<b>Enumeraciones.</b>  Ejemplo: Quiero papas, arroz y frijoles.

Los movimientos a nivel fonológico propuestos en la presente unidad didáctica son los tonemas ascendentes y descendentes y a nivel fonético los tonemas de cadencia y anticadencia.

En los enunciados interrogativos marcamos una distinción entre las oraciones interrogativas parciales (o pronominales) y las oraciones interrogativas absolutas.

Las primeras se caracterizan por la presencia de alguna palabra interrogativa y por exhibir, melódicamente, un descenso tonal final. Las oraciones interrogativas absolutas carecen de una palabra interrogativa y presentan un importante ascenso final.<sup>34</sup> Son oraciones a las que debemos responder “sí” o “no”.

## II. LA PRONUNCIACIÓN Y LA ENTONACIÓN EN LA ADQUISICIÓN FÓNICA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

### 1. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La evolución de la enseñanza de la pronunciación se ha dado de manera muy lenta en comparación con otras habilidades presentes en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este tipo de enseñanza se ha buscado integrar diferentes estrategias didácticas surgidas desde el siglo XIX y presentes en las metodologías empleadas para la enseñanza de lenguas extranjeras (Método tradicional o de traducción, Método directo, Método audio-oral o audiolingual, etc.).

Existen otras propuestas diseñadas específicamente para los fines de la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética como el Método articulatorio, el Método de oposiciones fonológicas y el Método Verbo-tonal, entre otros.

En los métodos mencionados, en general, encontramos instrucción sólo a nivel segmental (consonantes y vocales), relegando a los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, pausas) a excepción del Método Verbo-tonal.

En realidad se da poca atención a la enseñanza de la pronunciación en el aula y cuando llega a

<sup>34</sup> Vid. Sylvia Ávila et al., “Dos conceptos centrales en la entonología: tono normal y campo entonativo”, en <http://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/entonacion-del-espanol-mexicano> [Consulta en abril, 2012]

darse, las actividades propuestas derivan sobre todo de las metodologías empleadas para la enseñanza de lenguas extranjeras y mucho menos de las creadas para la corrección fonética.

Recientemente han aparecido propuestas complementarias a las tradicionalmente empleadas. Éstas, en general, han sido realizadas por especialistas en didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras.

Al incursionar en la enseñanza de la pronunciación, las actuales teorías apoyan una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, es decir que no descartan lo habitualmente usado para su enseñanza y, a su vez, promueven aportes que mejorarían la adquisición de la competencia fónica.

Estas nuevas propuestas concentran actividades que podrían ser integradas dentro de la clase de lenguas extranjeras o bien podrían formar parte de una instrucción independiente, como lo pretende nuestro proyecto.

La base sustancial en la unidad didáctica que presentamos es recreada a partir de las recientes reflexiones. Con ello nos apegamos a los criterios que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes:

Dada la complejidad que implica tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación, parece lógico pensar que el profesor no tiene por qué ceñirse a un único modelo metodológico [...] El aprendizaje del nivel fónico de una lengua extranjera es, por su propia entidad, un proceso tan complejo que no parece juicioso soslayar el análisis de ningún aspecto que en él pueda influir favorablemente, ni privar al profesor de determinados recursos pedagógicos válidos por el hecho de que no figuren entre las estrategias vinculadas a un modelo dado.<sup>35</sup>

En ese sentido, nuestro trabajo incluye ideas provenientes de los métodos tradicionales y sobre todo de las propuestas recientes. La cohesión de las actividades elegidas se fundamenta en una práctica de la prosodia dentro de un marco del aprendizaje significativo.

Por una parte tomamos en cuenta algunos recursos pedagógicos tradicionalmente usados como el de “escuchar” y “repetir”, ya que, al igual que J. Llisterri,<sup>36</sup> consideramos que éstos son ejercicios útiles de forma introductoria, pero de ninguna manera suficientes.

En la unidad que proponemos, y de modo inicial, el alumno reproduce un modelo dado pero conforme avanza en la realización de las actividades, cuenta cada vez más con la oportunidad de expresarse de forma semicontrolada o libre.

Por otra parte, las reflexiones recientes<sup>37</sup> sobre la enseñanza de la pronunciación (en especial los elementos segmentales), y en particular de la prosodia (o elementos suprasegmentales), han aportado beneficios que hacemos presentes en nuestra propuesta. Una de estas ideas la expresa Gil,<sup>38</sup> quien sugiere la progresión que ha de hacerse en la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Se trata de

<sup>35</sup> *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006, p. 164.

<sup>36</sup> *Vid.* Joaquim Llisterri, *op. cit.*, 2003.

<sup>37</sup> *Vid.* Juana Gil Fernández, *op. cit.*; Joaquim Llisterri, *op. cit.*, 2003, pp. 91-114; Máximiano Cortés, *op. cit.*, 2002; Judy B. Gilbert, *Teaching pronunciation. Using the Prosody Pyramid*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, p. 1.; Bertil Malmberg, *La Phonétique* (Col. “que sais-je?”, núm. 637). París, Press Universitaires de France, 1962, p. 35; Marta Bartolí Rogol, “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, en *Revista PHONICA* 1, 2005. [Documento en línea: [www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)]; Francisco José Cantero Serena, “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas”, en Santos Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid, SGEL, pp. 247-255. [Consultado en febrero, 2012]. Disponible en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0247.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf); Dolors Poch Olivé, “Los contenidos fonético-fonológicos”, Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*. Madrid, SGEL, 2004b, p. 753; Antonio Hidalgo Navarro y Adrián Cabedo Nebot, *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid, Arco/Libros, 2012, entre otros.

<sup>38</sup> Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007, p. 403.

un entrenamiento perceptual, en el que el alumno pueda recibir una educación para escuchar sonidos con una atención dirigida, mediante prácticas de repetición y producción controlada que lo encaminarán ya sea a una práctica controlada, o mejor aún a una expresión más libre, donde se demanda el procesamiento de la información que se espera el aprendiz haya asimilado.

Maximiano Cortés y Agustín Iruela coinciden en esta misma progresión para formular una secuencia en la enseñanza-aprendizaje de la entonación, la cual seguimos en el diseño de la estructura didáctica que trabajamos.

Maximiano Cortés<sup>39</sup> menciona que los ejercicios didácticos que existen para trabajar la prosodia se pueden agrupar de la siguiente manera según el grado de control que se tiene sobre las actividades de pronunciación:

- 1.- Prácticas controladas: imitación de un modelo ya sea el profesor o externo.
- 2.- Prácticas guiadas: discurso o interacción preparada previamente.
- 3.- Prácticas libres: discurso o interacción improvisada que ayudan a mejorar de la autoconfianza del alumno.

Existen otras propuestas, por ejemplo la de Agustín Iruela<sup>40</sup> quien sugiere un seguimiento para su enseñanza<sup>41</sup> que consiste en:

- 1- Identificar un elemento y reconocer su existencia
- 2- Observar sus características y su uso
- 3- Practicar prestando atención
- 4- Usarlo sin prestarle atención

En esencia, la unidad didáctica que presentamos se estructura en dominios en los que coinciden dichos autores, y que de manera más concisa podemos identificar mediante una primera fase de percepción que conlleva a la segunda fase de producción.

## **2. ¿QUÉ ENSEÑAR O POR DÓNDE EMPEZAR EN LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN?**

Para responder a la pregunta planteada, Gil<sup>42</sup> establece el siguiente criterio: primero hay que considerar las funciones a desarrollar, después contar con una determinación de problemas que un estudiante tiene según su lengua materna y la interferencia de ésta al momento de enfrentarse a la lengua que está aprendiendo, y, finalmente, tomar en cuenta los componentes entonacionales que son más frecuentes en función de la situación de enunciados en un entorno discursivo dado.

En el presente estudio *las funciones a desarrollar* son: las oraciones declarativa, afirmativas, negativas e interrogativas de respuestas a preguntas, en los campos entonativos de preguntas absolutas y parciales o pronominales.

*La determinación de problemas* se hizo al considerar los componentes entonacionales que podrían presentar confusión a los alumnos, para ello se hizo un contraste entre los elementos prosódicos del inglés y del español.

*Los componentes entonacionales más frecuentes.* En cuanto a este aspecto se consideraron las oraciones de los primeros diálogos que aprende el estudiante de español en nivel A1 y que están presentes a lo largo de sus estudios.

<sup>39</sup> Maximiano Cortés Moreno, *op. cit.*, 2002, p. 65.

<sup>40</sup> Agustín Iruela, *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, (Tesis de doctorado), 2004, p. 169.

<sup>41</sup> Las propuestas de Agustín Iruela tiene como finalidad proponer la adquisición fónica mediante el mismo proceso básico de aprendizaje de otros dominios de la pedagogía en lenguas extranjeras.

<sup>42</sup> Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007, pp. 399-402.

### 3. ¿CÓMO ENSEÑAR LA ENTONACIÓN?

En búsqueda de esta respuesta, encontramos propuestas tradicionales y recientes que plantean diferentes autores. Estos temas los trataremos con más detalle más adelante.

Especialmente, nos parece interesante la visión metodológica que analiza Santamaría<sup>43</sup> sobre las más recientes teorías en la enseñanza de la prosodia (y dentro de ésta, la entonación), que consideran principios para una eficaz adquisición fónica. En la unidad didáctica que presentamos más adelante, adoptamos la mayoría de sus ideas. El autor mencionado las agrupa de la siguiente manera:

1. Ir de lo suprasegmental a lo segmental.
2. Ir de la percepción a la producción, que el estudiante tenga tiempo de advertir el funcionamiento fónico de la nueva lengua.
3. Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y compararlo con el español: no se trata de que el profesor sea un experto, pero sí que conozca el funcionamiento fónico básico de la L1 de sus aprendices, de la LE y, por supuesto, las claves teóricas y didácticas para llevarlas a esta lengua y así conocer mejor el origen de sus dificultades y planificar actividades específicas para su corrección.
4. Valorar la dificultad y el orden de adquisición de los aspectos prosódicos.<sup>44</sup> Por esta razón, en el aspecto prosódico la tarea del profesor será, en un primer momento, considerar qué aspecto acentual enseñar (realización, posición). Diseñar las prácticas más adecuadas para cada tipo de interlengua.<sup>45</sup>
5. Integrar la prosodia en la clase de lengua como un componente más del lenguaje que se aprende en todos los niveles, a través siempre de una práctica constante.
6. Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción en las que se pueda integrar el componente lúdico y en que el alumno sea protagonista del aprendizaje.
7. Dar a los estudiantes conceptos claves para entender algunos de los diferentes componentes prosódicos; palabras clave que remitan a conceptos sobre los que se insistirá en clase (sílabas tónica/átona, una palabra fónica, un grupo fónico, un enlace, una sinalefa y una inflexión tonal (suspendida, ascendente y descendente)).

Estas ideas forman parte de teorías aún no del todo desarrolladas en métodos específicos. Los métodos que tradicionalmente se han empleado para la enseñanza de la entonación son los que presentamos en seguida.

<sup>43</sup> Enrique Santamaría, “Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas”, en *Las destrezas orales en la enseñanza de la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, pp. 1237-1250.

<sup>44</sup> La discusión al respecto del aprendizaje de elementos aparentemente similares es lo que James Emil Flege nombra *equivalence classification*, el autor argumenta que los sonidos semejantes provocan más dificultades que los diferentes. Vid. “Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning”, en Thom Huebner y Charles A. Ferguson (edit.), *Cross Currents in Second Language*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1991, pp. 249-288. Los sonidos que son similares para una lengua para otra pueden adquirir un cambio de significado. Para ilustrar el concepto de Flege nombrado clasificación equivalente, abordaremos el ejemplo de la /t/ dental del español y la alveolar del inglés, sólo cambian en punto de articulación, pues este detalle mínimo dificulta su producción y la mayoría de las veces se produce mal la diferencia (ya sea por parte de hablantes de inglés que aprenden español, o hispanohablantes que aprenden inglés), dada que la diferencia es tan imperceptible que ni siquiera la tomamos en cuenta. Otro ejemplo es la /r/ y la /l/, que son tan parecidas para los chinos, japoneses y coreanos, por esto tienen muchos problemas para percibirlos y producirlos. En este caso, la distinción cobra mayor importancia porque en español son dos fonemas que cambian el significado de las palabras. En el caso de la /t/ del español y el inglés el problema no llega a ser un impedimento para la comunicación, porque ni en inglés ni en español existen una /t/ alveolar y una /t/ dental que sean distintiva de significado. Por otra parte, a nivel prosódico, en el estudio de Santiago vemos cómo estudiantes hispanofonos realizan ciertas interrogativas del francés cercanas a su L1. Ellos optan por realizar subidas de tonos mucho más pronunciados que no son típicos en francés. Producir dichos tonos de forma apegada al francés les resulta complicado. Vid. Fabián Santiago, *op. cit.*, p. 206.

<sup>45</sup> Maximiano Cortés Moreno, *op. cit.*, 2002, pp. 153-158.

## 4. MÉTODOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN Y LA CORRECCIÓN FONÉTICA

Como ya se mencionó, para la instrucción de la pronunciación se han considerado métodos provenientes de la enseñanza de lenguas extranjeras y otros específicos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Estos últimos han sido pensados específicamente para la comprensión sobre todo a nivel segmental y menos a nivel suprasegmental.

Siguiendo a Gil,<sup>46</sup> describimos brevemente los métodos más representativos para la corrección fonética (el método articulatorio, el método de oposiciones fonológicas y el método verbo-tonal) y dos más.

