



Universidad  
de Alcalá

Departamento de Filología

Tesis doctoral

*El uso del juego dramático en la enseñanza  
de lenguas: las destrezas orales*

D. Gabino Boquete Martín

Directora: Catedrática Dña. M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez Martínez

Octubre de 2011



## **Agradecimientos**

La realización de una investigación involucra a muchos participantes, sin los cuales sería posible llevarse a cabo. Me gustaría, en primer lugar, agradecer la colaboración de los estudiantes que han ayudado a recabar datos sobre su estilo de aprendizaje, sus opiniones y preferencias en aspectos relacionados con la adquisición de lenguas. Ellos me han aportado, además, conocimiento y experiencia para poder crecer como profesor: quiero hacer una mención especial a los estudiantes que han pasado por mis aulas, tanto en Alcalingua como en el IUIEN (actual Instituto Franklin), ambos centros pertenecientes a la Universidad de Alcalá, y que han sido el motor principal de esta investigación.

En segundo lugar, dar las gracias a mis colegas de Alcalingua y a los profesores que me han dedicado su tiempo para aclarar ideas sobre la enseñanza y dar su opinión sobre los asuntos planteados en alguna de mis hipótesis. En este aspecto, mi gratitud a la Dra. Miriam Calvo Rodríguez y sus consejos relacionados con los métodos de enseñanza. Asimismo, mi más profundo agradecimiento a la Dra. Ana Blanco Canales y sus directrices sobre la metodología investigadora.

En tercer lugar, mencionar a aquellos que han sido de gran ayuda en resolver los aspectos técnicos de la tesis doctoral: a Rafael Boquete Barraza, por su asistencia con los materiales audiovisuales y elementos de informática, así como a Pilar de Andrés Copa por el diseño y seguimiento del trabajo estadístico.

Por último, expresar mi gratitud a la directora de esta tesis, la Catedrática de Lengua Dña. M<sup>a</sup> Ángeles Álvarez Martínez, a quien debo mi labor profesional en la enseñanza de español como lengua extranjera y la elección del tema que ha ocupado esta tesis.



## Summary

Current models of language teaching, thanks to the implementation of communicative strategies, play a crucial role regarding oral skills in the classroom. However, the content is largely based on grammatical concepts, where the goal is to learn the “appropriate” use of the language. Issues related to phonetics and pronunciation are rarely approached. Moreover, phonetic studies tend to focus on segmental elements (phonemes), and almost never in rhythm or intonation patterns. This lack of attention to suprasegmental elements is reflected in teaching materials, methodology and daily practice in the language classroom. Good communication skills cannot be achieved without sufficient mastery of pronunciation and intonation; consequently, it is essential to pay much more attention to the curriculum of the language class.

The language teachers must have at their disposal various tools to be able to reach the students in a clear and understandable way: to show them the importance of correct intonation. To do this, the teachers must have sufficient knowledge of the subject. Comprehension of the most important models related to prosody is, therefore, fundamental. This thesis is an overview of the theoretical material required to explain the prosody performance in Spanish, as well as an essential guideline for curriculum design and needs analysis. It also provides useful information related to the styles of teaching/learning and the strategies involved in its development.

Another reason why the study of the suprasegmental elements is given so little importance lies within the prejudices and fears of seeming ridiculous while imitating a foreign language and adapting to its rhythms. On the other hand, the exercises are often repetitive and not very motivating, which is an added negative element regarding the timidity of the student. This thesis presents the solution to these problems through the integration of dramatic play in the teaching of oral skills, particularly in the study of suprasegmental elements in Spanish as a Foreign Language classes.

This thesis methodology will be developed according to the principles established in the "Action research in the classroom", established by Elliott and Stenhouse (among others). The aim of this process is to solve problems identified within specific situations in order to improve the educational reality through reflection and collaboration of the participants (students and teachers themselves, observers). The instruments used are: interviews with participants, contrasting of sources, data recording instruments (diaries) and surveys (both active and teachers in training, and students).

The conclusion is that the dramatic play techniques improve speaking and communication skills, encourage creativity, promote interaction among participants (helps empathy and closeness between teachers and students), and facilitate to overcome shyness while speaking and acting in public. It has been shown that it is possible to integrate drama techniques into the language classroom as an element that enhances the learning process and as a solution to many of the problems identified in the "Action research" process undertaken in this thesis. The playful component is compatible with the academic rigor and discipline, both when designing a program and when putting it to practice.

## **Resumen**

Los modelos actuales de enseñanza de lenguas, con la implantación de los sistemas comunicativos, han dado un papel fundamental a las destrezas orales en el aula. A pesar de ello, los contenidos están basados en aspectos gramaticales cuyo objetivo es el de un manejo apropiado de la lengua. Pocas veces se trabajan asuntos relacionados con la fonética y la pronunciación; el estudio fonético suele centrarse en los elementos segmentales, casi nunca en los patrones rítmicos y entonativos. Esta falta de atención a los elementos suprasegmentales se ve reflejada en los materiales didácticos, en la metodología y en la práctica diaria en el aula de lengua. No es posible alcanzar una buena competencia comunicativa sin un dominio suficiente de la pronunciación y de la entonación, por lo que es esencial prestarles mucha más atención en el currículo de la clase de lengua.

El profesor de lengua debe tener a su alcance herramientas para poder hacer llegar a los estudiantes, de una forma clara y comprensible, la importancia de una entonación correcta. Para ello, él mismo debe tener nociones suficientes sobre la materia; el conocimiento de los modelos más importantes relacionados con su estudio será, por lo tanto, fundamental. En esta tesis se realiza un repaso del material teórico necesario para conocer el funcionamiento de la prosodia en español, así como las pautas imprescindibles para realizar un diseño curricular y un análisis de necesidades. Se aporta, asimismo, información útil relacionada con los estilos de enseñanza y aprendizaje, además de las estrategias involucradas en su aplicación y desarrollo.

Otra de las razones por las que se da poca importancia al estudio de los elementos suprasegmentales reside en los prejuicios y el miedo a hacer el ridículo al entonar y adaptarse a los ritmos de una lengua extranjera. Además, los ejercicios suelen ser repetitivos y poco motivadores, lo que se suma como elemento negativo a la timidez del estudiante. Esta tesis doctoral plantea la integración del juego dramático en la enseñanza de las destrezas orales, concretamente en el estudio de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE, de modo que actúe como método articulador tanto para los contenidos programados como para la realización de las actividades.

La metodología se desarrollará según los postulados establecidos en la “investigación-acción en el aula” desarrollados por Elliott y Stenhouse (entre otros investigadores). El fin es solucionar problemas diagnosticados en situaciones específicas, para mejorar la realidad educativa, mediante la reflexión y la colaboración de los participantes (los propios estudiantes y profesores observadores, con los que se intercambian experiencias). Los instrumentos utilizados son: entrevistas a los participantes, contraste de fuentes, instrumentos de registro de datos (diarios) y encuestas (tanto a profesores en activo y en formación, como a estudiantes).

La conclusión a la que se llega es que el juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa; estimula la creatividad; favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre profesores y estudiantes); ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público. Se ha mostrado que es posible la integración del juego dramático en el aula de lengua como elemento que mejora el proceso de aprendizaje y se ha revelado como solución a muchos de los problemas detectados en el proceso de investigación-acción llevado a cabo en esta tesis. No puede olvidarse que el componente lúdico es compatible con el rigor académico y la disciplina, tanto a la hora de diseñar un programa como a la hora de ponerlo en práctica.



<b>1. Introducción .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1. Las destrezas orales.....</b>	<b>29</b>
2.1.1. Clasificación de las destrezas lingüísticas .....	32
2.1.2. Comprensión auditiva .....	37
2.1.2.1. Características de la comprensión auditiva. ....	39
2.1.2.2. Microdestrezas de la comprensión auditiva .....	41
2.1.2.3. Características de las actividades de C.A.....	42
2.1.2.4. Tipos de actividades de comprensión auditiva .....	45
2.1.2.5. Cómo llevar la comprensión auditiva al aula.....	47
2.1.3. La expresión oral .....	49
2.1.3.1. Características de la expresión oral.....	51
2.1.3.2. Microdestrezas de la expresión oral .....	52
2.1.3.3. Características de las actividades de E.O. ....	52
2.1.3.4. Tipos de actividades de expresión oral.....	55
2.1.3.5. Cómo llevar las actividades de E.O. al aula.....	59
2.1.4. Diferencias entre habilidades orales y escritas .....	61
2.1.5. Pronunciación .....	63
<b>2.2. El diseño curricular.....</b>	<b>67</b>
2.2.1. La lingüística aplicada.....	71
2.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras .....	75
2.2.3. Material didáctico .....	81
2.2.3.1. El uso del vídeo .....	88
2.2.3.2. El uso de la música y de las canciones .....	90
2.2.3.3. El uso de la publicidad .....	92
2.2.3.4. El uso del ordenador.....	94
2.2.3.5. El uso de internet.....	96
2.2.4. Documentos metodológicos de referencia .....	98
2.2.4.1. El Marco común europeo de referencia .....	98
2.2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	101
2.2.5. Análisis de necesidades: fundamentos .....	103
2.2.5.1. El concepto de necesidad.....	104
2.2.5.2. Información disponible en un A.N. ....	105
2.2.5.3. Modelos de pruebas para el A.N. ....	106
2.2.6. Estilos de aprendizaje .....	110
2.2.7. Estrategias y técnicas de aprendizaje.....	116
2.2.7.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje .....	117
2.2.7.2. Estrategias facilitadoras de la C.A. ....	120
2.2.7.3. Estrategias de comunicación en la expresión oral.....	121
2.2.7.4. Estrategias específicas para la entonación.....	122
2.2.8. El profesor: estilos de enseñanza .....	124
2.2.9. “Filtro” afectivo y corrección .....	127
2.2.10. Relevancia temática.....	130
2.2.11. Autenticidad .....	132
2.2.12. Autonomía .....	135
2.2.13. Programación.....	136

2.2.14.	Evaluación .....	138
2.2.14.1.	Modalidades de evaluación .....	140
2.2.14.2.	Escalas de medición .....	141
2.2.14.3.	Aspectos evaluables de la actividad docente .....	143
2.2.14.4.	Instrumentos de evaluación docente .....	144
<b>2.3.</b>	<b>Los elementos suprasegmentales.....</b>	<b>147</b>
2.3.1.	El acento.....	150
2.3.1.1.	Tipos de acento .....	151
2.3.1.2.	Funciones del acento.....	151
2.3.1.3.	El acento en español .....	152
2.3.2.	El ritmo.....	153
2.3.3.	La pausa .....	155
2.3.4.	La entonación .....	157
2.3.4.1.	Sistema entonativo .....	159
2.3.4.2.	Aspectos fonéticos y fonológicos de la entonación.....	160
2.3.4.3.	El universal entonativo.....	163
2.3.4.1.	Carácter discreto de la entonación .....	164
2.3.5.	Las unidades de la entonación .....	166
2.3.5.1.	Grupo fónico .....	167
2.3.5.2.	Grupo de entonación .....	168
2.3.6.	Concepto de unidad melódica.....	170
2.3.6.1.	Elementos que forman las unidades melódicas.....	171
2.3.6.2.	Extensión de la unidad melódica .....	173
2.3.7.	Tiempos de entonación.....	174
2.3.8.	Tipos de tonemas .....	175
2.3.9.	Patrones entonativos .....	179
2.3.9.1.	Entonación enunciativa.....	179
2.3.9.2.	Entonación interrogativa .....	181
2.3.9.3.	Entonación volitiva.....	183
2.3.9.4.	Entonación emocional .....	183
2.3.10.	Funciones de la entonación .....	185
<b>2.4.</b>	<b>El juego dramático.....</b>	<b>189</b>
2.4.1.	El componente lúdico.....	193
2.4.2.	Drama y teatro .....	196
2.4.2.1.	Teatralizaciones e improvisaciones .....	197
2.4.2.2.	Mímica .....	198
2.4.2.3.	Juegos de rol: <i>role play</i> .....	200
2.4.2.4.	Escenificación.....	201
2.4.3.	Juego dramático .....	203
2.4.3.1.	Juego dramático Vs. espectáculo teatral .....	204
2.4.3.2.	Características del juego dramático.....	205
2.4.3.3.	Capacidades desarrolladas .....	209
2.4.3.4.	Estrategias de aprendizaje relacionadas .....	209
2.4.3.5.	Elementos que intervienen en el juego dramático .....	210

<b>3. Marco metodológico e investigación .....</b>	<b>213</b>
<b>3.1. Investigación-acción en el aula .....</b>	<b>215</b>
3.1.1. Evolución histórica .....	221
3.1.2. Conceptos básicos.....	223
3.1.3. Planificación y desarrollo .....	225
<b>3.2. Diseño de la investigación .....</b>	<b>227</b>
3.2.1. Componentes de la investigación .....	229
3.2.1.1. Objetivos de la investigación .....	231
3.2.1.2. Fases del proceso .....	232
3.2.1.3. Instrumentos utilizados .....	233
3.2.1.4. Contexto de la investigación .....	234
3.2.1.5. Trabajos de referencia .....	235
3.2.2. Escenario del modelo de partida.....	237
3.2.2.1. Dedicación ideal de los profesores de ELE .....	238
3.2.2.2. Dedicación real de los profesores de ELE .....	241
3.2.2.3. Prioridades de los estudiantes internacionales.....	243
3.2.2.4. Dedicación real de los estudiantes .....	245
3.2.2.5. El tratamiento de las D.O. en los manuales.....	247
3.2.2.6. Antecedentes del estudio.....	249
3.2.2.7. Perfil del grupo inicial (curso de otoño de 2007).....	250
3.2.2.8. Análisis de necesidades .....	251
3.2.2.9. Objetivos iniciales del curso.....	254
3.2.2.10. Método didáctico.....	254
3.2.2.11. Programación y material didáctico .....	255
<b>3.3. Reconocimiento del problema .....</b>	<b>257</b>
3.3.1. Se da escasa importancia a la fonética .....	259
3.3.2. Necesidad de una programación propia .....	264
3.3.3. Necesidad de un método complementario.....	265
3.3.3.1. Un ejemplo de aplicación de juego dramático .....	269
3.3.3.2. Material práctico relacionado .....	271
3.3.4. Necesidad de desarrollar material propio .....	272
3.3.4.1. Análisis de los manuales de ELE.....	273
3.3.4.2. Análisis de manuales específicos de fonética.....	274
3.3.4.3. Análisis de obras especializadas en fonética.....	275
<b>3.4. Plan de actuación.....</b>	<b>277</b>
3.4.1. La enseñanza de los elementos prosódicos .....	279
3.4.1.1. El tratamiento explícito de la prosodia en el aula.....	281
3.4.1.2. Tipología de las actividades de práctica prosódica.....	287
3.4.1.3. Materiales para la enseñanza de la prosodia .....	288
3.4.1.4. Herramientas de apoyo auditivo y visual .....	289
3.4.2. Planificación de un programa piloto .....	292
3.4.2.1. Objetivos revisados del plan inicial .....	293
3.4.2.2. Metodología didáctica .....	294

3.4.2.3.	Actividades específicas.....	296
3.4.2.4.	Descriptores del <i>MCER</i> .....	297
3.4.2.5.	Propuesta del Instituto Cervantes.....	299
3.4.2.6.	Nuestra propuesta para el programa piloto.....	302
3.4.2.7.	Secuenciación del programa piloto.....	308
3.4.2.8.	Distribución de las actividades.....	310
<b>3.5.</b>	<b>Puesta en práctica .....</b>	<b>313</b>
3.5.1.	Componentes aplicados durante la práctica .....	317
3.5.1.1.	Desajustes en el nivel.....	317
3.5.1.2.	Importancia del estudio fonético .....	317
3.5.1.3.	Eficacia de la programación y secuenciación .....	318
3.5.1.4.	“Filtro” afectivo .....	318
3.5.1.5.	El juego dramático como elemento integrador.....	320
3.5.1.6.	Tipología y materiales complementarios.....	322
3.5.2.	Nuevos problemas detectados.....	325
3.5.2.1.	La duración de las sesiones .....	325
3.5.2.2.	Distribución de los tiempos de cada sección .....	326
3.5.2.3.	El trabajo personal necesita más dedicación.....	326
<b>3.6.</b>	<b>Reflexión.....</b>	<b>327</b>
3.6.1.	Sesión 1: curso de formación de profesores.....	329
3.6.1.1.	Evaluación y contraste de los estilos .....	333
3.6.1.2.	Opiniones del profesor: estilos de enseñanza .....	335
3.6.2.	Sesión 2: curso de formación de profesores.....	344
3.6.2.1.	Opción A: manuales de ELE.....	345
3.6.2.2.	Opción B: nuestra propuesta .....	346
3.6.2.3.	Preferencia de los participantes.....	350
<b>4.</b>	<b>Conclusión.....</b>	<b>353</b>
<b>5.</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>359</b>
5.1.	<b>Bibliografía general.....</b>	<b>360</b>
5.2.	<b>Manuales.....</b>	<b>373</b>
5.2.1.	Manuales ordenados por autor .....	373
5.2.2.	Manuales ordenados por nombre comercial .....	375
5.2.3.	Manuales para la fonética y la pronunciación .....	379
5.2.4.	Obras especializadas en fonética .....	380
5.3.	<b>Documentos electrónicos .....</b>	<b>381</b>
5.4.	<b>Material literario .....</b>	<b>382</b>
	<b>ANEXO I: <i>Propuesta final</i>.....</b>	<b>385</b>
	<b>ANEXO II: material complementario (índice).....</b>	<b>497</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El uso de las destrezas orales en el aula de lengua, gracias a la incorporación de los métodos comunicativos a su enseñanza, ha ido adquiriendo una importancia fundamental en los últimos años; a pesar de ello, la enseñanza y aprendizaje de lenguas está basada, generalmente, en aspectos gramaticales que se supone deben ser estudiados para hablar de un modo apropiado el idioma que se quiere dominar. Estos estudios se enfocan principalmente al uso de la lengua escrita y sus normas, aunque luego los conocimientos adquiridos sirvan para la expresión oral. En el caso concreto del español se suele enseñar a los estudiantes los usos del subjuntivo, las diferencias entre el pretérito imperfecto y el indefinido, etc.

El profesor nativo de español<sup>1</sup> muestra una clara predilección por las destrezas orales en el desarrollo de su tarea. No ocurre lo mismo con los profesores que enseñan en el extranjero<sup>2</sup>, la mayoría no nativos, ya que perciben la oralidad como algo secundario y muestran una clara preferencia por los contenidos gramaticales aplicados a las destrezas escritas. A pesar de esa preferencia, manifestada por los profesores nativos de español, el trato que se le da al estudio de la pronunciación y corrección fonética en general es poco más que testimonial. Se evita (en este caso es una percepción general sin importar el país de origen) tratar contenidos fonéticos y de pronunciación en el aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con los patrones rítmicos y entonativos característicos de la lengua meta, como algo realmente importante en el proceso de adquisición.

El problema reside en que los profesores de lenguas no cuentan, por lo general, con la preparación necesaria para enseñar las técnicas de pronunciación y entonación; en el improbable caso de contar con ese conocimiento, debe ser transmitido de una forma sencilla y clara al estudiante. El profesor de lenguas no va a tener que explicar toda la información relacionada con la Fonética, pero debe conocer cuáles son sus fundamentos y necesita poseer las herramientas adecuadas para comunicarlo. Además, un conocimiento amplio de la materia que se está explicando aporta más seguridad y refuerza la autoestima del docente, a la vez que adquiere más respeto por parte de sus estudiantes.

---

<sup>1</sup> Como se verá en la investigación de este trabajo de tesis, el 82.05% de los profesores entrevistados valoran las destrezas orales como la competencia más importante en un reparto ideal de la dedicación en el aula; un 76.92% manifiestan que su prioridad en la realidad del aula coincide con estas destrezas. Ver estudio completo en el punto 3.2.2. de esta tesis.

<sup>2</sup> Los estudiantes internacionales manifiestan que lo que más tiempo ha ocupado su formación en el país de origen ha sido el estudio de la gramática, del léxico y de las destrezas escritas.

Ahora bien, no se debe centrar el asunto únicamente en las capacidades del profesor para llevar a los estudiantes las normas fonéticas y su puesta en práctica. Muchas veces el problema es imputable a la idiosincrasia y a los posibles prejuicios del propio estudiante: hay personas que son capaces de aprender y de trabajar con estructuras gramaticales de otros idiomas, pero se sienten ridículos al acomodarse a la pronunciación de una lengua distinta a la materna y llegan incluso a considerar su práctica como algo que ataca a su pudor.

Con el fin de situar esta tesis doctoral en el contexto en el que se ha llevado a cabo, es necesario hacer referencia a nuestro recorrido concreto en la práctica de la enseñanza. Nuestra formación académica está marcada por la realización de la licenciatura en Arte Dramático<sup>3</sup> y la experiencia teatral como paso previo y complementario a la formación filológica<sup>4</sup>; este detalle va a definir el estilo de enseñanza de español como lengua extranjera llevada a cabo en Alcalingua<sup>5</sup>, desde 2004. La influencia del mundo teatral será esencial a la hora de impartir asignaturas especializadas como: *El aspecto lúdico en la enseñanza ELE*, *El teatro español: puesta en escena* o *El teatro y la enseñanza ELE*<sup>6</sup>; esta práctica marcará, asimismo, nuestro estilo pedagógico en el desarrollo de cursos de enseñanza de lengua y cultura españolas a extranjeros. El teatro, y las técnicas vocales aplicadas a su realización, fue una herramienta muy útil a la hora de enseñar la fonética española y la pronunciación. A este factor técnico hay que sumar el componente lúdico y la motivación, aspectos claramente reforzados en cualquier actividad teatral, y que puede ser de gran utilidad a la hora de quitar rigidez a un trabajo tan metódico y complicado como es la práctica fonética.

Es oportuno aclarar que la aplicación de estas técnicas teatrales no tiene como fin último la consecución de talleres de teatro o de actuación (lo cual es, de hecho, una experiencia muy gratificante y de probada eficacia en la enseñanza de lengua y literatura): la misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica de las destrezas orales mediante la incorporación de estrategias, inspiradas en el juego dramático, que sean el eje que articule el programa y defina

---

<sup>3</sup> En la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD).

<sup>4</sup> En la Universidad de Alcalá.

<sup>5</sup> Centro perteneciente a la Universidad de Alcalá, dedicado a impartir cursos de español para extranjeros y a la formación de profesores de ELE.

<sup>6</sup> En cursos impartidos en Alcalingua de la Universidad de Alcalá y dirigidos a profesores de español tanto nativos como extranjeros.

el estilo de las actividades; el fin es el de conseguir una mejora en la competencia comunicativa de los estudiantes y crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad (en las que recrear aspectos culturales y sociales del ámbito hispano que de otro modo sería muy difícil de conseguir) y que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo.

La hipótesis de partida de este trabajo se fundamenta en los siguientes principios:

- Las destrezas orales y su enseñanza gozan cada vez de más prestigio en el mundo académico; a pesar de ello, tanto su desarrollo en el aula como la forma en que son tratadas en los manuales de ELE se basan en estructuras relacionadas con la gramática y las destrezas escritas.
- A pesar de la mayor dedicación que se da a las destrezas orales, hay descuido en la enseñanza de la Fonética por considerarse secundaria. La fonética y la pronunciación son esenciales para el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, pues implica un dominio de la lengua hablada fundamental en el aprendizaje de cualquier idioma.
- Dentro de los estudios de Fonética, existe una mayor investigación y desarrollo de materiales didácticos enfocados al análisis de los elementos segmentales (fonemas) que al trabajo de los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, acento y pausa). Es necesario incidir más en estos últimos, dada su importancia como elemento indispensable para cohesionar el discurso.
- Es fundamental una exposición teórica adaptada al nivel real del alumno, por lo que debe ponerse especial cuidado en el diseño curricular. Es posible la creación de modelos didácticos que hagan más sencilla la práctica de las destrezas orales, de la correcta pronunciación, y de la entonación.
- Una programación educativa no debe ceñirse únicamente al ámbito de la materia que se quiere enseñar. El uso del juego dramático, como parte de una serie de técnicas teatrales, favorece la incorporación de numerosas disciplinas, tales como la literatura, la música, la historia, el arte, etc.



Por consiguiente, la hipótesis de partida de este trabajo se sustenta en la afirmación de que el uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas.

El objetivo principal de esta tesis es el de comprobar si es posible la integración del juego dramático en la enseñanza de lengua; se pretende estudiar cómo su aplicación afecta al proceso de aprendizaje, su impacto sobre la mejora de la competencia comunicativa y los elementos positivos que aporta a la motivación, su repercusión en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como la interrelación entre los participantes en el aula.

A esta meta principal acompañan una serie de objetivos secundarios que se pretende conseguir con este trabajo:

- Profundizar en los estudios teóricos sobre las destrezas orales, sus características y tipología de actividades para su práctica, así como las estrategias y estilos de enseñanza/aprendizaje relacionados.
- Analizar las actitudes y creencias, tanto de alumnos como de profesores, con respecto a sus preferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje y de enseñanza; indagar sobre su valoración de las destrezas orales y del trabajo sistemático de la fonética en el aula de español.
- Incidir en la necesidad de realizar un diseño curricular centrado en el alumno y en las necesidades concretas del programa, con una dosificación realista de los contenidos y con una secuenciación adecuada de los mismos.
- Analizar las herramientas de las que dispone un profesor de lenguas, no solo materiales (manuales, vídeo, música, Internet, materiales reales, etc.), sino el aprovechamiento de su propia personalidad (componente afectivo y vocacional), para hacer que la enseñanza sea más eficaz y asumible tanto por el profesor como por el estudiante.
- Reunir los aspectos teóricos concernientes a los elementos suprasegmentales en español con el fin de demostrar su importancia y dimensión comunicativa;

este esquema teórico servirá de guía al profesor a la hora de adquirir un conocimiento básico sobre la materia y aplicar la teoría a la clase de lengua.

- Realizar un estudio sobre los manuales disponibles en el mercado situándolos en el tratamiento que hacen sobre las destrezas orales, la práctica de la fonética y de la pronunciación.
- Insistir en el carácter interdisciplinar de la enseñanza de lenguas mediante la incorporación de otras áreas culturales: literatura, cine, arte, teatro, etc.
- Desarrollar procesos dinámicos en los que el alumno sea el centro y el eje que desarrolle la organización del aula e incorporar una metodología que ayude a conseguir la independencia lingüística y a promover usos encaminados al aprendizaje autónomo.
- Aportar ejemplos concretos, mediante propuestas desarrolladas durante la investigación, con los que mostrar que el marco teórico expuesto puede ser llevado a la práctica.
- Contemplar la docencia como una reflexión integrada en la experiencia en el aula con el fin de mejorar la labor educativa.

Para alcanzar sus objetivos, esta tesis doctoral se estructurará en torno a un marco teórico en el que se aportará el conocimiento necesario para llevar a cabo una investigación práctica, basada en la experiencia y la reflexión, para, de este modo, aplicar una propuesta de intervención específica como resultado de los dos procesos anteriores.

Así, en el capítulo 2 se realiza el desarrollo de un marco teórico que servirá de base con la que plasmar una programación educativa completa, compuesto, a su vez, de cuatro partes: comienza con una descripción de las destrezas orales, sus características, tipología de actividades y cómo llevarlas al aula; realiza un recorrido por el diseño curricular (análisis de necesidades, objetivos, contenidos, materiales disponibles, secuenciación y evaluación de un programa), partiendo de la ubicación de la enseñanza ELE en el contexto de la lingüística aplicada y de los diferentes modelos educativos y estilos de enseñanza/aprendizaje existentes; a continuación, expone un compendio teórico sobre los aspectos relacionados con

la prosodia<sup>7</sup> en español, desde la perspectiva de la Fonética Articulatoria<sup>8</sup>, con el fin de aportar el conocimiento necesario para su enseñanza; concluye el marco teórico con un repaso de elementos teóricos imprescindibles para situar el juego dramático dentro de las técnicas teatrales y su aplicación en el aula.

En el capítulo 3 se lleva a cabo la investigación propiamente dicha, en la que se mostrará que es posible integrar el juego dramático en la enseñanza de un aspecto fundamental en la oralidad y la corrección fonética: los elementos suprasegmentales; todo ello sin menoscabo del rigor académico y de la coherencia metodológica. Este proceso de búsqueda se llevará a cabo según los postulados desarrollados en la metodología de investigación-acción en el aula y supone un proceso reflexivo para identificar un problema, una carencia o dificultad que se desea resolver. Se intenta fijar la diferencia entre la teoría y la realidad, lo que debería ser y lo que realmente ocurre en una situación concreta. Esta es la parte esencial de la tesis, la de mayor extensión y la que muestra un esquema más complicado:

- El marco metodológico (epígrafe 3.1): a partir de la meditación sobre la actividad investigadora se decide la adopción de una metodología cualitativa, más adecuada a la actividad educativa, concretamente el modelo desarrollado en el trabajo de Elliott y Stenhouse<sup>9</sup> (entre otros), y que corresponde a un modelo práctico, en el cual los procesos de investigación-acción van dirigidos a que el profesorado adquiera un protagonismo activo y autónomo. Mediante el uso de esta metodología queremos hacer notar que el recorrido en la investigación es tan importante o más que el resultado final. Asimismo, los contenidos teóricos del marco metodológico se irán tratando al mismo tiempo que avanza la investigación, en vez de aparecer agrupados: se ha considerado más coherente con la propia dinámica de la reflexión y puesta en práctica defendidas por el modelo.

---

<sup>7</sup> Cortés<sup>7</sup> (2002) define la prosodia como la rama de la Lingüística que analiza y representa formalmente aquellos elementos no verbales de la expresión oral. Se asocia a las variaciones de la frecuencia fundamental, duración e intensidad y a otros elementos derivados de la vibración de las cuerdas vocales como la pausa, el acento y el ritmo. En esta tesis los términos prosodia y elemento suprasegmental harán mención a una misma realidad.

<sup>8</sup> Los asuntos vinculados a la enseñanza de la prosodia están integrados en la investigación propiamente dicha (capítulo 3).

<sup>9</sup> Ver la evolución del modelo de investigación-acción en el aula en el punto 3.1.1.

- La investigación arranca con su diseño (epígrafe 3.2), en el que se exponen los componentes que van a actuar: fases (de carácter cíclico, flexible y dinámico), instrumentos utilizados (observación activa, entrevistas con los participantes, contraste plural de fuentes, de instrumentos de registro de datos, reflexiones e impresiones) y contexto en el que se desarrolla (escenario de partida, análisis de necesidades de un grupo concreto, método didáctico y materiales disponibles al inicio del proceso). La investigación tiene dos partes claramente diferenciadas: una en la que se trabaja con estudiantes internacionales<sup>10</sup> y la reflexión, contraste con otros profesores de ELE<sup>11</sup>.

- A partir de este momento se reproducen las fases estipuladas en la metodología de investigación-acción y se aplican a un programa concreto:

1. Reconocimiento del problema, ocurrido durante un curso de fonética impartido a estudiantes americanos. En esta fase se localizan una serie de dificultades (como pueden ser la poca importancia que se da a la fonética, la extensión excesiva de los contenidos, fallos en la programación y en el método de enseñanza, en los materiales existentes, etc.) que obligan a replantearse el programa y el estilo de impartir la asignatura.
2. Plan de actuación, replanteamiento de la programación, en el que se plantea un diseño curricular más adecuado: ante el problema detectado de la excesiva duración (tratar todo el ámbito de la fonética en español es muy ambicioso) se decide centrar la actuación a los elementos suprasegmentales y completar la información teórica relacionada con a la enseñanza de la prosodia; en cuanto al método educativo, se resuelve incorporar el juego dramático como eje que articule el contenido y la actividades. Este momento es fundamental en el desarrollo de la investigación, ya que es cuando se plantea una propuesta de intervención<sup>12</sup> para mejorar los defectos detectados en la programación: se trata de un programa piloto con objetivos, métodos didácticos y materiales

---

<sup>10</sup> Con estudiantes de Alcalingua, centro internacional de enseñanza de español de la Universidad de Alcalá, y con estudiantes americanos participantes en el *Programa de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá* en el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos, (IUIEN), actual Instituto Benjamin Franklin.

<sup>11</sup> Con colegas del centro y profesores asistentes a cursos de formación pedagógica.

<sup>12</sup> Ver el punto 3.4.2: *Planificación de un programa piloto*.

revisados; los ejercicios, actividades y su desarrollo pueden consultarse en el anexo I: *Propuesta final*<sup>13</sup>.

3. Puesta en práctica en la que se comprueba el plan de actuación: se aplica a un grupo concreto, teniendo en cuenta las características específicas del mismo, y se comprueba la eficacia de la integración del juego dramático en la programación. A su vez, se detectan problemas nuevos o problemas que no se han podido resolver (básicamente, la duración de las sesiones, la distribución de los tiempos y el trabajo personal fuera del aula).
4. Reflexión: en esta fase entra en juego la contrastación<sup>14</sup> de fuentes con un grupo de profesores para ver si el caso es aplicable en otros momentos, otros espacios y por otros actores. El intercambio de pareceres girará en torno a la interacción y motivación en la dinámica de grupos, así como a los recursos y técnicas para la enseñanza de las destrezas orales. En esta fase se realiza una evaluación y contraste de estilos de enseñanza y un análisis, por parte de los profesores observadores, de los materiales disponibles para la enseñanza de la fonética en español.

Una vez ultimada la investigación, en el capítulo 4 se establecen las conclusiones de la misma, se revisa la consecución de objetivos y se comprueba la valía de las hipótesis planteadas en cuanto a la integración del juego dramático en la enseñanza de lenguas. La aplicación del modelo de investigación-acción, dado su carácter cíclico, en el que alternan procesos de reflexión y de puesta en práctica de las mejoras decididas, ha servido para identificar los logros y los errores que han ido surgiendo durante el plan de actuación diseñado. La reflexión final aportará las pautas adecuadas para la programación de un curso monográfico sobre la prosodia española, pensado para estudiantes extranjeros de nivel B2 y que puede ser consultado en el anexo I: *Propuesta final*.

---

<sup>13</sup> El anexo I es el resultado de la propuesta de intervención que se plantea en el plan de actuación y de las mejoras añadidas a partir de las propuestas de mejora resultado de la conclusión final (capítulo 4).

<sup>14</sup> Triangulación, cuyo principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos datos para compararlos entre sí; en este caso los actores son el investigador, los estudiantes y los profesores observadores.

Debe hacerse mención a la importancia que en esta tesis doctoral tienen los anexos; además del ya mencionado con la propuesta final de intervención, se ha elaborado un segundo anexo en el que se puede consultar todos los datos técnicos de las encuestas (tablas de frecuencias con los resultados analizados con el programa SAS<sup>15</sup>, versión 9.1) documentos, muestras concretas de manuales utilizados y unidades didácticas utilizadas durante la investigación, así como los textos literarios utilizados en las propuestas.

Acompaña al trabajo un anexo en CD para la consulta de documentos audiovisuales explicativos de las observaciones detalladas en el proceso: ejemplos de manuales, vídeos pertenecientes a manuales de ELE, cortos de cine utilizados y muestras reales de materiales realizados por estudiantes y profesores. Una parte fundamental de este anexo en CD son las audiciones que acompañan a los ejercicios planteados en la propuesta final.

En cuanto a la bibliografía, esta está constituida por una relación general en la que aparecen únicamente los libros citados en el trabajo y una bibliografía específica de manuales que han sido analizados durante la investigación, tanto manuales genéricos de ELE como manuales específicos de fonética y obras especializadas en fonética española. Se mencionan, asimismo, las páginas Web consultadas y recomendadas y las obras literarias utilizadas para el diseño de las actividades que aparecen en la programación del monográfico.

El modelo de investigación-acción ha mostrado ser un método participativo (los educadores trabajan por la mejora de sus propias prácticas) y colaborador. Este último aspecto será fundamental, al incorporar el punto de vista y el análisis de otros profesores como elemento de reflexión y mejora del aspecto concreto que se quiere perfeccionar. Otro de los sentidos de este modelo es el de acortar las distancias existentes entre el profesional investigador y el profesional docente con el fin de incorporar la actividad investigadora en la actividad educativa.

Será fundamental, en este sentido, el análisis de las encuestas realizadas a profesores de español y a estudiantes internacionales, diseñadas para comprobar su opinión sobre aspectos relacionados con los estilos de enseñanza y aprendizaje, así como para escrutar su percepción sobre el estudio de las

---

<sup>15</sup> Statistical Analysis System, SAS Institute Inc.

destrezas orales y la importancia de la fonética en el estudio del español. El ámbito de estudio lo compone, en cuanto a profesores, 60 participantes en diferentes situaciones profesionales y experiencia variada; el número de estudiantes entrevistados, universitarios, con una edad media de 23 años, supera los 200 y engloba a estudiantes de Estados Unidos, Asia y Europa con una participación muy equilibrada de cada entorno cultural.

También se llevará a cabo un estudio sobre los materiales disponibles para la práctica de las destrezas orales y, más concretamente, la enseñanza de la fonética del español. Se examinarán 31 manuales pertenecientes a 26 colecciones con diferentes estilos didácticos, manuales específicos de fonética para estudiantes de ELE y obras especializadas para universitarios y profesores. Incluiremos diferentes herramientas de apoyo auditivo y visual disponibles tanto en aparatos multimedia como en Internet. El fin de esta exploración es mostrar la necesidad, por parte del profesor, de crear materiales propios complementarios a los disponibles en el mercado. Se revisará, asimismo, las diferentes tipologías utilizadas en la enseñanza de las destrezas orales y el uso que se suele dar en el aula para, de este modo, comprobar cuáles son más habituales, y reconocibles por los estudiantes, y cuáles se adaptan mejor al objetivo de integrar el juego dramático en su práctica; de un modo concreto, en la fonética española.

Los modelos utilizados para la programación se basarán en los descriptores estipulados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Su seguimiento será flexible y se revisará y adecuará a las necesidades concretas de un programa, con aportaciones personales llevadas a la práctica en el aula, durante las diferentes fases del proceso de investigación-acción.





## 2. MARCO TEÓRICO

Esta tesis doctoral comienza ahondando en el marco teórico disponible para aportar el conocimiento previo necesario a la metodología de investigación. Los conceptos aquí analizados serán de utilidad en el desarrollo de las siguientes fases: la de investigación y la propuesta final de actuación.

El marco teórico comprende cuatro módulos interrelacionados y que busca un fin común: la integración del juego dramático en el aula de lenguas, concretamente en la aplicación de las destrezas orales. Los módulos son:

1. Las destrezas orales
2. El diseño curricular
3. Los elementos suprasegmentales
4. El juego dramático

El propósito último podría ser el de servir de guía para otros profesores, sobre todo el módulo dedicado al estudio de los elementos suprasegmentales: consideramos que este módulo contiene los conocimientos imprescindibles para poder comprender el funcionamiento de la prosodia en español y, de ese modo, poder transmitirlos al estudiante.

En cuanto a la bibliografía consultada, se realizará un recorrido por los aspectos relacionados con la enseñanza de lenguas en general, para lo que se hará referencia a menudo a la obra de Cassany, Luna y Sanz, *Enseñar lengua*, cuya exploración trata de crear vínculos estrechos entre la enseñanza de lengua materna y lenguas extranjeras y que nosotros intentaremos aplicar, cuando sea pertinente, en este trabajo de tesis.

Para el estudio de las destrezas orales será de gran utilidad el compendio de artículos concernientes a la enseñanza de español como lengua extranjera, *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, entre los que destacan los trabajos de Pinilla y Gil-Toresano. De la misma manera, un manual citado a menudo será el de *Profesor en acción* de Giovannini y alumnos.

En los aspectos relacionados con la lingüística aplicada y su recorrido histórico, se recurrirá a menudo a Sara Parkinson y su obra: *La lingüística y la enseñanza de las lenguas*; para estudiar el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera, desde sus inicios hasta la actualidad, será de gran utilidad *Historia de la enseñanza de ELE*, de Aquilino Sánchez.

En cuanto al análisis de necesidades y metodología que atañen al diseño de un currículo, aparecerán continuas referencias a García Santa Cecilia y su obra: *Cómo se diseña un curso de lenguas extranjeras*. Otra publicación de utilidad será el *Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes*, como complemento a los autores citados anteriormente.

El área de Fonética arrancará inicialmente con dos obras fundamentales en la investigación de la entonación en español. Estas son:

- *Manual de entonación española*, de Tomás Navarro Tomás. Los estudios de este pionero de la fonética y fonología españolas pueden parecer un poco anticuados; aun así, después de leerlos y contrastarlos con otras publicaciones más actuales, se puede llegar a la conclusión de que muchos de los postulados expuestos en ellas están basados en los principios por él anticipados. No hay que olvidar tampoco que sus experimentos prácticos, investigaciones realizadas sobre numerosos corpus, así como trabajos realizados con los aparatos de medición con los que contaba en su momento, avalan la intención científica de su obra.
- *Tratado de fonología y fonética* de Antonio Quilis. Es un estudio pormenorizado del material fónico en el que se trata de forma ordenada el sistema, la fonología y la fonética en sus diferentes vertientes: la acústica, la articulatoria y la auditiva, todo ello ligado al desarrollo del proceso de comunicación y sus características (en nuestro caso, el trabajo teórico se centrará más en el desarrollo de la fonética articulatoria que en la investigación sobre los aspectos acústicos de la entonación). La obra de Quilis, tiene, además, la ventaja de mostrar las variedades generales del ámbito hispano. A pesar de que en la etapa inicial de nuestro trabajo no se va a contemplar el estudio de la riqueza de variantes del español, la investigación llevada a cabo por este autor puede ser adecuada para una ampliación posterior del mismo.

- Serán de utilidad materiales publicados con un sentido mucho más didáctico, como son el caso de Cortés, Poch, y Gil. Son trabajos basados en estudios fonéticos clásicos, pero que prestan atención a los fenómenos suprasegmentales como parte esencial en la enseñanza de lenguas e intentan ofrecer un marco didáctico apropiado para su aprendizaje. Desde el convencimiento de que se puede enseñar la entonación en clase, del mismo modo que se enseña la gramática o el vocabulario, pretenden acercar al profesor de ELE a los principios básicos de la fonética y la fonología.

- Mencionaremos el trabajo de Joaquim Llisterri y su tratamiento técnico y práctico, tanto en manuales de fonética como en su aplicación en Internet: ha sabido desarrollar los aspectos teóricos de una forma sencilla de comprender, ayudado por actividades muy llamativas y la aplicación de las últimas tecnologías en enseñanza de la pronunciación y la fonética en general.

Por último, en cuanto al estudio de la aplicación del juego dramático en la enseñanza, cabe reseñar las publicaciones de Fernando Bercebal: *Un taller de drama*, Luis Dorrego: *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español* y Concepción Arroyo: *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Con esta investigación no se pretende enseñar técnicas teatrales a nuestros estudiantes de lengua, sino utilizar las posibilidades que nos ofrece el juego dramático como elemento desinhibidor y como estímulo en el proceso de aprendizaje. Esto no impide la consulta de teóricos del teatro y la dramaturgia, como es el caso de Jorge Eines, para contar con más información y puntos de vista sobre el tema.

## 2.1. LAS DESTREZAS ORALES

Desde una perspectiva general podría considerarse la destreza como el equivalente de una habilidad, tal y como contempla el *Diccionario de la Real Academia Española*, esto es, la capacitación para realizar algún tipo de trabajo o tarea práctica. Así, al hablar del desarrollo de las destrezas en el aula se haría referencia a todas aquellas capacidades o procedimientos que permiten al alumno la resolución concreta y efectiva de una determinada tarea o actividad. Las destrezas pueden ser consideradas, también, como los objetivos o fines pedagógicos encaminados a desarrollar en el estudiante un adecuado manejo de sus capacidades lingüísticas y será, por lo tanto, el campo de actuación de los profesores de lenguas.

Mediante las destrezas lingüísticas, el alumno lleva a cabo acciones, actividades y procesos, cuyos objetivos no se encuentran en el ámbito del aprendizaje, sino que se sitúan en la vida real, en el contexto comunicativo externo al alumno. De esta manera, el desarrollo de las destrezas dentro del aula se encamina a capacitar al alumno para hacer algo fuera del aula. Esta concepción del trabajo en el aula está unida a una concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas que implica, a su vez, el seguimiento de una programación centrada en el alumno y en el propio proceso de aprendizaje.

En la enseñanza de lenguas, las destrezas lingüísticas se identifican, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante *MCER*), con las acciones específicas en las que podemos reconocer que una lengua está siendo usada. De este modo, el *MCER* especifica, en el Punto 5.1.2, las habilidades prácticas que se relacionan con situaciones concretas; así, se enumeran:

- Las destrezas sociales: la capacidad de actuar de acuerdo con ciertos tipos de convenciones y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- Las destrezas de la vida: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etcétera.

- Las destrezas profesionales: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto) empleo.
- Las destrezas de ocio: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio.

Por otra parte, las destrezas anteriores pueden, a su vez, concretarse en acciones específicas que involucren a las destrezas lingüísticas; por ejemplo, las destrezas sociales incluyen la capacidad de hacer una exposición oral correcta y fluida adecuada a contexto. De la misma manera, las destrezas profesionales implican el desarrollo de la capacidad de producir escritos concretos, dependiendo del ámbito profesional al que nos refiramos; así, en una oficina comercial será importante saber redactar cartas de presentación o de publicidad mientras que en un centro educativo será pertinente la redacción de informes sobre el desarrollo de los alumnos.

Estos grupos de destrezas no son unitarios ni guardan una relación directa con las destrezas lingüísticas, ya que es posible identificar un mismo proceso de comprensión lectora o de expresión escrita como una destreza de ocio o como una destreza profesional, por ejemplo (cuando se realiza una lista de productos de un supermercado o cuando dos niños juegan a las compras y realizan listas). Las habilidades o destrezas prácticas (sociales, de la vida, profesionales y de ocio) clasifican todas aquellas capacidades necesarias para desenvolverse en ámbitos concretos, con independencia de que impliquen a las destrezas lingüísticas.

## 2.1.1. Clasificación de las destrezas lingüísticas

Según el *Diccionario ELE* del Centro Virtual Cervantes:

Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo a los modos de transmisión (oral y escrito) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptoras). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición.

Así, desde una visión didáctica, se han clasificado las destrezas lingüísticas teniendo en cuenta la forma en la que son transmitidos los mensajes, por lo que se han dividido en destrezas orales y destrezas escritas. Por otro lado, atendiendo al proceso de intercambio de mensajes se ha hablado de destrezas productivas y destrezas receptoras, mientras que, desde una perspectiva más comunicativa, se prefiere los términos de destrezas interpretativas y destrezas expresivas. Lo importante de esta clasificación es que centra la atención del trabajo con destrezas en el proceso por el que dos interlocutores realizan un acto lingüístico de comunicación y consigue aislar, de forma adecuada, los elementos más importantes que intervienen en el mismo.

Las destrezas productivas y receptoras pueden dividirse, a su vez, en cuatro:

- Comprensión lectora (CL) y comprensión auditiva (CA) (destrezas receptoras o interpretativas).
- Expresión escrita (EE) y expresión oral (EO) (destrezas expresivas o receptoras).

Esta división permite exponer el proceso comunicativo como una estructura unitaria, atendiendo al proceso de decodificación de mensajes (CL y CA), o a la expresión de esos mismos mensajes (EE y EO). Por otra parte, puesto que dichos procesos nunca se presentan de forma aislada, el trabajo sobre las destrezas permitirá tratar en el aula procesos de comunicación verosímiles en la vida real, tanto si dichos procesos involucran el desarrollo de una sola destreza (la lectura



solitaria y por placer), como si involucran dos (la realización de un resumen a partir de un texto leído), tres (hacer comentarios sobre el resumen que se ha hecho acerca de un libro que previamente se ha leído) o las cuatro (escribir nuestros propios comentarios a partir de la escucha de un programa de radio en el que se habla sobre un libro que se habrá leído antes, para, más tarde, exponer la opinión sobre lo escuchado y sobre lo leído).

A su vez, las cuatro destrezas descritas pueden incluir otras destrezas secundarias (que el *MCER* llama microdestrezas), específicas de cada una de ellas, ya que cada destreza lingüística supone poner en marcha procesos cognitivos distintos. Así, la expresión escrita exige que el lector reconfigure las secuencias fónicas en unidades de signos escritos, de manera que sea posible articularlos en un mensaje coherente y unitario; por su parte, la comprensión lectora supondrá la capacidad de relacionar determinados signos gráficos con los significados asociados a estos o, en un plano más comunicativo, la habilidad para relacionar la información contenida en un texto escrito con los conocimientos previos del lector, para optimizar el proceso de interpretación.

Widdowson (1978) había redefinido el concepto señalando que las destrezas que se activan en el aprendizaje de una lengua serán diferentes según se apliquen al sistema de la lengua o al uso de la misma. Cuando el trabajo de las destrezas se dirige al uso de la lengua, se observa que:

La competencia lingüística desarrollada por el alumno y aplicada a una situación comunicativa real, sólo es eficaz cuando se tienen en cuenta también las características del contexto, de la identidad social y personal de los interlocutores, de los conocimientos del mundo que suponen los interlocutores, etc.

Estos son elementos importantes del proceso de comunicación que permiten mantener abierta la conexión entre los interlocutores y llevar a cabo el objetivo comunicativo marcado. A su vez, estos elementos deben ser debidamente interpretados a través de la activación de estrategias comunicativas.

Por lo tanto, a la hora de planificar la actividad docente el profesor debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- El objetivo comunicativo del trabajo y la destreza a través de la cual se quiere conseguir.
- Las diferentes estrategias que pueden ponerse en juego para de la consecución de los objetivos<sup>16</sup>.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el hablante debe controlar para comunicarse con los demás con éxito. Es lo que se llama “habilidades lingüísticas”, “destrezas”, “capacidades comunicativas” o “macrohabilidades”, según el autor que se consulte. En general, este último término se usa para distinguir las cuatro habilidades básicas de las más específicas y de orden inferior o “microhabilidades”: la lectura en voz alta combina la comprensión lectora y la expresión oral de un texto, pero se trata de una actividad menos frecuente. La comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica y que, sin embargo, en el texto escrito el lector encuentra ya aisladas.

De estas habilidades, según Cassany (1994), las más practicadas en la vida cotidiana son las orales, con gran diferencia de las escritas; de éstas, es la comprensión oral ocupa el primer lugar, a pesar de que las destrezas escritas gozan de mayor prestigio social en el sistema educativo. Tradicionalmente se entiende que el objetivo esencial de los centros educativos es el de enseñar a leer y escribir, pero de todos es sabido que los hablantes en general, ya sean de lengua materna o segundas lenguas, tienen importantes problemas de expresión oral (falta de fluidez, una pronunciación inadecuada y una falta de organización de las ideas que se quieren transmitir). A veces los hablantes son incapaces de llevar a cabo ciertas intervenciones orales más o menos complicadas, como puede ser una exposición en público o leer en voz alta, sin hablar de las limitaciones que surgen a la hora de mantener diálogos o debates organizados, teniendo en cuenta que estas actividades son las más importantes en frecuencia y participación.

