



**Universidad  
Antonio de Nebrija**

**MEMORIA DE MASTER EN ENSEÑANZA DEL  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Elementos musicales y enfoque por tareas aplicados  
a la enseñanza de la pronunciación.**

**Propuesta didáctica para estudiantes alemanes**

Memoranda: Clara María Corrales Carricajo

Tutora: Arancha Ruiz Martín

Departamento de Lenguas Aplicadas

Universidad Antonio de Nebrija



## INDICE

<b>1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>2</b>
<b>2 MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
2.1. Un enfoque orientado a la acción. La enseñanza de lenguas mediante tareas.	5
2.2. La capacidad de aprender	9
2.3. La pronunciación en el aula de E/LE	10
2.4. La música en el aula de E/LE	23
<b>3. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS</b>	<b>31</b>
3.1. Elección del tema/centro de interés	31
3.2. Programación de la tarea final	32
3.3. Especificación de objetivos	33
3.4. Especificación de contenidos necesarios para la realización de la tarea final	34
3.5. Planificación del proceso: Secuenciación de tareas	36
3.6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje	38
3.7. Tabla resumen	39
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA: ;GRABANDO, GRABANDO!</b>	<b>41</b>
4.1. Secuenciación	43
4.2. Consideraciones	59
<b>5 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS</b>	<b>60</b>
<b>6 CONCLUSIONES</b>	<b>66</b>
<b>7 BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>70</b>
<b>8. APÉNDICES</b>	<b>75</b>
<b>9. ANEXOS</b>	<b>86</b>



## 1 INTRODUCCIÓN

### La música

La música como elemento integrador dentro del aula de E/LE es cada vez más utilizada por los profesionales de la didáctica de lenguas extranjeras sobretodo en su forma más extendida: la canción. Numerosos autores han elaborado multitud de propuestas didácticas utilizando todo tipo de música: Murphey (1992), Santos Asensi (1997), Mata Barreiro (1990), que van desde la música pop hasta la música contemporánea. Memorias de Máster como la de Ruiz (2004) donde se desarrolla el contenido cultural de la canción en la clase de ELE o la de Blanco (2005) donde se analizan las canciones en los manuales de E/LE son un ejemplo más de su actual utilización. Las canciones aparecen en algunos manuales, en las revistas de didáctica y en las webs de ELE. El Marco de Referencia Europeo valora los usos estéticos de la lengua no sólo dentro del campo educativo sino también como una práctica imaginativa y artística en sí misma. Cantar y emplear las canciones como otro tipo de texto oral o escrito, son actividades que van formando parte de la cotidianidad de las aulas. Para Cassany

[...] escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...] además, como actividad lúdica las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

(Cassany, 1994: 406)

Por lo tanto, las palabras organizadas bajo esta forma musical, la canción, incluyen un valor adicional que las hace más versátiles permitiendo integrar el desarrollo de la comprensión auditiva, el uso de la información lingüística como elemento cultural así como la explotación didáctica desde el punto de vista gramatical, fonético y léxico (Romero 1998).

Por otra parte la música como material sonoro lleva intrínseco dos componentes: el componente lúdico y el componente afectivo. Es capaz de influir en los estados de ánimo y de crear diferentes tipos de ambiente que permiten disfrute y desinhibición. Por eso, no solamente las canciones han entrado en el aula de lenguas extranjeras sino también otras formas musicales como el concierto, que es una pieza básica en metodologías como la Sugestopedia (Lozanov 1988).



La música, un material sonoro compuesto por ritmo, melodía, armonía y timbre, tiene un valor didáctico que podría ser utilizado no sólo en forma de canción, sino en forma de material específico para la clase de E/LE. Quizás la única desventaja del uso de las canciones, es que es preciso buscar dentro de un corpus muy amplio aquéllas que cumplen los requisitos que necesitamos para un determinado objetivo. La canción es un material terminado, cuya temática, forma, ritmo etc. han sido elegidos por su autor. Está compuesta por texto y música que realiza una persona ajena a los cursos de español. Un sencillo manejo del lenguaje musical puede otorgar la oportunidad de crear textos y música para solventar problemas específicos sin tener que buscar canciones que impongan su propia información lingüística, cultural, su propio ritmo o extensión.

Este trabajo pretende aportar una propuesta didáctica que permita utilizar la música como material sonoro dentro del aula y para el aula, de manera que permita a los alumnos obtener uno de los beneficios didácticos que Cassany contempla a la hora de cantar, aprender y escuchar canciones: la correcta pronunciación. Éste será el contenido elegido en este trabajo y alrededor del cual se vinculará el uso de los elementos musicales.

## La pronunciación

Una de las carencias que presentan los estudiantes de español en general y más en el caso de los estudiantes alemanes, es su deficiente pronunciación (incluyendo en este término tanto la producción como la percepción) en comparación con el desarrollo de otras destrezas. Es cierto que el enfoque comunicativo y más recientemente el enfoque por tareas valoran y desarrollan la práctica oral y la escrita por igual, pero en general la corrección escrita supera a la corrección oral. Los alumnos desean poder comunicarse oralmente en español y sin embargo suelen llegar a tener conocimientos superiores en la lengua escrita (Bartolí 2005).

Por ser un contenido de carácter sonoro, es decir, pronunciar entre otras cosas, significa emitir y articular sonidos para hablar (RAE, 2001), presenta gran afinidad con la naturaleza de la música. El Diccionario de la Real Academia Española define la música como: «Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído. Arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente» (Real Academia Española, 2001)



Utilizar la música como herramienta dentro del aula no es algo novedoso. Se ha constatado que puede integrar contenidos de diversa índole y fomentar el aprendizaje con un planteamiento lúdico de las actividades. Con nuestra propuesta didáctica queremos dirigir el uso de la música, y más concretamente de algunos elementos que la constituyen, hacia un contenido que, desde nuestro punto de vista, aun no recibe toda la atención que merece.

### El enfoque por tareas

Es un enfoque que permite trabajar con un objetivo claro y que admite que el alumno puede utilizar su creatividad y su autonomía a la hora de aprender. Está orientado a la acción ya que el alumno expresa sus preferencias y participa de un entorno de comunicación real. Esta forma de trabajar en el aula es idónea si queremos utilizar elementos extralingüísticos y acercar al alumno a la superación de ciertas dificultades que encuentra a la hora de pronunciar con una motivación añadida, hay una tarea final estimulante que alcanzar.

Las actividades diseñadas en este trabajo recogerán el enfoque de los especialistas en la didáctica de la pronunciación dentro del aula de E/LE sin olvidar seguir muy de cerca las observaciones sobre la dimensión afectiva en el aula de lenguas extranjeras. Por otro lado el enfoque por tareas constituirá el eje vertebrador alrededor del cual el alumno podrá construir su competencia comunicativa. Los conocimientos del lenguaje musical y el uso de una pequeña instrumentación estarán al servicio de la disciplinas anteriormente mencionadas.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Un enfoque orientado a la acción. La enseñanza de lenguas mediante tareas.

Este trabajo se inspira en lo que el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (en adelante MCER) denomina enfoque orientado a la acción. Los alumnos son principalmente miembros de una sociedad que tienen que realizar una serie de tareas (no sólo relacionadas con la lengua) en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2001:9). Para realizar las tareas, es necesario desarrollar una serie de competencias que permitan a las personas generar diferentes acciones. Una de las competencias que debe desarrollar cualquier ser humano como miembro de una sociedad es la competencia comunicativa. Teniendo en cuenta que la competencia comunicativa engloba tres componentes principales: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, será preciso determinar cuál de estos tres componentes está relacionado con el tema del presente trabajo. Según el MCER «las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema [...]» (Consejo de Europa, 2001:13). Dado que lo que se pretende es mejorar la pronunciación de usuarios alemanes, será necesario centrarse en el componente lingüístico ya que es el que incluye las destrezas fonológicas ligadas íntimamente a la pronunciación, no obstante, la naturaleza del componente musical, como componente extralingüístico, obligará a tener en cuenta la competencia comunicativa en su conjunto.

El hecho de elegir este tipo de enfoque y desestimar aquellos no basados en la acción, no es otro que el deseo de ayudar a los alumnos de E/LE a lograr comunicarse en un medio real de lengua aprovechando todos sus recursos: cognitivos, emocionales y volitivos. La competencia comunicativa se encuentra incluida dentro del resto de las competencias generales y por tanto los conocimientos lingüísticos que un alumno adquiriera en la lengua extranjera estarán relacionados con el resto de conocimientos previos que sobre su lengua u otras áreas posea. Así mismo las destrezas y habilidades que desarrollen o amplíen en el aula de español entrarán a formar parte de las destrezas y habilidades que posea el alumno previamente (Consejo de Europa, 2001).

Los fundamentos metodológicos en los que se basa el enfoque orientado a la acción son los que en la década de los 70 dieron lugar al enfoque comunicativo. Esta



nueva forma de concebir la enseñanza-aprendizaje ha provocado un gran cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras y uno de los documentos que refleja este cambio y su evolución es el MCER.

Los enfoques comunicativos se basan en dos ideas principales:

- Se considera que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. En los enfoques comunicativos la enseñanza está centrada en el alumno.
- Lo importantes es cómo aprende el alumno. La enseñanza está centrada en el proceso.

Esto supone claras consecuencias en la metodología. Si el foco se encuentra en el aprendizaje y el aprendiente es el verdadero protagonista, habrá que incluir una gran diversidad de acciones metodológicas para atender a una amplia diversidad de individuos. Si el discente es el protagonista, se tomará en cuenta su trayectoria y se asumirá por tanto una concepción interdisciplinar del aprendizaje considerando que las competencias humanas, es decir, la experiencia previa que a lo largo de su vida logra un individuo, contribuyen de una u otra forma a su capacidad comunicativa (Consejo de Europa, 2001:99).

Le enseñanza de lenguas mediante tareas (en adelante ELMT) aparece como una evolución dentro de los enfoques comunicativos. Es por tanto, un enfoque orientado a la acción donde el alumno desarrolla la competencia comunicativa a través de dos tipos de conocimientos: uno es el conocimiento formal, en nuestro caso serán conocimientos centrados en cómo son los sonidos del español, cómo se encadenan, qué ritmo y entonación los caracterizan y el otro es el conocimiento instrumental, es decir, el alumno sabrá qué hacer con lo que ha aprendido sobre la lengua. Podrá saber hacer cosas con el lenguaje, en particular con una mejor pronunciación y con todo lo que el alumno utiliza para conseguir su objetivo.

La tarea sirve como eje de organización del aprendizaje y es ésta la que determina contenidos lingüísticos, socioculturales y estratégicos. Aunque si bien la ELMT tiene una perspectiva curricular, es decir, podría abarcar toda la programación de un curso de español, este trabajo adoptará únicamente la perspectiva metodología, es decir, la que utiliza el enfoque por tareas para organizar las acciones dentro del aula.



El trabajo en el aula se organiza como una serie de tareas consecutivas a través de las cuales se van generando procesos en los que los alumnos utilizan la lengua como instrumento de comunicación, entretejiendo y desarrollando conjuntamente conocimientos formales e instrumentales de forma natural (Estaire, 1990).

Elegir una tarea: esa es la forma en la que plantearemos nuestro trabajo. Naturalmente si nos fijamos en la vida cotidiana encontramos constantemente ejemplos en los que una buena pronunciación es imprescindible para que la comunicación sea exitosa.

La ELMT propone que se dividan las tareas en dos tipos:

-tareas de comunicación: Los alumnos utilizan la lengua con una finalidad, es decir, se centran en el mensaje. El aprendiente necesita utilizar cualquiera de las cuatro destrezas o varias en su conjunto para comunicar.

-tareas de apoyo lingüístico: Las actividades que se realizan no persiguen la comunicación como objetivo sino la observación, el aprendizaje y la comprensión de contenidos lingüísticos. En nuestro caso, se diseñarán tareas destinadas a conseguir que los alumnos puedan articular sonidos más parecidos a los del español que a los de su propia lengua.

Por lo tanto, la intención del enfoque por tareas es planificar las acciones en el aula con un objetivo real de manera que alcanzándolo el alumno haya podido ser agente activo de su propio aprendizaje y que, con respecto al tema elegido para esta propuesta didáctica, haya podido darse cuenta de las ventajas de mejorar su pronunciación, de prestar algo más de atención a la calidad de la lengua hablada y de disfrutar en el proceso. Será objetivo principal hacerles conscientes de que si son capaces de mejorar su nivel en contenidos gramaticales también lo pueden hacer en contenidos fonológicos y que además esto repercute directamente en su autoestima y seguridad.

En la ELMT es necesario concretar los siguientes apartados:

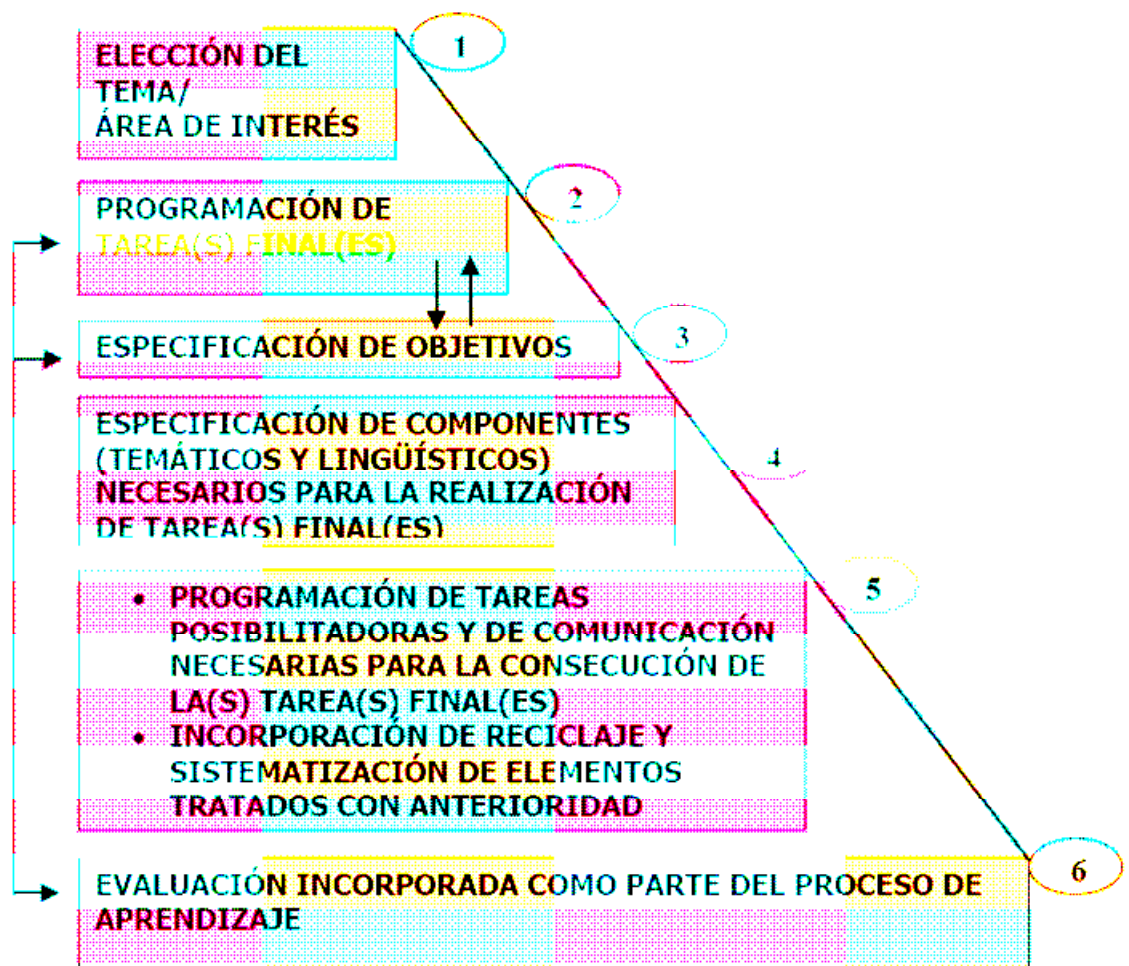
- Determinación de:
  - o Un foco de atención
  - o Una tarea final
  - o Objetivos
  - o Contenidos lingüísticos y extralingüísticos





- Programación de
  - o El proceso a seguir, secuenciación de tareas que permiten llegar a la tarea final.
  - o La evaluación: instrumentos y procedimientos a utilizar a lo largo de la unidad.

A continuación se expone el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas:



Adaptado de Estaire y Zanon 1994

En Carmen Hoz Acta del II Encuentro Práctico de Difusión en Alemania 2005 (adaptado).



## 2.2. La capacidad de aprender

Siguiendo en la línea de tomar como punto de partida al alumno, el MCER contempla dentro de las competencias generales del usuario su capacidad para aprender. La observación y la participación en nuevas experiencias permite incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes. La reflexión sobre cómo se aprende es fundamental dentro del enfoque comunicativo porque fomenta la independencia del usuario y le ayuda a buscar el camino más idóneo según su estilo de aprendizaje. El MCER recoge cuatro componentes significativos a la hora de saber aprender de los cuáles dos son especialmente importantes para el presente estudio:

- La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes
- Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Acerca de la reflexión sobre el sistema fonético se explicita lo siguiente:

Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar: [...]

- Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

(Consejo de Europa, 2001:105)

Una parte importante de este trabajo está encaminado a determinar a través de qué prácticas haremos que el alumno discrimine auditivamente y articule mejor. Como se ha detallado anteriormente en la ELMT serán principalmente las tareas llamadas de apoyo lingüístico las que ayudarán a nuestros alumnos a construir un andamiaje suficiente para poder solventar tareas de comunicación y que puedan seguir siendo autónomos en el proceso de mejora de su pronunciación.

Sobre las destrezas heurísticas citadas en el marco se hace hincapié en despertar en el alumno interés por la adaptación a una nueva experiencia y ejercer otras competencias en una situación de aprendizaje.

Estas dos competencias del individuo citadas en el MCER están directamente relacionadas con el objetivo de este trabajo. Por un lado se trata de mejorar la



pronunciación y entonces será necesario fomentar una reflexión sobre el sistema fonológico del español y la relación que el usuario tiene con aquél. Del mismo modo se procurará invitar al alumno a participar de una nueva experiencia de aprendizaje (el uso de elementos musicales y la consecución de una tarea final), relacionado íntimamente con el desarrollo de destrezas heurísticas, donde respetaremos en todo momento su análisis y su observación. Las opiniones y la descripción del estado al que llevamos al alumno será vital para obtener conclusiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar.

### 2.3. La pronunciación en el aula de E/LE

#### 2.3.1 La pronunciación como elemento fundamental dentro de la interacción oral.

Se ha avanzado mucho en la enseñanza de lenguas extranjeras y los nuevos planteamientos sobre qué y cómo enseñar y aprender han ayudado a desarrollar metodologías más acordes con el alumno y con el mundo en que se desenvuelve. Sin embargo la pronunciación ha recibido mucha menos atención que el resto de las destrezas (Bartolí 2001).

Si se le pregunta a un alumno para qué quiere aprender español, en la mayoría de los casos la respuesta estará relacionada con la interacción oral. El alumno necesita entender y que le entiendan oralmente.

La interacción oral exige por parte de los interlocutores el desarrollo de diferentes competencias. Según Canale y Swain (1980) y Canale (1983) estas competencias tienen que ver con el conocimiento de la gramática (subcompetencia gramatical), de las reglas del discurso (subcompetencias discursiva), de las reglas sociales (subcompetencia sociolingüística) y de las estrategias de comunicación (subcompetencia estratégica). Para el MCER, las competencias comunicativas de la lengua son tres: las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Teniendo esto en cuenta, para que un alumno pueda interactuar oralmente debe idear un mensaje según su conocimiento de las normas lingüísticas, discursivas y sociolingüísticas sin olvidar sus estrategias para la comunicación. Este proceso se lleva a cabo gracias a las destrezas cognitivas del usuario. Además, el alumno debe materializar su mensaje para que su interlocutor pueda escucharlo, lo cual exige el conocimiento de los elementos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) de la



lengua y la capacidad para producirlos. Al mismo tiempo el usuario percibirá el enunciado de su interlocutor que posteriormente será identificado e interpretado.