### 4.1 Método articulatorio

Este método plantea un aprendizaje mediante la observación y conciencia de los movimientos del aparato fonador durante una producción del habla; para lo cual recurre a elementos visuales como esquemas donde se representa el aparato fonador. La idea es que el estudiante observe los puntos de la realización articulatoria y para ello se le proporciona, desde el primer momento, toda la información relativa al sistema de fonemas o el conjunto de sonidos existentes en la lengua meta.

La teoría implicada en el método aporta una descripción precisa de todos y cada uno de los procedimientos articulatorios y de los movimientos de los órganos articulatorios que tienen lugar cuando emitimos los sonidos. Su principio fundamental dicta que: “una práctica fónica consciente potencia el control sensorio-motriz, lo que repercute en una mejora de los aspectos fónicos practicados en LE”.<sup>47</sup>

El método supone que el estudiante contará con la capacidad de asociar las representaciones abstractas representadas en gráficas con cierta autonomía de sus propias realizaciones articulatorias, lo cual no siempre es el caso, dado que el reconocimiento consciente y la modificación o adaptación de los movimientos realizados requieren de una buena propiocepción.<sup>48</sup>

### 4.2 Método de oposiciones fonológicas

Consiste en el reconocimiento de los sonidos en oposición, tomando como base las concepciones fonológicas estructuralistas de Roman Jakobson y Nikolai Trubetzkoy, entre otros, acerca de las oposiciones binarias. En este método se persigue que el alumno pueda comparar una palabra con otra que forma parte de una oposición que se diferencia en un único elemento, ejemplo “peso-beso”, “pata-bata”, “pelo-velo”. Este proceder parece útil para estudiantes de nivel intermedio y avanzado.

Al método se le reconoce la prioridad absoluta del aspecto oral y se le critica no tener en cuenta el aspecto prosódico (el tono y la entonación) y que en ocasiones un sonido no se distingue necesariamente mejor cuando se opone a otro. Además, el método resulta poco recomendable para estudiantes de nivel inicial, pues hay continuos problemas del léxico que se propone, ejemplo “prisa-frisa” o “pana-mana”.

---

<sup>46</sup> Vid. Juana Gil Fernández, *Los sonidos del lenguaje*. Madrid, *Síntesis*, 1988 y Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007.

<sup>47</sup> *Ibid*, 2007, p. 64.

<sup>48</sup> La propiocepción hace referencia a la propia actividad muscular por parte de cualquier hablante en el momento de la producción del habla. Es decir la conciencia de los desplazamientos de los labios, la lengua o la mandíbula, que se traducen en sensaciones cinestésicas, es decir, de movimiento. “After a time the student will be able to recognize each vowel solely by the muscular sensations associated with its formation: he will be able to say to himself, ‘Now my tongue is in the position for (i)’”, en Sweet, H., *A handbook of phonetics*. Oxford, Clarendon Press, 1987, p. 1.

### 4.3 Método Verbo-tonal

Dedicaremos más atención al método verbo-tonal dada su importancia y sus aportes en la enseñanza de la pronunciación (como por ejemplo considerar que la percepción es un elemento esencial que debe estar antes que la producción).

El método verbo-tonal fue ideado en París, 1954 por el lingüista y fonetista Petar Guberina en Zagreb creador a su vez del SUVAG, (Sistema Universal Verbal Auditivo) para rehabilitar la capacidad auditiva y del habla de personas que presentan problemas con el lenguaje.<sup>49</sup> Para la adaptación en lenguas extranjeras, P. Guberina considera la noción de Troubetzkoy sobre la criba fonológica o sistema de escucha controlada por el sistema fonológico de la lengua materna que perturba la identificación y articulación de sonidos de una lengua extranjera.<sup>50</sup>

Otro exponente importante de este sistema es Renard quien declara que “*Le problème est celui d’enseigner la prononciation d’une langue nouvelle à des personnes qui disposent déjà d’un outil de communication orale: leur langue maternelle*”.<sup>51</sup> [El problema es enseñar la pronunciación de una nueva lengua a personas que ya disponen de una herramienta de comunicación oral: su lengua materna.]

Gil, en cuanto al método verbo-tonal, señala: “[...] a diferencia de lo que ocurría en otros modelos coetáneos, se concede a los elementos prosódicos, en particular, una enorme relevancia: la entonación y el ritmo son aspectos fundamentales de la didáctica verbo tonal”.<sup>52</sup>

Con el objetivo de re-educar al oído del alumno, el método hace uso de la prosodia (el acento y la curva entonativa), la fonética combinatoria (la co-articulación o influencia de unos sonidos sobre otros) y la pronunciación matizada (modificación del sonido meta en altura, intensidad, timbre, duración, tensión, para percibirlo mejor)<sup>53</sup>. Por tanto, en esta re-educación del modo de escuchar del alumno se aprovechan las cualidades del lenguaje humano que transmiten la información: las pausas, el ritmo, la entonación, la intensidad y el tiempo. Entre algunos de los argumentos que nombra Gil<sup>54</sup> como relevantes para el empleo de este método tenemos:

- En todas las lenguas, el ritmo y la entonación facilitan la segmentación de la cadena hablada en sintagmas y oraciones porque las pausas aparecen a menudo en los límites de estos grupos.
- La entonación puede ser indispensable para la comprensión de un enunciado o para la captación de los rasgos afectivos o actitudinales del hablante, y proporciona asimismo información sobre la propia situación comunicativa.
- La incompatibilidad entre la estructura sintáctico-semántica y la estructura prosódica puede tener graves consecuencias.

Llisterri<sup>55</sup> refiere que el sistema verbo-tonal propone una “reeducación” de la percepción para que el alumno logre asimilar adecuadamente las categorías fonéticas de la L2 y su producción sea cercana a la

<sup>49</sup> Vid. “Méthode verbo-tonale”, *Phonétique Française, F.L.E.*, Université de León. [Consultado en febrero 2012]. Disponible en línea: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours3.html#methodeverbotonale>

<sup>50</sup> Vid. Nicolas Sergueevitch Troubetzkoy, *Principes de Phonologie*. Klincksieck, 1986.

<sup>51</sup> Vid. Raymond Renard, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris, Didier, 1971.

<sup>52</sup> Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007, p. 147.

<sup>53</sup> Raymonde Renard, *op. cit.*, p. 88 y Xose A. Padilla García, “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”, en Centro Virtual Cervantes, p. 882. [Consultado en febrero 2012]. Disponible en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0871.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf)

<sup>54</sup> Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007, p. 147.

<sup>55</sup> Vid. Joaquim Llisterri, *op. cit.*, 2003, pp. 13-15.

nativa. Algunos de los principios para lograrlo son: motivación máxima, ausencia de la intelectualización respecto a la estructura, prioridad a los elementos prosódicos, corrección a partir del error para enfatizar los sonidos que el alumno no percibe e integrarlos a una estructura que favorezca su producción, y corrección permanente a lo largo de un curso.

#### 4.4 Método de transcripción fonética

Como su nombre lo indica, hace uso de la transcripción fonética por medio de un alfabeto fonético,<sup>56</sup> en la clase de segundas lenguas, lo cual respondía a la necesidad de evitar toda interferencia en la pronunciación producida por la ortografía. Según este modelo pedagógico, el conocimiento y el dominio de los sonidos de una lengua extranjera pueden lograrse partiendo del empleo de la técnica de la transcripción fonética, es decir, al otorgar un único símbolo a cada sonido.

#### 4.5 Método tecnológico

Se basa en el estímulo-respuesta, la audición y la repetición, este método fomenta el aprendizaje inconsciente mediante el escucha de grabaciones con una atención dirigida a las frases que incluyen los sonidos que se desea aprender. La idea es de “escuchar” y “repetir”. Una de sus ventajas es que el alumno puede avanzar de forma individual.

Algo que se le ha criticado a este método es que sobreestima la capacidad de autocorrección de los estudiantes y de su retroalimentación en el proceso audio-fonatorio; por lo que sería importante y necesario la revisión constante del profesor, ya que se podrían fosilizar ciertos errores de pronunciación.

Para comprender las diferencias existentes entre las propuestas tradicionales y las recientes, a continuación abordaremos las prácticas empleadas en la enseñanza de la pronunciación y que podríamos dividir en dos apartados: los tradicionales y los actuales.

### 5. PROPUESTAS Y PRÁCTICAS TRADICIONALES

En cuanto a la práctica efectuada en el salón de clases, las actividades que con frecuencia proponen los manuales de ELE para la enseñanza de la pronunciación, y que por ende también presentan los docentes, se limitan a ejercicios de “escuchar” y “repetir” o de una práctica sistemática (*drills*).

Otros ejercicios que son comunes en este tipo de instrucción tradicional son los de identificación (el alumno deberá decir si oyó: “habló o hablo”) y de discriminación (el alumno oye y después decide si son iguales: “canto, cantó” o diferentes “canto, canto”).<sup>57</sup>

Marianne Celce-Murcia *et al.*,<sup>58</sup> nombra otras técnicas y prácticas presentes en materiales que han sido tradicionalmente usadas y siguen siendo útiles en la enseñanza de la pronunciación: trabalenguas, pronunciación matizada y lectura en voz alta/recitación.

<sup>56</sup> Alfabeto Fonético Internacional (*AFI* en español, *API* en francés e *IPA* en inglés).

<sup>57</sup> Los ejercicios de discriminación son importantes para sensibilizar y enseñar a los estudiantes las diferencias que hay entre los sonidos similares de la L1 y la L2. Hasta ahora son los ejercicios más eficaces para discriminar sonidos similares, como lo demuestran diferentes investigaciones y principalmente los estudios de James Emil Flege. [Consultado en febrero 2012] Disponible en línea: <http://jimflege.com/index.html>

<sup>58</sup> Marianne Cele-Murcia, Donna Brinton y Janet Goodwin, *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York, Cambridge University Press, 1996.



Pato y Molinié<sup>59</sup> refieren que para complementar la labor que se realiza en el aula existen, además de los que aporta el vebo-tonal, actividades que proceden de otros métodos empleados en las metodologías para la corrección fonética:

- Repetición e imitación.
- Discriminación auditiva, y de pares mínimos.
- Descripciones articulatorias.
- Transcripción fonética
- Uso de programas informáticos (grabación de producción de los estudiantes)

Por lo que podemos observar, hay diferentes métodos, técnicas y prácticas aplicadas a la enseñanza de la pronunciación. Al respecto, podríamos concluir que lo significativo entre el uso de algunos u otros ejercicios no estriba tanto en cuál será utilizado sino en definir los objetivos, los contenidos, los métodos propuestos así como su efectividad y el papel activo del alumno, que hacen la diferencia en alcanzar o no un aprendizaje auténtico a largo plazo.

En este sentido, creemos que lo óptimo sería una propuesta ecléctica que considere tanto las propuestas tradicionales como recientes. Como ya señalamos antes, al igual que Llisterri<sup>60</sup> creemos que no es suficiente con atender sólo las propuestas tradicionales. Es relevante, pues, como lo señala Santamaría,<sup>61</sup> además, comprender las propuestas recientes sobre la enseñanza de la pronunciación que pretenden, en general, ser una alternativa a la práctica existente mediante una renovada percepción de las necesidades del aprendiz.

Después de haber descrito brevemente las prácticas tradicionales, a continuación presentaremos las propuestas recientes.

## 6. PROPUESTAS RECIENTES

Estas propuesta se tratan de diferentes criterios para la inserción de la prosodia en la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras, fundados sobre el aprendizaje de la lengua pero también en las diferentes etapas de la adquisición fónica.

A partir de reconocer que los ejercicios centrados en la repetición y articulación de sonidos no eran suficientes como apoyo pedagógico para la enseñanza de la pronunciación, y al ver que los materiales didácticos ofrecían recursos monótonos, poco atractivos y de una metodología que ya ha sido abandonada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otros componentes de la lengua, se han planteado otras alternativa a las prácticas tradicionales, que de alguna manera las complementan y mejoran.

En general, los planteamiento teóricos más recientes para la enseñanza de la pronunciación, según Santamaría,<sup>62</sup> procuran ser atractivos para el alumno y defienden para su enseñanza una formación cualitativamente no muy diferente a la que el docente dedica a otros campos como la gramática o el vocabulario. El autor mencionado ha condensado dichas propuestas en lo siguiente:

Predominio absoluto de la oralidad sobre la escritura; enseñanza/aprendizaje no intelectualizados e

<sup>59</sup> Enrique Pato y Luisa Molinié, "Dificultades en la pronunciación de ELE en estudiantes francófonos y métodos de corrección", en Enrique Pato, Luis Ochoa y Javier Lloro (eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, núm. 11, 2009, pp. 167-185.

<sup>60</sup> Vid. Joaquim Llisterri, *op. cit.*, 2003.

<sup>61</sup> Cfr. Enrique Santamaría, *op. cit.*, 2010, p. 1.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 3, nota 3.

integrados de forma natural en el desarrollo de la clase; prioridad de los elementos prosódicos sobre los segmentales; importancia de la percepción y no solamente de la producción; importancia del contexto; actividades lúdicas que buscan la creación de un ambiente favorable al aprendizaje; consideración de la afectividad y de la subjetividad en el proceso de enseñanza; aprendizaje significativo; presentación de refuerzos visuales y auditivos; consideración del error como una muestra valiosa del estado de aprendizaje sobre la que se diseñan planes de tratamiento y actuación; capacidad del proceso en este sentido para reorganizar y manipular las muestras del alumno; paciencia en el tratamiento y programación docentes; importancia del componente no verbal en el acto comunicativo; prioridad del análisis inductivo que va de la reflexión a la percepción, de la percepción a la identificación, de la percepción/identificación a la reproducción, y de la reproducción a la producción combinando técnicas y actividades variadas, etc.<sup>63</sup>

Al respecto Iruela<sup>64</sup> toma en cuenta los principios y las prácticas aplicadas en estos últimos años en la pedagogía de lenguas extranjeras.

