



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La enseñanza de la pronunciación del español a hablantes de inglés

Alumno/a: **José Antonio García Pérez**

Tutor/a: Narciso M. Contreras Izquierdo

Dpto.: Filología Española

Junio, 2017

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	p. 3
1. INTRODUCCIÓN	p. 4
Justificación	p. 4
Objetivos	p. 4
2. APARATO TEÓRICO	p. 5
2.1. Conceptos básicos	p. 5
2.2. El devenir de la pronunciación en Enseñanza de Segunda Lenguas	p. 7
2.3. El acento extranjero	p. 9
2.4. Los tópicos sobre la pronunciación del español	p. 12
2.4.1. ¿Qué atención ha recibido la pronunciación en ELE?	p. 12
2.4.2. ¿Qué pronunciación debemos enseñar en ELE?	p. 15
2.5. La aportación de la fonética contrastiva a la didáctica de ELE	p. 18
2.6. Contraste de los sistemas fonológicos del español y del inglés	p. 19
2.6.1. Rasgos segmentales	p. 19
2.6.2. Rasgos suprasegmentales	p. 24
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	p. 25
3.1. Introducción y justificación	p. 25
3.2. Contextualización	p. 26
3.3. Objetivos	p. 26
3.4. Contenidos	p. 27
3.5. Actividades	p. 29
4. CONCLUSIONES	p. 34
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 35
6. ANEXOS	p. 39
6.1. Anexo I. Materiales de la actividad 1.	p. 39
6.2. Anexo II. Palabras con diptongos.	p. 40
6.3. Anexo III. Trabalenguas para recitar	p. 40
6.4. Anexo IV. Ejemplos ideales de refranes y dichos populares.	p. 41
6.5. Anexo V. Mapa ilustrativo	p. 41

RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Grado se abordará la cuestión de la enseñanza de la pronunciación del español a hablantes de lengua inglesa. Para ello, se establecerá una aclaración de conceptos básicos en esta área de conocimiento y se proporcionará una interesante aproximación al devenir de la enseñanza de la pronunciación. Asimismo, se tratarán temas como los prejuicios en torno a la supuesta facilidad de la pronunciación del español y la variedad lingüística que ha de enseñarse en el aula. Se finalizará el aparato teórico con un contraste entre los sistemas fonológicos del español y del inglés con el fin de señalar aquellos aspectos que puedan suscitar la aparición de obstáculos en la comunicación, tanto a nivel segmental como suprasegmental. En última instancia, se ofrecerá una propuesta didáctica con una serie de ejercicios en los que se intentará solventar dichos obstáculos en la pronunciación.

PALABRAS CLAVE: pronunciación, lengua extranjera, sordera fonológica, criba fonológica.

ABSTRACT

The present End-of-Degree Project addresses the issue of teaching pronunciation of the Spanish language to English speakers. For that purpose, a clarification of basic concepts will be laid out from within this area of knowledge which will present an interesting approach to the tuition of Spanish pronunciation. Moreover, the common misconceptions about the ease of Spanish pronunciation and the matter of linguistic variety to be taught in the classroom will be discussed. The theoretical apparatus will be completed with a comparative analysis between the phonological systems of the Spanish and English languages in order to shed light on certain aspects which lead to the appearance of obstacles in communication, both at the segmental and suprasegmental levels. Ultimately, a didactic proposal will be put forward with a series of exercises aimed at dissolving such obstacles that generally occur in the pronunciation.

KEY WORDS: pronunciation, foreign language, phonological deafness, phonological sieve.

1. INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

El motivo fundamental que justifica la elección del tema de este Trabajo Fin de Grado está estrechamente vinculado a la necesidad de cubrir la demanda de aquellas personas de habla inglesa que están interesadas en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Más concretamente, se ha prestado atención al ámbito de la pronunciación, que tradicionalmente ha venido sufriendo un trato descuidado por varias razones. Entre ellas, destaca el hecho de que la enseñanza de la pronunciación del español haya sido erróneamente juzgada como un aspecto sencillo y, por tanto, innecesario. En consecuencia, se ha extrapolado esta idea a los propios manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, que dedican espacios insignificantes al ámbito de la oralidad. Asimismo, los propios profesores desatienden el ámbito de la fonética en el aula, bien porque se dejan llevar por los manuales, bien porque lo consideran un aspecto secundario; cediendo fundamentalmente todo el protagonismo a la gramática y, en menor medida, al vocabulario. Todo ello ha dado lugar a que se obvie la trascendencia de la pronunciación en la competencia comunicativa, la cual debe ser reconocida como base del aprendizaje de cualquier lengua, en tanto que las lenguas son productos naturalmente orales.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

Este proyecto tiene como fin último facilitar la pronunciación del español a aquellos usuarios cuya lengua materna es el inglés. Además, se explicarán los conceptos de *fonética*, *fonología* y *pronunciación* con la idea de dar a esta última el lugar que le corresponde en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Se llevará a cabo un breve recorrido por la historia de la enseñanza de la pronunciación para dar a conocer los vaivenes que ha experimentado. Nos centraremos en dos nociones que se consideran *conditio sine qua non* para entender los desencadenantes de todos los obstáculos en relación con la pronunciación: la *sordera fonológica* y la *criba fonológica*. Del mismo modo, se comentarán aquellos juicios que han contribuido al paupérrimo estudio de la pronunciación del español como lengua extranjera y se tratará la polémica cuestión que

atañe a la variedad de lengua que ha de enseñar el profesor en el aula con el objetivo de aportar *a posteriori* nuestra opinión sobre el asunto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Entre los fines específicos, hemos de señalar que se efectuará un análisis pormenorizado de las principales diferencias que el hablante de inglés va a hallar en los fonemas del español respecto a su lengua materna. Se hablará brevemente de la fonética sintáctica, tan característica de las lenguas románicas, y de la oposición entre el ritmo silábico del español y el ritmo acentual del inglés, cuyas consecuencias en el aprendizaje de la segunda lengua son considerables. Igualmente, se enfatizará la transcendencia del nivel suprasegmental y se advertirá de la capacidad de las curvas melódicas para crear significados. Por último, se diseñará una propuesta didáctica en la que se trabajen aquellos aspectos de la pronunciación del español que más problemas de comunicación acarrearán al estudiante anglófono.

2. APARATO TEÓRICO

2.1. Conceptos básicos

Puesto que nuestro trabajo está vinculado con el ámbito de la fonética en la disciplina de enseñanza de segundas lenguas, a continuación, estimamos oportuno aclarar ciertos conceptos de esta área de conocimiento lingüístico.

En primer lugar, aunque se trate de una obviedad hemos de tener en cuenta que el lenguaje humano se basa eminentemente en sonidos articulados cuyo fin primario es la comunicación. Así, el estudio científico de la producción e interpretación de dichos sonidos articulados en una determinada lengua constituye la base sobre la que se asientan dos disciplinas de la lingüística:

Por un lado, la *fonética*, que como señala Quilis (2003: 9): “estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción”, es decir, se encarga de estudiar todos los sonidos lingüísticos concretos (realizaciones) sin tener en cuenta la pertinencia de estos. Por otro lado, la

fonología, que podemos definir como el estudio de la transmisión y de la combinación de los sonidos del lenguaje en los intercambios comunicativos. Por tanto, esta no se interesa por la realización concreta de las producciones acústicas, sino por los sonidos como entes abstractos con la capacidad de diferenciar significados.

De estas disciplinas se desprenden los conceptos de *fonema* y de *alófono*. El primero de ellos viene a ser un sonido ideal o abstracto, que prescinde de la forma en que ese sonido se pronuncia realmente (Moreno Fernández, 2000: 12). Asimismo, constituyen un inventario cerrado y están determinados en tanto que existen oposiciones entre ellos. El segundo de los conceptos aludidos tiene que ver con la multiplicidad de ejecuciones que tiene en el habla un mismo fonema. Los alófonos se subdividen en dos tipos: de variación libre, cuando dependen, por ejemplo, de la variedad dialectal de un individuo; y de variante combinatoria, esto es, cuando la realización está condicionada por el contexto fónico.

En este punto en el que nos encontramos, puede que nos preguntemos si en la enseñanza de una segunda lengua es necesario impartir un curso de fonética y fonología sobre la lengua meta. Como bien señala Bartolí (2005: 7) “a menos que no se trate de cursos dentro de las carreras filológicas, en niveles muy avanzados en los que los alumnos lo soliciten o en casos muy concretos (por ejemplo, alumnos con fosilizaciones) no debería enseñarse fonética (...). Los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la LE ni hacer transcripciones, sino saber pronunciar en esa lengua”.

Ahora bien, la afirmación de Bartolí (2005) nos lleva a otro interrogante: ¿qué es la pronunciación? *A priori*, la mayoría de los especialistas están de acuerdo en que la pronunciación tiene que ver tanto con la emisión de sonidos del habla como con la recepción de los mismos. Además, hay autores como Seidlhofer (2001) que van más allá y expanden la semántica del vocablo *pronunciación*, definiéndola como “la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación”.

Con toda seguridad, la pronunciación es transcendental para poder llevar a cabo una comunicación óptima, y conlleva tanto la realización física de la lengua, por parte de un emisor, como la aprehensión y recepción de dichas producciones por parte de un interlocutor. De acuerdo con la anterior definición de Seidlhofer, consideramos que resulta esencial tener siempre presente que la pronunciación no atañe solo a las unidades

segmentales, sino que también alude a rasgos suprasegmentales como los patrones acentuales y la entonación.