Si acudimos nuevamente al MCER (apartado 5.2.1.4.), tanto el proceso de percepción como el de producción de elementos segmentales y suprasegmentales se incluye dentro de la competencia fonológica una más de las de las competencias lingüísticas:

La competencia fonológica supone 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.

(Consejo de Europa, 2001:113-114)

La pregunta que se nos presenta es, a qué llamamos pronunciación. Si nos guiamos por la definición tradicional que da el diccionario, sólo tendremos en cuenta la emisión y articulación de los sonidos para hablar, pero para los investigadores de la enseñanza de lenguas el concepto de pronunciación se amplía. Alonso explicita que la pronunciación incluye tanto producción como percepción:

[...] cuando hablamos de pronunciación diferenciamos dos niveles:

- producir
- reconocer

No sólo se trata de pronunciar, sino también de reconocer lo que pronuncian los demás.

(Alonso, 2002:100)

Autores como Dieling y Hirschfeld (2000, citado por Bartolí 2005:3) mantienen esta idea. Y otros como Seidlhofer (2001, citado por Bartolí 2005:3) la amplían asegurando que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación.

El Instituto Cervantes (1994), en su Plan Curricular de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera incluye dentro de los contenidos gramaticales los siguientes apartados relacionados con la competencia fonológica: pronunciación, entonación, acento y ritmo. Si bien la pronunciación parece sólo encargada de producir una breve cantidad de sonidos, se especifica que consiste en identificación y producción.



En este trabajo consideraremos la pronunciación en sentido amplio, es decir, como la producción y percepción del habla (Cantero 2003, citado por Bartolí 2005:3).

Una buena pronunciación resulta ser siempre una gran ayuda a la hora de interaccionar oralmente con otros interlocutores haciendo que la comunicación pueda ser más eficaz. Además de brindar esta ayuda ofrece información sobre el hablante: origen, nivel de dominio, estatus etc. El hecho de tener una buena pronunciación es signo de admiración por parte de los nativos y por tanto favorece la visión que el hablante posee de sí mismo (Bartolí 2005). Es fundamental enseñar la pronunciación desde los primeros niveles así el hablante irá solucionando sus problemas de percepción y producción junto con otros contenidos. El alumno debe ser consciente de que aprender a pronunciar es un contenido más dentro del resto de contenidos lingüísticos.

### 2.3.2 Factores decisivos en el aprendizaje de la pronunciación

Dado que la pronunciación es una destreza que todo alumno necesita para dominar una lengua, ya sea en forma de discriminación auditiva como de capacidad articulatoria y expresiva, el profesor deberá dedicar tiempo al desarrollo de esta destreza. Esto no significa que el alumno tenga que aprender fonética, siendo ésta una rama específica dentro de estudios filológicos, sino que tendrá que aprender a escuchar y a producir sonidos a los que no está acostumbrado.

Es éste un proceso en el que se tendrán que observar los factores que influyen de manera decisiva en el aprendizaje de la pronunciación:

- Factores de tipo perceptivo. El alumno no reproduce lo que oye porque no lo percibe como un nativo.«Las dificultades en la pronunciación, que aparecen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, se explican por problemas relacionados con la decodificación de los enunciados y, por tanto, de los sonidos.» (Poch, 1999:65). Este fenómeno fue descrito por N. Troubetzkoy en 1939. Cuando escuchamos sonidos ajenos a nuestro sistema fonológico, los escuchamos a través del sistema fonológico de nuestra lengua materna, a modo de *criba fonológica*. Esto contribuye a que la interpretación fonológica sea inexacta, lo que llevará al alumno a cometer errores de interpretación y por



tanto de producción ya que está un poco *sordo* cuando escucha la lengua extranjera.

- Factores de tipo articulatorio. Un estudiante que no pronuncia bien *naranja* a pesar de haber aprendido a oír esta palabra, se enfrenta a un trabajo diferente. Necesita adquirir un nuevo gesto articulatorio que los nativos tienen desde que aprendieron a hablar. Los errores que comete un alumno alemán en su pronunciación son debidos a la existencia de nuevos fonos ( la r de *naranja*) y a fenómenos de distribución (la j en *naranja*, ya que en alemán existe un sonido parecido pero nunca se sitúa detrás de la n). Tanto para los nuevos fonos como para las nuevas distribuciones, el alumno deberá realizar tareas que le ayuden a acercarse a esos nuevos gestos.

Es necesario señalar que los sonidos de la LM se transfieren a la LE y son causa de interferencia. Un ejemplo es la aspiración que presentan las oclusivas sordas [p', t', k'] en alemán y que en español no existe. Esta diferencia en la realización fónica hace que cuando alumnos alemanes hablan español nos resulte un poco más áspero. Tan importante será enseñar a hacer algo nuevo como a abandonar algunos hábitos adquiridos en su LM, es cierto que esto último es a veces únicamente responsable del acento extranjero, pero en otros, como es la distorsión del timbre de las vocales átonas al final de palabra, es causa de malentendidos. Un ejemplo de esto lo encontramos a la hora de fijar una cita a las doce con una persona germanohablante. Lo más probable es que entendamos a las dos porque, si bien el cambio de la c por la s no supone ningún problema, el hecho de que la e final esté distorsionada y desprovista de su timbre natural característico de las vocales en español hace que simplemente no la percibamos. En realidad él dirá dos?, y la /ʔ/ característica del alemán cuando va al final de las palabras no la percibiremos, el malentendido supone dos horas de diferencia con el consiguiente malestar que esto pueda suponer.

Sin duda una correcta producción puede ser una buena herramienta para poder identificar mejor los enunciados, es decir, no sólo la percepción es



necesaria para reproducir un sonido sino que saber producir ayuda a comprender.

- Factores de tipo afectivo. Actualmente y como se ha detallado anteriormente en el apartado 2.1., el foco está centrado en el alumno, él es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto será considerado en todo momento. Recientemente se ha prestado especial atención a la dimensión afectiva y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje. Este tema posee gran relevancia en el ámbito de la pronunciación, ya que el desarrollo de esta destreza en el aula ha quedado relegada a un plano, a veces, inexistente desde que se abandonaran los enfoques audiooral y audiolingual así como el método directo, donde la reproducción correcta de los sonidos era un objetivo principal. Si un alumno no concede importancia a la pronunciación o se siente tremendamente ridículo “perdiendo el tiempo en actividades infantiles” será difícil que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz. Una labor previa de concienciación y de reflexión permite trabajar con alumnos convencidos de que es necesario y además es posible progresar en este contenido lingüístico como lo hacen en otros.

Las creencias, la confianza en uno mismo, el control que cree ejercer el alumno sobre los resultados, la orientación de la motivación del aprendiente, la actitud hacia la lengua o el grado de aculturación tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje de la pronunciación.

(Verdía, 2002:225)

Una vez analizados los factores a tener en cuenta y conociendo las dificultades con las que se encuentran nuestros estudiantes a la hora de pronunciar, deberemos establecer unas pautas para enseñar y corregir la pronunciación de los aprendientes o dicho de otra forma, será necesario indicarles qué camino pueden recorrer para mejorar y seguir motivados en esta apasionante tarea.



### 2.3.3 Aspectos previos a tener en cuenta

Criterio de corrección. En este trabajo, se admite que el criterio de corrección fonética pasa primero por conseguir que la comunicación se establezca, de manera que atenderemos prioritariamente los errores que impidan o dificulten la comunicación, siguiendo después con los que no la dificultan pero que pertenecen a una pronunciación no nativa. El propósito de las tareas a realizar siempre incluirá la posibilidad de aumentar la inteligibilidad y la fluidez. El alumno podrá decidir cuándo su pronunciación le permite sentirse cómodo al hablar español de acuerdo con sus perspectivas de perfeccionamiento.

La norma. Un tema importante es qué pronunciación enseñar. La existencia de diversas normas geográficas hace imposible enseñarlas todas. Por otra parte el profesor no podrá cambiar su forma de pronunciar para enseñar una norma que no domina. Es preciso conocer sin embargo, suficientes variedades como para ofrecer ejemplos que no se puedan reproducir pero que por diferentes motivos puedan interesar a los alumnos (Llisterri, 2003). Si el español es una realidad multiforme será necesario que los alumnos también sean conscientes de este fenómeno y por tanto en este trabajo prevalecerá la idea de que «no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta» (Poch, 1999:57). En nuestro caso la variante que tienen como modelo los alumnos es la variante peninsular centro-norteña, por tanto será de gran interés poder aportar otras variantes que enriquezcan el panorama sonoro del alumno. Se respetará la seseo u otras características propias de variantes que hayan aprendido con profesores anteriores. Se destacará que dentro de cada variante existe una norma culta y otras consideradas vulgares y que la norma culta permite al alumno comunicarse en un mayor número de situaciones de comunicación.

### 2.3.4 Estrategias para la enseñanza de la pronunciación

#### 2.3.4.1 Diagnóstico

Cómo abordar la enseñanza de la pronunciación de forma contextualizada sin que sea algo repetitivo y frustrante no es una tarea a priori sencilla. Saber qué es lo que el alumno necesita superar, es decir, establecer un diagnóstico, nos procurará el punto de partida para diseñar nuestro trabajo en el aula. Los estudios sobre fonética contrastiva,





modelos de interferencia y nuestra propia experiencia al observar con detenimiento la interlengua de nuestros alumnos alemanes ofrecen información sobre cuáles son los problemas que, desde el punto de vista del aprendizaje de la pronunciación, aparecen cuando un alumno alemán aprende español.

Los errores en la interlengua están originados por diversas causas. Según estudios realizados en los años setenta y ochenta los errores debidos a la interferencia con la LM alcanzan un promedio máximo de un 33%. Otros estudios minimizan este porcentaje hasta un 3%. Los errores de desarrollo, es decir, los que coinciden con la adquisición de la LM se estiman en un 85% y el resto corresponde a errores específicos de cada estudiante (Fernández, 1997). Por la extensión que tendría elaborar propuestas didácticas para cada uno de los problemas, que tanto de forma generalizada como de forma individual, presentan nuestros estudiantes, el presente trabajo se centrará en el tratamiento de los aspectos que más frecuentemente alteran la comunicación de los estudiantes alemanes:

- Elementos suprasegmentales.

«Dado que la información fundamental reflejada en la prosodia es la actitud del hablante y los aspectos pragmáticos, es fundamental practicar los diferentes esquemas de entonación [...]» (Mateos, 2000:37). La posibilidad de que un mismo enunciado en español pueda ser una afirmación y una interrogación cambiando la entonación del mismo, es un fenómeno que no ocurre en alemán, ya que la estructura gramatical de una interrogación es diferente a la de una afirmación, teniendo, en el caso de las oraciones interrogativas, el verbo en posición inicial. Esta peculiaridad de la prosodia española en su esquema entonativo de la interrogación, causa generalmente más malentendidos que los que producen los errores en elementos segmentales. No es menos importante la necesidad de efectuar la entonación y la pausa correspondiente en las negaciones donde el adverbio *no* se sitúa antes del verbo pues se puede caer en el error de decir completamente lo contrario: No, es verdad/ No es verdad.

Otro elemento suprasegmental al que se debe prestar atención es el acento. En ambos idiomas es fundamentalmente de intensidad. No nos vamos a ocupar explícitamente del acento ortográfico, ya que las normas de acentuación no suelen causar demasiados problemas, sin embargo, percibir el acento fónico de las palabras y asumir que



la acentuación puede cambiar el significado de las mismas sí es una labor que, sobre todo en niveles iniciales, no se debe descuidar. Unido a la distribución acentual de una lengua se sitúa el ritmo que mientras que en alemán es acentualmente acompasado, es decir, la distancia entre dos acentos en bastante regular sin importar el número de sílabas situadas entre ellos, en español es silábicamente acompasado, el ritmo depende de la sílaba (Puigvert, 2000). Este factor es determinante en nuestro trabajo ya que la inclusión del ritmo como elemento musical está íntimamente ligado al concepto de ritmo en una lengua.

- Elementos segmentales.

? Vocales.

Una característica de las vocales alemanas es el golpe de glotis (ataque duro de la vocal, *Glottisverschluslaut*), éste se presenta en vocal inicial y en algunos morfemas. Esta característica en la realización de las vocales hace que cuando los alemanes hablan español suene duro y que además dejen a un lado el enlace de palabras que tanto caracteriza a nuestra lengua. Para alumnos de nivel avanzado sigue siendo difícil enlazar correctamente palabras como: *el hermano de mi amiga* (*elermano de miamiga*). Este fenómeno junto con el de las aspiración de las oclusivas iniciales anteriormente citado (2.3.2) hacen que el alemán tienda a separar las palabras y a trazar fronteras lexemáticas de forma que los estudiantes al hablar las transfieren al español. Esta diferencia es producto de grandes problemas de comprensión auditiva.

Las vocales medias (/e/ y /o/) presentan en hablantes alemanes una realización excesivamente alargada y cerrada en sílaba libre y tónica /e:/ y /o:/, de manera que a veces los nativos las interpretan como /i/ y /u/ respectivamente.

Quizás el problema más grave a nivel comunicativo lo plantee la pronunciación de la *e* átona especialmente en posición final de palabra. Como ya se cito anteriormente (2.3.2.) en alemán esta *e* [ʔ] pierde todo el timbre que tiene la /e/ en español y los hispanohablantes tienen verdaderas dificultades a la hora de saber si son las dos o las doce ya que ellos pronuncian *dos* y *dos*(?). Esta pérdida del timbre produce en ocasiones mayor distorsión que la que pueda producir la pronunciación velar de la /r/.



## ? Consonantes

Si escuchamos a un alemán pronunciar *bodega* o *petaca*, especialmente en niveles iniciales, nos sorprenderá la falta de sonoridad de las consonantes en la primera (suena cercano a *poteca*) y el exceso de aspiración y tensión en las de la segunda. Esto puede causar algún que otro malentendido cuando hablan de *pocas bodas* o *pocas botas*.

La vibrante alveolar sonora, tanto múltiple como simple, provoca a veces cierto incomodo y frustración entre los estudiantes que suelen darlo por imposible. Si bien la /r/ inicial de palabra o sílaba (*Ramón, perro, carro, tierra*) así como la vibrante simple intervocálica (*caro, para, tiro*) producida a modo de /x/ o /ʎ/ son simplemente divertidas a nuestros oídos (*Gamón, pejo* etc), no producen tantas interferencias comunicativas como la /r/ a final de sílaba (*ej. hablar, cargado*), en este caso lo pronuncian igual que lo harían al hablar en alemán, los alumnos alargan la vocal y no realizan ninguna vibrante, este hecho puede suponer que en lugar de decir: *ya la he cargado*, refiriéndose a una pila, cámara de fotos o a una camioneta, escuchemos: *ya le he caagado*, lo cual nos alertaría, pues entendemos que esta persona cometido un gran error.

Por qué los alumnos pronuncian mal los infinitivos en español y en general la r vibrante al final de sílaba puede ser consecuencia de la dificultad en la articulación de este complicado fono y por la representación gráfica que tiene ya que el hecho de leer algunas palabras antes de aprender a pronunciarlas correctamente no añade ninguna ventaja al proceso de aprendizaje de la pronunciación. Una posible medida pedagógica para evitar este problema sería que los alumnos alemanes en sus primeros días de clase de español reprodujeran verbalmente acciones (verbos en infinitivo) como aprender, trabajar, vivir etc. sin su representación gráfica, de manera que sólo se concentraran en la repetición de estas palabras.

En este punto tenemos que recordar que la enseñanza centrada en el alumno aborda el aprendizaje desde su punto de vista, de manera que si el hecho de no pronunciar bien la vibrante alveolar sonora múltiple supone un estado de inhibición e incomodidad en la expresión oral de los alumnos, bastante habitual entre los germanoparlantes, deberá ser tratado como un tema prioritario.



La fricativa velar sorda /x/ existe en alemán aunque no tiene la misma distribución que en español, por tanto, palabras como *ángel*, *naranja*, *hija*, *ajo*, *tarjeta* serán pronunciadas con el llamado *Ichlaut* [ç].

#### 2.3.4.2 Corrección fonética

Son cuatro los métodos de corrección fonética que a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado para ayudar a los aprendientes a acercarse del modo más preciso posible a los sonidos de la lengua que estudian.

- Método fono-articulatorio. Se encuentra en el marco de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. El alumno principiante debe conocer explícitamente el funcionamiento del aparato fonador, reproducir conscientemente sonidos aislados de forma exagerada y descontextualizada. Según Renard (1979), este método desatiende el factor auditivo. «[...] si el sujeto no percibe la diferencia entre un sonido extranjero y el sonido similar de su lengua materna, ¿cómo imaginar que el primero no pueda ser confundido con el segundo?<sup>1</sup>» (Renard, 1979:31). En el apartado 2.3.2 se ha señalado que es importante que el alumno perciba los sonidos para poder reproducirlos. Por tanto en niveles iniciales es más importante que el alumno aprenda a escuchar correctamente para luego poder pronunciar correctamente. Otra crítica que se le hace a este método es que un mismo sonido puede responder a diferentes configuraciones articulatorias, al igual que dos personas consiguen andar situando pies y piernas de diferente manera también conseguimos generar fonos utilizando el aparato fonador de diversas maneras (Llisterri, 2003). Por otra parte las variantes de un fonema según su situación en la palabra o sílaba (alófonos), hacen que la descripción articulatoria aislada sea insuficiente (la b en *tumbo* (oclusiva) no es la misma que la b en *tubo* (fricativa)).

En general este método no ofrece demasiadas ventajas para que la pronunciación, herramienta de la comunicación oral, se aprenda para este fin. No obstante, comentarios sobre dónde se sitúa la lengua o si los labios están más o menos redondeados no dejan de ser en algún momento un complemento en nuestras explicaciones.

---

<sup>1</sup> Traducción nuestra



- Oposiciones fonológicas o pares mínimos. Se basa en la fonología estructuralista y consiste en la discriminación y posterior reproducción de parejas o grupos de palabras opuestas fonológicamente, ej. *paso-vaso*, *boda-bota*. Esta metodología puede ser interesante en niveles iniciales ya que pone al alumno en contacto con sonidos contextualizados incluyendo el significado. Existe material editado para esta práctica y en algunos manuales de E/LE se incluyen ejercicios de este tipo. Es importante que el alumno discrimine auditivamente los sonidos del español desde el principio. El inconveniente de este método es que no existen pares mínimos de uso común para todas las oposiciones fonológicas de la lengua (Llisterri, 2003).

- Pronunciación imitativa. Está relacionada con los métodos directos y utiliza la tecnología del registro de la voz y los laboratorios de idiomas. El alumno escucha voces grabadas de nativos y reproduce frases o diálogos grabándolos para posteriormente autocorregirse, si no existe la posibilidad de grabarse será el profesor el que realice la corrección. El trabajo es individualizado y la adquisición es inconsciente y espontánea. En general el *escuche y repita* está presente en los materiales para la corrección fonética en E/LE. Junto con los pares mínimos constituye la metodología más utilizada por los profesores de lenguas extranjeras.

