

COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

**La enseñanza de la pronunciación en el aula ELE:
¿Todavía pendiente?**

Autora: Sara Barriuso Sánchez

Directora: Sabina Nocilla

21 // junio // 2020

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe

Grado en Traducción e Interpretación

Agradecimientos:

Quiero expresar mi agradecimiento a:

Mi “ejército”, familia y amistades, que me han apoyado siempre pero que durante este último año de grado me han cuidado especialmente.

A los estudiantes de español de Pueblos Unidos del curso 2018/2019 y 2019/2020, por permitirme “experimentar” con ellos, y a mis compañeras, por su contagioso entusiasmo.

A Cristina Fernández por amar su profesión, su entrega y buen hacer y por inspirarme tanto.

La profesora Sabina Nocilla, por su paciencia, consejos y cercanía en todo momento en el laborioso pero bonito camino de este trabajo.

A toda la plantilla de Comillas, siempre a disposición del alumnado. En especial al personal de Biblioteca, por su apoyo (en especial durante la COVID-19), de STIC, por su ayuda técnica, de limpieza, por su trabajo, y de Comillas Solidaria, por darme la oportunidad conocer la entidad Pueblos Unidos, con la que también quedo agradecida y en deuda.

A todas estas personas, ¡muchas gracias!

La pronunciación es el gobierno de la voz y del cuerpo a partir de la dignidad de las cosas y de las palabras

-Cicerón

Do you know what a foreign accent is? It's a sign of bravery.”

-Amy Chua

ÍNDICE

1.	Justificación del trabajo. Finalidad y motivos	1
2.	Marco teórico y estado de la cuestión.....	3
	2.1 Fonética, pronunciación y la corrección fonética	3
	2.1.1. ¿Hay que enseñar fonética o pronunciación?.....	4
	2.2. Situación de la pronunciación.....	5
	2.3. Factores en la adquisición de la pronunciación	6
	2.3.1. El factor crítico de la edad.....	6
	2.3.2. Los factores afectivos o psicosociales	7
	2.3.3. La aptitud para las lenguas.....	7
	2.3.4. El contacto con la lengua extranjera	8
	2.3.5. La interferencia de la lengua materna: El acento extranjero	8
	2.3.6. Algunas conclusiones	9
	2.4. Algunas preguntas recurrentes.....	9
	2.4.1. ¿Hay un estándar oral establecido del español?	10
	2.4.2. ¿Qué pronunciación enseño?.....	11
	2.4.3. ¿Es malo el acento extranjero? ¿Cuánto debo exigir al alumnado?.....	13
	2.4.4. ¿Qué contenidos enseño? ¿Y cómo los enseño?.....	13
	2.4.5. ¿Es posible predecir los errores?	15
	2.5. Historia de la metodología de la enseñanza de idiomas	15
	2.5.1. Método Gramática-Traducción:.....	15
	2.5.2. El método articulatorio	16
	2.5.3. Los métodos audio-lingüísticos	17
	2.5.4. El enfoque comunicativo.....	18
	2.5.5. El enfoque por tareas	19
	2.5.6. Algunas conclusiones	19

3.	Metodología	20
4.	Análisis curricular	21
	4.1. Marco común europeo de referencia	21
	4.1.1. La pronunciación en el Marco	21
	4.2. Plan curricular del Instituto Cervantes.....	22
	4.2.1. La pronunciación en el Plan curricular	23
5.	Análisis de materiales: Manuales de ELE	23
	5.1. Bitácora 1, 2 y 3.....	24
	5.2. Gente hoy 1, 2 y 3	27
	5.3. Diverso 1 y 2	31
	5.4. Nuevo Prisma	33
	5.5 Algunas conclusiones	35
6.	Caso práctico: la pronunciación en Pueblos Unidos	36
	6.1. Análisis de las dificultades	36
	6.2. La temida clase de pronunciación.....	36
7.	Conclusiones.....	37
8.	Recomendaciones	38
	Referencias.....	40
	Manuales analizados.....	42
	Índice de Figuras	43

1. Justificación del trabajo. Finalidad y motivos

A raíz de sus voluntariados con población inmigrante, cayó en la cuenta de su necesidad de aprender a corregir la pronunciación y en la dificultad de acceso a herramientas para enseñarla. A partir de este proyecto, la autora pretende averiguar cuál es la situación actual de la enseñanza de la pronunciación en el aula ELE (Español Lengua Extranjera). ¿Es la asignatura pendiente?

En vistas de este trabajo, le pidió a Cristina Fernández, la profesora responsable en el voluntariado¹, dirigir unas actividades de pronunciación. Preparar esa clase le dio mucho respeto, pues no sabía cómo enfrentarse. Primero, porque pensaba que necesitaba una formación especializada, que no tenía; y segundo, porque no quería hacer una clase aburrida. La única actividad que conocía de pronunciación era el “escucha y repite” y le parecía muy mecánico y repetitivo.

En otra ocasión, un alumno sirio le pidió ayuda para distinguir las vocales ‘e’ y la ‘i’, una de las principales dificultades entre el alumnado de lengua materna árabe. Ella intentó explicarlo y, sin tenerlo muy claro, le mostró cómo se debe situar la boca, pero o por la falta de experiencia o de formación, ejercitar la pronunciación de estas vocales fue una tarea vacua: seguía pronunciando ‘*me casa*’ o ‘*defecil*’, en vez ‘mi casa’ o ‘difícil’. Ella se sintió frustrada por no saber hacerlo mejor y el alumno se entristeció. Si en vez de esto, la profesora hubiese encontrado herramientas eficaces, quizá el alumno habría sido capaz de distinguir los sonidos correctamente, con lo que aumentaría su autoestima y reduciría la frustración de la docente.

La experiencia de la autora como docente es bastante reciente, pero, como alumna de otras lenguas extranjeras observa que al tema de la pronunciación se le resta importancia. Resulta paradójico que el enfoque comunicativo se haya afianzado en las aulas, pero se siga sin conceder a las destrezas orales la misma importancia que a las escritas.

Con este trabajo pretendemos aportar un granito de arena a la labor de visibilizar la pronunciación que desde hace años se viene haciendo por parte de la academia y averiguar si la pronunciación en el aula de ELE es todavía una asignatura pendiente. Las preguntas que guían esta investigación son las siguientes:

- ¿Debe el profesor de idioma tener conocimientos sobre fonética? ¿Para qué le sirven y cómo utilizarlos?
- ¿Se ha descuidado la pronunciación con el enfoque comunicativo?

¹ Proyecto Hospitalidad del centro Pueblos Unidos.

- ¿Es la pronunciación una parte esencial del aprendizaje del idioma o basta con unas cuantas indicaciones generales?
- ¿Debe corregirse el acento extranjero?

Por lo tanto, el objetivo general que se persigue con este trabajo es descubrir el lugar que ocupa actualmente la pronunciación a través de un análisis de materiales. Como objetivos secundarios, se proponen los siguientes:

- Comprobar si se ha integrado el enfoque comunicativo en la didáctica de la pronunciación.
- Responder preguntas recurrentes sobre enseñanza de la pronunciación.
- Realizar recomendaciones para trabajar la pronunciación en el aula de ELE.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

2.1 Fonética, pronunciación y la corrección fonética

Para poder desarrollar este trabajo, primero se debe exponer la distinción entre fonética y fonología y después entre fonética y pronunciación. La fonética y la fonología se complementan: la primera se encarga de estudiar los sonidos dentro de un discurso; por su parte, la fonología estudia la organización lingüística de los sonidos que distinguen una lengua de otra, su unidad de estudio son los fonemas (Gil, 2007). Por ejemplo, la fonología permite saber que a un francés le cuesta pronunciar la 'zeta' o a un español reconocer la [œ] del francés porque no existen en su lengua materna.

En la historia de la didáctica de las lenguas Fonética y Pronunciación, materias íntimamente relacionadas, se han llegado a confundir, considerándose sinónimos. Bartolí Rigol (2005) interpreta que, por ejemplo, cuando Göbel y Graffman, en 1977, se refirieron a la fonética como «hijastra» de la enseñanza de lenguas extranjeras, para evidenciar la falta de atención que recibía en esos años, trataron fonética y pronunciación como un único concepto. Si bien están muy ligadas, sobre todo desde el punto de vista didáctico, fonética y pronunciación difieren. Los autores Cantero (2003) y Llisterri (2003) distinguen claramente ambos conceptos.

Así, Cantero (2003) propone definir Fonética como la interdisciplina «que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura» (p. 58).

La pronunciación, en cambio, es la producción y la percepción del habla, por lo tanto, se realiza exclusivamente a través del uso de la lengua oral (Cantero, 2003). Enseñar pronunciación, por su parte, significa guiar en las estrategias para expresar y entender un discurso oral de manera adecuada en su conjunto. De la pronunciación, así entendida, tanto como producción como percepción, depende en gran parte el éxito de la comunicación, sobre lo que incidiremos más adelante en el apartado de acento extranjero. La pronunciación incluye elementos segmentales (las vocales y consonantes propias de cada lengua) y lo que suprasegmentales (como la entonación, la acentuación, el ritmo o velocidad de habla).

Antes de definir corrección fonética, merece la pena mencionar la diferencia entre enseñar y corregir pronunciación. Enseñamos la pronunciación cuando no está en el sistema fonológico del estudiante, es decir, en su sistema abstracto mental. El sistema fonológico incluye sonidos, patrones acentuales, el rimo, el tempo o velocidad de habla, ... Por ejemplo, enseñamos sonidos que no existen

y hay que presentarlos. Mientras que corregir es reconducir elementos que ya existe en el sistema fonológico del estudiante.

Ahora sí, la corrección fonética es una rama de la fonética (Cantero, 2003) y un método de enseñanza para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos cuando detectamos errores en la producción oral, igual que corregimos los errores de gramática o de léxico (Llisterri, 2003). Por tanto, trata de resolver los problemas que se agrupan bajo el paraguas comúnmente conocido como «acento extranjero», al que dedicaremos un apartado en este trabajo más adelante, a través de una serie de estrategias de corrección.

Una vez hecha la distinción entre términos, conviene preguntarse: entonces, ¿qué se debe enseñar en el aula de español? ¿fonología o pronunciación?

2.1.1. ¿Hay que enseñar fonética o pronunciación?

Llisterri (2003) sitúa la fonética fuera de la enseñanza de Lengua Extranjera (LE), por ejemplo, en estudios de Filología, pero sí se muestra a favor de incluir la pronunciación en las actividades de clase. En palabras de Llisterri (2003), con la enseñanza de la fonética se pretende que «el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua» (p. 91). Por tanto, se trata de una tarea que difícilmente llevará a cabo el profesor de ELE si no es en niveles muy avanzados o en cursos monográficos. En el aula ELE, se puede enseñar fonética y mostrar las características de los sonidos de una lengua, cómo se articulan y cómo se transcriben. Este conocimiento resulta valioso, pero no hará que los alumnos necesariamente consigan una pronunciación cercana a la nativa.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994), la pronunciación debe trabajarse de una forma constante y sistemática desde los primeros cursos y, además, sin tener que teorizar sobre fonética o fonología. En efecto, aunque para profesores e investigadores, tradicionalmente pronunciación y fonética han sido lo mismo, enseñar pronunciación no es lo mismo que enseñar fonética, son materias que se deben distinguir y, de hecho, resulta fundamental hacerlo. Aprender a comunicarse en español es el objetivo de nuestros alumnos. Leer y escribir conforma tan sólo una parte de lo que significa manejar una lengua. Pero, para garantizar el éxito de la comunicación con un nativo y que esta se desarrolle de forma fluida, nuestros estudiantes tendrán que ser capaces de hablar y comprender a su interlocutor.

Algunos errores son más graves que otros, pues entorpecen más la comunicación. Conviene empezar por estos e ir dirigiendo la progresión del estudiante. La corrección fonética, teniendo en

cuenta que la pronunciación es la materialización de la lengua, debería realizarse con un apoyo exclusivamente oral, tal y como propone Bartolí Rigol (2005), y que veremos más adelante. La corrección fonética incluye el análisis contrastivo que hace posible prever posibles errores y dificultades de los alumnos de determinada lengua materna, el diagnóstico del error, es decir, ofrecer una descripción de los sonidos meta, por ejemplo, en cuanto a «su punto de articulación, su modo de articulación y sobre el hecho de si era sorda o sonora» (Poch, 1998).