2.2. El devenir de la pronunciación en Enseñanza de Segunda Lenguas

Quizá lo único que podamos afirmar con toda certeza es que la enseñanza de segundas lenguas ha acompañado al ser humano desde las más antiguas civilizaciones. “La historia moderna de esta disciplina es heredera de un intento antiguo, más o menos afortunado, de acercar lenguas desconocidas al hombre, proporcionándole un medio cuando no de comunicación, sí de información y de sabiduría” (Delgado Cabrera, 2002: 81). Como podemos suponer, antes de que formara parte de la lingüística aplicada, la enseñanza de segundas lenguas carecía de aparato teórico o metodológico alguno. Así, el procedimiento de enseñanza durante muchos siglos fue el siguiente: la instrucción giraba en torno a la figura del profesor, que utilizaba textos de referencia, principalmente gramáticas; y el alumno, por su parte, tenía como meta la memorización de reglas gramaticales y de vocabulario.

A finales del siglo XVIII, surge en Prusia el método gramática-traducción, cuyo objetivo era la traducción de textos extraídos de la tradición literaria. Por tanto, la enseñanza estaba centrada en la descripción gramatical e insistía, exclusivamente, en las destrezas lingüísticas del discurso escrito, o sea, en la expresión escrita y en la comprensión lectora. Por consiguiente, las destrezas lingüísticas vinculadas a la oralidad, es decir, hablar y escuchar, quedaban en un segundo plano.

Muchos años después, en el ocaso del siglo XIX, nace el método directo, que con el fin de estudiar las lenguas modernas, busca procedimientos de enseñanza alternativos al método tradicional, centrado en lenguas clásicas. Como cabe suponer, la lengua oral se convirtió en la esencia de la enseñanza: todos los elementos se introducían de forma oral y la conversación se erigió como único medio para un adecuado aprendizaje. Además, se le concedió tal importancia a la pronunciación, que los profesores debían ser ineludiblemente nativos de la segunda lengua o lengua meta de los estudiantes. Sin embargo, el método directo adolecía de una sólida base teórica y metodológica y, aunque era eficaz en niveles iniciales, llegar al nivel avanzado en la segunda lengua con este método entrañaba una enorme complejidad.

Unas cuantas décadas después, alrededor de los años 40 del siglo XX, la enseñanza de segundas lenguas experimenta una serie de revoluciones metodológicas y se considera una actividad científica completamente asentada en el ámbito de la lingüística aplicada. En este contexto se desarrolla el primer proyecto de enseñanza de segundas lenguas con base científica: el método audiolingual o audio-oral. La pronunciación se convertía en la verdadera protagonista y el objetivo último era el denominado *acento nativo*. El método audiolingual nace en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, los soldados norteamericanos, que tenían dos grandes frentes abiertos, Europa y el Pacífico, requerían con urgencia dominar las destrezas orales y conseguir una excelente pronunciación para comunicarse con informantes nativos de los países de destino.

En cuanto a la metodología del audiolingüismo, son reseñables la enseñanza por medio de la repetición mecánica de estructuras, la importancia otorgada al léxico relacionado con las escenas de la vida cotidiana y el menosprecio hacia la enseñanza de la gramática, vista como un esfuerzo infructífero.

Tras varias décadas de esplendor en EE.UU. y en el resto del mundo, en la década de los 70 del siglo XX, el método audiolingual y la importancia dada a la pronunciación entraron en decadencia. Como bien sintetiza Usó (2013: 146):

Se produjo un período de transición donde aparecieron tentativas que no gozaron de tanta aceptación o implantación, como la Sugestopedia, el Método de Curran, o Aprendizaje por Consejo, o el Método de Respuesta Física Total entre otras, que no prestaban demasiada o ninguna atención por la enseñanza de la pronunciación, aunque algunas de ellas se centrasen en una fonética correcta.

Tras unos años de cierta inestabilidad metodológica, en las últimas décadas del siglo XX muestra su impronta el enfoque comunicativo. La lingüística acogía ahora las nuevas disciplinas emergentes, como la pragmática y la sociolingüística.

El enfoque comunicativo hace especial hincapié en la comunicación. El objetivo de dicho método en la comunicación es conseguir la eficacia, la fluidez y la inteligibilidad en los intercambios de información. A diferencia de los métodos anteriores, ahora prima el uso significativo de la lengua y las actividades tienden a presentar vacíos de información.

Paradójicamente, la pronunciación, que podría haber recibido un trato prioritario, volvió a ocupar un segundo plano; ya no se perseguía afanosamente el acento nativo. De este modo, nos podemos percatar de cómo la historia de la pronunciación ha sido sinónima de contrastes: de tener una preocupación desmesurada por hablar como un nativo en el método audiolingual, a dar el visto bueno al llamado “acento extranjero”, como sucede en el panorama actual de la enseñanza de lenguas. En último lugar, hemos de indicar que la dicotomía *acento nativo-acento extranjero* da cabida no solo a cuestiones lingüísticas o estilísticas, sino también a temas tan discutibles como la identidad social y personal.

2.3. *El acento extranjero*

El ya mencionado *acento extranjero* es un tema del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas que no podemos dejar pasar inadvertido. Muchos de nosotros podemos pensar anticipadamente que el hecho de que un individuo muestre un marcado “acento extranjero” está condicionado exclusivamente por las interferencias lingüísticas de su lengua materna; efectivamente, no iremos mal encaminados. Si bien hemos de tener en cuenta que, además de la influencia que puede ejercer nuestra L1 en la pronunciación de nuestra L2, existe una cantidad ingente de factores que favorecen el fenómeno que nos ocupa: la edad a la que el individuo comienza con el aprendizaje de la nueva lengua, la asiduidad con que practica la lengua, el nivel de motivación, el tiempo invertido en el aprendizaje, los periodos de residencia de una persona en la comunidad de la L2, la formación académica e, incluso, el talento para la imitación.

Podríamos entrar en un largo debate lleno de circunloquios para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué es exactamente el acento extranjero? En este punto, merece ser rescatada la sintética definición que ofreció para este concepto Cantero Serena (1994: 252): “el acento extranjero consiste en la organización fónica del discurso en una L2 según la entonación de la L1, haya o no una pronunciación «incorrecta» de los sonidos”

No obstante, parece que una vez más, los rasgos segmentales de la pronunciación vuelven a eclipsar a los rasgos prosódicos. Es una realidad que generalmente se asocia la pronunciación con el nivel segmental, dejando completamente marginados los rasgos suprasegmentales o prosódicos (acentuación y entonación, fundamentalmente). De nada sirve, por ejemplo, que un estudiante de ELE sepa pronunciar correctamente el fonema

fricativo interdental sordo /θ/ y que luego no sea capaz de discernir entre una entonación exclamativa que muestre entusiasmo y otra que muestre decepción; ya que la entonación está repleta de significados. Asimismo, hemos de recordar que, en las lenguas no aparecen las unidades segmentales de forma aislada, sino que se agrupan en palabras y estas a su vez en frases y así hasta constituir la cadena hablada.

Por tanto, la enseñanza de los rasgos suprasegmentales no debe quedar descuidada, y menos aún en una lengua como la nuestra, puesto que “la relativa pobreza del sistema fonológico español puede quedar compensada con creces merced a la gran movilidad expresividad de nuestro acento” (Quilis y A. Fernández, 1969: 157).

En otro orden de cosas, hemos de saber que hasta la edad de 5 años, se va estructurando el aparato fonológico de la lengua materna. Posteriormente, aparecerán barreras como la denominada *sordera fonológica*:

The degree of success with which L2 sounds can be learned is largely dependent on the perceived phonetic similarity between L1 and L2 sounds. The SLM (Speech Learning Model) hypothesizes that category formation is more likely for L2 sounds that are very different from the closest L1 sound than for L2 sounds that resemble the closest L1 sound. If a new phonetic category is not formed for an L2 vowel or consonant, the phonetic properties of the L2 sound and the corresponding L1 sound will be merged into a “composite” L1-L2 category, which will result in an accented production of the L2 sound (Piske *et al.* 2001: 212)¹

Si de algo hemos de estar agradecidos al método audiolingual, es de los notables avances que se produjeron en los estudios de fonología. Quizá la mayor de las preocupaciones era dar respuesta a la complejidad que entrañaba el aprendizaje de segundas lenguas. Para ello, se plantearon dos teorías: la ya citada *sordera fonológica* y la *criba fonológica*.