Es cierto que la repetición es una herramienta muy valiosa en el aprendizaje de nuevos sonidos pero si recordamos el fenómeno de *criba fonológica*, somos conscientes de que un adulto escucha deficientemente los sonidos de la lengua extranjera y por tanto su reproducción y su autocorrección serán inviables. La exposición reiterada a un estímulo no asegura que éste sea percibido. Si observamos a alumnos de nivel avanzado, sin problemas de discriminación auditiva, podremos observar problemas de diversa índole en su pronunciación. Su exposición reiterada a los sonidos del español tampoco ha sido suficiente para reproducirlos correctamente.

De este método extraemos que el hecho de escuchar es un proceso complejo y que una vez que el alumno percibe habrá que plantearse el siguiente paso: repetir. La repetición será utilizada como herramienta de aprendizaje siempre que no someta al alumno al tedio y a la desesperación. También valoramos la posibilidad de grabar el



material que el alumno produce, igual que escribe un texto o realiza un ejercicio gramatical podemos guardar su *output* oral y manejarlo en la clase.

- Método verbo-tonal. Se enmarca en la metodología estructuro-global-audio-visual, SGAV, de los años 60 y parte los métodos aplicados por P. Guberina en Zagreb para la enseñanza de la lengua oral en niños hipoacúsicos. R. Renard desarrolló la aplicación de estos métodos a la enseñanza de lenguas extranjeras partiendo de la idea que hemos mencionado anteriormente de *sordera fonológica*. Según Llisterri (2003), haciendo referencia al método verbo-tonal, la enseñanza de la pronunciación se basa en una reeducación de la percepción para que el alumno llegue a asimilar adecuadamente las categorías fonéticas de la L2 y consiga así una producción lo más cercana posible a la nativa.

Los principios generales de esta metodología son:

1. Máxima motivación. La corrección fonética debe estar integrada en el estudio general de la lengua, el input lingüístico debe ser presentado a través de diálogos donde existan situaciones *afectivas* (ahora diríamos comunicativas) y el alumno pueda apreciar la entonación y el ritmo. Se rechazan situaciones estereotipadas o con una carga neutra de afectividad y se da mucha importancia a los aspectos suprasegmentales.
2. Ausencia de intelectualización: Una integración inconsciente. Según Renard (1979), la fonación debe ser considerada como un mecanismo cuyo funcionamiento global no dependa del control intelectual. La asimilación debe ser lo más natural posible.
3. Respeto a la estructura: Prioridad a los elementos prosódicos: entonación y ritmo. La presentación de los sonidos se hace a través de estructuras lingüísticas completas caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo. La relación entre los factores prosódicos y los aspectos afectivos de una situación comunicativa es estrecha y de hecho el ritmo y la entonación son dos de los factores que más contribuyen a un acento nativo.



4. Punto de partida: el error del alumno. Observando las dificultades que tiene el alumno podemos diseñar un modelo que enfatice aquellos aspectos del sonido que no perciba fácilmente e integrarlo en una estructura que favorezca su producción. En este punto entra en juego la fonética combinatoria<sup>2</sup> y la pronunciación matizada. Los sonidos tienen influencia unos sobre otros y esto es una herramienta muy interesante para ayudar a los alumnos. Un ejemplo muy claro es el que cita Poch (1999:100): «Si un alumno realiza una consonante con un punto de articulación más retrasado del que corresponde al modelo que se desea que pronuncie, habrá que situarla entre sonidos anteriores para que el estudiante de forma automática, adelante el punto de articulación».

La pronunciación matizada proporciona al alumno un modelo que va en la dirección del sonido que se quiere pronunciar, es decir, en dirección contraria a su error, pero siendo mucho más exagerado que el sonido de referencia, (Poch, 1999). Por ejemplo la aspiración de la [p] es algo común en los alumnos alemanes y no perciben que en español esta oclusiva es menos tensa. Una forma de conseguir distensión sería sustituir la [p] por la [b] en enunciados para que el alumno los repitiera añadiendo cada vez más tensión a la [b]. También beneficiaría el hecho de situar las sílabas que contienen estos fonos en sílabas átonas y en posición final de enunciados para aumentar la relajación, (Llisterri, 2003).

5. Corrección en la clase. La corrección fonética se efectúa en clase pero el trabajo será individual. Nunca se hará repetición colectiva, el profesor escuchará a cada alumno individualmente. Si el número de alumnos es inferior a seis la escucha pasiva será escasa. Según Renard el alumno asiste al trabajo de sus compañeros y el trabajo individual sirve para el progreso colectivo.
6. Paciencia. No se espera del método verbo-tonal que ofrezca resultados inmediatos. Los progresos son limitados y graduales. Se insta al profesor que

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 1, incluye información sobre entonación, ritmo y tensión en español además de las influencias entre vocales y consonantes (fonética combinatoria).



comience por los elementos prosódico antes de pasar a la corrección fonética propiamente dicha.

El sistema verbo-tonal de corrección fonética es el que más se aproxima a un enfoque pensado por y para el alumno. Incluye como punto prioritario el acercamiento a la pronunciación a través de elementos prosódicos muy relacionados con elementos musicales como veremos más adelante. Trata la corrección fonética como parte integral de la enseñanza de una lengua lo que es perfectamente compatible con la realización de una tarea en un contexto real.

#### 2.4. La música en el aula de E/LE

Son muchas las razones que de forma intuitiva y experimental apoyan el uso de la música en la clase de E/LE. Santos Asensi (1997) expone algunas razones por las que la música y las canciones constituyen excelentes textos y pretextos para su explotación didáctica:

- [...] despierta un interés positivo entre los estudiantes. Y es que la tremenda carga emocional presente en las canciones, con sus referencias a protagonistas, tiempo o lugar, permite que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas.
- Ofrecen también múltiples posibilidades de integración en temas de actualidad cultural [...].
- [...] las canciones constituyen en sí mismas auténticos vehículos de información lingüística, que permiten la explotación en el aula de múltiples niveles lingüísticos: desde el plano fónico hasta el sintáctico y léxico semántico [...]
- [...] son pegadizas y fácilmente memorizables. Murphey desarrolló su investigación y disertación doctoral en torno al fenómeno que bautizó como *the song got stuck in my head* (se me pegó la canción), una forma de *ensayo involuntario* de versos, estrofas o canciones que explicaría por qué ciertas canciones con las que de alguna u otra forma nos identificamos, son tan pegadizas, y cómo, además, las canciones podrían activar el mecanismo de adquisición lingüística al que se refería Chomsky.

Santos Asensi, (1997: 130)

Siguiendo la idea de Murphy, es razonable imaginar que la música tiene un efecto digno de consideración en de la adquisición de una lengua extranjera y por eso es importante indagar en su naturaleza y en sus efectos sobre el ser humano.

La música nació con el hombre, por lo que se la considera un fenómeno universal. El material del que consta es el sonido cuyos parámetros son cuatro: altura (lo que hace ser a un sonido más agudo o más grave), duración, intensidad y timbre (indica qué origen tiene un sonido, qué instrumento lo produce). Estos cuatro parámetros se transforman en





los cuatro elementos musicales por excelencia: de la altura obtenemos las notas musicales cuya combinación permiten obtener melodías y armonías (simultaneidad de sonidos), de las diferentes duraciones y sus combinaciones obtenemos el ritmo, de la intensidad obtenemos los matices o dinámica y el timbre permite que el sonido se origine en multitud de objetos que generalmente son llamados instrumentos musicales, entre los cuales se encuentra la voz humana.

Una vez que el ser humano descubrió que era capaz de producir sonidos rítmicos y melódicos no ha dejado de enriquecerse con diferentes posibilidades expresivas. En los últimos años se ha podido confirmar que en la fase intrauterina, es el oído el órgano que primero se desarrolla y que el ritmo del corazón de la madre junto con el conjunto de sonidos que lo rodean, en especial la voz materna, son indispensables para el desarrollo de las áreas relacionadas con el lenguaje humano (Broca y Wernicke). Se puede afirmar, por tanto, que el ritmo es parte de la esencia humana.

La música existe en todas las sociedades y es normal nuestra participación en eventos musicales desde la más tierna infancia. Según Blacking (1973) la música podría ser inherente a nuestra información genética y por esta razón al igual que el lenguaje estar presente en casi todo ser humano:

There is so much music in the world that it is reasonable to suppose that music, like language and possibly religion, is a species specific trait of man. Essential physiological and cognitive processes that generate musical composition and performance may be genetically inherited and therefore present in almost every human being.<sup>3</sup>

Blacking (1973:7) *How musical is man?* en Mithen 2005: 279

Pero quizá estas premisas no sean suficientes para justificar un uso activo en el aula de elementos musicales. Un análisis de los aspectos que la música y el lenguaje tienen en común y un conocimiento de los procesos que se llevan a cabo a nivel cognitivo ante un *input* acústico, pueden argumentar lo que intuitivamente veníamos observando. En el último punto de este apartado se hará referencia a un uso muy particular de la música para el aprendizaje de lenguas extranjeras: la sugestopedia

---

<sup>3</sup> Hay tanta música en el mundo que es razonable suponer que la música al igual que el lenguaje y posiblemente la religión es un rasgo específico del hombre. Los procesos fisiológicos y cognitivos esenciales para generar la composición o interpretación musical deben ser genéticamente inherentes y por ello presentes en casi todo ser humano. Traducción nuestra.



### 2.4.1. Música y lenguaje

En principio la música y el lenguaje comparten tres modos de expresión: ambas pueden ser expresadas mediante la voz (discurso y canción), ambas pueden ser gestuales (en el habla y en la danza) y ambas se pueden expresar gráficamente (lenguaje escrito y lenguaje musical). Ambas comparten una estructura jerárquica, es decir, están compuestas por fonos o tonos<sup>4</sup> que se combinan en enunciados o melodías, las cuales se suceden para construir el habla o el evento musical. Partimos en ambos casos de un número finito de elementos que dan lugar a un número infinito de expresiones. Se pueden definir por tanto como sistemas combinatorios. Ambos procesos de expresión tienen una base biológica, es decir, existen partes en nuestro cerebro que se ocupan de realizar tanto una acción como otra (Mythen 2005).

Si interpretamos una serie de palabras ritmadas al mismo tiempo que marcamos el pulso con palmadas y a su vez podemos expresarlos de forma escrita utilizando la notación musical estaremos utilizando todos los elementos que lenguaje y música nos ofrecen. Con esta sencilla observación es fácil argumentar que hacer música en el aula de E/LE no requiere demasiado esfuerzo, basta con *rapear* un texto y mover un pie para marcar el pulso. También es fácil golpear una superficie para imitar el acento que tienen las palabras esdrújulas intensificando el primer golpe para imitar su sonoridad por ejemplo en *música*: ● ○ ○ el círculo mayor corresponde al golpe con mayor intensidad y los dos restantes a golpes con menos intensidad.

Aunque ambos sistemas comparten similitudes hemos de hacer hincapié en que el lenguaje es un sistema referencial, transmite información porque sus símbolos están provistos de significado y siguen reglas gramaticales. La música es una fuente de transmisión de emociones pero no de significados, no puedo decir *buenos días* con do, re, mi, fa, sol, la, si. Sin embargo sí puedo transmitir todo tipo de emociones.

---

<sup>4</sup> Podemos incluir en “tonos” todos aquellos sonidos que se utilizan para hacer música. Conviene recordar que un espectáculo donde se hace música con cualquier objeto que pueda ser percutido también es un espectáculo musical, el producto de las múltiples combinaciones de los diferentes timbres es una multitud de frases rítmicas que constituyen el evento musical, es el caso de Stomp y Mayumana.



[...] music can be used to express our emotions, and to manipulate the emotions and behaviour of others. [...] music is rarely used in this manner other than for entertainment, because we have a far more powerful means of telling someone what we are feeling: language.<sup>5</sup>

Mythen (2005:101)

Evidentemente con las palabras también expresamos emociones, pero si observamos con detenimiento qué es lo que realmente posee el lenguaje para transmitir una emoción además de las palabras, encontramos la prosodia. La prosodia hace referencia al contenido rítmico y melódico de los enunciados hablados. A través de la entonación (término muy musical por otra parte) podemos saber si la emoción que transmitimos al decir: *estoy contento* es la de alegría o disgusto. Las pausas, la intensidad, el contorno melódico que se utilice definirán realmente si alguien está contento o enfadado. Esta pequeña observación ilustra perfectamente lo que anteriormente hemos definido someramente como elementos musicales: la pausas son parte del ritmo, la intensidad correspondería a lo que en música sería el matiz o dinámica, el contorno melódico equivale a la melodía formada por las diferentes alturas o flexiones del enunciado y el timbre simplemente corresponde a la voz humana que es con la que se expresan las palabras.

Hechas estas observaciones, cuando se trabaja la prosodia en la clase de E/LE ya se están manipulando elementos musicales. No se trata con esta reflexión de afirmar que simplemente con el estudio de la prosodia ya hemos incluido la expresión musical en nuestras clases, pero sí de aceptar que el uso de elementos musicales no está tan lejano como a priori se podría suponer.

#### 2.4.2. Procesos neuronales ante un *input* acústico

Cómo actúa nuestro cerebro ante cualquier sonido audible es algo que aún no se conoce completamente. Podemos sin embargo, observarnos a nosotros mismos al presenciar una conversación en una lengua que nos es lejana y analizar nuestra percepción.

---

<sup>5</sup> La música puede ser utilizada para expresar nuestras emociones. La música se usa rara vez con otro objetivo que no se el de entretener, porque tenemos otro modo mucho más potente de contar lo que sentimos: el lenguaje



Posiblemente sólo podamos obtener alguna información sobre los gestos, la entonación y la expresión facial así como la sonoridad de sus fonos, lógicamente carente de significado para nosotros. Al escuchar música nuestra percepción cambia ya que no necesitaremos nunca un traductor para disfrutar de una experiencia estética. Según Blacking (1973) la música es capaz de ir más allá del tiempo y de las culturas. Nos puede conmover la música de una cultura totalmente ajena a la nuestra así como la música perteneciente al siglo XVI. El porqué de este fenómeno puede encontrarse en que a nivel de microestructuras musicales puede haber elementos comunes en la psique humana. Blacking también afirma que lo que es en última instancia lo más importante de la música no se aprende de la misma manera que aprendemos otras habilidades, está en nuestro cuerpo esperando a ser extraída y desarrollada como los principios básicos del lenguaje.

It seems to me that what is ultimately of most importance in music cannot be learned like other cultural skills; it is there in the body, waiting to be brought out and developed, like the basic principles of language.

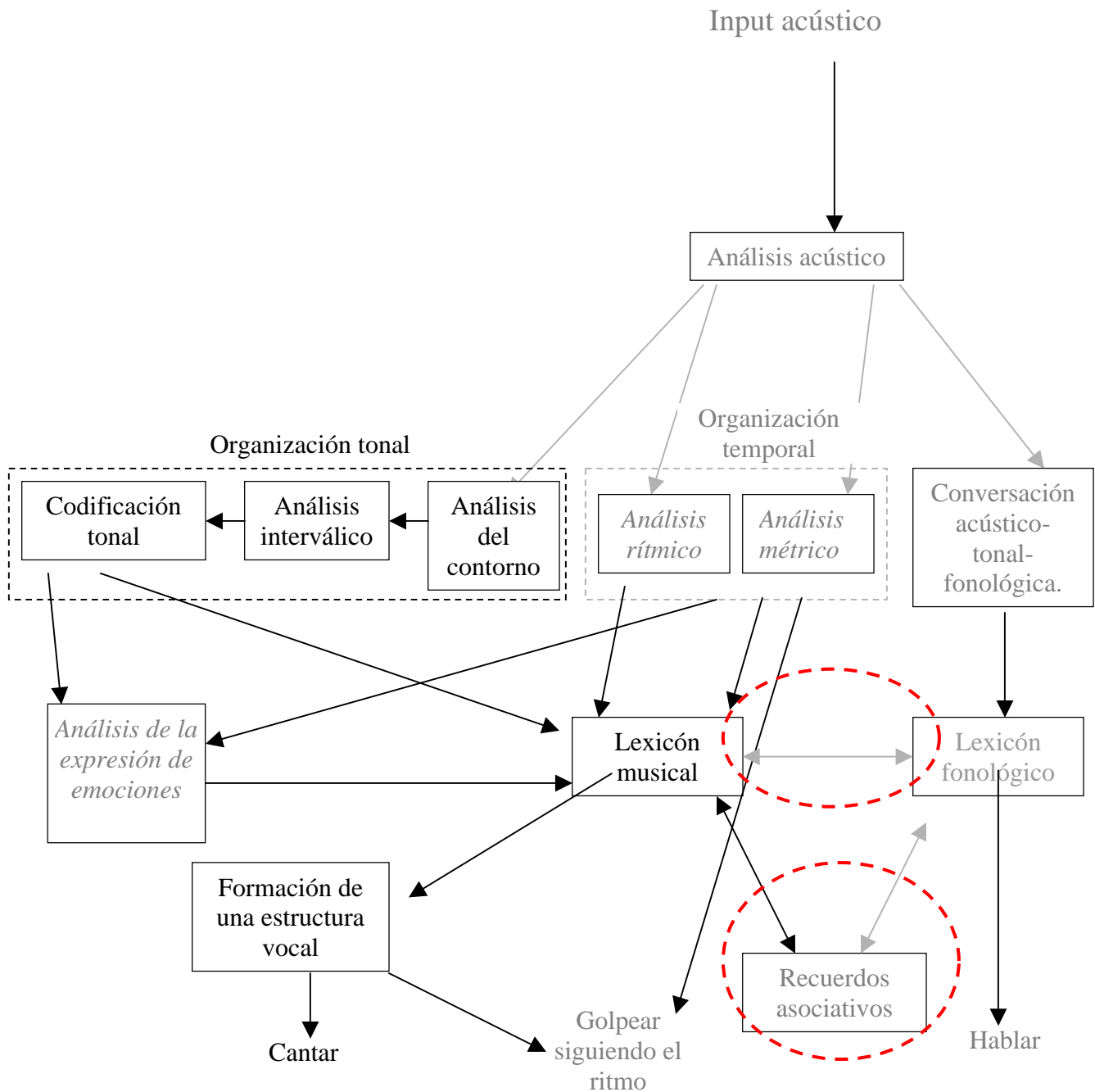
Blacking, (1973:100) en Mythen (2005:16)

Estas reflexiones sobre si la música puede tener, al igual que el lenguaje, unos principios básicos universales nos recuerdan a la teoría chomskyana y concuerdan con la idea de Murphey sobre la capacidad que tiene la música para activar la adquisición lingüística. Quizás los estudios en esta dirección sean aún escasos pero si la música resulta ser tan inherente a nuestra naturaleza por qué no utilizarla regularmente en el aprendizaje y más concretamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es necesario antes de aventurarse a diseñar actividades rítmico-melódicas e incluirlas en nuestra práctica docente, tener constancia de qué procesos se efectúan a nivel cognitivo ante un *input* musical o lingüístico. Peretz propone un diseño modular partiendo de la base de que las redes neuronales que procesan la música y el lenguaje gozan de cierta independencia pero su separación no es total, la prosodia, por ejemplo, parece ser compartida por ambos sistemas. Según sus investigaciones se puede padecer afasia (pérdida de las capacidades para la comunicación a través del lenguaje) y mantener capacidades musicales y al contrario, sufrir amusia (incapacidad para cualquier realización musical) y ser completamente capaz de comunicarse a través del lenguaje. El siguiente esquema ilustra lo que ocurre en nuestro cerebro según este diseño modular:



## Esquema modular de procesamiento musical



Peretz Coltheart (2003) Modularity of music processing. Nature Neuroscience 6. En Mythen 2005:63<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Traducción nuestra



En el esquema de Peretz cada cuadro representa un componente de procesamiento, y las flechas son las vías de flujo de información entre los diferentes componentes. Todos aquellos componentes cuyo ámbito parece ser específico de la música se presentan en negro y el resto en gris. La especificidad en el ámbito musical de los tres módulos en cursiva (análisis rítmico, métrico y de expresión emocional) es desconocida.