Por su parte, Cortés y Gilbert incorporan numerosas actividades lúdicas útiles dirigidas a cualquier nivel de aprendizaje de ELE. Algunas que menciona Cortés<sup>65</sup> son:

Escuchar enunciados concentrándose en la entonación.

Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo.

Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor de la casete.

Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.

Escuchar enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido.

Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas, entre otras.

### III. UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN

#### 1. PRESENTACIÓN

Esta unidad didáctica consiste en una propuesta para enseñar entonación (a través de la pronunciación) del español a un nivel inicial, de oraciones declarativas, interrogativas, afirmativas y negativas. Está dirigida especialmente, pero no exclusivamente al profesor y a los estudiantes de ELE de la Universidad de Guelph, Canadá —donde se detectó la importancia de enfatizar la práctica de esta habilidad—. También puede ser utilizada por otros profesores que impartan el nivel inicial de español LE en situación de no inmersión.

Está planeada para dos horas (aproximadamente) de instrucción como material de apoyo didáctico para los docentes y alumnos. Pero se recomienda una dosificación de los contenidos, para lo cual se recomienda se implemente en un laboratorio de idiomas con veinte minutos cada sesión, de preferencia alternando teoría y juegos. Los docentes encontrarán en él una guía metodológica para dirigir la práctica de los estudiantes; en tanto que estos últimos contarán con una diversidad de ejercicios para la adquisición entonativa.

El trabajo consta de tres partes, la primera es central y las otras dos son opcionales o de refuerzo de

<sup>63</sup> *Idem*, p. 3.

<sup>64</sup> Agustín Iruela, *op. cit.*, 2007.

<sup>65</sup> Maximiano Cortés, *op. cit.*, 2002.

la primera, por lo cual el alumno podrá decidir si estas últimas las trabaja al paralelo de la sección inicial (cuando se le sugiere para que reafirme conocimientos sobre la pragmática o para expresar sentimientos mediante la entonación) o bien en una secuencia ordenada y consecutiva de la unidad mediante el seguimiento progresivo de cada una de las secciones.

Este primer planteamiento podrá ser transferido en el futuro a un medio digital, es decir a una página Web de acceso libre, lo que formaría una segunda parte de este trabajo, independiente a la que nos ocupa en este momento.

## 2. OBJETIVOS

- Sensibilizar al alumno sobre la importancia de la adquisición de la entonación del español para entablar una comunicación.
- Proporcionar al estudiante la práctica necesaria para que:
  - a) Distinga la diferencia entonativa entre las oraciones declarativas, interrogativas, afirmativas y negativas.
  - b) Imite las oraciones mencionadas con una entonación cercana al español.
  - c) Produzca las oraciones mencionadas con una entonación cercana al español.
  - d) Logre modular la entonación para marcar distancia o cercanía con su audiencia.
  - e) Deduzca estados de ánimo a partir de la entonación.
  - f) Utilice la entonación adecuada para expresar estados de ánimo (alegría, desinterés, etc.)
- Proporcionar al aprendiz la oportunidad de la autocorrección, a partir de una práctica receptiva, analítica y reflexiva.

## 3. CONTENIDOS

1. Antes de empezar
  2. Autoevaluación A. Del inicial y del final
  3. Sección Introductoria. La entonación
- Sección I. Interrogativas absolutas y pronominales
1. Interrogativas absolutas
  2. Interrogativas pronominales
  3. Práctica de situación comunicativa (parte I)
  4. Práctica de situación comunicativa (parte II)
- Autoevaluación B. Del inicial y del final
- Sección II. (Opcional o de refuerzo) Entrenamiento pragmático
- Sección III. (Opcional o de refuerzo) Expresar alegría
- Autoevaluación C. Concluyente

## 4. IMPORTANCIA DEL JUEGO

Además de las actividades propuestas para la adquisición de los contenidos propuestos, en la unidad didáctica incluimos juegos, dada la trascendencia que ellos conllevan en la enseñanza. Se trata de propuestas propias y otras basadas en diferentes autores,<sup>66</sup> adaptadas de algunos juegos infantiles y juveniles.

---

<sup>66</sup> Juana Gil Fernández, *op. cit.*; Linda Taylor, *Pronunciation in action*. New York, Prentice Hall, 1993 y Maximiano Cortés, *op. cit.*, 2002.

Algunas de las ventajas de los juegos en la didáctica las refiere Hadfield,<sup>67</sup> quien afirma: “Los juegos proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de los límites definidos artificialmente por lo que constituyen un puente entre la clase y el mundo real”. Así mismo, Ma. Dolores Chamorro y Nuria Prats, refieren que este tipo de actividades estimulan la adquisición de una lengua extranjera al aumentar el grado de motivación, al crear una necesidad inmediata de respuesta, al favorecer un clima positivo y al incitan a la participación activa del estudiante, dado que los contenidos se practican de forma amena.<sup>68</sup>

Existen diferentes tipos de juegos, juegos de habilidad, de reto personal, de competición, de colaboración, de simulación, de asociación, adivinanzas, invenciones, juegos de mesa, los que implican movimiento y los que no. Desde el punto de vista de la lengua, hay los que se centran en la forma o en el significado de las palabras, los que trabajan estructuras gramaticales o léxico, los que requieren de la interacción oral o escrita o de habilidades como las de inferir significados, parafrasear, encontrar sinónimos o antónimos, deducir reglas, construir familias de palabras, explorar colocaciones, etc.

En nuestro caso, las propuestas que planteamos se dirigen a practicar de forma amena, efectiva y productiva los conocimientos expuestos en los contenidos sobre la entonación, para lo cual se le plantea al alumno juegos relativos a imitar lo percibido, repetir lo escuchado tarareando, identificar actitudes, asociar imágenes con entonaciones, identificar, discriminar y realizar diferentes entonaciones, representar cierto ánimo y ciertas actitudes mediante la entonación, identificar y seleccionar diferentes entonaciones para construir un diálogo, etc.

## 5. AUTOEVALUACIÓN, EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

La forma de medir el avance del alumno será mediante diferentes ejercicios. Los primeros ejercicios presentes antes de iniciar la unidad didáctica son autoevaluatorios.

En el primer ejercicio el alumno deberá crear una pequeña conversación en inglés y después la grabará en el programa PRAAT. La idea es, por una parte, adentrar al alumno con los contenidos que encontrará en la unidad didáctica propuesta, en español, y, por otra parte (al final de la unidad didáctica), que se percate de las diferencias entonativas que existen entre su lengua materna y la lengua meta.

El segundo ejercicio consiste en la lectura de un diálogo que él registrará al inicio y al final de la unidad didáctica. El objetivo es que el aprendiz cuente con una autoevaluación de su progreso.

En algunos casos, en las actividades de práctica controlada antes de mostrarle al alumno la respuesta correcta se le da la oportunidad de que reflexione y se autocorriga comparando visualmente la gráfica de su producción con la del programa PRAAT,<sup>69</sup> es decir con la de un nativo hablante mexicano. Con ello se pretende que el alumno se esfuerce por percibir las diferencias entonativas que él produce en comparación con las de

<sup>67</sup> Jill Hadfield, *Elementary Communication Games (Methodology Games)*. Reino Unido, Pearson Longman, 1987.

<sup>68</sup> María Dolores Chamorro Guerrero y Nuria Prats Fons, *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, ASELE, Centro Virtual Cervantes, Actas II, 1990, p. 236.

<sup>69</sup> PRAAT ([www.praat.org](http://www.praat.org)) es un programa muy completo de análisis acústico que permite estudiar la curva melódica, consultar los datos prosódicos como las variables de tiempo, tono e intensidad. En cuanto a fines didácticos, permite analizar la producción sonora del estudiante, transformarla, exagerarla o corregirla, se puede manipular el tiempo, cambiar las inflexiones tonales (convertir una declaración en pregunta), colocar nuevos acentos, redistribuir las pausas, integrar las palabras del emisor en la curva melódica, etc. Puede descargarse de Internet de forma gratuita donde incluye instrucciones de uso (en inglés). Para una consulta en español, recomendamos: [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_Praat/Praat.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_Praat/Praat.html); [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_percept/manipulacio/manipulacio.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_percept/manipulacio/manipulacio.html) y [http://domingo-roman.net/manual\\_analisis\\_acustico.html](http://domingo-roman.net/manual_analisis_acustico.html)

un nativo. Con este mismo objetivo, también se le ofrece la oportunidad de que, una vez considerando dichas diferencias, pueda volver a grabar de nuevo su evaluación.<sup>70</sup>

De esta manera, promovemos un aprendizaje significativo<sup>71</sup> y sobre todo preparamos al alumno a una autosupervisión y autocorrección, con la finalidad de activar su capacidad para detectar su propia producción fónica.<sup>72</sup> Por otra parte, las autoevaluaciones consisten en preguntas para el estudiante sobre el aprendizaje adquirido.

En cuanto a la retroalimentación, ésta se abre a distintas modalidades, bien sea en relación de autonomía (juegos y recursos de automulación y autocorrectivos) o bien establecida por el profesor (quien podrá acceder a los registros del alumno, detectar sus problemas y tomar medidas oportunas para solucionarlos) o incluso con otros estudiantes nativos de la lengua meta con quienes, en cierto momento, el aprendiz podría entablar una interacción.

La alternativa ofrecida para este último aspecto (que por lo pronto queda como una opción a realizar por algún profesor interesado) sería en el caso de establecer una conversación por medio del chat con hablantes mexicanos. Lo que sabemos requiere de una organización fuera de nuestro alcance, por eso presentamos los datos necesarios para que el docente, que así lo desee, entable el contacto requerido.<sup>73</sup>

Cabe decir que, este tipo de interacciones serían ideales, pues con ellas el alumno contaría con actividades en la que podría practicar lo aprendido, en particular, y la lengua meta, en general, dentro de un ambiente natural y espontáneo. Esto motivará a los alumnos, les permitirá que desarrollen sus competencias orales con interacción en una comunicación auténtica, en tiempo real, en donde es posible negociar la entonación y proporcionarles una retroalimentación adecuada a sus requerimientos.

Finalmente, al terminar de realizar los ejercicios y después de la sección de evaluación, se concluye la unidad didáctica con una reflexión que pretende influir confianza en el alumno, según lo expone Cortés.<sup>74</sup> Se trata de comunicarle que la competencia entonativa de cualquier lengua extranjera es un proceso largo y a veces complicado que irá adquiriendo cada vez de mejor manera conforme avance en su aprendizaje. Sin embargo, después de haber realizado los ejercicios propuestos en la presente unidad didáctica, ya cuenta con un muy buen avance para comprender las curvas melódicas de diferentes enunciados en español, lo cual le será de utilidad al aprendiz para comprender y expresarse mejor en este idioma.

## 6. PROCEDIMIENTO

### 6.1 Introducción al procedimiento en el laboratorio

La unidad didáctica aquí propuesta se piensa para una implementación extra clases, es decir, que está

---

<sup>70</sup> Al respecto cabe aclarar que la entonación varía mucho y que un mismo enunciado puede tener diferentes curvas melódicas, al producirlo en diferentes ocasiones puede variar el tono, la intensidad o la duración. Sin embargo, hay patrones estables que son los que permiten enseñar la entonación de una lengua.

<sup>71</sup> Cfr. Maximiano Cortés Moreno, *op. cit.*, 2002, p. 101.

<sup>72</sup> Cfr. Peter Avery y Susan Ehrlich, (eds.), *Teaching American English Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 215.

<sup>73</sup> Esto se podría llevar a cabo como parte de un intercambio comunicativo controlado o libre que el profesor deberá acordar si así lo desea. En México hay un programa que se ofrece la Mediateca del CELE de la UNAM, el cual coordina la Mtra. Adelia Peña Clavel, quien se encarga de organizar el intercambio de charlas con estudiantes mexicanos de inglés de la UNAM y estudiantes de español de universidades de Estados Unidos El intercambio es por medio de una videoconferencia en internet consiste en turnarse la práctica de idiomas entre estudiantes de ambas lenguas. En caso de ofrecer una práctica controlada, la idea es organizar una práctica real con hablantes nativos de la lengua meta con los elementos aprendidos en la presente unidad didáctica.

<sup>74</sup> Maximiano Cortés Moreno, *op. cit.*, 2002, p. 74.

diseñada para realizarse en un laboratorio de idiomas mediante el acceso a una página en Internet.

La presente versión incluye instrucciones para los docentes como las transcripción de los audios o grabaciones, las cuales no formarán parte de la versión que verá el alumno.

El profesor o persona a cargo del seguimiento de la implementación de este trabajo con los alumnos deberá prestar atención al siguiente instructivo con la idea de familiarizarse antes con la forma de trabajo del aplicador, del estudiante y del docente.

La unidad está por el momento transcrita en español, pero creemos que las indicaciones podrán traducirse en el idioma materno de los alumnos, para que las instrucciones a realizar les resulten accesibles.