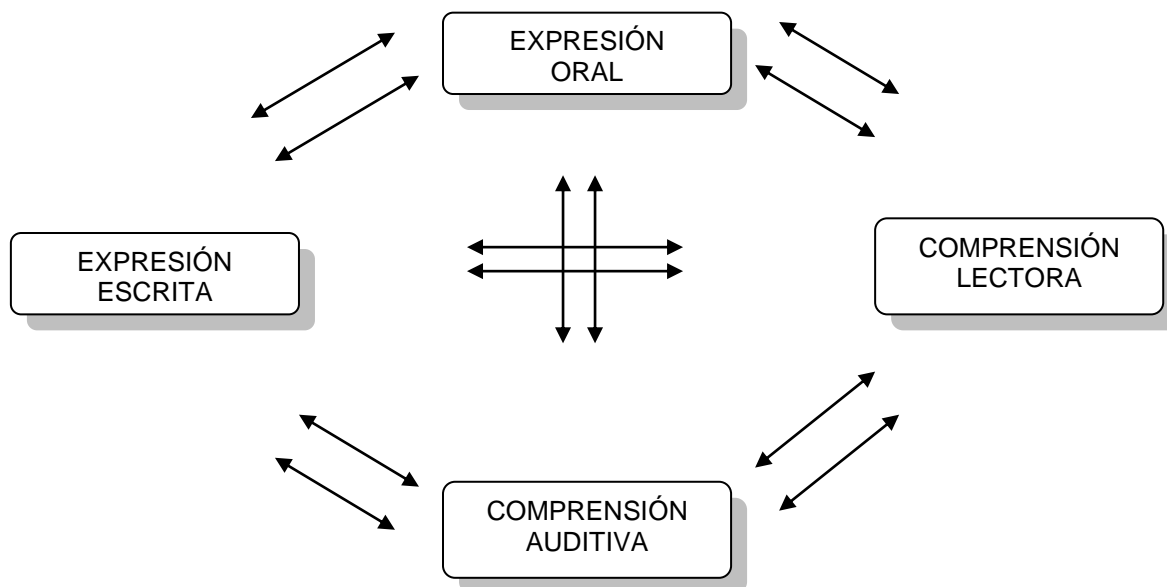
---

<sup>16</sup> A este respecto se dedicará el punto 2.2.7.

Es importante considerar que estas destrezas, o habilidades, normalmente no funcionan de una forma aislada, sino de una forma integrada: el hablante intercambia continuamente los papeles de emisor y receptor durante el proceso comunicativo; durante una conversación escuchamos y hablamos al mismo tiempo, y cuando escribimos realizamos, necesariamente, una tarea de lectura. Por ello, la enseñanza de estas habilidades debe ser realizada de un modo integrado mediante trabajos de lectura de textos, comentario de esos textos y adaptaciones escritas sobre los mismos. De la misma manera, la visualización de un vídeo puede prepararse con ejercicios específicos de comprensión y puede complementarse con debates, exposiciones sobre el tema, etc.

Como señala Pinilla (2002: 882)

Existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las cuatro destrezas, sin que tampoco sea posible establecer un orden definido, ya que cada destreza puede ser propulsora o consecuencia de cualquiera de las otras tres, tal como se refleja en la siguiente figura:



Esquema original de Pinilla (2002: 882)

La integración de destrezas implica trasladar al aula situaciones de comunicación reales y representar dentro de la misma los distintos actos que la hacen posible; así, una unidad didáctica que pretenda integrar destrezas y presente la situación “organizar una visita al Museo del Prado” comprenderá todas las actividades de CL, EE, CA y EO que hacen posible esa situación. Se trata de trasladar al aula situaciones de comunicación verosímiles o, al menos, las formas con las que se activa el uso de la lengua en dichas situaciones. De esta manera, aún cuando sea imposible reproducir el contexto real de una situación, siempre será posible aislar las destrezas lingüísticas que se ponen en juego y permitir al alumno acceder a los instrumentos a través de los cuales debe enfrentarse a ellas.

No obstante, y con el fin de analizar de una forma pormenorizada los elementos que intervienen en estos procesos, en la tesis que nos ocupa, las destrezas lingüísticas implicadas serán presentadas de modo separado, como opción metodológica: comprensión auditiva y expresión oral tendrán un estudio diferenciado, para así poder abarcar su complejidad de forma ordenada y comprensible (tanto para el autor del estudio como para el posible lector/profesor/estudiante).

## 2.1.2. Comprensión auditiva

Escuchar es, de las actividades lingüísticas, la que suele provocar menos interés en la vida cotidiana, asociada generalmente a la actitud pasiva de un asistente a una conferencia. Todo lo contrario, escuchar es un acto encaminado a un objetivo concreto (recibir información, una respuesta, entender algo) y que exige un proceso de comprensión en el que se aprovecha los conocimientos previos sobre la realidad y que obliga a realizar un trabajo de predicción de lo que se va a oír.

Generalmente el interlocutor aporta pistas contextuales e información no verbal que ayuda a comprender el mensaje (gestos, pausas, cambios de ritmo o entonación, etc.); otros estímulos sensoriales (ruidos, aspectos visuales, etc.) completarán esas pistas. Por supuesto, el lugar y el contexto en que se produce el hecho comunicativo es una variable fundamental: no es lo mismo el lenguaje oral utilizado en una situación formal (ambiente académico, trabajo, etc.) que la espontaneidad de una comunicación en un ambiente familiar más relajado.

Escuchar es comprender el mensaje, para lo que se debe activar un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso oral. Este proceso requiere un papel activo y participativo: de algún modo, la tarea de los docentes debe estar encaminada a inculcar valores sociales, más allá del hecho lingüístico, en los que se esperan actitudes de respeto y valoración de lo que dicen los demás tanto como la motivación de expresar ideas propias.

Gil-Toresano (2004: 900) describe el proceso de comunicación oral como:

- Un acto de ostensión, momento en el que el hablante produce señales lingüísticas perceptibles por el oyente. Este proceso aporta dos niveles de información: el primero, donde se aporta el significado literal (locución) y el segundo donde se hace referencia a la intención que tiene el hablante al emitir las palabras (ilocución).
- Un acto de inferencia, momento en el que el oyente contextualiza el mensaje teniendo en cuenta los deseos, metas, actitudes, valores y conocimientos que posee de su interlocutor. Un oyente competente será aquel que sea capaz de

llevar a cabo una interpretación coherente del contexto concreto en el que interrelaciona con el hablante.

Los oyentes se encuentran en muchas ocasiones con serias dificultades a la hora de comprender un mensaje oral porque, aparte del conocimiento cultural general que permite la comprensión del tema y del control lingüístico del discurso que se pueda tener, a menudo al intérprete le falta numerosa información que los participantes reconocen y que no aparece explícita. Por ello, se puede decir que en la comprensión auditiva, según Gil-Toresano (2004: 903), el oyente hace uso de tres fuentes de información:

A. Conocimiento del mundo, que, hace referencia a:

(...) toda una gama de informaciones y experiencias guardadas en la memoria relativas a hechos y acontecimientos del mundo, o creencias y convenciones culturales, conocimiento de nuestro entorno, de nuestra propia vida, etc.

A lo largo de la vida creamos guiones y estructuras que nos sirven para organizar el conocimiento que vamos acumulando. De este modo, tenemos incontables esquemas accesibles en nuestra memoria. Pueden ser concretos (si pensamos en el mobiliario que forma una clase, mesas, sillas, pizarra, etc.), abstractos (amor, amistad, etc.) o estar relacionados con una situación (en el aeropuerto).

B. Conocimiento formal y estructural que el hablante posee sobre la lengua:

El reconocimiento de palabras es el acto más importante de este proceso de percepción de la lengua y su decodificación, para lo que debe conocer los sonidos y sus variaciones: el oyente deberá tener en cuenta el análisis gramatical, ya que le permitirá asignar roles semánticos a las palabras, facilitando así la comprensión, además de reconocer elementos léxicos de los que extraer elementos semánticos con los que inferir el contenido del discurso. Cuando se escucha, se debe atender no sólo a las palabras sino también a la melodía y al ritmo, y al valor informativo de la entonación, puesto que, según Gil-Toresano (2004: 903):

La cadena hablada no se produce en un caudal continuo ininterrumpido, sino en unidades marcadas por una entonación concreta, de unos dos o tres segundos de duración, limitados por pautas y coincidentes, por lo general, con sintagmas o cláusulas.

### C. Conocimiento del contexto del discurso:

Lo que rodea al acto de habla. Conocer al emisor, al receptor, el asunto, el lugar, etc. permite al oyente generar información que le ayuda a dar sentido a lo que escucha y a poner en funcionamiento mecanismos de anticipación o predicción que contribuyen a agilizar el proceso mental para comprender la lengua, así como a reducir el esfuerzo y los recursos necesarios para conseguirlo.

Hay que tener en cuenta que el valor comunicativo de un mensaje está marcado no solo por las palabras y sus significados gramaticales, sino por los intereses, deseos, metas, actitudes, valores, historias y conocimientos de las personas implicadas, tanto del hablante como el oyente. El oyente deberá ser capaz de ir más allá del texto, usar los indicios y pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante ya que, como afirman Brown y Yule (1983: 57) citados en Gil-Toresano (2004: 901):

Es absurdo pensar que los hablantes presentarán en palabras todo lo que pretenden comunicar. Los hablantes podrán esperar que sus oyentes tengan algún conocimiento de cómo es el mundo y serán capaces de hacer inferencias razonables basadas en este conocimiento.

#### 2.1.2.1. Características de la comprensión auditiva.

La comprensión de la lengua hablada varía mucho entre unos actos de comunicación y otros. No es lo mismo la actuación del oyente en una conferencia, que en una discusión. Por tanto, la posición del oyente respecto del hablante y del discurso dentro de la situación de comunicación es fundamental.

Es posible establecer cuatro posiciones típicas, según Gil-Toresano (2004: 901):

1. Interlocutor: el oyente comparte el discurso a partes iguales con el hablante, como en el caso de una conversación.
2. Destinatario: oyente determinado al que se dirige el hablante, como en el caso de escuchar una clase o un seminario.
3. Miembro del público: oyente indeterminado dentro de una audiencia; como en el caso de escuchar un aviso público o un informativo por televisión.

4. Oyente accidental o no intencional: el mensaje no se dirige a él, el oyente está fuera del discurso, como en el caso de escuchar las conversaciones ajenas.

Desde (1) hasta (4) las oportunidades que tiene el oyente a participar en el discurso disminuyen y condicionan que este sea más o menos colaborativo. Las limitaciones del oyente dependen tanto de las expectativas sociales como del grado de conocimiento y experiencias compartidas con el hablante; cuanto más cerca esté el hablante en términos de espacio físico y psicológico, mayor será la implicación y la participación. La posición del oyente en un discurso más o menos participativo determina el grado de atención y concentración que manifiesta el oyente, la facilidad de creación y aplicación de un contexto adecuado, así como el control que puede ejercer el oyente sobre su propia comprensión.

Otro elemento determinante en la actuación del oyente es el propósito con el que escucha. Toda escucha está motivada y guiada por un propósito o interés concreto. Se pueden distinguir cuatro tipos de escucha en función de la meta principal que se persigue:

- **Apreciativa:** escuchar por placer, por entretenimiento.
- **Informativa:** escuchar para ganar algún tipo de conocimiento, se enfoca a la información pero no la juzga ni evalúa.
- **Crítica o deliberativa:** escuchar para evaluar la validez de un mensaje; conduce a la toma de una decisión, aceptar o rechazar el valor del mismo.
- **Empática:** escuchar para entender el punto de vista o los sentimientos de otra persona.

En una misma situación comunicativa el oyente puede mostrar más de un propósito y modalidad de escucha. Gil-Toresano (2004: 899) incide en la importancia de “aprender a escuchar” como elemento determinante en la adquisición de una lengua y en la necesidad de insistir en una didáctica que se centre en la comprensión auditiva como competencia comunicativa.

En los estudiantes de lengua extranjera las dificultades de reconocimiento de las palabras, el vocabulario y el estilo del hablante son mucho más marcadas que en los hablantes nativos.



En el oyente de una lengua extranjera el sistema de comprensión global de un mensaje es mucho más lento y, a veces, más frustrante; es más dado a encontrarse con huecos de información que tiene que rellenar con menos recursos y un desconocimiento mayor de los aspectos lingüísticos y socioculturales. Como explica Penny Ur (1984: 14) citada en Gil-Toresano (2004: 907):

(...) incluso cuando el número de huecos no es mucho mayor de lo que encontrarían en su propia lengua, los estudiantes de lenguas extranjeras se enfrentan a un problema psicológico: tienen una especie de compulsión a entenderlo todo, incluso cosas sin ninguna importancia, y se sienten trastornados, desanimados y hasta desconcertados si se encuentran con una palabra incomprensible.

En todo caso, muchas veces el estudiante tiende a considerar que el éxito se encuentra en comprender todo lo que escucha, en vez de intentar aplicar estrategias cognitivas y sociales que le facilitarían entender los mensajes.

Es necesario, para llevar a cabo con éxito la comprensión auditiva, que el oyente ponga en funcionamiento una serie de estrategias<sup>17</sup> y microhabilidades que faciliten su tarea.

#### 2.1.2.2. Microdestrezas de la comprensión auditiva

Como se ha visto en el punto 2.1.1, las destrezas lingüísticas incluyen otras habilidades secundarias, específicas de cada una de ellas, que producen procesos cognitivos diferentes; a continuación se enumera alguna de las relacionadas con la comprensión auditiva.

Giovannini (1996: 7-8) realiza la siguiente clasificación de las microdestrezas<sup>18</sup> (o microhabilidades) que el oyente tiene que activar en la comprensión auditiva:

- Reconocer: saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen, reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua. Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/vocal átona, cama/cana, paja/caja, vamos/manos, etcétera.

---

<sup>17</sup> Las estrategias facilitadoras de la comprensión oral están desarrolladas en el punto 2.2.7.2.

<sup>18</sup> La relación completa puede ser consultada en anexo II 1.1.1.

- Seleccionar: distinguir las palabras relevantes de un discurso de las que no lo son, saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas.
- Interpretar: comprender el contenido del discurso, la intención y el propósito comunicativo, el significado global, el mensaje. Comprender las ideas principales. Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente, los dobles sentidos.
- Comprender la forma del discurso: comprender la estructura o la organización del discurso. Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen. Identificar la variante dialectal y el registro del discurso. Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- Anticipar: saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. Saber prever el tema, lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho y saber inferir datos del emisor. Saber extraer información del contexto comunicativo y los códigos no verbales.
- Retener: recordar palabras, frases e ideas. Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso. Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

### 2.1.2.3. Características de las actividades de C.A.

El objetivo específico de la enseñanza de la comprensión auditiva es formar oyentes competentes. Para Rost (1990), citado en Gil-Toresano (2004: 908), el oyente de L2 será progresivamente más competente en la medida que aumente:

- La cantidad de lengua que puede comprender de una vez.
- La gama de acontecimientos que puede interpretar razonablemente.
- Su conciencia de las dificultades de comprensión.

- Su habilidad para convertir los casos de comprensión errónea o deficiente en comprensión aceptable.

La comprensión auditiva busca desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes orales. Los estudiantes, en general, tratan de comprenderlo todo y se olvidan de que lo importante es entender lo que se ha diseñado en la actividad y no toda la información que aparece en ella.

En primer lugar hay que ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias para reconocer las señales acústicas que recibe y, en segundo lugar, enseñar a los estudiantes a usar esas señales para predecir, adivinar e inferir.

Las actividades de comprensión auditiva tienen que mantener las siguientes condiciones para poder conseguir los objetivos comunicativos que se persiguen:

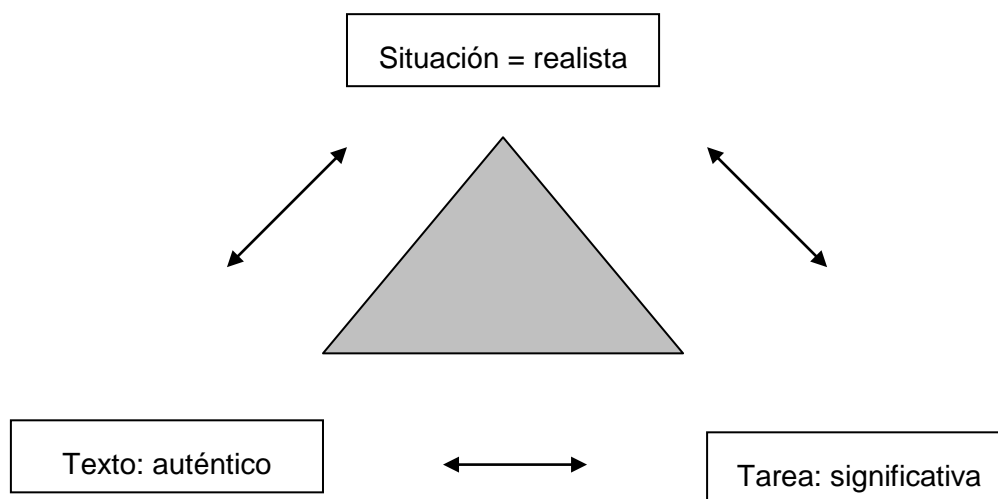
- Ser motivadoras, porque, como señala Rivers (1986: 3), citado por Gil-Toresano (2004: 911):

A escuchar y comprender se aprende a través de la escucha atenta, que no es otra cosa que escucha motivada; en otras palabras, queremos comprender porque el contenido es importante para nosotros o porque se ha despertado nuestra curiosidad.

Por tanto, el profesor deberá presentar actividades que sean apetecibles; desarrollar ejercicios cuyas metas sean realizables: ni tan fáciles que aburran, ni tan difíciles que frustren.

- Ser realistas, para que los estudiantes puedan relacionar lo que ocurre en el aula con la vida real fuera de clase.
- Estar dotadas de naturalidad: posibilitar el contacto con los rasgos característicos de la lengua hablada a la que los estudiantes se tendrán que enfrentar fuera de clase.
- Ser significativas: deben procurar razones reales para querer comprender. Esto estimulará al oyente permitiendo que movilice sus destrezas lingüísticas y no lingüísticas para comprender.
- Realizarse actividades colaborativas y no colaborativas, que varíen dependiendo del grado de participación del oyente.

El siguiente esquema Gil-Toresano (2002: 912) representa muy bien la relación entre los tres parámetros y los criterios clave para cada uno:



El material de comprensión debe ser real y variado, tiene que mostrar un lenguaje auténtico (con variaciones, repeticiones, posibles incorrecciones, etc.) y debe incluir una dosis natural de ruido (interferencias acústicas, ruido ambiental, muestras de duda, equivocaciones, etc.). Siguiendo esta idea, White (1998), citado por Gil-Toresano (2004: 911), propone que los estudiantes creen sus propios materiales y realicen sus propias grabaciones:

(...) para hacer que la experiencia de escuchar de los estudiantes, independientemente de su nivel, les dé seguridad, motivación, les entretenga y en general que la actividad de escuchar sea menos estresante.

La tarea del profesor será, por lo tanto, preparar actividades con el objetivo de motivar y adiestrar en el reconocimiento e interpretación de los recursos que en cada caso utilizan los hablantes. Las actividades deben presentar un motivo concreto para realizar la audición; lo importante es que el alumno pueda relacionar las características del texto con el nivel de español que posea.

El estudiante debe tener la posibilidad de escuchar más de una vez el texto que se plantea para poder concentrarse en puntos determinados como pueden ser la pronunciación, el significado de las palabras, la entonación, etc.

#### 2.1.2.4. Tipos de actividades de comprensión auditiva

Según la clasificación de *MCER* (2002:68), el apartado dedicado a la comprensión auditiva estaría formado por las siguientes actividades:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones y avisos.)
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, etc.)
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.)
- Escuchar conversaciones por casualidad

Estas actividades pueden servir de punto de partida para el diseño de ejercicios, después de localizar el nivel del estudiante, el objetivo comunicativo y las posibles estrategias que se utilizarán en ellos.

Las actividades de comprensión auditiva se han clasificado de muy distintas formas. A continuación se expondrá alguno de los modelos más significativos:

A) En función de los diversos niveles de comprensión<sup>19</sup> (Giovanni et al, 1996: 12)

- Comprensión en el nivel de palabras concretas
- Comprensión en el nivel de frases
- Comprensión de la organización de la información
- Comprensión en el nivel del discurso

B) Para Gil-Toresano (2004: 910-913) los procedimientos y contenidos de un programa de actividades encaminadas al desarrollo de la comprensión auditiva deberían ser establecidos en función de la lengua, de los textos orales y de la información que el oyente ha de comprender; para ello se utilizarán criterios que se adapten a la complicación lingüística, la situación de comunicación y el contexto. Además, las habilidades y estrategias que se espera desarrollar, en función de una tarea concreta que distingan entre:

---

<sup>19</sup> Ver relación completa de tipos de actividades de comprensión auditiva en anexo II 1.1.2.

- Tareas para la comprensión o *precomunicativas* (experiencias preparatorias para el logro de la competencia comunicativa) que sirvan de guía para establecer procedimientos y estrategias.
- Tareas de comprensión para proporcionar experiencias auténticas desde el punto de vista comunicativo.

Dentro de las actividades para la comprensión, Gil-Toresano (2004: 913) distingue dos tipos de escucha, una estratégica y otra intensiva:

- La escucha estratégica: en este tipo de escucha se persigue estimular la aplicación de estrategias para determinar la situación, las relaciones interpersonales, el estado de ánimo o el tema de la situación. Por ejemplo

El vídeo sin sonido

Juegos de adivinar

La escucha con pausas

Tareas de observación de la actuación de oyentes reales

- La escucha intensiva: en la que se realizan actividades orientadas a entrenar al estudiante en las habilidades de percepción de la forma y el uso de lengua hablada natural, es decir, a ayudar a percibir y manejar los rasgos significativos y pertinentes desde la perspectiva del oyente; ejemplos como contrastar diferentes patrones entonativos o detectar las pausas de un texto oral, reconocer, identificar o contrastar piezas léxicas dentro del texto oral, etc.

C) Por otro lado, existen tres tipos actividades de comprensión o comunicativas encaminadas a motivar y reforzar la confianza de los estudiantes en sus propias destrezas y a promover la interacción entre dos o más alumnos y el profesor:

- Escucha atenta: orientada fundamentalmente al desarrollo de la atención, al procesamiento rápido y a la reacción inmediata. Son, por ejemplo tareas de seguir instrucciones; tareas de resolución de problemas sencillos en las que la llegada de información se produce en cantidades pequeñas y el estudiante tiene que dar una respuesta inmediata; dictados de imágenes o gráficos; tareas con textos grabados como avisos de megafonía o servicios

de información telefónica; obtención de datos relacionados con el uso de servicios públicos o medios de comunicación: datos sobre una vivienda, sobre el tiempo atmosférico, sobre espectáculos, etc.

- Escucha selectiva: actividades orientadas a la obtención de información concreta. Son las más frecuentes, y a veces, las únicas: los estudiantes plantean las preguntas, antes de escuchar el texto a partir de una foto.
- Escucha global: en la que se intenta estimular la representación global, como puede ser deducir a partir de una secuencia de varias viñetas las que mejor ilustran lo que están oyendo.

Por último, y como complemento a los anteriormente expuestos, se puede elegir el modelo propuesto por Richards (1983), (tomado de Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 18), que resume los modelos anteriores y plantea varios tipos de acciones. La relación de actividades puede consultarse en el anexo II 1.1.5.

#### 2.1.2.5. Cómo llevar la comprensión auditiva al aula

Una vez vistos los distintos tipos de actividades es conveniente analizar cómo llevarlos al aula; esta es una sugerencia que cada profesor debe adaptar a su estilo de enseñanza, por lo que se trata de una propuesta orientativa:

En primer lugar, se debe preparar al alumno para lo que va a oír con actividades de pre-audición en las que se puede practicar el léxico, discutir sobre asuntos relacionados con el tema, realizar preguntas, comentar el tipo de discurso que se va a presentar e incluso presentar estructuras gramaticales. En este momento es cuando se plantea la actividad y las instrucciones para realizarla.

El segundo lugar, se debe presentar muy claramente los objetivos de la actividad y los pasos que hay que dar. Por ejemplo: entender una idea principal, una información concreta o adivinar información sobre el hablante. Hay que facilitar instrucciones claras y especificar cómo corresponde darse la respuesta: escribiendo, dibujando un plano, memorizando frases, grabando, etcétera.

En tercer lugar, tras comprobar que todos han entendido lo que tienen que hacer, se procede a la primera audición sin interrupciones, pues ésta será una primera toma de contacto en la que el alumno reconocerá el formato, la entonación y situará algunas de las respuestas que se le han pedido en el documento auditivo. Posteriormente, debe procederse a una segunda audición en la que el alumno responderá a lo planteado en la actividad; en la tercera audición se procederá a comprobar los resultados de las actividades.

Por último, es conveniente realizar actividades de post-audición donde se puedan trabajar algunos aspectos léxicos o gramaticales aparecidos en la actividad o se trabaje alguna otra destreza.

A continuación, se propone un posible esquema de trabajo (adaptado de Giovannini<sup>20</sup> 1996: 17):

- Actividades de pre-audición
- Fijación clara de la tarea y del objetivo
- Audición general
- Audición de respuesta a la actividad
- Audición de comprobación de la tarea
- Para concluir con actividades de post-audición

---

<sup>20</sup> Ver relación completa en anexo II 1.1.3.



### 2.1.3. La expresión oral

La función principal del aula de lengua, sobre todo en lengua materna, ha sido, tradicionalmente, enseñar a leer y a escribir; la habilidad de la expresión oral ha sido siempre considerada como algo secundario en un sistema centrado en la gramática y en la lectoescritura. Hablar bien o hablar mejor no ha sido valorado como una necesidad, excepto aquellas personas que sufren alguna deficiencia física o psíquica que afecta a las capacidades orales.

La práctica de la expresión oral en clase tiene todavía más importancia, si cabe, en la enseñanza de segundas lenguas. No se puede concebir la expresión oral o la habilidad de comunicar sin un proceso de comprensión, el de procesamiento y el de interpretación. Así lo hace ver Baralo (2000: 5), cuando afirma:

La comunicación es un proceso, una acción basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto con la comprensión oral, la lectura y la escritura.

Desde el punto de vista del intercambio de información, en la comunicación oral hay que tener en cuenta diversos factores: los participantes, emisor(es) y receptor(es), y la situación comunicativa; tal y como señala Moreno (2002: 48):

La relación entre estos elementos es tan estrecha que todos tienen capacidad de incidir sobre los demás. De este modo, el proceso de producción y el producto mismo adquieren una forma determinada dependiendo de los participantes y de la situación, como las características de la situación se modifican cuando lo hacen los participantes y sus productos lingüísticos.

El concepto de situación comunicativa configura los ejes básicos de la comunicación: el contexto, el mensaje, el canal y el código. Pues bien, el código es un conjunto limitado y moderadamente extenso de signos, que se combinan mediante ciertas reglas conocidas por el emisor y el receptor. En el lenguaje el código está formado por fonemas, morfemas, palabras y reglas sintácticas; es la situación en que el emisor y el receptor se hallan, y que permite en muchas ocasiones interpretar correctamente el mensaje. Está integrado por las circunstancias espacio-temporales y por otros factores como son el entorno social o cultural y la relación que se establece entre los participantes, cuestiones de edad, sexo, grado de conocimiento mutuo, interpretación de intenciones, etcétera.

Por tanto, para que el intercambio comunicativo tenga éxito, esto es, para que los interlocutores sean capaces de codificar y decodificar correctamente los mensajes y sus significados, es necesario considerar todas las características contextuales que lo acompañan.

Además, se debe tener en cuenta que la expresión oral cumple dos funciones del lenguaje básicas: la transmisión de la información y su procesamiento, y la interacción, en la que se produce el intercambio y negociación de información. Se puede decir que el caso más puro de función transaccional es el de la exposición oral, que se produce, por ejemplo, al pronunciar una conferencia o dejar un mensaje en un contestador. En estos casos el hablante actúa sólo. Por el contrario, en una conversación o en un debate, el tipo de función producida por los dos hablantes sería sobre todo de carácter interaccional, aunque en el momento de transmisión de información también se produzca la transaccional. Por tanto, en este último caso, actúa alternativamente como hablante y oyente.

La destreza de la expresión oral tiene como objetivo principal desarrollar la capacidad del alumno para enunciar verbalmente el contenido de un mensaje y para mantener una conversación. El *Plan curricular* del Instituto Cervantes (1994: 95) define ese objetivo de la siguiente manera:

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.

A pesar de que en esta tesis se presenta cada destreza aisladamente, es muy importante tener en cuenta que en el aula suelen integrarse para acercarse a la realidad la situación artificial de la clase, puesto que en la vida real tanto las destrezas orales como las escritas suelen aparecer integradas<sup>21</sup>.

Se trata de llevar al aula el concepto de “integración de destrezas” en una misma actividad, más acorde a las actuales tendencias en la metodología de la enseñanza de idiomas, en las que los alumnos aprenden una nueva lengua de una forma comunicativa, en situaciones auténticas, integrando diferentes destrezas en las actividades.

---

<sup>21</sup> Ver 2.1.1

### 2.1.3.1. Características de la expresión oral

Pinilla (2002) hace hincapié en la necesidad de considerar las diferencias entre la comunicación oral y la escrita<sup>22</sup> como punto de partida a la hora de caracterizar esta actividad. Coincide en esta idea con Baralo (2000: 10) cuando afirma que:

(...)hablar y escribir son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, por supuesto, tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico.

Una de las diferencias fundamentales es que cuando hablamos nos ayudamos de elementos extralingüísticos (todo lo relacionado con el tema sobre el que se habla y la situación comunicativa, es decir, quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, etc.), y paralingüísticos (gestos, movimientos corporales o faciales, situación espacial y distancia entre los interlocutores, etc.). Otros elementos diferenciales de estas dos destrezas productivas son la entonación y pronunciación, unidades en las que se centrará nuestra tesis.

La característica más llamativa del tratamiento habitual de la expresión oral en la enseñanza de lenguas, tanto materna como lengua extranjera, es la de hacer una mayor incidencia en la corrección del habla que en la fluidez expresiva; esto se debe al peso de una tradición centrada en la enseñanza de aspectos gramaticales. Por el contrario, estos elementos forman un todo íntimamente asociado y combinan las siguientes características:

- Corrección: precisión léxica, gramaticalidad, normativa y pronunciación clara y articulada.
- Fluidez: velocidad y ritmo, soltura, seguridad y conexión del discurso.

Tan contraproducente es una expresión atropellada y llena de imprecisiones y errores gramaticales como una preocupación obsesiva en evitar estos fallos, ya que se suele producir una ralentización excesiva que afecta al “tempo” interno de la clase y la hace más pesada; así mismo, puede producirse una pérdida de información interesante del discurso.

---

<sup>22</sup> Las diferencias entre comunicación oral y escrita se especifican en el punto 2.1.4.

### 2.1.3.2. Microdestrezas de la expresión oral

Giovannini (1996: 50-52) diferencia tres grandes tipos de destrezas, que incluyen, a su vez, una serie de elementos que los diferencian, lo que denomina microdestrezas:

#### 1) Destrezas capacitadoras

- Elementos segmentales y suprasegmentales: articular sonidos, producir esquemas acentuales, manifestar intención, etc.
- Habilidad para manejar los registros formales e informales: considerar la adecuación y tratamiento.
- Elementos discursivos: los marcadores discursivos, la secuencia discursiva, la inferencia, etc.

#### 2) Destrezas de interacción

- Producir un lenguaje interaccional: iniciar, mantener y finalizar una conversación/un discurso.
- Continuar tras recoger el turno de palabra: emplear el lenguaje transaccional; explicar orden y tiempo.

#### 3) Destrezas de actuación

- Destrezas de producción: facilitación y compensación; ayuda a la comprensión del discurso.
- Destrezas de control de la interacción: controlar el discurso, pedir aclaraciones, utilizar estrategias, conceder el turno de palabra, etc.
- Cambiar de información de código.
- Integrar información de otras fuentes.

### 2.1.3.3. Características de las actividades de E.O.

Antes de analizar las actividades de expresión oral, convendría observar alguna de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos; según Giovannini (1996: 60), estas son las importantes:

- Problemas lingüísticos, ya que, o desconocen los términos adecuados para una determinada situación, o los conocen, pero no los recuerdan cuando los

necesitan; otras veces no pueden contestar porque el interlocutor tiene una pronunciación y una entonación que no entienden.

- Problemas comunicativos: muchas veces se da una falta de adecuación entre lo expresado y la situación; suelen darse errores de tipo cultural, como el empleo de un registro demasiado formal en una situación informal.
- Problemas afectivos: es común que el estudiante se sienta ridículo al tener que hacer un gesto o una imitación para decir algo; otra situación típica es la de verse en inferioridad de condiciones por no tener las palabras y la fluidez necesarias para expresar algo.

Estas limitaciones no deben ser un obstáculo en la labor del profesor; todo lo contrario, es posible ayudar al alumno a solucionar algunos de estos problemas, siempre que las actividades de expresión oral programadas se acerquen al máximo a las situaciones reales de comunicación de la lengua materna.

Los estudiantes, generalmente, son un poco reacios a practicar esta destreza, tal y como nos indican Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 39):

(...) bien porque proceden de sistemas educativos estructurales o bien porque jamás se han enfrentado a la interacción con otros estudiantes en otras enseñanzas que han recibido. A esto hay que añadir factores personales como la timidez o el sentido del ridículo, que pueden entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo. Por ello, para realizar cualquier actividad de expresión oral es muy importante que los alumnos tengan claro el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad para saber qué pasos deben dar para realizarla.

Para solucionar los problemas mencionados Giovannini (1996: 60-61) propone que el alumno tenga claro para qué realiza una actividad y cuáles son los objetivos comunicativos. Así mismo, será imprescindible que exista una motivación que le ayude a interactuar y desarrollar estrategias específicas de la comunicación oral<sup>23</sup>. En la interacción oral lo importante no es la forma o el estilo, sino el significado y los contenidos; por ello, todas las actividades de expresión oral que deben atenderse, según Giovannini, a los siguientes principios:

- Ser significativas, es decir, las actividades deben tener interés para los alumnos. Para ello es fundamental que sean lo más reales posible. Si el alumno se enfrenta a intercambios comunicativos en los que haya verdaderos

---

<sup>23</sup> Ver el punto 2.2.7.3.

vacíos de información que justifiquen la interacción entre los alumnos, y no meros ejercicios de práctica formal, se sentirá más motivado.

- Tratar temas y realidades lo más cercanos posibles al alumno; de esta forma se consigue que el estudiante esté más motivado y, por tanto, se involucre más y mejor en la actividad. Si a un alumno de veinte años se le plantea un debate sobre la estadística del paro en España no actuará igual que si fuera sobre la piratería musical.
- Ser abiertas, de forma que el alumno pueda decir lo que él piensa y, en la medida de lo posible, introducir temas nuevos en la conversación.
- Incluir una retroalimentación (*feedback*) significativa, el profesor debe tender a corregir errores de contenido y no tanto de forma.
- Dosificar la dificultad de un modo progresivo.
- Tener en cuenta el desfase entre los medios de los que dispone el alumno para expresarse, a menudo, insuficientes, y lo que quiere realmente expresar; en este sentido, es muy importante fomentar el uso de estrategias.

La expresión oral, según Giovannini (1996: 58) tiene tres papeles esenciales en la clase:

Facilitar la comprensión del *input*, por ejemplo, utilizando la técnica de la lluvia de ideas.

Ayudar a que el desarrollo interlingual pueda manifestarse, especialmente en contextos donde los alumnos no tienen la posibilidad de emplear la lengua objeto de estudio fuera del aula.

Posibilitar al alumno que desarrolle destrezas comunicativas y expresivas que le permiten usar al máximo sus recursos lingüísticos.

Baralo (2000: 18) lo expresa diciendo que la comunicación es básicamente un proceso activo, por tanto, las actividades deberán diseñarse para que el “aprendiente”<sup>24</sup> use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, además de tomar decisiones según diferentes argumentos; todo ello en un contexto lo más real posible.

---

<sup>24</sup> Término aportado por la autora.

A la hora de seleccionar las actividades también hay que tener en cuenta las fases de la expresión oral que, según Pinilla (2004: 889), podrían ser:

- La primera, la fase de asimilación, íntimamente relacionada con la etapa de comprensión auditiva, se desarrolla en de dos pasos: la presentación del lenguaje y la práctica controlada de la producción oral. En esta etapa de comprensión auditiva se presta más atención a los aspectos formales y menos, al contenido. Son las llamadas actividades de producción formal: actividades orientadas a la práctica de formas y estructuras de la lengua.
- La segunda, la fase de creación, tiene también dos etapas: una de producción en la que el profesor actúa de un modo más dirigido y otra de una producción libre, en la que el estudiante se va transformando en el verdadero protagonista de unas actividades cada vez más espontáneas y naturales. Algunas de las actividades que se realizan en esta etapa son las entrevistas y encuestas, las simulaciones, los juegos de rol, etcétera.

#### 2.1.3.4. Tipos de actividades de expresión oral

Al igual que en la expresión escrita, en la expresión oral existen diferentes tipos de texto cuyas características es necesario tener en cuenta para llevarlos a clase de un modo eficaz. Para ello se cuenta con una amplia variedad de actividades para cada momento del programa y para cada objetivo. Aunque tradicionalmente se ha trabajado la expresión oral a través de actividades de exposición, hoy en día se tiende a la práctica actividades donde predomina la interacción.

Así, Pinilla (2004: 891-893) enumera una serie de tipos de actividades que permiten al alumno desarrollar su capacidad de expresión oral:

- Trabajo en parejas y en equipo para completar información con fichas de trabajo, formar rompecabezas con fragmentos de textos, imágenes, etc., encaminados a la práctica de las diversas habilidades sociales relacionadas con la conversación, el diálogo, escuchar y opinar; su misión va más allá del hecho lingüístico para convertirse en una herramienta fundamental en la consolidación de la clase y su desarrollo. Es una forma de que el alumno se

sienta cómodo en el aula, ya aporta su personalidad y su experiencia al resto de la clase, a la vez que se fomenta los vínculos entre compañeros.

- Fotos y dibujos: los alumnos pueden trabajar solos o en grupos, haciendo descripciones con un vocabulario previamente seleccionado por el profesor o en grupo creando historias fantásticas.
- Diálogos dirigidos en los que los alumnos siguen unas pautas marcadas por el profesor para completar la información del diálogo o para practicar, de forma controlada, determinadas funciones lingüísticas ya vistas anteriormente: dar opiniones, pedir argumentos y causas, contestar a preguntas, etc. Son muy útiles para ejercitar estructuras complejas (estructuras de obligación, subjuntivos, frases subordinadas, etc.)
- Diálogos abiertos en los que se completa libremente la información que falta.
- Solución de problemas. Actividades que plantean situaciones imaginarias con un tema controvertido que genera discusión y debate en clase:

Se plantea una situación y diversas opciones a escoger.

Se tiene que llegar a un acuerdo entre el grupo.

Cada alumno expresa su opinión.

Puede haber material de apoyo.

Los ejercicios clásicos de solución de problemas son:

Escoger una profesión o un animal para ir a vivir a otro planeta.

Decidir qué personaje se tiene que salvar en una situación límite.

Escoger las herramientas más adecuadas para una situación.

- Torbellino de ideas (*brainstorming*). Ofrecen respuestas abiertas con una aportación personal e imaginativa del aprendiz. A partir de un estímulo inicial (foto, palabra, sonido, música, etc.) los alumnos tienen que aportar ideas, datos o informaciones. Son típicas las asociaciones libres con una palabra, construir una historia a partir de un personaje, foto o dibujo, imaginar cómo puede ser una ciudad, un objeto, una persona, etc. ¿Cómo sería el mundo si...? ¿Cómo se podría mejorar este objeto?



- Debates donde cada alumno o grupo de alumnos defiende una postura. El profesor debe facilitar a los estudiantes los argumentos a favor o en contra necesarios para que cada grupo prepare su defensa, además de formalizar los turnos de palabra, de modo que todos los estudiantes puedan participar y nadie monopolice el debate. Los temas reales suelen ser los más polémicos: racismo, drogas, sexualidad, civismo y vandalismo, etcétera.
- Entrevistas. Para realizar esta actividad hay que preparar primero unas preguntas y los papeles de cada estudiante (entrevistador, entrevistado, etc.), después establecer el proceso de la entrevista (un alumno entrevista a toda la clase o se entrevistan unos a otros intercambiándose después los papeles). En una tercera fase se expondrían los resultados de las entrevistas.
- Encuestas, test y cuestionarios preparados por los mismos estudiantes o por el profesor, que pueden hacer en clase o fuera de clase si tienen la posibilidad de hacerlo. Ejercicios tan sencillos como la entrevista cruzada, en la que dos alumnos se entrevistan sobre un tema y después cada uno expone las respuestas que le ha dado su compañero, hasta sofisticadas encuestas sobre gustos, usos y opiniones. Hay que mencionar, por qué no, los “tests psicológicos”, poco serios afortunadamente, con los que los estudiantes pueden analizar la personalidad de sus compañeros.
- Exposiciones. Los alumnos pueden preparar unas pequeñas exposiciones de unos diez minutos de duración (dirigidas por el profesor para practicar elementos del discurso, entonación, etc.) que faciliten la interacción de los demás compañeros tras la exposición del tema. Son muy útiles, además, como elemento evaluador del desarrollo del estudiante.
- Dar instrucciones para dibujar algo, hacer ejercicios de gimnasia, actividades como quitarse prendas de ropa, ordenar libros, la casa, etcétera.

Los juegos desempeñan una función fundamental en la expresión oral<sup>25</sup>. Hay muchos tipos de juegos que se pueden llevar al aula. Estos son algunos de ellos:

---

<sup>25</sup> Ver características y utilidades del aspecto lúdico en la enseñanza de lenguas en 2.4.1.

- Juegos de rol, en los que a cada alumno se le asigna un papel ficticio determinado dentro de un contexto comunicativo situacional y luego deben representar ese personaje; el alumno proyecta su personalidad en el ejercicio de un modo espontáneo. Suelen ser cortos<sup>26</sup>.
- Juegos en tableros, que son muy útiles para las presentaciones o la práctica de algunas estructuras muy sencillas para niveles elementales.
- Juegos de descubrimiento en los que hay que descubrir al personaje misterioso o alguna otra información oculta.
- El juego de los detectives, también llamado la coartada, donde los alumnos deben adivinar quién es el culpable de un hipotético crimen.
- El juego de las diferencias con dibujos. A estos se pueden añadir muchísimos más: juegos para adivinar las profesiones, o el empleo juegos existentes en el mercado como, por ejemplo, el *Scattergories* o el *Tabú*.
- Juegos tradicionales, trabalenguas, adivinanzas, palabras encadenadas, etc. Enigmas, historias en las que sólo se explica una parte y el alumnos debe adivinar realizando preguntas.
- Juegos psicológicos, utilizando dibujos, manchas: “inventa una historia en la que aparezcan las palabras casa, copa, camino y muro. Cuéntasela a un compañero y escucha su historia. Instrucciones: casa=amistad, copa=amor, camino=vida, muro=muerte”, en Cassany, Luna y Sanz (1994).

Es importante resaltar, dentro de esta tipología, la actividad de lectura en voz alta, práctica habitual en las clases de segundas lenguas, pero relegada a un segundo plano en las enseñanzas en lengua materna. Puede considerarse parte de la expresión oral, pero no se corresponde exactamente con producción oral ni comprensión de un escrito: el alumno no aporta nada personal ni espontáneo, además puede darse la situación de que se lea de una manera fluida con buena pronunciación y que no se entienda lo que se está leyendo. De todos modos es una tarea muy útil que requiere una práctica importante de la pronunciación y de los aspectos fonéticos, tanto segmentales como prosódicos.

---

<sup>26</sup> Ver el punto 2.4.2.3.

Por último, la presentación oral, la expresión oral pública sobre un tema, incluye microdestrezas muy variadas que incluyen el dominio de los códigos no verbales y el control de la voz, pausas y entonación. Son muy útiles para trabajar con el dominio de la voz (claridad, vocalización y volumen adecuado a la situación), sin olvidar cómo debe situarse un orador delante de su audiencia, cómo mirar, cómo llamar la atención sobre los aspectos más importantes del discurso y cómo adoptar una postura relajada que ayude a una gesticulación natural y un movimiento coherente del cuerpo.

#### 2.1.3.5. Cómo llevar las actividades de E.O. al aula

Una vez vistos los tipos de actividades existentes, sería conveniente exponer cómo se pueden llevar al aula de un modo organizado y eficaz.

Deberán, siguiendo la sugerencia de Giovannini (1996: 63):

- Estar bien adaptadas al nivel del alumno y al objetivo marcado
- Bien secuenciadas y organizadas
- Bien explicadas

Muchas veces los alumnos no realizan bien las actividades porque no las entienden. Por ello, si se considera necesario, se puede facilitar ejemplos o modelos de lo que se espera que hagan. Debe haber siempre una o varias actividades de calentamiento. Son las llamadas *preactividades* y su objetivo es estimular al alumno. Por ejemplo, si se va a trabajar con el campo “vacaciones” se podrá mostrar a los alumnos varias fotos de lugares para que ellos traten de adivinar cuál va a ser el tema de la clase. Esto mismo se puede hacer, por ejemplo, con un corto sin sonido. Estas actividades son muy útiles porque además de crear expectativas permiten repasar o presentar el léxico o la gramática que se va a trabajar acto seguido.

Durante el desarrollo de la actividad la intervención del profesor debe ser mínima. En caso de realizar correcciones estas deben hacerse sobre el contenido y no tanto sobre la forma, de modo que no se interrumpa el proceso de habla.

Resulta mucho más productivo tomar nota de los errores cometidos, sobre todo si son generalizados, y trabajarlos después en la fase de evaluación de la actividad.

Así mismo, es fundamental saber cerrar una tarea con actividades que incidan sobre los contenidos que se han visto para fijarlos. Esta es una buena fase para realizar una evaluación que de pie a otras tareas o actividades en las que se desarrollen las diferentes destrezas lingüísticas. Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 39) plantean la siguiente secuencia de actividades para trabajar la expresión oral:

- Preactividad(es), con ejercicios de motivación y trabajo gramatical y de léxico; se puede avanzar ideas sobre el contenido.
- Exposición clara del objetivo y de los pasos que deben seguirse.
- Desarrollo propiamente dicho de la actividad.
- Evaluación de la actividad.
- Postactividad(es), mediante las cuales se pueden deducir normas gramaticales relacionadas con la actividad, contenido léxico, realizar juegos, trabajar otras destrezas, etc.

Es importante recordar que en la mayoría de los casos las destrezas no se trabajan aisladamente sino que tienden a operar, en la medida de lo posible, junto con las otras tres<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> En el punto 2.1.1 se habla de la integración de las destrezas orales.

## 2.1.4. Diferencias entre habilidades orales y escritas

Las diferencias entre la lengua oral y la escrita son objeto de numerosos estudios, no solo con el fin de relacionar ambos códigos, sino para decidir el grado de interdependencia entre ellos. Este debate afecta, por ello, a decisiones tan básicas como cuál de estas realizaciones de la lengua es la prioritaria a la hora de enseñar. Para la lingüística estructural de Saussure, por ejemplo, la lengua oral es la primera y la lengua escrita es una transcripción de aquella. La opinión más extendida en la actualidad es la que considera ambos modos equivalentes e independientes, con funciones diferentes y complementarias.

Martín (1993: 182) resume la relación entre la comunicación oral y la escrita:

- Se trata de actividades lingüísticas diferentes y complementarias, ya que es posible comunicarse a través de los dos canales (nota escrita o mensaje en el contestador).
- Ambas actividades se realizan mediante procesos de expresión, de comprensión y de interacción diferentes e independientes. Destacan, por ello, las características de inmediatez y espontaneidad en el caso de la oralidad.
- Tienen códigos independientes que participan de características estructurales comunes. Los rasgos de entonación y pronunciación, las pausas y silencios, presentes en el mensaje oral, se ven reflejados en escrito apoyados en elementos como puntuación, la ortografía o los caracteres tipográficos.

Pinilla (2002: 883-884) realiza una enumeración de las características propias de la expresión oral que conviene tener en cuenta:

La expresión oral se caracteriza además por presencia de frases incompletas o interrumpidas por las intervenciones y comentarios de otros interlocutores; escasez de esquemas de subordinación y mayor presencia de esquemas de coordinación o yuxtaposición; escaso uso de la voz pasiva, reformulación o repetición de expresiones para facilitar su comprensión o bien a petición del interlocutor; uso de un vocabulario más reducido; empleo de palabras comodín como *tema* o *cosa*; empleo de pausas y expresiones que sirven de conectores discursivos; utilización de patrones, esquemas discursivos y rutinas conversacionales; abundancia de coloquialismos y vulgarismos; mayor facilidad para pasar de un asunto a otro; apoyo constante de elementos lingüísticos acústicos (ritmo y acento); uso frecuente de expresiones idiomáticas y frases hechas.

Otro rasgo que distingue la expresión oral de la escrita es que el tipo de discurso es distinto debido al proceso de producción. En la producción oral no sólo hay un límite de tiempo sino que los interlocutores están presentes, de modo que el emisor ha de pensar lo que quiere decir, decirlo y comprobar que se ha entendido; todo ello en un corto espacio de tiempo. Para ello simplifica las estructuras sintácticas, desecha la información que considera innecesaria y se da tiempo para pensar introduciendo en la conversación palabras o sonidos. Si ve que el oyente no lo está entendiendo puede compensarlo con repeticiones, anteposición de la información clave, reestructuración de las frases, etc.

Entran en consideración los elementos paralingüísticos, aquellos que hacen referencia a la comunicación no verbal, no presente en la escritura: gestos, movimientos corporales o faciales, situación del espacio y distancia entre los interlocutores, etc. Cuando se habla, entra en juego el papel de los elementos extralingüísticos como herramienta de ayuda para reforzar todo lo relacionado con el tema sobre el que se habla y la situación comunicativa, es decir, quiénes son los participantes y qué relación hay entre ellos. En los mensajes escritos, por el contrario, hay una mayor profusión de elementos exclusivamente lingüísticos al no existir la posibilidad de aclarar la situación con gestos o indicaciones visuales.

En la expresión escrita hay, como indica Martín (1993: 184):

Más respeto a las convenciones gramaticales y morfosintácticas, empleamos más la subordinación y los conectores, hay una menor presencia, o incluso la ausencia total, de coloquialismos y vulgarismos, un mayor grado de formalidad en el registro y un especial cuidado en la lógica y organización del discurso.

En la conversación también es muy importante que el hablante conozca el funcionamiento del turno de palabra. Éste puede venir indicado por un silencio (de distinta duración según la cultura), por una entonación característica, por una pregunta, por un gesto, por una frase inacabada, etc. Del mismo modo que el hablante ha de ser capaz de reconocer cuándo puede hablar, también deberá saber ceder el turno cuando así se le solicite, de un modo u otro según la lengua o la cultura a la que pertenezca.

## 2.1.5. Pronunciación

La pronunciación es el componente más superficial dentro de las destrezas orales, no porque carezca de importancia (todo lo contrario), sino porque se corresponde con la parte externa de la expresión oral: cuando se produce un mensaje oral, lo primero que se oye son los sonidos, los errores y las carencias de los hablantes.

Dentro de la pronunciación y la fonética, Cassany, Luna y Sanz (1994: 399) distinguen dos aspectos importantes:

1. La *ortopeia*, *ortología* u *ortofonía*, se centran en la pronunciación o producción correcta de palabras.
2. La *fonética* o *fonología* se encargan del estudio científico de los sonidos de la lengua. A esta ciencia dedicaremos el epígrafe 2.3 de este trabajo, centrado en los elementos suprasegmentales.

Estos apartados se confunden a menudo: en el caso de la lengua materna se da por hecho que los alumnos aprenden los sonidos gracias al proceso natural de adquisición del lenguaje; por ello, las prácticas iniciales de pronunciación están relacionadas con la lectoescritura (esencialmente lectura en voz alta). Solo los casos de dificultades fonéticas importantes, algún tipo de deficiencia o retraso en el desarrollo de las capacidades orales, se contemplan como necesidad de estudio y tratamiento (por un especialista logopeda). En estados más avanzados de aprendizaje, la fonética entra en los programas de lengua al mismo tiempo que las demás disciplinas lingüísticas, compaginada con las categorías gramaticales, conjugaciones, etc. En cursos avanzados de secundaria se llega, en algunos casos, a transcribir fonéticamente palabras y frases.

Sin embargo, en el caso de segunda lengua y lengua extranjera la pronunciación suele formar parte de la programación y se dedica tiempo, no todo el necesario, a la discriminación de sonidos y pronunciación. No obstante, es precisamente la enseñanza de segundas lenguas la que ha incidido en los métodos fundamentales de corrección fonética.

Sería procedente destacar, en relación con la dificultad del estudio de segundas lenguas, el comentario realizado por Cassany, Luna y Sanz (1994: 400):

(...) el oído patológico de un deficiente auditivo y el oído de un aprendiz de segunda lengua (p.e.: un castellano hablante que aprende vasco) tienen características comunes. Ambos padecen algún tipo de sordera, *patológica* en el primer caso y *fonológica* en el segundo, que impide al aprendiz oír todos los sonidos de la nueva lengua.