¹ “El grado de éxito con el que se pueden aprender los sonidos de una L2 depende en gran medida de la similitud fonética percibida entre los sonidos de la L1 y la L2. El modelo de aprendizaje discursivo plantea la hipótesis de que la formación de categorías es más probable para los sonidos de la L2 que son muy diferentes del sonido de la L1 que para los sonidos de la L2 que son muy similares a los de la L1. Si una nueva categoría fonética no se forma para una vocal o consonante de la L2, los rasgos fonéticos del sonido de la L2 y el correspondiente sonido de la L1 se fusionarán en una categoría compuesta, que dará como resultado una producción marcada en la L2” (Piske et al. 2001: 212). [Traducción elaborada por nosotros]

Por lo que respecta a la *sordera fonológica*, debemos saber que el concepto fue propuesto por el lingüista soviético Polivanov, quien pretendía aclarar los enigmas relacionados con la recepción de una segunda lengua. De acuerdo con su teoría, el individuo que se embarque en el aprendizaje de una lengua extranjera será consciente de la imposibilidad de establecer vínculos entre los significados y los significantes de la nueva lengua que está escuchando. En esta incapacidad para la percepción de nuevos sonidos hay que tener en cuenta que estamos predeterminados por la estructura fonológica de nuestra lengua materna. Dicho con otras palabras, la *sordera fonológica* tiene lugar cuando un fonema de la lengua materna y otro de la lengua extranjera conviven en un espacio fonológico común. Consecuentemente, el hablante no puede discernir las diferencias entre ambos fonemas:

Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle [...] se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que, même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle² (Polivanov, 1931: 79-80).

En cuanto a la noción de *criba fonológica*, esta es fruto de una ingeniosa metáfora que ideó Trubetzkoy en sus *Principios de Fonología* (1939). Este entendía el sistema fonológico de una lengua como una criba, esto es, una lámina agujereada para filtrar pequeñas partículas apiñadas a otras partículas de mayor tamaño. Así, las personas que perciben los sonidos de una lengua que les es ajena, utilizan la criba de su lengua materna. Como cabe suponer, las incompatibilidades fonológicas entre la lengua materna y la lengua extranjera darán lugar a toda clase de errores e incomprensiones.

En un principio, la hipótesis de Trubetzkoy fue acogida con gran aceptación en el ámbito de la lingüística aplicada, ya que parecía detectar los problemas relacionados con

² Los fonemas y otras representaciones fonológicas básicas de nuestra lengua materna (...) se encuentran estrechamente relacionadas con nuestra actividad perceptiva. Incluso en la percepción de palabras o frases de una lengua con un sistema fonológico muy diferente, somos capaces de descomponer estas voces en unas representaciones fonológicas propias de nuestra lengua materna” (Polivanov, 1931: 79-80). [Traducción elaborada por nosotros]

la pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tal fue el impacto de *la criba fonológica*, que supuso el antecedente de otro gran proyecto: el *análisis contrastivo*.

En definitiva, es evidente que tanto la *sordera fonológica* como la *criba fonológica* vienen a ser fenómenos de interferencia lingüística en el ámbito oral de la lengua. En el caso de la pronunciación, ya hemos visto que el hablante que se inicia en una nueva lengua, transfiere a esta, instintivamente, los hábitos del sistema fonológico de su lengua materna.

2.4. Los tópicos sobre la pronunciación del español

2.4.1. ¿Qué atención ha recibido la pronunciación en ELE?

Como ya señalara Poch (1992, 1993 y 1999), los materiales didácticos publicados en el ámbito de ELE no se han preocupado sobremanera por la descripción y las actividades de naturaleza fonética. Por desgracia, no parece que haya mejorado mucho la atención dada a la pronunciación del español. En realidad, la enseñanza de la fonética española está a años luz de lenguas como el inglés o el francés, pues como reconoce Pastor Cesteros (2004: 211), “existe una muy distinta tradición en la enseñanza de la fonética además de según los métodos, también las lenguas”.

Llegados a este punto, es inevitable preguntarse qué motivos pueden dar una justificación a este déficit de estudio en torno a la pronunciación en la enseñanza del español. Con total seguridad, la principal razón de esta carencia se debe, como señalan numerosos expertos, entre ellos, Poch (1993: 193), Cantero Serena (1994: 253), Llisterri (2003: 547), Bartolí (2005: 17) y Santamaría (2010: 2), a la falsa creencia de que el español es una lengua muy fácil de pronunciar. Frecuentemente, habremos escuchado asertos tales como: “el español es una lengua fácil de pronunciar”, “el español se pronuncia como se escribe” o “el español se lee como se escribe”. Estas dos últimas afirmaciones no toman como punto de partida el ámbito oral de la lengua, sino que parten del campo de la escritura. De este modo, podríamos afirmar con rotundidad que “el origen del prejuicio es lecto-escritor” (Cantero Serena, 1994: 253).

Por otra parte, tenemos que puntualizar que la errónea visión del español como una lengua fácil de pronunciar no solo se ha extendido en el ámbito hispánico. Igualmente, en el ámbito anglosajón se ha subestimado enormemente la importancia que

merece la pronunciación del español. Poch (1993: 194) rescata en su obra dos citas que sin duda alguna merecen ser reproducidas:

“Spanish is basically an easy language to pronounce correctly because nearly all the sounds found in Spanish are roughly similar to sounds already found in English, each word is pronounced in the same way every time it occurs and the written form of words is very close to the spoken form” (Clarke, 1982: 1)³.

“Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced (...) Most of the Spanish sounds have like-sounds in English or sounds so similar that they are easy to learn” (Jakson, Rubio; 1969: 2)⁴.

Hasta tal extremo ha calado la idea de la simplicidad de la pronunciación del español que, incluso, los textos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera recogen esa idea en reiteradas ocasiones. A continuación, reproducimos tres comentarios de manuales de ELE citados por Bartolí (2005: 17-18):

“La ortografía española corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación” (*Viaje al español 1*, 1991:117).

“La lengua española es muy fácil de pronunciar, puesto que los españoles pronunciamos todo como se escribe. ¿Todo? Bueno..., no todo. La ‘h’ no se pronuncia, ni tampoco se pronuncia la ‘u’ que acompaña a ‘gue’ ‘gui’ ‘que’ ‘qui’ [...]” (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002: 106).

“El español es una lengua fácil de pronunciar porque se pronuncia todo como se escribe. Hay algunas excepciones: La ‘h’ nunca se pronuncia [...]” (*Avance: curso de español, nivel básico-intermedio*, 2002: 108).

³ “El español es básicamente una lengua fácil de pronunciar correctamente porque casi todos los sonidos del español son similares a los que encontramos en inglés, cada palabra se pronuncia de la misma forma que se escribe y la forma escrita está muy próxima a la forma en que se habla” (Clarke, 1982: 1). [Traducción elaborada por nosotros]

⁴ “El español es una lengua fonética. Esto quiere decir que las palabras se escriben como se pronuncian. La mayoría de los sonidos del español tienen sonidos como en inglés o sonidos similares que son fáciles de aprender” (Jakson, Rubio; 1969: 2). [Traducción elaborada por nosotros]

A pesar de todos los prejuicios, por lo general, cualquier aprendiz de español evidenciará un dominio desproporcionado entre sus destrezas lingüísticas del discurso escrito y las del ámbito oral, es decir, los estudiantes extranjeros con un nivel intermedio o avanzado en lengua española contarán con óptimas cualidades en expresión escrita y comprensión lectora, mientras que sus competencias en expresión oral y comprensión auditiva estarán notablemente más limitadas.

Además del prejuicio de la simplicidad, Serradilla (1999), muy acertadamente, apunta que “gran parte de la culpa es de los profesores, que no se han preocupado nunca de enseñarles a hablar con corrección, bien por dejadez, bien porque creen que ellos no están capacitados para enseñar fonética (...), bien porque no lo consideran importante o bien porque ellos mismos no saben pronunciar bien el español” Serradilla (1999: 655). En cuanto a la idea concebida por el docente de que éste no es apto para corregir los errores de pronunciación, hay numerosos trabajos de autoridades en el tema como Fernández (1992), Encina Alonso (1995) y Poch (1998), entre otros.

En otro orden de cosas, no hemos de olvidar en ningún momento que “la enseñanza de la entonación (...) encuentra más trabas y tiene menos tradición que la enseñanza de la pronunciación de sonidos y palabras aisladas, si exceptuamos la rica tradición inglesa” (Cantero Serena, 1994: 250). Parece surrealista que un método como el comunicativo, que hace gala de trabajar las habilidades lingüísticas básicas de codificación (hablar, escribir) y descodificación (escuchar y leer) para cubrir cualquier clase de contexto comunicativo, descuide elementos de la lengua fundamentales como la entonación. Como sopesó Cantero (1994), “la entonación es el primer fenómeno fónico con el que se encuentra el oyente y no tenerla en cuenta supone una gran contradicción con los objetivos comunicativos de la enseñanza”.

De la misma forma, Quilis y Fernández (1996: 164) nos recuerdan que “la entonación es la principal característica de la frase, (...) abarca la totalidad de la frase y puede contribuir tanto en el cambio de significado como de la expresión de determinados estados psíquicos o de determinados sentimientos”.

Por su parte, Cantero (1994), acepta que los elementos segmentales del habla, es decir, los fonemas que se enseñan como entes aislados y estériles, sí han recibido una notable atención. Si bien fue más radical en sus palabras, afirmando lo siguiente:

Es de notar la profunda contradicción que esto supone con los objetivos comunicativos de nuestra enseñanza. Porque no hay habla sin entonación, y porque la entonación es el primer fenómeno fónico con el que tropieza el oyente, tanto el alumno como el nativo (Cantero, 1994: 250).