Según Mythen este diseño modular explica lo que ocurre al escuchar una canción conocida, por ejemplo *Cumpleaños feliz*. En primer lugar sabemos que es una canción y no el ruido de un motor con lo cual un módulo va a ocuparse de discriminar qué tipo de estímulo acústico recibimos y enviarlo a los distintos módulos involucrados ya sea en el discurso, en la música o en los sonidos de fondo. Cada módulo extrae la información correspondiente. El sistema encargado del lenguaje descodificará la letra, el musical la melodía, ritmo etc. y los sonidos de fondo (una tos, la respiración del que canta etc.) serán extraídos por el sistema ocupado de los mismos. Si queremos unirnos y cantar a la vez, nuestro lexicón musical aportará la melodía que combinada con la información del lexicón lingüístico (la letra) dará como resultado cantar. Si además alguien nos preguntara con qué relacionamos esta canción sería el módulo de los recuerdos asociativos el que almacenaría esta información.

Además de lo señalado anteriormente, hemos marcado en el esquema con círculos discontinuos puntos clave para argumentar nuestro propósito. Existe conexión entre los sonidos del habla, lo que en el diseño se denomina el lexicón fonológico, y el lexicón musical. Cualquier material fonológico que utilicemos para la práctica de ejercicios de pronunciación en combinación con elementos rítmicos o melódicos estará vinculado a nuestro repertorio musical y además activará los recuerdos de lo experimentado durante su realización. Por otra parte, parece interesante observar que el módulo de análisis temporal no sea a priori específico del procesamiento musical y posiblemente pueda también procesar *input* no musical.

#### 2.4.3. Música y Sugestopedia

Un método que utiliza el poder que tiene la música sobre las emociones y el subconsciente es el creado por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov en 1978. También se conoce como *superlearning* o *superaprendizaje*. Se basa en el poder de la



sugestión y trata de que el alumno consiga un estado de relajación, libre de tensiones en un entorno estimulante, lúdico y creativo. Las sesiones se estructuran en dos partes llamadas concierto activo y concierto pasivo. La primera consiste en la asimilación de gran cantidad de materia leída por el profesor con una entonación especial acompañado por música de manera que su voz se funda con ésta y constituya un instrumento musical más. En el concierto pasivo el alumno se encuentra en una fase de relajación denominada alfa. La música barroca, es la más apropiada y se escucha a un volumen bajo. Los movimientos lentos, adagio y largos, facilitan la disminución del ritmo cardíaco llegando la frecuencia a un promedio de 60 latidos/minuto. Este estilo de música, facilita la aparición de ondas Alfa - media de 10 ciclos/seg. - característica del estado de relajación.

Los elementos musicales que se introduzcan en el aula no tendrán la finalidad de llevar al alumno a un estado de relajación pero sí seremos conscientes de que acercarnos al alumno mediante la música es una forma de considerarlo un ser integral que es capaz de desarrollar cualidades que tienen todos los seres humanos y que además puede proporcionarles un estado emocional y afectivo adecuado.



### 3. DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS

Un vez descrita la base teórica sobre la que se va a fundamentar nuestro trabajo en el aula, será necesario programar la unidad didáctica estableciendo una tarea final y una serie de actividades que conduzcan a su consecución. Seguiremos el esquema propuesto por Estaire y adaptado por Hoz presentado en el apartado 2.1.

Cada uno de los pasos podrá ser realizado en solitario por el profesor o bien en conjunción con los alumnos.

#### 3.1. Elección del tema/centro de interés

Antes de abordar cada uno de los puntos que componen la programación de la unidad didáctica, plantearé una pregunta previa que clarifique cada uno de los pasos (Estaire, 1990). ¿Qué tema o centro de interés puede resultar motivador y así servir de estímulo para el aprendizaje?

Nuestro centro de interés se sitúa en los mensajes publicitarios que escuchamos en la radio. Es un material al alcance de cualquier profesor, ya sea a través de un aparato de radio (si reside en un país hispanohablante) o actualmente a través de Internet. Los alumnos están habituados en sus propios países a observar, ver y escuchar publicidad.

Utilizando en aula el conocimiento del mundo que lleva consigo cada estudiante será más fácil que un tema que está presente en nuestra vida cotidiana resulte motivador. Evidentemente dado que nuestra finalidad es mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes, partimos de un material sonoro que además posee interesantes cualidades:

- Se trata de un material con el que todos los alumnos están más o menos familiarizados.
- Los anuncios radiofónicos suelen tener una duración reducida, su transcripción y análisis no tiene por qué ser excesivamente un trabajo complicado.
- Por lo general gozan de una gran expresividad.
- El ritmo y la entonación juegan un papel muy importante ya que son mensajes que tienen la finalidad de captar nuestra atención para que posteriormente compremos el producto.





- Hay una gran variedad de anuncios, esto facilita su elección según el nivel del grupo de alumnos.
- Pueden estar contruidos con diálogos o monólogos, es decir, pueden ser una o varias las personas que lo realicen
- En la mayoría de los casos van acompañados de elementos extralingüísticos como fondo musical o sonidos de toda índole.
- Hacen referencia a cualquier tipo de artículo, ya sea un coche, un teléfono móvil o un viaje por el Nilo, todos ellos forman parte del entorno habitual de nuestros estudiantes.

### 3.2. Programación de la tarea final

Según el MCER (Consejo de Europa, 2001:9-10) una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

¿Qué tarea, apropiada y lógica en relación con el tema elegido, permitiría a los alumnos demostrar al final de la unidad didáctica su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar pero con menor nivel de competencia comunicativa?

Si tratamos de mejorar la pronunciación de nuestros estudiantes es obvio que la tarea debe incluir escucha y producción. Una tarea apropiada sería la creación de un anuncio radiofónico y su posterior grabación. Es una tarea concreta para la que el alumno ya tiene referentes externos. Posiblemente nunca la haya realizado y si lo ha hecho seguramente haya sido en otro idioma. La exposición a un *input* auténtico puede ser también motivador para el alumno, escucha elementos que son parte de la vida cotidiana y establece diferencias o similitudes con los homólogos en alemán.

Una vez marcado el objetivo principal se plantea el camino a seguir para su consecución.



### 3.3. Especificación de objetivos

Los objetivos de una unidad didáctica designan las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen en dicha unidad, como ya hemos mencionado en la introducción, un enfoque orientado a la acción permite desarrollar la capacidad de hacer cosas a través de la LE. La pregunta que nos hacemos para abordar este paso es: ¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? y ¿qué habilidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?. Los alumnos deberán desarrollar (con un grado de competencia comunicativa acorde a su nivel) los conocimientos instrumentales y formales necesarios para:

1. Tomar conciencia de la importancia de la correcta pronunciación como una ayuda extraordinaria para aprender a escuchar y a producir.
2. Asumir que los ejercicios de pronunciación no se limitan al típico “*escucha y repite*” y que la música puede hacer de la práctica algo ameno y distendido.
3. Elegir un producto para publicitar
4. Determinar qué tipo de anuncio quieren crear: individual o en grupo, con o sin música de fondo, con ruidos o instrumentos, parecido a un modelo existente o más original, creativo o en clave de humor
5. Diseñar el anuncio: texto y estructura
6. Grabación del anuncio
7. Comentar el resultado tanto del objeto realizado (el anuncio) como del proceso que se ha seguido para conseguirlo

Los dos primeros objetivos son previos a la realización de la tarea propiamente dicha pero de vital importancia como objetivos de tipo afectivo para que el alumno pueda conseguir el resto de los objetivos con mayor facilidad.

Hasta este tercer paso todas las decisiones han sido tomadas por el profesor. Él es el que ha planteado el área de interés y definido la tarea final. A partir de aquí el alumno forma parte del proceso que se va a llegar a cabo. Es importante que conozca la finalidad de la tarea y que los contenidos van a centrarse en conseguir que su anuncio posea el mayor número de elementos segmentales y suprasegmentales característicos del español.



### 3.4. Especificación de contenidos necesarios para la realización de la tarea final

Analizando detenidamente la tarea final será posible especificar qué contenidos son necesarios para realizarla. Los contenidos de una unidad didáctica representan el conjunto de saberes esenciales para la consecución de los objetivos. Los contenidos son de diversa índole, a continuación se exponen los contenidos que para nuestra tarea final serían necesarios siguiendo el modelo que propone Estaire :

- **Contenidos lingüísticos** (nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, etc). Es importante preguntarse qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar. En este punto lo que más nos interesa es que el alumno aprenda los contenidos fonológicos que desconoce y centre su atención en los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Nos basaremos en las dificultades generales descritas en el apartado 2.3.4.1 donde se detallan lo que los alumnos alemanes en general deben mejorar. Esto no impide que el diagnóstico varíe y que nos encontremos ante otro tipo de dificultades, lo cual debería ser tenido en cuenta para el diseño de una tarea específica que resolviera dicho problema.

El resto de los contenidos serán susceptibles de ampliar, reciclar o reforzar pero no añadiremos nuevos elementos.

- **Contenidos instrumentales:** microdestrezas relacionadas con la comprensión y la producción oral y escrita; procesos y estrategias comunicativas (planificación, ejecución, seguimiento y evaluación). Es importante que el alumno estructure el texto del anuncio para lo cual la expresión escrita será necesaria. Su texto puede partir de un modelo dado por el profesor o creado por el alumno pero siempre teniendo en cuenta que será el alumno el que lo realice según su nivel. La observación de anuncios reales le ayudará como modelo de realización. La planificación, ejecución y evaluación de su trabajo será una labor constante.
- **Contenidos socioculturales.** Los anuncios radiofónicos son un acercamiento a la cultura de un país y en general a los productos que en ese país son



conocidos. Generalmente es el tipo de anuncio y el nombre de los productos lo que será nuevo para el alumno.

- **Contenidos de aprendizaje**

- o Estrategias metacognitivas (planificación del trabajo, autonomía en el aprendizaje, especificación de objetivos, selección de recursos, autoevaluación). En este punto lo más importante es que el alumno autoevalúe su propia pronunciación para poder obtener información sobre su propio diagnóstico.
- o Estrategias cognitivas (analizar, razonar, establecer analogías e inferencias, formular y verificar hipótesis). Ante un *input* auditivo incomprensible, el alumno puede inferir información a través de elementos suprasegmentales. En el momento de producir sonidos con cierta dificultad en su articulación el alumno analiza cuáles son estos sonidos y si durante el proceso ha conseguido superar alguna de las dificultades que tenía al comienzo.
- o Estrategias socio-afectivas (cooperación, actividades positivas hacia el grupo, hacia la lengua, el propio aprendizaje). En este punto es imprescindible que el alumno tenga interés en el objetivo que se trata de conseguir y esté plenamente convencido de que a través del aprendizaje de la pronunciación mejora la destreza oral tanto en producción como en percepción.

- **Contenidos actitudinales:** curiosidad, interés, respeto a opiniones ajenas, rigor en el trabajo, responsabilidad, autonomía, participación, cooperación. Durante la realización de la tarea propondremos al alumno una serie de actividades que incluyen elementos extralingüísticos, es imprescindible que el alumno posea una actitud positiva y se interese por este tipo de actividades.



### 3.5. Planificación del proceso: Secuenciación de tareas

Tan importante es el diseño de tareas como su acertada secuenciación. Organizar los pasos a seguir incluyendo la evaluación activa del proceso para asegurar la realización de la tarea final es una labor que obliga a observar nuestra práctica de forma global relacionando objetivos, contenidos y tareas.

Existen dos tipos principales de tareas que se van a diseñar (Estaire, 1990):

1. Tareas de comunicación (TC). Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua. Exigen la comprensión, negociación y expresión de significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita. Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita) que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible. Son tareas que reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, que se dan en acciones realizadas en la vida cotidiana (escuchar un anuncio radiofónico, proponer un producto para ser publicitado etc.). Al realizarse estas tareas en lengua extranjera tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje y deben poder ser evaluadas desde el aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje (¿ha servido esta tarea para aprender algo?).

2. Tareas de apoyo lingüístico (TAL). Su cometido es el de desarrollar los contenidos lingüísticos (gramática, funciones, nociones, discurso, léxico, fonología etc.). Es conveniente que sea significativas pero se centran principalmente en aspectos lingüísticos y en la corrección. Estas tareas actúan como soporte de las tareas de comunicación proporcionando a los alumnos instrumentos lingüísticos que les capacitan para realizar las tareas de comunicación establecidas como eje de la unidad didáctica. Tiene una estructura que se caracteriza por un procedimiento de trabajo claramente definido y con un objetivo de aprendizaje concreto y evaluable.

Según Estaire las preguntas que nos pueden ayudar a planificar el proceso de secuenciación de tareas son:



- ¿Qué tareas ofrecerán a los alumnos el andamiaje necesario para la consecución de los objetivos?
- ¿Qué tareas de comunicación ayudarán a los alumnos en su progreso hacia la tarea final?
- ¿Qué tareas de apoyo lingüístico proporcionarán a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitarán para realizar las tareas de comunicación?
- ¿Cómo combinaremos todos estos elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente?
- ¿Cómo temporalizaremos las tareas que componen la unidad y las agruparemos en sesiones de clase?
- ¿Qué materiales serán necesarios y qué procedimientos seguiremos en cada una de las tareas?

Se deberá tener presente en el diseño de tareas, tanto de comunicación como de apoyo lingüístico, que todas permitan la consecución de una u otra forma de la tarea final. La relación que existe entre las tareas propuestas y la tarea final pone de manifiesto el papel que representa la tarea final como eje vertebrador del proceso de programación, desarrollo en el aula y evaluación de la unidad.

En el caso de una unidad donde el foco de atención se sitúa en la pronunciación (percepción y producción del habla) es conveniente que el alumno ya haya realizado tareas en unidades anteriores que le hayan puesto en contacto con los sonidos del español y que él mismo se haya dado cuenta de sus propias dificultades. La labor de concienciación puede ser previa a la unidad o no, pero es de vital importancia que el alumno participe convencido de que la pronunciación como cualquier otra destreza debe aprenderse y ejercitarse.



### 3.6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

La evaluación es un proceso dinámico que lleva al alumno y al profesor a realizar reajustes durante el desarrollo de la unidad como *a posteriori*. Estaire atribuye a la evaluación las siguientes características:

- realizada durante toda la unidad
- realizada por profesores y alumnos
- dirigida tanto al proceso como a los resultados (evaluación formativa y sumativa)
- basada en unos criterios explicitados y asumidos por todos

En general propone una evaluación donde el alumno evalúe aspectos como:

- su trabajo individual
- su trabajo como miembro del grupo
- las tareas: los materiales, los procedimientos seguidos, los productos resultantes
- el trabajo de sus compañeros
- el trabajo de los profesores
- los resultados en relación con los objetivos y contenidos

Siguiendo estas premisas la pregunta clave sería ¿qué instrumentos y qué procedimientos vamos (tanto el profesor como el alumno) a utilizar a lo largo de la unidad para evaluar formativa y sumativamente el trabajo realizado durante todo el período?

Las tareas diseñadas para la consecución de la tarea final deben incluir también instrumentos y procedimientos de evaluación. De esta forma conseguimos que la evaluación esté incluida en el proceso y no sea solamente una valoración sumativa al final de la unidad. Para ello incluiremos tareas de evaluación inicial que les ayuden a observarse a sí mismos y a otros germanoparlantes de manera que sean capaces de analizar su propia pronunciación. Además se incluyen mecanismos que ayudan al alumno a poner en marcha una observación tanto del proceso como del resultado.

La tarea final consiste en la grabación de un anuncio pero puede ser utilizada como un instrumento que hace factible la observación y evaluación. La grabación y escucha de este producto pueden resultar de sumo interés para evaluar el trabajo de



producción de cada alumno. Si se trabaja en con grupos y cada grupo confecciona un texto y un anuncio radiofónico se pueden establecer pautas sobre la valoración de los mismos en base a unos parámetros comunes (originalidad, creatividad, corrección, riqueza etc). Una grabación al comienzo (grabación cero) permite grabar al alumno antes de haber ejercitado y resuelto algunos problemas de pronunciación o de haber enriquecido su propia propuesta, por lo tanto puede ser comparada con la grabación final para que el progreso y la mejora sean más evidentes para el alumno y para el profesor.

### 3.7. Tabla resumen

A continuación se muestra una tabla con las tareas que se incluirían en una unidad didáctica y los objetivos y contenidos que se desarrollarían con cada una de ellas especificando si la tareas son tareas de comunicación (TC) o de apoyo lingüístico (TAL). El orden en el que se presentan es el orden de su secuenciación en el aula.

Es necesario señalar que el diseño de las tareas y las actividades que se presentan están concebidas para ocupar un tiempo de práctica en el aula y no el total de su duración. Pensamos que la pronunciación se puede mejorar si se ofrece al alumno una tarea final, concreta y amena que además sea susceptible de integrarse en la programación de cualquier profesor. Sería una unidad didáctica extra que se desarrolla paralelamente con el resto de las unidades que el docente tenga previstas. Es evidente que el nivel de complejidad de la tarea final depende del nivel del alumno y que es necesario adaptar los materiales que se ofrecen según el estadio en el que se encuentre el estudiante. Pero dado que la tarea final es la grabación de una secuencia de palabras, éstas, pueden ir desde lo más sencillo: *“Es bonito, es rápido, es cómodo: “Carritén”,- ¿Cómo estás? -Muy bien con Carritén”*, hasta las propuestas más elaboradas.

Otro punto a destacar es que las tareas tienen distintas finalidades y ocupan un lugar importante aquéllas que preparan al alumno positivamente ante diferentes prácticas en clase. El alumno primero debe ser consciente de que al igual que los contenidos gramaticales, culturales y lexicales también es beneficioso prestar atención a los sonidos de una lengua, tanto en su percepción como en su producción. Además, los ejercicios que ayudan a mejorar estos aspectos no tienen por qué limitarse a repetir palabras aisladas de forma tediosa sino que pueden realizarse de forma que la práctica sea divertida e implique su participación activa.





Las tareas se describen de forma escueta y en su desarrollo pueden constar de varios pasos o actividades. Cada una requerirá diferentes materiales.

TAREA	TIPO	OBJETIVOS	CONTENIDOS
1. Puesta en común de las opiniones sobre lo que es y cómo se relaciona el alumno con la pronunciación	TC	Toma de conciencia, reflexión.	Actitudinal: concienciación De aprendizaje
2. Presentación de muestras de lengua por parte de no nativos (se incluye al profesor)	TC	Reflexión sobre la importancia de la pronunciación	Actitudinal: observación y curiosidad De aprendizaje
3. Toma de datos por parte del profesor sobre opiniones y actitud			
4. Proponer la tarea final. Presentación de ejemplos de anuncios radiofónicos. Comparativa con los de su país	TC	Elección del producto.	Lingüísticos, instrumentales, socioculturales, de aprendizaje
5. Analizar diferentes modelos publicitarios (lectura y audición)	TC	Elección del tipo de anuncio	Lingüísticos, instrumentales, de aprendizaje
6. Estructuración del texto y realización de la grabación cero (asesoramiento por parte del profesor)	TC	Diseño y grabación	Lingüísticos, instrumentales, de aprendizaje
7. Localización en los textos de los errores predeterminados por el profesor (ver apartado 2.3.4.1)			
8. Práctica de ejercicios rítmicos para mejorar la producción. Compartir su aceptación.	TAL/TC	Mejorar la producción y la idea de la práctica monótona	Lingüísticos (fonológicos). Actitudinales
9. Creación de un ejercicio por parte del alumno con las pautas del profesor	TAL	Incluir al alumno en el proceso de aprendizaje	Lingüísticos De aprendizaje
10. Grabación del anuncio con las variaciones propuestas y comparación con la grabación cero	TC	Evaluación	De aprendizaje
11. Puesta en común de opiniones sobre el desarrollo de la tarea final y votación del mejor anuncio	TC	Evaluación	Actitudinales



#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA: ¡GRABANDO, GRABANDO!