En el caso de un estudiante de ELE, los hábitos auditivos en su lengua materna filtran los sonidos de la segunda y puede ser considerado “sordo”, sobre todo en un estado inicial de aprendizaje, a los sonidos nuevos a los que tiene que enfrentarse. Además, un alumno puede ser capaz de reproducir un sonido en una situación de estudio sistemático, pero es muy probable que falle en una conversación dada la falta de costumbre; quizá pronuncie el mismo sonido en unas palabras y mal en otras, según la posición del sonido en la palabra.

Los recursos didácticos, ligados a la pronunciación, con los que cuenta el profesor de lenguas pueden resumirse de la siguiente manera:

- Audición y comprensión de lo que hay que enseñar; cuantas más posibilidades se tenga de escuchar la lengua meta, más fácil será adquirirla. Las actividades de audición preparan el trabajo posterior de discriminación y producción, mediante el uso de muestras reales, variadas y de buena calidad (con todo tipo de textos: canciones, discursos, conversaciones, etc.).
- Discriminación o identificación de sonidos determinados desde el punto de vista fonético: dualidad sordo/sonoro, lateralidad, fricación, etc.
- Producción del sonido escuchado y discriminado previamente.
- Grabación de ejercicios para que el alumno pueda reflexionar sobre su propia pronunciación: hoy en día es muy sencillo gracias al uso de tecnología digital, grabadoras MP3, vídeo, etc.
- Programas informáticos que suelen estar emparentados con el espectrógrafo o el fonógrafo clásicos que utilizan los fonetistas para analizar gráficamente el sonido y que permiten al estudiante visualizar los sonidos en el ordenador.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Ver ejemplos en el punto 3.4.1.4.



- Utilización de diversos objetos, como pueden ser: espejos para ver la colocación de las cuerdas vocales, tacto para percibir el movimiento de las cuerdas vocales, pelotas para dar el turno de palabra cuando las recibe el alumno, etc.
- Juegos, dichos populares, trabalenguas, pareados, refranes, bingos de sonidos y palabras.

La evaluación de la pronunciación puede realizarse mediante la observación de errores que se producen durante una conversación o discurso (situación espontánea y contextualizada), o valorar la capacidad del alumno para pronunciar sonidos aislados mediante la dicción de listas de palabras y oraciones con dificultades específicas. Ambas actividades son compatibles y pueden ser realizadas en cualquier momento del curso.

En este sentido, Cassany, Luna y Sanz (1994: 402) realizan un esquema básico de los métodos de corrección de la pronunciación:

- Método fono-articulatorio, relacionado con la metodología tradicional y gramatical de la enseñanza de lenguas, se centra en la fonética articulatoria. Se estudia la posición de los órganos fonadores y la producción del sonido pronunciando cada uno de ellos de una forma aislada y exagerada; es típico el uso de láminas, espejos o trucos como morder un lápiz mientras se pronuncia.
- Método de pronunciación imitativa, relacionado con métodos directos, utiliza elementos tecnológicos para el registro de la voz: magnetófonos (hoy en día grabadoras MP3) y laboratorios de idiomas; el alumno escucha voces variadas, las reproduce, las graba y las autocorrige repitiendo frases y diálogos. Estas actividades se complementan con la corrección personalizada del profesor, aunque puede llevar a una mecanización excesiva y rutinaria.
- Método de oposiciones fonológicas (*pattern drill*), en los que se trabaja parejas o grupos de palabras opuestos fonológicamente, discriminando, en primer lugar, las palabras para, posteriormente, reproducirlas. La grabación sigue siendo una actividad común, pero se da prioridad a la discriminación auditiva.

- Método verbo-tonal, relacionado con la metodología situacional que desarrollara en los años 50 Petar Guberina (Zagreb) para la reeducación de sordos y que se aplica actualmente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Parte de los conceptos: tonal, incidiendo en las zonas frecuenciales más adecuadas para favorecer la audición (audiometría), y verbo, facilitar la comprensión global de la lengua. Para ello el alumno escucha y produce modelos correctos de lengua considerando sus carencias, en un acto de expresión fonética global con mensaje, rasgos suprasegmentales, gestos, etc. Utiliza ejercicios muy diversos, como puede ser: canciones, trabalenguas, listas de palabras, jeroglíficos, etc. Partiendo de las faltas de los alumnos se inserta la corrección fonética en el contexto global del aprendizaje de la lengua, haciendo hincapié en rasgos suprasegmentales como ritmo, entonación, tensión, intensidad, timbre, etc.

Al margen de las diferencias que pueda haber entre ellos, todos los métodos de corrección parten de los siguientes principios: trabajo equilibrado entre audición y producción, la discriminación debe preceder a la producción, integración de la pronunciación en el conjunto de la comprensión y expresión oral, y la importancia de que el alumno pueda escuchar voces variadas y de buena calidad.

## 2.2. EL DISEÑO CURRICULAR

Una vez se ha establecido el marco teórico sobre las destrezas orales, se hará una relación de los aspectos que afectan a la metodología y a las técnicas didácticas con las que se diseñará, se secuenciará, se llevará a cabo y se evaluará un programa concreto: es lo que se llama *diseño curricular*.

Según Martín (1998:99):

Se entiende por currículo el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentadas en un enfoque sobre la lengua y el aprendizaje: en este sentido, es frecuente la utilización de los términos diseño curricular, diseño curricular base o plan curricular.

Todo planteamiento curricular debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Definición de objetivos
- Decisión sobre el modo de alcanzar esos objetivos
- Evaluación de los resultados alcanzados

Por lo tanto, el currículo es un documento que proporciona la información básica y las orientaciones generales y prácticas sobre los componentes con los que se va a decidir el plan de acción: fines, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y, por consiguiente, el programa. Después de establecer el marco conceptual, se realiza un plan con los contenidos y objetivos para, finalmente, decidir los procedimientos metodológicos y la evaluación.

Con el fin de conseguir este propósito, se deberá realizar un análisis de las necesidades que condicionarán el programa y se tendrá en cuenta las demandas sociales y culturales, los contenidos de conocimientos, procedimientos y actitudes; todo esto sin olvidar los elementos psicológicos relacionados con el proceso de aprendizaje y los procesos cognitivos que ayuden a decidir: qué se enseña, cómo hacerlo y el momento en que se debe hacer. Una vez localizada toda esta información, entra en juego la fundamentación teórica y la experiencia educativa acumulada en la práctica docente para hacer llegar al estudiante los conocimientos seleccionados, gracias a una metodología adecuada a los objetivos que se plantean como meta.

En cuanto al método, Sánchez (2004: 665) lo describe como “el camino sistemático y ordenado de hacer algo, así como el conjunto de técnicas o ejercicios que definen ese camino o manera de actuar”. La enseñanza de lenguas no se presenta en forma aislada sino que es un elemento integrado en un plan curricular y está estrechamente unida a otros conceptos como son la especificación de los objetivos, la programación curricular, el diseño de los cursos y la evaluación. La metodología se refiere, además, a los fundamentos teóricos, los procedimientos y las actividades que aparecen en el contenido de un curso.

El desarrollo de un plan de enseñanza tiene que pensar en los estudiantes a los que va dirigido; el profesor debe reflexionar sobre los diferentes estilos de aprendizaje, la edad de los implicados, el grado de motivación y aptitud, así como otros factores que contribuyen al éxito del aprendizaje; esto sin olvidar los recursos y materiales pedagógicos a su disposición. Tendrá que recurrir a criterios válidos para su selección y uso según los diferentes métodos educativos a su alcance. Es necesario, asimismo, una evaluación para verificar el resultado final del programa o modificar el proceso de aprendizaje.

La complejidad de la enseñanza de las lenguas se debe a los múltiples aspectos que la conforman:

- El idioma objeto de estudio
- Los estudiantes, su edad, estilo de aprendizaje y motivaciones
- Las estrategias más apropiadas para lograr los objetivos del curso
- El contenido y su secuencia
- La verificación del aprendizaje y su evaluación
- Los materiales y elementos técnicos disponibles
- Los componentes sociológicos y psicológicos
- Los condicionantes físicos y de espacio

El desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras está marcado por la teoría lingüística dominante en cada época. El componente teórico dominante en los centros académicos, y transmitido a los educadores, surge esencialmente del concepto que se tiene sobre la naturaleza de la lengua y da

origen a diferentes procedimientos que han convergido, generalmente, en un protagonismo de la gramática y su aprendizaje. La metodología tradicional, centrada en la práctica y aprendizaje de reglas gramaticales y de vocabulario, ha estado presente desde los comienzos de la enseñanza de idiomas hasta nuestros días; el uso de diccionarios y de manuales de gramática han sido, y siguen siendo, herramientas fundamentales.

La metodología actual centra sus planteamientos en la dimensión comunicativa de la lengua, con enfoques curriculares basados en procesos dinámicos en los que el alumno es su centro y el eje en el que desarrolla la organización y sus necesidades; se trata de una metodología que intenta desarrollar la autonomía lingüística del estudiante en un contexto sociocultural adecuado. El aprendiz utilizará sus propias estrategias, algunas ya las posee en su propia lengua, pero habrá que facilitarle las condiciones e instrumentos necesarios para estudiar una lengua diferente a la materna. Se promoverá la realización de actividades y tareas que ayuden a la interacción en clase, que ayuden a una comunicación eficaz entre estudiantes y de estos con el profesor.

A continuación se repasará los elementos que influyen en la metodología de la enseñanza de lenguas, especialmente aquellos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras. Se realizará, asimismo, un recorrido histórico por el concepto de lingüística aplicada, el análisis de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y la cronología de la enseñanza del español como lengua extranjera. Será este un recorrido somero, con un estudio básico de los aspectos metodológicos imprescindibles para desarrollar un programa formativo de lenguas extranjeras; hay que recordar que la esencia del trabajo de investigación que nos ocupa es el desarrollo de las destrezas orales, fundamentalmente de la prosodia del español, ayudado por las técnicas del juego dramático.

## 2.2.1. La lingüística aplicada

Según el *Diccionario de términos clave* del Instituto Cervantes:

La lingüística aplicada es una rama de la lingüística cuya meta es la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua; en otros términos, se interesa por las aplicaciones de la lingüística en otras áreas de la experiencia humana. Debido a que las esferas que entrañan el uso de la lengua son múltiples y muy variadas, la lingüística aplicada comprende de hecho disciplinas diversas, la mayoría de las cuales se constituyen como campos interdisciplinares del saber.

Santos (1999: 10), define este campo de la lingüística como:

(...) una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.

Es científica, porque cuenta con unos métodos e instrumentos propios para llevar a cabo la investigación; es mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, ya que aplica una teoría de conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y pedagógicos a la resolución de problemas reales; es, además, interdisciplinar, puesto que se nutre de las aportaciones de otras áreas científicas y, por último, se caracteriza por estar orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje, ya que todos los problemas de los que se ocupa tienen en común el componente lingüístico.

Este carácter práctico de la lingüística aplicada y su separación de la llamada "lingüística teórica" puede llevar al error de considerar que la primera carece de esa dimensión teórica. Por ello, habría que aclarar, tal y como lo hace Payrató (1998: 23), que lo que caracteriza a la lingüística aplicada es:

(...) la finalidad u objeto último de la teorización, que reorienta la simple adquisición de conocimientos sobre un objeto de análisis para plantear la resolución de problemas prácticos, propios de la interacción social y que exigen un tipo concreto de tratamiento y respuesta, inabordable desde un tipo concreto de tratamiento y respuesta, inabordable desde un núcleo teórico construido al margen de posibles aplicaciones.

Los rasgos fundamentales de la lingüística aplicada pueden quedar resumidos en dos conceptos claves: interdisciplinariedad y comunicación. Su amplitud se explica en que posee puntos en común con numerosos campos de estudio, pero también en la diversificación y extensión de las funciones propias del lenguaje.

La lingüística aplicada se desarrolla precisamente en terrenos de intersección en los que existen problemas de comunicación, por ello, el concepto de comunicación está latente en todas sus áreas, y le da unidad.

El origen de la lingüística aplicada está íntimamente ligado al aprendizaje de las lenguas extranjeras, debido a la necesidad de traducir de una lengua a otra y al desarrollo de los sistemas de escritura, las listas de vocabulario, etc. De hecho, en ocasiones, lingüística aplicada y enseñanza de lenguas se utiliza para hablar de una misma realidad. En todo caso, el término técnico hace referencia a las actividades relacionadas con la solución de problemas relacionados con el lenguaje dentro de un marco académico, con una metodología basada fundamentalmente en la lingüística y el aporte de otras actividades científicas.

El nacimiento de la lingüística aplicada como disciplina científica debe situarse en Estados Unidos en 1946, momento en el que se organizó un curso en la Universidad de Míchigan con este título, y a la publicación, en 1948, de la primera revista especializada sobre el tema: *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Su origen está ligado a la enseñanza de segundas lenguas, pues se buscaba recoger la experiencia de numerosos especialistas que se vieron obligados a desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial. La disciplina tuvo un gran auge durante los años cincuenta, de forma paralela en los Estados Unidos y en Europa (especialmente en Gran Bretaña y en Francia), y fue ampliando paulatinamente sus campos de trabajo.

En 1964, año en que se celebra el I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada en Nancy (Francia) y se crea la *Association Internationale de linguistique Appliquée* (AILA), la lingüística aplicada es aceptada como dominio disciplinar, debido a factores de carácter económico y político relacionados con el desarrollo de Europa y EE.UU. una vez finalizada la II Guerra Mundial, momento en el que se hace patente la importancia de la traducción y de la enseñanza de lenguas.

A la situación mencionada habría que añadir la independencia de países africanos, asiáticos y americanos, acontecimiento asociado a los procesos de implantación de lenguas oficiales, lo que obligó a planificar lenguas para la educación y a normalizar lenguas de tradición oral. Esto supuso la necesidad de



alfabetizar a la población en las variedades correspondientes, así como de elaborar gramáticas y materiales didácticos específicos, lo que obligó a prestar especial atención a todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En 1969 se celebra, en Cambridge, el Segundo Congreso de Lingüística Aplicada. En él queda de manifiesto el visible aumento de temas y disciplinas implicadas, ya que comienza a introducirse en este ámbito trabajos relacionados con las patologías del lenguaje, estudios de sociolingüística, investigación en áreas de psicolingüística, etc.; paralelamente comienza a describirse con mayor exactitud y rigor los fundamentos de la nueva corriente lingüística.

En los siguientes congresos el avance se hace más firme, al incluirse una mayor cantidad de temas de estudio y profundizarse más en los ya tratados; de esta manera, la lingüística aplicada se va consolidando como disciplina científica hasta llegar a convertirse en un área de estudio e investigación de gran solidez y de enorme importancia para el conocimiento de la comunicación. Hoy día la lingüística aplicada es una disciplina integradora que ha logrado un gran desarrollo institucional con la creación de asociaciones internacionales, así como la celebración de numerosos congresos y la edición de revistas especializadas.

En España, la introducción de la Lingüística Aplicada vino de la mano de la labor docente de algunos profesores universitarios de Filología Inglesa que, durante los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, manifestaron su preocupación por establecer fronteras entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de las lenguas extranjeras. En 1958 E. Lorenzo se refirió, por primera vez en España, al término lingüística aplicada y abrió una línea de estudio e investigación que fue continuada por sus discípulos.

El ámbito del español como lengua extranjera ha contado con un notable desarrollo en las últimas décadas, gracias al esfuerzo de profesores y estudiosos que pusieron en marcha algunas iniciativas como la publicación de revistas especializadas<sup>29</sup>, la creación de asociaciones profesionales, la puesta en marcha de cursos de formación de profesores, la celebración de congresos y seminarios

---

<sup>29</sup> Como: la *Revista Española de Lingüística Aplicada*, la *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, *Cable*, *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia-L* o *Carabela*.

periódicos, así como el interés de algunas editoriales por la publicación de materiales didácticos y la innovación en la docencia. Además, hay que mencionar la creación y arraigo del Instituto Cervantes como elemento potenciador de esta disciplina en el ámbito hispano.

En la actualidad comprende un número muy elevado de disciplinas, entre las que pueden destacarse las siguientes, según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (voz: lingüística aplicada):

- Logopedia: trata de resolver trastornos en el uso del lenguaje que afectan a la voz, a la pronunciación y al lenguaje oral en general.
- Planificación lingüística: su interés se centra en la determinación de los usos lingüísticos que se consideran normativos y en la creación de un estándar. Se ha desarrollado especialmente en regiones bilingües o multilingües, y, en los últimos años, se ha preocupado por las nuevas realidades sociales que entraña la inmigración. Es una rama de la sociolingüística.
- Lexicografía: estudia los principios teóricos que deben aplicarse en la confección de diccionarios.
- Terminología: identifica y analiza los términos que se utilizan en las diversas áreas del saber, con el fin de hacer propuestas de estandarización.
- Traducción asistida por ordenador: desarrolla herramientas informáticas para servir de ayuda a un traductor; investiga en la creación de programas informáticos capaces de hacer la traducción automática de un texto.
- Fonética aplicada: entre las aplicaciones de la fonética, destacan la síntesis y el reconocimiento del habla, que desarrollan herramientas para que la comunicación entre hombres y máquinas se pueda realizar mediante la voz.
- Lingüística forense: pretende identificar la autoría de un texto (escrito u oral) con fines de peritaje.

## 2.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras

Tras la mención a la lingüística aplicada y su relación con la lingüística general, será conveniente realizar un breve recorrido por la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y las diferentes metodologías utilizadas con este propósito; para ello, sería pertinente citar a Parkinson (1980: 153):

Mientras que los artistas están dispuestos a inspirarse en el pasado, los profesores, lastrados por la suposición de que sus descubrimientos son necesariamente una mejora sobre lo anterior, son reacios a aprender de la historia. Así es que, involuntariamente, descubren viejas técnicas por medio de muy diversos métodos de investigación. (L.G. Kelly, *25 Centuries of Language Teaching*).

Las primeras civilizaciones que se vieron en la necesidad de enseñar o aprender otras lenguas por cuestiones políticas (los sumerios y los acadios) o culturales (egipcios, griegos y romanos), optaron por un método deductivo, basado en la memorización de palabras y frases, (Sánchez, 1992). Desde la época romana hasta el siglo XVI el creciente poder de la iglesia fomentó la enseñanza del latín, griego y hebreo. Se sabe que en el ámbito escolar predominó la enseñanza basada en lo que hoy se conoce por método gramatical, mientras que fuera de ese ámbito se prefería una enseñanza más práctica.

Parece ser que los métodos audiovisuales, tan mencionados hoy en día como la panacea de los profesores de lenguas, ya se utilizaban en el siglo XVI como método pedagógico; Parkinson (1980: 154) hace referencia al uso de los dibujos como herramienta para enseñar vocabulario: tal es el caso de Comenius y su obra *Orbis sensualium pictus*, en lenguas alemana, húngara y checa y el latín como lengua vehicular. Este obispo de Moravia abogaba por un método activo de enseñanza, en el que el profesor mostraría el principio que quería enseñar y el alumno, acto seguido, lo imitaría.

Otro elemento que goza de gran popularidad entre los profesores actuales, la elección entre métodos deductivos o inductivos, ya creaba controversia entre los humanistas renacentistas: lo había avanzado San Agustín al afirmar que lo importante es llegar a un conocimiento de los hechos en vez de un conocimiento de las palabras, que era mejor conseguir un dominio práctico de la lengua a memorizar sus normas.

Durante el Renacimiento surgieron diferentes métodos inductivos y se llegó, incluso, a la sugerencia de que se debería abandonar por completo el uso de la gramática, como es el caso del seguidor de Erasmo, Georgious Cominius, a pesar de que su maestro mantuviera una posición bastante ecléctica. De todos modos, es indudable la preeminencia de los métodos gramaticales y basados en la traducción (inversa y directa) de las lenguas clásicas a partir del siglo XVIII.

Según Parkinson (1980: 149), el desarrollo de la lingüística durante el siglo XIX, reflejo de la búsqueda de sistemas científicos más precisos (se menciona como claro ejemplo el avance de la lingüística histórica y, sobre todo, a juicio de la autora, el estudio de la fonética), tuvo repercusiones en la enseñanza de las lenguas extranjeras. A pesar de ello, el conservadurismo dominante en la docencia fue un obstáculo para que se implantaran los adelantos conseguidos debido a la falta de textos y material apropiados adaptados a la enseñanza.

A medida que avanza el siglo, fueron apareciendo pedagogos innovadores que desarrollaron su propia metodología, como es el caso de Gouin, o adaptaciones de métodos ya establecidos, como Berlitz y De Sauzé; el primero logró popularizar el “Método de Series”, fijándose en la memorización de conceptos ordenados, en el que se reproduce el proceso adquisitivo que se da en la lengua materna. Los segundos introdujeron el “Método Directo”, en el que se excluía el uso de la lengua materna y se apoyaba en métodos inductivos para enseñar la gramática; se recomendaba la transcripción fonética y rechazaba la traducción (sobre todo la inversa); se apoyaba en la conversación, la discusión y la acción. Este método de “inmersión total” sigue utilizándose en las escuelas Berlitz de todo el mundo.

La influencia de Saussure y el desarrollo del estructuralismo van marcando los comienzos del siglo XX y su influencia en el mundo pedagógico, encaminando sus métodos al estudio de la lengua viva: en América Franz Boas y Sapir descubren lenguas indígenas con una riqueza de conceptos y formas lingüísticas tan sofisticadas como cualquiera de las lenguas clásicas y que, al carecer de formas escritas, obligaron a crear gramáticas y diccionarios; existía una tendencia a valorar el habla como medio de comunicación que influiría de una forma favorable en la enseñanza.

Los principios estructuralistas en enseñanza parten de la base de que la gramática consiste en una colección de estructuras que deben ser mostradas al estudiante, sobre todo aquellas que difieren básicamente de su lengua nativa, por lo que la sintaxis será fundamental.

La Segunda Guerra Mundial sirvió como catalizador en el interés por el estudio de lenguas extranjeras: los contactos entre las tropas durante la guerra y el desarrollo de actividades de espionaje mostraron la urgencia de cubrir necesidades de comunicación y la mejora de los medios que la posibilitaran. Los métodos de enseñanza convencionales eran lentos e inapropiados, por lo que se convocó a los investigadores para diseñar un programa especial de enseñanza para la armada americana (ASTP, *Army Specialized Training Program*) en el que se combinó la técnica de Berlitz con ayudas mecánicas (grabaciones, discos, libros, emisiones de radio, etc.) y las nuevas metodologías desarrolladas en el estudio de las lenguas indígenas. Supondrá un desarrollo de las teorías estructuralistas y de ejercicios repetitivos (*drills*) a partir de un inventario de estructuras y de los estudios comparativos en los campos de fonética, morfología y sintaxis.

En Europa, los cambios del sistema de enseñanza comenzaron a notarse también a partir de la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con el desarrollo tecnológico, de la lingüística y del método “aural/oral” (primero se enseña la comprensión de la lengua hablada para, posteriormente, hablar). A partir de entonces, si se consideraba necesario, se enseñaba a leer y escribir. Se evitaba el uso de la lengua materna, pues se veía como algo negativo para el aprendizaje de otra lengua debido a su interferencia. En los años cincuenta y sesenta la escuela lingüística británica, bajo la influencia de las ideas de Firth, concede más importancia a lo que se denominaría “enfoques situacionales”: a diferencia de la tradición norteamericana basada en la creación de hábitos lingüísticos, Europa se centrará en la relación entre la lengua y el contexto.

La crítica de Chomsky, en una reseña de 1959, a Skinner y sus métodos de aprendizaje conductistas (centrados en el condicionante estímulo/respuesta), demostró que el conductivismo no puede explicar por sí solo todo el proceso de adquisición de una lengua, materna o extranjera, pero no niega que una parte de la adquisición requiera la formación de nuevos hábitos lingüísticos.

El modelo teórico generativo-transformacional supuso la crisis del modelo audiolingual, al entender que gran parte del conocimiento como sistema formal de la lengua no puede adquirirse mediante un entrenamiento de estímulos y respuestas positivas, tal y como proponía el estructuralismo. Aparece el componente creativo del hablante: se pueden generar un número infinito de oraciones, por lo que es raro que se repita una frase o un modelo (solo ocurre con las frases estereotipadas). Aporta, además, la idea de los “universales lingüísticos”, es decir, características comunes a todas las lenguas, y se promueve el uso de la lengua materna como elemento comparativo. Se produce en este momento un cambio de perspectiva en cuanto a la figura del error como parte del proceso de aprendizaje.

La evolución de los enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras alcanzó su apogeo en la década de los setenta. Con la paz y la estabilidad económica de buena parte del mundo occidental se hizo necesaria la adaptación y mejora del modo en cómo se enseñaban lenguas extranjeras. Se trataba de ajustarse a un creciente número de usuarios que necesitaban, por cuestiones profesionales o personales, manejarse muy bien en la lengua que deseaban aprender. Era evidente que no bastaba con el estudio de la gramática y el vocabulario de un idioma, tal y como el método tradicional o de gramática-traducción postulaba, sino que hacía falta enseñar a hablar, leer o escribir de una forma rápida y eficaz.

En estos últimos años las innovaciones de la metodología y didáctica de las lenguas extranjeras se centra en situar al estudiante como foco y eje principal del proceso de aprendizaje; esto se ha reflejado en la reforma llevada a cabo por el Consejo de Europa, proceso en el que se defiende la necesidad de que tanto cursos como materiales de aprendizaje recogieran el concepto de currículo centrado en el aprendiz, de modo que fueran las variables y necesidades del alumno las que determinaran tanto los contenidos como la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Giovannini (1996) insiste en que la necesidad de convertir al alumno en eje del currículo hizo que el enfoque comunicativo, con sus postulados integradores, de expresión y negociación, se perfilara como la mejor manera de enseñar y aprender un idioma. El conocimiento de una lengua implica un dominio tanto del

sistema formal (gramática y vocabulario), como del componente discursivo, del sociolingüístico y del estratégico, como del pragmático.

En este contexto, y dentro de una visión humanista de la educación, los profesores e investigadores comienzan a preocuparse por analizar qué necesidades de aprendizaje y de comunicación, qué deseos y qué expectativas tiene un estudiante antes de comenzar un curso de idiomas. A partir de la determinación de esas necesidades, se toman decisiones que afectan a la fijación de objetivos, a la programación de contenidos y al establecimiento del método o métodos de un curso, todo ello encaminado al éxito, la adecuación a la realidad de los alumnos y a la adaptación al contexto material del aula.

Con esta perspectiva, ya en los albores del siglo XXI, se oye hablar cada vez más de un método aparentemente innovador, pero con un planteamiento sencillo, y que centra el procedimiento en el “cómo” aprender más que en el “qué” aprender: el método o “enfoque por tareas”. Sánchez (1992: 346) explica de forma clara el concepto de tarea:

Una tarea, en general, es un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada. Pero en cuanto aplicada a la enseñanza de idiomas, una tarea debe precisarse y adaptarse en parte al entorno de la clase. Por lo tanto, cabe concluir que una tarea para la enseñanza de idiomas consiste en un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinada usando para ello la lengua objeto del aprendizaje.

La utilización de las tareas en clase puede propiciar el uso lingüístico y así conducir a la adquisición de un determinado sistema lingüístico. La tarea, no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar otro fin de naturaleza muy distinta. La “organización de una visita al Museo del Prado” no es un objetivo relevante para la clase de lengua extranjera: en el enfoque por tareas es necesario percibir la diferencia existente entre las tareas de la vida real y las tareas puestas en marcha en el aula. Uno de los elementos constitutivos de este enfoque es la presencia de una finalidad última, ya que la tarea pedagógica persigue o se plantea un fin lingüístico, aprender una lengua determinada; en consecuencia, los fines propios de las tareas reales pocas veces coincidirán con lo que se va a requerir en la tarea académica.

Se puede concluir este breve recorrido por la enseñanza de lenguas extranjeras, y las diferentes metodologías utilizadas para ello, haciendo notar cómo desde el comienzo de esta actividad docente se ha contrapuesto el método gramatical al método conversacional. Así, mientras que el primero, según Sánchez (1997), busca y se apoya en la racionalización, en la abstracción, en la sistematización del saber sobre la lengua, el segundo busca una “vuelta a la naturaleza”, a la experiencia primera del ser humano cuando aprende la lengua materna. Frente al sistema escolar y al método gramatical que suele ir asociado con él, el método conversacional ofrece libertad, ya que parece, según el autor, no estar sujeto a reglas, a preceptos o a normas; además, el contenido sobre el que se fundamenta está más cercano al hablante, tiene mayor conocimiento real y vital, por lo que resulta más atractivo.

En cuanto a la pregunta de cuál de los métodos mencionados es el mejor, o qué metodología usar en la programación, no se trata de estar radicalmente a favor o en contra de uno de ellos, sino que, como se ha podido ver a lo largo de los años, en vez de la oposición, la realidad asigna la confluencia y la complementariedad; esta postura ecléctica es la que se ha impuesto tanto en la forma de enseñar como la manera de crear los manuales de enseñanza de lenguas, que optan, en ambos casos, por seguir un estilo que selecciona los aspectos más positivos de los distintos métodos de enseñanza de lenguas.

En el trabajo de investigación y diseño de una propuesta didáctica que persigue la tesis que nos ocupa, se seguirá esta visión ecléctica; no solo por la necesidad de adaptarse a la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino por la condición poco usual del tema elegido, la prosodia española, así como lo poco convencional de la metodología con la que se va a reforzar el aprendizaje, centrada en el juego dramático y las técnicas vocales del teatro. Ese aspecto aparentemente “divertido” y “motivador” tiene que estar muy bien sustentado en una base teórica seria y científica que ayude, a aquél que quiera ponerlo en práctica, a explicar los procesos de una forma clara y fundamentada.



### 2.2.3. Material didáctico

Los principios metodológicos en los que se ha apoyado el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a lo largo de su historia han experimentado una clara evolución. Sánchez (1992) defiende acabar con los tópicos asignados al “método tradicional” (denominación con la que se hace referencia a toda la tradición en la enseñanza de lenguas hasta el siglo XX), en el sentido de que se ve con cierto desprecio todo lo que no sea novedoso en técnicas de enseñanza. En su obra, Sánchez llama a una revisión histórica de la enseñanza de lenguas con una dosis de, como él destaca, “humildad”. La preocupación por mejorar esta actividad ha sido algo común en la historia del hombre, concretamente en Europa a partir del siglo XIII, en que aparecen continuamente métodos nuevos cuya misión es hacer más eficaz la adquisición de lenguas extranjeras. Lo que sí queda claro es la existencia de dos tendencias principales, una gramatical y otra conversacional, pero sería muy osado hablar del carácter revolucionario de la última, ya que lo que se presenta como radicalmente nuevo suele ser la reformulación de ideas viejas.

En lo que no duda Sánchez (1992: 4) es en reconocer el carácter científico que adquiere la enseñanza de lenguas en el siglo XX, sobre todo en el asentamiento, como ciencia, de la lingüística aplicada desde los años setenta, ya que define lo que es el proceso docente, el desarrollo de la metodología y las estrategias encaminadas a lograr una mayor eficacia. Considera, además, que:

Entre las muchas posibilidades que se ofrecen, la más beneficiosa sería que la disciplina de “enseñanza de español como LE” se incluyese en los currículos de las universidades, al igual que ha ocurrido con la didáctica de otras lenguas extranjeras. La investigación y experimentación en este campo constituyen la única garantía para dar solidez y estabilidad a este tipo de estudios (...)

Se realizará, a continuación, un rápido recorrido por la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera, comenzando por Antonio de Nebrija, quien en 1492 publicaría la primera gramática de la lengua castellana. Esta obra supone el primer intento de formalización de la lengua española y se convierte en una referencia permanente de gramáticos y autores de manuales para su enseñanza. Gracias a la obra de Nebrija el español pasa a ser considerada una lengua de prestigio con una gramática propia, basada, eso sí, en los modelos teórico-

gramaticales del latín y el griego empleados con fines académicos. La metodología “gramatical” se introduce así en el sistema educativo y académico como procedimiento habitual de aprendizaje o enseñanza de lenguas. Las gramáticas de las lenguas clásicas ayudan a asentar la idea de que las lenguas pueden constituir sistemas perfectos desde el punto de vista de la lógica.

Hasta entonces se habían conocido vocabularios y manuales de conversación que consistían en la memorización de listas de vocabulario ordenadas alfabéticamente o por áreas temáticas (*capitula*); se detecta en todas las civilizaciones importantes: entre los sumerios, entre los egipcios, entre los griegos y entre los romanos. En la Edad Media, varios siglos más tarde, eran bien conocidos los *Nominalia*, manuales consistentes en listas de vocabulario organizadas por materias. Algunos de ellos fueron escritos para aprender latín, otros para aprender francés o inglés. En las escuelas, aparte de las reglas gramaticales, se hacía aprender a los alumnos largas listas de palabras de la lengua meta, con su respectiva equivalencia en el idioma nativo de los alumnos. Dentro de esta práctica se encuadra el *Universal vocabulario en latín y en romance* de F. Palencia (1490) o los “vocabularios latino-español” de Nebrija.

Con el imperio de Carlos V, en España creció la preocupación por la enseñanza del español como lengua extranjera. Desde el momento en que la lengua española sale de sus fronteras y se convierte en vehículo de comunicación del más poderoso ejército de Europa, se hace más necesario hablar el español en Europa. Esta necesidad es clara en las regiones bajo dominio de Carlos V, así como en las zonas de paso (Francia) o en aquellas otras que deben entrar en contacto con la administración y comercio imperial (Inglaterra). El compendio sistematizado de la lengua existente, la gramática de Nebrija y los vocabularios, no era suficiente, ni podía suplir las situaciones de comunicación lingüística que las nuevas circunstancias exigían. La obra de Nebrija era de corte escolar y académico, no de carácter práctico; en este sentido era poco útil para un extranjero y difícilmente utilizable como manual de aprendizaje. La necesidad de contar con una gramática práctica será una realidad a partir de 1555, a pesar de que ya existían caminos más directos y medios más adecuados para aprender a comunicarse: los vocabularios bilingües y los libros de diálogos.

El primer libro de diálogos que contiene el español aparece en 1520, en Amberes: *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. En cuanto a la primera gramática de carácter práctico, concentrada en la descripción normativa y del uso aplicada al español, se publicó por primera vez en 1555. Se imprimió en los Países Bajos, como había ocurrido con el primer manual de textos de conversación, con un título que indica la finalidad perseguida: *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola, Lovaina*. Sólo cinco años antes había sido impresa otra obrita de título similar: *Util y breve institución para aprender los principios de la lengua hespañola*, 1550, por F. Laurentius a Villavicentio.

España, según Sánchez (1992: 9), tuvo una gran ocasión para haber desarrollado una brillante política lingüística tras el descubrimiento de América:

Pero los tiempos eran otros y las inquietudes pedagógicas seguían otros rumbos. A pesar de todo, incluso entonces, no faltó preocupación por la enseñanza de la lengua a los indios: se imprimieron cartillas, vocabularios bilingües, se utilizaron técnicas variadas y motivadoras para propiciar el aprendizaje del español. Los esfuerzos se concentraron en el continente americano y quizás pasaron desapercibidos en Europa.

Así, en la historia de la enseñanza de lenguas a partir del siglo XVI apenas si figuran nombres de españoles ilustres. Durante siglos la enseñanza del español para extranjeros ha estado en manos de especialistas de otras lenguas y de forma esporádica en manos de algún español que realiza su trabajo fuera del país, como son los casos de Luis Vives o Juan de Miranda. La mayor parte de los manuales y materiales utilizados para la enseñanza del español como lengua extranjera se publicó fuera de España hasta la segunda mitad del siglo XX.

La llegada de las nuevas metodologías, en especial la denominada situacional en Europa o audio-lingual en América, promueven una perspectiva diferente en cuanto a la elaboración de manuales y materiales para el aula: se caracterizan por distribuir sus contenidos en un elevado número de niveles y por la confección de materiales complementarios, tales como libro del alumno para trabajo en clase, cuaderno de ejercicios para trabajar en casa, cintas magnetofónicas para ejercitar en el laboratorio de idiomas, diapositivas, etc. La edición de estos materiales se basa en preceptos estructuralistas; en ellos se presenta, en forma de diálogo, las estructuras básicas de la lengua para que el estudiante adquiriera un conjunto de hábitos: practicas de ejercicios o *drills*.

El método estructural gozó de gran popularidad en los años cincuenta y sesenta, pero ha sido criticado por no contar con el aspecto creativo del hablante: se adquieren estructuras sin aprender a utilizarlas en situaciones pertinentes. Es el momento cumbre de los laboratorios de idiomas, donde cada alumno escucha cintas tantas veces como considere necesario, de modo que puede dosificar su ritmo de adquisición y desarrollar su autoaprendizaje; es una posibilidad para que el alumno oiga hablantes nativos diferentes de su profesor.

El profesor A. Sánchez, junto con otros colaboradores (Ríos, Domínguez, Matilla para el nivel I y Cabré, Matilla para el nivel II) publicó en 1974 *Español en Directo*<sup>30</sup>. Este manual fue el primero que se imprimió en España orientado de un modo específico a la enseñanza del español para extranjeros, con enfoques inspirados en las nuevas corrientes metodológicas. Al libro del alumno acompañan un *Cuaderno de Ejercicios* para el trabajo en casa y un cuaderno con ejercicios de repetición, transformación y estudio de patrones para el uso en el laboratorio de idiomas o con el magnetófono.

Con la aparición de la metodología nocio-funcional se comienza a imponer la programación de contenidos organizada en funciones comunicativas (describir, identificar, etc.) y nociones temáticas (localización, cantidad, etc.). La lengua es considerada un instrumento de comunicación, y por ello se incorporan medios audiovisuales que facilitan la comprensión de este proceso; se da prioridad al lenguaje oral y la expresión escrita se contempla como una tarea complementaria de consolidación de lo practicado en clase.

En 1982 se publicó el primer intento de aplicación de los programas nocio-funcionales al español con el libro, de Sánchez, Ríos, Matilla, titulado *Entre Nosotros*. Ya se puede percibir un cambio de enfoque con respecto a la metodología estructural y se nota una preocupación por la presentación de funciones lingüísticas, sin embargo el manual no se desmarca de las maneras de los métodos estructurales; muestra un intento de iniciar un nuevo camino, pero, según Sánchez (1992), no queda claramente definido.

---

<sup>30</sup> Los manuales de ELE citados a continuación aparecen ordenados por su nombre comercial en la bibliografía, en 5.2.2.

En 1984 se imprimió en España otro manual, esta vez etiquetado como “Curso comunicativo de español para extranjeros”: *Para empezar*, del equipo Pragma. El punto de partida para la elaboración de los materiales es la selección de una serie de funciones para, una vez enumeradas, mostrar los elementos gramaticales que estas implican. Si bien estos manuales podrían definirse como “nacional-funcional” en cuanto al contenido, en lo que respecta a los ejercicios apenas si salen, a juicio de Sánchez (1992), fuera del ámbito de la metodología estructural o situacional.

La metodología comunicativa hace hincapié en las destrezas del lenguaje (comprensión y expresión oral y escrita) y la búsqueda del equilibrio en su uso: las actividades en el aula no solo saldrán de los manuales, sino que serán complementados, de forma integrada, por un repertorio de actividades tales como artículos de prensa, entrevistas, grabaciones de radio, televisión, etc. El fin de estos ejercicios es el de presentar situaciones verosímiles; por eso comienza a publicarse materiales con apoyo auditivo y con apoyo de vídeo. Del mismo modo, se elaboran materiales lúdicos (juegos de simulación, de mesa, de adivinanzas, etc.) que potencian la interacción de los estudiantes.

En la década de los ochenta, se usa con una cierta ambigüedad el término “comunicativo”. Se habla de método comunicativo, de enseñanza comunicativa, de clase comunicativa, de materiales comunicativos, de ejercicios comunicativos y de componente comunicativo. Las ideas progresan con más rapidez que su aplicación a la realidad, no solo en lo que se refiere a la clarificación de lo que es teóricamente una metodología nueva o un nuevo enfoque, sino la aplicación que de ese método se hace en la clase.

Surgen muy pronto materiales específicos para la enseñanza del español diseñados de acuerdo con los postulados de la metodología comunicativa. En 1986, el equipo Avance publicó *Antena*, en tres niveles. El libro constituyó el primer intento serio para definir operativamente la metodología comunicativa en el ámbito editorial español y marcó el inicio de un cambio de estilo en el diseño de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera.

El método comunicativo ofrece mayor riqueza, mayor variedad y se ajusta mejor a la realidad, pero necesita una apertura más amplia a lo que es la realidad del proceso comunicativo en contraste con la realidad del aula. Es lo que se pretende con el “método integral”: la comunicación y la interacción siguen siendo fundamentales, pero hay que tener en cuenta los elementos formales que organizan la lengua, es decir, la gramática y el léxico. Además de ese componente básico, añade otros elementos que son inherentes a la lengua, esto es, el contexto y la cultura de la comunidad de hablantes. Este reflejo se manifiesta en multitud de variantes y matices: el ritmo, la entonación, la longitud y ordenación de las palabras en las frases, el contenido de las palabras, los conceptos que éstas representan, etc.

Esta visión ecléctica pone fin a la presencia de métodos perfectamente definidos y delimitados, mientras que se abre paso al “enfoque”, es decir, a una metodología abierta, flexible, menos definida y más dependiente de la decisión de profesor y alumnos. En realidad un método integral participa de un enfoque comunicativo, pero no se limita solamente a determinados aspectos de la comunicación, sino que pretende tomar en consideración todos aquellos que afectan a los estudiantes, además de los que son propios del instrumento de comunicación, que es la lengua misma. En 1994 apareció un manual cuyo objetivo era este enfoque integral: *Cumbre* (Sánchez et Al. 1995). Poco después, ya con el auge de la producción editorial de español para extranjeros, se publicaron varios libros más que se acercan a este modelo.

Otra tendencia que está vigente en las aulas de español como lengua extranjera, y que es recomendada desde el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, es el denominado “Enfoque por tareas”, con el que se pretende llevar a la práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales con la ayuda de juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula; en estas actividades se trabaja con el vacío de información y se aprovecha la tipología de ejercicios propios de la metodología comunicativa. Se trata de trasladar el uso y la práctica que requiere la supervivencia del ser humano dentro de un entorno en el que las relaciones sociales y la comunicación son elementos esenciales.

En 1998 se publicó un manual (*Gente*, Martín y Sans) en cuya promoción se dice expresamente que se trata de un “Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas”. Al final de cada unidad de *Cumbre* (Sánchez y otros, 1994) ya estaba incluida una actividad centrada en el desarrollo de una tarea. La misma idea aparece en *Canal Joven* (Santos y otros, 2003). En todos, según Sánchez (1992), parece quedar claro el enfoque comunicativo profundo.

En la actualidad sería muy difícil estar al día de todo lo que se publica en este campo: el interés y la demanda de textos es tan grande que se crean editoriales dedicadas sólo y exclusivamente a su publicación, como Difusión, Edelsa, Edinumen, etc. Otras editoriales que se ocupaban de diversas materias de la enseñanza crean un apartado especial para el español como lengua extranjera: Santillana, SM, Arco/Libros, Colegio de España, etc. SGEL, una editorial que se planteaba la enseñanza de todas las lenguas, también han realizado un enorme esfuerzo en la producción de material para la enseñanza del español.

Sin embargo, la última palabra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas no viene dada, hoy en día, por los nuevos enfoques de la lingüística, sino por el desarrollo de los medios técnicos existentes al alcance de profesores y estudiantes. Ya pasaron a la historia las cintas grabadas o casetes y las diapositivas que algunos manuales adjuntaban al manual. Es el momento del vídeo y del CD-ROM y, por supuesto, de Internet. El mundo profesional, el mundo de la economía y de los negocios se está encargando de la promoción en la enseñanza de lenguas con propósitos específicos (español para la medicina, español jurídico, para el turismo, etc.). Cada vez es mayor la demanda de manuales y materiales didácticos; por otro lado, los nuevos medios de comunicación e información (TIC) se están convirtiendo, no ya en una herramienta, sino en el soporte principal de la enseñanza en el caso de los cursos no presenciales.

Se realizará, a continuación, una reflexión sobre uso de los medios audiovisuales e Internet, y se analizará las posibilidades de explotación en el aula de español como lengua extranjera. Eso sí, se tendrá en cuenta el aspecto humano y la necesidad de contacto real entre el aprendiz y el educador.

### 2.2.3.1. El uso del vídeo

El vídeo no es un método que se pueda considerar revolucionario hoy en día, pero ha demostrado ser un instrumento eficaz en la enseñanza de ELE, ya que permite presentar situaciones comunicativas de una forma contextualizada, mostrar aspectos culturales, además de ser un elemento motivador. Este medio posibilita la presencia e integración de las destrezas lingüísticas en una misma actividad; la característica principal de los vídeos es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas gracias a la combinación de sonido e imagen que hace que la actividad sea más dinámica, inmediata y accesible.

El vídeo muestra la lengua en su contexto, por lo que los espectadores advierten con facilidad los diversos componentes que entran en juego en la comunicación. Muestra la edad de los personajes, estado físico y condición social, además del desarrollo de acciones, y, sobre todo, su estado de ánimo o sus sentimientos. Se ayuda, para ello, de elementos paralingüísticos, como las expresiones del rostro o los gestos de las manos, que acompañan a los indicadores orales de la entonación, tal y como apunta Lonergan (1985: 18-21).

El vídeo es un medio idóneo para analizar la imagen misma y también resulta adecuado para enseñar otros contenidos a través de su propio lenguaje, como afirman Aparici y García (1987: 79-135). Según estos autores, “el vídeo sirve tanto para la enseñanza de la imagen como para la enseñanza con imágenes”. Se menciona, de este modo, la utilización en clase de una cámara de vídeo que grabe y muestre después al alumno sus actividades. Los alumnos pueden asumir los papeles de director, actor, crear guiones y trazar sus planes de trabajo.<sup>31</sup>

Pidcok (1983) aclara la diferencia entre lo que se puede considerar “consumo” y “uso” del vídeo (DVD) en el aula de lengua:

La experiencia me ha enseñado que cualquier aproximación a este tema debe comenzar por pedir a los profesores de Lengua que se den cuenta de la diferencia radical entre el consumo y el uso del vídeo. Puede resultar evidente, pero todavía se encuentra a menudo una cantidad importante de maestros que piensan que, por el mero hecho de poner un videocasete de cualquier tipo en tu aparato de reproducción, ponerlo en marcha y retirarse al fondo del aula para compartir la experiencia con sus alumnos, usan el vídeo, cuando lo que hacen en realidad es lo mismo que suelen hacer en su casa con la televisión, es decir, consumirla. Usar el vídeo es otra cosa.

---

<sup>31</sup> Sirva de ejemplo el corto realizado en Alcalíngua de la Universidad de Alcalá, *La mala estrella*; a partir de las supersticiones típicas en la cultura española los estudiantes crearon un guión y lo pusieron en práctica dirigidos por los profesores. Ver en anexo CD 4.1.4.1.



Es fácil caer en la tentación de usar este medio como vía de distracción en las clases, o como forma de mantener contentos a los estudiantes en días especiales (principio o final de curso, festivo, etc.); pocas veces se plantea la posibilidad de incorporar este elemento como algo común en la programación didáctica. Lo cierto es que no es necesario un gran desembolso económico ni la existencia de un material específico con fines didácticos; existen en el mercado gran variedad de artículos: películas, festivales de publicidad, documentales, colecciones de series televisivas, etc., que pueden ser utilizados para aspectos concretos aplicables en el aula de lengua. Los beneficios que estos materiales aportan al aula de lengua, en general, y de lengua extranjera en particular son:

- Introducen voces y modalidades dialectales diferentes a la del profesor.
- Se puede secuenciar con varios objetivos didácticos: desde comprender el significado del discurso hasta concentrarse en aspectos concretos y tonos específicos: ironía, registros formal e informal, connotaciones, etc.
- La compañía de imágenes ayuda a contextualizar el discurso verbal y facilita su comprensión.
- Se puede retomar una y otra vez la secuencia.
- Son útiles no solo para desarrollar la comprensión oral, sino que son herramientas apropiadas para plantear diálogos, debates y exposiciones.
- Pueden, además, establecer un apoyo a las habilidades escritas como medio de información cultural, y ser manejados a modo de esquema o de redacción.

Es fundamental que el profesor tenga estos medios bajo control y que lleve un seguimiento estricto de todo el proceso de manejo técnico, de una forma medida y ensayada. Hay pocas cosas más desesperantes que el bache rítmico producido por un fallo en la instalación de los equipos y el desconocimiento de lo que pueden dar de sí los medios audiovisuales.

Se pueden realizar materiales propios, grabándolos de los medios de comunicación, de situaciones reales o crear nuestros propios guiones; situaciones como las que se enumeran a continuación:

- Televisión y radio: noticiarios, entrevistas a personajes, anuncios publicitarios, debates, etc.
- Ruidos no verbales que pueden motivar la expresión.
- Lecturas de textos de literatura dramática, periódicos, redacciones, etc.
- Exposiciones breves, tanto de profesores como de alumnos.
- Situaciones reales.
- Cine, series de TV, dibujos animados, reportajes, etcétera.

### 2.2.3.2. El uso de la música y de las canciones

El uso de canciones como recurso didáctico es algo que se ha ido afianzando en los últimos tiempos, sobre todo como medio para trabajar la comprensión auditiva, ya que constituyen en sí mismas vehículos de información lingüística. La música despierta un interés positivo en las personas en general: sería muy extraño encontrar alguien a quien no le guste la música. Además, existe una gran cantidad de posibilidades en cuanto a temas y estilos que pueden ser integrados en una clase, sin olvidar la contemporaneidad de los contenidos y la riqueza en reacciones e interpretaciones de los mismos.

Según Gil-Torresano (2001: 39):

La canción en general es, junto con el cine, la televisión, un medio de expresión de los jóvenes y es, de igual modo, su lugar de proyección preferido. Allí aparecen determinados valores, roles, estética que es bueno estudiar para saber qué pasa, qué preocupa a los jóvenes de hoy, qué consumen.

Por otro lado, la canción española o hispana, forma parte del patrimonio cultural y es un ejemplo de diversidad cultural que el estudiante extranjero quiere descubrir, apropiándose de los textos y de los ritmos en los que están contextualizados. La canción presenta un tipo de lenguaje muy próximo al de la conversación, por lo que es muy útil para mostrar ejemplos verosímiles de la forma de hablar común, que pueden ser reflejo de realizaciones un tanto alejadas de la norma. El diseño de ejercicios de audición con canciones debe realizarse de modo que ejerciten la escucha de una forma consciente y con un propósito: reforzar las habilidades de

percepción, análisis y síntesis de información. Esta ejercitación de la escucha se produce en dos niveles distintos:

1. Tareas de escucha global, mediante actividades encaminadas a estimular una reacción y valoración personal. En este caso la letra está en un segundo plano, ya que lo que más importa es:
  - Descripción de estados de ánimo
  - Descripción de gustos
  - Relacionar música con personas
  - Relacionar música con sensaciones
  - Asociar música con recuerdos del pasado
  - Asociar música con escenas y acción
  
2. Tareas de comprensión del mensaje (letra de las canciones), en las que el texto puede ser a la vez un poema (rimado, versificado y con ritmo propio); puede ser una narración, dentro de un marco en el que aparecen personajes; es un discurso, una visión del mundo lleno de mensajes que hablan de sentimientos y de ideas. Los temas son a menudo ejemplos interesantes de las preocupaciones de nuestro tiempo, por lo que puede considerarse un espejo del marco socio-cultural de nuestra época.

Es fundamental justificar la elección de la canción, de la letra, de la realidad sociocultural, de la representatividad y de la pertinencia de llevarla a clase. El hecho de aportar información sobre el cantante y su contexto sociocultural, y sobre la canción en sí misma, puede motivar y dar pistas sobre los contenidos con los que se pretende trabajar.