Igualmente, Iruela (2004: 15) constata que “la pronunciación no ha seguido el mismo camino que otras áreas de la enseñanza comunicativa de lenguas, como la gramática o la expresión escrita”. Aunque el aparato teórico e ideológico del método comunicativo parecía explotar ecuánimemente las cuatro destrezas lingüísticas básicas, en la práctica es evidente que el ámbito de la fonético-fonológica ha sido tratado con cierta indiferencia o descuido, al menos en la enseñanza del español como lengua extranjera. En resumen, el método comunicativo ha olvidado que “la entonación está presente en cualquier destreza” Cortés Moreno (2002: 67).

2.4.2. ¿Qué pronunciación debemos enseñar en ELE?

Otro de los grandes quebraderos de cabeza en torno a la enseñanza de la pronunciación del español está estrechamente relacionado con la variedad que se va a enseñar a nuestros estudiantes extranjeros. Como es sabido, son cuatro los principales tipos variedad lingüística en el contexto de la comunicación: diafásica (empleo de la lengua en relación con el contexto situacional del hablante, abarca diversas cuestiones: relación entre los interlocutores, tema del que se habla, medio oral y escrito, etc.), diatópica (uso de la lengua según en entorno geográfico en el que se habla), diastrática (uso de la lengua según el grado de formación académica del hablante) y diacrónica (etapas evolutivas por las que pasa la lengua a lo largo de su historia).

En cuanto a la variedad de lengua española que se debe enseñar, consideramos que no se trata de una simple preferencia. Cuando se opta por una determinada pronunciación se deben tener en cuenta multitud de circunstancias, entre las que cabe citar la variedad del profesor, los intereses y las necesidades urgentes de los aprendientes y la variedad que abarcan los materiales didácticos.

Muy oportunamente, Poch (1999: 57) señala que “el profesor de español lengua extranjera debe enseñar a sus alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada correcta”. Del mismo modo,

Llisterri (2003: 94) informa de que “es factible, en determinados niveles, ofrecer muestras de la variedad de acentos del español”.

En otro orden de cosas, en la enseñanza de la pronunciación del inglés británico ha habido unanimidad a la hora de enseñar una única variedad. Tradicionalmente se ha optado siempre por el denominado *Received Pronunciation, Standard English, Oxford English* o *BBC English*. Sin embargo, en el español parece que aún no hay conformidad para enseñar un único modelo de lengua en clase de español.

Como se señala en la introducción del *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (2011):

A pronunciation model is a carefully chosen and defined accent of a language. In the first edition of his dictionary (1917), Daniel Jones described the type of pronunciation recorded as "that most usually heard in everyday speech in the families of Southern English persons whose menfolk have been educated at the great public boarding-schools"⁵

Volviendo al caso del inglés, Crystal (1995: 110) argumenta lo siguiente respecto a la variedad estándar que se ha de mostrar a los estudiantes: “A minority variety (identified chiefly by its vocabulary, grammar and orthography) which carries most prestige and is widely understood⁶”

La misma posición respecto a una variedad estándar del inglés defiende Ofsted (2009: 28):

The term Standard English refers to English which is used widely in public and professional context. It is not associated with geography or social groupings and should not be confused with aspects of pronunciation. Standard English can be spoken with any accent since it is defined not by its sound but by its grammar and

⁵ Un modelo de pronunciación es un acento de una lengua, elegido y definido cuidadosamente. En la primera edición de su diccionario (1917), Daniel Jones describió el tipo de pronunciación registrada como la más comúnmente escuchada en el habla cotidiana de las familias del sur de Inglaterra, cuyos individuos han sido educados en grandes colegios públicos. [Traducción elaborada por nosotros]

⁶ Una variedad minoritaria (identificada principalmente por su vocabulario, gramática y ortografía) que conlleva gran prestigio y es inteligible para la mayoría de los hablantes. [Traducción elaborada por nosotros]

vocabulary, although it is usually associated with what is known as “received pronunciation”⁷.

En el ámbito de ELE, Demonte (2001) se hizo eco de la reflexión de Crystal (1995) y la complementó afirmando lo que viene a continuación:

Podemos atrevernos a extender a Crystal afirmando que el estándar es, además de la supravariante de prestigio (abstracta y subjetiva como toda superestructura), el conjunto borroso de rasgos y procesos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos que se describirían en parte en algunas gramáticas normativas, en las lenguas que las formulan.

A estas alturas, podemos suponer que el profesor de segundas lenguas ha de dar a conocer a los estudiantes una variedad estándar de la lengua. Es probable que una de las mejores definiciones que podamos hallar de *lengua estándar* en el ámbito hispano, sea de Moreno Fernández (1998: 350), quien definió la variedad estándar como “variedad lingüística de una comunidad que no está marcada ni dialectal, ni sociolingüística, ni estilísticamente”.

No obstante, al menos en español, no se tiene en cuenta la abstracción que conlleva el término *lengua estándar*. Al respecto, Lotherington (2013: 14) cita a Moreno Fernández (2010), para indicar que “el término estándar se suele aplicar erróneamente a la modalidad o variante castellana”. Según Sánchez (2005, 307), “la variedad hablada en la zona septentrional de España constituyó tradicionalmente el eje central de referencia para la enseñanza, lo cual fue un producto de las normas y directrices de la Real Academia de la Lengua”.

Andión (2008b: 179) se percata de que incluso los docentes “manejan un concepto prejuicioso del estándar al que identifican con una variedad concreta de la lengua española, la castellana”.

En nuestra opinión, la variedad diatópica de la lengua no debería ser un tema tan polémico. También, rescatamos las palabras de Alvar (2002: 81) para recordar, en todo

⁷ El término inglés estándar se refiere al inglés que se utiliza ampliamente en los ámbitos públicos y profesionales. No se asocia a grupo geográfico y social y no debe ser confundido con aspectos de pronunciación. El inglés estándar puede ser hablado con cualquier acento, ya que no está definido por su pronunciación, sino por su gramática y vocabulario, aunque con frecuencia se asocie a lo que se conoce como pronunciación aceptada (o recibida). [Traducción elaborada por nosotros]

caso, que “el español mejor es el que hablan las gentes instruidas de cada país: espontáneo sin afectación, correcto sin pedantería, asequible por todos los oyentes”.

Para cerrar este apartado, estimamos oportuno destacar, al igual que han hecho otros autores como Poch (2003), Carbó (2003), Ríos (2003) y Llisterri (2003), entre otros; que los alumnos siempre deben aprender la variedad que use su profesor de ELE, la que escuchen en los medios de comunicación y, en el caso de residir en un país de habla hispana, la que escuchen en la comunidad lingüística en que se encuentran.

2.5. *La aportación de la fonética contrastiva a la didáctica de ELE*

Puesto que nuestro trabajo está centrado en estudiantes anglófonos de español, es decir, tiene un destinatario concreto, resulta primordial contar con la ayuda de la fonética contrastiva, que “tiene por objetivo la comparación de los sistemas de la lengua materna del alumno (L1) y de la lengua meta (L2/LE), en este caso, en el ámbito fonético y fonológico” (Lahoz, 2015: 49).

La confrontación de los sistemas fonológicos del español y del inglés nos permite saber, entre otras cosas, qué fonemas del español no existen en el inglés o qué realizaciones fónicas de ambos sistemas lingüísticos guardan notables semejanzas entre sí, a pesar de pertenecer a distintas categorías en el ámbito fonológico. Sin embargo, lo que a simple vista podríamos considerar una ventaja, puede llegar a convertirse en un verdadero obstáculo.

Cuando decimos *realizaciones fonéticas*, aludimos a los *alófonos*, es decir, variantes de un fonema en función del contexto. Entre las variaciones alofónicas distinguimos “aquellas motivadas por la posición prosódica que ocupan [...] y las que dependen del contexto segmental adyacente. Las primeras se caracterizan por procesos de refuerzo o debilitamiento, según los casos, mientras que las últimas representan casos de coarticulación o de asimilación; es decir, que las realizaciones de un alófono pueden estar influidas por una anticipación o una persistencia de los gestos articulatorios propios de otros sonidos circundantes” (Lahoz, 2015: 51).

En el ámbito prosódico o suprasegmental, tenemos que conocer las diferencias entre el inglés y el español en lo que atañe a la base de articulación (el inglés tiene una

base de articulación más relajada que el español), la estructura silábica y los esquemas rítmicos.

2.6. *Contraste de los sistemas fonológicos del español y del inglés*

2.6.1. Elementos segmentales

A continuación, a partir de las obras de Stockwell (1965), Alarcos (1966), Whitley (1986), Poch (1999), Quilis y Fernández (1999), Moreno Fernández (2000), Iribarren (2005) y Lahoz (2015), nos proponemos informar acerca de las principales diferencias que hay entre el español y el inglés en el ámbito fonético-fonológico, tanto en el campo de las unidades segmentales como en el de las suprasegmentales.

En primer lugar, dentro de los elementos segmentales, vamos a tratar las vocales. Como es sabido, en español existen cinco fonemas vocálicos, esto son:

- 1- Vocal baja, central y abierta (labios en posición neutra) /a/
- 2- vocal media y anterior (labios en posición neutra) /e/
- 3-vocal media y posterior (labios en posición redondeada) /o/
- 4-vocal alta, anterior y cerrada (labios en posición neutra) /i/
- 5- vocal alta, posterior y cerrada (labios en posición redondeada) /u/

Como señala Iribarren (2005: 143), “en una panorámica contrastiva general, se puede decir que los timbres de las vocales /a, e, i, o, u/ del español no se identifican exactamente con ninguna vocal del inglés”. Por otra parte, debemos ser conscientes de que, dentro del plano de los elementos segmentales, quizá sea en las vocales donde la influencia del inglés está más presente.