2.2. Situación de la pronunciación

Es de sentido común que un estudiante no ha adquirido buen nivel de una LE si presenta una pronunciación defectuosa que dificulta la comprensión y, por ende, la comunicación. Y pese a estar esta realidad consensuada entre profesionales de la enseñanza de ELE, lo cierto es que en la práctica docente se le suele invertir muy poco esfuerzo a atender los problemas de pronunciación de los estudiantes (Poch, 2004). Esto se debe a dos mitos: en primer lugar, se ha extendido el prejuicio de que el español es una lengua fácil de pronunciar, pues se fundamenta en que se lee tal como se escribe y que tiene pocos sonidos difíciles; en segundo lugar, se cree que para abordar el tema de la pronunciación hay que ser especialista en fonética, pero la mayoría de los profesores de ELE no reciben esta formación.

Afirmaciones como las siguientes en obras de enseñanza de español ilustran estas creencias: «Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds found in English» (Clarke, 1982, p.1 en Poch (1993), y «Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced» (Jackson y Rubio; 1989, p.2 en Poch, 1993).

Tenemos la certeza de que la distancia entre ortografía y pronunciación en español es pequeña en comparación con lenguas como el inglés o el francés. Sin embargo, basta con observar que los ingleses suelen diptongar los sonidos vocálicos: «Así, éstos para decir “no” suelen pronunciar [now] en lugar de [no] que sería la pronunciación propia de un español.» (Poch, 1993, p. 2)

Respecto al segundo prejuicio, cabe preguntarse por qué para enseñar gramática no hay que ser especialista en sintaxis o para lexicografía, en léxico y, en cambio, durante tantos años, y aún hoy, se reserva la corrección fonética a un grupo selecto de lingüistas (Poch, 1993). El tema de debate, entonces, debería ser qué aspectos de fonética debe conocer un profesor de LE para desempeñar la labor de corrección de la pronunciación, en vez de si hay que ser especialista en la materia o no para llevarla a cabo.

2.3. Factores en la adquisición de la pronunciación

En otro orden de cosas, muchos profesores deciden no dedicar tiempo de clase a la pronunciación porque creen que las particularidades de cada estudiante, sobre las que no se tiene control, son más decisivas para una buena pronunciación que el tiempo en el aula repitiendo sonidos y entonando. Pero ¿qué influye más en el aprendizaje de la pronunciación? Sobre la adquisición de la pronunciación de una nueva lengua hay muchos tópicos. No todos tenemos las mismas capacidades para aprender idiomas (inteligencia lingüística), a esto se suman, en principio, otros factores, tanto lingüísticos como extralingüísticos, que determinan la adquisición de las pautas de pronunciación: la edad, el componente afectivo, la interferencia de la L1, la aptitud y el contacto con la LE (Gil, 2007).

2.3.1. El factor crítico de la edad

Existe la creencia popular de que este factor es determinante y que una buena pronunciación sin acento extranjero se aprende mejor y más fácilmente a edades tempranas. Varios autores investigan la hipótesis del “período crítico”, es decir, si, a partir de cierta edad, los rasgos fonéticos de la lengua materna “contaminan” el acento en la segunda lengua. Eric H. Lenneberg es considerado pionero en los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano (Torres, 2005). En 1967, defendió un período crítico, la pubertad, con el cual finalizaba la adquisición del lenguaje porque a medida que maduramos, perdemos plasticidad cerebral y la organización del cerebro se hace más especializada, o sea que todas las funciones lingüísticas progresivamente se concentran en el hemisferio cerebral dominante. Sin embargo, sólo se trata de una hipótesis, pues no hay suficiente evidencia científica. Asher y García (1969), en Torres (2005), ofrecen una explicación más sencilla: quizás los niños aprendan más rápido la nueva lengua porque, como aprenden en situaciones lúdicas y de acción, sincronizan, al contrario que los adultos, que estudian la lengua en situaciones estáticas, su sistema cinético con la transmisión o recepción del habla. Pero, añaden que la biología no determina el aprendizaje. Snown y Hoefnagel-Höhle (1978), en Torres (2005), también desechan la teoría neurológica del periodo crítico con el siguiente experimento. Durante su primer año en Holanda, se evaluaría el aprendizaje de sujetos angloparlantes de distintos grupos de edad. Los datos obtenidos contravienen la teoría del periodo crítico, pues se descubrió que los sujetos de entre doce y quince años, junto con los adultos, progresaron rápidamente los primeros meses; los que tenían edades comprendidas entre los ocho y los diez y entre los doce y los quince años obtuvieron mejores resultados al final del año; los infantes de tres a cinco años salieron los peor parados en todos los test. Finalmente, Strevens (1974), citado en Torres (2005), sostiene que el adulto presenta una serie de

desventajas y ventajas durante el aprendizaje de la pronunciación extranjera. Veámoslas a continuación:

Tabla 1: Rendimiento del adulto en el aprendizaje de la pronunciación extranjera

Desventajas	Ventajas
Reducida plasticidad lingüística	«Sofisticación de la enseñanza», es decir, ha aprendido a aprender (puede seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir, generalizar, etc.).
Mayor timidez	Mayor capacidad de concentración que un niño o niña.
Mayor confianza en la escritura	La tendencia está cambiando. Cada vez más se emplean otras técnicas (sugestopedia, juego).

Fuente: Elaboración propia a partir de Stevens (1974) en Torres (2005)

Exista o no un periodo crítico, para conseguir buenas pronunciaciones en nuestras aulas, hará falta desterrar el escepticismo sobre las capacidades de nuestros estudiantes y sobre nuestra capacidad para enseñarles. Aprender a pronunciar otra lengua está muy relacionado, no tanto con la capacidad del aparato fonador o con periodos críticos, sino con la inhibición o sentimiento de rechazo.

2.3.2. Los factores afectivos o psicosociales

Dentro de este apartado encontramos el miedo al error o al ridículo, la predisposición y motivación del individuo, el estrés en el aula o las etiquetas de la lengua, por ejemplo, si suena melodiosa o dura. Y también la decisión o deseo, consciente o no, de un hablante no nativo en un país que no es el suyo de mantener su acento y peculiaridades lingüísticas, bien para distinguirse de los otros individuos, bien porque considera adaptarse una especie de deslealtad a su grupo lingüístico, o porque en caso de transferir ciertas normas sociales se le perdona más fácilmente al que se nota que es extranjero, o bien porque no desea integrarse en la sociedad de acogida (Giles, 1979 citado en Gil, 2007). Si el profesor tiene todo lo anterior en cuenta, puede ser más consciente de lo que los estudiantes desean en cuanto a pronunciación, su actitud y también hacer que estos se sientan más cómodos y con confianza en clase.

2.3.3. La aptitud para las lenguas

A menudo escuchamos que una determinada persona tiene “facilidad para los idiomas”, dando a entender que hay individuos con una aptitud innata o talento para las lenguas, así como otras la tienen para la música, el deporte, la pintura o las matemáticas.

En la cuestión de la pronunciación, puede ser que haya personas con un oído más fino capaces de distinguir mejor los rasgos de los distintos sonidos, curvas entonativas y del patrón acentual, pero, la verdad es que no existe consenso entre los expertos sobre esta idea tan extendida.

2.3.4. El contacto con la lengua extranjera

Estar en contacto continuo con la LE (ver series, tener amigos o pareja nativos, residir un tiempo en el país, etc.) mejora la pronunciación (Bohn y Flege, 1990 en Gil, 2007). Aunque no tanto si no se acompaña de una guía o entrenamiento sistemático y paralelo y por supuesto, no depende tanto del tiempo o la duración del contacto o inmersión con la lengua, como con la intensidad y aprovechamiento de ese contacto. Por ejemplo: una madre bangladeshí, ama de casa, lleva doce años en España, pero tiene poco contacto con nativos, sólo sale de casa para hacer los recados y dos veces a la semana va a clase de español. En cambio, un estudiante Erasmus, además de sus clases de español, todos los días se reúne para un intercambio de idiomas en un café.

2.3.5. La interferencia de la lengua materna: El acento extranjero

Entre los factores lingüísticos que influyen en el aprendizaje de una LE, uno de los más obvios es el peso del sistema fonológico de la lengua materna (L1), aunque no todos los errores de pronunciación se producen por interferencia de la L1. El acento extranjero es consecuencia de reproducir algunos rasgos fonéticos de la L1 cuando se habla una segunda lengua.

Los primeros estudios sobre fonética y pronunciación concluían que los sonidos forman una especie de «cadena sonora», unidos uno tras otro. Cantero (2003) desmitifica este planteamiento porque, de existir esta cadena, la pronunciación consistiría en emitir cada uno de los sonidos con el mismo nivel de importancia, y, por tanto, no existirían ni el acento dialectal ni el acento extranjero. En cambio, Cantero sostiene que los sonidos no forman una cadena, sino que se agrupan en «bloques fónicos». Cada dialecto agrupa los sonidos diferente, por eso existen diferentes acentos. La teoría de Cantero sí explica el acento extranjero; y, es que, aun cuando el alumno imite de manera aceptable los sonidos uno por uno del español, a la hora de integrarlos en el discurso, agrupa los sonidos según los mecanismos de su lengua materna.

Para Trubetzkoy (1939), en su obra *Principios de Fonología*, (en Poch, 2004) el llamado “acento extranjero” se produce porque al recibir los sonidos pasan por la «criba» de la L1. Para el autor, el concepto «criba fonológica» refiere a la interpretación errónea o inexacta de un sonido condicionada por la diferencia entre los sonidos propios de nuestra L1 y la estructura fonológica de la LE.

Cristina Matute (2006) ha podido comprobar la teoría de la «criba» gracias a su experiencia docente con angloparlantes. Con sus estudiantes lleva a cabo pruebas de dictado y concluye que a más incorrecta la percepción de los fonemas, peor codificación gráfica de los sonidos se puede

comprobar. Apunta que, por ejemplo, se transcriben erróneamente las palabras: *pesadilla* (*pesa día*), *matrimonio* (*matrimoño*), *no* (*nou*). Esto ejemplifica cómo la pronunciación afecta a otras destrezas de la lengua, como la comprensión auditiva o la expresión escrita.

2.3.6. Algunas conclusiones

Hemos revisado las variables de las que hace referencia Juana Gil (2007), a saber: la edad, la motivación social y afectiva, la mayor o menor aptitud individual para los idiomas, la “contaminación” de la primera sobre la segunda lengua, etc. Todas ellas no deben disuadir al profesorado de marcarse el objetivo de que su alumnado pronuncie correctamente la LE porque, aunque es una tarea ardua, precisamente porque aparecen todas esas variables múltiples y que a menudo escapan a nuestro control, los profesores tienen que transmitir a los estudiantes que es posible adquirir una pronunciación clara y que no sea barrera para una comunicación fluida.

2.4. Algunas preguntas recurrentes

Una vez aclarado que lograr una expresión oral aceptable y comprensible es una tarea factible, veamos algunas preguntas recurrentes que los profesores de lenguas extranjeras, y en nuestro caso, de español, se plantean: ¿qué pronunciación enseñar en el aula de español?, ¿hay una norma de pronunciación que seguir?, ¿es justo pedir al alumnado que pronuncie como nativo?, ¿cómo preparo el material?, entre otras.

Antes de intentar responder estas preguntas, queremos aclarar en una pincelada a qué nos referimos con variedades del español y por qué decimos español y no castellano.

La variedad lingüística son todos los cambios posibles que podemos alterar en un sistema lingüístico, pero no de manera tan exagerada que se convierta en otra lengua. El Instituto Cervantes (s.f.), en su *Diccionario de términos clave de ELE* recoge la siguiente definición: «usos de una misma lengua según la situación comunicativa, geográfica o histórica en que se emplea y según el nivel de conocimiento lingüístico de quien la utiliza». Las variedades vienen dadas por cambios geográficos (variedad diatópica o dialectos), la situación comunicativa, el contexto (variedad diafásica o registros), el nivel sociocultural (variedad diastrática) o el tiempo (variedad diacrónica). Además, cada hablante tiene su idiolecto o variedad particular, en función de su edad, género, profesión, ... En nuestro trabajo, cuando nos referimos a variedades del español nos referimos a variedades diatópicas, es decir, las que cambian con la zona geográfica.

En cuanto a si se dice español o castellano, la comunidad internacional reconoce oficialmente el español como nuestra lengua, y no castellano, pero muchas veces utilizamos ambos

términos indistintamente. En términos estrictamente lingüísticos, el castellano es la variedad de español que se habla en el centro norte peninsular. Históricamente, también refiere al español que se hablaba en el reino de Castilla. Ahora bien, nuestra lengua como marbete que engloba todas las variedades a ambos lados del océano, se llama español, aunque haya quién vea en esto connotaciones imperialistas.

2.4.1. ¿Hay un estándar oral establecido del español?