Duff y Maley (1990) ofrecen una tipología de técnicas de manipulación textual de gran utilidad para la elaboración de actividades didácticas y que pueden ser aplicadas a las audiciones guiadas de canciones mediante de actividades de reconstrucción de textos. Así, el texto puede presentarse de forma alterada o incompleta para que el estudiante los vuelva a su forma original. Se puede, según las necesidades concretas de la programación:

- Mezclar palabras, líneas, versos o párrafos en la canción.
- Presentar sólo el final y/o principio de una canción para que los estudiantes adivinen o inventen lo omitido.
- Hacer desaparecer parcialmente la puntuación o la distribución en estrofas.
- Intercalar trozos de dos o más canciones para que sean separados.
- Eliminar de la canción determinados elementos, dejando lagunas (vocabulario, palabras gramaticales, conectores, categorías léxicas, etc.).

El trabajo con canciones tendría lugar, en principio, en el espacio programado para las destrezas auditivas, pero podría integrar todas las demás, ya que cualquier escucha implica las correspondientes instrucciones, práctica de lectura o de expresión oral y, en algunos casos, un ejercicio final por escrito.

La música por sí sola puede ser un elemento que ayude a conseguir un ambiente distendido; puede ser muy útil, así mismo, como apoyo en los trabajos relacionados con el ritmo y la entonación: sería ideal, en este caso, que el profesor tuviera conocimientos básicos de teoría musical y fuera capaz de manejar algún instrumento, para llevar a cabo ejercicios sencillos de ortofonía y dicción. Se insiste en el aspecto “ideal” de esta condición, ya que sería muy osado, injusto quizá, exigir tanta versatilidad a un docente; de todos modos, queda hecha la propuesta.

### 2.2.3.3. El uso de la publicidad

La publicidad supone un elemento motivador y práctico para la enseñanza de lenguas, ya que funde elementos visuales lingüísticos en mensajes directos y breves. Seseña (2004: 43) anima a los profesores a que utilicen este tipo de herramienta como diseño de mensajes sencillos de comprender, mensajes que trabajan con elementos reales a través de códigos a los que el estudiante está acostumbrado, al tratarse de un fenómeno universal: los mensajes publicitarios son reflejo de la vida misma, ya que muestran escenas cotidianas y ejemplos reales en contextos creíbles y reconocibles por todo el mundo.

Son elementos de trabajo ideales para realizar propuestas de enseñanza por tareas, fáciles de obtener, ya que constituyen un recurso práctico y productivo para trabajar diferentes destrezas con un grupo heterogéneo (de diferentes nacionalidades, niveles socioculturales, intereses personales, etc.). Esto facilita la participación de los individuos y la integración en grupo a través de diferentes actividades que, a su vez, pueden estar graduadas según su complejidad (se deberá seleccionar los materiales de acuerdo con la dificultad de comprensión de los mismos) y enfocadas a los diferentes canales disponibles: prensa escrita, televisión, radio e Internet.

El mensaje publicitario puede actuar como base y eje vertebrador de actividades según el canal en el que se distribuya: en el caso de los anuncios de periódicos y revistas, se realizarán ejercicios en los que se trate de explicar al resto de la clase algunas características fundamentales de cada anuncio, qué producto se quiere vender, a qué público va dirigido y por qué, qué mecanismos, lingüísticos y extralingüísticos se utilizan con ese fin, etcétera.

Si nos centramos en los anuncios de televisión, se puede trabajar con materiales grabados por el propio profesor, aunque existen en el mercado editorial de vídeo con anuncios de TV ya preparados como instrumentos de aprendizaje, secuenciados según sus contenidos y acompañados de guías didácticas con transcripciones y orientaciones para trabajar con ellos. Se intentará interrelacionar la parte propiamente lingüística con las imágenes y el sonido; se analizará el mensaje desde el punto de vista gramatical; gracias al debate en grupo, se llevará a cabo también un análisis semántico y pragmático (qué intención tiene, qué producto o idea quiere vender, a qué tipo de público va dirigido, qué mecanismos utiliza para su propósito, etc.), y se discutirán en el aula estos aspectos y otros relacionados (la música elegida, los modelos familiares o roles individuales que aparecen, el consumismo, la moda, etcétera.).

Las tareas centradas en un anuncio publicitario suelen finalizar con el diseño de un anuncio en clase o con el desarrollo de un guión para un anuncio de televisión. Lo ideal sería que los estudiantes mismos escenificaran y, si se dispusiera de una cámara de video, grabaran el anuncio; la motivación sería mayor, y se fomentaría tanto el espíritu de grupo como la integración cultural.

#### 2.2.3.4. El uso del ordenador

Al igual que ha ocurrido hasta hace muy poco con los libros (manuales, cuadernos de ejercicios, etc.) o con las grabaciones de audio y vídeo, los programas informáticos permiten al alumno un acceso más directo y versátil a la información y a los materiales didácticos, incidiendo en el propio control del proceso individual de aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías puede ayudar a liberar al profesor de algunas de las tareas más repetitivas y tediosas, al tiempo que le facilitan la creación de materiales y actividades atractivos y eficaces, adaptados a sus necesidades y las de sus alumnos.

La ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), disciplina enfocada a la integración del ordenador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, está experimentando avances notables debido a las ventajas que ofrece al usuario tanto en su uso como herramienta multimedia como la conexión con Internet.<sup>32</sup>

Ruiperez (2004: 1046) apunta que el hecho de que el microordenador pueda asumir las funciones adicionales del magnetófono y magnetoscopio no solo ha acelerado la desaparición del audiocassette y videocassette como soportes tradicionales de información sonora y audiovisual, sino que hace innecesaria la instalación de lectores de CD o DVD en las aulas. Toda la información que necesita un profesor puede ser almacenada, o reproducida directamente por el ordenador, mediante la creación de programas multimedia que integran información textual, sonora y audiovisual, del mismo modo que aportan interactividad y agilidad. A esto hay que añadir el avance que ha supuesto la instalación de "Pizarras Digitales Interactivas", sensibles al tacto, y *software* para controlar cualquier aplicación o programa que tenga instalado el ordenador.

Los ordenadores incorporan herramientas muy básicas, tales como correctores ortográficos y tipográficos, que forman ya parte de los procesadores de textos más comunes, y que pueden ser de gran ayuda para el estudiante. Herramientas que pueden ser complementadas con los diversos diccionarios actualmente disponibles en soporte informático y que destacan por su comodidad, rapidez y por la gran versatilidad de sistemas de búsqueda.

---

<sup>32</sup> Sobre Internet se hablará en el punto 2.2.3.5

Sin embargo, estas aplicaciones no son en sí mismo suficientes; siempre va a ser necesaria la supervisión del profesor y la consulta en soportes más clásicos, sobre todo en el caso de los correctores, para contrastar la ortografía, la exactitud de la definición o la elección de la acepción correcta.

El ordenador es, además, muy útil para el tratamiento, en soporte digital, de la producción escrita de los alumnos, así como para plasmar los comentarios del profesor. Ofrece la opción de realizar correcciones fácilmente, además de la posibilidad de contrastar los diferentes escritos, gracias a la proyección del texto en una pantalla al tiempo que está siendo creado o modificado; esto permite observar y comentar en el aula los procesos de escritura y llevar a cabo actividades colaborativas de expresión escrita.

En la ELAO se puede distinguir dos tipos de *software*:

- *Software* de programación y diseño de unidades didácticas y de “programas de autor”, en los que el profesor puede proponer ejercicios, tales como: *Hot Potatoes* y *The Authoring Suite*.
- *Software* de usuario, aplicaciones utilizadas por el alumno que les permite practicar determinados aspectos de una lengua extranjera y que engloba tanto a los programas específicos, diseñados para tal efecto, como enciclopedias multimedia, juegos, tratamiento de texto, etc.

Las ventajas del uso de ordenador en la docencia son claras, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras; he aquí algunas de ellas:

- Aumento de la motivación, gracias a la atractiva presentación de los contenidos y por su grado de interacción.
- Fomento del proceso de autoaprendizaje y de la independencia del alumno a la hora de distribuir su tiempo de dedicación.
- Retroalimentación inmediata, por la posibilidad de recibir una solución a los ejercicios y corrección instantáneas por parte del ordenador.
- Descarga laboral para el docente y apoyo a las tareas en casa.

- Acceso no lineal a la información, dada la flexibilidad para secuenciar las unidades y la velocidad de acceso a los contenidos.
- Creación continua de nuevos ejercicios que pueden ser adaptados a los niveles que se desee y presentados en soporte impreso actualizado.

En cuanto al trabajo que nos ocupa, el ordenador y sus posibilidades multimedia serán una herramienta de uso continuado, no solo como medio de presentación de unidades didácticas en programas del tipo<sup>33</sup> “Power Point”, o la reproducción de archivos sonoros y de vídeo; será fundamental como elemento de almacenaje individualizado de los archivos grabados por los estudiantes (gracias a la tecnología MP3) a lo largo del programa, de modo que se pueda hacer un seguimiento de su avance, tanto por parte del profesor como por los mismos interesados, con un propósito evaluativo.

#### 2.2.3.5. El uso de internet

El éxito de internet se debe a su gran versatilidad, por la diversidad de aplicaciones que tiene, en cuanto a medio de comunicación barato, rápido y motivador para el alumno, porque es una inagotable fuente de información y porque constituye, además, un soporte didáctico para el aprendizaje, tanto de profesores como de alumnos.

Higuera (2004: 1072) establece, en cuanto al uso de Internet como material de apoyo en el aula, que cualquier buen material didáctico debe ser adecuado, desde el punto de vista de los objetivos, contenidos y metodología en el diseño curricular y que se adapte a las características físicas y psíquicas del alumno. Se debe considerar que, además de ser motivador, su misión es facilitar el aprendizaje y la labor del profesor. Por otra parte, hay que tener en cuenta que un material diseñado para internet tiene que ser coherente con el formato tecnológico digital y que no debe confundirse con la réplica de un libro, ya que el medio impone unas características determinadas:

---

<sup>33</sup> En realidad este programa se ha quedado ya obsoleto ante la aparición de nuevas aplicaciones: en este momento la más versátil es *Prezi.com*.



- Las actividades deberían permitir que el alumno sea receptor, pero también emisor, para que se dé una situación comunicativa.
- Es recomendable incorporar las ventajas de los hipertextos, ya que estos posibilitan diferentes recorridos, y que se ofrezcan ayudas que el alumno decida o no consultar en función de su estilo de aprendizaje y de su nivel.
- Es aconsejable que se remitan a otras páginas de internet que sirven para ampliar la información o como ayuda para realizar la tarea propuesta; de esta forma se consigue un material motivador y constantemente actualizado.
- Teniendo en cuenta que internet incorpora las ventajas de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), las actividades deberían permitir distintos tipos de interactividad y fomentar la autonomía del alumno.
- Los contenidos tienen que aparecer de forma contextualizada, además de atractiva y motivadora, para que su utilización sea mucho más sencilla.
- Permitirá que tanto el profesor como el alumno se pongan en contacto con la realidad lingüística y cultural de los hispanohablantes (en tiempo real).

Sánchez (1992: 359) ve Internet como una fuente de corpus lingüísticos; la información lingüística disponible en Internet, con la ayuda de los potentes navegadores disponibles hoy en día, viene a ser un gran corpus lingüístico al que se puede acceder con rapidez y en todo momento, esto unido a la posibilidad de usar traductores automáticos como herramienta de apoyo. Internet constituye también un medio a través del cual pueden llevarse a cabo cursos virtuales o a distancia, enseñanza tutorizada, prácticas de actividades en la red, etcétera.

## 2.2.4. Documentos metodológicos de referencia

Los documentos de trabajo y consulta más importantes con los que cuenta actualmente la lingüística aplicada, y por tanto la enseñanza de lenguas, son el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. El primero es un documento ideado por el Consejo de Europa y elaborado por expertos en enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de proporcionar un modelo común para la programación, orientaciones curriculares, diseño de materiales didácticos y evaluación de la enseñanza de lenguas en toda Europa; el segundo fija y desarrolla los diferentes niveles de dominio que se deben establecer en un programa de español como lengua extranjera, ateniéndose a la escala de niveles que propone el *MCER* limitándose al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje sin entrar en la metodología y la evaluación.

### 2.2.4.1. El Marco común europeo de referencia

El *MCER* no es exclusivo del español: constituye una etapa más en el proceso iniciado ya hace años con el *Nivel Umbral (The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools)*, redactado por Van Eck en 1975) para promover la comunicación e intercambio cultural entre las diferentes lenguas y culturas europeas, y para facilitar la movilidad de los alumnos entre distintos sistemas educativos. La finalidad primordial del *MCER* es la de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares y metodológicas, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar un determinado idioma para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se enmarca cada lengua. El *MCER* define, asimismo, los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El *MCER* forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, preocupado desde hace años por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos. El simposio intergubernamental sobre *Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación* (1991) enunció las bases del *MCER*. En este simposio se concluyó que era necesario intensificar la enseñanza de idiomas en los países miembros para conseguir una mayor movilidad y una comunicación internacional más fluida (Gutiérrez 2004: 620); acordó que, para conseguir estos fines, era necesario fomentar el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que esta tarea debía ser facilitada durante todo el periodo de escolaridad.

El siguiente paso fue la creación de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles con tres objetivos:

- Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados y de estandarización de niveles de dominio de una lengua.
- Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los programadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

El Consejo de Europa pretende dar respuesta en este documento a una serie de preguntas básicas que suelen formularse cuando se programa un curso: ¿cuál es el fin del uso de la lengua que se quiere aprender?; ¿qué tienen que aprender los estudiantes para poder conseguirlo?; ¿cuál es su estímulo para aprender?; ¿qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?; ¿qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?; ¿de cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Según Gutiérrez (2004: 626), el *MCER* quiere ofrecer al usuario un texto integrador, transparente y coherente en el que encuentre todo lo necesario para describir los objetivos, los métodos y los productos en el proceso de aprendizaje de lenguas; aunque no llega a ser dogmático, el *MCER* defiende en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de lenguas un enfoque o basado en una acción que tenga en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Este fragmento (2002: 9), que condensa los principios más destacados del *MCER* y es el punto de partida de numerosos estudios de lingüística aplicada, describe cualquier forma de uso y de aprendizaje de lenguas como sigue:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

En general, los profesores se centran en las competencias comunicativas<sup>34</sup> y dejan en un segundo plano las competencias generales<sup>35</sup> que también son necesarias para realizar actividades de lengua; estas pueden darse tanto en la comprensión como la expresión, la interacción o la mediación (interpretación o traducción). Añade el *MCER* que estas actividades se encuentran contextualizadas dentro de ámbitos muy diversos, pero que clasifica de forma general en cuatro: el ámbito público, el personal, el educativo y el profesional.

El *MCER* también ha elaborado los seis niveles<sup>36</sup> comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de una lengua y que se emplean actualmente como herramienta para situar en el lugar adecuado a un estudiante de lenguas en toda Europa y, por tanto, en la mayoría de centros de ELE. Estos niveles comunes de referencia se desarrollan desde distintos puntos de vista<sup>37</sup> y tienen en cuenta los diferentes contextos en los que se da la situación.

---

<sup>34</sup> En la competencia comunicativa se engloban las competencias lingüísticas (léxico, gramática, semántica, fonología, ortografía y ortoépica), las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

<sup>35</sup> Las competencias generales de los aprendices de lenguas se componen “de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender” (2002: 11)

<sup>36</sup> Acceso (A1), Plataforma (A2), Umbral (B1), Avanzado (B2), Dominio operativo eficaz (C1) y Maestría (C2).

<sup>37</sup> Ver ejemplo en anexo II 1.1.1, donde se recoge la representación más sencilla y global de estos niveles; para ello se utilizará la tabla que aparece en Gutiérrez (2004: 628-629).

Dado que el uso de la lengua varía mucho según el contexto en que se utiliza, el *MCER* establece cuatro ámbitos: el público, el personal, el educativo y el profesional, dentro de los cuales se enmarcan los temas más comunes a los que el alumno deberá aprender a solucionar. Para poder incluir en estos cuatro ámbitos el mayor número de temas posibles, se sirve de distintas situaciones que se pueden dar en cada ámbito, y que se describen en función de:

- El lugar y los momentos en que ocurren
- Las instituciones u organizaciones
- Las personas implicadas
- Los objetos (animados e inanimados) del entorno
- Los acontecimientos que tienen lugar
- Las intervenciones realizadas por las personas implicadas
- Los textos que se encuentran dentro de esa situación

Hay que destacar, desde el punto de vista político, la importancia que el *MCER* concede a la competencia plurilingüe y pluricultural, como fomento del desarrollo de la conciencia sobre la lengua y la comunicación. Defiende, sin duda, la importancia de fomentar la diversidad lingüística, que pone en relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”, como fuente de enriquecimiento personal que lleva a ir más allá de su lengua materna.

#### 2.2.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes

El objetivo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006: 11) es:

Proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español.

El *PCIC* parte de los niveles comunes de referencia establecidos por el *MCER* para elaborar su currículo; en sus tres volúmenes de los niveles de referencia para el español sigue un mismo esquema: en primer lugar, una relación de los objetivos generales de los niveles que se tratan y, a continuación, un total de doce inventarios, que incluyen tanto el material lingüístico como el material no

lingüístico, es decir, el que tiene que ver con las competencias generales de las que habla el *MCER*.

Los niveles de referencia para el español plantean tres dimensiones (2006: 33):

- La dimensión de agente social, que ha de ser capaz de actuar en determinadas situaciones y de manejar textos, orales y escritos, de acuerdo a sus necesidades.
- La dimensión del hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva.
- La dimensión de aprendiz autónomo, que ha de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

El *PCIC* trasciende el planteamiento tradicional de la competencia comunicativa e incorpora una visión más amplia que incluye la competencia intercultural, además de la competencia de control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua. Este planteamiento se aproxima al concepto de competencia plurilingüe y pluricultural del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

En lo referente al diseño de la programación de un curso monográfico que se planteará en esta tesis, será de utilidad lo referente a la prosodia y la pronunciación. Además, el *PCIC* toma como modelo de lengua la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española; esta norma será la que se emplee en esta programación. Tal y como se señala en el *PCIC* (2006: 59):

La selección se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica.

## 2.2.5. Análisis de necesidades: fundamentos

El interés por el estudio lingüístico y de las lenguas extranjeras ha sido una constante en la historia, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Aguirre (2004: 643) destaca cómo la evolución de los enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras fue decisiva en los años 70; mientras áreas como la psicología, la psicolingüística, la educación y la propia lingüística se enfrentaban a cambios de importancia radical, los desplazamientos de potenciales aprendices de un país a otro experimentaban un auge enorme, gracias a profundos cambios políticos, económicos y sociales. Esta situación hizo necesaria la adaptación y mejora del modo en la enseñanza de lenguas y la adaptación a una gran variedad de usuarios interesados en aprender una lengua extranjera, ya fuera por necesidad profesional, académica o por razones personales.

La importancia que el usuario de los cursos de idiomas adquiere en esta época se traduce, desde el punto de vista educativo, en un documento global de referencia promovido desde el Consejo de Europa. Desde este organismo se comenzó pronto a defender la necesidad de que tanto cursos como materiales de aprendizaje recogieran el concepto de “currículo centrado en el aprendiz”, de modo que fueran las variables y necesidades del alumno las que determinaran tanto los contenidos como la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata del *MCER*, documento que se utiliza para la reforma curricular, la elaboración de materiales, la formación de docentes y la evaluación de la competencia comunicativa.

La necesidad de convertir al alumno en eje del currículo surge con el apogeo del enfoque comunicativo, con sus postulados integradores y una gran variedad de métodos de él derivados hasta hoy. Enseñar y aprender a comunicarse en un idioma dado supone ser competente en las destrezas lingüísticas, lo que implica un dominio tanto del sistema formal (gramática y vocabulario), como del componente discursivo, del sociolingüístico y del estratégico.

Por lo tanto, el análisis de necesidades se sitúa como punto inicial en la organización del proceso de aprendizaje y enseñanza. A partir de la determinación de esas necesidades se toman decisiones que afectan a la fijación de objetivos, a la programación de contenidos y al establecimiento del método o métodos de un curso. El diseño de un curso eficaz depende, por tanto, del conocimiento previo que se tenga del estudiante y de los medios de los que se dispone para poner en práctica ese curso.

#### 2.2.5.1. El concepto de necesidad

El concepto de necesidad, como señala Johnson (1989), expresa un vacío o discrepancia entre un estado de cosas presente y un estado de cosas deseado. Aguirre (2004: 647) completa la definición del siguiente modo:

Por necesidad podemos entender los requisitos que plantea una situación de comunicación, esto es, los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación concreta (definición orientada a la meta, al producto) y, también, se puede considerar como lo que tienen que hacer los alumnos para aprender una lengua (definición orientada al proceso).

Cuando se plantea la programación de un curso, el presente es el nivel de dominio del español como lengua extranjera que los participantes poseen antes de comenzar este curso. El nivel del estudiante se determina a través de los llamados exámenes de clasificación, en los que se mide su conocimiento lingüístico; cuando llega al centro por primera vez, debe realizar una de estas pruebas para que los responsables del programa puedan situarlo correctamente en el nivel y grupo que le corresponda.

El análisis que se realiza al comenzar el curso, los contenidos y procedimientos programados, puede ser reconsiderado mientras se desarrolla la labor docente. La idea de negociar la programación a lo largo del curso es una opción que debe ser asumida por el profesor, con el fin de ampliar las expectativas que los alumnos hayan indicado a su comienzo. Es necesario, por tanto, que exista una clara conexión entre los diseños de programaciones y la amplia diversidad de estudiantes, sus habilidades, aptitudes y objetivos.



### 2.2.5.2. Información disponible en un A.N.

El diseño de un curso obliga a recopilar la información necesaria para que guíe la programación; es importante obtener datos sobre la institución en la que tendrá lugar el curso e interesará saber, entre otras cosas, lo siguiente:

- Aulas disponibles y sus características
- Medios y recursos didácticos disponibles (vídeo, audio, etc.)
- Duración de los cursos y número máximo de alumnos por grupo
- Perfil de los profesores que pueden llegar a utilizar el programa

Por lo que se refiere a la información sobre el alumno, Aguirre (2004: 647) diferencia entre el análisis de las variables y el de las necesidades que un alumno o grupo de alumnos expresa al profesor al comienzo del curso. Las primeras, las variables, hacen referencia a los datos que no dependen de la opinión o valoración del estudiante, pues se trata de los datos personales, la información académica, laboral, etc. Las necesidades son aquellos detalles aportadas por el alumno encaminados a comunicar qué uso va a hacer del español, qué quiere aprender y cómo espera aprender.

Las necesidades pueden ser percibidas (objetivas) o sentidas (subjetivas), según sean observadas por el profesor u otro experto, o verbalizadas de algún modo por el propio estudiante. Una combinación de ambas garantiza el equilibrio de juicios de los dos participantes principales en el proceso, en buena medida, porque las necesidades sentidas deben ser reinterpretadas por el profesor.

Autores como Brindley (citado en Johnson 1989) distinguen entre necesidades orientadas al “producto” y orientadas al “proceso”. Las primeras aparecerían formuladas en términos de la lengua que los potenciales estudiantes necesitarán para desenvolverse en un aula de lenguas extranjeras en una situación dada, mientras que las necesidades orientadas al proceso supondrían la especificación de una gran variedad de aspectos afectivos y cognitivos que influyen en el aprendizaje. Dicho de otro modo, qué estrategias y estilos de aprendizaje tiene un alumno o un grupo de alumnos. Competente al profesor decidir cómo afrontará los siguientes aspectos metodológicos:

- Objetivos funcionales (lo que el alumno será capaz de hacer con la lengua que aprende, por ejemplo, “será capaz de mantener una conversación sobre cuestiones relacionadas con su vida personal”).
- Contenidos funcionales (por ejemplo “saludar y despedirse”).
- Contenidos gramaticales, léxicos, discursivos, etcétera.

Un análisis de necesidades debería obtener la siguiente información (para ello se tendrán en cuenta tanto las variables del alumno y sus necesidades subjetivas como el método que se llevará durante el proceso):

- Variables del alumno: datos sobre las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas que conocen, etc.).
- Necesidades orientadas al producto: los ámbitos en los que necesitará utilizar el español (vida cotidiana, campo profesional, o para sus estudios) y los contenidos formales o destrezas en las que considera que necesita mejorar, aspectos de la gramática o el vocabulario que desea afianzar.
- Necesidades orientadas al proceso: preferencias y hábitos de aprendizaje (si el alumno proviene o prefiere una orientación más gramatical o más funcional) recogidos en el apartado. De qué modo aprende el estudiante (necesita ejercicios de práctica controlada, necesita escribir lo que aprende, etc.) y qué estilo predomina en el aprendizaje (más visual, más auditivo, etcétera.<sup>38</sup>).

### 2.2.5.3. Modelos de pruebas para el A.N.

A continuación se revisarán las diferentes técnicas para conseguir información del alumno: los procedimientos son variados y su uso está condicionado por dos factores: la viabilidad de la prueba en el contexto en el que va a realizarse el análisis de necesidades (qué tiempo y de qué material se dispone) y el momento de realización (antes o durante el proceso de aprendizaje).

---

<sup>38</sup> Los estilos de aprendizaje se estudian el punto 2.2.6.

En efecto, en ciertos contextos de enseñanza, por un problema de disponibilidad del docente o por una cuestión de tiempo, puede que no se pueda elaborar un test, por ejemplo. Por otro lado, algunas herramientas son convenientes en el momento anterior al comienzo del curso mientras que otras se prestan más a ser aplicadas a lo largo del proceso como modo de negociación, para lo que se dispone de una serie de procedimientos como pueden ser:

- Las entrevistas: en ellas el profesor mantiene un encuentro con el alumno, en el que se intercambian ideas a partir de un esquema previo de preguntas. Pueden realizarse antes, o durante, el período docente.
- Los cuestionarios: son pruebas de respuesta cerrada y abierta, preparadas para ser realizadas generalmente antes de comenzar el curso.
- Grabación de ejercicios prácticos realizados por el alumno: el alumno puede ser grabado, bien en la entrevista o bien leyendo un texto al principio del curso, con el fin de señalar los errores. Al final del curso se comparará con otra exactamente igual de modo que se pueda comprobar su avance. Este es un ejercicio que debe realizarse a lo largo de todo el curso, bien en un laboratorio de idiomas, bien con un medio de grabación portátil<sup>39</sup>.
- Diálogo y negociación con los alumnos: se trata de conversaciones informales que tienen lugar en el aula, tanto antes, como, durante el proceso.
- Simulaciones y otras actividades de aprendizaje: los alumnos representan alguna situación en la que necesitan utilizar del español, con la que se puede tomar conciencia de deficiencias o vacíos que sirvan para revisar las necesidades de aprendizaje y los objetivos planteados inicialmente.
- Los diarios de los alumnos: el profesor puede invitar a los alumnos a registrar regularmente los éxitos y carencias que detecte a lo largo del curso. Esta información puede ser de utilidad sobre todo para evaluar la adecuación del análisis de necesidades previo.

---

<sup>39</sup> En este trabajo de tesis doctoral sugerimos la utilización de una grabadora MP3 como modo cotidiano de trabajo, ya que es un elemento fácil de usar en cualquier medio y práctico para archivar las grabaciones.

Los resultados que se obtengan de la realización de un análisis de necesidades al comienzo del curso deben permitir delimitar objetivos, contenidos, procedimientos de la programación, etc. La determinación de objetivos, a la hora de realizar una programación, no es tarea fácil, ya que la tipología es muy amplia.

García (2002) advierte cómo se dedica poca atención a definir de forma precisa cuáles son los logros que se desea conseguir al final de un ciclo de formación. Como consecuencia, los resultados que se pretenden se limitan al aprendizaje del material recogido en un libro de texto, por lo que los procedimientos de enseñanza y evaluación tienen que ver fundamentalmente con memorizar el contenido del manual. Además, se establecen objetivos demasiado ambiciosos, tan generales e idealistas que son imposibles de alcanzar.

Por lo tanto, se debe plantear la formulación de objetivos de aprendizaje realistas y acordes a los medios educativos, técnicos y espaciales con los que contamos. Siguiendo con García (2002):

(...) la definición de objetivos nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar, nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilita la evaluación de los alumnos y permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades.

En términos generales, el análisis de necesidades orientado al producto debe informar sobre objetivos de aprendizaje y contenidos lingüísticos, mientras que el orientado al proceso debe informar sobre el tipo de actividades de aprendizaje, dinámicas de grupo y mejora, tanto de los estilos como de las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Nunan (1988a) propone las siguientes formas de describir objetivos:

- Objetivos basados en microdestrezas o procesos que constituyen cada una de las cuatro macrodestrezas (hablar, entender, leer y escribir). Por ejemplo: “los alumnos serán capaces de establecer y mantener una conversación telefónica sobre un tema relacionado con la vida cotidiana”.
- Objetivos basados en contenidos, gramática y vocabulario: “los alumnos llegarán a dominar la forma y funciones del pretérito imperfecto de indicativo”.

- Objetivos de procesos, en los que se describen las actividades de clase, sin necesidad de especificar los contenidos o resultados del aprendizaje. Por ejemplo: “el alumno llevará a cabo actividades de foco en la forma, de tipo estructural (huecos, transformar, etc.)”.
- Objetivos basados en contenidos situacionales, en los que se recojan posibles situaciones de comunicación que se practicarán en el aula. Por ejemplo: “el alumno será capaz de desenvolverse en un comercio como cliente”.
- Objetivos basados en contenido temático, especialmente útiles a la hora de determinar el vocabulario o los temas que supongan actividades de comprensión lectora o auditiva y que impliquen la utilización de muestras de lengua. Por ejemplo: “la vida en el campo y la vida en la ciudad”.

La definición de objetivos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar, lo que permite transmitir con mayor eficacia las intenciones del curso, facilita la evaluación de los alumnos y ayuda a orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades.

Una vez concluido el programa, la evaluación del análisis de necesidades consistiría en analizar en qué medida se ha cumplido con las expectativas marcadas; será fundamental tener en cuenta que de la determinación de las causas y de la posterior reflexión se derivan el aprendizaje y la mejora de la labor del docente. A su vez, el estilo metodológico elegido, el “cómo se enseña”, es definitivo en el diseño de una programación. Hay que huir del dogmatismo, intentando utilizar una metodología integradora de diferentes opciones; se trata de utilizar un método ecléctico que se adapte al grupo con el que estamos trabajando. Es importante, en este punto, recordar las orientaciones que nos da el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 140-141):

El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente y evitando las preferencias o el dogmatismo. Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.

## 2.2.6. Estilos de aprendizaje

Si se parte de la idea de que no todos los estudiantes aprenden igual ni a la misma velocidad, aunque estén inmersos en el mismo contexto y estén situados en un mismo nivel, cada miembro del grupo aprenderá, avanzará de manera diferente y utilizará sus propias estrategias. Esas diferencias en el aprendizaje dependen de factores como la edad, la motivación, las habilidades o los conocimientos previos. Los rasgos que caracterizan a cada estudiante, que definen sus tendencias o preferencias condicionan su estilo de aprendizaje, contribuyen a entender los comportamientos del alumno en el aula y proporcionan pautas de actuación para conseguir un aprendizaje más efectivo.

Las clasificaciones de los estilos de aprendizaje son diversas según los distintos modelos y teorías; además, los alumnos pueden elegir en función del contexto en el que se desarrolle su aprendizaje, por lo que no hay que entender los estilos de aprendizaje como categorías cerradas e inmutables, sino flexibles y cambiantes. Es posible que la preferencia de un estilo particular no garantice un aprendizaje efectivo: en esos casos el alumno podría beneficiarse del conocimiento de nuevas formas de aprender.

El concepto de estilo de aprendizaje incluye, junto a los componentes cognitivos (capacidades racionales como la inteligencia o la memoria y procesos mentales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción), los afectivos (todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiz: actitud, estado de ánimo, motivación, empatía, etc.), según el *Diccionario de términos clave de ELE* (voz estilo).

Riding (2002) afirma que el estilo de aprendizaje está formado por el estilo cognitivo y las estrategias de aprendizaje, a la vez que marca las diferencias en:

- El modo en que los aprendices perciben y procesan la información.
- La participación y reacción del aprendiz en las actividades del aula (los aspectos que los alumnos desean estudiar y el tipo de actividad que prefieren).

- La resolución de problemas y, en general, las estrategias de aprendizaje.
- La tendencia del alumno al trabajo individual o en grupo y su comportamiento dentro del grupo (lo cual tiene que ver con rasgos de personalidad e implica patrones de comportamiento).

Tanto profesores como alumnos deben ser conscientes de la existencia de los diversos estilos, con el fin de sacar el máximo provecho de ellos. A la hora de programar la actividad del aula, es fundamental tener en cuenta que, aunque con frecuencia los estilos de aprendizaje se definen por dicotomías (analítico/global, abstracto/concreto, extrovertido/introvertido, etc.), éstas han de entenderse como un transición gradual con muchos puntos intermedios en los que se sitúan los protagonistas del proceso.

Los estilos de aprendizaje no son categorías cerradas ni etiquetas fijas con las que clasificar a los aprendices de un modo rígido. La manera en que un alumno afronta el aprendizaje varía considerablemente según la materia o el contexto y evoluciona constantemente. Por otro lado, no hay estilos mejores que otros, ni de ellos dependen los mejores o peores resultados; todos tienen ventajas e inconvenientes y conocerlos puede ayudar al alumno en su aprendizaje.

En cuanto a su clasificación, tampoco hay una única teoría sobre los estilos de aprendizaje. Las diversas concepciones que se ocupan de los diferentes estilos de aprendizaje abordan el tema desde distintos puntos de vista, por lo que sus aportaciones son complementarias. Todas ellas aportan un marco teórico que ayuda a comprender los comportamientos de los estudiantes, y a relacionarlos con sus particulares procesos de aprendizaje, para decidir las acciones y actividades que pueden resultar más eficaces en cada caso. Por ello, se ha intentado clasificar las distintas teorías atendiendo a los siguientes momentos:

- A) Cómo se selecciona y representa la información recibida
- B) Cómo se organiza y relaciona la información seleccionada
- C) Cómo se utiliza o trabaja con la información organizada

## A) Cómo se selecciona y representa la información recibida

Los estilos de aprendizaje de los que se habla en esta primera fase vienen a ser modalidades sensoriales que el alumno desarrolla al recibir la información, almacenarla y recuperarla a través de los sentidos, por lo que este criterio se identifica con la dimensión sensorial de los estilos de aprendizaje. Revell y Norman (1997) plantean los siguientes estilos:

### A.1) Estilo visual

El sistema de representación visual es el que se utiliza cuando se piensa en imágenes, lo que permite traer a la mente y retener con rapidez gran cantidad de información; ayuda a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos; está directamente relacionado con la capacidad de abstracción y con la de planificar; implica visión global; son adecuadas para este grupo las actividades relacionadas con esquemas, fotos y películas.

### A.2) Estilo auditivo

Aquellos que utilizan el sistema de representación auditivo recuerdan de manera secuencial y ordenada, "paso a paso". Las palabras tienen mayor relevancia. Así por ejemplo, la persona que memoriza de manera auditiva, si se olvida una palabra, tiene problemas para continuar el discurso. Los alumnos auditivos no tienen la misma facilidad ni la misma rapidez que los visuales para relacionar o elaborar conceptos abstractos. Sin embargo, el sistema de representación auditivo es fundamental en el aprendizaje de idiomas, sobre todo lo relacionado con entonación y pronunciación, además del de la música.

### A.3) Estilo cinestésico

Se utiliza al procesar la información asociándola a las sensaciones y movimientos; es más lento que el visual o el auditivo y se desempeña mejor en tareas de tiempo limitado y con descansos frecuentes. Los alumnos cinestésicos pueden recordar mejor lo que hacen que lo que ven o escuchan; almacenan información que tenga que ver con lo deportivo y artístico: son las personas que aprenden más cuando se implican físicamente en la experiencia, cuando participan activamente en excursiones o juegos de roles (Richards y Lockhart, 1998: 68).



## B) Cómo se organiza y relaciona la información seleccionada

En cuanto a cómo se organiza la información, el cerebro humano se caracteriza por su capacidad de relacionar y asociar información, buscar pautas y crear esquemas que permitan entender el mundo que le rodea; este criterio de clasificación se corresponde con la dimensión cerebral de los estilos de aprendizaje. Entre los modelos que se ocupan de la manera de organizar la información está el que se centra en las tendencias de los aprendices a utilizar uno de los dos hemisferios a la hora de procesar la información, sobre la base de que cada uno de ellos tiene asociado distintas formas de pensamiento.

### B.1) El hemisferio lógico

Normalmente el izquierdo, procesa la información de manera secuencial y lineal. El hemisferio lógico forma la imagen del todo a partir de las partes y es el que se ocupa de analizar los detalles. Piensa en palabras y en números.

### B.2) El hemisferio holístico

Normalmente, el derecho procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que lo componen. El hemisferio holístico es intuitivo en vez de lógico; piensa en imágenes y sentimientos. Aunque no siempre el hemisferio lógico se corresponde con el izquierdo ni el holístico con el derecho, en un principio se pensó que era así, por lo que con frecuencia se habla de “alumnos hemisferio izquierdo” (o alumnos analíticos) y “alumnos hemisferio derecho” (o alumnos globales). Para poder aprender bien se necesita usar los dos hemisferios, pero la mayoría de los seres humanos tiende a usar uno más que el otro, y esa tendencia determina nuestras habilidades cognitivas.

## C) Cómo se utiliza o trabaja con la información organizada

Para concluir, si se tiene en cuenta el empleo que se hace de la información, Kolb (1984) describe el proceso de aprendizaje en las cuatro fases siguientes:

1. Experiencia concreta
2. Observación reflexiva
3. Conceptualización abstracta
4. Experimentación activa

Los cuatro modos se agrupan en dos pares de opuestos: concreto/abstracto y acción/reflexión, que representan dos dimensiones, estrechamente vinculadas y que se definen por la interrelación entre dos modos: la experiencia concreta por oposición a la conceptualización y la reflexión frente a la experimentación activa. Un aprendizaje óptimo precisa las cuatro fases que plantea Kolb, pero lo cierto es que los individuos son más capaces de unas cosas que de otras. Así Kolb diferencia, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar, cuatro tipos de estudiantes: divergentes, convergentes, asimiladores y acomodadores. A partir de este modelo, Honey y Mumford (1986) diferencian cuatro estilos:

### C.1) Estilo de aprendizaje activo

Las personas en las que domina este estilo se implican plenamente en experiencias nuevas; son de mente abierta, nada escépticos y afrontan con entusiasmo la novedad; tienden a actuar primero y a pensar después en las consecuencias; se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos; les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades.

### C.2) Estilo de aprendizaje reflexivo

A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas; reúnen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a alguna conclusión, por lo que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden; son precavidos y gustan de considerar todas las alternativas y analizar todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. Su filosofía consiste en ser prudentes, observar y escuchar a los demás antes de hablar; no intervienen hasta que se han adueñado de la situación y procuran pasar desapercibidos.

### C.3) Estilo de aprendizaje teórico

Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías bien fundamentadas lógicamente y complejas; enfocan los problemas de forma secuencial, escalonada y por etapas lógicas; tienden a ser perfeccionistas; les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento a la hora

de establecer principios, teorías y modelos; buscan la racionalidad y la objetividad y huyen de los juicios subjetivos, de lo ambiguo, de las técnicas de pensamiento lateral y de las actividades faltas de lógica clara. Esta es la fase que más coincide con la técnica de la “enseñanza tradicional” de lenguas, pero, en este caso, el trabajo de conceptualización lo suele realizar el profesor y los alumnos se limitan a recibirlo de forma pasiva. Una alternativa es pedirles a los alumnos que deduzcan las reglas y conceptos a partir de información escrita.

#### C.4) Estilo de aprendizaje pragmático

El punto fuerte de este estilo es la aplicación práctica de las ideas. A estos estudiantes les gustan las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad que se les presente para experimentarlas; les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienen a ser impacientes cuando hay personas que teorizan, y les aburren las discusiones interminables sobre una misma idea. Son personas prácticas, con los pies en la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema.

En todo caso, al estudiante le resulta más fácil entender la información y los ejercicios que se presentan o utilizan su sistema de representación. Es importante tener en cuenta que no sólo los alumnos tienen sus preferencias de aprendizaje, también los profesores tienen su estilo de dar clase, que se refleja en cómo se emplean los distintos sistemas de representación y cuál es el preferido. Lo normal es que en cualquier grupo de alumnos haya todo tipo de estilos de aprendizaje. Si el estilo de enseñanza del profesor coincide con el de los alumnos, el aprendizaje será más fácil y eficaz.

## 2.2.7. Estrategias y técnicas de aprendizaje

Los conceptos de *estilo* y *estrategia de aprendizaje* están tan relacionados que en ocasiones han sido utilizados indistintamente (Hervás, 2003: 50-51). La vinculación entre ellos es indudable, sin embargo, conviene no confundirlos: las estrategias de aprendizaje son las acciones concretas que realiza el aprendiz ante un problema determinado con la intención de resolverlo; los estilos de aprendizaje influyen en las tendencias y preferencias del aprendiz a utilizar unas estrategias y no otras. Los estilos de aprendizaje se corresponden, por tanto, con las estrategias más usadas.

El aprendizaje es algo más que un proceso cognitivo; tiene mucho que ver, además, con la forma con la que uno encara esa tarea, qué motivaciones tiene y qué estrategias va a emplear para conseguirla. Alguno concebirá este proceso como memorización literal de conocimientos mediante repetición, mientras otros lo verán como un proceso interpretativo dirigido hacia lo que se está estudiando, según sea su personalidad y su idea sobre el estudio y el aprendizaje.

En todo caso, hay que contemplar al alumno como un agente activo y responsable de un proceso en el cual el profesor interviene únicamente para indicar procedimientos y estrategias que faciliten su trabajo. Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea dispone de una gran cantidad de recursos mentales para solucionarla, pero las creencias y la actitud del mismo ante este proceso van a marcar la puesta en marcha de unas estrategias de aprendizaje determinadas. Del mismo modo, los estilos de aprendizaje pueden verse afectados por la decisión del profesor sobre cómo presentar la tarea.

Se trata de habilidades íntimamente relacionadas con los estilos; las estrategias de aprendizaje son una serie de procedimientos que el alumno sigue tanto para aprender contenidos como para practicar las destrezas. En ambos casos, el uso de unas u otras estrategias depende de los estilos y hábitos del alumno. Hay alumnos que necesitan oír una palabra nueva para recordarla, los hay que necesitan conocer todas las palabras de un texto para comprenderlo, etcétera.

En la enseñanza de lenguas el concepto de estrategia cobra relevancia desde un enfoque comunicativo orientado a la acción. No existe una definición única de estrategias de aprendizaje, ya que, según se puede leer en el *Diccionario de términos ELE* (voz estrategia de aprendizaje):

(...) éstas constituyen un amplio conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas, conscientes o inconscientes, innatas o adquiridas, observables y no observables, generales y específicas, etc.

Fernández (2004: 412) define las estrategias como:

(...) operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.

Las estrategias son las guías que determinan la forma y secuencia en que se darán los pasos en la enseñanza, qué material se va a elegir, qué actividades se van a realizar para aprender dicho material, los medios que se van a utilizar, procedimientos de evaluación, etc. Establecen planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje, con un carácter consciente e intencional ajustado a la meta que se quiere conseguir. Las estrategias de motivación, las que pueden ser generalizables, exigen un conocimiento amplio de sí mismo, del estudiante, de sus capacidades y de sus puntos fuertes.

#### 2.2.7.1. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Fernández (2004: 423) realiza una división de las estrategias centrándose en el modelo de Oxford (1990), quien las divide en dos bloques, uno de estrategias directas y otro de indirectas:

##### A) Estrategias de aprendizaje directas

A.1) De memoria: se utilizan para almacenar y recuperar información de la lengua meta. Se pueden considerar las más trabajadas en la educación, para construir asociaciones mentales (agrupar, relacionar con lo conocido, contextualizar). Los procesos más comunes son asociar con imágenes y sonidos (dibujos, mapas semánticos, palabras claves, palabras fonéticamente próximas), repasar (por ejemplo, repaso estructurado) y emplear acciones (por ejemplo, respuesta física, seguir órdenes).

A.2) Cognitivas: son las que se dirigen directamente sobre la información nueva, su reconocimiento y uso de estructuras y modelos. Estrategias como recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal, utilizar recursos variados para comunicar); analizar y razonar (aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones, analizar expresiones, sus elementos, contrastar lenguas, traducir, transferir); inventar recursos para organizar la información recibida y poder utilizarla (tomar notas, resumir, subrayar, etc.).

A.3) Compensatorias: ayudan a vencer lagunas de conocimientos para salvar la comunicación en la lengua meta. Estrategias como adivinar el sentido (a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas); superar limitaciones o carencias en la lengua hablada y escrita (cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, abandonar la comunicación, seleccionar el tema, alterar el mensaje y ajustarlo a lo que se conoce, inventar palabras, utilizar sinónimos o perífrasis).

## B) Estrategias de aprendizaje indirectas

B.1) Metacognitivas: regulan a través de la organización, la planificación y la evaluación del aprendizaje. Ejemplos como situar el aprendizaje, enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, vincular información nueva con lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión); organizar y planificar el aprendizaje (decidir cómo se aprende, organizar el estudio, establecer metas y objetivos, identificar el para qué de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar, etc.); evaluar el aprendizaje (supervisar el propio trabajo, evaluar el progreso, etcétera.).

B.2) Afectivas: regulan los aspectos emocionales del alumno. Son procesos encaminados a reducir la ansiedad (por ejemplo, con música o humor, técnicas de relajación). Estrategias como darse ánimos (pensar en los propios aspectos positivos, arriesgarse con prudencia y gratificarse a uno mismo); controlar las emociones (escribir un diario sobre la propia motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes en el aprendizaje). Cualquier estrategia que potencie la autoestima y la seguridad en un mismo será de gran utilidad para todo el proceso de aprendizaje.

B.3) Sociales: ayudan a relacionarse con otras personas para que su interacción en la lengua aumenten; consiste en pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones, interactuar (cooperar) con los otros en clase o fuera de clase con hablantes nativos y, sobre todo, empatizar con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y sentimientos).

Oxford (1990: 35), subdivide estos dos grupos en otros seis:

- Estrategias afectivas, regulan los aspectos emocionales del alumno, como la ansiedad, la inseguridad, la motivación.
- Estrategias sociales, ayudan al aprendiente a relacionarse con otras personas y aumentar sus posibilidades de interacción en la lengua meta.
- Estrategias metacognitivas, regulan el proceso de aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación del mismo.
- Estrategias cognitivas, son las que se dirigen sobre la información nueva y a la creación de estructuras para el *input* y el *output*.
- Estrategias de memorización, se utilizan para almacenar y recuperar información de la lengua meta.

En el proceso de aprendizaje existen distintos métodos y sistemas para elegir; según lo que se pretenda aprender interesará utilizar unas estrategias u otras. No existen estrategias buenas y malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que se obtengan, lo bien o rápido que se aprenda dependen en gran medida de saber elegir la estrategia adecuada para cada tarea.

Una vez definido el concepto de estrategias, dentro del contexto educativo, se procederá a enumerar aquellas que intervienen en el proceso comunicativo oral, tanto la comprensión auditiva como la expresión oral, puesto que el trabajo de investigación que nos ocupa está relacionado directamente con estas destrezas.

### 2.2.7.2. Estrategias facilitadoras de la C.A.

En la comprensión auditiva el alumno debe poner en juego, según Giovannini (1996: 9), las siguientes estrategias:

- Sociales: en la situación, hacen referencia a cómo deberá desenvolverse, cuál será su relación con el hablante, cómo podrá obtener una aclaración, etc.
- De objetivo o meta: en un plan, se dirigen a enseñar cómo va a organizar lo que va a oír, cómo planear su respuesta, cuál es su objetivo, etc.
- Lingüísticas: su conocimiento lingüístico, activarán las palabras a las que deberá prestar atención, qué palabras nuevas puede adivinar, etc.
- Contenido: reflexionar sobre si lo que está escuchando guarda alguna relación con lo que ya sabe, si puede predecir algo, etcétera.

Las estrategias de comprensión suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados. Cada vez que nos disponemos a comprender un enunciado lingüístico se ponen en marcha las siguientes estrategias, (MCER 2002):

- Planificación: en la que se valora e interpreta el contexto total.
- Ejecución: en la que se identifican las palabras o los puntos clave. Se rellenan los posibles vacíos con el fin de materializar la representación del significado y se deduce la importancia del mensaje y su estructura.
- Evaluación: Se comprueban las distintas hipótesis de reconstrucción; en el caso de que haya desajustes habrá que volver a plantear hipótesis nuevas.

Desde el punto de vista de las estrategias cognitivas y comunicativas, pueden ser útiles las clasificaciones realizadas anteriormente, como punto de partida para planificar las actividades; estas se pueden completar con la realizada por Gil-Toresano (2004: 909), que presenta una lista de estrategias relacionadas con la escucha y que pueden ser consultadas en anexo II 1.1.3.



### 2.2.7.3. Estrategias de comunicación en la expresión oral

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua surgen una serie de problemas comunicativos que frenan o, al menos, ralentizan el ritmo de adquisición; muchas veces estos problemas se deben a la insuficiencia de los medios de los que se dispone, tanto lingüísticos como paralingüísticos o extralingüísticos. El objetivo general del uso de una estrategia de comunicación es incrementar la eficacia de la interacción, reparar y compensar estas deficiencias comunicativas.

Obviamente, las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas, y es parte esencial en el proceso de aprendizaje del ser humano. Por ello, es fundamental desarrollar el uso de las estrategias de comunicación en el uso de la lengua meta en el estudiante de lenguas.

Así, las estrategias contribuyen, como señala Santos (1999: 44):

(...) de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa, es decir, a que el hablante no nativo sea capaz de interactuar en la lengua meta de forma próxima a como lo haría un hablante nativo.

En el plano oral, estas estrategias de comunicación se utilizan tanto en los procesos de recepción, destreza de la comprensión auditiva, como en los procesos de producción, destreza de la expresión oral. Por ello, es necesario introducir diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de nuestros estudiantes y que los ayuden a resolver, por sí solos, los problemas que van surgiendo en sus interacciones.

Giovannini (1996: 57) propone tres grandes tipos de estrategias: de reducción, cooperativas o no cooperativas.

1. Estrategias de reducción: el alumno renuncia a su proyecto de comunicación inicial e intenta evitar ciertas palabras, frases o intervenciones que sabe que no podrá producir.
2. Estrategias cooperativas: en las que el alumno decide seguir adelante con su objetivo comunicativo, para lo que precisa compensar ciertas dificultades que tiene por falta de dominio de la lengua. Esto puede llevarlo a cabo pidiendo ayuda a sus interlocutores, de una forma directa o indirecta. Preguntando directamente, por ejemplo, *¿Cómo se dice...?* o de forma indirecta, dejando

inacabada la frase para que la completa el oyente, por ejemplo, haciendo un gesto o lanzando una mirada que muestre que no sabe cómo seguir.

3. Otras veces el hablante no pide colaboración, por lo que se ve en la necesidad de recurrir a otro tipo de estrategias. En este caso, puede optar por recurrir a su lengua materna (L1) o a otra lengua que conozca mejor y que se parezca a la lengua meta (L3). El hablante puede:

- Utilizar la palabra en L1 o L3, ya que desconoce su traducción a la L2
- Darle a una palabra de la L1/L3, una pronunciación de la lengua meta
- Traducir de forma literal
- Hacer un gesto o hacer mímico

Si el alumno decide no recurrir a otras lenguas conocidas, puede emplear varias estrategias, como sustituir una palabra por otra, parafrasear o reestructurar la frase. En otros casos, el alumno decide perseverar y encontrar la palabra que precisa, y para ello se toma su tiempo para encontrarla, ya sea analizando mentalmente el campo semántico al que pertenece, buscando palabras similares fonéticamente, etcétera.

#### 2.2.7.4. Estrategias específicas para la entonación

El aprendizaje de la entonación no es un proceso automático ni sencillo, pero no significa que no pueda adquirirse; además, puede lograrse a cualquier edad (aunque sea más complejo en la edad adulta) si se desarrolla una serie de habilidades parciales previas que son necesarias para la adquisición de las habilidades globales.