¡Grabando, grabando! es la propuesta didáctica pensada para un grupo y una situación determinada. La realidad de nuestras aulas es muy variada y aunque esta unidad presenta un nivel de concreción elevado no se descartan adaptaciones para otras situaciones y otro tipo de alumnado. Como ya se ha señalado anteriormente, se pretende con este trabajo ayudar al profesor a trabajar la pronunciación en clase de forma que no tenga que reconfigurar su syllabus, sino que sea una actividad paralela que se nutra de los contenidos de su propia programación.

<b>CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO META</b>	
<b>NACIONALIDAD</b>	Alumnos alemanes
<b>EDAD</b>	Entre 26 y 32 años
<b>NIVEL</b>	B2
<b>PROFESIÓN</b>	Empresas privadas relacionadas con el sector industrial o comercial. Universidad (realización de doctorados o trabajos finales de carrera)
<b>LENGUAS</b>	Todos tienen como lengua materna el alemán y segunda lengua inglés. El español es su segunda lengua extranjera. En algún caso tienen conocimientos de francés.
<b>ESTILOS DE APRENDIZAJE</b>	Valoran la práctica estructural y la conversación abierta sobre temas de interés. En general son visuales. Realizan lecturas de novelas y de artículos de actualidad. No han trabajado nunca por tareas. No han realizado un aprendizaje explícito de la pronunciación.
<b>CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES</b>	Grupo formado por 6 alumnos. No utilizan el español en su ámbito profesional pero les facilita la posibilidad de promocionarse. Han aprendido español en la Volkshochschule (universidad popular), en la Universidad de Hamburgo o en escuela privadas.
<b>CONTEXTO EDUCATIVO</b>	Acuden a una escuela privada una vez por semana en sesiones de 90 minutos. La finalidad de las clases es la mejora de algunos aspectos gramaticales y conversación.
<b>NECESIDADES</b>	Los alumnos gozan de un buen nivel de expresión pudiendo participar en conversaciones sobre diferentes temas. Tienen problemas en comprensión oral y producción auditiva.



METODOLOGÍA	Enfoque por tareas (adaptado al syllabus establecido)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tomar conciencia de la importancia de la correcta pronunciación como una ayuda extraordinaria para aprender a escuchar y a producir.</li><li>- Asumir que los ejercicios de pronunciación no se limitan al típico “escucha y repite” y que la música puede hacer de la práctica algo ameno y distendido.</li><li>- Mostrar otra forma de enfocar el aprendizaje a través de una tarea concreta: la grabación de un anuncio publicitario.</li><li>- Mejorar la percepción auditiva y producción oral</li><li>- Estimular la creatividad</li><li>- Valorar el proceso y el trabajo realizado</li></ul>
CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se centrarán en el reforzamiento de conocimientos previos para la elaboración de un texto publicitario con ayuda de modelos auténticos (formulación de preguntas retóricas, construcción de diálogos cortos, descripción de un producto, repaso del imperativo)</li><li>- Corrección en la pronunciación de la <i>e</i> al final de palabra, en enlaces de palabras a través de vocal-consonante y viceversa, en la vibrante sonora simple y múltiple y en la percepción y pronunciación de diferentes curvas entonativas.</li></ul>
CONTENIDOS INSTRUMENTALES	-Planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de un texto publicitario.
CONTENIDOS SOCIO-CULTURALES	- La publicidad en la radio de emisoras españolas
CONTENIDOS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"><li>- Será muy importante la autoevaluación del proceso y la regularidad en la práctica estructural de ejercicios de pronunciación (producción)</li><li>- Inferencia a través de la entonación de parte de la información de una texto auditivo</li><li>- Utilizar el ritmo y otros elementos musicales en el aula como soporte de una práctica continuada</li></ul>
CONTENIDOS ACTITUDINALES	- Fomentar la cooperación y la participación así como la aceptación de elementos extralingüísticos en el aula (música, pequeños instrumentos etc.)



DESTREZAS	- La comprensión auditiva y la expresión oral se ven favorecidas en relación a interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita.
MATERIALES	- Grabadora con micrófono, reproductor de CD, transcripción de textos, fichas para el alumno, música elegida por el alumno e instrumentos de pequeña percusión como caja china, claves o carrillón.
AGRUPAMIENTOS	- Individual y en parejas
EVALUACIÓN	- Las tareas incluyen un proceso de evaluación de forma que es fundamentalmente formativa, se establece a través de la observación del profesor y del alumno. La puntuación en la última sesión refleja este proceso sin otro fin que aumentar la participación
TEMPORALIZACIÓN	- La unidad se incluirá en 6 sesiones y la duración se estima entre 15 y 40 minutos del tiempo total.

#### 4.1. Secuenciación

El orden que seguiremos en la secuenciación de tareas corresponde al presentado en la tabla resumen del apartado 3.7. Las once tareas se componen de una o varias actividades y su duración se especifica en cada caso.

#### Primera sesión: *Toma de contacto* (10')

##### ACTIVIDAD 1

En esta primera sesión se trata de conocer la opinión que sobre la pronunciación tienen nuestro alumnos. Para ello se les pide su opinión general y se potencia la recogida de datos con los cuestionarios 1, 2 y 3 (anexo 2, 3, 4 Y 5) donde el alumno tendrá que responder a una serie de preguntas que le pueden hacer reflexionar sobre aspectos que no se había planteado. No es necesario que la puesta en común se realice en esta sesión. El alumno puede completar un primer formulario en clase y el resto en casa, haciendo una puesta en común en la segunda sesión. Si este tema ya se ha tratado anteriormente, simplemente se aborda con la intención de profundizar y reflexionar.



### ACTIVIDAD 2 (opcional)

Una opción es grabar esta conversación en la que cada uno opina sobre qué es para ellos pronunciar y dónde se sitúa esta destreza respecto a otras. Este tipo de acciones pueden incomodar al alumno, por tanto se recomienda que previamente se le informe y según la confianza que el profesor tenga con los alumnos la lleve a cabo o lo deje para más adelante.

### Segunda sesión: “*Me llamo Claga y soy profesora de español*” (40’)

#### ACTIVIDAD 3

El profesor puede aprovechar esta sesión para hablar en alemán con el peor acento que conozca. Esto puede causar risas y además establecer una relación inmediata con el tema que queremos abordar. Cada alumno expone los resultados de sus formularios y se comparten ideas. En este punto es muy importante que el profesor haga hincapié en que la materialización de la lengua tiene un soporte sonoro y que es tan importante como el soporte escrito. El profesor recogerá datos sobre las dificultades que los alumnos creen tener.

#### ACTIVIDAD 4

Audición de grabaciones de no nativos hablando lenguas extranjeras. En este trabajo se aporta material auditivo (ver apéndice CD), con voces de varios alumnos alemanes de diferentes niveles. Si se ha grabado la conversación de la sesión anterior se puede utilizar para que ellos tomen conciencia de cómo les escuchan los demás. Ante esta experiencia algunos suelen sentir vergüenza o desasosiego. El profesor puede analizar con ellos tanto los aciertos como los errores. Si el alumno es consciente de qué aspectos de su pronunciación son válidos resulta más motivador para él salvar las dificultades.

#### ACTIVIDAD 5 (profesor)

Hacer un diagnóstico de los principales errores que tienen nuestros alumnos no es tarea fácil pero la observación permite establecer puntos comunes. En este trabajo proponemos soluciones para mejorar los siguientes aspectos:



ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES	
La posibilidad de que un mismo enunciado en español pueda ser una afirmación y una interrogación cambiando la entonación. Diferentes entonaciones → diferentes significados/diferente carácter	
Percibir el acento fónico de las palabras y reproducirlo correctamente	
ELEMENTOS SEGMENTALES	
VOCALES	CONSONANTES
Suavizar el ataque duro de la vocal (golpe de glotis)→ facilita el enlace entre las palabras	La falta de sonoridad de las consonantes al pronunciar <i>bodega</i> y el exceso de aspiración y tensión en las de <i>petaca</i>
Las vocales medias (/e/ y /o/) presentan en hablantes alemanes una realización excesivamente alargada y cerrada en sílaba libre y tónica	La vibrante alveolar sonora, tanto múltiple como simple, en cualquier posición.
La pronunciación de la <i>e</i> átona especialmente en posición final de palabra	La fricativa velar sorda /x/ en palabras como naranja, ángel o jengibre.

### Tercera sesión: *Yo soy aquel negrito...*(20')

#### ACTIVIDAD 6

Presentamos a los alumnos nuestra opinión sobre el diagnóstico realizado y sobre la necesidad de realizar alguna tarea que les permita aprender y mejorar. Les explicamos en qué consiste la tarea final y cómo se va a realizar. Es importante que sepan que no van a trabajar con ejercicios convencionales de escucha y repite sino que partiendo de sonidos que ellos pueden pronunciar se le llevará poco a poco aquéllos que se resisten (pronunciación matizada). Se inicia una lluvia de ideas sobre las características de la publicidad radiofónica ( abundante o poco abundante, creativa, aburrida, repetitiva, con música o sin música, comprensible etc). La finalidad de esta recogida de información es partir de sus conocimientos previos y estimular la observación para la próxima sesión. Deben elegir un producto o un ámbito comercial que les resulte atractivo.



### ACTIVIDAD 7

En esta misma sesión escucharán algunos ejemplos de anuncios radiofónicos de los años 40-50 en España, (ver apéndice CD):

- Cola-caó (canción, 31” )
- Tableta Okal (canción, 28“)
- Norit El Borreguito (canción, 1‘)
- Radio Intercontinental “Petición del oyente”(50”)
- Nocilla (15”)

Esta audición pone de manifiesto que la música fue durante mucho tiempo el soporte de los anuncios publicitarios y que también aparece como fondo en aquéllos que son locutados. Esto es una característica que aun se mantiene en muchos de los anuncios de la radio de cualquier país.

### Cuarta sesión: *Un producto, ¿y ahora qué?*(40’)

#### ACTIVIDAD 8 (agrupamiento)

Los alumnos han reflexionado durante la semana sobre qué producto desean anunciar. Durante esta sesión se les ayudará a estructurar su texto. El anuncio se realizará por parejas por lo que primero se formarán aquéllas con productos afines y el resto se formarán llegando a un acuerdo.

#### ACTIVIDAD 9

Les ofreceremos una segunda audición de los dos últimos anuncios de la sesión anterior y algunos anuncios actuales (ver apéndice CD).

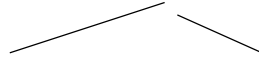
En esta segunda audición nos detendremos en la observación más detallada de las curvas entonativas, para ello se les entregará la transcripción de los anuncios escuchados en clase, (ver apéndice 1: Transcripciones de anuncios actuales). Con la ficha el alumno puede percibir mejor las características de los anuncios locutados: música de arranque, pausas y la existencia de más de un locutor.

Aquí se inicia también un trabajo de observación de los elementos suprasegmentales. Valorará si la velocidad es baja, media o alta. El alumno deberá marcar



las curvas entonativas que le resulten llamativas o por ejemplo en el anuncio de Deofit si la curva entonativa es ligeramente descendente.

CREMA EXFOLIANTE **ACTIVA** DEOFIT



AUDICIÓN (ver apéndice CD)

Nocilla

Radio intercontinental “Peticiones del oyente”

Crema exfoliante

Club Love Egipto

Movistar

Tele2

Mirador de Perales (una misma frase dos entonaciones, dos significados).

Esta tarea de escucha es la que siempre será necesaria para un posterior trabajo de producción. Se puede dedicar en sesiones sucesivas un tiempo de escucha de diferentes anuncios actuales y analizar los enlaces entre palabras, la entonación y el ritmo. A su vez, los diferentes tipos de textos les ofrecen diferentes posibilidades. Mientras que los 3 primeros ofrecen el producto de forma explícita, los siguientes presentan una situación previa que resuelve en la exposición del producto con toda la información necesaria para el futuro cliente.

ACTIVIDAD 10 (opcional)

Se les invita a los alumnos a grabar el anuncio que más les guste y lo comparen con el original. Esta actividad puede ser un complemento a la recogida de información en el cuestionario 3.

ACTIVIDAD 11 (fuera del aula)

La tarea para la próxima semana será tener un boceto del texto sobre el producto elegido. Cada miembro lo elaborará de forma individual con ayuda de los modelos de la ficha 3.





Quinta sesión: ¡Ya tenemos anuncio! (40')

ACTIVIDAD 12

Esta sesión es una continuación del proceso iniciado en la sesión anterior. Cada pareja debe terminar su anuncio y decidir en qué partes del texto interviene cada uno. Si el alumno decide alternar voz y música, tendrá que especificar dónde se sitúa en el texto. Durante este proceso el profesor asesorará y prestará la ayuda necesaria. Para poder practicar posteriormente consonantes “problemáticas“, el alumno tiene como condición incluir palabras en su texto que contengan las consonantes citadas en la tabla de la actividad 5. Esto no debe ser un problema ya que el nombre del producto lo inventan y éste siempre puede incluir las consonantes que no aparecen en el esto del texto.

ACTIVIDAD 13

Una vez que los alumnos tienen el texto estructurado y corregido por el profesor, se efectuará la grabación cero sin añadir, en su caso, la música.

ACTIVIDAD 14

Además de la actividad creativa continuamos ofreciendo a alumno un *input* auditivo susceptible de análisis. Escucharán un anuncio (Sfera), cuya entonación hace del mensaje algo melancólico. Observarán que no es necesario entender el texto para percibir el carácter de lo que escuchan. Después se les entregará la transcripción, (ver apéndice 1: Transcripciones de anuncios actuales) y ellos mismos tendrán que cambiar la entonación de manera que el mensaje resulte más divertido. Es importante que respeten las pausas y se centren en las palabras subrayadas que son clave para que el significado se torne menos dramático.

ACTIVIDAD 15

A continuación escucharán de nuevo el anuncio de Tele2, (ver apéndice CD) en el que primero tendrán que marcar las sinalefas y los enlaces consonante-vocal que les ayudarán a evitar el ataque duro de las vocales iniciales, en el siguiente texto aparecen en rojo:



“Misterios de este mundo. Hoy, el alquiler de la línea telefónica. Todos los meses pagas a Telefónica más de 13 euros por el alquiler de la línea. Pero ¿qué es el alquiler de la línea?.

Si te sientes desconcertado pásate a Línea TeleDos ADSL y tendrás ADSL 6 megas, todas las llamadas nacionales y un ahorro de más de 13 euros al mes porque no pagas el alquiler de línea.

Infórmate gratis en el 1704 o en tele2.es

Tele2, patrocinador oficial del Desafío Sueco en la Copa América de Valencia.”

#### ACTIVIDAD 16 (profesor)

El profesor recogerá los textos creados por las diferentes parejas y anotará las principales deficiencias tanto en los elementos segmentales como en los suprasegmentales al efectuar una escucha pormenorizada de la grabación cero. En este análisis nos centraremos en los errores que son importantes para el alumno y que a él le gustaría mejorar según hemos recogido en el primer formulario. Después localizaremos los que aparecen predeterminados en la tabla de la actividad 5. Es de esperar que aparezcan errores no especificados a priori, pero la finalidad es que el alumno se percate de un antes y un después en su experiencia con el aprendizaje de la pronunciación y no de resolver absolutamente todos sus problemas. No perseguimos la pronunciación nativa sino una sensibilización acerca de esta destreza y la mejora de los aspectos más relevantes.

#### Sexta-Décima sesión: *Un, dos, tres y ...* (25´)

##### ACTIVIDAD 17

En la sexta sesión el profesor comparte su parecer con los alumnos sobre los puntos en los que hay que poner mayor énfasis. Si bien es habitual que muchos alumnos alemanes tengan como único objetivo decir *carretera* en lugar de algo parecido a *caguetega* el profesor deberá incidir en el enlace de las palabras en la cadena hablada así como otros elementos importantes que se han señalado en el cuadro de la actividad 5.

##### ACTIVIDAD 18

Esta actividad comprende una serie de ejercicios que se practicarán en diferentes sesiones. Se presenta la ficha con los ejercicios rítmico-articulatorios (ver apéndice 2) en



el que aparecen diferentes ejercicios cuya finalidad debería ser mejorar principalmente la vibrante sonora (simple y múltiple), la correcta pronunciación de la *e* en final de palabra y el enlace entre palabras que finalizan en consonante con la consecutiva que comienza por vocal, por ejemplo: en combinaciones tipo “*en el aula*”, “*en invierno*”, verbo en infinitivo + *y*, *un/en* + sustantivo que comience con vocal etc.

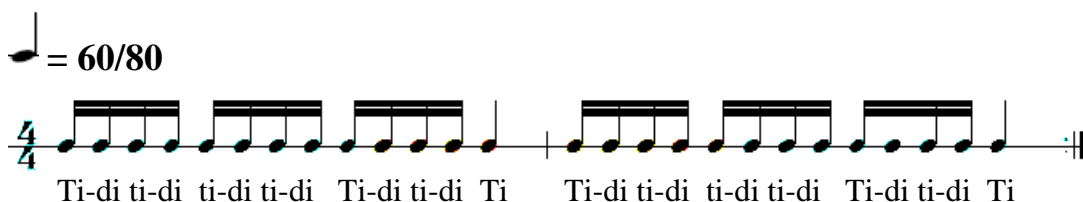
Dado el modelo, el profesor podría adaptar partes del texto de los alumnos e incluirlas en los diferentes patrones rítmicos propuestos, así el alumno podría practicar con las palabras que él mismo ha elegido.

Desde la sexta sesión en adelante se dedicarán entre 15 y 20 minutos a la práctica sistemática de ejercicios rítmico-articulatorios. Se tomará el texto para reproducirlo de nuevo en voz alta cuando hayamos notado cierta mejoría en el alumno, así él mismo puede ir evaluando su progreso. Si fuera necesario se añadirían más sesiones, esto dependería de si los alumnos fuera de clase practican los ejercicios. En general son cortos y su memorización al ser ritmados es fácil y cómoda.

## EJERCICIOS RÍTMICO-ARTICULATORIOS

Son ejercicios que se basan en la repetición de compases sencillos cuya estructura rítmica permite la repetición de los sonidos de forma sistemática. Se eligen preferentemente semicorcheas agrupadas de cuatro en cuatro con una figura más larga al final del compás correspondiente a la negra de forma que si se realiza el ejercicio con repetición (un total de cuatro compases), una sílaba como *di* en el ejercicio 1 se repetiría 24 veces. La velocidad de la pulsación se sitúa entre 60 (la velocidad de nuestro segundo) y 80 pulsaciones por minuto. De esta forma la secuencia *Ti-di-ti-di* se puede articular a velocidad de un segundo por pulsación al principio e ir aumentando la velocidad progresivamente (anexo-audio 3).

### EJERCICIO 1: *Buscando la r en Teresa*



$\text{♩} = 60/80$

$\frac{4}{4}$  Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti-di ti-di Ti



La vocal *i* es una vocal anterior que ayuda a colocar el punto de articulación de la *t* y la *d* sin demasiado esfuerzo. Los alemanes que realizan este ejercicio con la *d* alemana hace que nuestros oídos escuchen *Ti-ri* en lugar de *Ti-di*. Partimos de un sonido que ellos ya poseen y lo sometemos a diversas transformaciones hasta conseguir un sonido cercano a la *r* en cualquier palabra.