En un mismo idioma puede haber distintos acentos muy diferentes cambiando de unos lugares a otros. Particularmente en el caso del español, con más de 400 millones de hablantes (Instituto Cervantes, 2019), sabemos que no existe una única pronunciación del español. El español rioplatense suena distinto que el cubano o mexicano o el que hablan los ecuatoguineanos y saharauis. Incluso, varía dentro de cada territorio nacional: por ejemplo, el español de Andalucía suena distinto que el de Galicia. Entonces, ¿cómo se puede establecer un estándar?

Los términos norma y estándar también merecen una breve aclaración: el estándar son todos los rasgos que comparten todas las variedades, por ejemplo, el sonido “erre”, que es igual en Andalucía que en un estado mexicano y que en una región chilena. En otras palabras, el estándar es la suma culta de todas las variedades para que todos nos podamos entender. De manera que, cuanto más académico hablen mejor se entenderán personas de distintas variedades de español.

Y la norma es todos los rasgos que interpretamos como correctos y aceptados. Por ejemplo, en España utilizamos *qué cosa* mientras que en ciertos países de Latinoamérica se acepta *cuál cosa*. Existen distintas normas en las poblaciones. Hay ciertas personalidades e instituciones que funcionan como autoridades y determinan la norma o referente. Por ejemplo: el Instituto Cervantes o ciertos periódicos.

Ahora sí, ¿hay una variedad de español estándar? Todas lenguas han fijado un estándar, que suele corresponder con la zona de mayor desarrollo económico o donde se estableció la capital. En el caso del español, existe un mito muy arraigado que dice que debemos enseñar al alumnado la pronunciación correspondiente a Castilla y León, aunque por número de hablantes sea minoritaria (Poch, 1993). Esto se debe simplemente al prestigio que ha adquirido históricamente, pero, de hecho, por ejemplo, el seseo suele ser la variedad fonética más fácil y también más común por volumen de hablantes.

Por otro lado, existe lo que se conoce como español internacional, neutro o global, o informalmente como “español Disney” o “español de la CNN”, un español artificial que elimina las particularidades de las variedades. Así que, es una variedad que nadie utiliza, pero podemos entender.

2.4.2. ¿Qué pronunciación enseño?

Entonces, entre tantas variedades aparecen las primeras preguntas que debe formularse el profesor de lenguas: ¿qué modelo quiero que aprendan mis alumnos? y ¿sólo ese o también otros modelos?

Una pronunciación determinada es considerada más o menos prestigiosa, no por razones lingüísticas, sino por razones de tipo histórico, económico y social. Es decir, tener un acento mexicano, andaluz o extranjero no es malo per se, pero a veces se han estigmatizado los acentos. Por eso, resulta importante mostrar a los alumnos el rico mosaico de variedades de la lengua española para que vean todas las posibilidades que esta ofrece.

Como profesores de una lengua tan rica, tenemos la obligación de enseñar a nuestros alumnos en la tolerancia y multiculturalismo. Hoy en día no cabe la discusión sobre que haya mejores o peores variedades. Somos responsables de no afectar negativamente al alumno ni a otros compañeros, al decir, por ejemplo: “yo te voy a enseñar el español de Castilla, que el que te enseñó tu otro profe no es el de verdad”. En palabras de Octavio Paz (1997):

El español de siglo XX, el que se habla y escribe en Hispanoamérica y en España es muchos españoles, cada uno distinto y único, con su genio propio; no obstante, es el mismo en Sevilla, Santiago o La Habana. No es muchos árboles: es un solo árbol, pero inmenso, con un follaje rico y variado, bajo el que verdean y florecen muchas ramas y ramajes. Cada uno de nosotros, los que hablamos español, es una hoja de ese árbol. (párrafo 3)

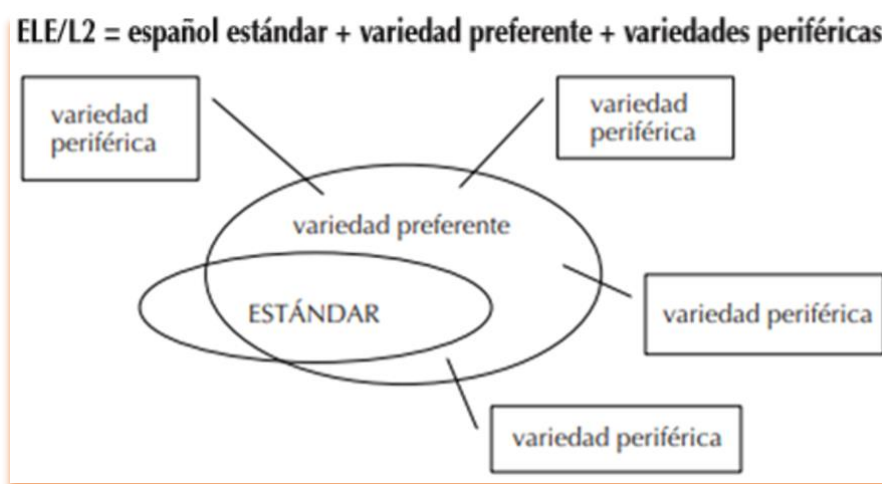
Pero ¿tenemos que enseñarlas todas?, cabría preguntarse. Lógicamente, cada profesor, en función de sus orígenes, enseñará a sus estudiantes la variedad que habla, porque imitar otra variedad resultaría ridículo o forzado, y no hay que exigir al profesor ni que esconda su variedad ni que «hable estándar, aunque sí debe conocerlo y poder así situar su variedad con respecto a él» (Poch, 1993, p. 195), pero hay que conocer las características de otras variedades para resolver posibles dudas en clase (Llisterri, 2003).

Entonces, ¿qué variedades incluyo? Andión y Gil (2013) expresan tres requisitos para incorporar una variedad: ser rentable para el alumnado y sus necesidades, ser suficientemente perceptible por este y tener un área de validez lo suficientemente amplia. Es tarea del docente identificar la variedad meta del alumnado. Pongamos el caso de una alumna que desea emprender un negocio con una empresa chilena. No le interesa hablar el español típico madrileño.

Sin embargo, no siempre tenemos la certeza de qué pronunciación le va a ser útil. En esos casos, ¿hay que elegir una pronunciación en concreto? o ¿enseño una mezcla? ¿Tengo que saber todas las variedades? Además, hay que considerar las limitaciones del profesor, que no siempre puede enseñar la variedad que pide el alumno, ya sea porque no tiene acceso a los materiales, el conocimiento o no le interesa.

Según Andión y Gil (2013), el estándar es la brújula que garantiza homogeneidad, corrección gramatical y adecuación, la variedad preferente es la que el profesor selecciona como la variedad para su curso de español y las variedades periféricas son las que se incluyen en un segundo plano en las clases, orbitando alrededor. Por ejemplo: en sus clases de español una profesora enseña el español septentrional, pero menciona rasgos del meridional como el ceceo o el seseo, que puede caer la d en *-ado*, etc. Con esto, el alumnado tiene una visión del español más amplia y tolerante. Mientras nos mantengamos en los márgenes de lo comprensible y una amplia mayoría de nativos nos entienda, podemos expresar a nuestros estudiantes que pueden hablar el español que deseen.

Figura 2: Fórmula del modelo lingüístico del español que debemos enseñar



Fuente: Andión y Gil (2013): *Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2*, Budapest, Instituto Cervantes

De esta forma, estamos estimulando al alumno a aprender y moverse en diferentes contextos, no porque les pedimos que sepan expresarse utilizando varias variedades, sino para que sean capaces de comprenderlas y para representar la diversidad del español. Llevar a cabo con los alumnos una reflexión sobre las variedades puede ayudar a despertar su curiosidad, ayudar a explicar otros contenidos y potenciar la motivación.

Ahora, con todo lo anterior en mente, es decisión tanto del profesor como del estudiante la variedad que se trabaja en clase porque para determinados fines les resultaran más útiles unas que

otras. Sobre cuándo incluir las variedades de las que hablábamos en el apartado anterior, debe ser un continuo y se recomienda profundizar más a partir del nivel intermedio (B1) (Andión y Gil, 2013).

2.4.3. ¿Es malo el acento extranjero? ¿Cuánto debo exigir al alumnado?

Tener acento extranjero es normal y no es negativo. Para Cortés (2002), el acento extranjero avisa de que se está hablando con una persona foránea y esto es ventajoso porque el interlocutor adaptará su forma de expresarse y será más tolerante con los fallos. No obstante, probablemente, si la pronunciación es defectuosa, la persona nativa tendrá que pedir a la persona extranjera repeticiones o aclaraciones adicionales y prestar atención extra. En supuestos más pesimistas, podría cansarse de hacer este sobreesfuerzo, perder la paciencia, burlarse o ridiculizar a nuestro estudiante. Entonces, su actitud hacia el aprendizaje de español se torna negativa, el alumno se frustrará y se ralentizará su proceso de aprendizaje. Mientras que conocer la pronunciación de una LE facilita que la conversación resulte más natural y fluida. Pero, no es lógico ni factible exigir al alumnado la pronunciación nativa. El objetivo es comunicarse de manera eficaz, es decir, que se adquiera una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el nativo, y así se lo transmitiremos al alumno.

Entonces, ¿hasta dónde es necesaria esta corrección fónica? Como comentábamos al inicio, es posible establecer una jerarquía de gravedad o importancia de los errores. De hecho, una adecuada pronunciación favorece una mayor aceptación por parte de los nativos (Cortés, 2002). Es más, la pronunciación aporta gran información sobre el hablante (identidad, origen, estilo, etc.) y genera impresiones, positivas o negativas. La pronunciación es una carta de presentación ante los nativos y si es buena, siempre suscita admiración. Para el aprendiente supone una inyección de autoestima. Por tanto, debemos buscar la inteligibilidad, pero no dejar de lado los contenidos de pronunciación.

2.4.4. ¿Qué contenidos enseñar? ¿Y cómo los enseñar?

Qué enseñar y en qué orden son dos interrogantes que varían en buena medida en función de la propuesta metodológica que sigamos. En otro capítulo veremos las especificaciones sobre pronunciación del Marco Común Europeo de Referencia y del Instituto Cervantes.

En cuanto a la corrección de la pronunciación, esta debe abordarse desde las primeras clases. Y ¿qué hay que corregir? Respecto a los contenidos que hay cubrir, parece relevante la organización que incluye el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC) respecto a los elementos que configuran la pronunciación: la base articulatoria, la sílaba y el acento, el ritmo, las pausas, el tempo y la entonación.

Figura 3: Contenidos de la pronunciación

A. Disposición (base) articulatoria del español
B. Plano suprasegmental
1. La sílaba
2. El acento en español
2.1. El acento léxico
2.2. El acento oracional
2.3. El acento enfático
3. Distribución y tipos de pausas
3.1. El grupo fónico
3.2. El tempo
4. El ritmo en español
5. La entonación en español
5.1. Las formas entonativas básicas
5.2. Las modalidades expresivas y afectivas
C. Plano segmental
1. Las vocales del español
1.1. Modificaciones contextuales
1.2. Secuencias vocálicas
1.3. Fenómenos dialectales
2. Las consonantes del español
2.1. Variantes contextuales
2.2. Consonantes agrupadas
2.3. Variantes dialectales

Fuente: Instituto Cervantes. (2006): Pronunciación. En *CVC Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Edelsa.

Tradicionalmente, la progresión de los contenidos empieza con los elementos segmentales para avanzar a los suprasegmentales. Pero no tenemos por qué tomar esta secuenciación como cierta. De hecho, en la actualidad, se aconseja ver en clase la entonación y otros elementos suprasegmentales, como el ritmo, desde los primeros días del nivel más inicial, antes de corregir los sonidos uno a uno. Es lo que Juana Gil (2007) denomina la perspectiva de «arriba abajo». En palabras de Cortés (2002), los hispanohablantes tendemos a ser más comprensivos con las faltas de pronunciación de los sonidos aislados, pero más intransigentes en cuanto a la entonación, que puede malinterpretarse. Al fin y al cabo, la personalidad de la pronunciación de una lengua se caracteriza por su acento, ritmo y entonación.

En definitiva, el interés de la enseñanza de la pronunciación ya no se centra tanto en los sonidos en sí mismos, sino en la producción de discursos coherentes, bien articulados. Otro principio imperante en la actualidad es comenzar con la discriminación auditiva (percepción) para después pasar a la producción. Si el estudiante no identifica auditivamente el sonido que se quiere imitar, ocurriría igual que un arquero que no sabe dónde disparar (Poch, 1998): antes de disparar, hay que identificar el blanco.

En cualquier caso, es el profesor o profesora quien evalúa las prioridades en función de las necesidades.

2.4.5. ¿Es posible predecir los errores?