El estudiante de lengua extranjera se tiene que acostumbrar a escuchar para acabar oyendo bien; es decir, oyendo en la frecuencia de la lengua meta sin deformar o distorsionar los sonidos. Entonces estará preparado para expresarse en la banda de frecuencias de la lengua meta, ya que la voz únicamente reproduce los sonidos que el oído puede escuchar.

El estudiante suele filtrar la información que recibe intentando buscar, de forma general, y a no ser que domine varias lenguas, equivalencias en su lengua materna: “oye lo que le interesa” cuando está buscando algo en concreto. Busca cuando no identifica un patrón y, por eso, oye lo que mejor se adapta a lo que ya conoce (generalmente su lengua materna); en consecuencia transfiere, en su producción, ese patrón que ya domina, es decir, va a reproducir la lengua meta con la entonación propia de su lengua.

Una estrategia esencial será, por tanto, movilizar y aumentar la memoria auditiva del alumno. Pero antes, es necesario que el alumno aprenda a escuchar, a oír y a sentir lo que se le presenta como extraño. Por ello, se trabajará inicialmente las estrategias relacionadas con la comprensión auditiva<sup>40</sup> para, a continuación, fijar la memoria auditiva y reproducir oralmente lo escuchado, procurando mantener el sentido de los grupos fónicos. Una vez conseguida esta meta inicial se pedirá al estudiante que reproduzca los patrones entonativos de un modo coherente.

Serán de gran utilidad las siguientes estrategias:

- Estrategias de memorización tonal y rítmica. Utilización del gesto como medio de apoyo. Grabación y repetición de documentos sonoros de los estudiantes.
- Estrategias afectivas, encaminadas a vencer el sentido del ridículo, y que sirvan para estimular la práctica de una actividad tan áspera y repetitiva como es la entonación. Se utilizarán juegos, *roll play*, canciones, textos teatrales, vídeos, trabalenguas, etcétera.

Estos procedimientos encaminados a conseguir un conocimiento eficaz de las destrezas orales, más concretamente de la entonación española, serán utilizados en la programación de un monográfico sobre la prosodia en español que se desarrollará durante nuestra investigación. Por ello, el estudio de estas estrategias trasciende el plano teórico con la intención de ser un elemento real y práctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

---

<sup>40</sup> Ver la lista propuesta por Gil-Toresano en anexo II 1.1.3.

## 2.2.8. El profesor: estilos de enseñanza

El concepto de estilo de enseñanza se encuentra vinculado al de estilo de aprendizaje y hace referencia a la forma en que el profesor enseña a sus alumnos, a la manera de utilizar los recursos didácticos y los instrumentos de que se sirve para ello. Según Bennett (1976: 10) el estilo de enseñanza es:

(...) la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase

Montero (1990: 283-284) analiza la aportación de Bennett (1976), en sus postulados sobre los estilos de enseñanza, resaltando la mejor definición del contenido de los términos “estilo de enseñanza progresista o liberal y estilo de enseñanza tradicional o formal”, en la que hace constar las diferencias entre ambos estilos y la superación de la dicotomía progresista-tradicional al plantear la mezcla de los diversos estilos en una combinación de estilos mixtos:

En un extremo, los profesores considerados como progresistas-liberales, lo que significa un comportamiento en el aula con características tales como: integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno, cierta despreocupación por el control de la clase y del rendimiento. En el otro extremo, los profesores categorizados como tradicionales-formales, con características opuestas a las anteriores: asignaturas separadas, motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual), preocupados por el control del rendimiento. Entre uno y otro extremo, las combinaciones de uno y otro estilo en grado diverso (estilos mixtos)

Se está hablando, pues, de flexibilidad y eclecticismo como elementos activos de la enseñanza actual.

Hernández (2004: 13) recoge algunas sugerencias prácticas para tratar con diferentes estilos de enseñanza en la clase de inglés como lengua extranjera, igualmente válidas para la clase de ELE:

- Localizar los estilos de aprendizaje del profesor y de los estudiantes.
- Alternar los estilos de enseñanza, de modo que se produzca una adaptación de estilo entre profesor y alumno a través de una gran gama de actividades.
- Organizar actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje comunes; también se puede formar grupos con estilos de aprendizaje diferentes para aumentar la flexibilidad de estilos y comportamientos.

- Incluir enfoques y actividades para los diferentes estilos de aprendizaje en el plan de clase; el profesor debe actuar como “facilitador”. Se sugiere utilizar una gran variedad de métodos y materiales de enseñanza para crear un ambiente caracterizado por la diversidad y la colaboración.
- Los profesores de lenguas extranjeras deben tomar en consideración no sólo los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes, sino también los suyos propios. Las diferencias de estilos de aprendizaje predominantes se pueden ver como oportunidades de desarrollo.

En general, los estudiantes que más éxito tienen son aquellos cuyas preferencias de aprendizaje se asemejan a las del profesor, si bien en algunos casos, la falta de correspondencia permite al estudiante ampliar y flexibilizar su estilo. Es cuestión de centrarse en algunas estrategias de enseñanza para llegar al mayor número posible de estudiantes; Hervás (2003: 163-164) propone estrategias como: combinar los trabajos individuales con los de grupo; dar instrucciones paso a paso cuando sea necesario, pero animar a los estudiantes a experimentar solos cuando sea apropiado; variar la retroalimentación escrita con comentarios verbales individualmente a los estudiantes; permitir a los estudiantes ayudarse mutuamente a aprender y a trabajar juntos cuando sea posible; mandar al menos un trabajo oral de cierta envergadura; permitir a los estudiantes que hablen con los demás mientras trabajan en sus tareas individuales; calificar positivamente los esfuerzos por ser creativos y originales; utilizar crucigramas o juegos para repasar; dar las instrucciones oralmente y por escrito; relacionar las lecturas y los proyectos de clase con la vida real.

El profesor va a verse condicionado por sus características personales, su experiencia, así como los elementos contextuales, recursos materiales, requerimientos, etc. Debe exigirse a sí mismo disciplina para servir de ejemplo a los demás, ya que representa al hablante competente capaz de dominar las claves del lenguaje, y poder asumir los objetivos de la enseñanza. Tiene que demostrar que realmente conoce la lengua que está enseñando, ser claro y preciso en sus explicaciones, además de adecuar la información de una forma que sea comprensiva y que posibilite un aprendizaje completo.

El profesor tiene que establecer los mecanismos necesarios para dar protagonismo al alumno en el marco de aprendizaje y generar una mecánica de grupos que garantice una interacción adecuada. Deberá ser accesible al alumno, respetar y dar un trato adecuado; afortunadamente ya no hay cabida para modelos de enseñanza rígidos y jerarquizados: el control del desarrollo de un grupo de personas se consigue con personalidad y respeto mutuo. El profesor actual es flexible y abierto a las sugerencias que pueda plantear el alumno; para ello, aprovecha esas “pistas” que recibe del estudiante para usarlas en beneficio del desarrollo de la clase.

Dentro de este perfil entra la capacidad de improvisación ante cualquier elemento no contemplado a la hora de programar el desarrollo de una clase y que, si no se reacciona ante él con agilidad, puede romper su ritmo. No hay que olvidar la vocación del docente en el ejercicio de la enseñanza; éste es un factor que va a ser definitivo a la hora de asumir un trabajo, muchas veces insuficientemente reconocido socialmente, pero lleno de satisfacciones que refuerzan la autoestima.

El sentido del humor es fundamental a la hora de abordar la tarea de la enseñanza. No se espera que el profesor sea un elemento cómico en la clase, ni se pretende que esté todo el día riéndose y haciendo reír a los demás; se trata una perspectiva positiva sobre lo que ocurre a lo largo de la clase, con cierto distanciamiento inteligente y visión ecléctica sobre la técnica de la enseñanza. Ya se sabe: “al mal tiempo buena cara”; buena cara que alguno puede mostrar con ironía, otros con ingenuidad, otros con sagacidad...

El profesor será más eficiente, a la hora de intentar captar la atención de un estudiante, si usa elementos que lo sorprendan favorablemente y planteen situaciones hilarantes; más si cabe cuando se trata de una materia donde el sentido del ridículo puede ser un obstáculo para el desarrollo de la clase, como podría ser el caso de la prosodia.

### 2.2.9. “Filtro” afectivo y corrección

Hay que reconocer siempre la valentía de una persona, sobre todo si es adulta, cuando decide estudiar una lengua que no es la materna; este hecho debe ser agradecido siempre y debe ser transmitido. El miedo a fallar, a hacerlo mal, a parecer estúpido, se muestra continuamente en el estudiante como un elemento estresante y represor; es necesario eliminar, en la medida de lo posible, esa sensación en el alumno, valorando y realizando los éxitos conseguidos. Siempre que se trabaja hay un avance; a veces surgen errores, pero los errores deben ser considerados como parte necesaria en el aprendizaje, nunca como prueba del desconocimiento del estudiante o como elemento punible.

La autoestima es, junto a la motivación, el mayor de los condicionantes del aprendizaje. Cuando un alumno tiene una baja autoestima, ya sea relacionada con el estudio, ya sea hacia otros aspectos personales, la consecuencia más probable será que su rendimiento en los estudios será más bajo del que normalmente podría obtener. Hay que promover un clima adecuado en el aula y situaciones de enseñanza/aprendizaje que favorezcan un incremento positivo de la autoestima de los alumnos, evitando en todo momento la comparación con otros alumnos, hacer referencia sólo a los aspectos negativos. Al contrario, se debe hacer uso del refuerzo verbal positivo ante las tareas bien realizadas.

El error es un elemento natural del aprendizaje; es inevitable cometer errores, por ello se debe desarrollar la capacidad de corregirlos, pues esto indica que el estudiante está afianzando sus conocimientos lingüísticos. Hay algunos alumnos a los que no les gusta que les corrijan, mientras que otros esperan que el profesor les indique en cada momento sus errores. Tanto unos como otros necesitan aprender por sí mismos de sus errores. Para ello, es necesario crear una actitud positiva y autónoma, así como abordar el tema con naturalidad, como un proceso necesario en la adquisición de una lengua. Es importante que el estudiante se enfrente al error sin traumas ni complejos, pues del error también se aprende. No obstante, los errores son útiles para el aprendizaje cuando hay consciencia de ellos y se pone en marcha mecanismos de corrección.

La corrección debe realizarse cuando se produce una interrupción en la comunicación (o el desarrollo del ejercicio) antes que cuando se haya producido algún tipo de inexactitud o error fonético. La práctica generalizada de rectificar oralmente a los alumnos cuando comenten algún error debe ser matizada:

- Se debe corregir únicamente los errores más importantes, ya que no se puede asumir ni aprender todos los que se cometen en una intervención. Deben comentarse los errores más básicos y asimilables sobre conocimientos que el estudiante ya ha estudiado.
- El aprendiz es responsable de su expresión y, por consiguiente, de su corrección; es muy difícil que el profesor pueda seguir a todos los alumnos y todas las intervenciones que se realicen, por lo que es necesario crear una actitud de colaboración y de revisión de su propio trabajo.
- Decir los errores y no corregirlos puede ser un modo de obligar al estudiante a buscarlo y rectificarlo.
- La fluidez es tan importante como la corrección gramatical; no es conveniente estar continuamente interrumpiendo la producción oral para corregir errores.
- La corrección continuada puede causar un efecto intimidatorio o inhibitorio en el estudiante, sobre todo en aquellos que son más tímidos o indecisos.

En resumidas cuentas, se puede realizar una corrección inmediata del error fijándolo en el contexto en el que se da, teniendo mucho cuidado con no bloquear al alumno y de no romper el ritmo y fluidez de la producción; una opción es corregir de una forma diferida, seleccionando los errores importantes y reincidentes, pero con una pérdida del contexto en que se han producido; esto genera la necesidad de que el profesor apunte y lleve un control de los errores.

Un método para rebajar la tensión inicial del alumno es la de reírse de uno mismo, la de parodiar la forma con que un profesor de español (como individuo) pronuncia otro idioma, de cómo los españoles pronunciamos y entonamos en inglés, por ejemplo. Por último, queda la opción de mostrar ejemplos reales de ese hecho; a continuación se sugiere un ejercicio pensado para conseguir ese propósito:



A continuación te proponemos un trabajo de “investigación” lingüística: analiza la siguiente transcripción fonética intentando anticipar a qué familia de lenguas puede pertenecer.

≥ AN DERS NO FRAI/  
ON DE COLEIN GREY CHICAGO MUN<sup>∞</sup>  
≥ BEIBI BENIS CHARLISMON//

≥ AN DEJAR (β) MAMA CRAI/  
POS ENINFI GUAN SIDO SIDONI  
≥ MODRITIEN GRIN MAOFIIN//

PIPOL YOUNG OL DE TAIN/ DE CHILI GIL PIJAIN  
≥ EJIL GROU VIOU, GUIYOUN MANDEI//

≥ TU QUE LO QUE YU AN MI  
A WICHU BLAI CHUSI//

DE WI SIMPLI TEN AN GÜEN/β AN BLUN DE DONDE GÜEIN

≥GÜEDEGÜELTEN ≥

≥ AN DE GÜELGUEJEIN/ QUILICHI GUY  
RENI POSPRISES TRUITI GUAYBRUS//

¿Tienes alguna idea? ¿Corresponde con algún idioma que conozcas?

Escucha a continuación el documento sonoro real que corresponde a la transcripción fonética que nos ocupa. *In the Getto*, interpretada por el Príncipe Gitano (disponible en anexo CD 4.1.4.4)



Obviamente, no hay nada serio ni científico en este ejercicio (con un poco de suerte, los alumnos no estarán acostumbrados a las transcripciones fonéticas porque, en caso contrario, el ejercicio no funcionaría desde el principio ante la falta de rigor en la transcripción); si se consigue que los estudiantes se relajen un poco oyendo el desastre fonético que realiza un español cantando en inglés (bien es cierto que en este caso un poco exagerado), quizá se pueda empezar a trabajar en serio, pero sin frustraciones, con la entonación española. Existen más ejemplos de este tipo: *Acuario*, interpretado por Raphael, etc.

## 2.2.10. Relevancia temática

Las tareas deben ser pertinentes; a veces se puede caer en la tentación de plantear una actividad simplemente porque parece divertida y puede captar la atención del alumno. Se sabe que a los alumnos les gusta la música y, a menudo, se decide incorporar un tema en la clase para que lo escuchen. El resultado será que los alumnos se lo pasarán bien, pero habría que plantearse si es realmente acertado y eficaz. Sí lo sería si tuviera un fin concreto, un objetivo programado como parte del curso que se está impartiendo, como por ejemplo:

Ejercicio para distinguir entre sílabas tónicas y átonas, para a continuación dividir en grupos fónicos:

Donde pongo la vida pongo el fuego  
De mi pasión volcada y sin salida.  
Donde tengo el amor, toco la herida.  
Donde dejo la fe, me pongo en juego.

Pongo en juego mi vida, y pierdo, y luego  
Vuelvo a empezar, sin vida, otra partida.  
Perdida la de ayer, la de hoy perdida,  
No me doy por vencido, y sigo, y juego

Juego lo que me queda: un resto de esperanza.  
Al siempre va. Mantengo mi postura.  
Si sale nunca, la esperanza es muerte.

Si sale amor, la primavera avanza.  
Pero nunca o amor, mi fe segura:  
Jamás o llanto, pero mi fe fuerte.

Audición pista N° 3



El caso se corresponde con lo anteriormente expuesto: una canción interpretada por un conocido intérprete (Pedro Guerra), con un fin añadido al de la mera diversión, esto es, la puesta en práctica de un aspecto teórico de la entonación en español, diferenciar sílabas tónicas de sílabas átonas y formar grupos fónicos. Además, se está trabajando, de una forma transversal, con aspectos literarios, ya que la canción es de un poema de Ángel González<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> El ejercicio es parte de una secuencia de la programación final del monográfico sobre entonación en español, anexo I: *Propuesta final*.

A continuación, otro ejemplo de audición de un tema musical con un fin concreto; en este caso se trata de explicar el comportamiento morfológico y semántico del presente de subjuntivo en español; el nivel es un B1.

**A DIOS LE PIDO, Juanes**

Que mis ojos se..... con la luz de tu mirada, yo...a Dios le pido que mi madre no se..... y que mi padre me..... a Dios le pido, que te..... a mi lado y que más nunca *te me*.....mi vida, a Dios le pido que mi alma no..... Cuando de amarte se..... mi cielo, a Dios le pido.

Por los días que me quedan y las noches que aún no llegan yo a Dios le pido, por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos, a Dios le pido, que mi pueblo no..... Tanta sangre y se..... mi gente, a Dios le pido, que mi alma no.....cuando de amarte se..... mi cielo, a Dios le pido, un segundo más de vida para darte y a tu lado para siempre yo quedarme, un segundo más de vida para darte y mi corazón entero entregarte, un segundo más de vida...

**Yo... a Dios le pido:**

***Que si me muero.....de amor y si me enamoro sea de vos y que de tu voz sea este corazón, todos los días a Dios le pido...***

Observa las transformaciones	¿Qué expresa este modo verbal?
Despertar	
Morir	
Ser	
Ir	

Gracias a este ejercicio clásico de audición y “huecos”, el estudiante puede deducir que los verbos con terminación en *er, ir* en infinitivo realizan el subjuntivo con finalización en *a*; así mismo, *ar*, se transforma en *e* final. Sirve, además, para estudiar irregularidades morfológicas: como es el caso del verbo *ir*.

Por último, servirá de excusa para mostrar uno de los valores del subjuntivo en español, la expresión de deseo.

## 2.2.11. Autenticidad

La lengua no se puede separar del contexto en el que se realiza, no es adecuado contemplar su enseñanza como mera transmisión de estructuras formales aisladas. Aprender una lengua extranjera supone también adquirir la capacidad de adecuar el discurso (oral o escrito) a las diferentes situaciones de contexto. La enseñanza de la lengua ha de potenciar su adquisición mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos, y el profesor ha de preguntarse qué es lo que hay que conocer de la lengua extranjera para poder usarla en situaciones reales de comunicación. Por lo tanto, los materiales utilizados (o creados) deben contextualizar la lengua que presentan.

Mochón (2005) muestra cómo los documentos reales constituyen una fuente inagotable de recursos para la clase de ELE: todo tipo de postales o folletos de propaganda, carteles, periódicos y revistas, publicaciones literarias, etc. Este enorme abanico de posibilidades obliga a un continuo trabajo de búsqueda y selección, pues los documentos reales se renuevan continuamente. Los materiales reales acercan y actualizan la realidad hispánica al estudiante. Para quien vive esa realidad de cerca, supone una forma de percibirla y profundizar en ella; para quien aprende la lengua en su propio país, el papel de los documentos reales todavía es mayor.

El uso de materiales auténticos rompe la monotonía y refuerza la motivación de los alumnos, al tiempo que permite plantear actividades adecuadas al grupo según su edad, intereses y formación. Como en el caso de cualquier otro material, es fundamental que el profesor tenga claros los objetivos didácticos que quiere alcanzar al llevar un determinado documento real al aula y plantee con idéntica claridad a sus alumnos las actividades necesarias para alcanzar dichos objetivos, teniendo en cuenta los contenidos que quiere tratar, las destrezas que quiere trabajar, el nivel de los alumnos, cómo va a estructurar y secuenciar la tarea, etc. No debe olvidarse que, por muy interesantes y atractivos que los documentos reales puedan ser (textos escritos, orales, en audio o vídeo, Internet, etc.), el alumno es un elemento activo en el proceso de aprendizaje.

Los materiales reales son muy diversos y pueden presentarse en soportes muy diferentes: imágenes fijas o grabaciones en vídeo, programas de radio, anuncios publicitarios de radio o televisión, canciones, Internet, etcétera.

Se procederá a diseñar un ejercicio que ilustre lo anteriormente expuesto; se trata de estudiar aspectos teóricos sobre la entonación en español. Tenemos para ello dos opciones:

A. Utilizar la secuencia tradicional de:

#### TEORÍA

El grupo fónico es la porción del discurso comprendida entre dos pausas o cesuras sucesivas de articulación; consta, de ordinario, de varios grupos de intensidad; puede, sin embargo, reducirse a una sola palabra.

EJEMPLOS: Se puede utilizar el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y utilizar los ejemplos allí planteados, del tipo:

La pronunciación // es lo más difícil del español.

Me pareció que era lenta, aburrida, pesada

EJERCICIOS: en la programación del Instituto Cervantes se puede encontrar más ejemplos.

B. Usar material auténtico para, de este modo, llegar de una forma inductiva a las reglas que rigen la entonación en español.

Por aquí pasa un río.  
Por aquí tus pisadas  
fueron embelleciendo las arenas,  
aclarando las aguas,  
puliendo los guijarros, perdonando  
a las embelesadas  
azucenas...

No vas tú por el río:  
es el río el que anda  
detrás de ti, buscando en ti  
el reflejo, mirándose en tu espalda.

Si vas de prisa, el río se apresura.  
Si vas despacio, el agua se remansa.



Se puede optar por la segunda opción y elegir, para ello, un texto real, un poema de Ángel González; hasta aquí nada novedoso ni original.

A partir de este texto se puede poner en práctica la siguiente secuencia:<sup>42</sup>

- Distinguir sílaba átona de sílaba tónica
- Marcar las pausas del texto
- Explicar la teoría

Es en este momento cuando podemos pedir a los estudiantes dividir el texto en grupos fónicos. En primer lugar lo harán según su criterio, pues no tienen más pistas que el texto escrito. A continuación pediremos a los estudiantes que comparen su ejercicio con la audición del texto en dos etapas distintas:

1. De forma hablada: Ángel González (él mismo declamando)
2. De forma cantada: el mismo texto interpretado por Pedro Guerra



Audición pistas N° 1 (declamado)  
N° 2 (cantado)

Desde el punto de vista de la dinámica de la clase, la selección de documentos reales debe favorecer, sin duda, en todo momento el aprendizaje inductivo y la comunicación entre los alumnos.

---

<sup>42</sup> Esta secuencia se puede ver completa en la unidad 1 de la propuesta final para un monográfico sobre la prosodia en español, anexo I.

## 2.2.12. Autonomía

En general, los métodos convencionales de enseñanza dedican muy poco tiempo al trabajo autónomo y su actividad se reduce casi exclusivamente, en la mayor parte de los casos, a escuchar al profesor, tomando notas y memorizando los apuntes para los exámenes. Resulta fácil comprobar que muchos estudiantes malgastan su tiempo intentando aprender, mediante la pura memorización, el material de estudio que se les proporciona, lo cual indica que no disponen de estrategias efectivas y que es necesario que alguien se las enseñe.

Este aspecto del aprendizaje es fundamental en el estudio de la fonética y, más concretamente, de la entonación de una lengua extranjera. De poco servirá el escaso tiempo que se puede dedicar a estudiar esta disciplina, durante las clases programadas, si el alumno no le dedica un tiempo extra fuera de ella, tanto si el curso es en un país de inmersión como si se trata de su propio país; en el primer caso tendrá la suerte de poder comprobar *in situ* lo aprendido, mientras que en el segundo tendrá mucha más dificultad para contrastar los aspectos teóricos con la realidad. Podrá, quizá, servirse de programas de televisión, películas, escuchar la radio, etc., pero será muy difícil que pueda llevar a cabo una práctica real.

Queda, además, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como material de refuerzo al aula y a la programación presencial. Higuera (2004: 1073) sugiere diferentes opciones:

- Actividades que remiten a Internet en un momento de la secuencia didáctica, mezclando clase presencial y virtual; páginas en Internet como *DidactiRed* del Instituto Cervantes.
- Actividades a través de correo electrónico, chats, foros, redes sociales, etc.
- Tareas de autoaprendizaje, como es el caso del *Aula Virtual de Español* (AVE), del Instituto Cervantes, donde el estudiante encontrará un buen número de audiciones, vídeo y de ejercicios de fonética adaptadas a su nivel.

## 2.2.13. Programación

Los términos programa y programación aparecen asociados a otros como currículo o sílabo (*currículum, syllabus*), muy usados por las instituciones y por los investigadores del tema. A su vez, a estos últimos se asocian otros como plan curricular, proyecto curricular o diseño curricular. El currículo puede entenderse como un conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo; se concibe como un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto de educación y su aplicación práctica a través de un proceso de toma de decisiones sujeto a modificaciones y adaptaciones en función de la experiencia.

Todos ellos se refieren, en general, a la planificación de un curso y alternan o se complementan, según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (voz programa), para definir:

(...) un plan detallado de enseñanza que variará en función de las características de los aprendientes y de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Programación y programa vienen a ser parte, aplicación o concreción del diseño curricular. En ese sentido García (1995: 56) ha definido programación como:

(...) el conjunto de decisiones que adoptan los profesores a la hora de aplicar a un curso concreto las especificaciones de un plan curricular. Estas decisiones no se limitan a la selección y gradación de los objetivos y los contenidos, sino que tienen que ver también con los procedimientos metodológicos y la evaluación.

Una programación es un plan de trabajo previo a la actividad, en el que se sistematizan y configuran asuntos como: qué se va a aprender/enseñar, a quién va dirigida la programación, cómo, dónde, con qué herramientas, etc. Es la respuesta a las necesidades de los profesionales de la enseñanza con el fin de facilitar el trabajo, en coordinación con el resto de los implicados en el proceso; se trata de seleccionar la línea que se va a seguir durante el programa, dando un margen a la evolución y a los cambios que puedan surgir durante su implantación, de modo que regule sin frenar la iniciativa del grupo.



Tal y como se ha apuntado previamente, el desarrollo y organización de un programa comprende un complejo proceso que comienza con el análisis de necesidades y la definición de objetivos. La parte central del programa consiste en la selección y gradación de contenidos, junto con la selección y gradación de actividades, que sirve para definir la metodología. Todo programa se cierra con la determinación de procedimientos de evaluación.

Del Carmen y Zabala (1992) plantean los siguientes criterios a la hora de seleccionar y organizar los contenidos de un programa:

- Relación con el desarrollo evolutivo de los alumnos: es muy difícil que un aprendiz utilice con propiedad, por ejemplo, determinadas conjunciones si no es capaz de establecer relaciones de causa y consecuencia.
- Coherencia con la lógica de la disciplina: no se puede pretender trabajar construcciones subordinadas sin un dominio previo de las oraciones simples.
- Cada conocimiento nuevo debe estar enlazado con lo que el estudiante ya conoce, para que el aprendizaje crezca sobre una base estable.
- Debe existir una continuidad y progresión: no se debe considerar que un contenido planteado en un momento del programa es un proceso culminado.
- La selección de los contenidos y su estructuración debe ser equilibrada, teniendo en mente un desarrollo integral de los mismos.
- Hay que partir de lo más general a lo particular y de lo más sencillo e inmediato a lo más complejo.

A partir de estos criterios se podrá realizar una propuesta concreta en la que plantear los procedimientos para detectar las necesidades de los alumnos según los ámbitos donde se desarrolle su actividad, funciones lingüísticas que deben conocer, textos orales y escritos que el estudiante debe comprender, etc. Así, se programará la unidad didáctica, que va a coincidir, generalmente, con un tiempo definido: programación semanal, quincenal, trimestral, etcétera.

## 2.2.14. Evaluación

Es muy común ver las actividades de evaluación como un trámite negativo, tanto para profesores como para los alumnos: para los primeros supone un trabajo extra que nadie va a agradecer y para los segundos una causa de angustia y elemento generador de decepciones. Uno de los problemas es que esta actividad se concibe como una forma de medir, de una forma más o menos objetiva, los conocimientos adquiridos por el estudiante. La evaluación debería considerarse como parte del proceso de aprendizaje que supone una recogida de información, de una forma sistemática, con el fin de interpretar el desarrollo del programa, sus posibles defectos y desviaciones para poder corregirlos.

Por ello, en el *Marco común europeo de referencia* (2002), el término evaluación se utiliza para designar el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario de una lengua. Existen tres conceptos fundamentales que deben considerarse al realizar una prueba de evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad; a ellos se pueden unir los de transparencia y discriminación:

- La validez consiste en evaluar sólo aquello que se debe evaluar. Este concepto nos obliga a plantearnos qué es lo que queremos evaluar y cómo lo vamos a hacer, intentando aproximarnos a la máxima objetividad posible, mediante la confección de ejercicios que sean adecuados al dominio lingüístico que posean los alumnos.
- La fiabilidad se basa en la consistencia de los resultados de las pruebas; se corresponde con el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos, en cuanto a las calificaciones obtenidas, en convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación.
- La viabilidad tiene que ver con la evaluación de la actuación, en la que se busca aportar la mayor cantidad de información en un breve espacio de tiempo y sin demasiado esfuerzo por parte del alumno ni del profesor.

- Transparencia, lo que supone dar instrucciones claras, con un formato y un sistema de puntuación fijo que el alumno conozca de antemano.
- Discriminación, que establece diferencias entre los alumnos de un grupo y proporciona una indicación clara de las capacidades de cada uno de ellos.

Cassany, Luna y Sanz (1994: 74-77) reflexionan sobre el proceso de evaluación y plantean la necesidad de responder a una serie de preguntas previas a su diseño:

¿Qué se evalúa?

La respuesta está en evaluar los conocimientos iniciales del alumno, su proceso de aprendizaje, los resultados conseguidos, a la vez que se analiza el procedimiento utilizado, el material elegido y la programación en sí misma.

¿Cuándo se evalúa?

Se debería evaluar durante todo el programa, considerando que en cada momento la evaluación tiene un fin distinto: un diagnóstico inicial, durante el curso se llevará a cabo controles sobre el ritmo de la clase, progreso de los alumnos y cumplimiento de plazos para, en un proceso final, evaluar el punto culminante del programa, consecución de objetivos y promoción del estudiante que haya superado estos objetivos a otro nivel.

¿Cómo se evalúa?

Mediante la observación y las pruebas de evaluación. Para ello es necesario determinar qué aspectos queremos observar, usando actividades que sean eficaces para tal cometido; se efectuará la corrección con los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos de aprendizaje. El alumno espera conocer estos resultados y debe ser integrado en este proceso de una forma activa y ayudar a cambiar objetivos, diseñar planes de recuperación y modificar los aspectos metodológicos que no sean productivos. La observación es una tarea espontánea que, en el caso de que no quede documentada, pierde gran parte de su eficacia y dificulta la reflexión e interpretación de los datos relacionados con los alumnos y su desarrollo académico.

### 2.2.14.1. Modalidades de evaluación

Existen diferentes tipos de evaluación según el propósito de la misma; a continuación se hará una clasificación básica de las modalidades:

#### A) Según la finalidad

A.1) Evaluación formativa. En este caso, la finalidad es revisar la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y obtener datos que permitan tomar decisiones de mejora en caso de que fuera necesario.

A.2) La evaluación sumativa mide los resultados finales de un proceso. Estos resultados también pueden indicar si deben ser tomadas o no decisiones de mejora, pero los instrumentos utilizados y los datos recogidos no suelen permitir el conocimiento preciso de las causas de los errores. Simplemente sirven para informar del grado de éxito o de fracaso obtenido y como elemento acreditativo.

A.3) La evaluación diagnóstica, cuya función es determinar el estado del objeto de evaluación antes de aplicar ningún tratamiento sobre él. Es, por ejemplo, la evaluación que se realiza al comienzo de un curso para saber de qué punto se parte y conocer las necesidades de aprendizaje de sus componentes.

#### B) Según el momento

Otra forma de clasificar los tipos de evaluación es atendiendo al momento en que se realiza: al principio de un curso (inicial), durante el desarrollo (continua) o al final (final). Cada modalidad está asociada a una función: la evaluación inicial suele tener una función diagnóstica, la evaluación continua, formativa, y la final, sumativa.

#### C) Según el agente evaluador

Según quién realice el juicio de valor que supone la evaluación de un objeto (y no la recogida de datos previa), hallamos las siguientes modalidades:

- Autoevaluación: cuando el agente evaluador valora su propia labor.
- Heteroevaluación: cuando el agente evaluador valora un objeto ajeno o la labor de otro individuo.
- Coevaluación: cuando diferentes agentes evaluadores evalúan su propia labor conjunta o mutuamente.

La autoevaluación y la coevaluación suelen asociarse a la función formativa, mientras que la heteroevaluación se identifica, en la mayoría de los casos, con la función sumativa.

#### D) Según el tipo de valoración

Las valoraciones que se hacen sobre una serie de datos obtenidos pueden adoptar forma numérica o verbal. En el primer caso, seguido normalmente en la evaluación sumativa, prima el interés por la cantidad. En el segundo, se presta más atención a la calidad y se ofrecen juicios detallados que permiten conocer el hecho evaluado en su complejidad. Las valoraciones cualitativas son más propias de la evaluación formativa.

#### 2.2.14.2. Escalas de medición

La evaluación de la adquisición de una segunda lengua puede presentar dos orientaciones según su objetivo: evaluar el aprovechamiento o evaluar el dominio. Las dos son igualmente necesarias, aunque algunas circunstancias, tales como la necesidad de determinar con precisión el nivel de dominio de un estudiante, con el fin de situarlo en un determinado curso, promocionarlo a otro u otorgarle un certificado oficial, hacen que la medición sumativa sea la más utilizada. Se han desarrollado escalas de medición que permiten facilitar el diseño de pruebas de examen, establecer criterios de evaluación comunes entre diferentes instituciones y países, homologar, por tanto, la validez de los distintos certificados oficiales, e, incluso, posibilitar la autoevaluación.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> A esta tarea han cooperado diferentes organismos hasta llegar a la propuesta definitiva del *MCER*, consistente en una serie de descriptores para diferentes destrezas y niveles de competencia (A, B y C).

Parrondo (2004: 969-975) apunta cómo para definir los niveles comunes de referencia se tomó en cuenta un proyecto del Consejo Superior de Investigación Científica de Suiza, que creó en los años noventa escalas de medición de la competencia lingüística. Su trabajo se caracterizó por una esmerada labor de redacción de descriptores, aplicable a tres lenguas (inglés, alemán y francés). Además del proyecto suizo, existen otros que cooperan con el *MCER*: el proyecto DIALANG y el proyecto Can-do de ALTE (Association of Language Testers in Europe). El proyecto DIALANG también desarrolla escalas de evaluación para catorce lenguas. Se inspira en el *MCER* y se lleva a cabo a través de Internet; ofrece un servicio de autoevaluación sin valor oficial.

Desde 1990, ALTE lleva a cabo numerosos proyectos relativos a la evaluación, que incluyen la declaración de un código deontológico. Sin embargo, su labor más importante ha sido la de concretar descriptores de acuerdo con el *MCER* para 26 lenguas comunitarias, representadas por 31 instituciones asociadas. Se trata del sistema Can-do, que se articula en 400 declaraciones de habilidades subdivididas, a su vez, en 40 categorías que describen lo que un hablante de una L2 puede hacer (Can-do). Gracias a este estudio se ha podido homogeneizar la validez de diversos certificados de lenguas comunitarias. Además, ha confeccionado una guía para examinadores (*Users Guide for Examiners*) con el propósito de unificar criterios de evaluación.

El *MCER* establece tres niveles de competencia en una L2, que se corresponden con el usuario básico, el usuario independiente y el usuario competente; estos se dividen, a su vez, en dos subniveles: Acceso (A1), Plataforma (A2), Umbral (B1), Avanzado (B2), Dominio operativo eficaz (C1) y Maestría (C2). Para cada uno de estos subniveles, se ha redactado una serie de descriptores organizados por destrezas, que determinan lo que un usuario puede hacer en una L2. Estos descriptores son muy generales debido a la necesidad de poder ser aplicadas a diversas lenguas, por lo que deben ser consideradas como orientativas y concretarse para el uso en cada idioma<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Veamos, en anexo II 1.1.2, un ejemplo: *Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación* para las destrezas orales.

### 2.2.14.3. Aspectos evaluables de la actividad docente

Hasta ahora se ha incidido en la evaluación del estudiante, como si este fuera el único aspecto evaluable; lejos de ello, la institución educativa al completo puede ser evaluada. De esta forma, se diferencian varias modalidades de evaluación según su objeto específico:

Evaluación de programas

Evaluación de materiales

Evaluación de la gestión académica

Evaluación de la labor docente

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

En cuanto a la evaluación de la labor docente, en enseñanza de español como lengua extranjera, Fernández (1998) ofrece una descripción (realizada para una guía de observación de clases), y la desglosa en los siguientes aspectos:

- Uso del aula: es muy importante que el profesor sepa controlar todos los elementos del aula (espacio, mobiliario, pizarra, material multimedia, etc.) para que favorezcan las actividades y no las entorpezcan; saber de qué forma disponer las sillas, o dónde situarse.
- Estructura de la clase: las clases deben seguir un esquema básico; comenzar siempre por un saludo o una pequeña interacción entre el profesor y los alumnos; después deben presentarse los objetivos. Se debe seguir con una actividad de calentamiento con algún contenido nuevo o de repaso, etc.
- Explicaciones: las explicaciones no deben ser demasiado largas ni farragosas. Deben estar apoyadas por ejemplos y por recursos gráficos (esquemas, iconos) que ayuden a comprender. Al mismo tiempo, deben guiar al alumno en un proceso inductivo.
- Actividades: existe una amplia tipología de actividades y de dinámicas. Debe evaluarse en todo momento la adecuación a los objetivos de la clase, la temporalización, el tipo de agrupamiento, la dificultad, etc.

- Recursos: las fotografías, los dibujos y los manuales y fotocopias utilizados, así como los materiales multimedia e Internet, deben ser objeto de revisión constante. Hay que valorar su adecuación y su efectividad.
- Uso de la lengua: la forma de hablar del profesor constituye una muestra de lengua meta que va a servir de referencia al estudiante, por lo que hay que cuidar que no resulte artificial ni agramatical.
- Actitud del profesor y clima de la clase: para enseñar y aprender es fundamental que haya un clima adecuado en la clase. Hay que procurar que todas las personas estén relajadas y que les resulte agradable el trabajo en el aula. Para lograr esto, es importante que el profesor no muestre una actitud intimidatoria, sino que sea cercano y comprensivo. También es recomendable favorecer la cohesión del grupo.
- Atención a los alumnos: en ocasiones, puede suceder que un profesor, sin darse cuenta, preste más atención a unos alumnos que a otros. Debe evaluarse esta cuestión sistemáticamente para comprobar que todos los alumnos son atendidos con equidad.
- Adecuación al nivel: debe controlarse que los materiales y recursos, las muestras de lengua, el habla del profesor y las actividades sean adecuadas al nivel de la clase.

#### 2.2.14.4. Instrumentos de evaluación docente

La evaluación docente ofrece a los profesores la posibilidad de conocer cuáles son sus fallos y sus aciertos para mejorar en su trabajo y de contribuir a lograr los objetivos de la enseñanza. Estos son los instrumentos con los que el docente cuenta, entre otros, para la evaluación de los programas y su desarrollo; estos pueden ser en forma de autoevaluación, o bien gracias a la ayuda de otros agentes evaluadores:

- A. Instrumentos de autoevaluación
- B. Instrumentos de heteroevaluación



## A) Instrumentos de autoevaluación

- Los diarios son documentos en los que un profesor refleja sus impresiones acerca de su labor día a día. Constituyen un soporte para la reflexión y, al mismo tiempo, son útiles para comprobar la evolución a lo largo del tiempo.
- Listas de control e instrumentos baremados: en ambos casos se trata de una lista de ítems que definen actuaciones. En las listas de control se da la opción de marcar “sí” o “no”, mientras que en los instrumentos baremados se ofrece una escala de puntuación.
- Los cuestionarios ofrecen una serie de preguntas acerca de un determinado aspecto de la labor docente, a las que hay que dar una respuesta abierta.
- Grabaciones de clases: Es posible grabar clases en vídeo o en audio y después analizarlas mediante una lista de control, un instrumento baremado o un cuestionario.

En la programación del monográfico que planteamos, durante la investigación de esta tesis, será fundamental el uso de la grabación de audio en MP3; servirá para el seguimiento, por parte del profesor, de los avances de los estudiantes en su producción entonativa, así como un documento práctico de autoaprendizaje por parte de los estudiantes.

## B) Instrumento de heteroevaluación

También es posible contar con la ayuda de otros agentes evaluadores; en cualquier caso la iniciativa debe tomarla el profesor cuya labor va a evaluarse. Estos son algunos instrumentos:

- Encuestas: se trata, de conocer la opinión de los estudiantes para mejorar las clases y conocer los aspectos favorables de las mismas. También se puede tener en cuenta la opinión de otros colegas.
- Entrevistas: es posible recoger la opinión de los estudiantes de forma oral y directa a partir de entrevistas, que pueden ser más o menos formales.

- Instrumentos integrados en actividades de aprendizaje: se trata de actividades de la clase que cumplen un doble objetivo, por una parte, trabajar un determinado exponente lingüístico o funcional, y por otra, expresar la opinión sobre un determinado aspecto de la labor docente. Por ejemplo, es posible pedir a los estudiantes que expresen qué actividades les parecen más interesantes y que justifiquen su respuesta utilizando los conectores de causa y consecuencia.
- Observación de clases: a veces no resulta viable, ya que los observadores pueden interferir en el desarrollo natural de la clase y restar espontaneidad, por lo que los datos recogidos no son plenamente fiables. Es un instrumento que debe ser sopesado por el profesor antes de ponerlo en práctica.

Estos son algunos de los instrumentos con los que cuenta el educador para poder evaluar el del programa, tanto el desarrollo de los estudiantes como su propia actividad y criterio. De todos modos, cada profesor tendrá que diseñar su modelo de evaluación particular considerando la realidad que le toca vivir; se trata de ser flexible y pragmático, nunca dogmático.

## 2.3. LOS ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES

Tras haber desarrollado, durante los capítulos previos, el marco teórico relacionado con las destrezas orales y de cómo realizar una programación curricular, se abordará el estudio sobre la teoría y los diferentes aspectos que afectan al campo de la prosodia en español; el fin es el de recabar información que sirva de guía a la hora de explicar su funcionamiento.<sup>45</sup> En esta sección se tratarán únicamente aspectos técnicos relacionados con la fonética articuladora; los asuntos vinculados a su enseñanza están integrados en el módulo dedicado a la investigación, concretamente en el punto 3.4.1, donde se estudiará el tratamiento que se le puede dar en el aula, las herramientas disponibles y la tipología de actividades según los estilos de enseñanza.

Es fundamental que el profesor de lenguas tenga una preparación adecuada, además de suficiente información para poder realizar su tarea. Naturalmente, todos estos principios teóricos no van a estar al alcance del estudiante extranjero, ni se puede esperar de él que asimile tal cantidad de información. Es tarea fundamental del profesor adaptar todo este conocimiento a tareas sencillas y concretas, con un sentido eminentemente práctico, enfocadas a las necesidades comunicativas reales del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Comenzaremos por enmarcar el estudio de la entonación en un grupo más amplio con cuyos componentes interactúa necesariamente. Cortés<sup>46</sup> (2002) define la prosodia como la rama de la Lingüística que analiza y representa formalmente aquellos elementos no verbales de la expresión oral. Su manifestación concreta en la producción de la palabra se asocia a las variaciones de la frecuencia fundamental (F0), duración e intensidad y a otros elementos derivados de la vibración de las cuerdas vocales como la pausa, el acento y el ritmo. Estos parámetros se perciben como cambios de tono, cantidad o intensidad. La prosodia estudia principalmente los fenómenos fónicos que influyen en las unidades superiores al fonema; es lo que se denomina fenómenos suprasegmentales.

---

<sup>45</sup> Durante el “Plan de actuación” llevado a cabo en la fase de investigación, punto 3.4, se tomó la decisión de centrar el estudio teórico en los elementos suprasegmentales, dada la extensión de la fonética y la imposibilidad de abarcarla en su totalidad. De ahí la realización de un compendio teórico que sirva para aclarar los aspectos relacionados con la prosodia, con dos fines complementarios: el de servir a la propia investigación que nos ocupa y el de ayudar al profesor que decida enseñar esta parte de la fonética.

<sup>46</sup> En esta tesis aparecerán los términos prosodia (entonación, pausa, ritmo y acento) y elementos suprasegmentales como referentes de una misma realidad.

Generalmente, cuando se habla de gramática nos referimos al estudio de los elementos de la lengua y sus combinaciones, es decir, a los segmentos del plano del contenido que relacionan unos signos con otros. Cuando se hacen análisis gramaticales se parte, generalmente, de la escritura y de todo aquello que se puede ver, dejándose de lado la manera en cómo se organiza el sonido, para que sea perceptible la estructura profunda de la lengua. En cualquier caso, la primera articulación es la que comunica un contenido o mensaje, mientras que la segunda articulación constituye la combinación de fonemas que, unidos a los rasgos suprasegmentales, permiten construir los signos lingüísticos o el mensaje.

Estos elementos suprasegmentales, los que están más allá del segmento (fonema), son los que organizan el hilo de sonido que percibimos. Quilis (1993) distingue entre segmentos y suprasegmentos por el hecho de ser los primeros distintivos, es decir, que son unidades que se excluyen mutuamente en un contexto dado y los segundos contrastivos, dado que no pueden alternar en el mismo contexto, pero que depende uno de la existencia del otro.

En esa línea, Llisterri (1991: 189), aporta su punto de vista al afirmar lo siguiente:

Si el sonido no estuviera agrupado de manera significativa, no habría comunicación lingüística; se oirían gritos o murmullos, a lo sumo. El oyente recibe, cuando se comunica lingüísticamente, segmentos sonoros relativos a las unidades de información que le envía el hablante. Con el sonido, va una serie de informaciones de naturaleza prosódica, no solamente con información referencial sino también con información dialectal, sociolingüística e inclusive, emotiva.

Se comenzará el estudio sobre la entonación en español, por lo tanto, analizando los elementos que influyen en su realización, esto es, el acento, el ritmo y la pausa. Gran parte de los autores estudiados define la entonación como un fenómeno en el que interviene el tono, pero también otros parámetros acústicos, como la intensidad y la duración. Existe una estrecha relación entre ellos, no solo desde el punto de vista físico, causa directa de la presión de aire que se ejerza durante la producción oral, sino desde la concepción de la entonación como el principal transmisor de la expresividad de estados de ánimo, emociones, circunstancias personales, puntos de vista, etc. Si consideramos la entonación como las variaciones relevantes de tono a lo largo de la emisión de voz, debemos tener en cuenta otros dos elementos suprasegmentales: el acento, fenómeno lingüístico que pone en relieve unos segmentos frente a otros, y el ritmo, recurrencia temporal de estos segmentos.

### 2.3.1. El acento

Esta prominencia silábica se suele interpretar tradicionalmente como reflejo de la intensidad; por eso, se habla de “acento de intensidad” en aquellas lenguas que marcan sus grupos fónicos con este elemento. Este rasgo prosódico, fonológico, pone de relieve un sonido o grupo de sonidos, y es el resultado de la conjunción de varios factores articulatorios:

- Intensidad: Una mayor fuerza espiratoria, que genera una mayor amplitud de vibración de las cuerdas vocales.
- La altura musical: Una mayor tensión de las cuerdas vocales, que genera una elevación del tono fundamental (es el caso del chino, donde el tono tiene relevancia fonológica).
- La duración, que depende de la cantidad relativa del sonido: una mayor prolongación en la articulación de los sonidos, que supone un aumento de la duración silábica.

Así pues, la sílaba tónica, habitualmente, es más intensa, más alta y más larga que las sílabas átonas adyacentes. En español, el índice acústico primario del acento es el tono, aunque los otros dos índices (intensidad y duración) también colaboran en la acentuación, en proporciones variables. El acento posee una importancia fundamental a la hora de realizar una distribución de los grupos fónicos, tal como indica Cantero (2002: 80):

La estructura acentual del discurso, pues, es el principio organizador de la materia sonora y, por tanto, el filtro mediante el cual el hablante organiza y el oyente identifica bloques fónicos compactos. El oyente no se enfrenta a una mera sucesión de sonidos, sino a una estructura lineal pero bien jerarquizada de segmentos átonos nucleados en torno a segmentos tónicos, a su vez nucleados en torno a acentos sintagmáticos.

A continuación se especifican los tipos de acento existentes y las funciones lingüísticas que cumple.

### 2.3.1.1. Tipos de acento

La mayoría de las palabras posee una sílaba tónica y otra u otras átonas. Sólo algunos monosílabos pueden considerarse palabras átonas. Cuando las palabras son más largas, una sílaba posee el acento principal y otra el acento secundario. Dentro de una frase, el último acento principal se denomina acento de frase. En cuanto a la posición que la sílaba acentuada ocupa dentro de la frase, algunas lenguas son de acento libre, es decir, no hay manera de prever en qué sílaba recae el acento; otras, por el contrario, son de acento fijo, es decir, la posición del acento es siempre previsible.

- Un ejemplo del primer tipo es el inglés, donde pueden encontrarse formas como *accent*, que significa una cosa u otra según la posición del acento: significa “acento” cuando lleva el acento en la primera sílaba y “acentuar” cuando lo lleva en la segunda. El acento libre da gran movilidad y expresividad, flexibilidad que produce cambios de significado según la situación de la sílaba acentuada.
- Un ejemplo del segundo tipo lo constituye el francés, donde prácticamente todas las palabras son agudas. En el finés y el checo, siempre se acentúa la primera sílaba; en el polaco, sin embargo, es la penúltima sílaba la que lleva mayor intensidad.
- Muchas lenguas no corresponden exactamente a ninguno de esos dos tipos; por ejemplo, el español es de acento libre (pueden incluso presentarse oposiciones del tipo “cántara / cantara / cantará”), pero tiene una marcada tendencia hacia la acentuación llana (casi el 80% de sus palabras se acentúan en la penúltima sílaba).

### 2.3.1.2. Funciones del acento

Según Quilis (1993: 388), las funciones lingüísticas del acento en las distintas lenguas del mundo son:

- Contrastiva: distingue sílabas tónicas/átonas en el eje sintagmático, es decir, en la secuencia de unidades. Ejemplo: *El coche es de él.*

- Distintiva: distingue unidades en el eje paradigmático, ejemplo: *canto/cantó*. Se produce un cambio de significado y categoría gramatical. Como ocurre en inglés en: *cóntent*, (sustantivo), y *contént* (adjetivo); igual ocurre con el par *to impórt/íimport*.
- Demarcativa: en lenguas de acento fijo, señala los límites de las unidades en la secuencia, el principio de una palabra, como es el caso del checo, o el final en el caso del francés.
- Culminativa: en las lenguas de acento libre, señala la presencia de una unidad acentual, sin indicar sus límites.

Acento y entonación están íntimamente relacionados; cada palabra fónica tiene un acento inherente que, según su posición, produce un esquema tonal concreto, al que se unen el de otras palabras para configurar el esquema básico de un grupo fónico. Acto seguido, el hablante designará un acento de grupo fónico, generalmente sobre la última vocal del grupo fónico, en el punto que quiera destacar la parte fundamental del discurso.

### 2.3.1.3. El acento en español

En español, una palabra no tiene más que una sílaba acentuada, excepto los adverbios terminados en “mente”, llamada acentuada o tónica. El resto de sílabas carecen de esa energía articuladora (las inacentuadas o átonas). Las propiedades del acento de intensidad, según Quilis<sup>47</sup> (1993) son las siguientes:

- Mayor energía articuladora
- Las vocales presentan mayor tensión y abertura
- Las consonantes que rodean al núcleo silábico, mayor tensión y cierre de los órganos articulatorios
- Mayor sonoridad (se percibe con mayor claridad)

---

<sup>47</sup> Ver anexo II 1.3 y las diferentes posibilidades de acentuación en español.



### 2.3.2. El ritmo

Un elemento característico del habla es el ritmo, íntimamente ligado con el tiempo. Hay un ritmo natural que está en la vida misma. Las funciones básicas de nuestra vida, la respiración y la circulación se realizan de una forma rítmica a través de funciones repetidas y alternantes. El ritmo vital es esencial en la producción del lenguaje, ya que el aparato fonador tiene una doble función: garantizarnos el oxígeno y la comunicación.

Además del ritmo natural, hay un ritmo planificado en el lenguaje, creado por el hombre y por tanto, artificial. El ritmo está constituido por la repetición de un patrón y es esencial para la percepción de los acontecimientos en el tiempo. Se muestra en la vida humana, pero también en la música y en el lenguaje.