El alumno podrá pasar de una sección a otra cuando se le sugiere o bien podrá realizarla en el orden que se plantea en el índice.

## **6.2 Instructivo para el aplicador, docente o guía**

El siguiente trabajo está dedicado para que se aplique en un laboratorio de idiomas, para ello presentamos las funciones que se esperan de cada participante.

- » El aplicador deberá acceder a la página web de la unidad didáctica y mostrar a sus alumnos el uso del programa PRAAT y, en determinados casos, responder a las dudas que éstos demanden.
- » Los alumnos trabajarán de una forma independiente y recibirán ayuda sobre el funcionamiento de ciertas herramientas digitales cuando así lo requieran de la persona que esté a cargo de la aplicación, ya sea el docente o un encargado de guiar las actividades.
- » La labor sugerida para el docente es la de escuchar las grabaciones de sus alumnos registradas en el programa PRAAT y auxiliarlos en las dificultades que presentaron y que no fueron capaces de identificar éstos por sí mismos.
- » Es importante familiarizarse con el uso del programa llamado PRAAT donde el alumno grabará sus ejercicios. El profesor, instructor o aplicador de esta unidad didáctica deberá explicarle al alumno cómo funciona el programa, para ello aconsejamos vea un breve video<sup>75</sup> y después muestre las instrucciones de su uso a sus alumnos para grabar lo que se le irá solicitando en este programa.

Cada vez que en la unidad didáctica esté la leyenda que diga “grabar en el programa PRAAT” el alumno deberá hacer la misma operación que le fue mostrada.

Los primeros ejercicios, antes de iniciar la unidad didáctica, tienen como objetivo ser una autoevaluación. En el primero el alumno deberá pensar una pequeña conversación en inglés y después la grabará en el programa PRAAT. Lo que nombramos la evaluación del inicio y del final se trata de una lectura de texto que se solicita al inicio y al final de la unidad didáctica, con ello se busca que el alumno compare estas dos realizaciones y cuente con una evidencia de su progresión.

Finalmente, los ejercicios que están grabados aparecen transcritos (en gris claro) en esta versión para el docente, por lo que el alumno no podrá verlos; pero sí, escucharlos.

---

<sup>75</sup> PRAAT ([www.praat.org](http://www.praat.org)). Para una consulta de su funcionamiento, recomendamos ver los manuales de Joaquim Llisterri y Domingo Román Montes de Oca, citados en la nota 59.

### 6.3 Ejercicios para el alumno

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	La entonación en español de oraciones declarativas, interrogativas, afirmativas y negativas, según el programa que tienen los alumnos de nivel inicial (A1) de la Universidad de Guelph, Canadá, mediante su libro <i>Hola amigos</i> .
OBJETIVOS	Sensibilizar al alumno sobre la importancia de la adquisición de la entonación del español para entablar una comunicación. Proporcionar al estudiante la práctica necesaria para que: -Distinga la diferencia entonativa entre las oraciones declarativas, interrogativas, afirmativas y negativas. -Imite las oraciones mencionadas con una entonación cercana al español. -Produzca las oraciones mencionadas con una entonación cercana al español. -Logre modular la entonación para marcar distancia o cercanía con su audiencia. -Comprenda la diferencia entonativa entre su lengua materna y la lengua meta. -Deduzca estados de ánimo a partir de la entonación. -Utilice la entonación adecuada para expresar estados de ánimo (alegría, desinterés, etc.) -Proporcionar al estudiante la oportunidad de la autocorrección, a partir de una práctica receptiva, analítica y reflexiva.
DESCRIPCIÓN	Este planteamiento está diseñado para un medio digital, es decir para una página Web de acceso libre. El desarrollo de la unidad puede realizarse en un laboratorio de lenguas. La unidad didáctica se integra de tres secciones. En la sección principal se trabajan las oraciones interrogativas absolutas y pronominales. Las dos restantes son opcionales o de refuerzos de la primera.
DURACIÓN	10 horas aproximadamente de instrucción como material de apoyo didáctico para alumnos. Recomendación de trabajo en el laboratorio 30 a 50 minutos cada sesión, intercalando teoría, ejercicios y juegos.

#### 1. Antes de empezar

Realiza dos saludos en tu lengua materna (en inglés), el primero con una persona conocida y otro con una persona desconocida. Graba tus diálogos.

1. Díálogo con tu amigo. Utiliza la entonación para marcar cercanía.

- Saluda a tu amigo(a) en tu lengua materna (inglés): Intercambien información personal (Ejemplos: ¿cómo estás?, ¿qué edad tienes?, etc.

- 
- Pregunta algo para conocer un poco más de tu amigo(a) (Ejemplos: ¿Cuáles son tus pasatiempos?)
-

- Expresa tu gusto por ver a tu amigo(a) y despídete:
- 

2. El ejercicio siguiente es similar al anterior, sólo que en esta ocasión será con una persona que conoces por primera vez. Utiliza la entonación para marcar tu distancia.

- Saluda en tu lengua materna (inglés) a la persona que conoces por primera vez:
- 
- Intercambien información personal (Ejemplos: ¿De dónde eres?, ¿cuántos años tienes?, ¿qué profesión estudias?, ¿Cuáles son tus pasatiempos?, etc.)
- 
- Pregunta porqué estudia español:
- 
- Expresa gusto por conocer a la persona y despídete:
- 

## 2. Autoevaluación A. Del inicio y del final

1. Ahora vas a leer algo similar en español. Esta lectura la repetirás al final, después de haber realizado la unidad didáctica. Te será útil para conocer tu progreso en lo aprendido sobre la realización de la entonación en español.

Lee y graba en el programa PRAAT la lectura siguiente para tu nuevo amigo.

Hola. Me llamo Charly. Hablo inglés y un poco de español. Soy canadiense. Estudio medicina en la Universidad. No vivo con mis padres. Vivo con mi primo Peter y nuestro amigo James.

- ¿Hablas español?
- ¿Hablas inglés?
- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuál es tu número telefónico?
- ¿Cuál es tu dirección?
- ¿De dónde eres?

Mucho gusto en conocerte.  
Hasta luego.

## 3. Sección introductoria. La entonación

### I. Introducción al tema

¿Sabes cómo es la entonación en español para hacer preguntas y para responder con afirmaciones y negaciones?

Presentamos unas actividades y juegos que te ayudarán a mejorar tu entonación en español para dialogar brevemente con alguien que vas a conocer.



## II. Sensibilización a las diferencias entonativas entre el tu lengua materna (inglés) y la lengua que aprendes (español)

¿Sabes qué es la entonación?

La entonación es algo así como la música de una

Escucha lo siguiente en español y en inglés y responde a la pregunta escribiendo o grabando en el programa PRAAT. (Da click a las grabaciones para escuchar) Grabación 1 (español) Grabación 2 (inglés)

¿Crees que el español y el inglés tienen la misma entonación?

Sí _____ ¿porqué? _____	No _____ ¿cómo crees que es cada una? _____
----------------------------	---

## III. Percepciones sobre la lengua meta

Contesta las siguientes preguntas. Puedes elegir más de una opción.

1. ¿Cómo percibes el español?

a) fuerte b) débil c) complejo d) raro e) como un canto f) rudo g) enojado h) agresivo i) brusco

2. ¿Cómo me percibo cuando hablo español?

a) con miedo b) con angustia c) con pena, d) con vergüenza e) siento que no soy yo realmente.

## IV. Sensibilización a escuchar las diferencias entonativas en la L2 en una pregunta y en una respuesta

1. Escucha las grabaciones en español e intenta reconocer las diferentes entonaciones entre la primera y la segunda oración.

Grabación 1	Grabación 2
¿Ana es guapa? ¿Los chicos son delgados?	Ana es guapa. Los chicos son delgados.

2. ¿Crees que las oraciones en el audio 1 y 2 son diferentes?, ¿notas que tienen diferente entonación o música?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Si tu respuesta es No, vuelve a escuchar o responde por qué crees que no \_\_\_\_\_

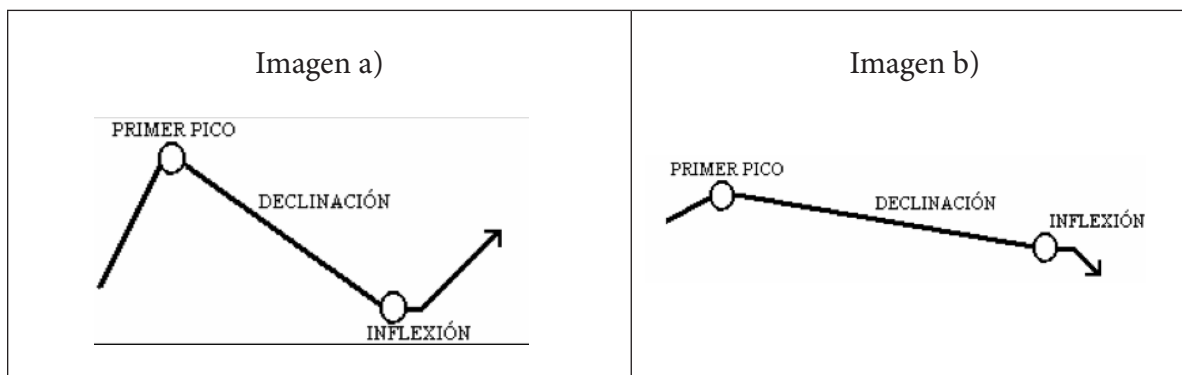
3. Ahora responde a las preguntas escribiendo o grabando en el programa PRAAT.

a) En la primera grabación que oíste ¿para qué o cuándo crees que se usa? \_\_\_\_\_

b) En la segunda grabación que oíste ¿para qué o cuándo crees que se usa? \_\_\_\_\_

4. Vas a escuchar dos oraciones, qué imagen elegirías para dibujar la entonación de cada una de ellas. Presta atención a la parte final de cada una de ellas, ¿la entonación es hacia arriba (ascendente)? ¿la entonación es hacia abajo (descendente)?

Grabación 1 imagen (a) (b)	Grabación 2 imagen (a) (b)
Primera oración	Segunda oración
Mañana trabajo.	¿Mañana trabajo?



5. Escucha las mismas grabaciones otra vez y elige la figura que creas convenga a cada oración. Presta atención sobre todo a su parte final. Da click sobre la figura “a” o sobre la figura “b” según sea tu respuesta.

En la grabación 1. ¿La entonación de la primera es como ( a ) o como ( b )?

En la grabación 2. ¿La entonación de la segunda es como ( a ) o como ( b )?

6. Visualiza la curva melódica de las grabaciones y responde si estás de acuerdo con las respuestas.

Mañana trabajo. Gráfica 1 Respuesta b

¿Mañana trabajo? Gráfica 2 Respuesta a

## V. Reflexión sobre la importancia de la entonación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

1. Escucha la siguiente grabación.

(La frase que el alumno escuchará es: “cómo lo quiso” tres veces con diferente entonación. La primera a manera de admiración, la segunda de pregunta y la última de sorpresa con admiración e interrogación.)

Grabación 1 “¡Cómo lo quiso!”, “¿Cómo lo quiso?”, “¡Cómo!, ¿lo quiso?”

2. Reflexiona y responde lo siguiente. Graba tu respuesta en PRAAT.

a) ¿Crees que en los tres casos que escuchaste se expresa lo mismo?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

b) ¿Crees que la entonación/pronunciación sirve para que los hablantes nativos te entiendan mejor?

Sí \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

c) ¿Crees que es importante saberse expresar con una entonación adecuada en la lengua extranjera?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

d) ¿Crees que los hablantes nativos te pueden entender mejor si entonas o pronuncias mejor?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## Reflexión sobre la importancia de la entonación

En una misma frase, la entonación puede adquirir diferentes significados.

La entonación nos ayuda a decir diferentes cosas. Observa cómo dices algo cuando estás triste, enojado, contento, dudoso, etc.

La entonación nos sirve para expresar

- Preguntas
- Exclamaciones
- Afirmaciones
- Dudas
- Enumeraciones

También para expresar :

- Sentimientos
- Actitudes
- Intenciones

Así como el lugar de procedencia

## VI. Sensibilización a las diferencias entonativas entre el español y el inglés

1. ¿Conoces una diferencia entre el español y el inglés para hacer preguntas, afirmaciones o negaciones?

Observa cómo en español se puede preguntar algo sin un auxiliar, mientras que en inglés necesitas un auxiliar.

Por ejemplo: Inglés: ¿Do you want?      Español: ¿Quieres?  
Auxiliary

2. ¿Qué otras diferencias conoces entre el español y el inglés?

Graba tu respuesta \_\_\_\_\_

## VII. Diferencias pragmáticas entonativas entre el español y el inglés

En español, el ritmo de caída, es el más usado para decir algo que sabes, para contestar a una pregunta de forma afirmativa o negativa, para expresar un sentimiento, para ordenar algo, etc. Y no expresa ni enojo ni desinterés ni disgusto.

¿Cuándo usas la entonación de caída en inglés? ¿cuando expresas “enojo” o “brusquedad”?

En español es normal decir y escuchar la entonación que termina hacia abajo:  
Grabación 1 (“Sí, señor.” = hablante nativo)

En español no es normal decir ni escuchar la entonación que termina hacia arriba como la siguiente de un hablante nativo anglófono:

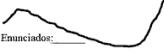


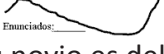
Grabación 2 (“Sí, señor.” = hablante anglófono)  
Información recabada de Stockwell y Bowen, 1965.