De las cinco vocales, “los anglohablantes tienen que hacer un gran esfuerzo por evitar la diptongación de las vocales /e, o/” (Quilis y Fernández, 1999: 59). Cuando escuchamos a un anglófono pronunciar uno de estos fonemas vocálicos, el resultado no es un timbre fijo, sino que la ausencia de tensión articulatoria desemboca en la diptongación. De este modo, /e/ es pronunciado como [ei] y /o/ es pronunciado como [ou].

Otro rasgo general, relacionado con las vocales, tiene que ver con su producción, tanto a comienzo como a final de palabra. En el caso de las vocales españolas al principio

de palabra, las cuerdas vocales llevan a cabo la vibración a menor velocidad que el inglés, algo que produce en esta última lengua un golpe de glotis. En cuanto a las vocales a final de palabra, en español tenemos unos finales vocálicos abruptos y rápidos, mientras que en inglés, la vocal se prolonga y termina suavemente.

Terminamos el apartado de las vocales haciendo una mención a la dificultad que suponen los diptongos y los triptongos. En cuanto a los hiatos, no vamos a estudiarlos, ya que no hay muchas evidencias de su dificultad para el estudiante anglófono.

Generalmente, las combinaciones vocálicas suelen ser un terreno movedizo para los anglófonos estudiantes de español. Entre las causas que dan lugar a esta dificultad, quizá destaque el hecho de que español cuenta con un total de 14 diptongos y el inglés tan solo con 8. Además de la diferencia numérica, en la ejecución también se observan desigualdades, ya que “el deslizamiento de las semivocal es muchos más rápido y definitivo en español” (Iribarren, 2005: 156).

En español, se suele distinguir entre diptongos crecientes y diptongos decrecientes. Los primeros tienen el núcleo en posición secundaria y los segundos tienen el núcleo vocálico en primera posición. El inglés no tiene diptongos crecientes a excepción de /iu/, como en *union* o *music*. Habrá, por tanto, un número considerable de diptongos crecientes en el español que resultarán totalmente novedosos para los estudiantes angloparlantes. Estos son: /ia, ie, io, iu, ua, ue, uo, ui/. También hay que tener en cuenta que, en los diptongos decrecientes, los anglófonos tienden a cerrar muy poco la semivocal y a veces llegan a suprimirla.

A continuación, vamos a llevar a cabo el cotejo de las consonantes del español y del inglés, centrándonos, como en el caso de las vocales, en los aspectos que más complejidad conllevan. El orden en el que vamos a abordarlas, en el que tendremos en cuenta el modo de articulación, es el siguiente: oclusivas, africadas, fricativas, nasales, laterales y vibrantes.

El fonema oclusivo bilabial sordo /p/ presenta un solo alófono y menos libertad de distribución que el inglés, por consiguiente, este sonido es muy sencillo.

En principio, el fonema oclusivo dental sordo /t/ tampoco acarreará ningún problema, ya que, en la lengua inglesa, el fonema /t/ aparece en todas posiciones posibles. Si bien es cierto que la /t/ español es dental, y no alveolar, como la inglesa. Asimismo,

“la /t/ inglesa ante vocal anterior alta [i], es netamente africada” (Quilis y A. Fernández, 1999: 79).

Otra consonante española que no supondrá ningún problema para el anglófono es el fonema oclusivo velar sordo /k/. Puede que sea necesario considerar, en caso de que se busque evitar un acento extranjero, la aspiración en inglés de dicho fonema, puesto que a diferencia del español, que cuenta con un solo alófono, el inglés presenta dos realizaciones: una oclusiva [k] y otra aspirada [k^h].

El fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ presenta dos alófonos en función del entorno fonético. Un alófono es el oclusivo, y el otro el fricativo, que se caracteriza por no producir un cierre total de los labios. El inglés carece de este último alófono del español. Consecuentemente, se espera una tendencia a asociar el alófono [β] con el fonema inglés /v/.

El fonema dental oclusivo sonoro /d/ cuenta con dos alófonos que dependen del entorno fonético: un alófono oclusivo [d] y un alófono fricativo [ð]. Hay que advertir al estudiante anglófono de español, que la realización de esta oclusiva es dental, ya que ellos tienen el punto de articulación alveolar. Igualmente, como señala Iribarren (2005), los estudiantes deben saber que en el habla coloquial, el alófono en los participio (-ado) suele elidirse.

El fonema oclusivo velar sonoro /g/ presenta, al igual que los anteriores fonemas oclusivos sonoros, dos alófonos: uno oclusivo [g] y otro fricativo [ɣ]. En inglés existen también estos dos fonemas, aunque es cierto que la realización fricativa es mucho más relajada que en español. Así, cuando el anglófono realice este alófono en español puede llegar a pasar desapercibido. Ello puede crear puede causar malentendidos entre palabras como *liga* y *lía*; *diga* y *día*, etc.

El fonema palatal africado sordo /tʃ/, en teoría, tiene un solo alófono, pero en algunas variedades, como el andaluz, tiene una variedad fricativa [ʃ]. De todos modos, ambas realizaciones resultan muy sencillas para el hablante de inglés.

Otro fonema que tampoco supone problema alguno para el hablante de inglés es el fricativo labiodental sordo /f/.

El fonema fricativo alveolar sordo /s/ presenta una enorme variación alofónica que depende de la variedad dialectal (predorsal, ápico-alveolar, alveolo-apical e, incluso,

aspirado), en algunas zonas llega a realizarse como el fonema fricativo interdental sordo. *A priori*, presenta dos alófonos: uno sordo [s] y otro sonoro [z]. A pesar de toda la variedad alofónica, nuestros estudiantes solo tendrán que obviar la ejecución sonora de este fonema.

Otro de los fonemas que tampoco va a constituir un obstáculo es el fricativo interdental sordo /θ/.

En cambio, el fonema fricativo velar sordo /x/ es “propio del español y [...] constituye una de las principales dificultades del sistema consonántico” (Poch, 1999: 71). Los hablantes de inglés suelen hacer uso del fonema más cercano, /h/, que carece de articulación velar y depende en gran medida en la vocal que le sucede. Asimismo, la fricción del fonema español es mucho más marcada. Dentro de la dificultad que de por sí conlleva, la aparición del fonema fricativo velar sordo se convierte en una traba en posición intervocálica.

En el caso del fonema fricativo palatal sonoro /j/, aunque en teoría tiene dos alófonos (fricativo y africado), hemos de destacar que cuenta con una considerable variedad de realizaciones. Hay zonas de habla hispana en que el fonema se debilita tanto que llega a coincidir con la semiconsonante inglesa.

En relación con el fonema nasal bilabial sonoro /m/, puede que lo más significativo sea su realización en posición implosiva seguida de oclusiva explosiva. La realización del fonema es más marcada en español (p.ej. *importante*) que en inglés, donde suele producirse una nasalización de la vocal precedente y acto seguido el fonema oclusivo (p.ej. *important*)

El fonema nasal alveolar sonoro /n/ muestra una enorme variedad alofónica. De este modo, presenta alófonos con distintos puntos de articulación, en función del fonema que le precede. Así pues, el alófono puede ser alveolar [n], bilabial [m], labiodental [ɱ], dental [ɳ], interdental [ɳ̪], palatal [ɲ], velar [ŋ]. Entre el español y el inglés suele haber paralelismos en la distribución analógica, si bien es cierto que la [n] situada entre vocales parece tener mayor prolongación temporal que la inglesa.

El fonema nasal palatal sonoro /ɲ/ es un fonema que no existe en la lengua inglesa. A pesar de todo, “aunque el inglés no posee este sonido nasal palatal, la secuencia /ny/

en, por ejemplo, *onion* es lo suficientemente cercana a como para servir de punto de partida para la adquisición del fonema /ɲ/” (Iribarren, 2005: 298).

El fonema lateral alveolar sonoro /l/ tiene tres alófonos que distan en el punto de articulación: alveolar [l], dental [ɭ] y alveopalatal [ɮ]. En este fonema, la única diferencia que presenta el inglés respecto al español se encuentra en su ejecución en posición intervocálica o a final de sílaba, en tanto que el inglés suele presentar en estos contextos fónicos un timbre más oscuro [ɫ].

El fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ va a ser obviado en este trabajo, ya que por la extensión geográfica del fenómeno conocido como *yeísmo*, se ha producido un proceso de desfonologización. En consecuencia, apenas hay zonas en que se conserve dicho fonema.

Los últimos fonemas que vamos a mencionar son los vibrantes alveolares sonoros /r/ y /r/. Como es sabido, la diferencia entre ambos fonemas vibrantes se halla en la articulación, por un lado, encontramos un fonema vibrante simple /r/ en el que el ápice de la lengua golpea solo una vez los alveolos; por otro lado, el fonema vibrante múltiple /r/ que, como su nombre indica, se caracteriza por la sucesiva vibración producida con el ápice de la lengua y los alveolos.

En contraste con el inglés, hemos de advertir a los anglófonos que la vibrante simple es una suerte de /t/ y /d/ intervocálicas del inglés americano. Por el contrario, la vibrante múltiple sí supondrá un problema, ya que requiere agilidad, tensión articulatoria y velocidad. A su vez, la dificultad de producción de esta última vibrante hace que en el habla confluya con la vibrante simple y dé lugar a malentendidos, además de mostrar un acento extranjero muy acusado.