#### VARIACIONES:

- Se puede también realizar con la vocal *e*. Es importante que el alumno sonría cuando lo realiza porque esto ayuda a dotar a la *e* de su timbre característico en español.
- Combinar *e* con *i*: *Te-di te-di* o *Ti-de ti-de*
- Si el profesor posee algún instrumento de percusión puedo marcar la pulsación, o acentuar las partes que el desee, esto dota al ejercicio de color y espontaneidad. También pueden marcarlo con palmadas.

#### EJERCICIO 2 *Tiri-tiri tiritando*

= 60/80

4/4  
Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ri Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ri

= 60/80

4/4  
Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir

Este ejercicio es igual que el anterior pero ya está escrito *r* en lugar de *d*. Además se ha añadido una *r* al último *Ti* de cada compás en el segundo ejercicio. La *r* final de los infinitivos es un problema para los alumnos alemanes, la suelen omitir. La inercia del ejercicio hace que pronunciar *Tir* no sea demasiado difícil.

#### VARIACIONES

- Una vez que el alumno se ha familiarizado con el ejercicio se pueden ir cambiando la vocales de manera que vayamos de la anteriores (*e,i*), a las posteriores (*o,u*) pasando por la vocal media (*a*). La secuencia sería la siguiente:



- Ti-ri ti-ri
- Ti-re ti-re
- Te-ri te-ri
- Te-re te-re
- Te-ra te-ra
- Ti-ra ti-ra
- Ta-ra ta-ra
- To-ra to-ra
- Ta-ro ta-ro
- To-ro to-ro
- Tu-ru tu-ru
- To-ru to-ru
- Tu-ro tu-ro

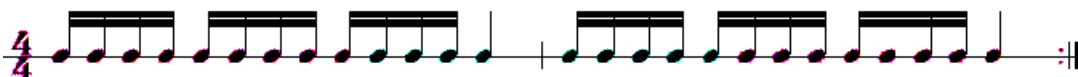
- Se pueden seguir creando combinaciones para que este ejercicio no resulte tan monótono y el alumno vaya experimentando y averiguando qué combinaciones le son más problemáticas:

- Ti-ro ti-ro
- Ti-ru ti-ru
- Te-ro te-ro
- Te-ru te-ru

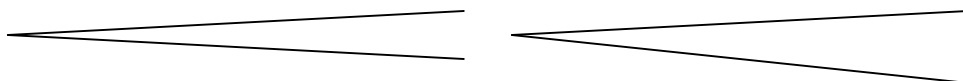
Para recrearse y hacer música a la vez que se articulan nuevos sonidos cada alumno puede elegir una combinación de vocales y hacer el ejercicio al unísono, de manera que se mezclen todas la voces cada una con la combinación elegida.

- Aprovechando la *r* al final del compás podemos ayudar a que los alumnos consigan vibrarla un poco más con ayuda de la elevación de la presión de aire para ello propondremos el ejercicio 2B. Los dos reguladores que se sitúan debajo de cada compás indican que el volumen de voz se eleva desde el susurro hasta una gran intensidad de voz. Es un ejercicio que en grupo puede causar risas ya que la variación de la intensidad del sonido provoca situaciones cómicas.

### EJERCICIO 2B



Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir      Ti- ri ti- ri ti- ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir  
Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tri      Ti- ri ti- ri ti- ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tri





### EJERCICIO 3 *Ya no digo pego sino pero*

$\text{♩} = 60/80$

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir Tir

Este ejercicio es similar a los anteriores pero el número de sílabas es menor. El alumno ya está preparado para poder hacer la vibrante sonora un poco más vibrada. Para ayudarles se recurre de nuevo al variación dinámica y por tanto al uso de los reguladores que varían la intensidad de la voz durante el ejercicio y de la *f* que significa fuerte:

### EJERCICIO 3B

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir Tir

< < < f < < < f

Se puede realizar con todas la vocales y observar cuales son las que al alumno le resultan más difíciles.

### EJERCICIO 4 *Buenas tardes*

Para realizar este ejercicio es necesario que el alumno haya conseguido abandonar la pronunciación gutural de la vibrante sonora simple. Los siguientes ejercicios están diseñados para poder enlazar palabras que terminan en *r* con palabras que empiezan por consonante: por la, llamar por, contar con etc. y para pronunciar palabras con *r* al final de sílaba como : tarde, porque, perder, turco etc.

La ayuda que se presta es la de intercalar una vocal entre la *r* y la consonante que la sigue, de manera que a medida que se avanza en la realización de los diferentes ejercicios se consiga hacer desaparecer esa vocal que sirvió de enlace. Se ofrecen cuatro palabras que se adaptan al modelo pero es evidente que existen muchas más:



$\text{♩} = 60/80$



Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta ra-de ta-ra ta- ra Ta- ra de Ta- ra de  
Po ro-que po-ro po-ro Po ro-que po-ro po-ro Po- ro que Po- ro que  
Pe re-de pe-re pe-re Pe re-de pe-re pe-re Pe- re der Pe- re der  
Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu- ru co Tu- ru co

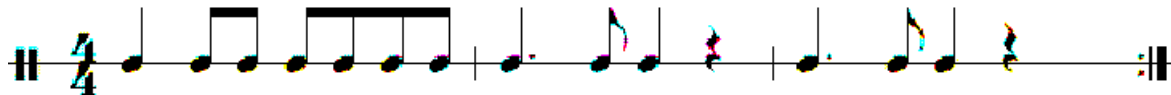
#### VARIACIONES

- Realizar ejercicios 2 y 4 a la vez y observar el efecto que producen los sonidos.

#### EJERCICIO 4B

Es un ejercicio similar al anterior donde la palabra completa se presenta en dos compases y además se realiza cada vez más rápido.

$\text{♩} = 60/80$  aumentando la velocidad progresivamente.



Ta ra-de ta - ra ta - ra Ta - ra- de Ta - ra- de  
Po ro-que po- ro po- ro Po - ro - que Po - ro - que  
Pe re-de pe- re pe-re Pe- re - der Pe- re - der  
Tu ru- co tu- ru tu- ru Tu- ru- co Tu- ru- co

#### EJERCICIO 4C

Se utilizan las mismas palabras con diferente métrica. La finalidad es que la vocal intercalada vaya perdiendo duración a favor de la r al final de la sílaba.

$\text{♩} = 60/80$  aumentando la velocidad progresivamente.



Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta- ra-de Ta-ra-de Ta- ra-de Ta-ra-de  
Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que  
Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der  
Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co



### EJERCICIO 4D

Introducimos una cadena de palabras con características similares a las de los ejercicios anteriores: - porque tarde, por la tarde, buenas tardes

- turco turco ¿hablas turco? No hablo turco, buenas tardes

El profesor puede ajustar a esta métrica otras palabras que hayan aparecido en el texto de los alumnos y sean susceptibles de este mismo tratamiento.



Por-que por-que tar-de tar-de por-que por-que por la tar- de Bue - nas tar- des  
Tur- co tur- co ¿Ha-blas tur-co? tur-co tur- co noha-blo tur-co Bue - nas tar- des

### EJERCICIO 5 *El zumo de naranja*

Proponemos otras combinaciones de palabras que pueden causar problemas como naranja. En este punto el alumno ya debe pronunciar un *r* en *caro* no velarizada. Buscamos una vocal posterior que posibilite una realización más cómoda de la *g* la *j*. La vocal posterior velariza a la consonante que está en contacto con ella.



Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na- ra- nu- ja  
Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na- ra- no- ja

Progresivamente se va dando menos intensidad a la vocal auxiliar hasta conseguir que desaparezca. El ritmo puede variar y ser flexible. A medida que se vaya repitiendo este ejercicio en otras sesiones se les pide a los alumnos que pidan un zumo de naranja a sus compañeros de forma espontánea.





### EJERCICIO 6 *Esto está tan rico*

Una dificultad que encuentran los alumnos es al intentar pronunciar palabras como *enredo* o combinaciones como *tan rico*. Este ejercicio añade una vocal auxiliar anterior que puede situar con mayor facilidad el punto de articulación de la *r* después de la *n*. Al igual que en ejercicios anteriores las vocales se pueden cambiar progresivamente pasando por la *e*, *a*, o *u*.

Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri

### EJERCICIO 7 *Deletreo*

Es un ejercicio pensado para acostumbrar a no cerrar tanto la *e* final, ya que suele perder su timbre y a veces no sabemos si quieren decir *a* las dos o a las doce.

E - le - fan - te e e- le e e- fe a e- ne te e

Una vez que el ritmo está claro es muy sencillo deletrear siguiendo una pulsación cualquier otra palabra.

### EJERCICIO 8 *Un barco de papel*

A continuación ofrecemos una sencillo ejercicios para suavizar la *p* de *papel*. Normalmente la suelen realizar con demasiada tensión y aspiración.

BA- BEL BA- BEL BA- BEL BA- BEL  
PA- PEL PA- PEL PA- PEL PA- PEL



El alumno tiene que hacer suficientes repeticiones con *babel* e ir aumentando la intensidad hasta acercarse a la *p*. Es un proceso que el profesor tendrá que vigilar para, si aparece de nuevo demasiada explosión, volver a repetir *babel*.

Una combinación que les puede ayudar es repetir: “*El barco de babel*” y poco a poco llegar a decir “*El barco de papel*”.

### ACTIVIDAD 19

Se propone a los alumnos no solamente un nuevo ejercicio rítmico-articulatorio sino la tarea de crear ellos mismos con un patrón rítmico un ejercicio nuevo con la palabras o enlaces de palabras que presenten más dificultad.

Nuestro ejemplo es el siguiente: en el parque. Las dos primeras palabras deben ir juntas sin golpe glotal en la *e* de *el*, la *r* en *parque* puede causar dificultad. La propuesta sería:

En-el en-el pa-ra -que en-el en-el pa-ra -que En-el par- que

Una segunda propuesta para ir eliminando poco a poco la vocal auxiliar es la colocación de reguladores que disminuyan el volumen en dicha vocal para lo cual proponemos:

En-el en-el pa-ra -que en-el en-el pa-ra -que En-el par- que

Como ayuda y para desarrollar su propia creatividad se proponen las siguientes combinaciones de palabras y se insta a que cambien la métrica si es necesario:

Doce cartas (indicando que la *e* debe ser más abierta que en alemán), cada parte buena suerte.



Undécima sesión: *¡Grabando, grabando!* (40')

ACTIVIDAD 20

Los alumnos han trabajado sobre aspectos que quizás nunca habían tratado. Es de suponer que llegado este punto está muy motivados para grabar el anuncio mejorado. Están sensibilizados sobre su pronunciación y durante las últimas sesiones se han observado, has escuchado al profesor y han verificado características de los sonidos que hasta entonces no habían sido relevantes para ellos.

Cada pareja de alumnos mostrará la música de fondo con la que quieren grabar su anuncio de nuevo. Se hará un pequeño ensayo antes para ver cuando se sube el volumen de la música y cuando hay que reducirlo. Después se graba por parejas.

Si es posible cada alumno debería tener una grabación cero y una final de su trabajo para escuchar con atención su progreso.

ACTIVIDAD 21

Fuera del aula cada alumno escribirá sus impresiones sobre el proceso para comentarlas en la siguiente sesión, deberá reflexionar sobre: el progreso obtenido, los ejercicios (realización, memorización, utilidad) , la motivación que produce la tarea final, y si la tarea ha producido aburrimiento o disfrute

Doceava sesión: *And the winner is..!* (20')

ACTIVIDAD 22

Cada alumno entregará al profesor sus impresiones sobre la experiencia y se hará una puesta en común oralmente sobre los resultados.

ACTIVIDAD 23

A continuación se escucharán los tres anuncios y cada alumno dará una calificación del 1 al 5 a cada uno de ellos por cada criterio. Los criterios son: originalidad, creatividad, corrección y riqueza.

Después se sumarán los puntos obtenidos por cada anuncio en cada uno de los parámetros y se anunciará el ganador.

El valor de las opiniones personales servirá al profesor como punto de partida para evaluar todo el proceso y rediseñar actividades que no hayan obtenido el resultado esperado.



## 4.2 Consideraciones

La práctica semanal de los ejercicios rítmico-articulatorios es una más de las que el profesor en clase debe aplicar. Uno de los principios del sistema verbo-tonal es que la corrección debe hacerse en el aula y cuando ésta se produce. Por lo tanto podremos hacer hincapié en la acentuación correcta de las palabras percutiendo el número de sílabas de dicha palabra y marcando con más intensidad la que corresponda. Podemos alertar sobre la realización de la *e* y la *o* en sílaba libre y tónica, para que las pronuncien más cortas así como el cuidado que deben tener al decir *puedo* para que no se parezca a *puero*.

La tarea final se desarrolla paralelamente al resto de los contenidos de las clases y por esto debe observarse la pronunciación como un contenido más dentro del aula.



## 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado mostramos la elaboración de dos tareas finales realizadas por dos alumnas alemanas y su evaluación sobre el proceso en forma de comentario. En ambos casos su propósito inicial era mejorar la pronunciación de un la vibrante sonora múltiple y simple en cualquier posición. Palabras como perro, rosa, tarde, raro, cara o partir resultaban ser un problema a la hora de pronunciar.

La percepción de estos fonos no era problemática, en ambos casos los discriminaban auditivamente.

### ALUMNA A

Su nivel se sitúa entre B2 y C1. Los conocimientos de español provienen de escuelas privadas, Universidad y estancias de no más de dos meses en España. Confiesa sentirse incómoda al decir palabras como su propio nombre “Vera”, que en España siempre se transformaba en Vega.

En ninguna clase de español, incluyendo la Universidad, ha aprendido a mejorar su pronunciación con ningún tipo de metodología. Además de no poder pronunciar Vera correctamente podía observarse el golpe de glotis en las vocales iniciales, elevada aspiración en las oclusivas sordas, la *t* es realizada con una articulación suprandental más adelantada de lo correspondiente en español y la *d* aparece como oclusiva sonora, diferenciándose de la *t* solamente en su sonoridad por tanto no realizaba en ningún caso la fricativa /ð/, la fluidez se ve afectada por la falta de enlace entre las palabras. Si bien estas últimas dificultades podían ser subsanadas con bastante facilidad la realización de la vibrante sonora suponía todo un reto.

El interés por mejorar su pronunciación era evidente, por lo que no fue necesario dedicar tiempo a la motivación y a la reflexión. La tarea se realizó en 5 sesiones de 90 minutos. El tiempo fue dedicado íntegramente a la elaboración del texto, la grabación cero los ejercicios rítmico-articulatorios y de entonación y a la grabación final con música de fondo elegida por la alumna. También se le pidió una opinión personal escrita sobre el proceso que había tenido lugar.



A continuación mostramos el texto elaborado por la alumna A:

*¿Nos os gusta estar en casa cuando hace tan buen tiempo?*

*¿Tampoco queréis renunciar al cine durante todo el verano?*

*Perfecto, aquí está la solución: El cine al aire libre en pleno centro de la ciudad, el cine en el estadio de Millemtor.*

*De Agosto hasta Septiembre podeir reir, llorar, soñar y estremeceros con todos los éxitos de la temporada.*

*¡Venid y disfrutar de una tarde inolvidable!*

*Visítanos en la página Web [www.cineae.es](http://www.cineae.es) o llámanos al 0034. Te esperamos.*

*V.S. Julio 2006*

La grabación cero y final se encuentran en al apéndice CD.

Su opinión personal fue recogida en el siguiente texto:

*En las clases trabajamos en la pronunciación de las "r" s y de las vocales así como en la fluidez.*

*Ayudó mucho usar un ritmo y un compás para pronunciar los sonidos. Era posible adaptar el método de enseñanza a todas las problemas que surgieron durante las clases. A parte de eso la idea de grabar una publicidad al principio y al final de las clases era un estímulo especial. La posibilidad de comparar los sonidos diferentes y los progresos mediante la grabación también ayudó.*

*En general estoy muy contenta y pienso que me he mejorado bastante*



Si comparamos las dos grabaciones y en general el proceso de enseñanza-aprendizaje, a nivel cualitativo hubo una mejora sustancial en la pronunciación de la vibrante sonora simple que tanto durante la grabación del texto como en conversaciones espontáneas nunca volvió a ser gutural. Esto significó mucho para la alumna A. No logró una correcta pronunciación de la vibrante sonora múltiple. Por otra parte se insistió en la “desalemanización” de las oclusivas cuya mejora se producía solamente cuando la alumna mantenía un nivel suficiente de concentración. También se ejercitó el enlace entre las palabras cuyo efecto pudo observarse durante la grabación del anuncio pero no así en conversaciones espontáneas. La entonación elegida para el texto se decidió después de considerar varias opciones y analizar cómo afectaba al significado. Otro aspecto importante fue la fácil familiarización que logró esta alumna con la grafía musical. No había tenido ningún tipo de contacto con este lenguaje y sin embargo recogía las variaciones de los ejercicios propuestos igual que se representaban en su ficha. Marcar la pulsación o añadir sonidos procedentes de pequeños instrumentos le pareció divertido.

En general le resultó fácil repetir los ejercicios y añadir las variaciones propuestas.

Su motivación a la hora de escuchar el anuncio después del entrenamiento fue elevado y se mostró muy analítica con lo que había conseguido.

### ALUMNA B

Se trata de una alumna con características similares a la alumna A. Su nivel es B2/C1 con permanencia de aproximadamente cuatro meses en inmersión lingüística (España y Bolivia). Ha aprendido español principalmente en la Volkshochschule de Hamburgo y dos semanas de curso intensivo en España. Afirma no haber dedicado en ninguna clase de español atención a la forma de los sonidos, es decir, nunca ha realizado actividades o tareas específicas para mejorar su pronunciación. Para ella lo más importante es realizar correctamente la *r* de *perro* y de palabras como *tarde* o *pérdida*. Su golpe de glotis en las vocales iniciales está algo suavizado pero existe, la *t* es realizada con una articulación suprandental más adelantada de lo correspondiente en español y la *d* igual que en el caso de la alumna A aparece como oclusiva sonora, diferenciándose de la *t* solamente en su sonoridad por tanto no realiza en ningún caso la fricativa /ð/, la fluidez se ve afectada por la falta de enlace entre las palabras.



El número de sesiones fueron cuatro con una duración media de 60 minutos. En el caso de esta alumna la vibrante sonora simple no estaba velarizada y este sonido era utilizado indistintamente para la realizar la simple y la múltiple, no se distingue si dice *pero* o *perro*. Como en el caso de la alumna A, la alumna B tenía una gran motivación y un cierto grado de frustración al no haber conseguido en tantos años de clases de español (acude actualmente a la Volkshochschule) decir el *Perro de San Roque no tiene rabo*.

A continuación se presentan los textos elaborados tanto para el anuncio como para la opinión personal:

¿Te sientes como una ballena?

¿Te cuesta anda con sigilo?

¿No puedes ver más tu báscula?

¡Nunca mas!

Ahora hay una solución que cambiará tu vida: La “Píldora Requeterápida”

Usando la última tecnología te ayudará a perder el sobrepeso rápidamente. Sólo a base de ingredientes naturales.

Ya puedes imaginar qué alivio...

“Réqueterápida” lo que estabas buscando

Visita tu farmacia más cercana

C.K. Octubre 2006

La opinión personal de la alumna B se incluye en el siguiente cuadro:





### Mi experiencia con el método 'Clara' ☺

La idea de dar formación a estudiantes de la lengua hispana me parece muy bien por que después de haber conseguido un nivel un poco más avanzado también tengo un interés en mejorar mi pronunciación - para facilitar la comunicación y sonar más auténtica.

Durante las clases he aprendido bastantes cosas nuevas sobre el idioma español. Por ejemplo, nunca me di cuenta de que las palabras están en realidad tan unidas, incluso que algunas vocales 'desaparecen' en la lengua hablada. Tocando el tema de la entonación, también me enteré de que con preguntas la voz frecuentemente baja al final de una frase. Además, sé ahora que la lengua está en posiciones diferentes para la 'd' y la 't'.