*Si quieres trabajar más el tema de lo que podemos expresar mediante la entonación, puedes ir a la sección III (Opcional o de refuerzo) Expresar alegría.*

## SECCIÓN I. 1. Interrogativas absolutas y pronominales (Tonema ascendente o de anticadencia)

### I. Ejercicios para desarrollar la capacidad de discriminación y de identificación en la entonación del español y explicación de los signos interrogativos y del signo afirmativo

1. Vas a escuchar las grabaciones. Después de oír cada grabación relaciona la columna de la derecha según sea la entonación que le corresponda. Observa el ejemplo de la grabación 1.

<p>Grabación 1 ( a ) ¿Tú eres mi mejor amigo?</p>	<p style="text-align: center;">Enunciado: </p> <p>a) Tu eres mi mejor amigo</p>
<p>Grabación 2 ( ) Tu eres mi mejor amigo.</p>	<p>b) Tu eres mi mejor amigo</p>
<p>Grabación 3 ( ) Hoy estudio matemáticas.</p>	<p style="text-align: center;">Enunciado: </p> <p>c) Hoy estudio matemáticas</p>
<p>Grabación 4 ( ) ¿Hoy estudio matemáticas?</p>	<p>d) Hoy estudio matemáticas</p>
<p>Grabación 5 ( ) Conduzco a la Universidad.</p>	<p style="text-align: center;">Enunciado: </p> <p>e) Conduzco a la Universidad</p>
<p>Grabación 6 ( ) ¿Conduzco a la Universidad?</p>	<p>f) Conduzco a la Universidad</p>
<p>Grabación 7 ( ) ¿Tu novio es delgado?</p>	<p style="text-align: center;">Enunciado: </p> <p>h) Tu novio es delgado</p>
<p>Grabación 8 ( ) Tu novio es delgado.</p>	<p>i) Tu novio es delgado</p>

Observa que las preguntas en español tienen dos signos de interrogación.

¿ Cómo estás ?

Uno para abrir “¿” y otro para cerrar “?”

Observa que en las oraciones que expresan una afirmación usamos un punto al final .

### II. Sensibilización con la entonación de interrogativas absolutas en español

#### Ejercicio de práctica controlada o prestando atención

1. Vas a escuchar una presentación personal. Después de escucharla tú vas a hacer las preguntas.

<p>Grabación 1 Esta es la presentación de Mark:  <div style="text-align: center;"> <p>Hola, me llamo Mark.</p> <p>Soy de Canadá.</p> <p>Soy estudiante de español en la Universidad de Guelph.</p> </div> </p>
--

2. Después de escuchar la grabación has las preguntas a las respuestas siguientes que empiezan con “sí” o “no”. Graba tus respuestas en el programa PRAAT.

<p>Grabación 2          Hola, ¿_____? Sí, me llamo Mark.          ¿_____? Sí, soy de Canadá.          ¿_____? No, no soy estudiante de francés, soy estudiante de español.</p>
--

3. Compara la gráfica que ves de tu grabación que aparece en el programa de PRAAT con la gráfica siguiente de la grabación de un nativo hablante. Grafica 1

4. Contesta lo siguiente:

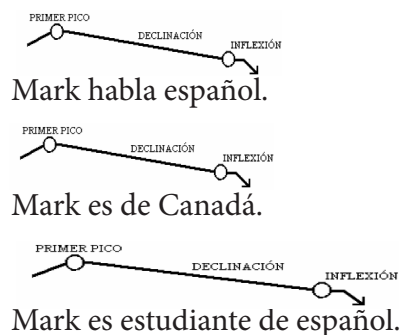
- a) ¿Tu gráfica es muy diferente a la gráfica del hablante nativo? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_  
 b) ¿Tú gráfica es casi igual? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Si dices “no” ¿Qué le falta para que sean casi iguales? \_\_\_\_

### III. La entonación de las interrogativas absolutas. Reflexión y explicación de la entonación en las interrogativas absolutas

Llamamos interrogativas absolutas a las preguntas a las que respondemos “sí” o “no”.

1. ¿Sabes cómo es la entonación del español para decir algo (declarar algo) o preguntarlo? Observa lo siguiente:

En español bajamos el tono al final de las oraciones para declarar algo, parecida a la curva melódica indicada:



En español subimos el tono al final de la oración para preguntar algo a lo que debes responder “sí” o “no”. La entonación es como muestra la curva melódica:



2. Vamos a practicar. Escucha las grabaciones. Después decide a qué pertenece la oración que escuches, ¿a una pregunta? o ¿a una afirmación?, para responder pondrás el signo adecuado a la oración que oíste. Para hacer una pregunta usa ¿...? Para afirmar o declarar algo ●

Ejemplos:

Grabación 1 \_\_●\_\_ (José es mi profesor de español.) Tu respuesta debe ser un punto.

\_\_¿\_\_ Grabación 2 \_\_?\_\_ (¿Los chicos son delgados?) Tu respuesta deben ser dos signos de interrogación

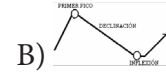
- 1.- \_\_ Grabación 3 \_\_ (¿Los chicos son delgados?)
- 2.- \_\_ Grabación 4 \_\_ (¿Eva es joven?)
- 3.- \_\_ Grabación 5 \_\_ (La tarea es fácil.)
- 4.- \_\_ Grabación 6 \_\_ (¿Ella es Eva?)
- 5.- \_\_ Grabación 7 \_\_ (El muchacho es gordo.)

3. Ahora elige las curvas melódicas que más se parezcan a su entonación.

Ejemplos:

Grabación 1 (José es mi profesor de español.)

Tu respuesta debe ser:   A  



Grabación 2   ¿   (¿Los chicos son delgados?)   ?  

Tu respuesta debe ser:   B  

- 1.-        Grabación 3 (¿Los chicos son delgados?)
- 2.-        Grabación 4 (¿Eva es joven?)
- 3.-        Grabación 5 (La tarea es fácil.)
- 4.-        Grabación 6 (¿Ella es Eva?)
- 5.-        Grabación 7 (El muchacho es gordo.)

#### IV. Ejercicio de producción

1. Ahora cambia la entonación. Si escuchas una oración como pregunta deberás cambiarle la entonación a afirmación. Si escuchas una oración como afirmación deberás cambiarle la entonación a pregunta.

Ej.: Si tú escuchas: “Él es inteligente”. Deberás grabar en el programa PRAAT la pregunta: “¿Él es inteligente?”

Grabación 1 Los chicos son de Canadá.	1.	Realiza aquí tus grabaciones
Grabación 2 Ella es alta.	2.	
Grabación 3 ¿Él conduce a la Universidad?	3.	
Grabación 4 Estudias en la Universidad de México	4.	
Grabación 5 ¿Hablan español?	5.	

#### V. Explicación sobre las diferentes formas de hacer preguntas

En la página 30 de tu libro *Hola amigos*, hay una información que debes conocer sobre la inversión de elementos al hacer una pregunta. Obsérvala:

En español hay tres maneras de preguntar para responder “sí” o “no”.

1. ¿Elena habla español?
2. ¿Habla Elena español?                      Sí, Elena habla español.
3. ¿Habla español Elena?

Las tres preguntas se refieren a la misma información y tienen el mismo significado. El sujeto puede estar al inicio de la oración, después del verbo o al final de la oración.

Ejemplos:

- ¿Trabajan ustedes en la biblioteca?
- No, trabajamos en la cafetería.
- ¿Habla español la profesora?
- Sí, y también habla inglés.
- ¿Carmen es bonita?
- Sí, y muy simpática

Aunque es posible preguntar de diferentes maneras, la mayoría de las preguntas en español comienza con el verbo.

## VI. Juegos. Práctica prestando atención sobre las interrogativas absolutas, declarativas, afirmativas y negativas y para identificar emociones según la entonación empleada

1. Ahora vamos a practicar con juegos. Recuerda que una forma atractiva de aprender es jugando.

Tienes una lista de juegos para practicar lo que has aprendido. Donde dice “para grabar” son juegos en los que puedes grabar tu producción con el programa PRAAT.

Después de jugar vas a obtener tu puntuación. Puedes intentar el mismo juego las veces que quieras.

NOMBRE DEL JUEGO O ACTIVIDAD	FORMA DE JUGARLO
ATRAPA LA ENTONACIÓN	Escucharás diferentes oraciones y en la pantalla verás diferentes signos que irán cayéndose, es decir descendiendo de arriba a abajo de la pantalla. Tendrás que localizar el signo que corresponde a lo que escuchas y atrapararlo al darle un click sobre éste.
LOTERÍA DE ENTONACIÓN	Nivel inicial: Escucharás diversas frases, cada una con su entonación adecuada, tendrás tus frases en un tablero. Cuando una frase que está en un tablero la irás tachando. Cuando tengas todas tachadas podrás decir ¡lotería! el juego se para y deberás repetir las frases que escuchaste con su respectiva entonación.
	Nivel intermedio: Escucharás diversas frases, cada una con su entonación adecuada, tendrás que tomar nota de lo que vayas escuchando y ponerlo en los espacios de tu tablero. Después de 2 minutos el juego se para y deberás repetir las frases que escuchaste con su respectiva entonación.
	Nivel avanzado: Igual que el nivel intermedio pero con mayor rapidez.
IMITACIÓN DE LA ENTONACIÓN	Nivel inicial: Escucha una grabación y al mismo tiempo lee un texto. Escuchar la entonación e intenta imitarla mientras lees. Graba sólo la melodía de la entonación que escuches.
	Nivel intermedio-avanzado: El mismo ejercicio, grabar la lectura con la entonación imitada.

También puedes realizar estos otros juegos.\*

NOMBRE DEL JUEGO	FORMA DE JUGARLO
1. IMITACIÓN DE LO ESCUCHADO (PARA GRABAR)	Escuchar la grabación de una entonación con los ojos cerrados e imitarla con el timbre de voz. Escucha el ejemplo.

2. EL TARAREAO DE “MA”** (PARA GRABAR)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar la grabación.</li> <li>2. Tararear con “ma”** la entonación que escuchaste.</li> <li>3. Decir cuál oración escuchada es interrogativa y cuál es declarativa.</li> </ol>
3. IDENTIFICACIÓN DE ACTITUDES	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar oraciones.</li> <li>2. Identificar las actitudes que denotan lo escuchado.</li> <li>3. Elegir si la actitud es de a) entusiasmo b) depresión c) cólera d) alegría e) tristeza f) sarcasmo g) duda o h) impaciencia.</li> <li>4. Después ver la imagen de la oración escuchada.</li> <li>5. Si no acertaste, intentar volver a responder.</li> </ol>
4. ASOCIACIÓN DE DIBUJOS CON ENTONACIONES	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar el audio y prestar atención sólo a la entonación.</li> <li>2. Ver los dibujos. (Los dibujos son de personas que muestren enfado, aburrimiento, somnolencia, etc.)</li> <li>3. Asociar los dibujos con la entonación del audio.</li> </ol>
5. ¿CÓMO ES TU NOMBRE EN DIFERENTES ENTONACIONES? (PARA GRABAR)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Haz la entonación de tu nombre más de una vez, en cada ocasión cambia la entonación.</li> <li>2. Pon un adjetivo que defina cada entonación transmitida: enfado, aburrimiento, somnolencia, etc.</li> </ol>
6. IDENTIFICACIÓN DE LO ESCUCHADO Y SU REPRESENTACIÓN CON PATRONES ENTONATIVOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar enunciados ante situaciones dadas.</li> <li>2. Decir si son declarativos o interrogativos.</li> </ol>
7. ¿SON IGUALES O DIFERENTES?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escuchar enunciados que tengan la misma entonación o diferente.</li> <li>2. Escucharlos y decidir si son iguales o diferentes.</li> </ol>
8. REPRESENTACIÓN DEL ÁNIMO Y DE LAS ACTITUDES (PARA GRABAR)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ver un video sin sonido y crear diálogos para las imágenes eligiendo las opciones que se presenten.</li> <li>2. Dar la entonación adecuada a los diálogos.</li> <li>3. Representar los diálogos creados con el ánimo y actitud correspondientes a la entonación y a la imagen.</li> </ol>
9. ORGANIZACIÓN DEL DIÁLOGO A PARTIR DE ENTONACIONES	Organiza frases para hacer un diálogo, para ello hay que elegir entre preguntas y respuestas.

\* Los juegos son adaptados de las propuestas de los autores antes citados Juana Gil Fernández, *op. cit.*, 2007, Linda Taylor, *op. cit.*, y Maximiano Cortés, *op. cit.*, 2002.

\*\* La sílaba “ma”, según lo refiere Gil, la sílaba no significativa “ma” tiene la ventaja de poder ser reproducida por la mayoría de los estudiantes. *Vid.* Juana Gil, *op. cit.*, p. 409. Al ser una consonante labial, tal y como lo recuerda Roman Jakobson al respecto que los loros, aun sin tener labios son capaces de pronunciar sonidos labializados.



## VII. Ejercicio evaluativo o concluyente

1. ¿Qué escuchas? Vas a ver signos y realizar la entonación indicada.

Si ves ¿...? se trata de una pregunta, deberás poner los dos signos de interrogación. Después deberás grabar la oración con el tono (arriba) ascendente al final de la oración, relativo al de pregunta absoluta.

Si ves ● se trata de una afirmación y deberás poner un punto. Después deberás grabar la oración con el tono al final de la oración hacia abajo (descendente), de afirmación.