Cada profesor debe definir los objetivos y la variedad de la lengua que utilizará. Después, tratar de escrutar las posibles dificultades del alumno. Según Poch (1993), los errores de pronunciación no son aleatorios y «responden a una sistematización y se pueden prever». Esta autora establece tres factores que se han de tener en cuenta para que los problemas de pronunciación se puedan predecir:

1. Los sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna.
2. Aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna):
3. Aquellos sonidos que presentan distinta “realización fónica”. (p. 197)

Una vez conocemos dónde puede fallar nuestros estudiantes, elaboraremos una jerarquía de errores (Llisterri, 2003). Según un criterio comunicativo, hay errores que dificultan, interfieren o impiden la comunicación más que otros. Estos últimos son los más graves y habrá que invertir más tiempo en su corrección.

Intentar predecir y elaborar una jerarquía de errores ayudará a elaborar un diagnóstico de cuáles son los errores de cada estudiante y al siguiente paso, que es la corrección fónica. No es objetivo de este trabajo averiguar o preparar las técnicas de corrección fonética.

2.5. Historia de la metodología de la enseñanza de idiomas

Antes de comenzar a analizar la selección de manuales, conviene conocer cómo ha evolucionado la metodología para la enseñanza de la pronunciación de una LE, si bien ha estado ausente en tantísimos manuales y generalmente ha quedado relegada a un mero segundo plano. Antes de comenzar apuntamos que, aunque ahora existen métodos definitivamente más populares que otros, ninguno se ha abandonado completamente, y lo más frecuente es encontrar posiciones eclécticas.

2.5.1. Método Gramática-Traducción:

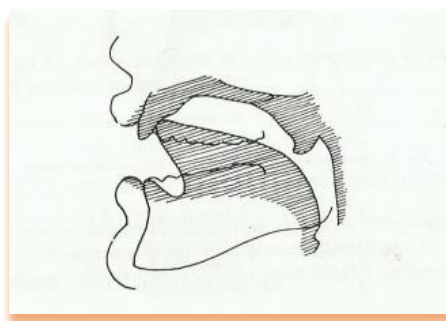
Sabemos que el latín dejó de ser una lengua viva y se incorporó, primero, como lengua instrumental en el currículo de ciertos estudios, y después como una especie de gimnasia para la mente. Se analizaba su gramática, retórica, su literatura e historia en contextos académicos de prestigio. En paralelo, existían guías de conversación de las lenguas vernáculas para los comerciantes que viajaban por todo el mundo vendiendo sus productos, pero carecían del prestigio intelectual del estudio del latín.

Cuando en el siglo XVIII, se comenzó a abordar el estudio de las lenguas modernas europeas, se usaron los mismos procedimientos empleados para el latín. Los libros de texto consistían en reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. No tenían ninguna relación con la comunicación real y, por lo tanto, directamente la pronunciación no tenía cabida (Hernández Pierna, 2016).

2.5.2. El método articulatorio

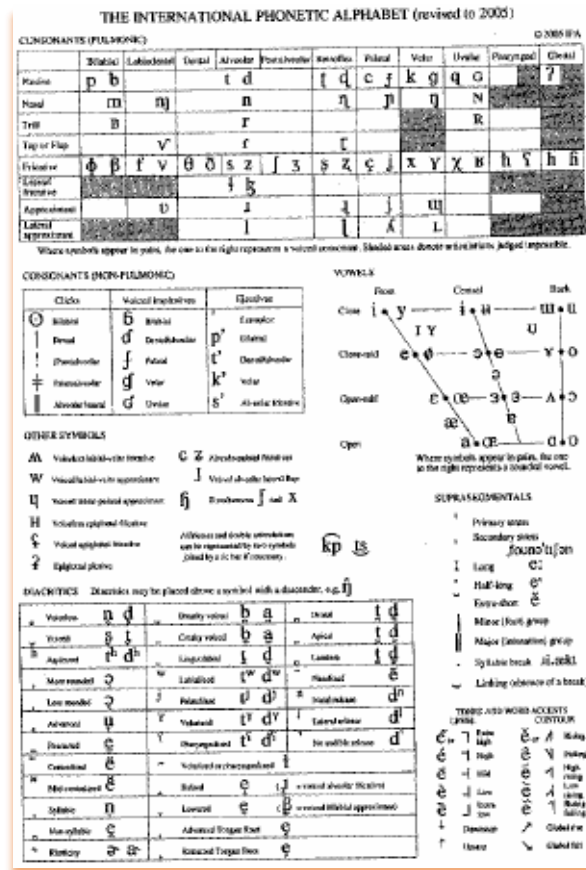
Ya a finales del siglo XIX y principios del XX, al aumentar el contacto entre europeos, los aprendientes demandaban no tanto leer literatura en lenguas extranjeras, sino hablar en la lengua meta y había un interés por la pronunciación. Los fonetistas dan cuenta del modo en que se aprende una lengua: primero, en la infancia entendemos, pero aún no hablamos; poco a poco empezamos a hablar; en una etapa posterior, generalmente en la escuela, aprendemos a leer y finalmente, a escribir. Basándose en este principio, se elaboran teorías didácticas de la LE que imitan el proceso natural de un infante que aprende una lengua. El método articulatorio supone un cambio de dirección: se enseña cómo colocar los músculos de la boca para producir los sonidos deseados, para lo que se sirve de imágenes y dibujos a modo de cortes sagitales, aunque sin demasiado rigor científico, de mala calidad y que no tiene en cuenta que los sonidos cambian cuando se combinan en una cadena ni tampoco la entonación, el ritmo, ... y transcripciones fonéticas, que pueden confundir al estudiante y subordinar en exceso a la escritura su aprendizaje de producción oral.

Figura 4: Corte sagital de la /l/ del español



Fuente: Quilis y Fernández, 2003, p.124

Figura 5: Alfabeto Fonético Internacional



Fuente: International Phonetic Association citado en Gil (2007), p. 64

2.5.3. Los métodos audio-lingüísticos

Cuando EE. UU. entra en la Segunda Guerra Mundial se ve la necesidad de contar con traductores e intérpretes de las lenguas europeas. El gobierno pide a las universidades que se pusieran manos a la obra para mejorar y acelerar el aprendizaje de esas lenguas. Así surgió el método audio-lingual, «basado en la repetición y memorización del léxico y de las estructuras lingüísticas, y preocupado ya por alcanzar un nivel aceptable de corrección fonética» (Gil, 2007, pp. 131-132). Surge en los años 50 con el auge de la teoría conductista del aprendizaje.

Se hace una reprogramación completa del currículo de LE, desde un análisis contrastivo de la L1 y la LE, que, en el ámbito de la pronunciación y la corrección fonética, será de los sistemas fonológicos de las dos lenguas, a fin de prevenir errores. Un tipo de ejercicios característicos de estos métodos son las listas de pares mínimos, para la discriminación de sonidos, pero sin vistas a la comunicación, son actividades monótonas y poco atractivas y difícil para estudiantes de iniciación: por ejemplo, *curro/carro/corro* o *perro/pero*. Aun así, los pares mínimos y la repetición no deben

eliminarse de la enseñanza de pronunciación. Puede resultar más productivo en los elementos suprasegmentales y funciona peor en sonidos aislado, por ello si acaso se usará en los niveles altos.

2.5.4. El enfoque comunicativo

Recordemos que entre los años 60 y 70 se postularon las teorías del “período crítico”, por ejemplo, por el autor Lenneberg, que produjeron desinterés hacia la enseñanza de la pronunciación. ¿Por qué el personal docente habría de esforzarse y perder tiempo enseñando pronunciación si seguramente ya no iba a entrar en las cabezas de las personas adultas?

En 1957, el lingüista estadounidense Chomsky apunta que nacemos con una capacidad innata para el habla. Así, los lingüistas se dan cuenta de que las teorías previas no ayudan a la producción creativa y espontánea en una LE. Entonces, se suceden distintas propuestas de métodos y durante los años 70 se desarrolla el enfoque comunicativo, revolucionario en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, que más que un método concreto, acoge diversas direcciones metodológicas (Gil, 2007). En cualquier caso, los métodos basados en este enfoque ya no buscan la corrección, la competencia lingüística o gramatical (si bien se sigue considerando básica), ni el dominio de un nativo, sino que buscan la competencia comunicativa (habilidades para la comunicación real), la fluidez y un dominio aceptable, concede la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas y se centran en el uso de la lengua. Este enfoque no insiste en los errores de pronunciación, sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. Precisamente, porque con las metodologías clásicas, a veces, hay un abismo entre lo que sucede fuera del aula y lo que ocurre dentro (UPNAjusco, s.f.). El enfoque comunicativo ofrece un puente para superar dicho abismo metafórico. Ya no se trata de explicar aspectos académicos y efímeros de la lengua, sino de ofrecer al alumnado un contexto real de uso que resulte de su interés y una guía para que llegue a ser autónomo en la nueva lengua. Por lo tanto, sirviéndonos de esta metodología ayudaremos al alumno a autodirigir su propio aprendizaje, es decir, la actividad del profesor será la de guiar al estudiante para que llegue a ser autónomo en la nueva lengua.

El método comunicativo está aún hoy en auge. Sobre la competencia comunicativa hay más en el Marco Europeo Común de Referencia, como veremos más adelante. Premiando la transmisión del mensaje sobre la calidad, en las primeras etapas del enfoque comunicativo, deja de enseñarse pronunciación cuando el alumnado podía comunicarse (Santamaría, 2010).

La corrección fónica dentro de una enseñanza comunicativa presta atención a la eficacia de la comunicación, busca la inteligibilidad. En la corrección fonética tradicional, había que seguir unas normas de “pronunciación de la ortografía” (transcripciones fonéticas) (véase Figura 5) y repetir pares

mínimos orquestados por el profesor. Seguir el enfoque comunicativo en cuanto a la corrección fonética implica que corriamos siempre aquellos elementos suprasegmentales en primer lugar, pues como atañen a todo el enunciado, el “acento extranjero” es más evidente y puede quebrar la comprensión o producción del mensaje.

Bajo la perspectiva de otros métodos, el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1 y se lo debe tratar como a un paciente que sufre una “patología del habla” (Bartolí Rigol, 2005). Sin embargo, la corrección fonética desde la perspectiva comunicativa no se insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE (Cantero, 2003). El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir reglas” sino adquirir una competencia fónica, relativizando la importancia del acento “nativo” para lograr una competencia comunicativa.

2.5.5. El enfoque por tareas

En la segunda mitad de los años 80 y a comienzos de los 90, como evolución del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas se desarrolla el enfoque por tareas. Hasta este momento, los programas de los cursos de lenguas consistían en una lista de contenidos lingüísticos (primero, gramaticales, después nocio-funcionales, pero lingüísticos, al fin y al cabo). Estos contenidos se presentaban según el esquema “presentación, práctica y producción”. Ahora el alumno adquiere más protagonismo que nunca.

2.5.6. Algunas conclusiones

Parafraseando a Dolors Poch (2004) hasta ahora los enfoques metodológicos han ahondado poco en la importancia de los contenidos fonético-fonológico con respecto a los demás y se trabaja solo en los niveles más básicos hasta que se llegue a una competencia comunicativa básica, luego no se profundiza a lo largo de la sucesión de niveles de lengua, ya que existe una falsa creencia de que, si no se aprende pronunciación en los primeros niveles, la pronunciación errónea se fosiliza.

La corrección fonética tradicional, con todo, también puede ser útil en algunas ocasiones. Debería aplicarse, por ejemplo, en casos muy concretos en los que sea preciso corregir algún aspecto específico de la pronunciación. Por ejemplo, podríamos emplear la fonética con alumnos con un nivel de lengua alto, cuya pronunciación es buena y en la que sólo se detectan algunos pequeños detalles que, aunque no afectan a la inteligibilidad, los alumnos deseen erradicar, por cualquier razón personal o profesional.

3. Metodología

Este trabajo pretende extraer conclusiones prácticas que llevar al aula de ELE desde una base eminentemente teórica. Tenemos la sospecha de que, en la actualidad, no se presta demasiada atención a la pronunciación en la clase de ELE, pese a que existen innovaciones metodológicas, como el enfoque comunicativo, que en otras competencias lingüísticas sí se vienen aplicando ya desde los años 70 y están descritos en el currículo.

En 2015, Marta Bartolí Rigol publica un artículo donde, después de analizar 29 manuales publicados entre 1984 y 2009, revela que la pronunciación en los manuales se presenta desvinculada de la lengua oral, no se integra con otros contenidos y advierte del abuso de la lengua escrita como herramienta de aprendizaje de pronunciación. «En el enfoque comunicativo sigue empleándose la lengua escrita como apoyo a la enseñanza de la lengua oral y la pronunciación. La base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica» (Bartolí Rigol, 2005, p. 2).