Según Gili Gaya (1993), cada lengua tiene tendencias rítmicas propias, que definen su fisonomía particular. La tendencia de la lengua castellana es de construir unidades de cinco a diez sílabas, y entre ellas, las más frecuentes serían las de siete a ocho. El francés tiene unidades más breves y el italiano se asemeja más al español en este sentido.

La percepción del ritmo, como rápido y lento, se relaciona con el ritmo cardíaco medio (entre 60 y 80 pulsaciones por minuto), o sea con nuestra naturaleza biológica; esta es la razón de que los sucesos de duración inferior a ese ritmo se consideren lentos, mientras que los de duración superior se perciban como rápidos. Las diferencias en el ritmo tienen una función comunicativa en el componente emotivo del lenguaje.

Por esta razón, el discurso oral, según la situación de comunicación, sufre también alteraciones rítmicas sistemáticas. Por ejemplo, la formalidad de la situación de habla determinaría la medida y la tonalidad generales del mensaje. El estado emocional del locutor, en relación con el contexto en el que se desarrolla el discurso, tiene relación con estas alternaciones, así como la necesidad expresiva de poner en relieve ciertos elementos informativos del mensaje.

En la presentación del libro de Sosa (1999), D'Introno apunta:

La organización temporal de una lengua se manifiesta en el plano segmental y en el plano suprasegmental. En el primero, el segmental, las sílabas sufren influencias en su duración, por su posición en cada palabra y en unidades mayores como grupos de sentido, o en posición final antes de pausa. En el segundo plano, el suprasegmental, las sílabas varían su duración por la influencia del acento. Los dos planos fonéticos se confunden en la cadena sintagmática.

Para D'Introno el ritmo en español lo define esencialmente la sílaba, pues a cada sílaba le corresponde un golpe rítmico. En esto coincide con Quilis (1993), cuando describe nuestro ritmo como ritmo silábicamente acompasado, ya que es la sílaba la que marca el compás. El tiempo que tarda un hablante en realizar un enunciado depende del número de sílabas.

Como contraste, el ritmo inglés, por ejemplo, es acentualmente acompasado: los acentos primarios de una oración van situados a intervalos aproximadamente iguales, sin tener en cuenta el número de sílabas inacentuadas que se encuentran entre ellos. El tiempo que emplea un hablante en emitir una oración depende del número de acentos de intensidad.

Toledo (1988: 53), después de analizar diferentes corpora, llega a la siguiente conclusión:

El español no sería una lengua de ritmo sólo de anisocrosía acentual (Syllable-timed), concebida en términos de una isocronía silábica, o una lengua de débil contraste temporal (entre otros factores por el acento), sino una lengua contrastada con patrones rítmicos tanto pertenecientes a las lenguas romances (syllable-timed) como a las lenguas germánicas (stress-timed)

Lo aquí expuesto puede ser de utilidad a la hora de detectar y corregir los problemas de los estudiantes de ELE en algo tan sutil, pero no por ello menos importante, como es el ritmo propio del español en contraste con el ritmo anglosajón<sup>48</sup>. Para otras lenguas, haría falta una información más completa sobre los patrones rítmicos de cada una de ellas. Sin embargo, puede advertirse que para alumnos japoneses y chinos es especialmente complejo aprender a tener la fluidez adecuada, por las características de su lengua materna. No sucede esto con occidentales como brasileños/portugueses, italianos, griegos, etcétera.

---

<sup>48</sup> De hecho, será de gran utilidad en la investigación que nos ocupa, ya que esta se desarrolla con un grupo de estudiantes de origen estadounidense.

### 2.3.3. La pausa

Las pausas son las interrupciones o detenciones de la información que hacemos cuando hablamos o leemos en voz alta. Delimitan los grupos fónicos<sup>49</sup>, o sea, aquellas porciones del discurso comprendidas entre dos pausas (Quilis, 1981). Desde el punto fonético es un silencio o interrupción en la cadena hablada, que viene anunciada por una inflexión de la voz y se origina por razones fisiológicas y lingüísticas. También constituyen las pausas una forma de mostrar titubeos, dudas, etc. Estas se originan por dos razones:

- Fisiológicas: por la necesidad de respirar y de recuperar aire para continuar.
- Lingüísticas: las pausas señalan el final de una proposición oración, idea, concepto, etcétera.

Lo ideal es que coincidan los dos tipos, pero a veces la voluntad del hablante se impone sobre esta regla con el fin de matizar ideas, mostrar ironía, cambiar el sentido de las palabras, etc. A veces estas interrupciones se darán, de una manera involuntaria, marcadas por el contexto y la necesidad de ganar tiempo para elegir lo que se va a decir.

Lingüísticamente, las pausas señalan el final de una expresión; según Quilis (1993:416) estas pueden ser:

- Pausa final absoluta es aquella que se da después de un enunciado completo. Ortográficamente se señala por un punto.
- Pausa enumerativa es la que se hace entre los componentes de una enumeración:

El largo viento dejaba  
en la boca un raro gusto  
de hiel/, de menta/ y de albahaca//

Federico García Lorca

---

<sup>49</sup> Ver grupo fónico en 2.3.5.1.

- Pausa explicativa es la que se encuentra en el principio y en el final de un enunciado explicativo, incluido en un enunciado más amplio.

*Los estudiantes/, muy concentrados en lo que el profesor explicaba/, no se dieron cuenta de que el tiempo había pasado.*

- Pausa potencial, la que se produce por voluntad del hablante. Este tipo de recurso se da principalmente en la poesía:

Por aquí pasa un río.  
Por aquí tus pisadas  
fueron embelleciendo las arenas,  
aclarando las aguas,  
puliendo los guijarros, perdonando/  
a las embelesadas/  
azucenas...//

Ángel González

Pero también aparece en el caso de la lengua hablada con el propósito de dar énfasis o mayor expresividad:

*Ayer, llovía a cántaros (frente a ayer llovía a cántaros)*  
*Cuando llegues, cierra la puerta (frente a cuando llegues cierra la puerta).*

- Pausa significativa, donde su ausencia o presencia cambia por completo el significado.

*Los turistas, que llegaron en avión, están alojados en el hotel.*

No significa lo mismo que:

*Los turistas que llegaron en avión están alojados en el hotel.*

- Esta pausa enfática, situada en un lugar inesperado o con una duración extraña tiene el fin de realzar el sentido de una oración.

*Perdón, imposible enviar a Siberia, no va a tener el mismo resultado que:*  
*Perdón imposible, enviar a Siberia.*

### 2.3.4. La entonación

La entonación es el principal elemento cohesionador del habla; su naturaleza es múltiple y condicionada por factores muy diversos. Su variedad en formas y funciones, además de su implicación directa en el significado del mensaje, hace que su estudio sea muy complejo. A continuación vamos a reflejar las visiones que han aportado diferentes investigadores españoles sobre este fenómeno suprasegmental.

Comenzaremos con Navarro Tomás (1944); su doctrina es, sin duda, básica para el desarrollo posterior de otros autores, y su obra se cita continuamente en todos los estudios sobre entonación publicados hasta la fecha. Su modelo distingue claramente los fenómenos de la entonación y el acento: la primera se ciñe exclusivamente a la estructura melódica de la frase, al margen de cualquier fenómeno relacionado con el segundo.

La esencia de la teoría de Navarro Tomás se basa en tres aspectos teóricos fundamentales:

- La constitución fonológica de la frase: la unidad funcional de la entonación es la frase, dividida en dos partes, una “tensiva” (prótasis) y una “distensiva” (apódosis). Estas dos partes son las ramas de la frase y pueden incluir uno o más grupos melódicos, formados por una o más unidades melódicas<sup>50</sup>.
- El análisis de la unidad melódica, dividida estructuralmente en inflexión inicial, cuerpo e inflexión final.
- Modelos entonativos y tonemas, en los que se definen cuatro tipos generales de entonación con cinco tonemas característicos<sup>51</sup>.

Quilis (1993: 408) explica la existencia de diferentes definiciones de la entonación, basándose en el interés que cada autor tiene por acercarlo a su propio terreno y objetivos; a continuación se exponen los más importantes:

---

<sup>50</sup> Ver concepto de unidad melódica en 2.3.6.

<sup>51</sup> Ver tipos de tonemas en 2.3.8.

- D. Jones (1909), centrándose en el plano de la sustancia, vincula la entonación a las variaciones de frecuencia del fundamental y la define como variaciones en el tono de la voz del hablante.

- P. Lieberman (1965) incluye otros elementos:

(...) todo el conjunto de contornos tonales, niveles tonales y niveles acentuales que ocurren cuando se emite una oración.

- Otras definiciones hacen hincapié en la función lingüística de la entonación; F. Dănes (1960) considera la entonación:

(...) uno de los recursos comunicativos elementales de la lengua, que forma un sistema fonológico especial y sirve para la organización de enunciados de un modo diferente en diferentes lenguas.

Quilis (1993:410), deja clara cuál es su perspectiva cuando sostiene que este elemento suprasegmental es parte integrante de un nivel de análisis lingüístico:

(...) es la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración.

Cortés (2002), por otro lado, va a centrar sus estudios teóricos en los rasgos prosódicos. Para él, la entonación es objeto de negociación entre los interlocutores, en un proceso en el que se distinguen matices, además de tener en cuenta el contexto situacional, el lugar y momento en que se produce la comunicación: un mismo enunciado con distinta entonación puede significar cosas opuestas (expresiones metafóricas, ironía, etcétera.)

Hidalgo y Quilis (2004: 235) vinculan la entonación a la curva melódica:

Podemos considerar la entonación como la curva melódica que realiza la voz al producir frases y oraciones; tal inflexión melódica guarda relación con las distintas representaciones mentales, con la expresión de estados de ánimo y con la manifestación de hábitos y modos de decir y hablar locales. La entonación, pues, puede ser estudiada, al menos, desde los puntos de vista lógico, emotivo y/o idiomático.

La curva melódica, según ellos, está formada por el acento de intensidad, el tono y la transición final o tonema, y está condicionada por estos tres elementos:

- El grupo fónico, la materia fónica, o la unidad de extensión de dicha materia
- Las maneras de dividir y limitar los grupos fónicos
- Los tonemas, o figuras entonativas al final de los grupos, que los caracterizan

El análisis de la curva melódica es mucho más complicado que el resto de los elementos fonéticos, teniendo en cuenta la importancia del contexto y de la situación; asimismo, hay que considerar el carácter motivado de los universales entonativos<sup>52</sup>: por ejemplo, la elevación o descenso del tono puede estar relacionado con el interés en atraer la atención del oyente, independientemente de los movimientos establecidos en una situación neutra.

La curva melódica, según los autores citados Hidalgo y Quilis (2004:235), puede dividirse en dos partes:

- Centro entonativo: que coincide con la parte final y que puede tener una dirección ascendente, descendente o suspensiva. Suele coincidir con la palabra prominente de la oración. La sílaba acentuada de la palabra prominente destaca por su intensidad y por su duración; a partir de esta sílaba se sitúa el patrón melódico de la oración: aseverativo, interrogativo y exclamativo.
- Cuerpo melódico: sustancia no delimitada.

Otros autores hablan de tres momentos importantes: el inicio, el desarrollo o cuerpo de la curva melódica, y el final. Como veremos, esta distribución coincide con las partes de la unidad melódica<sup>53</sup> expuesta por Navarro Tomás (1944).

#### 2.3.4.1. Sistema entonativo

Según los postulados de los autores O'Connor y Arnold (1973: 1-4), citados por Sosa (1999: 29), el sistema entonativo tiene las siguientes características:

- La entonación es significativa, ya que aporta significado léxico y gramatical a la oración. La misma oración puede decirse en tono afirmativo o como pregunta y puede, además, tener distintos significados o implicaciones.
- Es sistemática y estructurable, ya que existe un número limitado de patrones en cada lengua.

---

<sup>52</sup> Los universales entonativos se estudian en 2.3.4.3.

<sup>53</sup> El concepto de unidad melódica se trata en el punto 2.3.6.

- Es característica y convencional. Los patrones de la lengua española no son necesariamente iguales a los de otras lenguas. Hay coincidencias con otros idiomas, del mismo modo que existen características comunes a todos los dialectos de español, pero existen procesos privativos.
- El texto o discurso se divide en unidades melódicas.

Para el estudio de la entonación, se realiza un proceso de abstracción por el que se prescinde de una serie de variantes no pertinentes, marcadas por factores variables como la región, la edad, el sexo, la procedencia social, la emotividad, etc. El fin último es la creación de unos patrones entonativos (curvas entonativas).

#### 2.3.4.2. Aspectos fonéticos y fonológicos de la entonación

La Fonética se ocupa de describir los sonidos del habla en las diferentes lenguas, cómo se organizan en sistemas y cuál es su desarrollo, según las circunstancias. Se analizan los elementos fónicos desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción. Los sonidos del habla forman un *continuum* en el que se transita de unos a otros de modo gradual, tanto en los movimientos del aparato fonador como en las ondas sonoras producidas durante este proceso.

Mientras que la fonética trata de recoger la información más exhaustiva posible sobre la materia sonora y sus propiedades fisiológicas y físicas, la fonología aplica criterios estrictamente lingüísticos para clasificar el material que proporciona la fonética y analizar su función en el sistema. Ambas ciencias están estrechamente relacionadas, sobre todo en el caso de la entonación donde su estudio debe ser afrontado como un todo.

Como ya se ha visto, Quilis basa sus estudios fonéticos sobre la entonación y su función lingüística en las variaciones de frecuencia fundamental. En Quilis (1993: 415), se enumeran los factores que condicionan el valor fundamental, además de las vibraciones de las cuerdas vocales:



- Calidad de la vocal: las vocales altas tienen un fundamental más elevado.
- Las consonantes pueden influir en las vocales a las que siguen o preceden: después de consonantes sordas se dan frecuencias fundamentales más altas, y después de las sonoras ocurre lo contrario.
- Duración e intensidad: además de la frecuencia fundamental, influyen en la entonación.

Cortés (2002: 12), por su parte, diferencia los siguientes elementos:

- Tono, cuyo correlato acústico es la frecuencia del fundamental, es decir, la realidad que detectan los instrumentos del laboratorio. El tono normal es, en palabras de Navarro Tomás (1944), el que se produce con un menor esfuerzo.
- Timbre: a la vez que se produce la vibración del cuerpo en su conjunto, se dan vibraciones parciales que se perciben en bloque, y que se denominan armónicos, cuyo correlato es el timbre. Proporciona información acerca de la identidad personal, social y geográfica del hablante.
- Intensidad: está asociado con volumen; su correlato acústico es la amplitud de onda y depende de la presión ejercida por la nariz y la boca (a mayor presión mayor volumen).
- Duración: cuyo correlato acústico es la cantidad y permite distinguir vocales largas y breves, (en el latín, el alemán, el esloveno, etcétera.)

De entre todos los parámetros relacionados con la onda sonora del lenguaje, frecuencia fundamental, duración, intensidad y estructura armónica, el que más influye en la entonación es el de las variaciones de frecuencia del fundamental, consecuencia directa de la vibración de las cuerdas vocales. Aunque en principio, y en igualdad de condiciones, cualquier ser humano tiene las mismas posibilidades fónicas, el aprovechamiento que de ellas se hace en las distintas lenguas es diferente. De esto se deriva que los hablantes de una determinada lengua presenten, en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua, unos rasgos comunes que los diferencian de quienes, aprendiendo la misma lengua, tienen como materna otra diferente.

El plano fonológico se centra en el estudio de la melodía. La melodía es la interpretación fonética que se le da a la variación del número de vibraciones de las cuerdas vocales al emitir un enunciado. Es decir, la evolución de la F0 a lo largo del enunciado. El oyente percibe esa variación en el sonido, en el cambio de altura tonal: cuando el número de variaciones es alto, el tono es agudo; si es bajo, percibimos el tono grave. Su representación acústica es la curva melódica que puede definirse como la representación acústica de las variaciones de la F0 en el tiempo de los grupos melódicos.

En la entonación, junto a aquellas variaciones que carecen de relevancia desde el punto de vista semántico (como son las diferencias tonales que aparecen en el interior de la frase), las que se registran en el tramo final del grupo fónico tienen verdadera importancia, pues el valor que cobre el enunciado según aparezcan unas u otras será afirmativo, interrogativo, etcétera.

En el plano fonológico, todas las unidades entonativas, al igual que ocurre con los fonemas, aportan distintos tipos de información:

- Información de carácter geográfico: la pronunciación contiene rasgos de la cadencia y el acento característicos de la lengua usada por el hablante.
- Información de carácter sociolingüístico: nivel cultural y social y sus variedades (rural, urbana, culta, etc.).
- Información de carácter personal: no solo características físicas edad, sexo, sino otras propias del idiolecto de cada hablante (muletillas, giros típicos, etc.).
- Información de carácter expresivo: rasgos emotivos producidos por el hablante para transmitir un contenido afectivo, o motivados por el contexto en el que se transmite el mensaje oral.

Cada lengua o dialecto desarrolla sus inflexiones dentro de una amplitud determinada, es lo que se denomina campo de entonación, que hace peculiar a cada lengua. Navarro Tomás sostiene que en el caso del español esa amplitud abarca algo más de una octava.

También los aspectos fisiológicos influyen definitivamente en el campo de entonación, dado que el registro del tono de voz de cada persona depende de la longitud de sus cuerdas vocales (menor en las mujeres que en los hombres). En función de la utilización del tono o de los tonos, las lenguas se dividen en:

- Tonales: entre las que se encuentran el chino, el igbo<sup>54</sup> y el tailandés; utilizan los tonos para distinguir morfemas o palabras.
- Entonativas: incluyen todas las lenguas románicas utilizan la sucesión de tonos que forma una curva melódica. Indican estado de ánimo o intención del hablante, o bien modalidad de la oración, pero no modifican el sentido léxico denotativo de las palabras.

El tono normal es la base o eje de los movimientos de la voz; aunque no corresponde a una nota constante, su impresión dominante caracteriza el nivel normal de la entonación, aquel que se produce más naturalmente y de forma más cómoda: es lo que se denomina tesitura de la voz. La altura relativa es mayor en la mujer que en el hombre.

#### 2.3.4.3. El universal entonativo

La mayoría de los autores coincide en que existen leyes de entonación comunes a todos los idiomas; así, sería posible adivinar, atendiendo a los movimientos generales de expresión, una situación dada, en un idioma desconocido conociendo únicamente la fluctuación tonal de los interlocutores. Quilis (1981: 395) afirma que:

Pueden señalarse algunas características que se encuentran, al parecer, en un número elevado de lenguas y que podrían constituir rasgos universales de la entonación.

Los patrones finales descendente y ascendente aparecen en todas las lenguas, tanto las tonales como las no tonales. Generalmente, en todas las lenguas, un marcado descenso de la voz al final de un grupo fónico indica oración enunciativa, fin de enunciado o mandato, mientras que un final ascendente muestra que la expresión del pensamiento no está terminada; un tono ascendente implica

---

<sup>54</sup> Habitan en el sudeste de Nigeria, Camerún y Guinea Ecuatorial.

pregunta, inclusión o petición. Es más, todas las lenguas se sirven de las variaciones de frecuencia del fundamental como principal parámetro entonativo.

Del mismo modo, la alegría y el enfado producen más flexiones que la tristeza y el abatimiento; se muestra exaltación mediante registros altos e inflexiones movidas y variadas. Por el contrario, el abatimiento se expresa por un registro bajo y por la uniformidad y monotonía de las inflexiones. También hay una tendencia en todos los idiomas al refuerzo local del tono en las palabras especialmente importantes en una oración, o en aquellas que aportan información nueva.

Son rasgos generales, a partir de los cuales cada idioma presenta circunstancias especiales que los diferencian. No solo entre idiomas de distinta familia lingüística, sino entre aquellas que tienen un mismo origen; incluso dentro de un mismo idioma, se dan diferencias locales y regionales. Tenemos un ejemplo claro en las diferencias de entonación entre castellanos y andaluces y gallegos; muchas veces se comenta que los hablantes del norte “cantan” más que los de Castilla.

#### 2.3.4.1. Carácter discreto de la entonación

La falta de una teoría que relacione la sustancia y la forma de la entonación con sus funciones comunicativas o expresivas ha determinado que exista un claro desacuerdo en la definición de la importancia lingüística que tienen los fenómenos melódicos. Investigadores como Martinet (1960) han negado el valor estructural de los elementos suprasegmentales, hasta el punto de considerarlos marginales lingüísticamente: al no presentar la entonación un significante analizable en una serie de segmentos en oposición, su valor lingüístico se reduciría a la función expresiva. Martinet (1960:79) no duda del papel marginal de la entonación:

(...) su juego no entra dentro del cuadro de la doble articulación, puesto que el signo que puede representar la elevación melódica no se integra en la sucesión de monemas y no presenta un significante analizable en una serie de fonemas (...).

Martinet, según Cortés (2002), sitúa en el mismo nivel el componente léxico-gramatical y el fónico; si se separan los niveles para su estudio: léxico, semántico, morfosintáctico, pragmático, fónico, sí se podrá aplicar una doble articulación: una primera suprasegmental y otra segmental.

En cuanto al carácter no-discreto de la entonación, puede decirse que la entonación, entre otros factores, es determinante para la distinción de dos formas iguales. Por ejemplo, decir afirmativamente: “Salió”, y preguntar: “¿Salió?” Aquí, la diferencia no es entre fonemas, sino exclusivamente de entonación. Pero la naturaleza del carácter no discreto de la entonación, al no ser algo definido en sus distintos tipos, acepta matices en la significación: términos medios entre una pregunta y una afirmación, por ejemplo. Si se eleva levemente la vocal tónica en lugar de hacerlo con énfasis, quizá se logre una significación distinta a la de la pregunta, tal vez un tono de frustración o decepción.

En cambio, esto no sucede con las unidades discretas: aquí, en un caso muy distinto del anterior, las palabras se distinguen por diferencias entre fonemas y no de entonación: /pata/ y /pala/ se distinguen por la diferencia entre los fonemas /t/ y /l/, y en este caso, que se eleve o no la voz no va a hacer cambiar una /l/ por una /t/. Así, Martinet (1960) define estas unidades discretas como aquellas cuyo valor lingüístico no resulta afectado en nada por variaciones de detalle determinadas por el contexto o por circunstancias diversas: /t/ será /t/ en cualquier contexto.

Por el contrario, Malmberg 1971 y Faure 1971 (citados por Quilis 1993), afirman que el continuo melódico puede ser segmentado en unidades discretas oponibles situadas en partes perfectamente localizables de la cadena hablada, al igual que las unidades fonemáticas.

Quilis (1993: 410) mantiene las mismas tesis que los autores anteriormente mencionados:

La cuestión se centra principalmente en que la entonación, como todo enunciado lingüístico, posee una sustancia y una forma.

Así, los sistemas de entonación serían tan lingüísticos y pertinentes como los de aspecto, número y modo y, por lo tanto, deben aparecer juntos con los exponentes manifestados por medio de una cadena de abstracciones lingüísticas.

### 2.3.5. Las unidades de la entonación

Una de las mayores dificultades del estudio de la entonación en español es la imposibilidad de encontrar un criterio común entre los investigadores. He aquí, en el comentario de Gil (2007: 190), una muestra clara de esta situación:

No es posible establecer un procedimiento uniforme para dividir el discurso en grupos de entonación, puesto que en su tamaño y composición influyen muchos factores. Ahora bien, se dan algunas recurrencias, no obligatorias pero sí características.

El análisis de la entonación exige la división en segmentos que sean lingüísticamente pertinentes, es decir, esenciales y distintivos, y formen un sistema. Lo difícil, según Quilis (1993), es llegar a esas unidades y establecer que son tan “discretas” como lo puedan ser los fonemas.

Cortés (2002), por el contrario, considera este aspecto como algo secundario ya que, para él, entonación y gramática cooperan entre sí; son dos componentes que, aún siendo independientes, son complementarios. Son la intención del hablante y el contenido de su mensaje, así como factores geográficos, los que condicionan la gramática y la entonación.

Lo que sí es evidente es que la división de la frase en unidades de entonación no es algo que se produzca de manera uniforme e invariable: Navarro Tomás (1944: 41) lo explica al afirmar que una misma frase de cierta extensión puede ser dividida en mayor o menor número de unidades, según la intención especial con que en cada caso se actualice su sentido.

Por tanto, se procederá al estudio de las unidades de la entonación, en el que irán alternando denominaciones como “grupo fónico” y “grupo de entonación” como conceptos interrelacionados, según las perspectivas de estos y otros autores; el fin es el de aunar criterios y conseguir una división común que sea útil para la propuesta didáctica que iremos desarrollando a lo largo de la investigación que ocupará esta tesis.

### 2.3.5.1. Grupo fónico

Navarro Tomás (1918:30) define grupo fónico como “la porción de discurso comprendida entre dos pausas o cesuras de sucesivas de la articulación”.

El grupo fónico suele coincidir con un sintagma gramatical, aunque su naturaleza acentual y fónica obliga a distinguir entre ambas unidades. La comprensión del discurso obliga a que el oyente discrimine las unidades que lo componen, pero esas unidades no son ni términos léxicos, ni sintagmas gramaticales ni oraciones, sino “palabras” fónicas y grupos fónicos. Por ello se establece el carácter estrictamente fonético de la unidad, ya que se define solo en función de elemento fonéticos, y no gramaticales o de sentido.

Quilis (1993:418) incorpora la definición anterior a su teoría:

El grupo fónico es la porción del discurso comprendida entre dos pausas o cesuras sucesivas de articulación; consta, de ordinario, de varios grupos de intensidad; puede, sin embargo, reducirse a una sola palabra.

Según los estudios realizados por Navarro Tomás, en español, suelen darse unidades de entre cinco y diez sílabas, dominando las de ocho en la cantidad de un 26,32% de los materiales analizados durante sus investigaciones.

Quilis (1993: 418-419), sin embargo, aporta datos diferentes a los antes mencionados; achaca tal disparidad al hecho de que Navarro haya centrado sus estudios en textos leídos, mientras que los suyos se realizan en modelos de lengua hablada. Así, en este campo de análisis, los grupos más numerosos son los que contienen desde una sílaba (el más numeroso en términos absolutos) hasta las dieciséis. Dominan sobre el resto, el 51%, los que tienen de una a cinco sílabas. La media del número de sílabas por grupo fónico es de 9,5.

El grupo mínimo consta de una sílaba, que puede ser, a su vez, una palabra, una frase o una oración:

*-¿Quieres café?*

*-¿Qué quieres que haga?*

*-Sí*

*-Vete*





- Coincidiendo con la tradición europea, el grupo entonativo estaría formado por cuerpo melódico indivisible y un final, considerando la curva melódica como un todo en el que se aprecian dos partes: el final y el resto (esta opción se denomina análisis de configuraciones).
- Las escuelas norteamericanas sostienen en sus postulados que los contornos entonativos son unidades significativas y forman morfemas suprasedgmentales integrados por fonemas tonales, acentuales y junturales. Es lo que se conoce por análisis de niveles.

Ante la opción de aplicar uno de los dos procedimientos, Danes (1960) propone partir de las configuraciones de niveles que plantea necesidad de que existan contornos en los niveles de entonación; su número está marcado por todo el sistema entonativo y no por cada contorno por separado. Cortés (2002:33) no está del todo de acuerdo con este modelo ya que, según él, aparecen en las descripciones aspectos que no son estrictamente fonológicas, sino gramaticales. Por eso prefiere mencionar el modelo culminativo, que emplea conceptos exclusivamente fonológicos para llegar a la conclusión de que:

Los sonidos consonánticos se organizan alrededor de los sonidos vocálicos (formando sílabas) y éstos alrededor de las vocales tónicas para constituir las palabras fónicas o grupos rítmicos (...) Los bloques de palabras fónicas nucleados en torno a un acento sintagmático son los llamados grupos fónicos.

Los investigadores de la entonación han empleado alternativamente términos aplicados a unidades gramaticales y a unidades fónicas. De esa concepción se distancia Cantero (2002) al utilizar una terminología diferente de la gramática:

- Grupo fónico consta de una o más palabras fónicas.
- Palabra fónica es la palabra acentuada acompañada de otras palabras inacentuadas: *color, su color, con los de su color*. Cada palabra fónica está formada por una o más sílabas y estas están formadas por segmentos tonales.
- Entonema (coincidiendo con Navarro Tomás) o contorno entonativo es la curva melódica o curva entonativa trazada en el grupo fónico; incluye el esquema rítmico, formado a partir de patrones acentuales en los que confluyen la acentuación y la entonación.

## 2.3.6. Concepto de unidad melódica

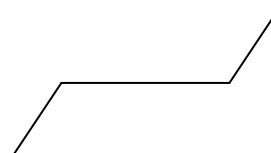
En la búsqueda de una unidad que sirva como medida para el análisis de la melodía del lenguaje, Navarro Tomás (1944: 40-41) define unidad melódica como la parte mínima de discurso con forma musical determinada y significado propio dentro del sentido total de la oración. Cada unidad melódica puede agrupar más de un grupo rítmico-semántico (parte del discurso que tiene por base prosódica un solo acento espiratorio y por contenido un núcleo de significación y que no se puede dividir en unidades más pequeñas). En el verso tienen forma más regular y definida que en prosa; cada verso simple y cada hemistiquio de verso compuesto constituyen una sola unidad melódica.

Los límites de la unidad melódica coinciden en español con los del grupo fónico (marcado por pausas).

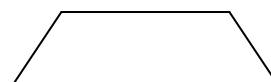
Las divisiones entre estos grupos o unidades no van siempre marcadas por verdaderas pausas. Con frecuencia el paso de una unidad a otra se manifiesta solamente por la depresión de la intensidad, por el retardamiento de la articulación y por el cambio más o menos brusco de la altura musical, sin que ocurra real y efectiva interrupción de las vibraciones vocálicas.

La unidad melódica consta de:

- Rama tensiva: con final ascendente, también denominada “prótasis”, reclama la atención del interlocutor.



- Rama distensiva: con final descendente, “apódosis”, completa el pensamiento.

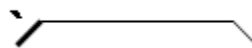


En la división de un texto en unidades melódicas influyen los elementos de carácter lógico emotivo. A medida que se realzan los elementos semánticos de la oración aumentan las unidades melódicas. El sentimiento de la medida o compás de la estructura rítmica de la lengua influye definitivamente en la disposición y duración de estas unidades.

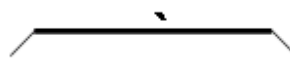
### 2.3.6.1. Elementos que forman las unidades melódicas

Siguiendo con Navarro Tomás (1944) vamos a enumerar los elementos que componen las unidades melódicas:

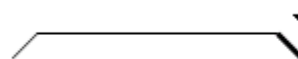
1) Parte inicial o inflexión inicial



2) Cuerpo de la unidad melódica



3) Parte final



La rama inicial o inflexión inicial incluye los segmentos anteriores al primer segmento acentuado (la primera vocal acentuada). En esta zona se determina si un contorno es interrogativo o enfático; en la oración declarativa los primeros segmentos no acentuados se mantienen en un nivel uniforme, mientras que la interrogativa sitúa el tono inicial más alto y se percibe un movimiento ascendente hacia la primera sílaba acentuada.

Al principio de la unidad las sílabas átonas se pronuncian, generalmente, de un modo más grave que el correspondiente a la primera sílaba tónica de ese grupo. En el caso de que la primera sílaba sea tónica, el tono comienza desde el primer momento en el nivel medio correspondiente a las sílabas tónicas, según apunta el autor (1944: 62):

La inflexión ascendente de la voz desde la sílaba inicial débil a la acentuada no ofrece siempre igual amplitud. La misma frase dicha por varias personas o repetida por un mismo sujeto suele desarrollar intervalos de mayor o menor extensión según el matiz emocional que acompaña a las palabras.

El cuerpo de la unidad melódica, que abarca desde el primer pico, o primera vocal acentuada, hasta el segmento anterior al último acentuado; el nivel tonal es bastante uniforme en las oraciones declarativas y un movimiento descendente en las interrogativas. Su extensión suele ser mayor que el principio y el fin de la unidad enunciativa. En español, mantiene un nivel de tono más o menos uniforme. No quiere decir esto que se produzca una línea horizontal: se dan descensos, en las consonantes sonoras con respecto a las vocales inmediatas, o ascensos de las sílabas acentuadas con respecto a las débiles:

La uniformidad del tono se observa en las unidades de la rama tensiva de la frase con mayor regularidad que en las de rama distensiva. En estas últimas, y en especial en el cuerpo de la unidad con que termina la frase, la línea de entonación, al aproximarse a la inflexión grave de la cadencia, se hace visiblemente descendente.

Llegados a este punto, Navarro Tomás (1944: 68) hace referencia a una característica de la entonación española que él considera “sobriedad”.

El carácter esencialmente horizontal del nivel de la voz en el cuerpo de la unidad melódica es sin duda uno de los principales elementos en que se funda la impresión de sobriedad que en los extranjeros produce la entonación española. La línea del tono, ceñida a su nivel medio, tensa y sostenida, entre las inflexiones iniciales y finales de grupo, pone en la expresión cierto sello de firmeza, equilibrio y serenidad. En el cuerpo del grupo es donde se manifiestan principalmente las amplias y blandas modulaciones del gallego, las rápidas y variadas escalas del andaluz y la múltiple diversidad de las cadencias hispanoamericanas.

La rama final arranca desde el último segmento tónico y se extiende hasta el final del contorno. Es la zona fundamental de la unidad melódica, la parte que aporta mayor información. La línea musical es la más breve y a la vez la más significativa de la unidad enunciativa. Es lo que se conoce como tonema.

La mayoría de las lenguas distingue tres partes en el grupo fónico o unidad melódica: inicial, media y final. Parece ser general, además, el ascenso de la parte inicial de la curva de entonación, variando de una lengua a otra en el grado y la duración de la subida. El cuerpo central de la entonación presenta diferencias mucho más acusadas entre las distintas lenguas, caracterizándose la del español, especialmente el de Castilla, según Gili Gaya (1975: 60), por una tendencia a la uniformidad:

Las ondulaciones de voz se producen en esta parte del grupo fónico con pequeños intervalos, contrastando en este sentido con la amplitud que presentan las inflexiones del italiano y el portugués, o la mayor movilidad del francés, el inglés y el alemán.

Las subidas y descensos de la parte final de la curva melódica, si bien coinciden en muchas lenguas, no podemos decir que tengan validez universal. Las similitudes que podemos observar entre diferentes lenguas, (los tonos agudos suelen asociarse con estados de ánimo de mayor emoción, con enunciados incompletos que reclaman la atención del interlocutor, preguntas, etc., mientras que los enunciados completos, el final del mensaje, el desinterés, el desánimo, etc. van acompañados, por el contrario, de tonos más bajos), no bastan para llegar a una generalización de las unidades melódicas.

Para la mayoría de los estudiosos del español la parte realmente importante de la entonación está localizada en el tramo final del enunciado. La melodía del resto de la oración sería fonológicamente irrelevante, al servir solo para expresar variables dialectales, sociales y expresivas. Así, para Alarcos Llorach (1994: 51):

Lo verdaderamente pertinente en la entonación es esa inflexión final; mientras que los tonos anteriores pueden fluctuar sin sujeción a un esquema rígido. Así quedan libres para sugerir los estados de ánimo o las intenciones del hablante, como recurso expresivo de la comunicación o como señal de su pertenencia a un grupo social o regional determinado.

Quilis y Fernández (1990: 165) están de acuerdo con esta afirmación:

En el comportamiento melódico de la frase (...) hay que distinguir cuidadosamente entre: 1º, las variaciones tonales que existen en el interior de la frase y que pueden atribuirse a peculiaridades regionales, individuales u ocasionales, y 2º, las variaciones tonales que aparecen al final del grupo fónico, que son significativas.

### 2.3.6.2. Extensión de la unidad melódica

Toda oración larga en extensión, todo mensaje complejo debe ser estructurado en unidades más cortas, (por la obvia necesidad de respirar, y por la decodificación). Estas unidades no tienen una medida regular. Varía entre la unidad mínima, monosílabo y una sucesión de sílabas. En español se da la combinación más numerosa de cinco y diez sílabas, con predominio de las de siete y ocho, según Navarro Tomás (1944: 47).

El verso octosílabo es el metro nacional del romancero, del teatro clásico y de las coplas populares. El sentimiento prosódico que hace sobresalir en la lengua las unidades melódicas de siete y ocho sílabas ha debido influir igualmente en el hecho de que esas mismas unidades se hayan convertido en base métrica de la poesía popular.

Cada hablante suele mostrar predilección por un determinado ritmo y compás de elocución. El octosílabo es el metro dominante en la poesía española, en francés entre tres y cinco sílabas; el italiano tiende a una extensión entre cinco y diez, pero más amplio que el español; el inglés coincide con el español (entre cinco y diez sílabas), pero más tendente a unidades cortas. El grupo melódico mínimo consta, en español, por lo menos de una sílaba (en palabra monosilábica *tú*, pero no *tu* en *turista*); por lo tanto la palabra es el grupo mínimo, al tratarse de una unidad con significado.

### 2.3.7. Tiempos de entonación

En consonancia con lo planteado por Navarro Tomás (1944), vamos a describir los tiempos en que se da la entonación en español; el desarrollo adecuado de estas cadencias es el que puede ayudar a un estudiante extranjero a realizar una entonación que suene “más española”.

En primer lugar, la voz, al principio del grupo fónico, al partir de una nota grave (una cuarta o quinta más baja de lo normal), se eleva gradualmente desde la sílaba inicial hasta la primera sílaba acentuada. La elevación de la voz va recorriendo de modo gradual todos los matices intermedios entre la 1ª sílaba y la 1ª acentuada.

Quilis y Fernández (1990) hacen la observación de cómo anglosajones y alemanes comienzan en tono alto el grupo fónico a pesar de que sus primeras sílabas no lleven acento. Este es un aspecto a tener en cuenta a la hora de trabajar con estudiantes procedentes de estos países.

En segundo lugar, desde 1ª sílaba fuerte hasta la penúltima o antepenúltima del grupo fónico, se mantiene el tono medio, describiendo una línea ondulada (una tercera nota como mucho). La línea será ascendente, en las sílabas acentuadas, y descendente en el caso de las inacentuadas. Los extranjeros suelen dar una amplitud excesiva a la ondulación. Marcan diferencias entre sílabas débiles y fuertes diferencias de tono mayores que nosotros.

En tercer lugar, se produce una inflexión:

Ascendente	↑
Descendente	↓
Horizontal	→

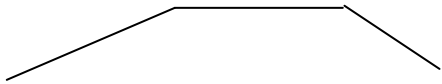
## 2.3.8. Tipos de tonemas

Ya hemos visto que el tonema es la parte pertinente de la unidad melódica, la parte que aporta mayor información. La línea musical es la más breve, y a la vez, la más significativa de la unidad enunciativa. Pues bien, cada tonema presenta a su vez variantes fonéticas en su realización:

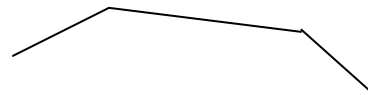
El tonema descendente ↓ (indicador de aserción o afirmación) puede presentar dos variantes:

- “Cadencia”: el tonema presenta el nivel de descenso más bajo, y corresponde a las oraciones aseverativas (tanto afirmativas como negativas) y las interrogativas focalizadas.

*Por aquí pasa un río*

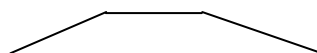


*¿Quién es el que habla?*



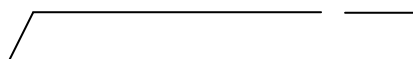
- “Semicadencia”: el tonema desciende menos que en la cadencia, y se emplea en las expresiones que dan una idea de inseguridad o de idea insuficientemente definida.

*Quizá sea ella*



El tonema horizontal  $\longrightarrow$ , indicador de sentido incompleto, presenta variante de “suspensión”: el tonema finaliza al mismo nivel tonal que el cuerpo del grupo fónico en el que está situado. Se utiliza en las frases cuyo sentido queda incompleto, o en las que la idea queda pendiente de continuación.

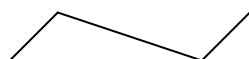
*Iba pensando en ello y...*



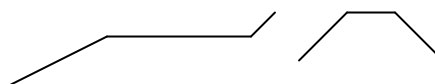
El tonema ascendente  $\uparrow$  (indicador de interrogación) posee dos variantes:

- “Anticadencia”: el tonema asciende rápidamente a partir de la última vocal acentuada. Corresponde a las frases interrogativas absolutas y oraciones subordinadas.

*¿Salimos esta noche?*

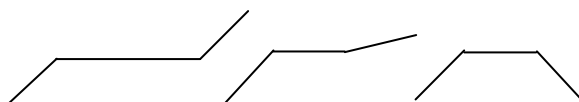


*Cuando le llamé, no estaba*



- “Semiantecadencia”: el tonema termina a una altura menor que la *anticadencia*. Se utiliza en unidades interiores de sentido continuativo, señalando contrastes secundarios.

*Vuelvo a empezar, / sin vida, / otra partida*



Ángel González

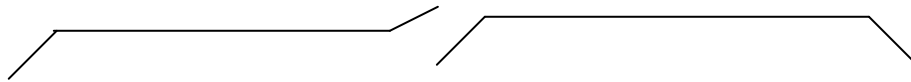


Navarro Tomás (1944:74-78) realiza una descripción completa de estos cinco tipos de tonemas:

- Tonema de cadencia: marcado por una terminación grave, ocho semitonos por debajo de la línea del cuerpo del grupo, define la terminación absoluta de la frase enunciativa. Aparece en la rama distensiva.
- Tonema de anticadencia: a cuatro o cinco semitonos por encima del cuerpo del grupo, expresa una terminación alta, el fin de la rama tensiva que define contraste de conceptos, marca el punto máximo de la línea musical en la frase enunciativa. La anticadencia marca el punto culminante de la línea tonal de una frase, inmediatamente después estará situado el núcleo de la frase.
- Tonema de semicadencia: menos grave que la cadencia, tiene una terminación descendente de tres o cuatro semitonos por debajo del cuerpo de la unidad. Está vinculado a la aseveración insegura, serie semántica e ideas insuficientemente definidas. Señala la unión de grupos distintos pero semejantes. Se emplea en la enumeración para individualizar cada uno de sus términos, menos en el penúltimo de la enumeración completa.
- Tonema de semianticadencia: con dos o tres semitonos sobre el nivel medio de la unidad, tiene una terminación menos alta que la anticadencia. Indica oposiciones y contrastes a un nivel secundario, además de unidades interiores de sentido continuativo. La semiantecadencia aparece siempre en rama distensiva, como contraste con la cadencia final.
- Tonema de suspensión: muestra la impresión de que la terminación se mantiene en el nivel del cuerpo de la unidad enunciativa, expresando idea de continuidad, de un concepto incompleto. La suspensión une o separa grupos tan semejantes expresivamente que se puede eliminar la suspensión sin que se altere nada en la frase. No hay contraste entre los dos grupos que pone en comunicación. Es más bien una ligera pausa, que puede desaparecer.

De estos tonemas, dos se oponen y realizan la combinación más común en español, es decir, anticadencia o tonema ascendente y cadencia o tonema descendente. Aparecerían, por ejemplo, en las fases tensiva y distensiva de las oraciones correspondientes a los patrones bimembres:

*Mientras paseaba por la playa, oí una persona que pedía auxilio.*



De todos modos, el español ordena los cinco tonemas en combinaciones múltiples; no es corriente que un mismo patrón se de en oraciones sucesivas. Las unidades de cadencia y anticadencia son utilizadas en todos los idiomas, realizando la misma función expresiva; las secundarias de semicadencia, semianticadencia y suspensión son de uso más o menos corriente en los diferentes idiomas pero con diferencias de detalle en su uso, que pueden implicar categorías sintácticas y niveles de expresión.

Quilis (1981) analiza la entonación mediante los “fonemas prosódicos”: niveles, acentos y junturas. Acorde con esta distribución, en español se puede distinguir:

- Tres niveles tonales: alto, medio, bajo.
- Dos junturas terminales, descendente (al final de un enunciado con sentido completo, en los términos de una enumeración, etc.), y ascendente (al final de un enunciado con sentido incompleto).
- Dos acentos, uno fuerte (el que se marca) y el débil (normalmente no se señala).

Alarcos Llorach (1994) también prefiere ver semicadencia y semianticadencia como variantes de la cadencia y de la anticadencia, respectivamente, condicionadas por el contraste alternativo de los tonos dentro de la secuencia, que sólo aparecen en interior de enunciados, pues ante pausa terminal se identifican con cada uno de los otros dos tonemas de cadencia y anticadencia. Alcina y Blecua (1975), por su parte, prefieren ver los contrastes menores como variantes de la suspensión.

## 2.3.9. Patrones entonativos

Navarro Tomás (1944) argumenta que la entonación en español no afecta a los significados individuales de las palabras, sino al sentido global de la frase; apunta, además los siguientes aspectos de la entonación:

- La entonación lógica indica el contenido ideológico, la intención del hablante.
- La entonación emocional tiene que ver con la expresión afectiva.
- La entonación volitiva es la expresión del deseo y aparece bajo la forma de mandato o ruego.
- La entonación idiomática muestra los patrones del habla de cada país, las circunstancias sociales del hablante, así como sus situaciones individuales.

### 2.3.9.1. Entonación enunciativa

La entonación enunciativa o aseverativa consiste en la exposición de una idea que aseguramos al decirlo. En el descenso del tono final se reflejan los numerosos matices de afirmación disponibles. Por ello, cuando la línea tonal no baja todo lo esperado, percibimos duda, insinuación etc.

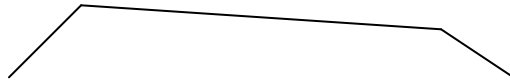
El cuerpo central de la unidad suele desarrollarse en el área del tono normal, como nos indica Navarro Tomás (1944: 60)

En la entonación enunciativa las inflexiones de la voz afectan sobre todo al principio y al fin de las unidades melódicas. El cuerpo central de la unidad enunciativa, apoyado en sus sílabas acentuadas, se desarrolla ordinariamente en la zona del tono normal. El nivel ordinario del tono normal se manifiesta especialmente en este género de unidades. La línea del tono normal sirve de eje a las unidades enunciativas sobre la base principal de las sílabas que se afirma en el acento espiratorio.

En las palabras aisladas se percibe un momento de ascenso, el punto más elevado o cima (correspondiente con el acento) y un claro descenso final.

En los grupos fónicos o frases largas enunciativas, la línea tonal se desarrolla de una forma uniforme desde un desnivel inicial ascendente; finaliza con uno descendente más acusado.

*Mañana comienzan las vacaciones*



En el caso de frases formadas por varios grupos, la secuencia se organiza de modo que alternan los altos con las bajadas resultando una línea equilibrada. En las frases de división binaria, en las que se pueden distinguir dos zonas o ramas: tensiva y distensiva, separadas por barras (//). Se da mucho en los refranes.

*La respuesta mansa // la ira quebranta.*

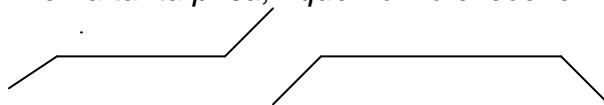


La frase enunciativa consta de dos partes o ramas, tensiva y distensiva. Cada una de las ramas puede estar formada por una o varias unidades melódicas; la división entre prótasis y apódosis es, a la vez, división de unidades de entonación. A pesar que la rama tensiva de una frase declarativa difiere, desde el punto de vista fónico, de la de una pregunta, desde la perspectiva semántica existen algunas coincidencias entre ellas; en ambas se presenta una información incompleta que se espera concluir.

Estos son los patrones más comunes en la entonación enunciativa:

A) Dos grupos fónicos

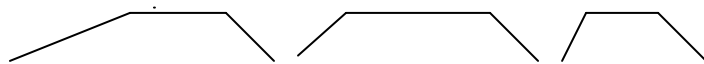
*Tenía tanta prisa, que no vio el coche*



B) Más de dos grupos fónicos:

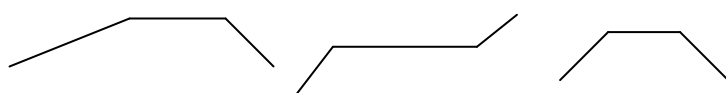
1. Enumeraciones separadas por comas

*Necesitamos agua, algo de comida, dos mantas*



2. Enumeración con grupos fónicos unidos por la conjunción y

*Necesitamos agua, algo de comida, y dos mantas*



### 2.3.9.2. Entonación interrogativa

La pregunta se parece a la rama tensiva de la enunciación, ya que termina con inflexión ascendente igual que ocurre con la anticadencia, aunque su altura tonal no sea exactamente la misma, según nos dice Navarro Tomás (1944: 135):

El primer ascenso es sobre la primera postónica, pero mucho más acusado que en la aseveración. Todo el cuerpo de la frase es descendente hasta la última tónica, que es la que ocupa el nivel más bajo. Inmediatamente después, a lo largo de la última átona, se da la gran elevación final.

Al contrario de la entonación enunciativa, donde se daba una altura predominantemente uniforme en el cuerpo de cada grupo fónico, la interrogativa se caracteriza por la línea tonal inclinada (movimiento descendente en la interrogación ordinaria) que se manifiesta en esta misma parte. Además, la inflexión final de la forma interrogativa muestra muchas más variaciones que la oración enunciativa.

Continúa Navarro Tomás (1944: 136) dividiendo la unidad melódica interrogativa en tres partes:

- En la inflexión inicial: Las sílabas débiles iniciales, que en la enunciativa se pronuncian por lo regular en tono uniforme semigrave, se dice en la pregunta con un movimiento ascendente. Gracias a que este movimiento ascendente se

da desde el principio, se anticipa el sentido interrogativo o enunciativo desde las primeras sílabas.

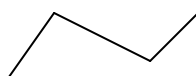
- El cuerpo de la unidad interrogativa suele ser descendente, y ya en la primera sílaba acentuada el tono se eleva sobre la altura media de la enunciación normal para, producirse gradualmente un descenso en las sílabas siguientes.
- El final del grupo melódico es ascendente o descendente.

La interrogación en su conjunto muestra una base tónica más alta que la enunciación. Será más elevada cuanto mayor sea el interés de la pregunta.

Quilis (1993) establece dos modalidades principales de enunciado interrogativo en cuanto a la entonación española:

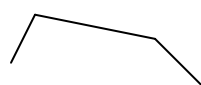
- Absoluto, en el que se espera *sí* o un *no* por respuesta y se caracteriza por un final ascendente del fundamental:

*¿Han llegado ya?*



- Pronominal, en el que aparecen elementos gramaticales como pueden ser los pronombres relativos interrogativos (qué, quién, cuánto, cómo, dónde) que hace que el fundamental presente un final descendente; influye la tendencia de la lengua a evitar redundancias: es suficiente un solo signo para indicar el carácter interrogativo de la oración. En el caso de que se diera un enunciado interrogativo pronominal con un final en ascendente, tendría como sentido marcar el matiz de cortesía (nivel expresivo).

*¿Cuándo vienes?*



### 2.3.9.3. Entonación volitiva

Uno de los recursos con los que el español cuenta para expresar deseo es el uso del modo subjuntivo, forma gramatical que se ve precisada por el uso de la entonación. De este modo, se pueden percibir dos manifestaciones melódicas claras relacionadas con la entonación volitiva:

- Mandato: expresa autoridad o superioridad del hablante, con respecto a quien se dirige utilizando recursos expresivos de energía. Se caracteriza por el uso de tonos más agudos y graves, ya que las sílabas acentuadas en las que se apoya se elevan sobre el tono medio; se pronuncian con mayor intensidad. La tensión articuladora se eleva sobre la media común; las sílabas principales resaltadas por el tono mantienen o reducen la duración con la que aparecen en la enunciación corriente, dando más sensación de firmeza.
- Súplica: actitudes de humildad, sumisión y suavidad. Cobran un segundo término la tensión articuladora y el acento de intensidad, y gana importancia el elemento musical. La línea melódica de la frase se sitúa en el nivel medio del tono enunciativo; las inflexiones iniciales y finales se rigen también por las normas de la elocución lógica, pero la voz contiene dichas inflexiones; se moderan la tensión y la intensidad.