Ejemplos:

Ves ¿...?            Agregas: \_¿\_Tú eres el doctor Soto\_?\_            graba tu entonación

Ves ●            Agregas: \_\_\_ No, yo no soy el doctor Soto\_●\_            graba tu entonación

1 ● \_\_\_ Ana es mi compañera de clase \_\_\_            graba

2 ¿...? \_\_\_ Él es Jesús \_\_\_            graba

3 ¿...? \_\_\_ Ana es guapa \_\_\_            graba

4 ¿...? \_\_\_ Ella es Ana \_\_\_            graba

5 ● \_\_\_ Él es Jesús \_\_\_            graba

6 ● \_\_\_ Eres inteligente \_\_\_            graba

7 ● \_\_\_ Ana es guapa\_\_\_            graba

8 ● \_\_\_ Sí, soy inteligente\_\_\_            graba

2. Compara tus gráficas con las siguientes de un hablante de español. Gráfica 2

3. Responde: ¿Tu gráfica es parecida a la del hablante nativo?

Sí \_\_\_\_\_ ¿en qué se parecen? \_\_\_\_\_ (graba tu respuesta)

No \_\_\_\_\_ ¿qué crees que les faltan para que sean similares? \_\_\_\_\_ (graba tu respuesta)

4. Después escucha tu grabación y compararla con la de un hablante nativo ¿crees que hay algo que quisieras modificar? Si es así puedes volver a intentar grabar tus respuestas.

## 2. Interrogativas pronominales (Tonema descendiente o de cadencia)

Oraciones interrogativas que comienzan por un pronombre, un adverbio interrogativo o por cualquier partícula interrogativa.

### I. Recapitulación y presentación de la sección II

En la primera parte aprendiste :

— El tono del final de una oración afirmativa o declarativa es descendente (hacia abajo), por ejemplo: “Hablo un poco de español”.

— Para pasar de una afirmación a una pregunta a la que debes responder con “sí” o “no”, hay que cambiar el tono del final de una oración a uno ascendente (hacia arriba), por ejemplo: “¿Hablas español?”

Ahora vas a aprender otra forma de hacer preguntas con pronombres interrogativos en las que debes responder con la información que se te pide. Ejemplo: —¿Cómo te llamas? —Me llamo ....

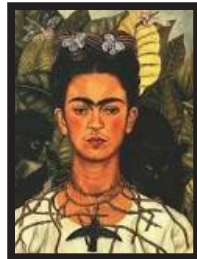
## II. Reflexión

Cuando una oración comienza con un **pronombre interrogativo** como “qué”, “quién”, “cómo”, “cuándo”, “dónde”, “porqué”, “para qué”, “cuál”, “cuáles”, sabemos que es una pregunta y por eso no es necesario elevar el tono del final de la oración que es característica de las oraciones interrogativas absolutas.

Información recabada de Antonio Quilis y Joseph A. Fernández, *Curso de Fonética y Fonologías españolas*, 1999.

¿Recuerdas qué significa cada pronombre interrogativo?  
Aquí podrás recordarlos.

¿Quién?



¿Quién es?

¿Dónde?

¿Dónde están?



¿Cuándo?



¿Cuándo nos vamos?

¿Cuál? ¿Cuáles? (plural)



¿Cuál color prefieres?

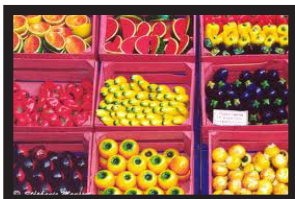
¿Cómo? ¿Cómo se comen?

¿Qué?

¿Qué son?



¿Cuánto?



¿Cuánto cuesta(n)?

¿Por qué?



¿Porqué está enojada?

**Observa:**

En español las formas de pronombres interrogativos llevan acento sólo cuando son preguntas: “qué”, “quién”, “cómo”, “cuándo”, “dónde”, “porque” “para qué”, “cuál”, etc.  
Si no son preguntas no llevan acento, por ejemplo: “Él es como yo”.

**III. Similitudes entre el español y el inglés**

En español como en inglés hay preguntas que comienzan con pronombres interrogativos.

Ejemplos: Inglés: **What's** your telephone? Español: ¿**Cuál** es tu teléfono?

**IV. Ejercicios para identificar y observar las interrogativas pronominales**

1. Escucha y lee el texto.

## Grabación 1

El director de la escuela de español desea hacerte estas preguntas:

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿De dónde eres?
3. ¿En qué ciudad vives?
4. ¿Hablas español?

2. Responde: ¿Cómo es la entonación de estas preguntas?

a) ¿El tono sube al final del enunciado? Sí\_\_\_ No\_\_\_

b) ¿El tono baja al final del enunciado? Sí\_\_\_ No\_\_\_

Cuando usamos los pronombres interrogativos: qué, quién, cómo, cuándo, etc., sabemos que se trata de preguntas y, por esto, la mayoría de las veces el tono es descendente.

A este tipo de preguntas las llamamos interrogativas pronominales, a ellas deberás responder con la información que se te pide.

Información de Quilis y Fernández, *Curso de Fonética y Fonologías españolas*, 1999.

3. Escucha las grabaciones siguientes y da un click sobre la respuesta correcta. Para responder presta atención si la oración termina con un tono ascendente (que baja) o con un tono descendente (que sube).

1. La mamá le habla a su hijo y le pregunta lo siguiente:

Grabación 1 ¿Qué le has hecho a tu hermano?

- a) Termina con un tono ascendente (que sube).
- b) Termina con un tono descendente (que baja).

2. Tu profesor de clases te pregunta:

Grabación 2 ¿Qué significa “hacer la tarea”?

- a) Termina con un tono ascendente (que sube).
- b) Termina con un tono descendente (que baja).

3. El director le pregunta a su secretaria:  
Grabación 1 ¿Qué reunión tenemos para hoy?  
a) Termina con un tono ascendente (que sube).  
b) Termina con un tono descendente (que baja).

## V. Explicación del tono ascendente o descendente al final del enunciado en interrogativas pronominales incluyendo la entonación para marcar cercanía o distancia.

Las preguntas que inician con un pronombre interrogativo terminan con una entonación descendente (hacia abajo).

SÓLO en los casos en que queremos expresar cortesía, ser cordiales o expresar cercanía con la persona, vamos a usar el tono ascendente, que sube al final del enunciado incluyendo al pronombre interrogativo (qué, cómo, cuándo, etc.).

Información de Quilis y Fernández, *Curso de Fonética y Fonologías españolas*, 1999.

## VI. Ejercicios de identificación y observación

Para dialogar con tu nueva amiga deberás mostrar cercanía con ella, entonces las preguntas que le harás tendrán pronombres interrogativos y una entonación ascendente (hacia arriba).

1. Escucha y lee el texto siguiente:

Grabación 1

Una joven de México te dice lo siguiente:  
¡Hola!, me llamo Ana, soy de México y quiero ser tu amiga.

1. ¿Cómo estás?  
Bien gracias ¿y tú? \_\_\_\_\_  
— Yo, muy bien, gracias.
2. ¿Cómo te llamas?  
— Me llamo Gaby—  
—Mucho gusto, yo soy Ana.
3. ¿De dónde eres?  
Soy de Canadá ¿y tú?  
Yo soy de México.
4. ¿Cuál es tu número de teléfono?  
Mi número de teléfono es 53 54 10 86, ¿y el tuyo?  
El mío es 55 67 44 32

2. Responde:

- a) ¿Cómo crees que es la entonación de estas preguntas?
- b) ¿El tono es ascendente (sube al final del enunciado)? Sí \_\_\_ No \_\_\_
- c) ¿El tono es descendente (baja al final del enunciado)? Sí \_\_\_ No \_\_\_

3. Cierra tus ojos y escucha las diferentes entonaciones de las grabaciones siguientes. Repítelas en silencio cuantas veces creas necesario. Después dibuja el final de cada entonación ¿el tono final (asciende) sube o desciende (baja)?

1. Persona conocida: Grabación 1 ¿cómo estás (tú)? Tu dibujo: _____	2. Persona desconocida: Grabación 2 ¿cómo está (usted)? Tu dibujo: _____
3. Amigo: Grabación 3 ¿cómo estás (tú)? Tu dibujo: _____	4. Jefe: Grabación 4 ¿cómo está (usted)? Tu dibujo: _____

**Recuerda** que hablamos de “tu” a las personas que conocemos o les tenemos confianza y hablamos de “usted” a las personas mayores que nosotros, pues es una forma de mostrarles respeto. Si es una persona que vemos por primera vez o si es mayor que tú debes usar la forma de respeto “usted”, pero si sientes cercanía o confianza hacia ella, podrás usar la forma “tu” o bien preguntarle “¿puedo tutearte?” que significa que deseas saber si puedes hablarle de la forma “tu”.

*¿Quieres trabajar más este tema? Puedes ir a la sección II. (Opcional o de refuerzo) Entrenamiento pragmático o bien puedes continuar con las prácticas de juego.*

**VII. Juegos.**

1. Vamos a jugar. Graba tus preguntas en el programa PRAAT.

NOMBRE DEL JUEGO	FORMA DE JUGARLO
Adivina cómo es el personaje	1. Observar las cuatro imágenes (que podrán ser personas). Las imágenes tendrán características en común que deberás adivinar. 2. Si no logras adivinar escucharás la grabación donde tendrás tres opciones a elegir. 3. Elige una de las opciones. 4. Deberás hacer una pregunta relacionada con la característica que seleccionaste. (Las preguntas se deben construir con pronombres interrogativos.) 5. Llena los espacios que faltan para hacer la pregunta. 6. Graba tu producción.
Ejemplo: Las imágenes son de personas que representan diferentes edades. Si no adivinas que la característica común es “la edad” escucha la grabación tres opciones, por ejemplo: estudios, edad, nacionalidad y elige una. Si eliges la buena respuesta, llena los espacios que faltan para realizar una pregunta por ejemplo: “¿ _____ tienes?” Recuerda que tienes un tiempo límite para realizar tu pregunta.	

El tono que usamos al final de la oración será ascendente (hacia arriba) si queremos expresar cercanía (por ejemplo para una nueva amiga). Si ya te sientes cercano a esa persona (tu amiga de mucho tiempo) deberás usar el tono al final de la oración descendente (hacia abajo).

### VIII. Ejercicio evaluativo o concluyente

Ahora prepárate para las preguntas que realizarás a dos personas, la primera es a una nueva amiga y la otra a una persona que conoces desde hace mucho o a un familiar.

1. Imagina dos preguntas para tu nueva amiga.

Usa las características que elegiste para realizar preguntas del juego anterior:

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

2. Imagina dos preguntas para una persona que conoces hace mucho tiempo.

Usa las características que elegiste para realizar preguntas del juego anterior:

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

3. Graba tus preguntas en el programa PRAAT.

4. Escucha la grabación de las preguntas que hiciste en el ejercicio anterior. Observa las gráficas que grabaste y las que te muestra el programa. Compara ambas curvas melódicas, las tuyas y las del programa y responde las preguntas.

a) ¿Tu gráfica es parecida a la del programa?

Sí \_\_\_\_\_ ¿en qué se parecen? \_\_\_\_\_ (graba tu respuesta)

No \_\_\_\_\_ ¿qué crees que le falta para que sean similares? \_\_\_\_\_ (graba tu respuesta)

b) Si quieres hacer modificaciones a tus preguntas puedes volver a intentar grabarlas.

## 3. Práctica en un contexto comunicativo (parte I)

### I. Práctica controlada con amigos (expresando cercanía)

Es el momento de hacer tu propia presentación o pequeño diálogo. Para hacer una presentación con un nuevo amigo puedes usar las siguientes expresiones:

Primero saluda.

Saludos: —Hola, ¿cómo estás? / Hola, ¿qué tal?  
—Bien ¿y tú? / —Bien, gracias ¿y tú?

Da información personal tuya.

Información personal: Me llamo Marta.  
Tengo 18 años.  
Hablo español y un poco de inglés.  
Soy mexicana.  
Estudio en la Universidad de México.  
Estudio biología.  
Vivo con mis papás.  
Mi novio se llama Antonio.  
Mi país es muy grande y tiene muchos paisajes hermosos.  
Quiero ser tu amigo. / Quiero conocerte.

Pregunta para obtener información.

- Preguntas para obtener información:
- ¿Cómo te llamas?
  - ¿Cuántos años tienes?
  - ¿Hablas español / inglés?
  - ¿De dónde eres?
  - ¿Dónde estudias?
  - ¿Qué estudias?
  - ¿Vives con tus papás?
  - ¿Tienes novio? ¿Cómo se llama tu novio?
  - ¿Cómo es tu país?
  - ¿Quieres ser mi amigo(a)?

Termina y despídete.

Hasta pronto / Nos vemos / Adiós / Hasta luego  
Mucho gusto

1. Escribe las preguntas que elegiste para conversar con tu nuevo(a) amigo(a).

<p>Saluda:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Da información personal:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Pregunta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Termina y despídete:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

2. ¿Cómo crees que deba ser el final del tono que usas para hacer preguntas?

a) Si es una pregunta a lo que debe responder “sí” o “no” por ejemplo “¿tienes novio?”

¿Es ascendente (hacia arriba) o descendente (hacia abajo)? \_\_\_\_\_

Si tienes dudas de la respuesta escucha la grabación y después contesta.

Grabación 1 “¿tienes novio?”

b) Si es una pregunta con pronombre interrogativo por ejemplo “¿cómo se llama tu novio?” y si además es una persona a la que conoces de muchísimo tiempo.