A fin de comprobar si en 2020 esa situación de la enseñanza de español persiste en los manuales actuales o, por el contrario, ya se le está dando más importancia, revisamos cuatro manuales muy recientes (publicados entre 2011 y 2015). En este análisis nos fijamos en qué importancia se le da a la pronunciación en el manual concreto; y qué recursos y actividad se plantea. Con una simple ojeada al índice de contenidos, vemos si se presentan los contenidos de pronunciación de manera aislada y anecdótica o se integran sistemáticamente en cada unidad. Después hemos examinado las unidades y los anexos y, cuando hemos visto poco o escaso contenido sobre pronunciación, hemos buscado en el cuaderno de ejercicios.

Por último, nos gustaría terminar el trabajo con una propuesta didáctica, que esperamos modestamente resulte útil a quién quiera integrar la enseñanza de la pronunciación en las aulas de ELE.

4. Análisis curricular

4.1. Marco común europeo de referencia

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, en adelante) ofrece una base a editores de materiales didácticos y profesores de español para elaborar currículos, textos y otros materiales y programar las clases, entre otros (Consejo de Europa, 2002) Con el MCER, el Consejo de Europa estructuró los contenidos en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

4.1.1. La pronunciación en el Marco

Antes de revisar los manuales, examinemos cómo se plantea la cuestión de la pronunciación en el MCER, pues ofrece unas pistas importantes sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación. Cuando en 1991 se empieza a elaborar el MCER quedaba todavía mucha labor de investigación por hacer y la pronunciación aún seguía siendo un terreno poco explorado en la enseñanza de idiomas. De ahí que, en comparación con otras competencias, la presencia de la fonética y fonología es deficiente. Veamos.

En el apartado 5.1.4.2. del MCER se incluyen directrices sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, como, por ejemplo: «La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas».

La segunda pista o referencia a la pronunciación la encontramos en las competencias comunicativas descritas en el MCER: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. Dentro de las lingüísticas, habilidades para crear enunciados correctos, se reúnen la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica (pronunciación de la lengua oral), la ortográfica y la ortoépica (pronunciación de un texto escrito, por ejemplo, saber que los signos de puntuación tienen una repercusión en la entonación y expresión cuando se lee un texto en voz alta). Así, la competencia fónica es una de las competencias dentro de la competencia comunicativa. El apartado 5.2.1.4. del Marco se entiende la competencia fonológica como:

(...) el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (prosodia):

- acento y ritmo de las oraciones;
- entonación
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal,
 - Formas fuertes y débiles,
 - Asimilación y elisión (Consejo de Europa, 2002)

Además, se asume que en los niveles A1 y A2 es normal que los hablantes tengan un acento extranjero, que empezarán a perderlo a partir del B1 pero que no perderán hasta el nivel B2 cuando “hayan adquirido una pronunciación y entonación claras y naturales” (p. 114). Solo a partir del B2 se menciona la entonación. Y mientras que en otras competencias de la lengua se puede alcanzar hasta un C2, para el MCER el nivel C1 es el más alto en pronunciación. Es decir, que no se evalúa igual la pronunciación que el resto de las competencias de la lengua. Esto pareciera sugerir que el MCER considera una pronunciación correcta o bien inasequible o bien algo bastante inútil o prescindible.

Se habla de diversidad de dialectos y acentos dentro del apartado de competencia sociolingüística (5.2.2.5). Se considera norma el español de España, al encontrar el MCER en contexto europeo.

En el apartado 6.4.7.9 del Marco, se presenta una metodología para la pronunciación. Las propuestas son poco “comunicativas”, por ejemplo, trabajo individual en el laboratorio de idiomas, lectura en voz alta de textos transcritos fonéticamente, aprenderse de memoria las normas ortoépicas, imitando a coro del profesor y grabaciones de hablantes nativos, etc. En palabras de Bartolí Rigol (2005, p.10), «hemos comprobado, pues, que aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa».

En cuanto a la evaluación, no hay una rúbrica concreta para la pronunciación. Hay algunas alusiones dentro de la escala para la competencia oral. Por ejemplo: dentro de la comprensión auditiva, «cuando la articulación es relativamente lenta y clara» (p. 30); y dentro del apartado “hablar” se menciona la capacidad de intervenir con soltura y fluidez en una conversación.

Recientemente se ha sacado una actualización del MCER, aunque provisional. Lo que es interesante es que se deja el objetivo de “hablar como un nativo” en pro de “ser inteligible”.

4.2. Plan curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC) entiende que la enseñanza de la pronunciación resulta una labor compleja para los profesores de ELE y la presenta como una disciplina lingüística más, es decir, al mismo nivel que la gramática, la semántica o la pragmática.

4.2.1. La pronunciación en el Plan curricular

El PCIC define la pronunciación y la prosodia en el tercer capítulo (Centro Virtual Cervantes, s.f.), al contrario que el Marco que se queda en la fonética. En este mismo capítulo, el PCIC marca la pauta de secuenciar la enseñanza de pronunciación en tres fases: en la fase de aproximación (niveles A) se ven los sonidos, la entonación y el acento desligando un poco del significado; en la fase de profundización (en el B1 y B2) se persigue que el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar determinados estados emocionales a través de ella; y fase de perfeccionamiento. Un apartado inicial del PCIC lleva por título “Norma lingüística y variedades del español”, donde seleccionan como variedad preferente la norte-peninsular, dado el origen de la institución (Andión y Gil, 2013).

Lo interesante es que el PCIC, aboga por la flexibilidad y el eclecticismo en la didáctica de la pronunciación: «Dada la complejidad que implican 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.» (p. 28) y «la enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas» (p. 30). El propio Plan menciona la importancia de la enseñanza tanto de las formas aisladas como del plano suprasegmental de la pronunciación (véase Figura 3).

5. Análisis de materiales: Manuales de ELE

Marta Bartolí Rigol, apuntaba en 2015 que, en los manuales de ELE de los últimos treinta años, la pronunciación suele aparecer unida a la ortografía y «desvinculada de la práctica de las destrezas orales» (p. 17), por tanto, las actividades de pronunciación se focalizan desde la lengua escrita. Los manuales de los años noventa añaden ejercicios tipo “escucha y repite”. Son ejercicios controlados o semicontrolados, donde no se integra el enfoque comunicativo. Llega a estas conclusiones tras analizar veintinueve manuales, publicados entre 1984 y 2009.

En este trabajo estudiaremos algunos de los que se han publicado entre los años 2011 y 2015, años después de las novedades en cuanto a pronunciación en 2001 con el MCER y los Niveles de Referencia del Instituto Cervantes y del mencionado estudio de Bartolí Rigol, con el objetivo de ver si ya se toman en cuenta estas recomendaciones o continúa la tendencia que señala la autora. Hemos analizado los libros del alumno, los cuadernos de ejercicios y libros del profesor. Indicaremos los datos bibliográficos del manual primero y después presentamos los resultados a las preguntas planteadas, que son:

- ¿Hay contenidos de pronunciación? Si es así, ¿cómo se presentan y qué lugar se les asigna en el manual? ¿En una sección específica de pronunciación, en los anexos, etc.?

Atendiendo a esto, distinguiremos dos grupos: los que sí trabajan la pronunciación de manera sistemática y los que no o sólo hacen referencias aisladas o marginal en algunas unidades didácticas. Al primer grupo pertenecen, de los manuales analizados, *Nuevo Prisma* y *Diverso*. Dentro de los manuales sin contenido sistemático, *Gente hoy* se limita a la presentación de sonidos con su correspondencia ortográfica; y *Bitácora* referencias o anexo pronunciación/ortografía.

- ¿Qué contenidos se presentan? ¿Solo sonidos o también elementos suprasegmentales? ¿Y en qué orden?
- ¿Cómo son las actividades de pronunciación? ¿Hay una relación pronunciación-lengua oral? ¿O sigue siendo la lengua escrita mediadora en el aprendizaje de la pronunciación?
- ¿Qué metodología siguen las propuestas de actividad? ¿incluyen el enfoque comunicativo?

5.1. Bitácora 1, 2 y 3

El grupo Difusión publica en 2016 el manual *Bitácora 1. Nueva Edición*, destinado al alumnado con nivel A1 del MCER y que da mucho peso al léxico. De hecho, en su presentación se habla del “enfoque léxico” como eje del manual, lo que arroja luz sobre cuáles son las prioridades de este manual. Es de los manuales que menos actividades incluye de pronunciación.

Dentro de la “Agenda de aprendizaje” de la unidad uno de *Bitácora 1* se ve el alfabeto (véase Figura 6). En el resumen gramatical al final del libro hay un apartado dedicado a letras y sonidos, al acento y la tilde, pero no a la entonación (véase Figura 7). A parte de esto, no hay más mención a la pronunciación en el libro del alumno. En el cuaderno de ejercicios, los pocos ejercicios que hay son de “escucha y repite” (véase Figura 8).

Figura 6: El alfabeto en Bitácora 1

1
¿Qué sonidos del español son difíciles para tí? ¿Cuáles son iguales o parecidos a los de tu lengua?

A, a	a	hablar	Ñ, ñ	eñe	España
B, b	be	Bolivia	O, o	o	Almodóvar
C, c	ce	Colombia, Barcelona, cinco	P, p	pe	pais
D, d	de	dos	Q, q	cu	Márquez, aquí
E, e	e	Cervantes	R, r	erre	Perú, Costa Rica
F, f	efe	Francisco	S, s	ese	Sevilla
G, g	ge	Guatemala, Argentina	T, t	te	tango
H, h	hache	Honduras	U, u	u	curriculum
I, i	i	Internacional	V, v	uve	Bolivia
J, j	jota	Jalisco	W, w	uve doble	Washington, Wagner
K, k	ka	kilo	X, x	equis	extraño, México
L, l	ele	lengua	Y, y	igriega, ye	yo, Paraguay
M, m	eme	Marinir	Z, z	cota	Venezuela, La Paz

Fuente: Chamorro y Martínez, 2011: *Bitácora 1. Libro del alumno* (p. 25)

Figura 7: Ejemplo Resumen gramatical Bitácora 1

No hay muchas palabras con la combinación **je/ji** [x]: jefe, ejemplo, jirafa.

G - GU
La **g** delante de **a/o/u** se pronuncia [g]: gato, gol, guapo.
Gu delante de **e/i** se pronuncia [ge]/[gi]: guerra, guitarra.

! La **u** no se pronuncia en las combinaciones **gue/gui**.
Si queremos que suene la **u**, [gwe], [gwi], le ponemos diéresis (**ü**): Sigüenza, lingüista.

H
La **h** no se pronuncia nunca: hola, hay.

LL - Y
En muchas zonas de América y de España se pronuncian igual **ll** y **y** [j]: lluvia, yo. La **ll** también se puede pronunciar: [ʎ].
En Argentina, en Uruguay y en algunas zonas vecinas la pronunciación de **ll** y **y** es muy característica: [ʝ], [ʝ].

Ñ
Se pronuncia como en francés o italiano **gn**: año, España.

R

Escritura y pronunciación
El acento

Palabras esdrújulas ...■□□
Hay dos sílabas después de la tónica: típico, teléfono.

Palabras llanas ...■□
Hay una sílaba después de la tónica: cosa, palabra.

Palabras agudas ...■
La sílaba tónica es la última sílaba: vivir, trabajó.

! La mayoría de palabras en español son llanas. Algunas palabras se escriben con tilde (acento gráfico) y otras no.

Escritura y pronunciación
La tilde

Palabras esdrújulas
Se escriben con tilde siempre: Bitácora, informática.

Palabras llanas
Se escriben con tilde cuando no terminan en vocal, **n** o **s**: árbol, lápiz.

Palabras agudas
Se escriben con tilde cuando terminan en vocal, **n** o **s**: café, papá, canción, venís.

Fuente: Chamorro y Martínez, 2011: *Bitácora 1. Cuaderno de ejercicios* (p. 163)

Figura 8: Ejercicios Bitácora 1

5 **42**
Escucha estos pares de palabras, fíjate en cómo se pronuncian y repítelos.

<input type="checkbox"/> bebe	<input type="checkbox"/> vive
<input type="checkbox"/> me	<input type="checkbox"/> mi
<input type="checkbox"/> leo	<input type="checkbox"/> lio
<input type="checkbox"/> doce	<input type="checkbox"/> dos
<input type="checkbox"/> perro	<input type="checkbox"/> pero
<input type="checkbox"/> gato	<input type="checkbox"/> pato
<input type="checkbox"/> yeo	<input type="checkbox"/> yio
<input type="checkbox"/> paso	<input type="checkbox"/> vaso
<input type="checkbox"/> valle	<input type="checkbox"/> vale
<input type="checkbox"/> peso	<input type="checkbox"/> beso
<input type="checkbox"/> pero	<input type="checkbox"/> pelo

6 **43**
Escucha ahora y marca cuál de las dos palabras oyes.