Las gradaciones de la entonación volitiva son la invitación, recomendación, mandato, petición, ruego, súplica, etc.

### 2.3.9.4. Entonación emocional

La expresión afectiva es el campo más complejo de la entonación, dado el carácter personal y las múltiples manifestaciones que se reflejan en los movimientos de la voz. Así lo hace ver Navarro Tomás (1944: 213):

En realidad toda frase enunciativa, interrogativa o volitiva, al salir de los labios, parece más o menos matizada por el estado de ánimo en que ha sido dicha. Emoción hay en el esmero o descuido con que se expone un asunto, en la animación o desmayo con que se relata el suceso, en el interés que se pone en una pregunta y en el gusto, indiferencia o frialdad con que se corresponde a un saludo.

A continuación, (1944: 216) asegura que las emociones o los sentimientos tienen un reflejo directo en los movimientos musculares de la laringe y en las cuerdas vocales, muchas veces sin que el hablante pueda controlar esas manifestaciones.

Las formas de la entonación afectiva tienen un valor universal que no se da siempre en la entonación lógica. Obedece esta universalidad al carácter común de los fenómenos a que la entonación afectiva sirve de expresión. En sus rasgos esenciales dicha entonación ofrece manifestaciones análogas en todas las lenguas.

No se pueden establecer grupos de entonación típicos, con una estructura propia distinguibles entre sí, como puede darse en el caso de la enunciación o la pregunta, ya que toda expresión puede ser considerada en el fondo como una enunciación o interrogación con un mayor o menor grado de emotividad.

- En la expresión de alegría, se da una mayor variedad de tonos y una altura mayor de los mismos.
- En la tristeza, tonos bajos y monotonía en la inflexión.
- El enfado combina tonos enérgicos y altos con inflexiones bruscas.



## 2.3.10. Funciones de la entonación

Además de su identidad fonética, la entonación cumple funciones en diferentes niveles lingüísticos; sirve para diferenciar un enunciado interrogativo, *¿tiene suficiente dinero?*, de uno declarativo, *tiene suficiente dinero*. Permite discriminar palabras: *a* (preposición), *e*, *o*, *u* (conjunciones) con entonación más enfática corresponde a las interjecciones *jah!*, *jeh!*, *joh!*, *juh!* En estos ejemplos se producen oposiciones en diferentes niveles lingüísticos sin perder su significado fonológico propio.

Una vez expuesta su convicción de que los sistemas entonativos son lingüísticamente pertinentes, Quilis (1993: 425) va a establecer las funciones que puede realizar:

El principal problema que ha estado siempre presente en el momento de describir la entonación de una lengua ha sido el no tener en cuenta los diferentes niveles en los que actúa, ni las diferentes funciones que desempeña en cada uno de ellos, porque la entonación es el vehículo lingüístico ideal para transmitir las más diversas informaciones, que, aunque en el proceso de comunicación vayan tremendamente mezcladas, el oyente descodifica automáticamente, y sabe si su interlocutor pregunta o afirma, es de Chile o de España, está enfadado o contento, pertenece a un estrato social o a otro, etc..

Quilis, en esta labor, distingue tres niveles en el estudio de las funciones de la entonación: el nivel lingüístico, el sociolingüístico y el expresivo.

A) En el nivel lingüístico

1. La función integradora es la función principal de la entonación, consistente en transformar las palabras, y oraciones en unidades discursivas y comunicativas (enunciados, diálogos, monólogos, etc.). La función integradora-delimitadora ayuda a estructurar el habla, en cada turno, en porciones discursivas significativas más sencillas y fáciles de manejar tanto por el hablante como para el oyente. Es un cohesionador del discurso oral.
2. La Función distintiva, significativa, centrada en los movimientos descendente o ascendente de la frecuencia del fundamental al final del enunciado. Es la que permite distinguir, por ejemplo, un enunciado declarativo de uno interrogativo.

*Vienes hoy / ¿Vienes hoy?*

Por ello, Quilis (1981:386) afirma:

Es necesario distinguir entre segmentos y suprasegmentos por el hecho de ser los primeros distintivos, es decir que son unidades que se excluyen mutuamente en un contexto dado y los segundos contrastivos, dado que no pueden alternar en el mismo contexto, pero que depende uno de la existencia del otro.

3. La función demarcativa o delimitadora es la que sitúa en oposición un enunciado no marcado por la entonación con otro que sí lo está, ante la presencia de una pausa o por la realización de una inflexión del fundamental. Por ejemplo, las oraciones de relativo explicativas (marcadas) y las especificativas (no marcadas).

*Los aviones, que fueron revisados a tiempo, pudieron despegar*

*Los aviones que fueron revisados a tiempo pudieron despegar*

- Adjetivación explicativa frente a la especificativa:

*Los familiares, inquietos, preguntaban por él*

*Los familiares inquietos preguntaban por él*

- Estilo directo en oposición al indirecto:

*El periodista pregunta quién era el acompañante de Antonio Banderas*

El periodista pregunta: ¿quién es el acompañante de Antonio Banderas?

## B) En el nivel expresivo

La entonación es el medio más importante de expresión afectiva del discurso, por sí misma, o combinada con otros elementos, como pueden ser el tempo, la pronunciación, etc. La entonación expresiva se superpone a la entonación comunicativa básica, modificando únicamente la estructura de los contornos en variables como intensidad duración, etc., pero no alteran la función lingüística de la entonación. Tal es el caso de la pregunta pronominal con matiz de cortesía donde, como ya se ha visto anteriormente, se espera una entonación semejante a la de los enunciados declarativos. En la realización de dicha entonación, cuando queremos formular la pregunta con cortesía, se usa el patrón interrogativo con entonación ascendente, con el fin de suavizar el tono.

¿Cómo te llamas?



¿Cómo te llamas?



(cortesía)

### C) En el nivel sociolingüístico

La entonación comunica la información propia del individuo con la proveniente del grupo al que pertenece (origen, medio social, etc.). Se podría poner como ejemplo algunas características propias de la entonación en Canarias, donde el patrón es diferente para algunos tipos de frases. Así, generalmente se añade “pregunto” cuando el interlocutor no responde, porque este no ha advertido que se trata de una frase interrogativa. En el caso del grupo social, todos reconocemos ciertos clichés, modelos entonativos (nasalización, afectación, etc., en el caso de grupos aburguesados), que nos indican a qué estrato social pueden pertenecer.

### Otros modelos

A continuación vamos a mencionar modelos distintos al establecido por Quilis (1993), de modo que podamos tener una visión general más completa sobre la forma de asignar las funciones de la entonación.

Hidalgo y Quilis (2004:243) vinculan las funciones de la entonación a las del lenguaje, apoyándose en Bühler al dividir las funciones del lenguaje en:

- Representativa, en la que se lleva a cabo una transmisión pura de mensajes, como es el caso de la entonación lógica e idiomática.
- Expresiva, unida al mundo de los sentimientos (entonación emocional).
- Apelativa, que actúa sobre el receptor (entonación volitiva).

Faure (1962), citado por Hidalgo y Quilis (2004: 240), con el fin de simplificar los dominios del contenido en el que actúan las funciones del lenguaje, propone dos niveles:

1. Nivel objetivo (representativo, referencial):

- Cumple una función integradora, dando una unidad sintáctica a todas las unidades inferiores (sintagmas, palabras, morfemas).
- Especifica la categoría modal a la que pertenece la frase: aseverativa, interrogativa, imperativa. Se trata de una función distintiva, ya que distingue significados por oposición.
- Función de estructuración del mensaje.

2. Nivel subjetivo (apelativo y expresivo) en la unidad superior (oración). Señala la actitud del hablante ante el mensaje.

Cantero (1995), por su parte, propone la siguiente clasificación de las funciones de la entonación:

- Función prelingüística: hace referencia a las funciones delimitadora e integradora que se establecían en los manuales de fonología clásicos. Todo sonido conlleva un tono fundamental determinado, por lo que las secuencias de sonidos que aparecen en las construcciones orales conforman una línea melódica. De esta manera, la primera función lingüística de la entonación es la de integrar, unificar los enunciados. Pero, mientras integra las partes, separa y segmenta para distinguir la parte temática de los enunciados. Determina la estructuración del texto en términos de *tema* (aquello de lo que se habla) y *rema* (lo que se dice sobre el tema, la nueva información).
- Función lingüística, controlada por el hablante, se utiliza para enunciar ideas, preguntar, etc.
- Función paralingüística, con la que se comunica la actitud del hablante, estados de ánimo, etcétera.

## 2.4. EL JUEGO DRAMÁTICO

La estructura del marco teórico de esta tesis se ha ido desarrollando, hasta el momento, en torno a tres bloques fundamentales:

1. Estudio de las destrezas orales, sus destrezas y las estrategias aplicables a su enseñanza y aprendizaje, además de las características específicas y cómo llevarlas al aula de ELE.
2. Acto seguido, se ha reflexionado sobre la lingüística aplicada, su historia y la aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras (concretamente el español). Se ha recopilado, asimismo, la información metodológica necesaria para realizar un diseño curricular que posibilite la aplicación de un programa concreto de enseñanza. En esta sección se han repasado los distintos estilos de aprendizaje y enseñanza y su repercusión en el aula.
3. Una vez recopilada esa información, se procede a la investigación sobre un aspecto determinado de las destrezas orales, la entonación en español y los elementos prosódicos que la acompañan, para proveer de elementos teóricos que ayuden al a comprender mejor esta disciplina fonética.

Pues bien, en esta sección se analizarán las técnicas de juego dramático, así como aplicaciones de la ortofonía y ejercicios vocales comunes en el teatro que pueden ser útiles en la enseñanza de lenguas; se estudiará, de un modo más concreto, aquellos aspectos que puedan ayudar a que el estudiante de ELE incorpore la entonación como parte de su aprendizaje y a que interiorice, de un modo progresivo, los patrones entonativos del español.

Uno de los errores en los que el profesor puede caer, en este tipo de trabajos, es el de confundir una metodología centrada en la búsqueda de ejercicios que estimulen el interés del estudiante, y en el uso del componente lúdico, con la mera diversión. La investigación que nos ocupa profundizará en los diferentes estudios publicados, tanto desde el punto de vista de la lingüística como el de la teoría teatral centrada en el estudio de la voz, de la pronunciación y la entonación. Para ello se utilizará, en la medida de lo posible, técnicas de ortofonía y proyección vocal adaptadas a ejercicios asequibles a estudiantes y profesores de lenguas.

Se intentará no perder la perspectiva de que se trata de diseñar ejercicios y propuestas para cursos de lenguas extranjeras, no de cursos de formación teatral o de actores. Es más, sería beneficioso que el uso de técnicas teatrales pasara, en la medida de lo posible, desapercibido y que el estudiante las entendiera como parte natural del programa y de la metodología elegida por el profesor. Será fundamental, por tanto, que queden claras las diferencias entre juego dramático, enfocado a estimular el aprendizaje, y espectáculo teatral o representación final de un texto teatral.

La incorporación de métodos comunicativos a la enseñanza de lenguas ha ayudado de modo importante a que se utilicen técnicas dramáticas, tales como juegos de rol, mímica, improvisaciones, simulaciones, etc., de modo que estas han dejado de ser una novedad metodológica para incorporarse al aula como una actividad cotidiana.

Según el *Marco común de referencia para las lenguas (2002)*, los usuarios de una lengua utilizan tres tipos de competencias para comunicarse:

- La lingüística, relacionada íntimamente con la lengua, y que incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas.
- La sociolingüística, que abarca el conocimiento y las destrezas necesarias para comprender la dimensión social del uso de la lengua, como pueden ser las normas de cortesía y las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupo sociales, y que afecta de una forma clara a toda comunicación entre hablantes de procedencia y cultura distintas.
- La pragmática, relacionada directamente con el uso funcional de los recursos lingüísticos tales como producción de funciones de lengua y actos de habla, se define en los escenarios de intercambios comunicativos relacionándose con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la parodia y la ironía.

Los profesores de lenguas pueden desarrollar estas competencias mediante actividades que supongan un estímulo, ya que una lengua se adquiere y se domina con mayor facilidad cuando se utilizan elementos que ayudan la labor comunicativa e intensifican el deseo de compartir y ampliar experiencias.

Por ello se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude a los alumnos a comunicarse con fluidez y corrección; estas actividades pueden ser útiles, así mismo, para interpretar y comprender críticamente todo tipo de textos y para conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada.

El sentido último de este trabajo es el de incorporar las actividades teatrales a la enseñanza de lenguas como un juego de apropiación y asimilación de la realidad en el que la expresión oral se desarrolle como capacidad principal. Mediante el uso de estas actividades pretendemos conseguir los siguientes objetivos:

- Lograr una comunicación auténtica y completa, dentro de lo posible, en el que la voz y el gesto formen un todo unificado.
- Buscar el equilibrio entre la regla establecida y la naturalidad expresiva, dando prioridad a la comunicación y el significado del mensaje.
- Facilitar la comprensión de mensajes, sobre todo de mensajes lingüísticos.
- Adquirir o perfeccionar el lenguaje.

Los objetivos anteriores corresponden a metas lingüísticas relacionadas con el aprendizaje de lenguas, pero se pueden apuntar otros que tienen que ver con cualquier actividad educativa:

- Fomentar el compañerismo, en un ambiente de cordialidad.
- Estimular la creatividad.
- Fomentar la concentración en el desarrollo de tareas.
- Ayudar a la desinhibición y el control de uno mismo.
- Fomentar el respeto a la acción del grupo, la colaboración y actitud de ayuda.
- Promover el desarrollo del espíritu crítico.



### 2.4.1. El componente lúdico

La utilización de juegos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras es ya un recurso antiguo<sup>55</sup> que se ha ido consolidando y extendiendo con el tiempo. Los juegos constituyen una forma amena de practicar algo tan arduo como el aprendizaje de una lengua extranjera, y añaden la variedad necesaria para mantener el interés y el esfuerzo en esta tarea.

El juego es una forma innata de aprender; es la capacidad que tiene el ser humano de experimentar y apropiarse de lo que le rodea de una forma placentera. El aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y haberse superado, etc. Es un mecanismo de adaptación y aprendizaje que integra vías de conexión con la cultura y la realidad en la que se está inmerso.

El juego como elemento de aprendizaje permite caer en el error sin consecuencias negativas, por lo que ayuda al desarrollo personal de cada individuo, le permite realizar el ensayo sin riesgos y le pone cada vez tareas más difíciles, problemas que no sabe solucionar y que acomete con el juego porque sabe que puede combinar y probar sin compromiso.

Mediante el juego no competitivo se consigue un distanciamiento con la realidad que ayuda a relativizar el fracaso; esto permite hacer y decir cosas que serían impensables en una actividad seria. Además, sobre todo en las personas adultas, supone una ruptura con la actividad cotidiana, con las necesidades y obligaciones cotidianas, y deja un amplio margen a la creatividad personal.

Del mismo modo que desde los primeros meses de existencia el ser humano crea situaciones de ficción en los que elaboran conductas y papeles sociales para recrear la vida que le rodea, y del mismo modo que se utiliza la imitación como uno de los medios para adquirir la lengua materna, será útil contemplar el uso del juego como un recurso útil en la adquisición de lenguas extranjeras.

---

<sup>55</sup> Ya se ha visto en 2.2.2. que el uso del juego es tan antiguo como aprender lenguas.

Fernández (1997:10-11), enumera las cualidades y ventajas que ofrece el uso de los juegos en la enseñanza de español.

- ayudan a crear esa atmósfera de familiaridad, deportividad, relajación, diversión, etc. donde es posible ensayar inhibiciones;
- proporcionan formas amenas y variadas de practicar y ensayar con la lengua;
- despiertan la creatividad para resolver las diferentes situaciones propuestas, revalorizando así el aspecto creador del aprendizaje de la lengua;
- potencian el estar activos y ser responsables del propio aprendizaje;
- posibilitan la repetición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, sin aburrir, renovando la atención cada vez y creando las condiciones para que se produzca el interés en el intercambio comunicativo;
- favorecen la interiorización y la posterior utilización de los exponentes con los que se trabaja, no sólo porque se produce mayor motivación y desinhibición, sino porque en los juegos, normalmente, intervienen mecanismos cognitivos y sensoriales diversificados;
- hacen posible la simulación global de situaciones imaginadas, pudiendo llegar a convertir la clase en una casa de vecinos, un mercado, etc.;
- facilitan el asumir un papel como en los escenarios o en los juegos de roles;
- generan laguna de información y negociación auténtica del sentido. (...) Se cumplen así las condiciones básicas para desarrollar la interacción comunicativa auténtica;
- apoyan el trabajo cognitivo de descubrir y apropiarse de las reglas de la lengua.

Una de las ventajas más importantes, a la hora de usar el juego como método de enseñanza, es la capacidad de desarrollar reglas que estructuran las actividades de una manera clara y natural. El juego puede definirse como una actividad en la que los jugadores colaboran o compiten entre sí para alcanzar un objetivo concreto, siguiendo las normas establecidas y sin salirse de ellas. Entre otros aspectos del juego, las reglas señalan para cada participante un papel definido y un momento concreto para intervenir.

Otra ventaja es que los juegos constituyen actividades ideales para el trabajo en parejas y pequeños grupos, por lo que permiten aumentar de manera notable el tiempo de práctica, especialmente en grupos numerosos. A ello colabora la creación de una atmósfera de familiaridad y relajación, donde es posible realizar ejercicios de práctica de lo estudiado sin inhibiciones, lo que ayuda a conseguir una dinámica de clase activa y productiva.

Pero, quizá, más importante aún que el aumento en el tiempo de práctica que permiten los juegos, sea la calidad de ésta. Son pocas las actividades en el aula que permiten una práctica comunicativa auténtica y natural, pues, como en todo acto de verdadera comunicación, en los juegos el lenguaje se constituye en un medio para alcanzar un objetivo extralingüístico.

No se trata de practicar por practicar, sino de, con la utilización del lenguaje, alcanzar un objetivo determinado: colaborar con el otro jugador para encontrar los errores de una ilustración, averiguar en qué acción está pensando el otro jugador, llegar a la meta el primero etc. Este es el objetivo extralingüístico que confiere a los juegos el rango de actividades de auténtica comunicación.

Lo que se pretende con el uso del juego en las clases de lenguas es que, dentro de un clima distendido y una dinámica ágil, el estudiante ponga en práctica los conocimientos teóricos adquiridos, y que perciba la entonación, en el caso concreto de este trabajo de tesis, como algo tan necesario como pueda ser la gramática o el léxico en el aprendizaje de una lengua.

## 2.4.2. Drama y teatro

A menudo se tiende a confundir los conceptos drama y teatro. Magariño (1996: 153) hace constar que:

“Drama y teatro” son términos que se han empezado a introducir en la educación como forma efectiva de enseñanza, como ayuda para profundizar y descubrir el mundo que nos rodea, y como medio de ahondar en la personalidad del individuo.

Es cierto que ambos términos pueden ser considerados sinónimos relacionados con obras de teatro, actores, ensayos y representaciones en público.

Tanto el teatro como el drama se basan en la habilidad de proyectarse en diferentes personajes y papeles, haciendo uso de un espacio y un tiempo, así como objetos y medios simbólicos, centrándose en el personaje como principal vehículo de expresión, sin embargo, hay diferencias entre ambas cosas.

Aunque, siguiendo con Magariño (1996: 154), el teatro está más estrechamente vinculado con la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiene más que ver con “hacer y realizar” y plantea, por lo tanto, una relación más directa con el mundo de la didáctica y la enseñanza de lenguas enfocado desde la perspectiva del estilo comunicativo.

Con el drama, en nuestro caso concreto, el alumno tiene la oportunidad de experimentar con el lenguaje que está aprendiendo y esto lo puede hacer tanto privada como públicamente, pero la demostración tiene mucha menos importancia que el trabajo preparatorio que se ha realizado.

En las actividades dramáticas el alumno aporta su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje, utilizando la capacidad innata en el ser humano para imitar, hacer gestos, proyectarse en otros personajes y expresar ideas a través del su cuerpo y de su voz. En el trabajo de investigación que nos ocupa coincidimos con el concepto de Magariño cuando habla de drama (o juego dramático como se explicará más adelante, en el punto 2.4.3):

No nos referimos a la memorización de “sketches” que puedan venir en un libro y que no son piezas producidas por el mismo alumno.

La idea de drama se asocia a la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irrepetible, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita.

Mediante el drama, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a situaciones reales de un modo diferente al de la memorización de diálogos procedentes de un libro.

Esto no es óbice para aceptar la validez de la representación de una pieza teatral como recurso pedagógico con el que se puede fomentar la lectura expresiva, por ejemplo. La lectura enseña a realizar las pausas en los lugares oportunos y adaptar la voz a las entonaciones adecuadas para lograr transmitir las ideas, el sentido y el sentimiento expresado en el texto. Se requiere una buena lectura para dar vida a unos textos que no se deben considerar un modelo conversacional puro. Por ello, y a pesar de asumir la opción de realizar puestas en escena teatrales, se concebirá la conversación como algo mucho más libre e imprevisible en una situación real que la de una obra teatral.

Se concretará, a continuación, cuáles son las diferencias entre estos términos relacionados, pero que son diversos en su forma de aplicación en la clase de lengua y responden a objetivos y situaciones variados.

#### 2.4.2.1. Teatralizaciones e improvisaciones

Existe un tipo de tareas que podrían situarse entre las actividades dramáticas y el teatro, y que se caracterizan por una cierta improvisación, las teatralizaciones de cuentos, chistes, etc., en las que se da una estructura dramática a algo que en principio no la posee. Son una fuente muy productiva de recursos para completar las clases de lengua y permiten la intercomunicación entre los estudiantes, enriqueciendo, no sólo su vocabulario, sino su desarrollo creativo y personal.

Cómitre y Valverde (1996) hacen una referencia expresa a la teatralización de cuentos afirmando que estos son un elementos muy prácticos, ya que requieren la interacción entre la persona que cuenta el cuento y su receptor. Existe una recreación de escenarios y personajes que fomentan la creatividad de los alumnos, además de introducirlos en las convenciones estilísticas (diferencias entre estilo directo e indirecto, metáforas, etc.) y narrativas (situación de los acontecimientos en el espacio y el tiempo, repetición, etcétera).

La improvisación está relacionada con la agilidad para reaccionar verbal y gestualmente, y sin preparación previa, en una situación comunicativa propuesta por el profesor dentro del aula según las necesidades del grupo. A partir de un tema, de un número de personajes, de un lugar y de una situación, se pedirá a los estudiantes que la desarrollen. Para ello se pueden utilizar de diferentes propuestas, tales como:

- Una palabra: desde palabras como “amistad” se pueden desarrollar situaciones en las que el concepto se ponga de manifiesto, por ejemplo, presentaciones, una discusión entre compañeros de piso, salir de noche, etc.
- Un tema: el tema del trabajo es recurrente e interesante para los estudiantes universitarios. Los estudiantes pueden preparar entrevistas de trabajo, programar actividades profesionales, etc.
- Una imagen: la fotografía de una playa puede ser una motivación para improvisar una escena típica veraniega.
- Un sonido: el del tráfico de una ciudad serviría para la recreación de una escena cotidiana en la que se pide información sobre una calle, se interrelaciona con peatones y coches, el metro, etcétera.

#### 2.4.2.2. Mímica

Se puede considerar la comunicación no verbal como parte de la comunicación oral, ya que se usa como medio de retroalimentación recíproca entre el emisor y el receptor durante su interacción; gracias a la utilización de signos no verbales, la expresión de la cara, los movimientos de las manos o la disposición del cuerpo, se pueden mostrar sentimientos, estados de ánimo, deseos, necesidades, etc. Hay momentos que la comunicación no verbal tiene, si cabe, más significación que los mensajes verbales. Hay que considerar que algunos de los signos no verbales son universales; otros, en cambio, son culturales. Por ello, conocer los códigos del lenguaje no verbal propio de una cultura, puede ayudar al extranjero en la interpretación de los mensajes, y puede facilitarle, asimismo la tarea de hacerse entender. En este sentido, Forment (1997) afirma:

Parece preciso enseñar a nuestros estudiantes extranjeros el repertorio esencial que una comunidad extremadamente gesticuladora como la nuestra utiliza en cualquier situación comunicativa diaria. Sólo contando con ese tipo de conocimientos nos aseguraremos de que el aprendiz de español se desenvuelva con la misma naturalidad que un hablante nativo y pueda llegar a asimilar todo el contenido del mensaje en un contexto interactivo. Además, este tipo de conocimiento servirá al profesor de ELE para introducir en el aula la didáctica de una parte importante de la fraseología de cualquier lengua: en principio, la fraseología que verbaliza ciertos comportamientos gestuales

Los ejercicios que se apoyan en la mímica pueden ser utilizados como introducción al tema programado, con la ventaja de que la participación del estudiante no depende del dominio que tiene de la lengua, por lo que puede comunicarse con el resto gracias a códigos universales.

Estos ejercicios son muy prácticos, sobre todo, en los niveles iniciales, ya que ayudan a la desinhibición y para desarrollan códigos no lingüísticos tan útiles cuando no se dominan las funciones básicas de una lengua. Son adecuados para trabajar con mensajes relacionados con la función fática del lenguaje, es decir, aquellas palabras o expresiones con las que los receptores de mensajes orales muestran que el canal comunicativo está funcionando y que la comunicación se está produciendo, tales como *¿sí?, ¡vaya!, no me digas, vale...*

Cómitre y Valverde (1996) comentan cómo la expresión a través del gesto, los movimientos faciales y corporales, sirven para indicar nuestros sentimientos y actitudes, además de funcionar como forma de de introducción al juego dramático de un modo gradual, puesto que no depende exclusivamente de habilidades lingüísticas, sino que su mayor fuente es paralingüística: sonido no verbal, gesto.

Ejemplo de ejercicio de mímica. Ejercicio:

### *El recepcionista*

Situación, un hotel. Los alumnos han perdido el habla temporalmente. Usando solo gestos deben decirle al recepcionista lo que necesitan:

- *El ascensor no funciona*
- *Despiérteme a las 7:00*
- *Quiero una habitación con vistas al mar*

### 2.4.2.3. Juegos de rol: *role play*

Esta técnica dramática consiste en reproducir una situación comunicativa que se caracteriza por no tener un número fijo de participantes y por ser de temática libre, aunque es conveniente que esté relacionada con la edad, las necesidades y los intereses del grupo. Cada estudiante asume un rol propuesto por el profesor para actuar en ese contexto de acuerdo con el papel asignado. Los roles pueden estar inspirados en necesidades reales, como un entrevistador y un entrevistado, un policía y un peatón, etc., y reproducir una variedad de situaciones que pueden o no tener una relación directa con la experiencia de los aprendices, como la queja a un camarero, la solicitud de información sobre un trayecto de tren o una experiencia indirecta.

Los juegos de rol, se sitúan a medio camino entre el drama y la escenificación y permite introducir en el aula de lengua cualquier tipo de situación comunicativa sin necesidad de grandes escenificaciones ni complejidad en la preparación. Según Cassany, Luna y Sanz (1994: 157), el juego de rol:

- Define la situación comunicativa, pero no fija el lenguaje que se va a usar.
- Establece papeles (profesión, edad, actitud, etc.) definidos anteriormente por el profesor y que el alumno asume, a pesar de que no correspondan exactamente con su personalidad.
- Se realiza de una manera espontánea y con una cierta improvisación.
- No es necesario que se realice ninguna escenificación final.
- Puede utilizar materiales complementarios: fotos, dibujos, documentos, etc.

El alumno actúa libremente para producir sus propios diálogos dentro de una situación que intenta imitar a la vida real: se trata de que no se centren en la forma sino en el significado que esconden las palabras, comprendiendo las diferentes perspectivas y respuestas posibles. Es un juego espontáneo que se basa en la información que va registrando el alumno según avanza en su conocimiento sobre la realidad de la nueva lengua y da lugar a un resultado único e irrepetible; es, por tanto, una herramienta práctica para evaluar su conocimiento y desarrollo.



Cómitre y Valverde (1996) apoyan el uso de estos ejercicios, ya que:

En lo referente a la lengua, consideramos que la práctica de “role plays” promueve el uso correcto de la entonación, registro, gestos y una comunicación efectiva en general con el fin de poder llevar a cabo las diversas tareas con éxito.

Estos autores aportan ejemplos de ejercicios que pueden ser llevados al aula:

### Juegos de roles espontáneos

En parejas. Solo el alumno A tiene una tarjeta con su papel y la situación, este se dirige al estudiante B, el cual debe improvisar y responder.

- Acabas de descubrir que tu mejor amigo-a ha estado saliendo con tu novio-a a espaldas tuya. Dirígete a él-ella.
- Eres un policía y has detenido a un conductor por exceso de velocidad y crees que ha estado bebiendo. Tómale los datos y hazle un test de alcoholemia.

Estas actividades pueden servir de complemento, como en el caso de las escenificaciones, en la puesta en escena de una pieza de teatro; no es el caso del trabajo que nos ocupa, en el que solo abordaremos el juego dramático como complemento a las actividades destinadas a desarrollar las destrezas orales, el estudio de la entonación en español concretamente, en el aula de lengua.

#### 2.4.2.4. Escenificación

Las escenificaciones son actividades relacionadas con la representación de una pieza teatral, sea o no ante el público; son una excusa para establecer una comunicación y fomentan la interacción entre los alumnos. Entre estas actividades se encuentran las lecturas del texto, profundización en el argumento, el tema y las ideas principales de la obra; la caracterización de los personajes y todo lo relacionado con el montaje y la puesta en escena.

Es fundamental precisar qué nivel se considera el adecuado para trabajar con la obra seleccionada, ya que este vendría dado por la dificultad de la pieza teatral.

Uno de los objetivos de la escenificación de un texto teatral es el de incorporar la literatura como medio de perfeccionamiento de estructuras lingüísticas relacionadas con los diferentes registros de la lengua (formal, coloquial, etcétera).

En niveles muy superiores se podría profundizar en las diferentes variedades del español con sus respectivas características léxicas, morfológicas, sintácticas y fonéticas. También, en estos niveles avanzados, podrían estudiarse aspectos sociales reflejados en la pieza teatral elegida como elemento descriptivo de la forma de ser de los hablantes de la lengua que se está estudiando, adaptado al contexto que la puesta en escena va marcando.

Los ejercicios son muy variados y abarcan desde la elaboración de un pequeño diálogo en grupo para ser representado al final de la clase hasta el montaje y la escenificación final de una obra completa de teatro. Caben en este apartado la lectura expresiva sin gesto ni movimientos, el recitado de poemas, prosas poéticas o canciones, etc. Otras actividades pueden ser las grabaciones de historias cortas<sup>56</sup>, *sketchs*, (redacción de guiones, localización de escenarios, etc.) y clips en vídeo, como parte habitual de la clase de lengua. Son actividades que suelen convertirse en procesos largos y complejos que ocupan muchas sesiones de trabajo con una gran cantidad de ejercitación verbal (leer, memorizar y ensayar) ideal para llevar a cabo una aplicación de enfoque por tareas.

---

<sup>56</sup> En anexo II 4.1.4.1 puede verse un ejemplo de estos ejercicios: *La mala estrella*, grabado en vídeo y realizado por los profesores y estudiantes de Alcalíngua de la Universidad de Alcalá.

### 2.4.3. Juego dramático

Como se ha visto anteriormente, existe una tendencia lógica a considerar drama y teatro, y por extensión, dramatización y puesta en escena de una pieza teatral, como términos sinónimos. En este sentido, Magariño (1996: 208-209) puntualiza los conceptos relacionados con el término:

En la metodología de las lenguas modernas el significado del término "dramatización" adquiere una nueva dimensión, dejando de remitirnos al género literario del mismo nombre, y pasando a referirse a toda esa gama de actividades que tienen como objeto común el conseguir que el alumno produzca creativamente su propio lenguaje, proyectando los conocimientos adquiridos en la nueva lengua, así como plasmando una buena dosis de su propia personalidad y de su forma idiosincrásica de ver el mundo, a través de una interrelación con los restantes miembros de la clase.

En este trabajo de investigación el concepto juego dramático hará referencia al significado original griego de drama (hacer), más que al arte de representar una acción determinada en un escenario. El juego dramático tiene una dimensión lúdica, mientras que del teatro se toman las técnicas que sirven para poner en práctica el drama como acción dialogada entre los personajes; se entiende, así mismo, como un proceso de recreación de situaciones con el deseo de conocer y aprender, en este caso concreto, una lengua.

Ya desde la infancia, el ser humano recurre al juego dramático para descubrir el mundo y comunicarse con los demás, como parte del proceso de socialización, gracias a la imitación de los adultos, sus acciones, sus gestos y su lenguaje. Antes de saber hablar, el niño intenta interrelacionarse con los demás, comunicar sus necesidades y comprender los mensajes que se le dirigen, a pesar de su desconocimiento de los mecanismos del lenguaje y la estructura del sistema. Primero aprende los usos y las funciones de la comunicación y mucho más tarde el código en sí mismo; la primera forma de comunicarse surge de la imitación, y su repertorio inicial está relacionado con las funciones del lenguaje que tienen que ver con las acciones cotidianas: alimentarse, expresar estados de ánimo, reclamar la atención de los demás, etc. Por ello, el juego se establece como una actividad de enorme importancia tanto en la adquisición del lenguaje como en la ampliación de la competencia lingüística.

Puesto que, desde los primeros meses de vida, el ser humano elabora juegos en los que recrea situaciones, conductas y papeles sociales que le ayudan a descubrir la realidad que le rodea y a utilizar su lengua materna, el uso del juego dramático podrá ser útil en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas actividades serán oportunas para adquirir los conocimientos que faciliten la comunicación en la lengua meta y ayudarán al estudiante a tener seguridad y confianza en sí mismo. Juego dramático y actividad lúdica son, por lo tanto, dos expresiones que van a estar continuamente asociadas en este trabajo.

#### 2.4.3.1. Juego dramático Vs. espectáculo teatral

Eines y Mantovani (1997: 16-17) hacen una relación de las diferencias que se pueden establecer entre dos campos que tienen muchos aspectos en común:

- El concepto tradicional de teatro plantea una representación en la que interesa el resultado final o espectáculo, mientras que el concepto que se propone como punto de partida de este estudio, juego dramático, plantea un proyecto de desarrollo de las destrezas orales en el que se busca potenciar la capacidad comunicativa del estudiante de lengua.
- En el espectáculo teatral las situaciones son creadas por el profesor, partiendo de una obra escrita y acabada. En el juego dramático interesa el proceso o la realización del proyecto que ha propuesto el grupo o clase.
- En la actividad teatral convencional las acciones y los personajes son dirigidos por el profesor/director, mientras que el estudiante/actor memoriza el texto y acepta la propuesta sin plantear opciones. En el juego dramático se parte del “como si” de las situaciones dadas, obteniéndose un primer proyecto que luego se completará o se modificará con el desarrollo de los participantes. Muchas veces el texto y las acciones son improvisados con la única premisa de respetar el tema o el argumento del proyecto oral.
- Una de las diferencias fundamentales es la del papel del director/profesor, quien en el caso del juego dramático se aleja del papel de director, más propio de una actividad teatral, para centrarse en la motivación general del grupo, en el que los actores/estudiantes son guiados por el profesor en situación de

juego colectivo. Los actores y espectadores son intercambiables y los papeles (roles) son elegidos por los jugadores. El profesor hace que la acción avance y se desarrolle; con sus intervenciones encauzará los problemas que vayan surgiendo y las dificultades de la acción.

- En el juego dramático el ejercicio puede darse por concluido en cualquier momento, sin que se establezca un límite previo; del mismo modo, es posible finalizar la actividad si no se consigue un desarrollo de la actividad adecuado a la propuesta planteada.
- Por último, el juego dramático se puede poner en práctica en cualquier espacio mientras que un espectáculo teatral está condicionado por los escenarios que se quieran poner en escena. Esto es fundamental en el desarrollo real de las clases de lengua: profesores y estudiantes van a tener que trabajar, generalmente, en un espacio limitado y condicionado por el mobiliario del aula.

#### 2.4.3.2. Características del juego dramático

Una vez establecidas las diferencias entre espectáculo y juego dramático se van a establecer las características y las razones que apoyan su uso en la clase de enseñanza de lenguas. A pesar de que este trabajo de investigación no va encaminado al uso del teatro como espectáculo final, sería pertinente incluir sus características en este apartado.

##### A) Aumenta la motivación

La utilización del juego dramático en la enseñanza de lenguas busca la motivación del estudiante y la del profesor, de modo que favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno (y, por qué no, la del profesor) ya que se trata de una experiencia satisfactoria que proporciona un alto nivel de implicación emocional e intelectual mediante la participación activa. Fomentan la confianza del alumno en sí mismo y en su capacidad para poder comunicarse, ya que se valora la comunicación efectiva por encima de la comunicación correcta; es una forma eficaz de amortiguar el sentimiento de error y la frustración que ello conlleva.

El juego dramático desarrolla la fantasía, según apuntan Cómite y Valverde (1996) y anima a los estudiantes a usar la lengua de una forma creativa. Ofrecen al alumno la posibilidad de utilizar la lengua libremente con actividades abiertas donde los alumnos no se limitan a responder o rellenar, sino que deben poner en juego la decisión y la toma de iniciativa.

#### B) Ayuda a la conducción de grupos

El juego dramático colabora a la formación de grupos compactos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo. Las actividades teatrales fomentan la destrucción de las barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad. El alumno interrelaciona con sus compañeros y coopera con ellos para comunicarse en el contexto adecuado, aprende a relacionarse con ellos y desarrolla estrategias para ello, dentro del cumplimiento de una serie de reglas.

Desde el punto de vista del individuo, estas actividades permiten atender al alumno en particular, teniendo en cuenta sus intereses, aficiones y experiencias. A su vez, cada alumno aporta algo de sí al grupo con la expresión de su personalidad, sus reacciones y su relación con los demás, lo que supone un enriquecimiento personal y la creación de un clima de trabajo en equipo, a partir del cual es más fácil y motivador el aprendizaje de una lengua.

#### C) Crea una necesidad de comunicar

Las actividades de dramatización crean situaciones que permiten a los aprendices interaccionar de una manera natural; gracias a la negociación del significado que suele darse en las improvisaciones, los estudiantes investigan sobre los conceptos que posee de la lengua meta y afianzan los que ya se tienen de ella.

#### D) Muestra de la realidad social y cultural

El juego dramático puede servir para recrear situaciones de la realidad exterior del aula, lo cual ayuda a mitigar la naturaleza artificial de muchos de los materiales didácticos y de las actividades lingüísticas en el aula. El teatro facilita el encuentro de los estudiantes con una variedad de experiencias lingüísticas, situadas en contexto, que difícilmente podrían estar disponibles de otra manera.

Cuando juegan a imitar situaciones, los alumnos experimentan con la aplicación de diferentes registros sociales y toman conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto. Es idóneo para producir un lenguaje auténtico y hacer un uso real del mismo; ayuda al alumno, asimismo, a comprobar la eficacia de las estructuras gramaticales y el léxico que se estudian en estas sesiones.

#### E) Apoyo a las técnicas de enfoques por tareas

El juego dramático complementa, en esencia, la metodología del enfoque por tareas. Como preparación para la tarea final (la representación teatral), el alumno realiza una serie de tareas intermedias o facilitadoras (juegos de exploración dramática, improvisación, mímica y voz, análisis de la obra, orientaciones en la puesta en escena, etcétera).

#### F) Mejora del habla y de la pronunciación

Ayudan a desarrollar la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas, sobre todo en la expresión y comprensión orales, algo primordial en el aprendizaje de una lengua y que la enseñanza tradicional desatiende a menudo. Además, la variedad y flexibilidad de las actividades basadas en el juego dramático puede ser de gran utilidad a la hora de plantear el estudio de los contenidos teóricos. La aplicación de técnicas teatrales ofrecen un completo repertorio de ejercicios y actividades de articulación, respiración, proyección y entonación que pueden emplearse para, de acuerdo con Hayes (1984: 41):

Incrementar la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla.

Estas técnicas pueden ser una herramienta útil para el estudio de aspectos suprasegmentales de la pronunciación (como la entonación, el acento, el ritmo, la calidad de la voz, etc.). La entonación, por ejemplo, es fundamental para comprender la intención del hablante, tal y como manifiesta Brown (1994: 240):

(...) no solo para la interpretación de enunciados declarativos e interrogativos, o cuestiones de énfasis, sino también para la interpretación de mensajes más sutiles como el sarcasmo, el cariño, el insulto, el elogio...

En el proceso de desarrollo del juego dramático, y como parte de la construcción del personaje, los alumnos deben adaptar el papel a su personalidad, trabajando con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones. Estos ejercicios pueden servir de motivación para que el estudiante mejore su pronunciación, a la vez que investigan la incorporación de los elementos no verbales en el proceso de comunicación.

Hayes (1984: 100), asegura que:

Una ventaja de que los estudiantes aprendan sus papeles es que esto les da una oportunidad para concentrarse y trabajar sobre la voz y la pronunciación de una forma más interesante que a través de drills o repeticiones mecánicas en clase. Cada enunciado puede examinarse desde el punto de vista de la articulación, acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado

### G) Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural

Continuando con Hayes (1984: 11), a través del teatro:

Podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizá volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas.

### H) Estimula el componente cognitivo

Ejercitan la memoria, la observación y la concentración, habilidades básicas en el aprendizaje de una lengua, y favorecen el uso de la lengua con un fin concreto, tal y como ocurre en el habla real, para poder comunicarse de una forma eficaz y lograr un objetivo preciso.

### I) Refuerza el carácter multidisciplinar del aula

Gracias a la incorporación de textos literarios se puede ofrecer conocimiento no solo relacionado con elementos lingüísticos, sino que puede ser un complemento ideal para la formación en asignaturas como literatura, historia, etcétera.



### 2.4.3.3. Capacidades desarrolladas

El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene como misión el desarrollo de las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, etc., que todo estudiante ha de tener para alcanzar una comunicación plena con los demás hablantes.

Estas capacidades, cuyo objetivo principal es atender a la función comunicativa del lenguaje, de acuerdo con el trabajo realizado por Arroyo (2003:60), pueden resumirse en las siguientes<sup>57</sup>: capacidades cognitivas, conocimiento de uno mismo y de sus propias posibilidades y ejercitación en el aprendizaje; capacidades afectivas, desarrollo de la autoestima y de la expresión libre de los sentimientos en un clima de cordialidad y de trabajo en grupo; capacidades lingüísticas relacionadas con la comunicación y la expresión del lenguaje oral; desarrollo del vocabulario y desarrollo de la lógica en la construcción de frases; capacidades sociales, de comunicación y representación.

### 2.4.3.4. Estrategias de aprendizaje relacionadas

El uso del juego dramático pone en funcionamiento el uso de diferentes estrategias<sup>58</sup>; las más importantes podrían ser, según Robles (2007:16-17):

- Planificar lo que se va a decir y los medios para decirlo; ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y definir algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; identificar por el contexto palabras desconocidas, identificación de vacío de información y de opinión y valoración de lo que puede darse por supuesto.
- Planificación de los intercambios y los turnos de palabra.

---

<sup>57</sup> Ver relación completa de las capacidades desarrolladas en anexo II 1.4.1.

<sup>58</sup> Ver relación completa de las estrategias de aprendizaje relacionadas en anexo II 1.4.2.

- Pedir ayuda a un compañero la hora de formular algo.
- Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.).
- Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación.

#### 2.4.3.5. Elementos que intervienen en el juego dramático

El artículo de Magariño (1996) será de utilidad para hacer un análisis de los elementos que afectan al uso del juego dramático como elemento metodológico.

##### A) El espacio y distribución de la clase

El espacio donde generalmente se desarrolla una clase de lengua suele estar definido por la colocación de las mesas (en el mejor de los casos independientes, o sillas con apoyaderos) encaradas hacia una pizarra o pantalla de proyección, de modo que el espacio está definitivamente organizado de un modo rígido que limita el movimiento de los estudiantes.

Pero no es solo el espacio y su distribución lo que limita el movimiento de los estudiantes; la mayor de las veces es el propio profesor el que niega este movimiento. Ciertamente, a veces la organización clásica de la clase puede ayudar a conseguir orden y disciplina (quizá en el caso de la enseñanza reglada y obligatoria). De lo que no hay duda es que, en el caso de la enseñanza de lenguas, los estudiantes tienen estímulos diferentes; la lengua, como realidad comunicativa necesita relación entre los participantes. Se necesita relación entre individuos con grupos y grupos con otros grupos.

Las sillas deben estar colocadas en círculo o semicírculo, de forma que todo el mundo pueda verse. Se necesita espacio libre para poder moverse. Sería ideal poder contar con un espacio libre para poder moverse con amplitud en el trabajo en grupo, pero la experiencia demuestra que tal espacio estará disponible en muy contadas ocasiones, por lo que no quedará más remedio que adaptarse y tratar de usar el lugar asignado según las necesidades del centro. Las limitaciones de espacio pueden ser sustituidas por una buena atmósfera de trabajo.

## B) Materiales

Las actividades dramáticas dan gran importancia a la capacidad creativa del alumno, pero la realidad con la que se encuentra el docente es la de estar condicionado por el manual que determina el centro educativo. Por eso, sin abandonar la utilización del manual recomendado, el profesor puede ayudarse de materiales sencillos de manejar y muy útiles en el desarrollo de los ejercicios:

- Objetos de la clase: tanto los que se ven como los que no se ven, con el fin de realizar descripciones, modificando, mediante la imaginación, las propiedades naturales de los mismos.
- Fotos: de personajes conocidos o desconocidos, situaciones, etc.
- Material auténtico: periódicos, folletos, elementos de la vida cotidiana que pueda ayudar a los estudiantes a manejarse en el mundo real.
- Uso de grabadoras, de audio y de video. Material audiovisual, proyecciones, películas, cortos, anuncios publicitarios.

## C) Preparación técnica del profesor

En el punto 2.2.8 se indicaron algunas de las características que debe poseer el profesor de lenguas para llevar a cabo su trabajo de un modo eficaz; a continuación se harán algunas sugerencias a aquellos profesores que deseen utilizar el juego dramático como un elemento básico en la clase:

- La más importante es la de asegurarse, y hacer ver a los demás, que su propuesta teatral es una actividad necesaria y complementaria a otras.
- No tiene por qué poseer formación específica en literatura, arquitectura, pintura, música, y, en general, los diferentes lenguajes artísticos y literarios; para ello se dispone de información complementaria en libros, cursos, confrontaciones de dudas con otros colegas, etc.
- Tampoco es imprescindible un conocimiento especializado en técnicas teatrales, pero es necesaria la curiosidad y la búsqueda de recursos que ayuden a conocer los principios básicos de esta actividad, así como unos

conocimientos teóricos mínimos relacionados con la pronunciación, proyección vocal, ortofonía y fonética (uno de los objetivos de este trabajo es el de proveer al profesor de esos conocimientos iniciales).

- Debe tener en cuenta, en todo momento, que no está haciendo teatro tradicional con los alumnos y tiene que asumir que su trabajo no va a producir resultados espectaculares.

Cómitre y Valverde (1996) insisten en la idea de que para poder poner en práctica las actividades dramáticas debe existir un cambio radical en la relación entre profesor y alumno:

No basta simplemente con modificar la organización del aula, necesitamos cambiar también la idea de los estudiantes sobre el papel del profesor. Éste no es la fuente de todos los conocimientos, ni el árbitro que decide lo correcto y lo incorrecto. La función del profesor es la de iniciar las actividades, "poner las cosas en movimiento", ser el "animador".

#### D) Aplicación de las técnicas dramáticas

Para concluir, se dan una serie de consejos generales para su aplicación:

- Todos los estudiantes deben trabajar al mismo tiempo, sin realizar grupos de público y actores. No abusar de las actividades, de su duración y repetición.
- Los procedimientos de cada actividad deben explicarse de uniforme clara y simple, usando ejemplos: no todo el mundo trabaja y aprende al mismo ritmo, por lo tanto no cabe la competitividad y la crítica.
- Comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al escrito.
- La resolución de problemas lleva su tiempo.
- No hacer mención a la palabra drama o teatro para no predisponer.
- El estudiante puede desempeñar distintos papeles y situaciones variadas.
- Buscar equilibrio entre improvisación y atención a las normas gramaticales.

### 3. MARCO METODOLÓGICO E INVESTIGACIÓN

En las secciones anteriores se ha llevado a cabo un esquema teórico sobre las destrezas orales, en general, y sobre los conceptos básicos que un profesor de ELE debe poseer sobre la prosodia española, de un modo más concreto. El fin último es poder transmitir este conocimiento al estudiante, de manera que este sea capaz de realizar los patrones entonativos del modo más eficaz y cercano posible al de un hablante nativo.

Se ha realizado un recorrido por la lingüística aplicada y las teorías educativas actuales relacionadas con la enseñanza de lenguas, centrando el estudio en los pasos y los elementos necesarios para realizar un diseño curricular capaz de articular una programación concreta.

Por último, se ha hecho una reflexión sobre el juego dramático y su valor como herramienta de apoyo en la práctica de las destrezas orales, mediante el uso de técnicas vocales propias del teatro y el refuerzo del componente lúdico inherente a esta actividad, con el fin de trabajar sobre uno de los componentes más difíciles de aprender y más complicados de enseñar de una lengua: la prosodia.

Este recorrido tiene una misión elemental: aportar un marco teórico que sustente la hipótesis de partida que se plantea en esta tesis. Esta hipótesis está relacionada con la búsqueda de un método eficaz para la enseñanza/aprendizaje de las destrezas orales a partir del uso del juego dramático como herramienta de apoyo a la teoría lingüística y los métodos didácticos vigentes.

A continuación se diseñará y pondrá en práctica una metodología de investigación que muestre que la propuesta antes planteada puede llevarse a cabo en la realidad del aula. Para ello se comenzará por analizar el concepto de investigación educativa y describir el método más adecuado en la obtención de datos y el proceso asociado a su desarrollo.

Se trata, en esencia, de responder a la siguiente pregunta:

¿De qué manera se puede integrar el uso del juego dramático en los programas de destrezas orales en la enseñanza de lenguas?

### 3.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

La actividad investigadora está vinculada al reto de aumentar el conocimiento sobre el mundo, gracias a la actividad científica, como consecuencia de una metodología; el método científico cumple determinadas condiciones y es el resultado de una contrastación empírica y sistemática encaminada a explicar hechos particulares. El conocimiento científico es la consecuencia de procedimientos de observación, reflexión, contrastación y experimentación.

La forma de actuar de la ciencia es lo que se conoce como método científico y que Russell (1969) define como el estudio de los hechos que permiten al observador descubrir las leyes generales que los rigen. Se establecen hipótesis que expliquen hechos significativos y, mediante la observación, se deducen consecuencias verificables. Si las consecuencias son verificadas, se acepta provisionalmente la hipótesis como verdadera, aunque requerirá modificaciones, como resultado del descubrimiento de acontecimientos posteriores.

La metodología científica se sirve de dos elementos fundamentales: los datos u observaciones y la teoría; ambos imprescindibles para completar el ciclo de la investigación científica. Los métodos que utiliza el hombre para llegar al conocimiento son muy diversos, pero intentan apoyarse en la fiabilidad de los procedimientos y estrategias utilizadas para su obtención.

Una de las estrategias más usadas a lo largo de los tiempos ha sido el silogismo, cuyo razonamiento deductivo va de lo universal o general a lo particular, enlazando las premisas mayor y menor para llegar a la conclusión. Otro procedimiento clásico de búsqueda de conocimiento es el razonamiento inductivo, que va de lo particular a lo universal, y permite generalizar a partir de casos particulares al pasar de conocimientos particulares a teorías o leyes generales. Ambos métodos han propiciado el avance de la ciencia, por lo que no se pueden considerar como dos enfoques opuestos, sino complementarios.

Ya en el siglo XX la ciencia positivista, que sólo considera científico lo observable y contrastable a través del método experimental, ha concebido la actividad científica propia de las Ciencias Naturales y Formales; ha intentado, así mismo, aplicar su metodología al campo de las Ciencias Sociales para dar una visión unificada de la ciencia y conseguir una objetividad a partir de la aplicación del método científico y la utilización de métodos cuantitativos.