¿Es ascendente (hacia arriba) o descendente (hacia abajo)? \_\_\_\_\_

Si tienes dudas de la respuesta escucha la grabación y después contesta.

Grabación 1 “¿cómo se llama tu novio?”

c) Y si haces la misma pregunta a una persona que conoces por primera vez.

¿Es hacia arriba o hacia abajo? \_\_\_\_\_

Si tienes dudas de la respuesta escucha la grabación y después contesta.

Grabación 1 “¿cómo se llama tu amigo?”

3. Utiliza otra vez el software PRAAT y graba las preguntas que elegiste para tu nuevo(a) amigo(a).

## II. Práctica libre con amigos (expresando cercanía). Organización del contacto con un hablante nativo

Ahora vas a hacerle esas preguntas a un nuevo amigo que habla español y que estudia inglés en la Universidad de México. Organiza con tu profesor el día y la hora para intercambiar sus diálogos por medio del Chat.

## III. Conclusión y toma de consciencia de lo aprendido

Hemos terminado nuestro aprendizaje sobre la entonación en español donde aprendiste a hacer la entonación al final de una oración para:

- |   |    |    |
|---|----|----|
| a) ¿Puedo decir algo que sé, por ejemplo mi nombre?   | Sí | No |
| b) ¿Responder de forma afirmativa o negativa?   | Sí | No |
| c) ¿Sé hacer preguntas absolutas en las que debes responder “sí” o “no”?  | Sí | No |
| d) ¿Puedo hacer preguntas con pronombres interrogativos (qué, quién)?   | Sí | No |
| e) ¿Sé expresar cercanía y deseo de cercanía o respeto con las preguntas que inician con pronombres interrogativos? | Sí | No |

*Si deseas hacer la misma práctica comunicativa con personas desconocidas (con las que debes marcar una distancia) realiza la siguiente práctica.*

## 4. Práctica en contexto comunicativo (parte II)

### I. Práctica controlada con desconocidos (expresando lejanía o distancia)

1. Para hacer un diálogo con una persona que no conoces, puedes marcar tu distancia y usar lo siguiente:

Primero saluda.

Saludos: Hola, ¿cómo está? / Buenos días (buenas tardes)  
(buenas noches)

Pregunta para obtener información.

¿Cómo se llama?  
¿Cuál es su número telefónico?  
¿Cuál es su dirección?  
¿De dónde es usted?

Termina y despídete.

Mucho gusto. / Gracias.  
Adiós. / Hasta luego.



2. Ahora vas a hacer tu diálogo con una nueva persona, marca tu distancia.

Saluda: _____ _____	Pregunta: _____ _____
Da información personal: _____ _____	Termina y despídete: _____ _____

3. Utiliza otra vez el software PRAAT y graba el diálogo con la información que completaste.

## 5. Autoevaluación B. Del inicio y del final

1. Antes de iniciar el trabajo en esta unidad didáctica grabaste dos saludos en tu lengua materna (el primero con una persona conocida y otro con una persona desconocida). Puedes escuchar las grabaciones de tus diálogos y compáralas con esta últimas grabaciones, después responde:

a) ¿Te sientes capaz de expresar un saludo en español a una persona conocida?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿porqué? \_\_\_\_\_

b) ¿Te sientes capaz de expresar un saludo en español a una persona con quien debes marcar tu distancia?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿porqué? \_\_\_\_\_

2. Lee otra vez el mismo texto que leíste al inicio de esta unidad y vuelve a grabar tu lectura en el programa PRAAT.

Saludos:	Lee y graba lo siguiente: — Hola, me llamo Charly. Hablo inglés y un poco de español. Soy canadiense. Estudio medicina en la Universidad. No vivo con mis padres. Vivo con mi primo Peter y nuestro amigo James.
Preguntas:	— ¿Hablas español? — ¿Hablas inglés? — ¿Cómo te llamas? — ¿Cuál es tu número telefónico? — ¿Cuál es tu dirección?
Despedida:	— ¿De dónde eres?  — Mucho gusto en conocerte. — Hasta luego.

3. Compara tu primera producción con ésta última y después responde las siguientes preguntas:

a) ¿Qué ves diferente entre la primera y la última grabación? Escribe o graba tu respuesta. \_\_\_\_\_

4. Compara la gráfica de esta última grabación con la gráfica de la producción de un hablante de español. Escribe o graba tu respuesta. Gráfica 3

a) ¿Qué ves parecido?

---

b) ¿Qué ves diferente?

---

c) ¿Qué crees que te falta para que tu producción se parezca a la del hablante nativo?

---












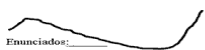
## SECCIÓN II. (opcional o de refuerzo) Entrenamiento pragmático

### I. Ejercicios reflexivos

<p>Reflexiona:</p> <p>¿Tú usas el mismo tono para saludar a todas las personas?</p> <p>¿Subes o bajas el tono al final de la oración para expresar lejanía?</p> <p>_____</p> <p>¿Subes o bajas el tono al final de la oración para expresar cercanía?</p> <p>_____</p> <p>¿Cuando preguntas a alguien de tu familia algo subes o bajas la entonación? _____</p>	<p>Ya vimos cómo en español el tono sube en pregunta absoluta (cuando la respuesta es “sí” o “no”), pero también cuando tenemos preguntas con pronombres interrogativos (qué, cómo, etc.) con personas con las que queremos ser muy corteses o si queremos tener cercanía con ellas o si queremos hacer énfasis en lo que preguntamos.</p> <p>Escucha el ejemplo:</p> <p>(Pregunta absoluta) ¿quieres jugo? Respuesta: Sí, quiero jugo, gracias. / sí, gracias.</p> <p>(Pregunta cortés a tu nueva amiga) ¿qué quieres tomar?</p> <p>En español si queremos poner una distancia entre las personas, usamos un tono bajo y ordenando al final de la oración. Ejemplo: Tu entrenador de fútbol te preguntar con tono de distancia: ¿Cómo se llama (usted)?</p> <p>Cuando preguntamos algo a la familia, podemos usar cualquiera de los dos tonos, si quieres ser cortés debes subir el tono al final de la oración. También puedes bajar el tono al final de la oración con tu familia o personas que conoces desde hace mucho tiempo.</p> <p>Información de Quilis y Fernández, <i>Curso de Fonética y Fonologías españolas</i>, 1999.</p>
---	---

## II. Ejercicios de discriminación

1. Relaciona las columnas de la entonación que usamos en español en los siguientes casos:

Ejemplo: Hablas con una amiga y preguntas: 1. ¿cuál es tu dirección? ( A )	Opción A  ¿cuál es tu dirección?	Opción B  ¿cuál es tu dirección?
Hablas con tu tío y preguntas: 2. ¿cuál es tu número de teléfono? ( )	 ¿Cuál es tu número de teléfono?	 ¿Cuál es tu número de teléfono?
Hablas con tu profesor y preguntas: 3. ¿De dónde es usted? ( )	 ¿De dónde es usted?	 ¿De dónde es usted?
Hablas con tu primo y preguntas: 4. ¿Tu novia es morena? ( )	 ¿Tu novia es morena?	 ¿Tu novia es morena?
Hablas con tu compañero de clase y preguntas: 5. ¿Estudias ingeniería? ( )	 ¿Estudias ingeniería?	 ¿Estudias ingeniería?
El tío llega de un largo viaje y tu hermana le pregunta: 6. ¿Qué me trajiste tío?	 ¿Qué me trajiste tío?	 ¿Qué me trajiste tío?

2. Escucha las grabaciones y vuelve a responder las preguntas.

Grabación 1 ¿cuál es tu dirección? Grabación 2 ¿Cuál es tu número de teléfono? Grabación 3 ¿De dónde es usted? Grabación 4 ¿Tu novia es morena? Grabación 5 ¿Estudias ingeniería? Grabación 6 ¿Qué me trajiste tío?

Opción a: tono final ascendente (hacia arriba) Opción b: tono final descendente (hacia abajo)

Ejemplo 1. opción (a) (b)

2. opción (a) (b)

3. opción (a) (b)

4. opción (a) (b)

5. opción (a) (b)

6. opción (a) (b)

3. ¿Tus respuestas son iguales en el ejercicio de relacionar columnas y en el último ejercicio de escuchar las grabaciones? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

4. Revisa las respuestas y sus explicaciones en la siguiente clave de respuestas.

### III. Ejercicios evaluatorios o concluyentes

1. Según las situaciones indicadas realiza las siguientes preguntas con la entonación apropiada. Graba tus preguntas.

Ejemplo: Hablo con una amiga y pregunto: ¿Cuál es tu dirección? Tu grabación es : 

- a) Hablo con mi tío y pregunto: ¿Cuál es tu número de teléfono? Tu grabación 1 es :
- b) Hablo con mi profesor y pregunto: ¿De dónde es usted? Tú grabación 2 es:
- c) Hablo con mi primo y pregunto: ¿Tu novia es morena? Tú grabación 3 es:
- d) Hablo con mi compañero de clase y pregunto: ¿Estudias ingeniería? Tú grabación 4 es:

## SECCIÓN III. (opcional o de refuerzo) Expresar alegría

### I. Sensibilización a la expresión del sentimiento de alegría con la entonación

Con la entonación también podemos expresar nuestros sentimientos.

1. Cierra tus ojos y escucha las diferentes entonaciones de las grabaciones.

Grabación 1 “Mucho gusto” Grabación 2 “Mucho gusto”

Grabación 3 ¡¡Vamos a aprender español!! Grabación 4 ¡¡Vamos!, a aprender español?

2. Repite en tu mente lo que escuches y después responde:

a) ¿Crees que son diferentes? Sí No

b) ¿Crees que expresan algo diferente? Sí No

c) Relaciona las columnas según lo que creas que expresa cada oración?

- |          |                         |
|----------|-------------------------|
| 1. _____ | a) alegría              |
| 2. _____ | b) alegría y entusiasmo |
| 3. _____ | c) gusto                |
| 4. _____ | d) orden                |

3. Relaciona cada frase con la imagen adecuada.

Imagen 1 Responder a un saludo	
Imagen 2 Expresar alegría por conocer a la persona que te presentan	a) “Me gusta mucho”
Imagen 3 Expresar alegría	b) “¡Vamos a aprender español!”
Imagen 4 Expresar obligación	c) “Mucho gusto”
	d) “¡Vamos!, a aprender español”

### II. Conclusión y toma de consciencia de lo aprendido después de realizar la sección II y III

Hemos terminado nuestro aprendizaje. En estas dos últimas secciones aprendiste:

- a) A cambiar la entonación según tengas que expresar cercanía o lejanía con la persona Sí No
- b) A identificar un sentimiento de alegría Sí No

## Autoevaluación C. Concluyente

Responde lo siguiente:

- |  |    |    |
|--|----|----|
| 1. ¿Puedo identificar cuando una oración es una pregunta?                                  | Sí | No |
| 2. ¿Puedo identificar cuando una oración no es una pregunta?                               | Sí | No |
| 3. ¿Puedo hacer preguntas con una entonación ascendente?                                   | Sí | No |
| 4. ¿Puedo hacer preguntas con una entonación descendente?                                  | Sí | No |
| 5. ¿Sé cuándo debo usar la entonación ascendente o descendente con preguntas pronominales? | Sí | No |
| 6. ¿Puedo hacer preguntas con una entonación adecuada para marcar cortesía o distancia?    | Sí | No |
| 7. ¿Puedo saber cuando se expresa un sentimiento de alegría con la entonación?             | Sí | No |

### Fin de la unidad didáctica

Hemos llegado al final de nuestro trabajo donde aprendiste diversos aspectos relacionados con la entonación del español.

La competencia entonativa de cualquier lengua extranjera es un proceso largo y a veces complicado que irás adquiriendo cada vez de mejor manera conforme avances en tu aprendizaje. Aunque tú, después de haber realizado los ejercicios aquí presentes, ya cuentas con un muy buen avance para comprender las curvas melódicas de diferentes enunciados en español, lo cual te ayudará a comprender y expresarte mejor en el idioma que ahora aprendes.

## IV. CONCLUSIONES

Recordemos que el objetivo de este trabajo es responder a la integración de la pronunciación y la prosodia en la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular en la didáctica del español para anglófonos.

Para lograr este objetivo ha sido necesario cumplir otros más específicos, como son:

- Valorar la importancia de la pronunciación en la didáctica de lenguas extranjeras.
- Comprender las teorías de adquisición fónica para dar respuesta a qué enseñar y cómo enseñar la entonación.
- Comprender algunos contrastes entonativos entre el español y el inglés.
- Conocer y valorar las propuestas tradicionales empleadas en la enseñanza de la pronunciación, así como las más recientes sugeridas para mejorar su enseñanza.
- Hacer una recopilación de los diversos métodos, actividades y técnicas disponibles para la enseñanza de la pronunciación.

También hemos ofrecido una solución más concreta para responder a la integración de la pronunciación y la prosodia en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos referimos a la propuesta de una unidad didáctica para la enseñanza de la entonación del español dirigida a anglófonos de nivel inicial.

Veamos cómo hemos respondido a los objetivos planteados. Hemos entendido la importancia de la materia al ver que la pronunciación está presente en la competencia lingüística, en la competencia comunicativa y en la competencia pragmática. Vimos que la adquisición de la prosodia en lengua

extranjera es fundamental para la inteligibilidad del discurso, la comprensión auditiva y la adquisición de sonidos, además está en todas las actividades de expresión oral y de comprensión auditiva. Así mismo sostuvimos que es esencial para la inteligibilidad del mensaje y para evitar una mala comprensión o situaciones confusas.