7 **44**
Léete a tu compañero una palabra de cada par. Él tiene que marcar la que oye.

<input type="checkbox"/> bebe	<input type="checkbox"/> vive
<input type="checkbox"/> me	<input type="checkbox"/> mi
<input type="checkbox"/> leo	<input type="checkbox"/> lio
<input type="checkbox"/> doce	<input type="checkbox"/> dos
<input type="checkbox"/> perro	<input type="checkbox"/> pero
<input type="checkbox"/> gato	<input type="checkbox"/> pato
<input type="checkbox"/> yeo	<input type="checkbox"/> yio
<input type="checkbox"/> paso	<input type="checkbox"/> vaso
<input type="checkbox"/> valle	<input type="checkbox"/> vale
<input type="checkbox"/> peso	<input type="checkbox"/> beso
<input type="checkbox"/> pero	<input type="checkbox"/> pelo

8 **45** **46**
Vas a escuchar a alguien deletrear verbos relacionados con cosas que vas a hacer en clase. Escribe el verbo que oyes en cada caso. Luego escribe el número del verbo en la imagen correspondiente.

1. 4.
2. 5.
3. 6.

Fuente: Chamorro y Martínez, 2011: *Bitácora 1. Cuaderno de ejercicios* (p. 9)

En *Bitácora 2* aparece el mismo apartado final para sonidos y acentuación que en *Bitácora 1* (véase Figura 7). Aparte de esto, no hay contenidos de pronunciación en los libros del alumno de *Bitácora 2* ni *Bitácora 3*, aunque sí un par de actividades en los cuadernos de ejercicios, si bien, cada nivel va abandonando los contenidos de pronunciación. Como comentábamos al principio de este capítulo, el hecho de que se deje de trabajar la pronunciación genera un problema en las aulas porque el alumnado avanza en las demás destrezas y competencias, pero en pronunciación ralentiza. Entonces hay un desequilibrio de niveles. Los aprendientes avanzan en gramática, léxico y comprensión lectora, pero pueden quedarse estancados en un nivel bajo de pronunciación.

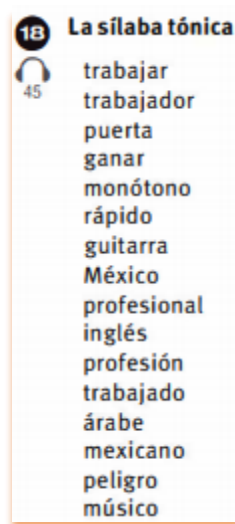
Pese al anuncio en todos los cuadernos de ejercicios de los tres niveles de «ejercicios de observación de cuestiones fonéticas, de discriminación y de práctica de la pronunciación» (*Bitácora 1, 2,3, p. 3*), en *Bitácora 3* directamente no hay ni una sola actividad de pronunciación.

5.2. Gente hoy 1, 2 y 3

Gente hoy 1 está destinado a los niveles A1 y A2, *Gente hoy 2*, para el B1 y *Gente hoy 3*, para el B2. Los tres aplican el enfoque por tareas.

A simple vista, en el índice no se recoge una sección específica de pronunciación en ninguno de los tres volúmenes. El anexo de *Gente hoy 1* y *Gente hoy 2* sí contiene un apartado sobre sonidos y grafías.

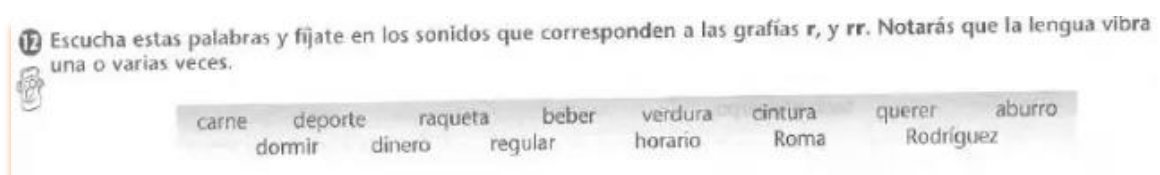
Figura 9: La sílaba tónica



Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 1. Libro del profesor* (2013) (s.p.)

En *Gente hoy 1* se ven, y este orden: los sonidos, una reflexión sobre los acentos en español, la entonación interrogativa y afirmativa, la acentuación de la sílaba tónica (véase Figura 9), la sinalefa, las consonantes (la erre vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r/, be y uve, la ge y la jota), como en las Figura 10 y 11. La pronunciación está incluida en las páginas de autoevaluación (véase Figura 12).

Figura 10: La 'r' y 'rr'



Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 1. Cuaderno de ejercicios* (2013): Difusión (p. 43)

Figura 11: Los sonidos /x/ y /g/

ue estudia español

11 En esta unidad has visto nombres de países del mundo hispano. Has visto también nombres y apellidos españoles. Ahora vas a leer y a escuchar algunos más. Completa las letras que les faltan.

1. Jaime	6. Guinea	11. Ar__ ntina	16. __ rcía
2. Gerardo	7. Guerra	12. __ mez	17. Para__ ay
3. Gil	8. González	13. __ vier	18. __ la
4. José	9. Guatemala	14. __ __ vara	19. __ árez
5. Juan	10. Gargallo	15. __ __ adalajara	20. Ara__ __ n

Subraya ahora los nombres que tienen el sonido /x/ (como **gente**) y encierra en un círculo los que tienen el sonido /g/ (como **González**).

Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 1. Cuaderno de ejercicios* (2013, p.8)

Figura 12: Ejemplo de autoevaluación en *Gente hoy 1*

Autoevaluación


En general:				
Mi participación en clase				
Mi trabajo en casa				
Mis progresos en español				
Mis dificultades				

Y en particular:					
 Gramática					
 Vocabulario					
 Fonética y pronunciación					
 Lectura					
 Audición					
 Escritura					
 Cultura					

Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 1. Cuaderno de ejercicios* (2013) (p. 64)

En el cuaderno de ejercicios, bajo el título “Así puedes aprender mejor”, hay una página entera dedicada a la entonación (véase Figura 13) y también contiene un ejercicio sobre diferentes acentos (véase Figura 14).

Figura 13: La entonación de la frase




Así puedes aprender mejor

gente e historias


20 Escucha estos párrafos. Fíjate en la entonación.
 ¿Dónde crees que está la información o informaciones principales?
 ¿Dónde los detalles? Márcalo como en el ejemplo.

Estaba muy cansado, me dolía la cabeza, tenía mucho trabajo...
 ↓
 decidí quedarme en casa.



Todo el mundo corría, nadie sabía qué hacer, había mucho ruido... De pronto vi a Jaime. Subí en su coche y salimos corriendo. Luego, en la autopista, otra vez: controles de policía, atascos de coches, todo el mundo hacía sonar la bocina... Llegamos a casa cansados y nos fuimos a dormir sin cenar.

No tenía noticias de él desde hacía varios días, no me escribía, no me llamaba, yo llamaba a su casa pero nadie respondía, otras veces tenía puesto el contestador automático pero luego no me devolvía la llamada: cogí el tren y fui a verlo. Lo encontré bastante deprimido. Estuvimos juntos aquel fin de semana y me explicó sus problemas: ya sabes, lo de su padre, lo de su novia... Hice lo que pude por ayudarle.

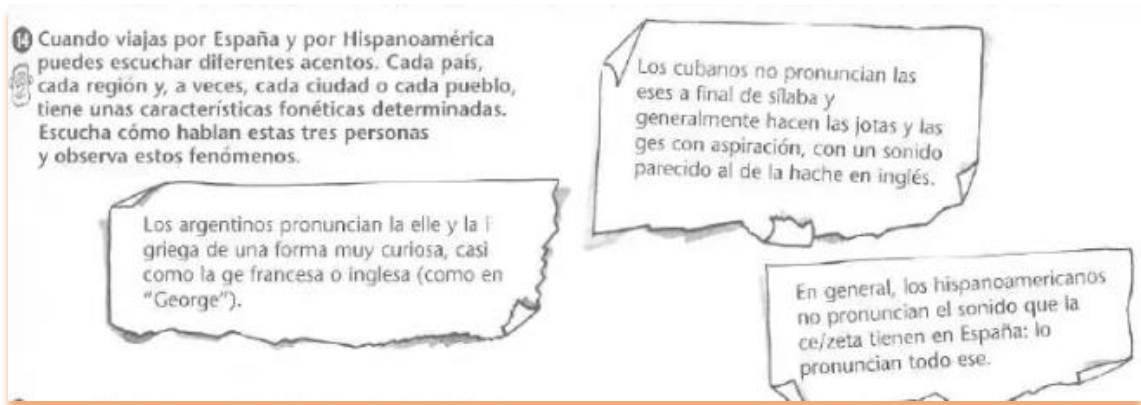


Cuando escuches,
 fíjate en lo
 que dicen,
 pero también
 en cómo lo
 dicen: el ritmo y
 la entonación
 de las frases
 te indican
 qué es
 lo realmente
 importante y
 qué son solo
 detalles.

97

Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 1. Cuaderno de ejercicios* (2013) (p. 97)

Figura 14: Sobre los acentos en español



Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 1. Cuaderno de ejercicios* (2013) (p. 69)

En el libro del alumno de *Gente Hoy 2*, solo en el apéndice, "Consultorio gramatical", se hace referencia la sílaba tónica en los verbos irregulares y a la entonación en el orden de la frase:

Figura 15: La entonación en *Gente Hoy 2*

EL ORDEN DE LA FRASE

Cuando hacemos referencia por primera vez a un tema (**los viernes por la noche, viajar en avión o Carmelo**) el orden habitual de la frase es:

- Me encantan **los viernes por la noche**.
(Son los viernes por la noche y no los lunes por la mañana.)
- Me pone nervioso **viajar en avión**.
(Es viajar en avión y no hablar en público, ni hacer exámenes...)
- Me cae muy bien **Carmelo**.
(Y no Estela, ni Luis, ni tu sobrino...)

Pero cuando el tema del que ya se está hablando es precisamente **los viernes por la noche, viajar en avión o Carmelo** el orden es:

- **Los viernes por la noche** me encantan.
- **Viajar en avión** me pone nervioso.
- **Carmelo** me cae muy bien.

En la lengua oral, este orden puede sustituirse por unidades entonativas (señaladas mediante comas en la lengua escrita):

- Me encantan, **los viernes por la noche**.

Fuente: Sans Baulenas y Martín Peris: *Gente hoy 2. Libro del alumno* (2014) (p. 125)

Siguiendo con *Gente hoy 2*, en su cuaderno de ejercicios se trabajan las vocales y su sinalefa (a través de una poesía).

En el libro del alumno de *Gente hoy 3* no encontramos referencias a la pronunciación, sólo en dos unidades de su cuaderno de ejercicios y se refieren a la entonación, en concreto al tono y lo relacionan con los estados de ánimo. Los ejercicios de pronunciación son de tipo escuchar y repetir o marcar.

Figura 16: Sílabas fuertes



B. Ahora, escucha algunos derivados de las palabras del apartado anterior. ¿Coinciden con las que tú habías anotado? Fíjate en la sílaba fuerte. Si lo crees necesario, vuelve a escuchar.

Fuente: Martín Peris, Sánchez Quintana, Sans Baulenas y Vañó Aymat (2016): *Gente hoy 3. Libro de trabajo* (p. 11)

5.3. Diverso 1 y 2

Diverso abarca los niveles iniciales (A1 y A2). Como apreciamos en los índices de los dos libros, hay un apartado sobre fonética en cada unidad: “Ortografía y pronunciación”.

En la unidad 0 de *Diverso 1* se ve el alfabeto y los sonidos; la entonación interrogativa en la unidad 1, además, en la misma unidad, en el cuaderno de ejercicios hay un “Atlas interactivo de la entonación en español”, con ejemplos de entonación interrogativa en diferentes zonas de España e Hispanoamérica (véase Figura 17); en la unidad 2, sonidos que se pronuncian juntos (Figura 18); a partir de la unidad 3 se ven pares de consonantes (r/rr, g/j, c/z, ch/ll, ll/y). Por tanto, prevalece la enseñanza de elementos segmentales (sonidos), con la excepción de la entonación interrogativa en la unidad 2. Como en *Gente 1*, la pronunciación se incluye en la autoevaluación de cada tema.

Figura 17: Atlas interactivo de la entonación en español

2 C **13** Haga las preguntas de la actividad a varios alumnos y hágales notar que las respuestas solo pueden ser **sí** o **no**. Después, reproduzca la pista 13 para que observen la entonación de este tipo de preguntas.