Nunca hemos de olvidar que los segmentos nunca van a aparecer de forma aislada, pues el habla se constituye como una cadena de sonidos articulados. Se conoce por *fonosintaxis*, “las modificaciones que sufren los fonemas al agruparse, con las palabras dentro del periodo” (Quilis y Fernández, 1999: 143). Ello se debe, entre otros motivos, al apoyo acentual que rigen elementos átonos del discurso. Igualmente, “como otro rasgo fonosintáctico propio del español y de las lenguas románicas hay que destacar la facilidad de entrelazamiento y unión que existe entre sus vocablos” (Quilis y Fernández, 1999: 143). Uno de los rasgos más propios del español es la tendencia al uso de sinalefa, esto

es, “el enlace de vocales homólogas [...] ocurre además con vocales diferentes” (Quilis y Fernández, 1999: 150).

2.6.2. Elementos suprasegmentales

Una vez abordado el apartado de los elementos segmentales, nos introducimos en el campo de los elementos suprasegmentales. En español, son dos los rasgos prosódicos fundamentales: el acento y la entonación.

“El acento prosódico es un rasgo suprasegmental que sirve para resaltar un sonido o grupo de sonidos” (Moreno, 2000: 45). Los acentos prosódicos de las lenguas emplean herramientas (como la intensidad, el tono y la duración) para enfatizar un determinado sonido o grupo de sonidos. La intensidad es el elemento que emplean tanto el inglés como el español: mediante el uso de mayor energía articulatoria se potencia un sonido determinado, la sílaba acentuada.

En 1945, el lingüista estadounidense Pike establece en su obra *The Intonation of American English* la distinción entre el ritmo acentualmente acompasado ("stress-timed") del inglés y el silábicamente acompasado ("syllable-timed") del español (Cuenca, 2000: 42). A raíz de dicha reflexión, los estudios se han percatado de que quizá la mayor de las dificultades que el hablante de inglés encontrará en la fonética española tiene que ver con el ritmo silábico. Desde el punto de vista rítmico, el español se ha catalogado en las lenguas de ritmo silábico, mientras que el inglés pertenece a las lenguas de esquema rítmico acentual. Aunque se trata de un aspecto del ámbito prosódico, su influjo en los elementos segmentales es decisivo: en el caso de los fonemas vocálicos, porque es fuente de vocales neutras [ə] (*schwa*); y en los fonemas consonánticos porque se pierde tensión articulatoria.

El español presenta una gran homogeneidad en cuanto a la duración de las sílabas, aunque es cierto que las sílabas tónicas presentan una prolongación e intensidad ligeramente superiores. Sin embargo, el inglés presenta una descompensación entre las sílabas tónicas y las átonas. En el inglés, afirma Moreno (2000: 101), “la longitud de un enunciado no depende del número de sílabas (como ocurre en español) sino del número de acentos”.

En consecuencia, nuestros estudiantes van a tener que llevar a cabo un arduo esfuerzo para mantener el esquema rítmico del español. Deben ser conscientes, de un lado, que las sílabas tónicas deben estar un poco más mitigadas que en inglés y, de otro, que las sílabas átonas han de estar más marcadas articulatoriamente que en su lengua materna.

Para finalizar nuestro apartado de fonética contrastiva y, por consiguiente, nuestro marco teórico, vamos a considerar brevemente el último elemento suprasegmental de relevancia: la entonación, la llamada “melodía de las lenguas”. Gil (2007: 359) define la entonación como una “sensación perceptiva que produce, fundamentalmente, las variaciones de tono a lo largo de un enunciado”.

Es innegable que el español y el inglés cuentan con patrones de entonación con notables similitudes en las modalidades oracionales enunciativa, interrogativa y exclamativa. No obstante, dichas modalidades divergen levemente en los ascensos y descensos de las curvas melódicas o curvas de entonación. Ello puede desembocar en problemas de comunicación, aunque en situaciones excepcionales. De este modo, por poner un ejemplo, en la entonación de la modalidad enunciativa española, un hablante de inglés sonaría, como califica Moreno (2000: 103), “inapropiadamente enfático”.

No cabe duda de que la entonación supone una herramienta esencial en la comunicación, además cuenta con un potente valor significativo. Entre otras cosas, determina la modalidad oracional de las expresiones lingüísticas, enfatiza elementos concretos del discurso y proyecta una amplia gama de modos expresivos, como la ironía o el tono inquisidor.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. *Introducción y justificación*

Debido al fin práctico que tiene nuestro Trabajo Fin de Grado, la enseñanza de la pronunciación del español para hablantes de inglés, consideramos fundamental ofrecer una pequeña propuesta didáctica que sea de utilidad para nuestros estudiantes y también para los docentes que trabajen con este grupo tan específico de estudiantes.

Por otra parte, lo que pretendemos con esta propuesta es facilitar un punto de partida o una guía para aquellos que decidan ampliar y enriquecer la programación de actividades del ámbito oral destinado exclusivamente a estudiantes anglófonos de español.

Así pues, tomando siempre como referentes el *Marco Común Europeo de Referencia*, (MCER) y *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en nuestra propuesta didáctica, vamos tratar de forma muy general los aspectos vinculados a la competencia fonético-fonológica. Como es sabido, esta competencia abarca la percepción y la producción de las expresiones lingüísticas.

Puesto que anteriormente llevamos a cabo la confrontación de los sistemas fonológicos del español y del inglés, aprovecharemos los resultados obtenidos después de dicho cotejo para insistir en los aspectos más complicados del español. Por tanto, abordaremos principalmente aquellos matices que en la práctica puedan llevar a problemas de comunicación.

En primer lugar, diseñaremos actividades de fonemas, en los que nuestros estudiantes hagan hincapié en aquellas realizaciones que más barreras de comprensión les producen tanto en la emisión como en la producción. En segundo lugar, se reforzará el aspecto del ritmo silábico de la lengua española, puesto que como vimos anteriormente, el hecho de que el anglófono cuente con en su L1 con un esquema acentual deriva en un debilitamiento e, incluso, pérdida de las vocales átonas, por influjo de la conocida *schwa*. Y, por último, se trabajará la prosodia con la oposición de diversos patrones entonativos.

3.2. Contextualización

La programación está destinada a estudiantes universitarios de habla inglesa de un nivel B1 de español. Este grado de dominio lingüístico se caracteriza, como esboza el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, por ser un estamento en el que la pronunciación es inteligible, aunque el acento extranjero sea muy evidente. Los estudiantes todavía suelen cometer errores de pronunciación ocasionalmente.

3.3. Objetivos

Los objetivos lingüísticos que se persiguen con esta propuesta didáctica son los propios del nivel B1 de las macrodestrezas comunicativas que atañen al ámbito de la

pronunciación: la expresión oral, la interacción oral y la comprensión auditiva. Por consiguiente, los objetivos quedan definidos por el *Marco Común de Referencia Europeo* de la siguiente forma:

Comprensión auditiva: comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.

Interacción oral: Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Expresión oral: Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones (MCRE, 2004: 30).

3.4. Contenidos

Los contenidos que se van a trabajar en las siguientes actividades que hemos diseñado están dedicados a aquellos aspectos de la pronunciación del español que, como vimos en el análisis contrastivo, dan lugar a complicaciones en los intercambios comunicativos.

En primer lugar, veremos una actividad dedicada a los fonemas vibrantes del español, diferenciados entre sí solo por la prolongación en el tiempo de la vibración. Son dos fonemas que si no son correctamente pronunciados pueden ser un obstáculo en la comunicación.

En segundo lugar, presentaremos una actividad centrada en los diptongos. Se hará hincapié en la importancia de la tensión articulatoria y en la necesidad de hacer transiciones más rápidas, es decir, el paso de una vocal a otra debe ser más rápido que en inglés. Igualmente, se reforzará el mantenimiento del timbre de las vocales /a/, /e/, /o/. Al triptongo no se le dará importancia en esta propuesta didáctica, puesto que si el estudiante

realiza perfectamente las semivocales y las semiconsonantes, los triptongos, resultado de una vocal tónica precedida de semiconsonante y seguida de semivocal no supondrán problema alguno.

En tercer lugar, abordaremos en una actividad práctica el fonema velar fricativo sordo. Si bien en las diversas variedades diatópicas del español presenta diferentes grados de fricción, consideramos que el fonema velar debe practicarse principalmente para evitar un acento marcadamente extranjero y que pueda dar lugar a problemas de comprensión. Asimismo, es un fonema que suele presentar gran fricción en contextos en que se hace un uso cuidado del habla.

En cuarto lugar, se trabajará el timbre vocálico de las vocales atonas que, como señalamos en nuestro análisis contrastivo, suelen sufrir un proceso de neutralización por transferencia de la vocal neutra inglesa *schwa*. Habrá que reparar en la mayor tensión articulatoria del español y en el hecho de que todas las sílabas del español tienen en gran medida la misma duración, algo que no sucede en inglés.