La manera en que los ejercicios rítmicos articulatorios fueron realizados me parece muy bien por dos razones principales:

- (1) los ejercicios dirigen la lengua del alumno al sitio correcto paso a paso, así ayudándole a encontrar el punto 'clave'.
- (2) Como es muy variada, usando ejercicios diferentes incluso el uso de música y ritmo, crea una dinámica que promueve atención y concentración y reduce tedio.

En mi opinión, lo que más me falta para tener una pronunciación más auténtica, es la articulación correcta de la 'r', especialmente si hay dos en combinación ("perro"). Por ello, me estaba concentrando en esto lo más y creo que los ejercicios de verdad me guían hacia una 'r' más vibrante. He prestado mucha atención en la posición de mi lengua y he notado que hasta ahora siempre la movía de atrás a delante para producir una 'r'. Practicando me di cuenta que en realidad la dirección del movimiento es la opuesta.

Todavía no consigo la articulación adecuada de palabras como "perro" o "carro", pero ya he tenido éxito con la 'r' singular como en los nombres Clara y Cornelia ☺

La tarea de diseñar un anuncio para la radio añadió un aspecto de creatividad y nos divertimos bastante pensar en algo chistoso. No obstante (como soy una persona un poco desidiosa ...), para mí hubiera sido suficiente leer un texto ya elegido que sirviera de meta para medir el progreso. Pero claro que también es muy buena practica.

En resumen, soy de la opinión de que este principio para mejor la pronunciación está bien elegido. Después de hablar con otras personas que también tuvieron problemas con la pronunciación del Español, especialmente con la 'r', parece que la única manera para superarlo es practicar continuamente – con ejercicios en que la lengua se acerca poco a poco a su posición correcta. Tal vez esto en combinación con ejercicios auditivos (textos leídos por un nativo) facilitaría aún más este proceso.

Después de tanta práctica, quiero fijarme más en unir mis palabras así como producir las 'd's y 't's de manera más suave - y espero que algún día supere el obstáculo de las dos 'rr'.



Tanto la alumna A como la B utilizaron el texto como referencia para marcar enlaces, subrayar palabras difíciles de pronunciar y en las grabaciones su concentración era mayor que la habitual en una conversación normal.

Conviene señalar que los errores que no se habían sistematizado a través de ejercicios rítmico-articulatorios aparecían siempre que no eran alertadas de que debían suavizar la *t* o adelantar el punto de articulación de en la *d*.

Unido a la realización de este trabajo se ha prestado especial atención a los alumnos del entorno y su calidad en la pronunciación.



## 6. CONCLUSIONES

Comenzamos este trabajo partiendo de tres puntos clave: la enseñanza de la pronunciación, los elementos musicales y el enfoque por tareas. Una vez realizado el diseño de la propuesta didáctica y llevado nuestra unidad didáctica al aula de forma experimental volvemos al punto de partida y observamos el planteamiento inicial con los datos que han aportado la elaboración de nuestro trabajo, tanto teórico como empírico.

En primer lugar hemos de verificar que la enseñanza de la pronunciación sigue sin estar presente en el aula de E/LE. Si en los manuales se le presta atención no suele ser de forma sistemática y la presencia de actividades en un manual tampoco asegura que el profesor lo lleve a la práctica. Resulta significativo que alumnos que estudian filología hispánica en una universidad extranjera no reciban sistemáticamente un tiempo dedicado a la pronunciación. En las escuelas privadas u oficiales donde se imparte español es habitual que los alumnos ofrezcan la misma respuesta. En general, el alumno suele recibir algunas pautas al comienzo de su aprendizaje sobre los sonidos aislados y su ortografía así como las normas de acentuación.

La inmersión lingüística no parece asegurar en todos los casos una mejora en la pronunciación. Parece que es necesario aprender un contenido ya sea gramatical o fonológico para que la inmersión actúe positivamente en todos los casos.

La motivación, uno de los principios básicos del sistema verbo-tonal y básico para Verdía (ver apartado 2.3.2), ha resultado ser vital para llevar a buen término nuestro propósito. La pronunciación es una destreza a la que no se le presta demasiada atención y puede parecer que no es necesario un aprendizaje explícito. El hecho de escuchar diálogos con una entonación marcada por situaciones reales, donde el elemento suprasegmental era de gran importancia, como suele ocurrir en todos los anuncios publicitarios, estimula la atención del alumno y desde ese momento suele percatarse de los cambios en el ritmo y la entonación en otras situaciones.

Si el profesor se aventura a dedicar tiempo a la práctica sistemática de actividades relacionadas con la pronunciación sin desarrollar previamente la motivación en el alumno, puede recibir críticas negativas e incluso el desacuerdo por parte de los alumnos a continuar.



Respecto a la ausencia de intelectualización en el proceso de corrección fonética, podemos decir que el tipo de ejercicios propuestos carecían de toda implicación intelectual por parte del alumno a la hora de colocar los órganos de su aparato fonador, sin embargo someras indicaciones sobre la posición de la lengua han ayudado en algunos casos a descubrir nuevos puntos de articulación.

En general hemos dado la misma importancia a los elementos prosódicos que a los elementos segmentales a la hora de trabajar los textos publicitarios. La razón no ha sido otra que el deseo del propio alumno de centrarse en esos sonidos problemáticos. La fonética combinatoria se ha utilizado para elegir la vocales más adecuadas según el punto de articulación que buscábamos y la pronunciación matizada ha sido de gran ayuda a la hora de diseñar los diferentes ejercicios rítmico-articulatorios y conseguir que por ejemplo la alumna A cambiara completamente su punto de articulación para decir, entre otras palabras, su propio nombre.

La práctica de los ejercicios se ha realizado de forma individual. Si bien el sistema verbo-tonal no permite que los alumnos trabajen en grupo, no sería contraproducente desde nuestro punto de vista, que los alumnos practicara en grupo para disfrutar del sonido en sí mismo. Además desde el punto de vista afectivo realizar los ejercicios propuestos en las primeras clase de forma individual podría causar cierta incomodidad. El último aspecto que Renard señala en las bases de su sistema es la paciencia. El limitado número de sesiones que se han podido realizar, por diferente motivos, ha podido ser causa de que no se consiguieran todos los objetivos que el alumno quería lograr. Sería necesario hacer más hincapié en señalar que los procesos son graduales y limitados.

Los elementos musicales que se han utilizado para los ejercicios sistemáticos han sido beneficiosos desde nuestro punto de vista para:

- Realizar numerosas repeticiones sin llegar al tedio
- Dar la oportunidad al alumno de memorizarlos y realizarlos en cualquier momento facilitando de esta manera la observación sobre su propia forma de articular. Activar la atención del alumno sobre los contenidos fonológicos de forma que puede integrar lo que aprende explícitamente a través de una unidad didáctica como “Grabando, grabando”, en el resto de sus tareas de aprendizaje: actividades de interacción oral, lectura y comprensión auditiva.



- Escuchar a los nativos verificando lo que ellos mismos están aprendiendo, en especial acerca del enlace entre las palabras ( relacionada íntimamente con el golpe glotal de las vocales iniciales) y la suavidad de las consonantes *p, t y k*.

La inclusión de elementos musicales en la práctica docente fue a priori el elemento innovador que parecía ser susceptible de rechazo, sin embargo ha resultado ser acogido con total naturalidad. Los alumnos no tienen dificultad en memorizar los diferentes compases con diferentes palabras. Quizás esto sea debido a que los módulos del léxico musical y fonológico esta conectados (ver apartado 2.4.2) y los sonidos del habla pueden permanecer perfectamente anclados en estructuras rítmicas.

Una crítica constructiva a la realización de los ejercicios es que no todos los presentados en esta unidad resuelven todos los problemas de pronunciación de los estudiantes. Tampoco se podría aplicar a niveles iniciales porque los principiantes deben tener un *input* auditivo sencillo que les permita ir descubriendo poco a poco los sonidos del español y aprendiendo a escuchar. Sería necesario para los niveles iniciales adaptar los materiales auditivos (anuncios) para que presentasen una información acorde con su nivel. La adaptación de estos materiales pasa, lógicamente, por el diseño y grabación de nuevos anuncios publicitarios.

En el caso de alumnos en niveles avanzados los problemas de discriminación no son abundantes y sí los de producción. Los alumnos reconocen que no han podido solventarlos a pesar de escuchar y repetir de forma prolongada y han dejado la labor como un imposible aceptado.

La unidad ofrecida en este trabajo adapta su diseño al nivel B2/C1 donde el alumno ha tenido un *input* auditivo continuo y los problemas no son tanto de percepción como de producción. El diseño de unidades para niveles principiantes debería basarse más en la percepción que en la producción.

El enfoque por tareas, que vertebra toda la unidad, otorga al profesor y a los alumnos una tarea común donde ambos pueden participar. El trabajo resulta más fácil cuando trabajamos sobre un texto concreto que además va a ser grabado y utilizado como herramienta de evaluación. La tarea final reunifica destrezas de manera que el alumno termina desarrollando la interacción oral (tareas de comunicación), la comprensión auditiva (anuncios y grabación propia), expresión oral (realización de la grabación cero y



final) y escrita (redacción del texto). También trata los contenidos de manera integral porque el alumno durante la realización de la tarea final debe realizar muchas tareas que no son específicas de la pronunciación.

En el diseño de la unidad didáctica como una unidad didáctica mediante tareas se ha introducido una variante que en principio aísla la tarea final y su consecución del resto del tiempo de clase. La finalidad no ha sido otra que poseer la oportunidad de abordar el tema de la pronunciación en cualquier momento y en cualquier programación. No obstante la tarea final ha de nutrirse de los contenidos que se adquieren en el tiempo restante y a su vez los progresos alcanzados durante la realización de la tarea final deben ser aprovechados en el resto de las actividades. Por eso, creemos que es de gran importancia que se utilice la corrección de la pronunciación en el momento en que se produce el error independientemente de cuando éste se produzca.

Es muy importante la observación en los momentos en los que el alumno no está tan concentrado en “desalemanizar” su pronunciación. Se ha podido observar que aunque un alumno pueda corregir un error instantáneamente porque no supone tanto esfuerzo como vibrar la *r* en *rizo*, no significa que lo tenga automatizado. Esto hace suponer que sería necesario diseñar también ejercicios rítmico-articulatorios para aquellos sonidos que aunque no problemáticos sí presentan una elevada persistencia.

En una ulterior investigación y como continuación a este trabajo sería apropiado explorar la aplicación de elementos musicales a otros ámbitos del aprendizaje: memorización del léxico, juegos en el aula, fijación de estructuras complicadas, corrección de errores fosilizados etc. Por otra parte habría que diseñar otra serie de ejercicios para solventar todos los problemas que encontremos al realizar el diagnóstico de estudiantes alemanes.

Para finalizar, es importante mencionar, que este trabajo ha tenido como objetivo aportar diferentes actividades e ideas a la enseñanza de la pronunciación que no descartan otras que ya existen y cuyos resultados son satisfactorios. No se pretende que el profesor sea un experto ni en fonética ni en música para realizar las actividades propuestas y por eso toda la información necesaria para la realización de cualquier contenido sonoro está recogida en un CD anejo a la memoria.



## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abio, G. Y Barandela A. M. (2000), «La música en la clase de E/LE», *Actas del VIII Seminario de dificultades Específicas de la enseñanza del español a Lusohablantes. São Paulo*, Consejería de Educación y Ciencias de la Embajada de España en Brasil, pp.245-261.
- Alonso, E. (2002), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa, (6.<sup>a</sup> ed.).
- Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, (traducción de A. Valero).
- Aurrecoechea, E. (2005), «La pronunciación en la clase de E/LE», *Actas del encuentro práctico de profesores de E/LE en Würzburg 2005*.  
<http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/aurre.pdf> [Consulta: 3 abril 2006]
- Bartolí, M. (2005), «La pronunciación en clase de lenguas extranjeras» en *Phonica*, 1  
[http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf) [Consulta: 24 abril 2006].
- Blanco, E. (2005), *La canción en los manuales de E/LE: Una propuesta didáctica, Memoria de máster*, Universidad Antonio de Nebrija, en red ELE 4,  
<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/blanco.shtml> [Consulta: 21 marzo, 2006]
- Bordón, T. (2001), «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.55-100.
- Brown, J. (2006), «Rhymes, Stories and Songs in the ESL Classroom», en *The Internet TESL Journal For Teachers of English as a Second Language*.  
<http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html> [Consulta: 5 mayo 2006].
- Canale, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en M. Llobera (1995), pp. 63-81
- Canale, M y M. Swain (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics*, Vol. 1,1, pp. 1-47.
- Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Glòria, (2002), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, (8.<sup>a</sup> ed.).
- Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, (traducción al castellano de A. Valero Fernández, Instituto Cervantes, 2001)



Estaire, S. (1990) «La programación de unidades didácticas a través de tareas», en *Cable*, 5, pp. 28-39.

- (2004), «*La programación de unidades didácticas a través de tareas*», en red ELE 1, <http://www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml> [Consulta: 10 de agosto 2005]

Fernández, S. (1997), «*Aprender como juego. Juegos para aprendes español*», en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 7-21.

- (2005), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, (2.<sup>a</sup> ed.).

García Abia, B. (2005), «*Creación de una unidad didáctica*», en material entregado a los alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, periodo presencial julio 2005, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Gil Torresano, M. (2001), « El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.39-53.

Gili Gaya, S. (1966), *Elementos de fonética general*, Madrid, Gredos.

Gómez, M.<sup>a</sup> L. (1997), «*La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica*», en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 111-127.

Hoz, C. «*Experiencias en el aprendizaje mediante tareas*», *Actas del encuentro práctico de profesores de E/LE en Würzburg 2005*.

<http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/hoz.pdf> [Consulta: 3 abril 2006]

Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.

Llisterri, J. (2003) «La enseñanza de la pronunciación», *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, pp. 91-114.

[http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf) [Consulta: 4 de mayo 2006]

- Enseñanza de la fonética, enseñanza de la pronunciación, corrección fonética.  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Corr\\_Fon.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html)  
[Consulta: 20 agosto 2006]

Llobera, M. (1995), *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa.

Llovet Baquero, B. (1994) [1990], «La sugestopedia en las clases de español», en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 63-73.





Lozanov, G. *Suggestology and Suggestopediy by Dr. Lozanov* [en línea]  
<http://lozanov.hit.bg/> [Consulta: 30 junio 2006]

- *Suggestopedia- Desuggestive Teaching. Communicative Method on the level of hidden reserves of the human mind* [en línea]
- [http://www.dr-lozanov.dir.bg/book/start\\_book.htm](http://www.dr-lozanov.dir.bg/book/start_book.htm) [Consulta: 30 junio 2006]

Mata Barreiro, C. (1990), «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas», en *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, pp. 158-171.

Mateos, Y. (1998), «alemañol», en *Frecuencia L* 9, pp.10-13.

- (2000), «Esto me suena a alemañol», en *Frecuencia L* 14, pp. 31-42.

Mithen, S. (2006), *The singing Neanderthals, The origin of Music, Language, Mind and Body*, Phoenix, Gran Bretaña.

Murphy, T. (1992), *Music and song*, Oxford, OUP.

Navarro Tomás, T. (1918), *Manual de pronunciación española*, Madrid, Espasa Calpe.

Nunan, D. (1996), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, CPU.

Pérez, T (2005), *El acento en español*, en red ELE 4,  
<http://www.mec.es/redele/revista4/perez.shtml> [Consulta: 20 enero 2006].

Poch, D. (1994), «Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 2*, Madrid, Fundación Actilibre, pp105-109.

- (1988), «The rain in Spain», en *Cable*, 10, pp. 5-10.
- (1999), *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- (2001), « Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados», en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp. 5-14.
- (2004), «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera» en red ELE, 1 <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/poch.shtml>

Puigvert, A. (2001), Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española, en *Carabela*, 49, Madrid, SGEL, pp.17-37.

Quilis, A. (1997), *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros, (Cuadernos de lengua española).



Real Academia de la Lengua Española [en línea]. *Diccionario de la lengua española*  
<http://www.rae.es/>

Renard, R. (1976), *Iniciación fonética. para profesores de idiomas*, Madrid, Rosas,  
(traducido y adaptado al español por Julio Murillo Puyal).

- (1976), *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier.
- (1979), *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition, Paris, Didier, (3<sup>a</sup>. ed.).

Romero, C. (1998), «¡Esto es otro cantar! Canciones en la clase de E/LE», en *VHS Tipps*, 26, Stuttgart, Klett, pp.13-16.

Ruiz, R. (2005), *De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE*, Memoria de máster 2004, Universidad Antonio de Nebrija, en *red ELE 3*,  
<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml> [Consulta: 20 febrero 2006].

Santos, J. (1997), *Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español*, en *Carabela*, 41, Madrid, SGEL, pp. 129-152.

Universidad Antonio de Nebrija (2004), *Módulo: Historia de la Metodología de las Lenguas*, Plataforma virtual disponible alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija

- (2005), *Módulo: Principios de los enfoques comunicativos*, Plataforma virtual para alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija
- (2005), *Módulo: Técnicas y Habilidades Docentes*, Plataforma virtual para alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija.
- (2005), *Desarrollo de destrezas lingüísticas*, Plataforma virtual para alumnos del Máster de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Departamento de Lenguas Aplicadas y Humanidades, Universidad Antonio de Nebrija.

Vallejo, P. (2000), *19 cánones circulares 15 miniaturas corales*, Madrid, Mundimúsica.



Verdía, E. (2002), *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y propuestas*, en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre Expolingua E/LE 5*, Madrid, Fundación Actilibre, pp 223-241.

Yagüe, A. «A propósito de la pronunciación», en *Expresión Oral, Lecturas, Curso Virtual de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Consejería de Educación y Ciencia, Embajada de Australia y Nueva Zelanda, Ministerio de Asuntos Exteriores.

<http://redgeomatrica.rediris.es/elenza/campus/PDF.LENGUA/pronunciacion.pdf>

[Consulta: 2 mayo 2006]



## 8. APÉNDICES



## APÉNDICE 1

### TRANSCRIPCIONES ANUNCIOS ANTIGUOS

#### 1. Anuncio Cola-cao

Yo soy aquel negrito del África tropical que cultivando cantaba la canción del Cola-cao. Y como verán ustedes les voy a relatar las múltiples cualidades de este producto sin par. Es el Cola-cao desayuno y merienda, es el Cola-cao desayuno y merienda ideal. Cola-cao, cola-cao.

#### 2. Anuncio OKAL

La tableta Okal es hoy el remedio más sencillo. Yo a ninguna parte voy sin llevarla en el bolsillo. Y cuando emprendo un viaje, por lo que pueda pasar, al hacerme el equipaje pongo un sobrecito OKAL.

#### 3. Anuncio Norit El Borreguito

Me he lavado el vestido, yo mi blusa me he lavado, lo he dejado muy blanquito, muy sedoso me ha quedado. ¿Por qué? Porque hemos usado Norit el Borreguito. ¿Qué es Norit? Es Norit algo inaudito para dejar bien lavada la prenda más delicada. Es Norit el Borreguito.

Me he lavado el vestido, yo mi blusa me he lavado, lo he dejado muy blanquito, muy sedoso me ha quedado. ¿Por qué? Porque hemos usado Norit el Borreguito.

#### 4. Anuncio Radio Intercontinental Madrid: peticiones del oyente

Aquí Radio Intercontinental Madrid. Peticiones del oyente. Un programa del club de oyentes de Radio Intercontinental de Madrid. Peticiones del oyente.