2 D **14** Pida a sus alumnos que intenten leer las preguntas siguiendo las indicaciones para la entonación. Luego, reproduzca la pista 14 y dígalos que repitan después de escuchar. Por último, remítalos al cuadro de **ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN**.

CE Cuaderno de ejercicios
Ejercicio 24

Avanza Muestre la página del *Atlas interactivo de la entonación en español* a los alumnos y navegue por ella para presentársela. Reproduzca ejemplos de entonación interrogativa en diferentes áreas de España y de Hispanoamérica. Deje que los alumnos investiguen otros contenidos. Después, pida a aquellos alumnos que estén interesados en practicar más la entonación que busquen más información o recursos en internet.

3 Divida a la clase en parejas e indíqueles que elijan un personaje entre las cuatro imágenes de la actividad y que juntos deben escribir un texto sobre él o ella. Remítalos a la muestra de lengua para que la tomen como modelo. Pase por las mesas mientras escriben los textos para ayudarlos y corregir lo que considere necesario. Después, puede pedirles que lean su texto a otra pareja y esta debe indicar de qué imagen se trata.

Fuente: *Diverso 1*. Libro del profesor p. 15

Figura 18: Sinalafa en Diverso 1

4 17 Pida a los alumnos que lean las frases de la actividad. Señale las letras en negrita y pídale que se fijen en cómo se pronuncian en la grabación que van a escuchar. Reproduzca la grabación una o dos veces y comente con los alumnos qué han percibido. Lea con ellos el cuadro de ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN e indíqueles que este fenómeno se produce cuando la siguiente palabra empieza por vocal. Dígales que busquen otros ejemplos en las descripciones de la actividad 2A. Tome nota en la pizarra de los ejemplos que le den y anime a los alumnos a practicar la pronunciación de esas frases.

Solución

Las letras marcadas se pronuncian juntas.

Frases de las descripciones: a Antonio tiene diecisiete **a**ños / Es pelirrojo **y** lleva barba / Lleva **u**n tatuaje; b Lucía tienen veinte **a**ños / Tiene los **o**jos **a**zules / Lleva **u**n piercing / Tiene **e**l pelo corto, liso **y** rojo; c Sandra **e**s estudiante, tiene veintitrés **a**ños / Tiene los **o**jos castaños / Tiene **e**l pelo castaño **y** rizado; d Luis **e**s actor / Tiene treinta **a**ños / Tiene los **o**jos negros **y** **e**l pelo corto **y** rizado / Lleva gafas y perilla; e Sara **e**s estudiante **y** tiene dieciocho **a**ños / Tiene los **o**jos claros **y** **e**l pelo castaño, liso **y** largo / Lleva **u**n tatuaje; f Carlos **e**s deportista **y** modelo, tiene veintisiete **a**ños / Es fuerte, lleva **e**l pelo corto **y** barba. / Es **u**n chico muy guapo; g Mario tiene treinta **y** seis **a**ños / Tiene los **o**jos negros / Lleva gafas **y** **e**s calvo

Fuente: Martínez (2016): *Diverso 1. Guía del profesor* (p. 19)

Figura 19: Ejercicio de sonidos

2 A y B 18 Escriba o proyecte en la pizarra: /k/ y /z/ (θ) y reproduzca los sonidos correspondientes a cada símbolo. Luego, informe a sus alumnos de que van a escuchar 10 palabras y que tienen que indicar cómo se pronuncian. Ponga la grabación. Deje que comparen sus respuestas con un compañero y, si lo cree necesario, reproduzca la grabación una segunda vez antes de corregir en clase abierta.

Si lo considera oportuno, puede escribir o proyectar en la pizarra las palabras que han escuchado y pedir a sus alumnos que se fijen en cómo se escriben. Remítalos entonces al cuadro de ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN y léalo con ellos.

A continuación, dígales que van a escuchar a hablantes del español de diferentes zonas. Pídale que marquen qué palabras pronuncian con seseo. Reproduzca el audio y haga una puesta en común en clase abierta.

Fuente: Martínez (2016): *Diverso 1. Guía del profesor* (p. 50)

En *Diverso 2*, el contenido de acentuación es la sílaba tónica. Atiende la pronunciación de consonantes: b/v y las consonantes oclusivas (p, t, k/b, d, g) pero se incorpora el acento prosódico,

ortográfico o tilde, el diptongo, el hiato, la acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos y los acentos diacríticos. En este segundo libro, no se tiene en cuenta la entonación.

En el libro del profesor hay mención al ritmo como parte de la propuesta de leer un poema (véase Figura 20).

Cada unidad de ambos libros (*Diverso 1* y *Diverso 2*) incluye un recuadro con reglas y explicaciones de “ortografía y pronunciación”, acompañado de actividades para practicar. Son actividades de escuchar y repetir, reconocer un sonido, leer, repetir y rellenar. Además, cada es curioso que, en la última sección de cada unidad, la de autoevaluación, los mismos criterios sobre producción oral se aplican siempre igual («hablas con fluidez y con una buena pronunciación y entonación»), mientras que para los contenidos de léxico o gramática sí cambian. En esta misma página, bajo “Mi progreso”, el alumnado puede autoevaluar los contenidos de pronunciación aprendidos en la correspondiente unidad.

Figura 20: Grupos rítmicos a partir de una poesía

I D Pregunte a sus alumnos: **¿Os gusta la poesía? ¿Qué tipo de poesía os gusta? ¿Tenéis algún autor favorito? ¿Habéis escrito alguna vez un poema? ¿Habéis escuchado alguna vez un poema?**

Propóngales que lean el poema de Martha Medeiros de manera individual y silenciosa (en voz baja). Después de que lean el poema, pregúnteles si han leído las palabras aisladas. Probablemente le digan que no. Lea usted en voz alta el primer y segundo verso separando cada palabra que lea para demostrar que no hablamos ni leemos de esa manera. Remítalos al cuadro de **ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN** para que vean algún ejemplo. Pídale que, en parejas, marquen los grupos rítmicos en el poema de Martha Medeiros.

Dígales que van a escuchar el poema y van a comprobar si coinciden sus grupos con los que escuchan en la audición. Deje que comparen otra vez sus respuestas.

No hay una única respuesta correcta o incorrecta ya que los poemas tienen muchas lecturas e interpretaciones diferentes. El objetivo de esta actividad es hacer conscientes a nuestros alumnos de que las palabras no se leen aisladas sino en pequeños grupos rítmicos.

Posible solución
[Muére] [léntamente] [quiensetransfórma] [enesclávo]
[delhábito] [repitiéndo] [tódoslosdías] [losmismos]
[trayéctos] [quiennó] [cámbia] [demárca] [noseatréve]

Fuente: *Gente 2, libro del profesor*. Difusión (p. 12)

5.4. Nuevo Prisma

En 2015, se completa la colección Nuevo Prisma con el lanzamiento de *Nuevo Prisma B2*, por Edinumen. Pérez (2016) reseña la colección analizando el tratamiento de la pronunciación.

Desde el nivel A1 hasta el B2, cada unidad didáctica incluye un apartado de pronunciación (“Fonética/Ortografía”), incluyendo recuadros con las normas (véase Figura 21), lo que favorece un aprendizaje progresivo; para el nivel C1, las actividades relacionadas con pronunciación quedan registradas en la Eleteca (Libro del profesor). Ya en el nivel C2 no hay referencia explícita a la pronunciación, si bien, los contenidos de pronunciación están integrados. Que haya una intención de introducir la pronunciación supone una renovación teniendo en cuenta el vacío que había de la pronunciación y de la ortografía.

El principio fundamental del manual es: primero, aprender a discriminar los sonidos, es decir, reconocerlos, y, luego, reproducirlos, siguiendo el principio de la discriminación auditiva antes que la producción.

En las primeras unidades del A2 se trabaja la apertura de las vocales, los diptongos y los hiatos.

Figura 21: Ejemplo de apartado de Ortografía y Pronunciación

4 A 3 Estas palabras de la unidad tienen las letras *b* y *v*. Escucha cómo se pronuncian. ¿Notas alguna diferencia entre la *b* y la *v*?

B Ahora, escribe *b* o *v* según corresponda.

1 creati_idad	5 ni_el	9 cam_iar	13 acro_acia
2 de_er	6 educati_os	10 in_estigacion	14 _iajes
3 alfa_etización	7 esta_lecer	11 inno_ación	15 aca_ar
4 _oli_ia	8 iniciati_as	12 acti_idades	16 _ida

Avanza Escribe palabras de la misma familia a partir de las siguientes: *nivel, innovar, investigación, cambiar.*

ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN

B / V

La **b** (be, be alta o be larga) y la **v** (uve, ve baja o ve corta) representan un mismo fonema (una consonante bilabial y sonora) y se pronuncian igual. La diferencia está en la ortografía:

- A principio de sílaba puede ser **b** o **v**: *buscar / vida*.
- Se escribe **b** antes de *l* o *r*: *hablar / abrir*.
- Al final de sílaba solo **b**: *absoluto*.

Fuente: *Nuevo Prisma. Libro del alumno*. Madrid. Edinumen (p. 17)

En este material destaca el tratamiento de la entonación. En el apartado 2.4.5. exponíamos que la enseñanza de la pronunciación será más fructífera si seguimos la perspectiva de «arriba abajo» (empezando por la entonación, seguida de la sílaba y finalmente los sonidos aislados (Gil, 2007). En cambio, en *Nuevo Prisma*, la entonación aparece de forma explícita en las últimas unidades: en la unidad 6 del A1, en la unidad 11 del A2, en las unidades 11 y 12 del B1 y en las unidades 3, 4 y 12 del B2. En el C1, observamos cantidad de actividades entorno a la entonación (Unidades 3-9) en las “Fichas de entonación y prosodia”. No obstante, un aspecto alabable también en cuanto a entonación es que en los niveles B se invita a reflexionar sobre la entonación en distintas lenguas.

Figura 22: Ejemplo del tratamiento de la entonación

C 13 **Ahora escucha estas preguntas y presta atención a la entonación.**

- ¿Eres inglés (↗)?
- ¿Hablas español (↗)?
- ¿Vives en Chile (↗)?

D 14 **Escucha y repite estas preguntas.**

1 ¿Qué (↗) idiomas hablas (↘)?	4 ¿Hablas chino (↗)?
2 ¿Eres alemán (↗)?	5 ¿Dónde (↗) vives (↘)?
3 ¿Cuándo (↗) es tu cumpleaños (↘)?	6 ¿Estudias Bachillerato (↗)?

Avanza Busca más información en internet sobre la entonación en español.
El *Atlas interactivo de la entonación del español* es un sitio interesante.

ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN

Entonación interrogativa

Los pronombres interrogativos se escriben con tilde:

- ¿Qué idiomas hablas?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuál es tu número de teléfono?
- ¿Dónde vives?
- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cuándo es tu cumpleaños?
- ¿Quién eres?

En estas preguntas:

- La entonación sube (↗) y luego baja (↘):
¿Qué (↗) idiomas hablas (↘)?
- En las preguntas donde la respuesta es "sí" o "no" la voz generalmente sube:
¿Eres español (↗)?
¿Vives en Europa (↗)?

Los signos de interrogación y exclamación se escriben al principio y al final de la frase o de la pregunta.
¿ ? se llaman «signos de interrogación»
¡ ! se llaman «signos de admiración / exclamación»

Fuente: *Nuevo Prisma. Libro del alumno* (p. 25).

Nuevo Prisma consigue contextualizar la mayoría de las actividades, lo que enriquece la experiencia porque aúnan gramática y reflexiones sobre elementos suprasegmentales.

5.5 Algunas conclusiones

De este análisis extraemos varias conclusiones: que sigue sin prestarse demasiada atención a la pronunciación en los manuales más recientes y que continúa la tendencia a no incorporar el enfoque comunicativo en su enseñanza, ya que se entrena la percepción de sonidos y palabras de manera aislada a la lengua oral, sin contexto. Las actividades de pronunciación se observan más en los niveles iniciales y van desapareciendo en los niveles intermedios. La mayoría de los manuales empiezan por describir los elementos segmentales: los fonemas y sus alófonos; y al final, hacen referencia al plano suprasegmental. Pero no nos mostramos del todo pesimistas: hay actividades para el desarrollo de la pronunciación. Los ejercicios son sobre todo de percepción y discriminación de los sonidos más problemáticos de nuestra lengua. Hay ejercicio que refieren a la sílaba y a la acentuación. La práctica de la entonación se relaciona con la intención comunicativa.