En las primeras secciones revisamos qué enseñar o por dónde empezar la enseñanza de la competencia fónica. Al respecto, establecimos el siguiente criterio propuesto por Juana Gil: primero considerar las funciones a desarrollar, después contar con una determinación de problemas que un estudiante tiene según su lengua materna y la interferencia de ésta al momento de enfrentarse a la lengua que está aprendiendo, y, finalmente, tomar en cuenta los componentes entonacionales que son más frecuentes en función de la situación de enunciados en un entorno discursivo dado.

Defendimos el orden a seguir para iniciar la enseñanza de la pronunciación. Es decir privilegiamos los elementos suprasegmentales o prosódicos (la entonación, el acento, etc.) antes que los segmentales (vocales o consonantes), pues son éstos, los relativos a la prosodia, los responsables de una inteligibilidad del discurso, de la disminución del “acento extranjero” y los que ayudan a los alumnos a realizar una comunicación oral eficaz tanto a nivel perceptivo como productivo.

Para responder a cómo enseñar la entonación, seguimos las propuestas teóricas más recientes en la enseñanza de la prosodia que consideran principios para una eficaz adquisición fónica. Estos se relacionan a una secuencia que vaya de lo suprasegmental a lo segmental; de la percepción a la producción; plantean conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y compararlo con la lengua meta; valoran la dificultad y el orden de adquisición de los aspectos prosódicos teniendo en cuenta las diferencias y similitudes entre ambos idiomas, y considerar que los elementos aparentemente similares son los más complicados de aprender; integran la prosodia en la clase de lengua como un componente más del lenguaje que se aprende en todos los niveles, a través siempre de una práctica constante; trabajan la prosodia con actividades variadas de percepción y producción en las que se pueda integrar el componente lúdico y en que el alumno sea protagonista del aprendizaje; dan a los estudiantes conceptos clave para entender algunos de los diferentes componentes prosódicos.

Establecimos la concienciación del aprendiz acerca de la importancia de la adquisición prosódica; establecer las diferencias entonativas entre la lengua materna y la lengua meta, y la expresión de emociones a partir de la entonación.

Consideramos que los elementos antes mencionados son los mínimos necesarios que un estudiante de ELE debe adquirir para lograr una adquisición de la competencia fónica, sin correr el riesgo de producir malos entendidos a nivel semántico o pragmático.

Para comprender las diferencias y similitudes entonativas entre el inglés y el español, hemos presentado un contraste entre la entonación de ambas lenguas, lo cual nos fue útil para programar una secuencia de contenidos para el aprendizaje de la entonación del español para anglófonos de oraciones interrogativas y declarativas.

Vimos que un estudiante anglófono al intentar imitar el patrón entonativo del español lo relacionará con un tono desinteresado o de disgusto, ya que tenderá a relacionarlo con su lengua materna, por lo que, al no serle familiar, tratará de evitarlo. Por ello consideramos conveniente que comprenda que este patrón entonativo en español es normal y no significa lo que equivaldría en inglés.

También planteamos qué se utiliza hasta ahora para la enseñanza de la competencia fónica. Al respecto dimos cuenta que lo que se emplea en el aula no es eficaz. Esto, en parte, se debe a que las

actividades tradicionales resultan inadecuadas porque operan en una memoria de corto plazo, siguen el esquema de “escucha” y “repite”. Dichas dinámicas son insuficientes para un procesamiento en la memoria de largo plazo, y por lo tanto son inadecuadas para la adquisición de la materia.

Dimos cuenta de las propuestas recientes de los autores Cortés Moreno y Judy Gilbert quienes incorporan numerosas actividades lúdicas útiles dirigidas a cualquier nivel de aprendizaje de ELE. En cuanto a los planteamiento teóricos más recientes para la enseñanza de la pronunciación, vimos que éstos prometen ser atractivos para el alumno y defienden para su enseñanza una formación cualitativamente no muy diferente a la que el docente dedica a otros campos como la gramática o el vocabulario.

Acto seguido, estudiamos los métodos y prácticas tradicionales que se emplean para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Presentamos las actividades o estrategias empleadas en el aula provenientes de estos diversos métodos. La idea de esto fue responder por qué, pese a la existencia de diversos métodos, los alumnos todavía encuentran dificultades para expresarse a nivel oral, y por lo tanto no logran cubrir uno de sus principales objetivos.

Vimos que parte de la problemática reside en que la impartición de la materia se ha descuidado al no haber una integración eficaz de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para lograr dicha integración, consideramos indispensable contemplar alternativas que se centren en la inserción de la materia en una didáctica moderna (es decir que contemple propuestas tradicionales, pero sobre todo recientes que toman en cuenta el seguimiento que actualmente se hace en la pedagogía de lenguas extranjeras) y que consideren los requerimientos propios de la adquisición fónica para favorecer su adquisición; es decir, que vayan de lo suprasegmental a lo segmental; de la percepción a la producción; que conozcan el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y lo compare con la lengua meta; que trabajen la prosodia con actividades variadas en las que se pueda integrar el componente lúdico, que incluyan una concienciación del aprendiz acerca de la importancia de la adquisición prosódica; que incluyan la expresión de emociones a partir de la entonación, etcétera.

Para dar cuenta de ello y ayudar a la integración de la enseñanza de la prosodia en lenguas extrajeras hemos diseñado una unidad didáctica de enseñanza de la entonación del español para anglófonos de oraciones interrogativas y declarativas para que los alumnos cuenten con herramientas para enfrentar una necesidad esencial para su comunicación oral.

Para el desarrollo de la unidad didáctica, y siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes optamos por una propuesta ecléctica que considera tanto las propuestas tradicionales como las recientes. Por ello los contenidos de la unidad didáctica que proponemos se basan, principalmente en lo analizado en este trabajo, sobre todo en las teorías estudiadas acerca de las propuestas para la adquisición fónica.

Entre las prácticas tradicionales consideramos actividades que siguen el modelo “escucha” y “repite”, sobre todo para los primeros ejercicios. Después continuamos con prácticas que están dentro de las propuestas más recientes, entre las cuales destacamos las de Juana Gil, Agustín Iruela y Maximiano Cortés Moreno quienes rescatan los principios y las prácticas aplicadas en la didáctica de lenguas extranjeras en estos últimos años y los adaptan en una secuencia adecuada para la enseñanza de la pronunciación y en especial de la prosodia. El modelo que proponemos podría servir para el desarrollo de otros materiales dirigidos a otros niveles y temas de enseñanza de la prosodia o la pronunciación en general.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, G., *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente*. Universidad de Montreal (Tesis de maestría), 2010.
- AVERY, P. y EHRLICH, S., (eds.), *Teaching American English Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press, 2002, p. 215.
- ÁVILA S., et al., “Dos conceptos centrales en la etnología: tono normal y campo entonativo” [Consulta: julio 2012]. Disponible en: <http://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/entonacion-del-espanol-mexicano>
- BARTOLÍ RIGOL, M., “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, en *Revista PHONICA* 1, 2005. [Consulta agosto, 2012]. Disponible en [www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf).
- CANTERO, F. J., “Conceptos clave en lengua oral”, en A. MENDOZA (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Horsori, 1998, pp. 141-153.
- , *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona, 2002.
- CELE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J., *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York, Cambridge University Press, 1996.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. y PRATS FONTS, N., *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*, ASELE, Centro Virtual Cervantes, Actas II, 1990.
- CORTÉS MORENO, M., “Sobre la adquisición de la prosodia en la lengua extranjera: estado de la cuestión”, en *Didáctica, (Lengua y Literatura)*, núm. 12, pp. 91-119, 2000.
- , “El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos”, en *Lenguaje y textos*, núm. 17, 2001, pp. 127-144.
- , *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid, Edinumen, 2002.
- , Conferencia de Maximiano Cortés Moreno, en [www.cervantestv.es](http://www.cervantestv.es), 21 noviembre, 2009.
- CUQ, J.-P. y GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France, Presses universitaires de Grenoble, 2011.
- ESPINOSA VÁZQUEZ, A., *Ahora ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses* (tesis de maestría), UNAM, 2009.
- FLEGE, J. E., “Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning”, en Thom Huebner y Charles A. Ferguson (ed.), *Cross Currents in Second Language*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1991, pp. 249-288.
- GIL FERNÁNDEZ, J., *Los sonidos del lenguaje*. Madrid, Síntesis, 1988.
- , *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. España, Arco/libros, 2007.
- GILBERT, J. B., *Teaching pronunciation. Using the Prosody Pyramid*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008.
- HIDALGO NAVARRO A. y CABEDO NEBOT A., *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid, Arco/Libros, 2012.
- IRUELA, A., “¿Qué es la pronunciación? *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*”, núm. 9, 2007a [Consulta: junio 2012]. Disponible en: [http://mepsyd.es/redele/revista9/articulo\\_Iruela.pdf](http://mepsyd.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf)
- , “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras”. *MarcoELE Revista de didáctica*, 2007b. [Consulta: agosto 2012] Disponible en: [www.marcoele.com](http://www.marcoele.com)
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*. París, Les Éditions de Minuit, 1963.
- , *Six leçons sur le son et le sens*. París, Les Éditions de Minuit, 1976.
- LLISTERRI, J., “La enseñanza de la pronunciación”, en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 2003, 4 (1), pp. 91-114. [Consulta: febrero 2012]. Disponible en: [http://liceu.uab.cat/~joaquin/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.cat/~joaquin/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf)



- MALMBERG, B., *La Phonétique* (Col. “que sais-je?”, núm. 637). París, Press Universitaires de France, 1962, MCERL, (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), Instituto Cervantes. [Consulta: julio 2012]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- MOUNIN, G., *Dictionnaire de la linguistique*, París, 1974.
- PADILLA GARCÍA, X. A., “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”, en Centro Virtual Cervantes, [Consultado en febrero 2012] Disponible en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0871.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf)
- PATO, E. y MOLINIÉ, L., “Dificultades en la pronunciación de ELE en estudiantes francófonos y métodos de corrección”, en E. Pato., L. Ochoa y J. Lloro (eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*. Tinkuy. Boletín de investigación y debate, núm. 11, 2009, pp. 167-185.
- PEÑA CLAVEL, A., “El chat y la autonomía de los aprendientes de inglés de la mediateca del CELE-UNAM. Un estudio de caso”, en *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México, UNAM, CELE, 2012. Año 4, núm. 1. Disponible en Internet: <<http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano04/num01/0401a03.pdf>>
- Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para le español, A1 A2*. Madrid Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006.
- POCH OLIVÉ, D., “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, en *Revista redELE* 1, 2004a. [Consulta: agosto, 2012]. Documento en línea: [www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml)
- , “Los contenidos fonético-fonológicos”, en SANCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO I., (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español*. Madrid, SGEL, 2004b, pp. 753-765.
- QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J. A., *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1999.
- RENARD, R., *La méthode verbo-tonal de correction phonétique*. París, Didier, 1971.
- SANTAMARÍA, E., “Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas”, en *Las destrezas orales en la enseñanza de la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. Por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, pp. 1237-1250.
- , “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE”. *Redele. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, núm. 20, 2010. [Consulta: junio 2012] Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaOct2010/Santamaria\\_Pronun\\_Fonetica.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaOct2010/Santamaria_Pronun_Fonetica.pdf)
- STOCKWELL, R. P. y BOWEN, J. D., *The sounds of English and Spanish*. Chicago, University of Chicago Press, 1965.
- SWEET, H., *A handbook of phonetics*. Oxford, Clarendon Press, 1987.
- TAYLOR, L., *Pronunciation in action*. New York, Prentice Hall, 1993.
- TROUBETZKOY, N. S., *Principes de Phonologie*. Klincksieck, 1986.
- Universidad de León, *Phonétique Française, F.L.E.* [Consulta: junio 2012] Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours3.html#methodeverbotonale>
- SANTIAGO, F., La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes. *RESLA*, 24, 2011, pp. 193-210.
- VERDÍA, E. (ed.), “Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y Propuestas”. *Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera* 10, 2002. [Consultado en febrero 2012]. Disponible en línea: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.verdia.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf)

#### TEXTO DE APOYO

JARVIS, A.; LEBREDO, C.; MENA-AYLLÓN, R.; ROWINSKY-GEURTS, F. y STEWART, M., *Hola amigos!* 1ra ed. Canadiense. Boston, MA, Houghton Mifflin Co., 2008.

Alfabeto Fonético Internacional (AFI en español, API en francés e IPA en inglés) <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/>

#### PROGRAMAS DE ANÁLISIS ACÚSTICO

PRAAT: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

Audio Grabber: <http://www.audiograbber.comus.net/download.html>

Speech Analyser del SIL: <http://www.sil.org/computing/speechtools/>

Wavesurfer <http://www.speech.kth.se/wavesurfer/>

#### CHATS DE INTERCAMBIOS DE IDIOMAS

Programa eTandem: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etpartner-es.html>

Mediateca del CELE, UNAM: <http://cad.cele.unam.mx/consultamediateca/index.jsp?page=chat>

Contacto con la coordinadora del intercambio de idiomas con el uso del chat por parte de hablantes mexicanos estudiantes de inglés en la Mediateca del CELE, UNAM: Mtra. Adelia Peña Clavel [adelia.penya@cele.unam.mx](mailto:adelia.penya@cele.unam.mx)