Por otra parte, se incluirá un ejercicio de resilabificación, esto es, de enlace de palabras para dar lugar a la cadena hablada, tan característica de las lenguas latinas, pues, como señala Iribarren (2005: 88), a diferencia del español, las lenguas germánicas como el inglés tienden a mantener una mayor separación entre las palabras que componen la oración. Mediante la actividad de escucha de canciones, podremos ser más conscientes de fenómenos como la sinalefa, la sinéresis o la concurrencia de fonemas homólogos.

Para terminar, veremos dos actividades de entonación relacionadas con el debate y la planificación de un viaje. Mediante estas tareas no lingüísticas, los alumnos practicarán las subidas y bajadas del tono de la voz en la comunicación que tienen un evidente valor semántico tanto en lenguas románicas como en las germánicas. Además de tratar la pronunciación de los elementos del nivel segmental, los alumnos tienen la oportunidad de mostrar sus intenciones y sus emociones. Del mismo modo, los oyentes estarán atentos a las curvas melódicas para distinguir si el hablante está haciendo uso de una modalidad enunciativa normal o si está haciendo uso del sarcasmo, por poner un ejemplo.

3.5. Actividades

Actividad 1	
Título	“Erre que erre con el perro de san Roque”
Objetivos	El alumno debe distinguir y pronunciar correctamente el fonema vibrante simple para evitar problemas de comprensión.
Contenidos	Se va a hacer hincapié en la realización de la vibrante simple frente a los fonemas /t/, /d/ y /r/. De este modo, los hablantes de inglés británico pondrán en práctica este fonema que les supone un problema y los hablantes de inglés americano distinguirán las dentales españolas de la vibrante simple.
Descripción	El profesor va a facilitar una serie de fotografías a los alumnos. Posteriormente, va a decir en voz alta y a una velocidad media, una serie de nombres que se corresponderán con las fotografías. Los alumnos, en parejas, después de escuchar la palabra mencionada por el profesor, la repetirán y organizarán las fotografías que se les han dado en el orden en que escuchen la palabra. Después se dará un minuto para que los alumnos se pongan de acuerdo en su decisión y, finalmente, pondrán sus soluciones en común con el resto de la clase.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	En parejas.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	14 fotografías (véase Anexo I).
Evaluación	Se valorará principalmente cómo el alumno sabe distinguir el fonema vibrante simple en los pares mínimos y su correcta realización cuando el alumno repita las palabras que ha escuchado anteriormente.

Actividad 2	
Título	“Cada mochuelo a su olivo”
Objetivos	Se van a trabajar los diptongos que suelen ser un terreno muy enrevesado dentro del vocalismo. Aunque son los diptongos decrecientes los que

	entrañan más complejidad para nuestros estudiantes, nosotros hemos optado por trabajar tanto diptongos crecientes como decrecientes.
Contenidos	La identificación y la realización de los diptongos crecientes y decrecientes del español.
Descripción	El profesor va a nombrar una lista de palabras con diptongos a una velocidad media (Véase Anexo II). Del mismo modo, se puede hacer más amena esta actividad si se opta por canciones. En cualquier caso, los estudiantes deben anotar las palabras en un folio y señalar el diptongo. Tras ello, el profesor repetirá de nuevo la lista de palabras y los estudiantes repetirán con él mientras comprueban sus anotaciones. Para concluir la actividad, a cada alumno se le asignará dos diptongos determinados y leerá en voz alta todas las palabras que este haya identificado.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	Bolígrafo y papel.
Evaluación	El profesor tendrá en cuenta la capacidad del estudiante para reconocer el diptongo al que corresponde la palabra que ha escuchado. Además, se analizará con detalle la pronunciación por parte de los alumnos y se les corregirá pronunciando la palabra en cuestión alargando las vocales que integran el diptongo.

Actividad 3	
Título	“Concurso de lenguas trabadas”
Objetivos	Memorizar una serie de breves trabalenguas para trabajar la pronunciación de fonemas difíciles para el anglófono.
Contenidos	La realización de los fonemas /x/ y /r/.
Descripción	Los estudiantes van a recibir cuatro trabalenguas que deberán memorizar y recitar ante toda la clase. Cuando los estudiantes finalicen, decidirán mediante votación quién es el ganador. Del mismo modo, cada estudiante

	debe traer preparado un trabalenguas en su lengua materna, de esta forma empleamos una estrategia que fomenta la interculturalidad y la motivación.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	Individual.
Tiempo	30 minutos.
Materiales y recursos	Los trabalenguas que deben memorizar (Véase Anexo III) y los que deben dar a conocer de su lengua materna.
Evaluación	Primará a la hora de evaluar, la fluidez y la correcta ejecución de las consonantes aludidas.

Actividad 4	
Título	“Decir refranes es decir verdades”
Objetivos	El estudiante se adaptará al ritmo silábico del español.
Contenidos	La sílaba y el ritmo silábico del español.
Descripción	A cada estudiante se le asignará un campo semántico, como las partes del cuerpo, los colores, las comidas, los instrumentos musicales o los animales, entre otros (Véase Anexo IV). Sobre ellos deberán buscar refranes que pondrán en común con los compañeros para deducir el posible significado de las expresiones lingüísticas. Del mismo modo, podrán dar a conocer refranes similares de su lengua materna.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	Individual y grupal.
Tiempo	15 minutos.
Materiales y recursos	Equipo informático con conexión a Internet para poder acceder a páginas web de refranes y dichos populares.
Evaluación	Se tendrá en cuenta la originalidad de los alumnos y la correcta pronunciación de las expresiones, sobre todo en lo que respecta al mantenimiento de la tensión articulatoria para evitar la neutralización de vocales átonas.

Actividad 5	
Título	“¡Que no quede ni uno!”
Objetivos	Desarrollar la capacidad de comprensión para identificar las sinalefas.
Contenidos	La comprensión auditiva y el acercamiento a la fonosintaxis del español.
Descripción	Los estudiantes van a escuchar una serie de canciones. Van a contar con las letras de las canciones, pero estarán incompletas. Su deber va a ser el de rellenar los huecos en blanco con las palabras que escuchen.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	En parejas.
Tiempo	15 minutos.
Materiales y recursos	Fotocopias con la letra de las canciones, bolígrafo, equipo informático con conexión a Internet.
Evaluación	Se va a evaluar la capacidad del alumno para discriminar la palabra en la cadena hablada.

Actividad 6	
Título	“¡Debemos ponernos de acuerdo!”
Objetivos	Los estudiantes deben planear un viaje.
Contenidos	Será fundamental que los estudiantes hagan un uso adecuado de la modalidad interrogativa para conocer la opinión del compañero y de la modalidad enunciativa para argumentar sus decisiones.
Descripción	A los estudiantes se les dará un mapa ilustrativo de España (véase Anexo V). Dependiendo de su elección, los estudiantes deberán diseñar con el compañero una ruta turística. Antes del fin de la sesión, cada pareja buscará en Internet la imagen del monumento que más les guste de su viaje propuesto.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	En parejas.
Tiempo	30 minutos.
Materiales y recursos	Mapas, equipo informático y conexión a Internet.

Evaluación	El profesor supervisará la correcta interacción entre los estudiantes y se acercará a ellos aleatoriamente para asegurarse de que estos están llegando a un acuerdo. Se valorará sobre todo el afán por conocer los intereses del compañero mediante la formulación de preguntas con una correcta entonación.
------------	---

Actividad 7	
Título	“¿Se puede saber qué ha pasado aquí?”
Objetivos	El estudiante debe destacar las curvas melódicas según la modalidad enunciativa que esté empleando.
Contenidos	Entonación.
Descripción	El profesor se va a situar frente a los estudiantes y les irá enseñando una serie de fotografías con el fin de que estos establezcan un debate acerca del tema vinculado a la imagen que observan. Primero describirán las imágenes que ven, después expresarán las emociones y las sensaciones que les producen y, para finalizar, se preguntarán unos a otros las soluciones que pueden dar al problema que se les muestra. En todo momento, el profesor será moderador y corrector de cualquier anomalía en la pronunciación que impida la comunicación. Cabe decir que antes del comienzo de la actividad, el profesor hará uso de Internet para reproducir audios auténticos.
Espacios	El aula.
Agrupamientos	Grupal.
Tiempo	30 minutos.
Materiales y recursos	Fotografías, equipo informático y conexión a Internet.
Evaluación	Se valorará la fluidez, el uso de sinalefa, la entonación y la correcta pronunciación de los fonemas.

4. CONCLUSIONES

Concluimos este Trabajo Fin de Grado con la esperanza de haber dado voz al nivel de análisis lingüístico más desatendido en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el nivel fonético-fonológico.

Con nuestro estudio, no solo hemos permanecido en el ámbito puramente teórico de la enseñanza de la pronunciación del español, sino que también hemos llevado a cabo el diseño de actividades que se puedan trasladar al aula de ELE y que adquieran, en consecuencia, una finalidad práctica. Del mismo modo, hemos realizado una desmitificación de prejuicios injustificados acerca de la supuesta sencillez de la pronunciación del español que, a lo largo de la historia y con independencia del método de enseñanza imperante, ha terminado condenando el interés por trabajos de este tipo.

Estimamos conveniente el haber presentado, en el cuerpo teórico de nuestra investigación, un contraste entre los sistemas fonológicos del español y del inglés con el fin de señalar aquellos aspectos que puedan suscitar la aparición de obstáculos en la comunicación, tanto a nivel segmental como suprasegmental.