6. Caso práctico: la pronunciación en Pueblos Unidos

6.1. Análisis de las dificultades

Los grupos heterogéneos enriquecen mucho el aprendizaje, pero entrañan, también algunas dificultades. Los grupos heterogéneos por nacionalidades o grupos idiomáticos presentan un desafío al abordar la pronunciación en el aula de ELE. Convendría desarrollar un taller específico para sinohablantes, para alemanes, para árabes, para angloparlantes, para francófonos.... Para así tomar la L1 como punto de partida. Sin embargo, el realismo se impone a esta utopía. Primero, porque muchas veces la nivelación de los grupos se priorizan otras competencias. Ya sabemos que un alumno puede, y es lo normal, tener distintos niveles para cada competencia (por ejemplo: un B2 en léxico, un B1 en gramática y un A2 en pronunciación). Y segundo porque, especialmente en una entidad como Pueblos Unidos, hay que adaptarse a los recursos disponibles.

La profesora Cristina trabaja la pronunciación de manera integrada. Pudimos observar las siguientes actividades de pronunciación, entre otras: animábamos a los estudiantes a pronunciar las vocales en orden 'í', 'e', 'a', 'o', 'u' moviendo la lengua hacia dentro; llevarse cerca de los labios una hoja de papel y pronunciar 'b' y 'p', se distinguen porque la hoja se mueve ligeramente. Con los marroquíes y otros arabófonos trabajamos mucho con las manos para distinguir 'e'/'í': nos valemos de una técnica de logopedia que consiste en cerrar el puño al pronunciar la 'í'.

La autora se lleva muchos aprendizajes de su experiencia en Pueblos Unidos. En cuanto a enseñanza de pronunciación ha visto el gran interés que suscita el tema entre el alumnado y que pequeños logros en la competencia fónica suponen una alta dosis de motivación.

6.2. La temida clase de pronunciación

La autora, con permiso de la responsable, dirigió una serie de actividades de pronunciación. Empezó con unos trabalenguas. Ella fue la primera para relajar el ambiente, que los estudiantes se riesen y vieran que la profesora nativa también se equivoca. Fue una actividad agradable, pero no aportó demasiado porque los trabalenguas que eligió trabajan el sonido "erre" y la mayoría de los estudiantes ya lo hacían bastante bien. Además, los estudiantes querían comprender el texto, con lo que nos distanciamos del objetivo de practicar la pronunciación.

Tras la realización de este trabajo, la autora conoce más ejercicios, fórmulas y principios de la didáctica de la pronunciación y, posiblemente, lo hubiera planteado diferente. Quizá hubiera puesto más atención a la acentuación, ritmo, entonación y pausas, que ahora entiende central.

7. Conclusiones

Una vez finalizado este trabajo, concluimos, en primer lugar, que es importante y necesario atender la cuestión de la pronunciación en el aula ELE. Sobre todo, si se tiene en cuenta que el objetivo principal de aprender una LE es el éxito de la comunicación. La pronunciación no es un relleno de los últimos diez minutos. Sin un buen dominio de la pronunciación, no hay una buena competencia comunicativa.

En los primeros capítulos hemos introducido dos disciplinas: la fonética, que estudia los sonidos; y la fonología, que estudia su organización lingüística en fonemas. Los profesores de español no tienen que ser expertos en fonética ni fonología, basta con poseer unas nociones. Generalmente, la pronunciación ocupa un lugar secundario en las clases diarias, en parte porque se considera que “el español se lee como se escribe”, lo que no es verdad para una persona no española con distinto sistema fonológico.

La enseñanza de pronunciación, hoy día, tiene por objetivo que los y las estudiantes adquirieran una pronunciación clara, pero el acento extranjero no es malo de por sí, sólo un rasgo más de la identidad de una persona, por lo que una cuasi nativa no es el objetivo. A pesar de que el aprendizaje y la adquisición a nivel fónico de una LE es un proceso complejo condicionado por, entre otros factores: la edad, la motivación del individuo, las etiquetas asociadas a esa lengua, la aptitud, la exposición a la lengua meta, etc.; el profesorado no debería desistir de la tarea de enseñar pronunciación y dejarse llevar por estereotipos como que la pronunciación no puede aprenderse de adulto, etc. Simplemente deberá tener en cuenta estos aspectos o factores para adaptar la estrategia a los grupos de estudiantes.

También hay que tener en cuenta los sonidos que existen en el español y no existen en su lengua materna para así predecir los errores y problemas de pronunciación que nuestro alumnado pueda tener. Otro principio metodológico es que el discernir auditivamente va primero de producir sonidos.

Como (futuros) profesores debemos conocer cuál es el español que hablamos y reflexionar sobre qué español enseñamos. Hemos desempolvado los conceptos: dialecto, castellano, español, y variedades. El español es una lengua diversa pero unitaria, con un mismo estándar. Sin embargo, por supuesto que no debe modificar sus hábitos de pronunciación por la pronunciación considerada “normativa”. Concluimos que no hay variedades mejores que otras. Es labor del o la docente conocer

los rasgos principales de otras variantes, reflexionar sobre ellas con el alumnado y no estigmatizar otros acentos.

Hasta ahora los enfoques metodológicos han ahondado poco en los contenidos de pronunciación con respecto a los demás (Poch, 2004) y se trabaja solo en los niveles más bajos hasta que se llegue a una competencia comunicativa básica, luego no se profundiza a lo largo de la sucesión de niveles de lengua, ya que existe una falsa creencia de que, si no se aprende pronunciación en los primeros niveles, la pronunciación errónea se fosiliza.

Tras una aproximación histórica a las metodologías de enseñanza de idiomas, hemos analizado cuatro colecciones de manuales de español. Hemos comprobado que la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de español: la pronunciación no se ha integrado del todo en el paradigma comunicativo. ¿Por qué la pronunciación es diferente?

En los últimos años han surgido interesantes propuestas y orientaciones para la enseñanza de la pronunciación (véase, entre otros, Poch, Cortés, Llisteri, Gil, etc.), empero la pronunciación sigue estando desatendida y sin recibir el tratamiento adecuado. Esto se debe en cierta medida a la falta de formación específica de los docentes, que desconocen cómo integrar la pronunciación y quizá sea una disciplina que intimida un poco. y también a que los manuales sólo presentan la pronunciación como un anexo o apéndice, sin ninguna relación con el contenido o desarrollo de las clases. Ponemos de manifiesto la necesidad de una actualización de la didáctica de la pronunciación de acuerdo con el enfoque comunicativo y la urgencia de ofrecer un tratamiento adecuado de esta, más allá de sonidos aislados. Por ejemplo: necesitamos poner el foco en la entonación.

8. Recomendaciones

Confiamos en que las ideas presentadas en este trabajo animen al profesor o profesora a sumarse a crear materiales interesantes y, quizás, a continuar esta línea de investigación, porque el tema sigue siendo en la actualidad uno de los principales retos para los profesores de lengua y merecedor de más investigación.

Todavía la pronunciación ocupa un lugar secundario en la enseñanza ELE. La paradoja es que hoy día se busca como objetivo la competencia comunicativa de nuestro alumnado y, a veces, son más barrera para la comunicación los errores de pronunciación que de gramática o léxico. Quizá se deba a una falta de orientación para el profesorado. Y es que, aunque la pronunciación se incluye tanto en el MCER como en el PCIC, se le dedica escaso espacio en los materiales y los manuales de ELE. Entonces, conscientes de la situación actual en la que se encuentra la didáctica de la

pronunciación, convendría promover actividades formativas (quizá grupos de trabajo) para animar al profesorado a incorporar más contenidos de pronunciación en el aula, sin que el objetivo sea que los docentes sean fonetistas; y, siempre que sea posible, incentivar la investigación en pro de nuevos aportes metodológicos. Así, el profesorado deberá suplir la carencia de ejercicios de pronunciación en los manuales buscando y creando ejercicios. Algunas pautas generales son:

- Los contenidos de pronunciación se han de introducir gradualmente.
- Corregir los sonidos uno a uno no es suficiente, también hay que cubrir los elementos suprasegmentales como la sílaba, el acento, la entonación, el ritmo y la pausa. En los últimos años, se viene hablando de la perspectiva de “arriba abajo”, es decir, empezar primero por los elementos suprasegmentales para después ver los sonidos.
- Incorporar las nuevas tecnologías. Por ejemplo, existen programas gratuitos, como Praat, con los que podemos probar a manipular la onda sonora en vistas de trabajar en clase la entonación. Lahoz, Luque, Mellado, Rico y Gil (2012, pp. 93-128) hace una serie de propuestas prácticas en las que nos podemos inspirar.

Referencias

- Andión, M. y Gil, M. (2013). *Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2*. Budapest: Instituto Cervantes. Recuperado de Instituto Cervantes Budapest, Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf
- Bartolí Rigol, M.(2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27
Recuperado el 28 de febrero de 2020 de
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Bartolí Rigol, M. (2015). Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, 38. 17-34. Recuperado el 20 de febrero de 2020 de
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce38/cauce_38_003.pdf
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 545-572). Madrid: Pearson/Prentice Hall
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Recuperado el 3 de diciembre de 2020, de Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes. (15 de octubre de 2019). *Cervantes.es*. Recuperado el 23 de marzo de 2020, de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_a_nuario_madrid.htm
- Instituto Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de Centro Virutal Cervantes:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedadlinguistica.htm

- Lahoz, J.M., Luque, S., Mellado, A., Rico, J. y Gil, J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 91-114.
- Matute, C. (2006). Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE)* (pp.. 469-476). Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2154332.pdf>
- Paz, O. (1997). Nuestra lengua. *Congreso Internacional de la Lengua*. Zacatecas.
- Pérez, A. (2016). Tratamiento de la pronunciación en la colección Nuevo Prisma (editorial Edinumen). *RedELE*, 28. Recuperado el 14 de febrero de 2020, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:02aa69b8-689e-4b3f-81d4-85f458cc83df/resena-pronunciacion-nuevo-prisma-formatoaaron>
- Poch, D. (1993). Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Expolingua*.
- Poch, D. (1998). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Poch, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 1. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885
- Santamaría Busto, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *RedELE*, 20. Recuperado el 4 de marzo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674550>
- Torres, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Phonica*, 1. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf
- UPNAjusco. (s.f.). La comunicación, la lengua y la educación. Amparo Tusón. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 23 de mayo de 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=WEMv1EIKOsw>

Manuales analizados

Alonso, E., Corpas, J., & Carina, G. (2015). *Diverso 2*. Madrid: SGEL.

Alonso, E., Corpas, J., & Gamblich, C. (2015). *Diverso 1*. Madrid: SGEL.

Chamorro, M. D., & Martínez, P. (2011). *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

del Mazo, M., Muñoz, J., Ruiz, J., & Suárez, E. (2013). *Nuevo Prima C2 Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Martín Peris, E., & Sans Baulenas, N. (2014). *Gente hoy 2. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martin Peris, E., Muntal Tarragó, J., Pastor Villalba, C., Sánchez Quintana, N., & Baulenas Sans, N. (2015). *Gente hoy 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N., & Baulenas Sans, N. (2016). *Gente hoy 3. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N., Sans Baulenas, N., & Vañó Aymat, A. (2016). *Gente hoy 3. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Martínez, N. (2016). *Diverso 1. Guía del profesor*. Madrid: SGEL.

Sans Baulenas, N., & Martín Peris, E. (2013). *Gente hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N., & Martín Peris, E. (2013). *Gente hoy 1. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N., & Martín Peris, E. (2014). *Gente hoy 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans Baulenas, N., Martín Peris, E., & Martínez Gila, P. (2013). *Gente hoy 1. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Índice de Figuras

Tabla 1: Rendimiento del adulto en el aprendizaje de la pronunciación extranjera	7
Figura 2: Fórmula del modelo lingüístico del español que debemos enseñar	12
Figura 3: Contenidos de la pronunciación	13
Figura 4: Corte sagital de la /l/ del español	16
Figura 5: Alfabeto Fonético Internacional	17
Figura 6: El alfabeto en Bitácora 1	25
Figura 7: Ejemplo Resumen gramatical Bitácora 1	25
Figura 8: Ejercicios Bitácora 1	26
Figura 9: La sílaba tónica	27
Figura 10: La 'r' y 'rr'	27
Figura 11: Los sonidos /x/ y /g/	28
Figura 12: Ejemplo de autoevaluación en Gente hoy 1	28
Figura 13: La entonación de la frase	29
Figura 14: Sobre los acentos en español	30
Figura 15: La entonación en Gente Hoy 2	30
Figura 16: Sílaba fuerte	31
Figura 17: Atlas interactivo de la entonación en español	31
Figura 18: Sinalefa en Diverso 1	32
Figura 19: Ejercicio de sonidos	32
Figura 20: Grupos rítmicos a partir de una poesía	33
Figura 21: Ejemplo de apartado de Ortografía y Pronunciación	34
Figura 22: Ejemplo del tratamiento de la entonación	35