#### 5. Anuncio Nocilla

Novedad sensacional, Nocilla. Crema al cacao con avellanas. Es una carga de sana energía. Nocilla la merienda de los hombres fuertes, y de las mujeres. Nocilla, en vaso obsequio y en porciones individuales. Con puntos de la colección Starlux.



## TRANSCRIPCIONES ANUNCIOS ACTUALES

(Cadena Ser Junio 2006)

### 1. Anuncio Deofit

Crema exfoliante activa: “Deofit”, en el Corte Inglés, perfumerías y grandes superficies.

### 2. Anuncio: El diario de Adán y Eva (teatro)

Hoy, “El Diario de Adán y Eva” de Marc Twain, se despide de Madrid. Hoy, “El Diario de Adán y Eva” de Marc Twain. Últimas funciones. Nos vamos. Canarias, Valencia, Alicante, Barcelona. Hoy, “El Diario de Adán y Eva” de Marc Twain. Hasta siempre, Madrid. Te vamos a echar de menos. Últimas funciones, Teatro Reina Victoria, venta en taquilla y entradas.com

### 3. Sfera

Hola, soy tu armario, tenemos que hablar, últimamente siento un gran vacío interior, ya sé que no puedo darte todo lo que esperas de mí, pero crees que me gusta verte mirándome por la mañana mientras dices: -¡qué me pongo!. ¿Por qué no lo intentamos de nuevo?. Ya hay rebajas en *Sfera* y tienen toda la moda con descuentos de hasta el 50%, me llenaría tanto...

### 4. Love Egypt

- Abu Simbel es fantástico
- Ayer nos paseamos por el Zoco, incluso nos ofrecieron té.
- Me gustó todo mucho, está muy bonito todo
- En Egipto siempre nos sentimos como en casa
- Egipto, la tierra de Tutancamon, Moisés y Cleopatra
- El Nilo, El Valle de los Reyes son muy románticos
- No hay nada como Egipto

Si usted también es un apasionado de Egipto, únase al Club Love Egypt, en [www.egypt.travel](http://www.egypt.travel).



#### 5. Marsans

WWW Marsans punto com, escuche de nuevo: WWW Marsans punto com,. Lo más importante de este anuncio no son las uves dobles ni el punto com, lo más importante es Marsans. Su agencia de viajes de toda confianza ahora en internet. Si está pensando en viajar, recuerde: www marsans punto com.

#### 6. Tele2

Misterios de este mundo. Hoy, el alquiler de la línea telefónica. Todos los meses pagas a Telefónica más de 13 euros por el alquiler de la línea. Pero ¿qué es el alquiler de la línea?. Si te sientes desconcertado pásate a Línea Tele2 ADSL y tendrás ADSL 6 megas, todas las llamadas nacionales y un ahorro de más de 13 euros al mes porque no pagas el alquiler de línea.

Infórmate gratis en el 1704 o en tele2.es

Tele2, patrocinador oficial del Desafío Sueco en la Copa América de Valencia.

#### 7. Movistar

(A gran velocidad) Hola mamá, avión dos horas retraso, Londres bien, tiempo regular, comida horrible, reina gorro hortera, volvemos lunes, besos, besos, chao. (señal de haber colgado un teléfono)

(A velocidad normal) No vuelvas a preocuparte por el precio de tus llamadas. Movistar lanza la llamada internacional sin coste. Habla desde Europa de Movistar a Movistar sin que te cueste nada. Marca el 280 (dos ochenta) y la llamada la pagarán en España.

Infórmate en movistar.es

#### 8. Digital Plus

Este es el contestador de: Carlos. Deja tu mensaje después de oír la señal. (pitido) Hola, soy Luis, ¿te acuerdas de mí?, me conociste en el 2000 y me contactaste el final del *Sexto Sentido*, ahora que tengo digital plus y tu no, pues nada quería comentarte que ya que te gusta tanto CSI, que la chica del último capítulo no es que sea torpe bajando escaleras, que la empujan que no es un accidente. Adiós. No dejes que nadie te lo cuente, sé el primero en ver lo último de tus series favoritas. Los nuevos episodios de CSI cada martes en AXN. Abónate, llama al 902170902. Digital Plus, te mereces más.



## 9. Seguridad Vial.

¿Cómo afecta el permiso por puntos? ¿Cómo deben viajar los niños? ¿Desde qué edad se puede conducir una motocicleta? . Si tienes dudas sobre seguridad vial haznos llegar tus preguntas al 91 5231462 y si tienes comentarios, consejos o experiencias cuéntanoslas también. 91 5231462 el Instituto de Seguridad Vial de la Fundación Mapfre responde.

## 10. Dirección General de Tráfico

Todo pasa y todo queda pero lo nuestro es pasar,  
pasar haciendo caminos, caminos sobre el mar,  
al andar se hace camino y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino sino estelas en la mar.

El 75 % de los accidentes de tráfico mortales ocurren en carreteras de doble sentido, la mayoría en cruces, curvas y adelantamientos en cambios de rasante. Presta el doble de atención y recuerda que el límite de velocidad es menor. Dirección General de Tráfico.

## 10. Winterthur Seguros

Gire a la derecha, atención, se ha quedado sin gasolina, llame a *Winterthur Seguros*, le resolverán el problema en pocos minutos. En *Winterthur* te damos más de lo que esperas por menos de lo que te imaginas. *Winterthur Seguros* asegúrate el mejor servicio.

## 11. Emprendedores

Cosas que necesitas para abrir un negocio:

-Una puerta, una llave, ganas, más ganas, un felpudo, una idea, trabajar duro, que alguien te aconseje, soñar, un cartelito de abierto y de cerrado, un plan de empresa, una Comunidad, la de Madrid, que te escuchen, que te respondan, un plan de emprendedores, el teléfono 012, una web: [emprendelo.es](http://emprendelo.es), necesitas que te digan: -Tienes un sueño, empréndelo. Consejería de Empleo y Mujer. Fondo Social Europeo. Comunidad de Madrid. La suma de todos.





## 12. Bancaja

- Hola, ¿buenos días, en qué puedo servirle?
- Pues verá tengo una hipoteca con ustedes
- Muy bien
- Y resulta que me he quedado en el paro
- No le oigo, (varias veces)
- Pero oiga es que tengo un problema
- Habla chucho que no te escucho
- Oiga pero...
- ...que no te escucho chucho

¿No deberían los bancos tratarnos igual cuando tenemos un empleo y cuando lo perdemos? En Bancaja sí lo hacemos. Por eso si te quedas en paro puedes aplazar 6 meses tu hipoteca. Bancaja si no es bueno para ti no es bueno para nosotros.

## 13. Chalets en Cerceda

- Oye, ¿sabes que Ana se ha comprado un chalet?
- Qué raro, a mí me ha dicho que es un loft

Chalets loft en Cerceda, un nuevo concepto de espacio con 400 metros cuadrados de parcela a tan sólo 30 minutos de Madrid. Infórmate en el 902 903 892.

## 14. Mirador de Perales

- (Suena un teléfono) Diga
- Mama, mamá, que ya tenemos piso.
- ¡Qué dices!
- Sí, mamá, Pablo y yo ya hemos encontrado lo que buscábamos: un chalet de tres plantas con jardín privado, garaje, piscina y pádel desde 393.800 euros más IVA y a sólo 15 kilómetros del centro de Madrid. En Mirador de Perales. Hemos llamado al 91 6849085 y hemos visitado el chalet piloto e inmediatamente nos hemos convencido.
- Pero ¿no es difícil llegar?
- No mamá, es facilísimo. Tomas la M-45, salida 9AB, dirección San Martín de la Vega por la M-301 a Perales del Río.
- **Ya veras cuando se lo diga a tu padre**, qué alegría
- Mamá ¿me ayudarás con la hipoteca?
- **Ya veras cuando se lo diga a tu padre**  
Mirador de Perales, 91 6849085, le estamos esperando.



## APÉNDICE 2

### EJERCICIOS RÍTMICO-ARTICULATORIOS

#### EJERCICIO 1: *Buscando la r en Teresa*

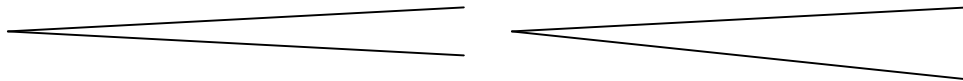
= 60/80

#### EJERCICIO 2 *Tiri-tiri tiritando*

= 60/80

#### EJERCICIO 2B

= 60/80



#### EJERCICIO 3 *Ya no digo pego sino pero*



### EJERCICIO 3B

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir  
f f

### EJERCICIO 4

TARDE, PORQUE, PERDER, TURCO

$\text{♩} = 60/80$

Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta- ra de Ta- ra de  
Po ro-que po-ro po-ro Po ro-que po-ro po-ro Po- ro que Po- ro que  
Pe re-de pe-re pe-re Pe re-de pe-re pe-re Pe- re der Pe- re der  
Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu ru-co tu-ru tu-ru Tu- ru co Tu- ru co

### EJERCICIO 4B

$\text{♩} = 60/80$  aumentando la velocidad progresivamente.

Ta ra-de ta - ra ta - ra Ta - ra - de Ta - ra - de  
Po ro-que po - ro po - ro Po - ro - que Po - ro - que  
Pe re-de pe - re pe - re Pe - re - der Pe - re - der  
Tu ru - co tu - ru tu - ru Tu - ru - co Tu - ru - co



### EJERCICIO 4C

= 60/80 aumentando la velocidad progresivamente.



Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de  
Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que  
Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der  
Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co

### EJERCICIO 4D

= 60/80



Por-que por-que tar-de tar-de por-que por-que por la tar- de Bue - nas tar- des  
Tur- co tur- co ¿Ha-blas tur-co? tur-co tur- co noha-blo tur-co Bue - nas tar- des

### EJERCICIO 5



Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na-ra- nu- ja Na-ra-nu-ja Na- ra- nu- ja  
Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na-ra- no- ja Na-ra-no-ja Na- ra- no- ja

### EJERCICIO 6 *Esto está tan rico*



Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri Ta-ni-ri ta-ni-ri



**EJERCICIO 7 Deletreo**



E - le - fan - te e e- le e e- fe a e- ne te e

**EJERCICIO 8 Un barco de papel**



BA- BEL BA- BEL BA- BEL BA- BEL  
PA- PEL PA- PEL PA- PEL PA- PEL

**CREA TU PROPIO EJERCICIO DE PRONUNCIACIÓN**



En-el en-el pa-ra -que en-el en-el pa-ra -que En-el par- que  
En-el en-el pa-ra -que en-el en-el pa-ra -que En-el par- que  
> >

Utiliza las siguientes combinaciones de palabras u otras que creas más convenientes: doce cartas, cada parte y buena suerte.





## APÉNDICE CD

### NO NATIVAS (Grabados en el transcurso de una clase)

1. Alumna 1 Alemania (Nivel A)
2. Alumna 2 Alemania (Nivel B1 inicial)
3. Alumna 3 Alemania (Nivel B2)
4. Alumna 4 Alemania (Nivel B2)
5. Alumna 5 Alemania (Nivel C1)

### ANUNCIOS RADIOFÓNICOS

6. Cola-cao
7. Okal
8. Norit
9. Radio Intercontinental Peticiones del oyente
10. Deofit
11. El Diario de Adán y Eva
12. Sfera
13. Love Egypt
14. Marsans
15. Tele2
16. Movistar
17. Digital Plus
18. Seguridad Vial
19. Dirección General de Tráfico
20. Winterthur Seguros
21. Emprendedores
22. Bancaja
23. Chalets en Cerceda
24. Mirador de Perales

### EJERCICIOS RÍTMICO-ARTICULATORIOS

25. Ejercicio 1
  26. Ejercicio 2
  27. Ejercicio 2B
  28. Ejercicio 3
  29. Ejercicio 3B
  30. Ejercicio 4
  31. Ejercicio 4B
  32. Ejercicio 4C
  33. Ejercicio 4D
  34. Ejercicio 5
  35. Ejercicio 6
  36. Ejercicio 7
  37. Ejercicio 8
  38. Crea tu propio ejercicio rítmico-articulatorio
- ### ENTREVISTAS Y TAREAS FINALES DE LAS ALUMNAS A Y B
39. ENTREVISTA ALUMNA A
  40. GRABACIÓN CERO ALUMNA A
  41. GRABACIÓN FINAL ALUMNA B
  42. ENTREVISTA ALUMNA B
  43. GRABACIÓN CERO ALUMNA A
  44. GRABACIÓN FINAL ALUMNA A



## 9. ANEXOS



## ANEXO 1

Apuntes sobre entonación, ritmo, tensión y fonética combinatoria

En [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Corr\\_Fon.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html)

### Entonación y ritmo

#### Timbre vocálico

- ➡ Claro en entonación ascendente
- ➡ Oscuro en entonación descendente
- ➡ Claro en vocales anteriores en posición acentuada
- ➡ Oscuro en vocales posteriores en posición acentuada

#### Tensión consonántica

- ➡ Relajación al disminuir la velocidad de articulación

#### Tensión de las vocales

- ➡ Aumenta en posición acentuada
- ➡ Aumenta en curva melódica ascendente

#### Tensión de las consonantes

- ➡ Aumenta en posición inicial de sílaba, palabra, grupo fónico o enunciado
- ➡ Disminuye en posición final

#### Escala de tensión:

Consonante > Semiconsonante > Vocal

Consonante sorda > Consonante sonora o nasal

Oclusiva > Africada > Fricativa

La tensión de un sonido puede modificarse en función del contexto

## Fonética combinatoria

### Influencia de la vocal sobre la consonante la vocal

**Vocal anterior : Palatalización**

**Vocal posterior : Velarización**

**Vocal labial: Labialización**

**Posición intervocálica: relajación de oclusivas**

### Influencia de la consonante sobre

**Consonante labial: Timbre oscuro**

**Consonante alveolar: Timbre claro**

**Semiconsonante palatal: Cierre de la vocal**

**Fricativa sorda: Cierre de la vocal**

**Oclusiva sorda: Abertura de la vocal**





## ANEXO 2

En Verdía (2002:236)

### CUESTIONARIO 1 El español y su pronunciación

1. ¿Tienes ocasión de oír hablar a nativos?
2. ¿Te gusta escuchar hablar a nativos? ¿Cómo te suena el español? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría poder hablar español con la pronunciación de un nativo?
4. Si supieras hablar muy bien, ¿te gustaría que te tomaran por nativo? ¿Por qué?
5. ¿Te parece fácil o difícil la pronunciación del español? ¿Por qué?
6. Si se habla español en distintos lugares con acentos diferentes, ¿Qué acento prefieres?  
¿Por qué?
7. Cuando hablas español ¿por qué sabe la gente que no eres nativo?
8. ¿Cómo valoras tu capacidad de pronunciar? (1-10) ¿A qué crees que se debe?
9. ¿Estás satisfecho con la forma en la que pronuncias esa lengua o te gustaría pronunciar mejor de lo que lo haces ahora? ¿Por qué?
10. ¿Crees que puedes hacer algo para mejorar tu pronunciación? ¿Qué?
11. ¿Te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te entiendan?
12. ¿Te identificas con las costumbres y los hábitos de la cultura-meta y con la forma de hablar y de expresarse de sus hablante?



### ANEXO 3 En Verdía (2002:237)

#### CUESTIONARIO 2 (Traducido de Pronunciation de Dalton y Seidlhofer, OUP)

1. Imagina que estás hablando en tu lengua con un extranjero. La persona no habla tu lengua muy bien y es muy difícil entenderla. ¿Qué haces?
  - a. Simulo entenderla aunque no la entiendo.
  - b. Le pido que repita cada cosa más despacio y más claramente.
  - c. Intento marcharme.
2. ¿Qué hace cuando un extranjero te pide disculpas por su mala pronunciación?
  - a. Le digo que su acento es muy bueno, aunque no lo sea.
  - b. Le digo que no pasa nada, que no importa.
  - c. Le digo que efectivamente su acento es muy malo y que debe trabajar para mejorarlo.
3. ¿Cómo te sientes cuando un extranjero pronuncia mal tu nombre?
  - a. Me enfado.
  - b. Me molesta mucho.
  - c. Me molesta un poco.
  - d. No me molesta en absoluto.
4. ¿Cómo te encuentras con un extranjero que habla tu lengua con un excelente acento?
  - a. Sorprendido.
  - b. Contento.
  - c. No me sorprende.
  - d. Lleno de admiración.
  - e. No me fijo ni pienso en ello.
5. En el futuro, ¿con quién vas a hablar español?
  - a. Con españoles e hispanoamericanos que vengan a mi país y que no sepan hablar mi lengua.
  - b. Principalmente con nativos españoles.
  - c. Cuando hablo con gente que no es española.
6. ¿Cuándo crees que es más importante pronunciar bien? A continuación, tienes una lista de situaciones; colócalas por orden de importancia con un número.
  - a. Cuando hablo por teléfono.
  - b. Cuando me presentan a alguien.
  - c. Cuando hablo con alguien que conozco bien (un amigo) en una situación informal (por ejemplo en una fiesta).
  - d. Cuando estoy haciendo gestiones (por ej.: en un banco, en correos, en una estación, en un comercio, etc).
  - e. Cuando hablo con extranjeros (por ej.: cuando preguntas por un sitio).
  - f. Cuando hablo con compañeros de clase.



ANEXO 4 En Verdía 2002:238

**CUESTIONARIO 3 EL ESPAÑOL EN MI VIDA** (Adaptado De *Pronunciation* de  
Clement Laroy-OUP)

1. \_\_\_\_\_ (amigos o parientes hablan español)
2. A \_\_\_\_\_ (amigos o parientes) no les gusta como suena el español  
porque dicen que \_\_\_\_\_
3. En mi vida oigo hablar español en \_\_\_\_\_  
cuando \_\_\_\_\_
4. Conozco a gente ( \_\_\_\_\_ ) que habla español y me gusta  
porque \_\_\_\_\_
5. Conozco a gente ( \_\_\_\_\_ ) que habla español y no me gusta  
porque \_\_\_\_\_
6. Lo que me suena bien del español es \_\_\_\_\_
7. Lo que me suena mal del español es \_\_\_\_\_
8. En el pasado, mi país tuvo buenas/malas relaciones con los países de habla hispana  
cuando \_\_\_\_\_
9. En la actualidad, la relación entre mi país y los países de habla hispana es  
buena/mala porque \_\_\_\_\_
10. Me imagino que para mí la pronunciación del español será fácil/difícil  
porque \_\_\_\_\_
11. Cuando hablo español quiero que la gente piense/no piense que soy  
español/hispanoamericano porque \_\_\_\_\_
12. Cuando hablo español la gente piensa que soy extranjero porque \_\_\_\_\_
13. Me gustaría/no me gustaría vivir en España o en Hispanoamérica  
porque \_\_\_\_\_



## ANEXO 5

En Verdía 2002:2340

### CUESTIONARIO (Adaptado De *Pronunciation* de Clement Laroy-OUP)

1. ¿Se entiende claramente lo que he dicho? En caso negativo ¿en qué partes no se entiende y a qué se debe?
2. ¿Hay diferencias entre la velocidad del nativo y la mía? ¿Dónde?
3. ¿Se notan diferencias entre el ritmo del nativo y el mío?
4. ¿Se observan diferencias entre la entonación del nativo y la mía? ¿En qué partes?
5. ¿Se aprecian diferencias en la pronunciación de algunas palabras y algunos sonidos? ¿En cuales?
6. ¿Se perciben otras diferencias? ¿Cuáles?
7. ¿Qué aspectos particulares de mi pronunciación me gustaría mejorar?
8. ¿Cuáles son mis objetivos generales en cuanto a mi pronunciación: inteligibilidad básica o parecerme en todo lo posible a un hablante nativo?
9. ¿Estoy tratando de mejorar algunos aspectos concretos de mi pronunciación? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Estoy satisfecho de mis progresos?