Así, hemos buscado facilitar un punto de partida para aquellos que decidan desarrollar y perfeccionar la programación de actividades del ámbito oral destinado a anglófonos que se encuentren interesados en el conocimiento de la lengua española. Por tanto, nuestro proyecto viene a tratar los aspectos vinculados a la competencia fonológica: la percepción y la producción de las expresiones lingüísticas.

Esperamos en el futuro poder seguir indagando en este ámbito de la lingüística aplicada tan apasionante, y finalizamos señalando lo que muchos parecen haber olvidado: el lenguaje humano se basa preponderadamente en sonidos articulados cuyo fin primario es la comunicación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E. (1995). *Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo*. Madrid, Edelsa.

Andión Herrero, M. A. (2008a). “La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad”, En A. Moreno_Sandoval, *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Andión Herrero, M. A. (2008b). “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”, En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M. I. Fernández Barjola (Eds.) *El profesor de español LE-L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 167-184.

Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., de la Mota, C., Riera, M. y Ríos, A. (2003). “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”. *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, pp. 161-180.

Clarke, E. (1982). *Mastering Spanish*. London: McMillan.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001). Strasbourg: Council of Europe.

Cortés Moreno, M. (2002). “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente”, *Didáctica (Lengua y literatura)*, 14, pp. 65-76.

Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenca Villarín, M. H. (2000). “Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. Revisión teórica e implicaciones”. *ELIA: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 1, pp. 41-54.

Delgado Cabrera, A. (2002). *La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.

Demonte Barreto, V. (2001). *El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática*. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm [Consultado: 12 de marzo 2017].

Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2005). "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach". *TESOL Quarterly*, 39 (3), pp. 379-397.

Fernández López, S. (1992). "Para la clase. Estrategias lúdicas para la corrección fonética". *Cable. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 10, pp. 35-37.

Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

Iribarren, M.C. (2005). *Fonética y Fonología españolas*. Madrid: Síntesis.

Iruela, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Iruela, A. (2009). "Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras". *Biblioteca virtual redELE*, 10. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/IRUELA.html> (Obra original publicada en 2004) [Consultado: 5 de abril de 2017].

Jackson, E., y Rubio, A. (1969). *Spanish Made Simple*. London: Heinemann

Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Jones, Daniel (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (18ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Llisterri, J. (2003a). "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua", En M. V. Reyzábal (Ed.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-561. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Evaluacion_pronunciacion_ELE.pdf [Consultado: 28 de febrero de 2017].

Llisterri, J. (2003b). “La enseñanza de la pronunciación”. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), pp. 91-114. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf [Consultado: 9 de abril de 2017].

Lotherington H. (2013). “Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism”. *TESOL Quarterly*, 47 (3), pp. 619–625.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Lingüística

Moreno Fernández, F. (2000). *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid. Arco/Libros.

Paredes, F. (2013). “La enseñanza de la pronunciación en español como lengua extranjera: Cuestiones de método”. *Linred - Lingüística en la Red. Monográfico III Jornadas de Lengua y Comunicación. Fonética: Enseñanza e Investigación, 11*. Disponible en: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo3.pdf [Consultado: 28 de marzo de 2017].

Pike, K.L. (1972). “The Intonation of American English”. En D. Bolinger, *Intonation*. Harmondsworth: Penguin, 53–83 [1972]

Piske, T., MacKay, I. y Flege, J. (2001). “Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review”. *Journal of Phonetics*, 29 (2), pp. 191-215.

Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Poch, D. (1993). “La corrección fonética en español como lengua extranjera”. En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera I*. MarcoELE, pp. 193-200. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf. [Consultado: 15 de abril de 2017].

Poch, D. (1998). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.

Polivanov, E. (1931). “La perception des sons d’une langue étrangère”. *Travaux du Cercle de Linguistique de Prague*, 4, pp. 79-80.

Quilis, A. y J. A. Fernández (1996). *Curso de Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: CSIC.

Santamaría, E. (2010). “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE”. *redELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 20. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564 [Consultado: 1 de febrero de 2017].

Seidlhofer, B. (2001). “Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca”. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 133–158.

Serradilla Castaño, A. (2000). “La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes”, En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, y F. Ruiz (Eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999. Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), pp. 655-661. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf [Consultado: 12 de abril de 2017].

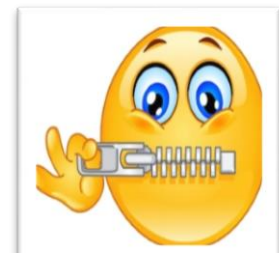
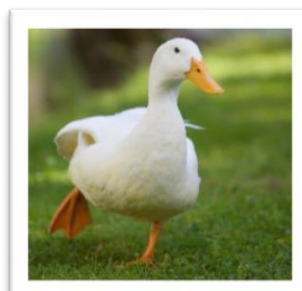
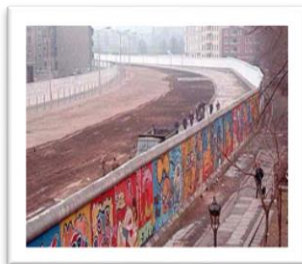
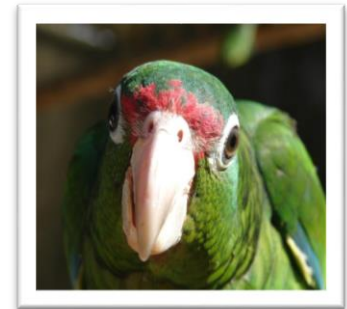
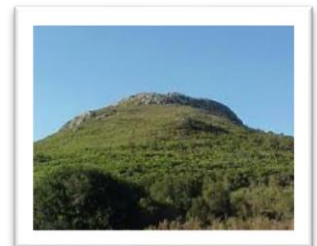
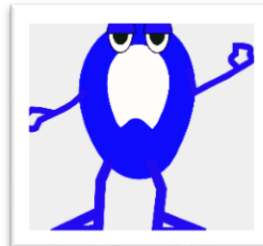
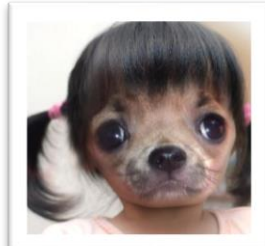
The Office for Standards in Education, Children Services and Skills (Ofsted) (2009). *English at the crossroads An Evaluation of English in Primary and Secondary Schools, 2005/08*. London. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/298/1/English%20at%20the%20crossroads.pdf>

Usó, L. (2008). “La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta”. *Revista Phonica*, 8, pp. 104-130. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf> [Consultado: 18 de abril de 2017].

Usó, L. (2013). “Pronunciación en Lengua Extranjera e Identidad”, en *Revista de estudios culturales de la Universidad Jaume I*, 11, pp. 145-163. Disponible en: <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/clr/article/viewFile/1035/941> [Consultado: 1 de mayo de 2017].

6. ANEXOS

6.1. Anexo I. Materiales de la actividad 1.



6.2. Anexo II. Palabras con diptongos.

Diptongo ai: bailar, aire, caimán, vaina, vainilla, desaire, aislado, fraile.

Diptongo au: aumentar, pausa, austero, aula, causa, autor, incautar, aurora.

Diptongo ei: aceite, ley, peine, deidad, seis, deleite, treinta, pleito, reino.

Diptongo eu: euro, efemismo, eutanasia, neurona, eureka, deuda, Europa.

Diptongo ia: diana, comedia, aula, grecia, elegncia, novia, confianza, audacia, piano.

Diptongo ie: fiera, riego, dieta, quiere, cierre, pies, ciencia, serpiente, hielo, ingeniero.

Diptongo io: biología, nacional, episodio, julio, labios, violencia, premio, piojo, odio.

Diptongo iu: ciudadano, triunfo, viuda, diurno, diurético.

Diptongo oi: oiga, boina, voy, boicot, hoy, soy, estoy, androide, coincidir.

Diptongo ou: estadounidense, bou.

Diptongo ua: guapo, suave, guante, aguacate, mensual, guardar, cuadro.

Diptongo ue: muela, abuelo, buena, suerte, puente, suelo, puerta, huerto.

Diptongo ui: suizo, ruido, ruinas, gratuito, buitre, cuidadoso, fluidez.

Diptongo uo: arduo, perpetuo, residuo, fatuo, monstruo, ingenuo, continuo, cuota.

6.3. Anexo III. Trabalenguas ideales para recitar.

Trabalenguas 1: En un juncal de Junqueira, juncos juntaba Julián. Juntóse Juan a juntarlos y juntos juncos juntaron

Trabalenguas 2: Tres tristes tigres, tragaban trigo en un trigal, en tres tristes trasto, tragaban trigo tres tristes tigres.

Trabalenguas 3: Juguemos al juglar, si al juglar jugamos, al jugar al juglar jugaremos.

Trabalenguas 4: Erre con erre, guitarra, erre con erre, barril. ¡Mira que rápido ruedan las ruedas redondas del ferrocarril!

6.4. Anexo IV. Ejemplos ideales de refranes y dichos populares.

1. Dime con quién andas y te diré quién eres.
2. Más vale pájaro en mano que ciento volando.
3. Al mal tiempo, buena cara.
4. Perro ladrador, poco mordedor.
5. Los borrachos y los niños siempre dicen la verdad.
6. Ojos que no ven, corazón que no siente.

6.5. Anexo V. Mapa ilustrativo