Pero en las Ciencias Humanas, más en el caso de la investigación educativa (campo que centra el trabajo que nos ocupa), se presentan situaciones en las que no se pueden utilizar los métodos propios de las Ciencias Naturales: la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, el método aplicable, el lenguaje utilizado, las dificultades para diferenciar lo esencial y lo accesorio cuando hay implicaciones culturales y sociológicas, etc. Según Arnal, Del Rincón y Latorre (1996), la investigación educativa presenta las siguientes características:

- La mayor dificultad epistemológica de los fenómenos educativos. Esta dificultad se pone de manifiesto por tres motivos: el hecho de que los fenómenos educativos, en la mayoría de los casos, no se pueden repetir; la falta de instrumentos precisos para resolver todos los problemas, lo que implica que no se pueda alcanzar la misma precisión y exactitud que en las ciencias naturales; y, por último, la dificultad del control de todas las variables que intervienen e interactúan en los fenómenos educativos.
- El carácter multidisciplinar. Los fenómenos educativos tienen un carácter amplio y plural, de forma que pueden contemplarse desde diferentes disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Filosofía, lo que hace que tengan que abordarse desde un estudio coordinado de las mismas.
- El carácter pluriparadigmático. La investigación educativa no se guía por un solo método o un solo paradigma<sup>59</sup>, como lo harían las ciencias naturales, sino que se guía por distintas perspectivas y métodos difíciles de conciliar lo que le confiere un carácter pluriparadigmático y multiforme.
- La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. En la investigación educativa el investigador forma parte del fenómeno social que investiga con sus creencias, valores, ideas, etc., lo que hace que no sea totalmente neutral sobre los fenómenos estudiados.

---

<sup>59</sup> El concepto de paradigma admite pluralidad de significados y diferentes usos. Una de las definiciones más claras es la de Alvira (1982: 34) que lo define como un esquema teórico, a una vía de comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. En la actualidad, se habla de tres paradigmas: el positivista (cuantitativo), el interpretativo (cualitativo) y el sociocrítico.

- El carácter plurimetodológico. Los fenómenos educativos, frente a los fenómenos naturales, presentan una serie de características que se convierten en restricciones que hacen que sea necesario la utilización de distintas metodologías. Las metodologías experimentales presentan serias limitaciones a la hora de aplicarlas en estudios de ciencias humanísticas, no son suficientes para estudiar los fenómenos que las acompañan, por lo que se precisa de métodos no experimentales que sean más acordes a la realidad educativa.
- Dificultad de conseguir los objetivos de la ciencia. Uno de los objetivos de la ciencia es el establecimiento de regularidades y la generalización. En los fenómenos educativos, esta generalización se hace difícil, ya que estos fenómenos tienen una gran variabilidad, tanto en el espacio como en el tiempo, que dificulta la generalización. Esta circunstancia obliga a adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias.
- Su delimitación. Delimitar cuál es el campo de la investigación educativa resulta difícil, ya que el concepto en sí mismo no tiene un marco claro. Este carácter impreciso obliga a contemplar diferentes opciones.
- La complejidad. Los fenómenos educativos son más complejos, por tanto, su estudio y conocimiento resulta más difícil que el de la realidad físico-natural. Además de compleja es dinámica e interactiva.

Por ello, frente a las perspectivas empírico-analíticas, han aparecido nuevos enfoques más interesados en comprender las realidades particulares, mediante su descripción contextualizada y el análisis de sus dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas, que por cuantificarla y generalizar los resultados.

Como contrapunto a la perspectiva de los métodos cuantitativos propios de las Ciencias Naturales se han propuesto en estas últimas décadas metodologías cualitativas que trabajan con datos más subjetivos y utilizan procedimientos basados en la participación, el contraste de observaciones en grupos de discusión, consideración de los participantes, discusión abierta, diarios, investigación etnográfica, análisis de contenidos, etcétera.

La diferencia entre los paradigmas cuantitativo, que busca establecer relaciones causales que supongan una explicación de los fenómenos, y cualitativo, orientado a la búsqueda interpretativa de los fenómenos, queda delimitado, según Tejedor y Valcárcel (1986: 84), de la siguiente forma:

El paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, el paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social.

Para realizar una investigación en el campo educativo hay que plantear la interpretación de los fenómenos observados contando de antemano con el hecho de que un fenómeno puede admitir diferentes interpretaciones. A menudo existe una relación estrecha entre el investigador y los objetos de investigación, pero las observaciones y mediciones que se realizan serán válidas mientras reflejen representaciones auténticas de alguna realidad. Los resultados no van a establecer conclusiones generalizables, pero sí pueden ser comparables y aportar información aplicable en otras situaciones y entornos concretos.

La investigación cualitativa participa en disciplinas diferentes, asienta sus principios en una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y comprende numerosos métodos y estrategias de recogida de datos. Dentro del paradigma cualitativo, y de entre los diferentes métodos de investigación disponibles, la forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella, estaría relacionada con la metodología investigación–acción<sup>60</sup>. Es un proceso de continua búsqueda, en el cual se contempla la docencia como una reflexión integrada en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación–acción es la exploración reflexiva que el educador hace de su práctica, la planificación y la aplicación de mejoras progresivas. Esta forma de investigación sería la respuesta a los problemas planteados en la introducción del marco metodológico, en cuanto a la dificultad de adaptar los métodos de investigación científica a la investigación educativa, ya que otorga valor a lo interpretativo, a las valoraciones de los

---

<sup>60</sup> Esta metodología será la que se emplee en este trabajo de investigación; sus principios básicos y desarrollo serán expuestos a continuación.

participantes, quienes adquieren un papel protagonista en el proceso de búsqueda de respuestas a los problemas planteados.

La investigación-acción es parte de la metodología de investigación orientada a la práctica educativa; el fin último de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorarla. Por ello, el objetivo prioritario de la investigación-acción es el de avanzar en la práctica en vez de generar conocimientos, por lo que la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

Elliott (1993: 88) concibe la investigación-acción como una forma práctica de investigación, como una relación entre lo real y lo posible:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

### 3.1.1. Evolución histórica

El origen de la investigación-acción se sitúa en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por Kurt Lewin en la década de los 40; a pesar de que esta idea ya la habían utilizado otros autores anteriormente, fue él quien intentó establecer una forma de investigación que integrara la experimentación científica y la acción social. Definió el método como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados cuyo objetivo era resolver problemas prácticos y urgentes; en este proceso los investigadores jugarían un papel de agentes promotores de cambio, en colaboración con las personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. Su artículo “Action Research and Minority Problems”, publicado en 1946, podría ser un punto de arranque de la metodología investigación-acción.

A comienzos de los años 70, en torno a la reforma del currículum en Gran Bretaña por el CARE<sup>61</sup> de la Universidad de East Anglia, Lawrence Stenhouse y John Elliott introducen una nueva visión a esta técnica de investigación orientada a la generación de cambios: la convicción de que las ideas educativas solo muestran su auténtico valor cuando se intenta llevarlas a cabo en la práctica. Se instituye el movimiento del profesor como investigador y responsable en proyectos educativos y se reivindica la docencia como profesión por parte de los profesores de ámbitos no universitarios. Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre docentes e investigadores se acorta y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como un acto integrado. La investigación educativa en las aulas surge como alternativa a la investigación sobre educación.

Donald Schön, orientado en la misma dirección de la investigación-acción pedagógica, expone en 1983 su teoría de la “práctica reflexiva” o “enseñanza reflexiva”, en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla; esta posición fue defendida en la Convención de la Asociación Americana de Investigación en Educación (1987), en la que se defiende la opción de que el profesor construya saber

---

<sup>61</sup> Center for Applied Research in Education.

pedagógico mediante la reflexión en la acción y se separe del discurso académico oficial aprendido en las facultades de educación.

A mediados de los años ochenta, la obra de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (junto con el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia), *Teoría crítica de la enseñanza*, situó la investigación-acción en una perspectiva más crítica. Se plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico encaminado a la transformación de las prácticas educativas, de conceptos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco educativo.

Por lo tanto, se puede hablar de tres modelos básicos de investigación-acción según sus prioridades:

- Investigación-acción técnica, cuyo propósito es el de mejorar las condiciones técnicas y eficacia del sistema educativo.
- Investigación-acción crítica, encaminada a la transformación de las estructuras restrictivas (tanto institucionales como ideológicas).
- Investigación-acción práctica, centrado en los valores específicos de la práctica educativa como parte un proceso de indagación y reflexión.

En el trabajo investigación que nos ocupa se realizará un estudio más orientado al aspecto práctico que al crítico, ya que para la investigación-acción práctica no existe la búsqueda de la verdad de los fenómenos sino que el conocimiento se construye mediante la práctica. Es un modo de aproximación a la realidad para reflexionar sobre ella y, de ese modo, acceder a un nuevo conocimiento enfocado a la práctica educativa. Para la investigación-acción crítica, sin embargo, el acceso al verdadero conocimiento solamente puede tener lugar a través de la crítica a las desviaciones de la realidad asumidas por los participantes educativos.

### 3.1.2. Conceptos básicos

La investigación-acción es un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias pensadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas concepciones de Investigación acción, entre las que cabe destacar las de Cohen y Manion (1985), quienes agrupan sus objetivos en cinco categorías:

- Como medio de solucionar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar en algún sentido una serie de circunstancias.
- Como medio de preparación en formación permanente.
- Como modo de introducir enfoques innovadores en la enseñanza.
- Como medio para mejorar la relación entre docentes e investigadores.
- Como vía de resolución de problemas en el aula.

Latorre (2003: 24) define así el término:

La investigación acción es una intervención en la práctica profesional con el fin de lograr una mejora.

Las características fundamentales de la investigación-acción son, en palabras de Pérez (1990):

- Busca la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.
- Parte de problemas prácticos.
- Es una investigación que cuenta con la colaboración de los participantes.
- Implica una reflexión sistemática en la acción.
- Se realiza por las personas participantes en la práctica que se investiga, superando el binomio “teoría-práctica”, “educador-investigador”.
- El elemento de formación como desarrollo profesional es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.

- El proceso se define como una espiral de cambio en los diferentes pasos<sup>62</sup> que se desarrollan durante su ejecución.

Otra de las características fundamentales de la investigación-acción es su preocupación tanto por el proceso como por el producto, ya que se considera que el recorrido es tan importante o más que el resultado final; durante este proceso las personas implicadas deben articular permanentemente las fases de planificación y actuación con las de recogida de datos sobre la puesta en marcha del proyecto y de reflexión sobre su desarrollo.

También es muy importante el componente de colaboración entre colegas: parte importante del método se basa en el intercambio de experiencias entre profesores/investigadores; la aplicación de este método implica la interacción con otros profesionales, ya que, en la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación-acción, está aportando nuevos resultados a sus compañeros. Es una responsabilidad que se refleja en la elaboración de informes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos reflexión que dan lugar a esos cambios.

En cuanto al estudiante, la investigación mediante la acción puede ser una ayuda en el “aprendizaje vivencial”<sup>63</sup>, ya que permite expresar y analizar vivencias, tomar parte activa en el diseño de la actividad. La dinámica de grupo evoluciona desde propuestas más simples a otras más complejas, en las que las experiencias de los participantes son parte esencial del aprendizaje. Motos<sup>64</sup> (2000: 134) expresa su percepción sobre el “aprendizaje vivencial” referida a los parámetros acción-reflexión-acción:

El aprendizaje vivencial es la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún insight útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano.

---

<sup>62</sup> Planificación, acción, observación, y reflexión, aportan flexibilidad y dinamicidad.

<sup>63</sup> El concepto “aprendizaje vivencial” es analizado en profundidad por Navarro (2005).

<sup>64</sup> El trabajo de Motos será citado a menudo en el epígrafe dedicado al “juego dramático”, lugar en el que debe ser contextualizada esta cita.



### 3.1.3. Planificación y desarrollo

El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo; este modelo de “espiral de ciclos” consta, según la obra de Elliott (1993), o Pérez (1990) de cuatro etapas:

#### 1. Identificación temática y planteamiento del problema

El inicio de una investigación-acción supone un proceso reflexivo, por parte del educador, para identificar un problema, una carencia o dificultad que se desea resolver. El problema suele detectarse gracias a la observación sistemática del profesor en su aula, ayudado por la aportación de ideas de los propios estudiantes, a partir de entrevistas informales a alumnos, colegas o de la observación realizada por otro profesor. Se percibe la diferencia entre la teoría y la realidad, lo que debería ser y lo que realmente ocurre en una situación concreta llevada al aula.

#### 2. Elaboración de un plan de actuación

Es el momento de plantear hipótesis. Una vez identificado el problema, el profesor debe planificar una estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de qué debe hacerse, cómo recoger los datos y realizar un plan general de acción en el que pueden aparecer los siguientes elementos, según apunta Pérez (1990):

Un enunciado revisado de la idea general o preocupación temática que probablemente haya cambiado o haya sido clarificada mejor.

Un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que se emprenderán para ello.

Un enunciado de las negociaciones realizadas o que se deben efectuar con otras personas antes de iniciar la acción.

Un enunciado de los recursos que serán necesarios para emprender los cursos de acción previstos: materiales, aulas, instrumental técnico, etc.

### 3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica

En esta etapa se pone en práctica el plan de acción, las ideas y supuestos planificados previamente. La acción se desarrolla en un tiempo concreto y se enfrenta a limitaciones personales y materiales reales, por lo que las circunstancias planteadas originalmente suelen sufrir modificaciones.

### 4. Reflexión, interpretación de resultados y replanificación

El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. Además de realizar una descripción detallada de lo que acontece durante el desarrollo del plan de acción, se intentará comprender lo que sucede y por qué sucede, una reflexión sobre el plan de acción y un contraste entre lo planeado y lo realmente conseguido. Se recapacitará sobre la incidencia de la investigación en el programa, cambios localizados, mejoras posibles, etc. Estas deliberaciones constituirían el final de un ciclo de investigación-acción y significarían el posible inicio de una espiral de cambio, y entrada en la fase de replanificación.

Clarke (1993) ofrece algunas recomendaciones en la elaboración de los informes durante estos ciclos:

- Tener en cuenta los participantes a los que va destinado
- Resaltar el interés metodológico, profesional, personal y de desarrollo
- Identificar los aspectos problemáticos o contradictorios de los datos recogidos
- Aclarar cómo se seleccionaron, recogieron y analizaron los datos
- Presentar los criterios sobre los que se debe juzgar la investigación
- Tener claro las metas de la investigación

## 3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez decidida la metodología apropiada para la investigación que se quiere llevar a cabo (el método de investigación-acción en el aula), orientada a alcanzar una mayor comprensión de un caso concreto (cómo integrar el juego dramático en el aprendizaje de las destrezas orales), se procederá a su diseño.

El modelo de investigación es el desarrollado en el trabajo de Elliott y Stenhouse,<sup>65</sup> correspondiente a un modelo práctico, en el cual los procesos de investigación-acción van dirigidos a que el profesorado adquiera un protagonismo activo y autónomo. Esta idea se contrapone al modelo crítico, defendido por Carr y Kemis,<sup>66</sup> más centrado en cambios encaminados a modificar aspectos socio-políticos relacionados con la educación y los aspectos institucionales de los sistemas educativos.

Se trata de un modelo participativo (los educadores trabajan por la mejora de sus propias prácticas) y colaborador. Este último aspecto será fundamental, al incorporar el punto de vista y el análisis de otros profesores como elemento de reflexión y mejora del aspecto concreto que se quiere perfeccionar.

En la investigación educativa ha existido siempre una dicotomía entre la función del docente y la del investigador. Con esta metodología se pretende que tal separación de papeles se reduzca de modo que el aula pueda ser un laboratorio en el que experimentar nuevos métodos encaminados a mejorar la práctica educativa. Eso sí, todo ello sin interferir, en la medida de lo posible, en el desarrollo normal del programa que se esté llevando a cabo en ese momento.

Se parte de la convicción de que las ideas educativas solo muestran su auténtico valor cuando se intenta llevarlas a cabo en la práctica y se reivindica la docencia como profesión por parte de los profesores de ámbitos no universitarios. En el caso concreto de la enseñanza de lenguas, se trata de dignificar su dedicación y de mostrar que esta actividad puede ser llevada a cabo con el mismo rigor y disciplina que una programación de índole universitaria.

---

<sup>65</sup> Ver punto 3.1.1.

<sup>66</sup> Ver punto 3.1.1.

### 3.2.1. Componentes de la investigación

El sentido de la investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica. La separación habitual entre la teoría y la práctica altera el carácter educativo de la investigación, ya que dificulta la relación entre el conocimiento y la acción para desarrollarlo. Si se utiliza el calificativo de educativa es, como afirma Eliot (1993), porque pretende ser una investigación no solo sobre educación, sino que eduque; se espera que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce en su desarrollo sirva para la transformación de la práctica educativa.

Pretendemos que el diseño de esta investigación sea flexible, con un enfoque progresivo, abierto a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales que puedan afectar a los actores implicados en él. En el proceso de investigación se irán produciendo correcciones<sup>67</sup> de las ideas iniciales según vaya constatándose la relevancia de los diferentes problemas o la significación de los distintos factores.

La investigación positivista, imperante en el estudio de ciencias sociales hasta hace unas décadas, busca la construcción de instrumentos objetivos y aislados del contexto en que se desarrolla el proceso. Conseguir esa objetividad parece una tarea difícil, porque los instrumentos son elaborados por individuos que viven y se desarrollan en una cultura determinada y son portadores de una forma de ver la realidad, con sus propios valores e intereses.

Los datos que se pretenden detectar y medir en el ámbito educativo son elementos culturales propios de una comunidad amplia y que incluye ideas, informaciones, actitudes, valores, comportamientos y formas de proceder. Por ello, si se espera diseñar unos instrumentos de investigación útiles, estos han de estar marcados por el contexto cultural<sup>68</sup> irremediablemente. Cada programa educativo, cada plan de enseñanza, forma una realidad específica en función del contexto espacial y social del entorno.

---

<sup>67</sup> Este proceso será continuo durante la investigación y culminará con el apartado específico dedicado a la reflexión en el epígrafe 3.6.

<sup>68</sup> A ello hay que unir la idea de "interdisciplina" como componente fundamental en el diseño de un programa de lenguas.

Por lo tanto, los instrumentos válidos para analizar esta realidad particular tienen que ser lo suficientemente flexibles como para mostrarse sensibles a las peculiaridades del contexto en que se desenvuelven.

En la investigación cualitativa el investigador es el instrumento de medida, desde el momento en que todos los datos son filtrados por el criterio del investigador. Por lo tanto, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar que esta subjetividad anule el propósito científico, el investigador debe adiestrarse en una disciplina que requiere conciencia reflexiva, examen riguroso y análisis continuo. Asimismo, existe otro elemento favorable que puede ser de gran utilidad en esta tarea de disciplina, el uso de observadores externos y la ayuda de críticos.

Otra estrategia utilizada para reafirmar el carácter científico de la investigación cualitativa es el análisis de datos a través de la “triangulación”, cuyo principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Denzin (1970: 291) define la triangulación como combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Para Kemmis (1983) consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos.

Un ejemplo de triangulación en el aula puede representarse mediante un triángulo con el profesor, el observador y el alumno en cada uno de los ángulos. Desde cada uno de ellos se está en posición ventajosa para acceder a ciertos datos. La triangulación es la contrastación de los puntos de vista de los tres ángulos, observando los acuerdos y las diferencias entre los observadores.<sup>69</sup>

Una vez establecidos los principios que van a guiar el diseño de la investigación se procederá a analizar sus componentes.

---

<sup>69</sup> Triangulación de datos: se recogen datos de diversas fuentes para su contraste, incluyendo diversidad: a) temporal: se recogen datos en distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: se contrastan datos recogidos de distintas partes para comprobar las coincidencias; c) personal: se utilizan distintos sujetos (lo grupos) para contrastar los resultados.; d) metodológica: desde distintas perspectivas.

En cuanto a la triangulación metodológica, Cook y Reichardt (1986) aportan argumentos para mostrar que la investigación cualitativa y la cuantitativa son compatibles, o incluso complementarias. Si interesa más el proceso se recomienda utilizar métodos cualitativos. Si interesa más el producto se recomienda utilizar métodos cuantitativos.

### 3.2.1.1. Objetivos de la investigación

El objetivo fundamental de este trabajo de investigación es la integración del juego dramático en la enseñanza de lengua, concretamente en la práctica de las destrezas orales. El ámbito en el que se desarrollará será la enseñanza de español como lengua extranjera, y el área de estudio en el que se centrará es el de la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética; de una forma específica, en la enseñanza de los elementos suprasegmentales en español.

Supeditados a este objetivo fundamental, se pueden apuntar los siguientes objetivos secundarios:

- Documentar, de un modo sistemático, la práctica de enseñanza de lengua, la adquisición de experiencia y de búsqueda de métodos que faciliten la comprensión de lo que se quiere explicar.
- Hacer un estudio sobre los elementos que definen la creación de un programa pedagógico: el plan educativo.
- Analizar las herramientas de las que puede disponer un profesor de lenguas, no solo materiales (manuales, vídeo, música, materiales reales, etc.), sino el aprovechamiento de su propia personalidad (componente afectivo, y vocacional), para hacer que la enseñanza sea más eficaz y asumible tanto por el profesor como por el estudiante.
- Aportar conocimiento teórico y metodológico al estudio de las destrezas orales, así como el estudio de los manuales disponibles en el mercado y el tratamiento que en ellos se hace de estas destrezas.
- Incidir en el componente lúdico como elemento activo en el proceso de aprendizaje, encaminado a hacer más asequible la práctica de las destrezas orales (concretamente en la fonética española).
- Acortar las distancias existentes entre el profesional investigador y el profesional docente con el fin de incorporar la actividad investigadora en la actividad educativa, además de dignificar la tarea de enseñanza de lenguas extranjeras para situarlas al nivel de rigor y disciplina de cualquier programación universitaria o de enseñanza superior.

### 3.2.1.2. Fases del proceso

La investigación tiene dos partes fundamentales diferenciadas:

- Trabajo con estudiantes internacionales que asisten a los cursos regulares de español<sup>70</sup> y con estudiantes americanos participantes en el *Programa de Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá*<sup>71</sup>.
- Reflexión, contraste con colegas del centro y con los profesores participantes en el *Curso de Iniciación a la enseñanza de ELE*<sup>72</sup>.

En cuanto a las fases de la investigación, se aplicará la planificación planteada por Elliott (1993), que, a su vez, parte de las ideas de Lewin y Stenhouse:

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica de la enseñanza de la fonética. Esta fase se da en el curso de *Fonética y español oral (avanzado)*, durante el *Curso de otoño de 2007*.<sup>73</sup>
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema y elaboración de un plan de actuación. Se procede a diseñar un plan de mejora para el aprendizaje de la fonética (en concreto los elementos suprasegmentales) que se aplicará durante el *Curso de primavera de 2008*.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción, comprobar hipótesis y realizar la recogida de datos durante el *Curso de primavera de 2008*.
4. Los resultados obtenidos nos permitirán un nuevo diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. Contraste con los profesores del *Curso de Iniciación a la enseñanza del español como lengua extranjera*, en abril de 2011.

El carácter cíclico de esta metodología investigadora da dinamismo y flexibilidad al proceso, de modo que durante su desarrollo podrá forzar algún cambio sobre el plan inicialmente trazado.

---

<sup>70</sup> En Alcalíngua, centro internacional de enseñanza de español de la Universidad de Alcalá.

<sup>71</sup> En el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos, (IUIEN), actual Instituto Benjamin Franklin.

<sup>72</sup> Curso de formación llevado a cabo en Alcalíngua Universidad de Alcalá, en colaboración con el Instituto Cervantes en abril de 2011. Ver anexo II 2.6.1.

<sup>73</sup> En el (IUIEN), actual Instituto Benjamin Franklin. Ver programación en anexo II 2.3.3.



### 3.2.1.3. Instrumentos utilizados

La investigación-acción concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas (o datos); no sólo implica registrar descriptivamente aquello que ocurre con la máxima precisión posible (a partir de las cuestiones particulares que se investigan y a las circunstancias de la vida real en el curso de la obtención de datos), sino también recopilar y analizar los juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

El investigador se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos. Se trata del estudio de un caso concreto que deberá ser interpretado y que será analizado mediante los siguientes procedimientos:

- Nos valdremos de la observación participante y la observación externa para registrar los acontecimientos, las conductas y los esquemas de actuación.
- La entrevista con los participantes del aula: su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas de los participantes.
- La triangulación, el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones y recursos. Su objetivo es la contrastación de la información de los diversos agentes con la que se interpretan los acontecimientos del aula.
- Instrumentos de registro y relato de datos<sup>74</sup>, reflexiones, impresiones y acontecimientos; de forma ordenada y sistemática se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos.
- Registros técnicos: grabaciones en vídeo y audio<sup>75</sup>. Estos documentos servirán de testimonio de la práctica de las hipótesis planteadas.

---

<sup>74</sup> Ver un ejemplo de diario en anexo II 2.6.2.4. y 2.6.3.3.

<sup>75</sup> El anexo CD contiene ejemplos, como puede ser la grabación del *Romance sonámbulo* realizada después de un proceso de práctica de la pronunciación.

La investigación evaluativa<sup>76</sup> se llevará a cabo desde una perspectiva pragmática, como respuesta a la necesidad de información útil y válida para la toma de decisiones acerca de los programas. Se trata de una postura metodológica ecléctica en la que los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran. El fin último es detectar qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse, cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos planteados, y su adecuación a las necesidades de los participantes.

#### 3.2.1.4. Contexto de la investigación

En la perspectiva positivista, el marco ideal para realizar la investigación experimental es el contexto del laboratorio, puesto que reúne las condiciones para establecer el control de las variables intervinientes. La investigación experimental, que pretende establecer relaciones de causalidad entre distintos factores, requiere obviamente un control estricto de las variables que intervienen en el proceso y que pueden alterar el curso de un fenómeno. Esto demanda asumir la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de la labor educativa y adaptarla al laboratorio en el que vamos a convertir el aula.

Para situar esta investigación en el contexto en el que se desarrolla, sería oportuno hacer mención de nuestro recorrido en el mundo de la enseñanza. En la formación académica ha sido fundamental la realización de la licenciatura en Arte Dramático, así como nuestra experiencia en el mundo del teatro como paso previo y complementario a la formación filológica; este aspecto va a determinar el estilo en la práctica de enseñanza de español como lengua extranjera llevada a cabo en el centro de enseñanza de español de la Universidad de Alcalá, desde 2004. Esta influencia del teatro será determinante a la hora de impartir, por ejemplo, asignaturas como *Historia de la música española*, *El aspecto lúdico en la*

---

<sup>76</sup> Se utiliza este término con el fin de determinar el valor de los fenómenos educativos según un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en este proceso y no debidas meramente a la intuición (Cabrera, 1987: 101): “La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación”.

*enseñanza ELE* o *El teatro y la enseñanza ELE*<sup>77</sup>. La experiencia teatral marcará, además, nuestro estilo pedagógico en el desarrollo de cursos regulares de enseñanza de lengua y cultura españolas a extranjeros.

El teatro, y las técnicas vocales aplicadas a su realización, fueron una herramienta muy útil a la hora de enseñar la fonética española, la pronunciación, vocalización y proyección de la voz; y, cómo no, de la entonación en español. A este factor técnico hay que sumar el componente lúdico que acompaña a la actividad teatral, y que puede ser de gran utilidad a la hora de quitar rigidez a un trabajo tan metódico y complicado como es la práctica fonética. Esta contextualización del bagaje previo a nuestra formación filológica explica por qué hemos encaminado, de manera progresiva y continuada, nuestra especialización hacia el trabajo de las destrezas orales, de la pronunciación y la fonética.

Es pertinente aclarar que la aplicación de estas técnicas teatrales no tiene como fin último la consecución de talleres de teatro o de actuación (lo cual sería, por otro lado, una experiencia muy gratificante): la misión es la de formar a los estudiantes de lengua española en la práctica de las destrezas orales mediante la incorporación de estrategias que hagan más asequible su realización.

### 3.2.1.5. Trabajos de referencia

Serán de gran utilidad los siguientes trabajos, desde el punto de vista de la metodología de investigación:

- Cortés, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona. Es una investigación muy completa, centrada en los hablantes chinos, pero que puede ser utilizado en muchos aspectos relacionados con la enseñanza de la entonación española.
- Martín S. (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*, Universidad de Bielefeld. Esta tesis doctoral se desarrolla

---

<sup>77</sup>En cursos impartidos en Alcalíngua de la Universidad de Alcalá y dirigidos a profesores de español tanto nativos como extranjeros.

desde la perspectiva de la investigación-acción, centrada en el uso de las estrategias para la práctica de la comprensión auditiva.

- Motos, T. (1993): “Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura”, en *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, Universidad de Salamanca. Se trata de un trabajo de investigación relacionado con la aplicación del juego dramático a la enseñanza (en este caso aplicado a las materias de lengua y literatura en los estudios de bachiller).
- La página web de Joaquim Llisterra, Universitat Autònoma de Barcelona, en: *La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética asistidas por ordenador*

[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/EAO\\_Pron.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/EAO_Pron.html)

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

Es una página muy completa enfocada a la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética mediante el uso del ordenador.

- VV. AA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya. Disponible en

[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)

- VV. AA. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

### 3.2.2. Escenario del modelo de partida

Según estudios citados por los autores Cassany, Luna y Sanz (1994), parece que el ser humano dedica un 80% de su tiempo total a la comunicación, repartido en las siguientes habilidades lingüísticas: escuchar 45%, hablar 30%, leer 16% y escribir 9%. Por consiguiente, no se trata solo de que la comunicación sea algo fundamental en la persona, sino que ocupa la mayor parte de su tiempo y dedica, además, el 75% del mismo a las destrezas orales. Queda claro que la importancia de la comunicación mediante el código oral se halla tanto en su propia naturaleza como en el uso que se hace del mismo.

Las destrezas orales juegan un papel definitivo en el desarrollo de la competencia comunicativa, elemento fundamental para el desarrollo del individuo y su socialización, que se refleja claramente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, como coinciden en señalar investigadores como Baralo (2000) y Pinilla (2004). Esta realidad se ve reflejada, de hecho, en el desarrollo de las clases desde el momento en que la competencia comunicativa se ha convertido en el motor de gran parte de las actividades que se desarrollan en el aula: la meta de un aprendiz de lenguas actual es la de poder comunicarse con el resto de los hablantes de un modo autónomo y eficaz.

En la actualidad la lengua oral ocupa un lugar de importancia en la enseñanza de ELE, llegando incluso a desplazar a la escritura del puesto de prestigio del que gozaba en el pasado (con el uso de las metodologías gramaticales tradicionales vigentes hasta hace poco). Para comenzar, la mayor parte del tiempo de la clase discurre oralmente, a excepción de las aclaraciones que se escriben en la pizarra o el tiempo dedicado a realizar ejercicios por escrito, por lo que la comunicación entre profesor y estudiante es eminentemente oral. Además, los propios estudiantes consideran la oralidad como parte fundamental de su aprendizaje.

Con el fin de confirmar la certeza y vigencia de estas afirmaciones, llevaremos a cabo una encuesta, primero a profesores de español y después a estudiantes internacionales de español.

La actualidad del estudio es determinante, ya que se ha llevado a cabo con muestras tomadas en marzo de 2011 en un ámbito de investigación muy variado, tanto por la diferencia de nacionalidades como por la variedad de niveles de dominio del español y de años de estudio, en el caso de los estudiantes, o de años de docencia en el caso de los profesores.

### 3.2.2.1. Dedicación ideal de los profesores de ELE

Se iniciará el estudio por los docentes y su percepción sobre la importancia de la oralidad en el aula. Se diseña una encuesta<sup>78</sup> (denominada a partir de ahora encuesta 2.2.1) con el fin de analizar la importancia que le dan al uso de las destrezas orales en el aula de español como lengua extranjera; esta incluye 7 preguntas abiertas y cerradas de múltiple respuesta cualitativa. El ámbito del estudio es el siguiente<sup>79</sup>:

- Nº de participantes, 40 profesores:

En ejercicio, con una experiencia media de 7años (28).

Realizando un máster de enseñanza de español y que están en periodo de prácticas (12).

- El 77% de los encuestados son españoles.
- El análisis de datos, basados en tabla de frecuencias, se realiza utilizando el paquete estadístico SAS versión 9.1.

La primera pregunta tiene la intención de establecer las preferencias de los profesores a la hora de repartir la dedicación de cada competencia en el aula. La pretensión de esta pregunta es que los profesores indiquen un reparto ideal según la importancia asignada a las diferentes competencias comunicativas<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> Ver la encuesta completa en anexo II 2.2.1.

<sup>79</sup> Ver ficha completa y tablas de resultados en anexo II 2.2.6.1.

<sup>80</sup> El modelo de competencia comunicativa propuesto por Alcón (2000: 262) incluye tres subcompetencias que se relacionan entre sí por los siguientes rangos: competencia discursiva (competencia lingüística: gramática y léxico, competencia textual y competencia pragmática), competencias y habilidades psicomotoras (escuchar, hablar, leer y escribir: destrezas lingüísticas) y competencia estratégica (estrategias de comunicación y de aprendizaje).

Te parece más importante que tus alumnos, ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

- ( ) Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender hablar)
- ( ) Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- ( ) Tengan mucho vocabulario
- ( ) Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir)
- ( ) Usen la gramática correctamente

El resultado de las prioridades del profesor queda claramente definidas en el gráfico que se muestra a continuación:

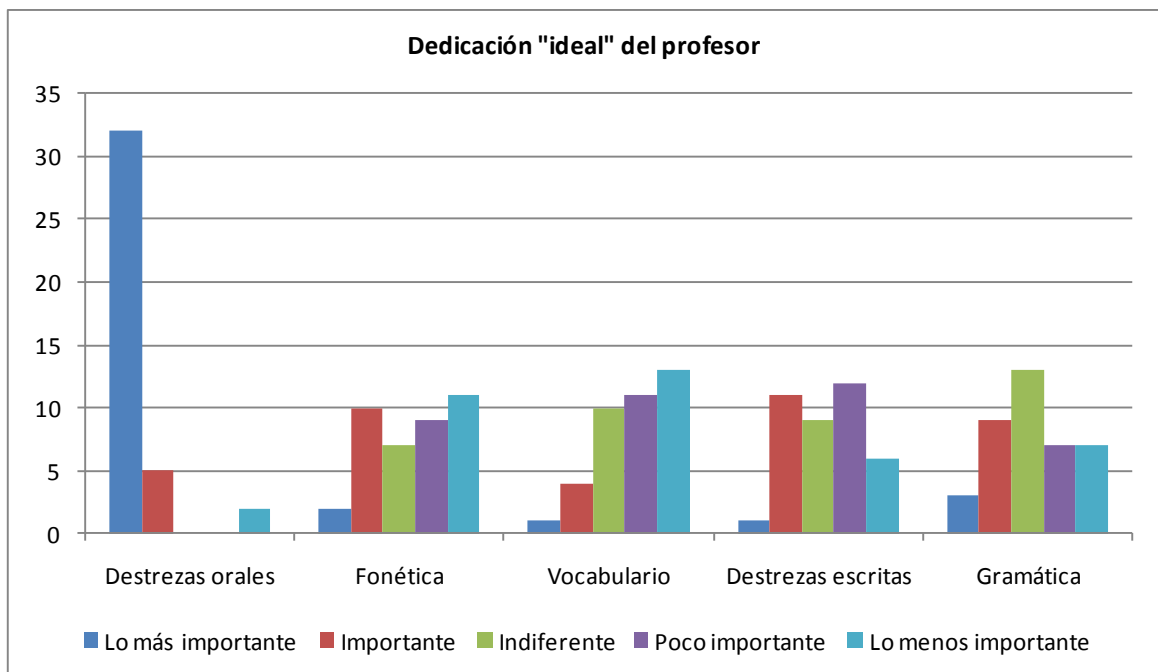


Gráfico 1

Llama la atención el dominio claro de las destrezas orales (un 82.05% de los profesores las han valorado como la opción más importante) sobre el resto de destrezas y sobre la gramática. Del mismo modo, solo un 5.13% ha marcado estas destrezas como lo menos importante. En todo caso, no produce indiferencia, pues ningún entrevistado ha marcado la opción "indiferente" o "poco importante".

En cuanto a la fonética y pronunciación se da la paradoja de que, a pesar de ser una parte fundamental de las destrezas orales (como elemento corrector de la expresión oral), solo un 5.13% muestra prioridad por su enseñanza en el aula de ELE, y un número muy alto (el 28.21%) piensa que es lo menos importante.

La enseñanza del léxico sale muy mal parada en el estudio, con un 2.56% de preferencia y un 33.33% (el más alto) indicado como lo menos importante.

En cuanto a las destrezas escritas, se confirma la pérdida de importancia de su dedicación en el aula (al menos en las clases de ELE impartidas por nativos hispanohablantes), relacionado directamente con el uso de estilos de enseñanza más enfocados a los métodos comunicativos vigentes en la actualidad.

La gramática mantiene un segundo lugar en la preferencia absoluta por parte de los profesores, eso sí, con un una enorme diferencia (el 7.69%).

Se realizó un análisis cruzado para ver si existían diferencias claras entre los profesores en ejercicio y los que estaban en formación o prácticas; esta variable puede hacernos pensar que los primeros, por experiencia, tendrán una visión más realista de la situación, pero no se apreciaron diferencias porcentuales si se estratifican años de ejercicio y profesores en prácticas.

En cuanto a los comentarios de los profesores, sería pertinente detenernos en alguno de ellos para aportar más puntos de vista. Así, un profesor de origen brasileño (profesor nº 22) contribuye con la siguiente idea:

El estudiante brasileño tiene la ventaja de hablar una lengua hermana del español, por eso aspectos como pronunciación y vocabulario no representan grandes obstáculos en el proceso de aprendizaje de esta lengua. Según mi experiencia, se debe presentar las 4 destrezas a la vez, enfatizando, en un primer momento la pronunciación y la oralidad, aprovechando lo que hay de coincidencia entre el portugués y el español, más necesariamente el vocabulario. Luego, trabajar la gramática a través de la corrección de producciones textuales e incentivando al alumno lecturas de clásicos de la literatura hispánica o periódicos haciendo con que él se acostumbre con las estructuras de las frases en español.

Otro profesor, estadounidense (nº 28), se muestra así de franco:

Enseño español I-III en una escuela secundaria de los EEUU, así que los estudiantes parten de la base de inglés como su lengua materna. Ya es todo un logro hacer que superen sus miedos, que se empeñen en sus estudios del español, que aprendan cómo aprender bien un lenguaje extranjero, etc. Lo de fonética honestamente es lo de menos.



El profesor nº 33, que se declara bilingüe (español y jordano) y es profesor de inglés, tiene otra visión sobre el asunto:

Siempre busco una similitud máxima al aprendizaje de la lengua materna, la gramática la pongo en último lugar dado que es necesaria para dar lógica a la lengua aprendida. La fonética es esencial para la comunicación que es la gran puerta para la utilidad de lo que estamos aprendiendo y enseñando.

El profesor nº 34, formado en la rama de filología italiana, hace este comentario:

Creo que la gramática es la columna vertebral de una lengua; si no se conoce, no se podrían poner en práctica las 4 destrezas. Ahora bien, sin abusar de ella e intentar que sea algo ameno. Cuando se comienza a saber gramática se puede comenzar a comunicar, por ello creo que las destrezas orales, a la hora de comunicarse, son más importantes que las escritas, que también lo son, pero lo que más preocupa a un estudiante es el poderse comunicar cara a cara.

Se ve, por tanto, que hay comentarios para todos los gustos; de todos modos el comentario realizado por el profesor americano nos muestra la realidad del aula de lenguas en general, además de cierta idea de frustración, resultado de la lucha continua con los planes oficiales y la burocracia educativa<sup>81</sup>.

### 3.2.2.2. Dedicación real de los profesores de ELE

A continuación se contrastará esta imagen ideal con la dedicación real que lleva a cabo el profesor, tanto en ejercicio como en prácticas, a cada una de las competencias. En la segunda pregunta de la encuesta 2.2.1:

A qué aspectos das prioridad, ordena de mayor (1) a menor (5) dedicación de tiempo:

- ( ) Comprensión/expresión oral
- ( ) Gramática
- ( ) Léxico
- ( ) Pronunciación/corrección fonética
- ( ) Comprensión/expresión escrita

<sup>81</sup> Esta idea de frustración irá apareciendo a menudo durante el estudio que desarrollaremos a continuación.

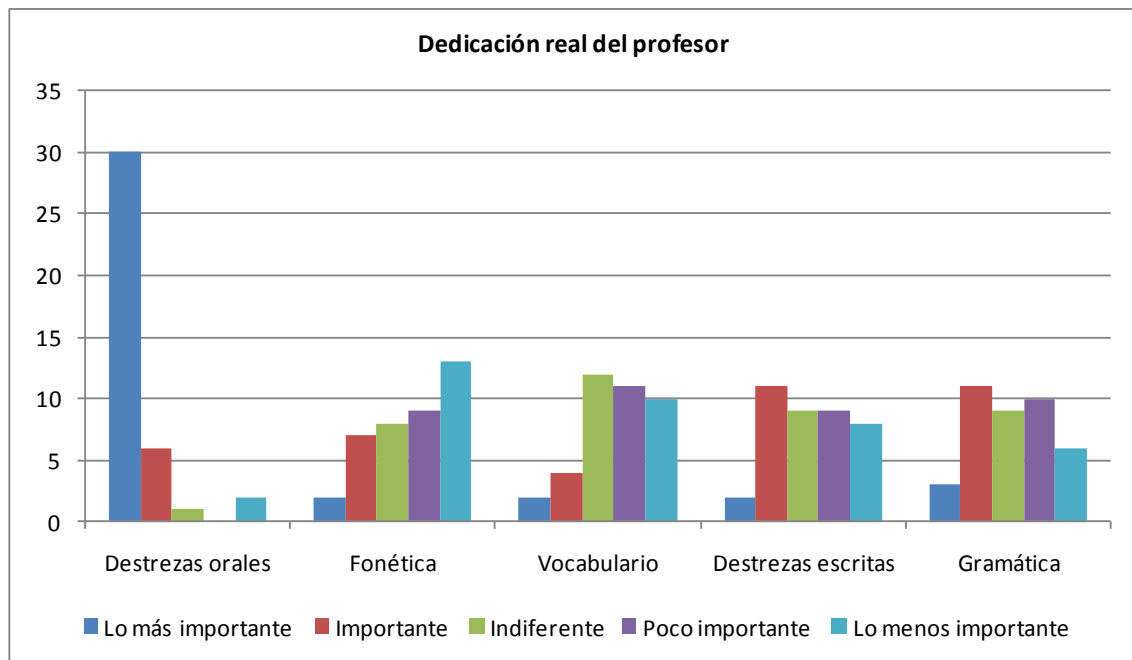


Gráfico 2

Sorprende la coincidencia que se da entre el reparto ideal mostrado por el profesor en el gráfico anterior (gráfico 1) con el que aplica en la realidad de las clases o de las prácticas. En este caso sigue ganando con mucho la dedicación a las destrezas orales (76.92%) sobre el resto de las competencias. La fonética pierde peso en la dedicación real del profesor y aumenta el porcentaje de entrevistados que consideran su enseñanza como lo menos importante (33.33% frente al 28.21% que aparecía en el gráfico 1).

El análisis del campo “vocabulario” indica que los profesores dedican más tiempo a esta materia de lo que han planteado en su dedicación ideal (5.13% frente al 2.56% declarado en el gráfico 1); aún así, es la materia que menos ocupa la atención del profesor.

Lo mismo ocurre con las destrezas escritas, en las que aumenta el porcentaje de dedicación absoluta a un 5.13%, frente al inicial 2.56%, pero sigue mostrando un resultado muy bajo en lo referente a su dedicación en el aula.

En cuanto a la gramática, se da una coincidencia mayoritaria entre los resultados de los gráficos 1 y 2 y sigue gozando de las preferencias de los profesores, después de las destrezas orales, con un descenso de la apreciación poco importante y lo menos importante con respecto al gráfico 1.

### 3.2.2.3. Prioridades de los estudiantes internacionales

Una vez analizada la importancia que dan los profesores a las destrezas orales, se dará paso al estudio de este asunto desde la perspectiva del estudiante. Para ello se realizará un procedimiento similar al de los profesores, esto es, ver la importancia que ellos dan a estas destrezas para mostrar un reparto ideal del uso de las competencias y, a continuación, contrastarlo con el que realmente han tenido en su país de origen durante su proceso de aprendizaje de español.

La encuesta diseñada<sup>82</sup> (a la que denominaremos 2.2.2) está compuesta por 7 preguntas tanto abiertas como cerradas y su ámbito<sup>83</sup> es el siguiente:

- Nº de estudiantes: 213, con una edad media de 23 años
- El ámbito geográfico y cultural se distribuye del siguiente modo:<sup>84</sup>

- China	70	32.86 %
- Estados Unidos	27	12.68 %
- Europa	68	31.92 %
- Japón	31	14.55 %
- Otros <sup>85</sup>	17	7.98 %

- El nivel de dominio de español, según el *MCER*, es el siguiente:<sup>86</sup>

- A1	16	7.66 %
- A2	43	20.57 %
- B1	71	33.97 %
- B2	49	23.44 %
- C1	30	14.35 %

---

<sup>82</sup> Ver encuesta completa en anexo II 2.2.2.

<sup>83</sup> Ver datos completos del ámbito y los resultados estadísticos en anexo II 2.2.6.2.

<sup>84</sup> Criterio de distribución: se divide en bloques teniendo en cuenta la proximidad geográfica y cultural de los países, así como por la similitud inicial de sus estilos educativos. El bloque *Europa* engloba a países como Suiza (1 estudiante), Ucrania (2 estudiantes) y Rusia (3 estudiantes), además de los pertenecientes a la Unión Europea; la gran mayoría son estudiantes *Erasmus*.

<sup>85</sup> Otros: Arabia Saudí 2, Australia 1, Brasil 2, Corea del Sur 3, Marruecos 2, Tailandia 1, Taiwán 6. La variable "otros" tiene muy poca incidencia en el estudio, por lo que su aparición en el estudio es meramente anecdótico y solo pretende mostrar la variedad de nacionalidades que aparecen en el ámbito.

<sup>86</sup> No contestan 4 estudiantes.

En la primera pregunta dirigida a los estudiantes internacionales se verá la prioridad que este da a cada una de las competencias planteadas:

A la hora de estudiar una lengua lo más importante para mí es, ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

- ( ) Utilizar bien las destrezas orales (comprender/hablar bien)
- ( ) Tener buena pronunciación/fonética
- ( ) Tener mucho vocabulario
- ( ) Utilizar bien las destrezas escritas (leer/escribir bien)
- ( ) Usar la gramática correctamente

Estos son los resultados obtenidos:

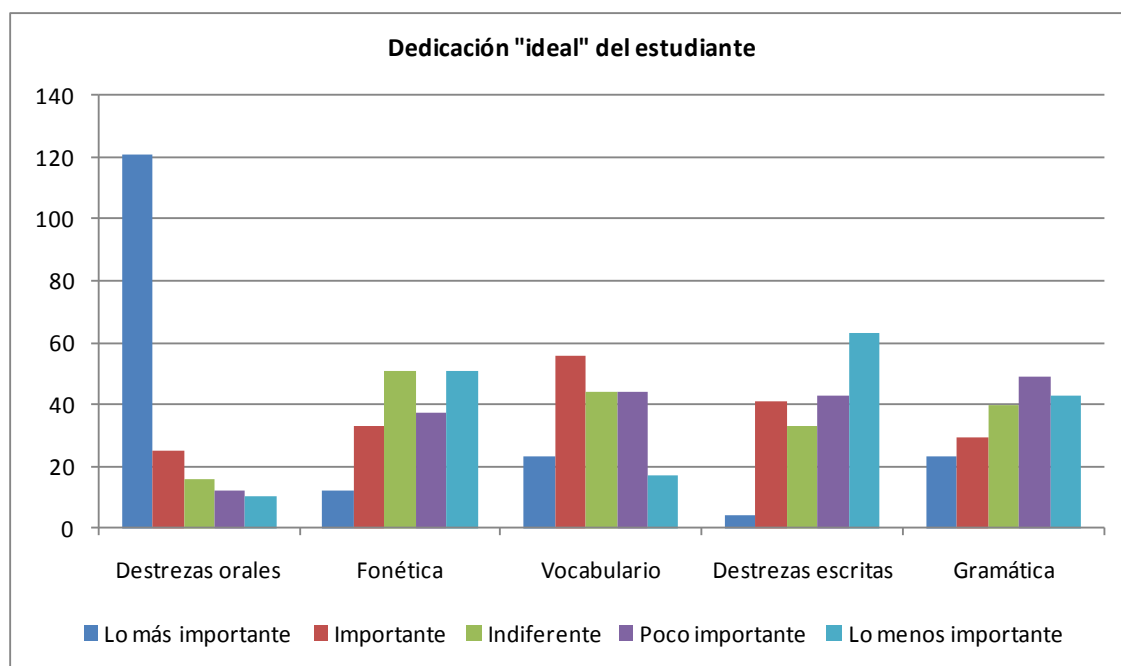


Gráfico 3

Se percibe cómo, para los estudiantes, las destrezas orales gozan de una preferencia absoluta (con un 65.76%) y aparece como lo menos importante con solo un 5.43%. En eso coinciden con lo expresado por los profesores en los gráficos 1 y 2. No se detectan grandes diferencias si se estratifican los resultados por la variable "nacionalidad", lo que indica que es una opinión general.

En cuanto a la pronunciación y corrección fonética, los resultados son claros: solo lo consideran importante un 6.54%, y es percibido como lo menos importante por el 27.72% de los encuestados.

Sorprende comprobar cómo el estudiante, a diferencia del profesor nativo, da una importancia grande a la adquisición de vocabulario (un 23%) y aparece como la segunda opción, después de las destrezas orales, en cuanto a la categoría relativa, ya que es el valor más votado como “importante” (un 30.43%) y muy bajo índice de valor “lo menos importante”, con tan solo un 9.24%.

Las destrezas escritas salen bastante mal paradas, a pesar de que el estudiante le da mayor importancia relativa que a la fonética (el 22.28% ha preferido el valor “importante” en el caso de las destrezas escritas frente al 17.93% que ha señalado a la fonética). Si se tiene en cuenta el valor absoluto “lo más importante”, la escritura y lectura es la menos elegida (un testimonial 2.17%). El hecho de que un 34.24% de estudiantes considere estas destrezas como “lo menos importante”, el índice más alto, añade una percepción negativa.

En cuanto al estudio de la gramática, muestra unos valores absolutos importantes (el 12.50% la consideran como lo más importante), además de unos buenos valores relativos: un 15.76% lo consideran importante. Cabe destacar, además, el hecho de que, si se estratifica la pregunta por la variable nacionalidad<sup>87</sup>, destaca la importancia de la gramática para el grupo de europeos frente al resto de grupos<sup>88</sup> en los que se ha dividido el ámbito geográfico.

#### 3.2.2.4. Dedicación real de los estudiantes

En el gráfico 3 se ha mostrado la dedicación que el estudiante desearía que se le diera a las diferentes competencias según sus intereses y necesidades. A continuación se analizará la dedicación real que han tenido en sus estudios de español antes de llegar a España; indicará la importancia efectiva que le han dado sus profesores a cada una de las competencias para ver si esto se corresponde con las expectativas de los estudiantes.

---

<sup>87</sup> Ver comparación por grupos de nacionalidad en el anexo II 2.2.6.2.

<sup>88</sup> Se tiende a pensar que los estudiantes asiáticos prefieren las actividades relacionadas con la gramática sobre las demás. Se asocia la cultura oriental con estilo esquemático y tradicional.

En las clases de español que has recibido antes de llegar a la Universidad de Alcalá, qué aspectos has estudiado más; ordena de mayor (1) a menor (5) dedicación de tiempo:

- ( ) Comprensión/expresión oral (comprender/hablar)
- ( ) Pronunciación/corrección fonética
- ( ) Léxico, vocabulario
- ( ) Comprensión/expresión escrita (leer/escribir)
- ( ) Gramática

Los resultados son los que siguen:

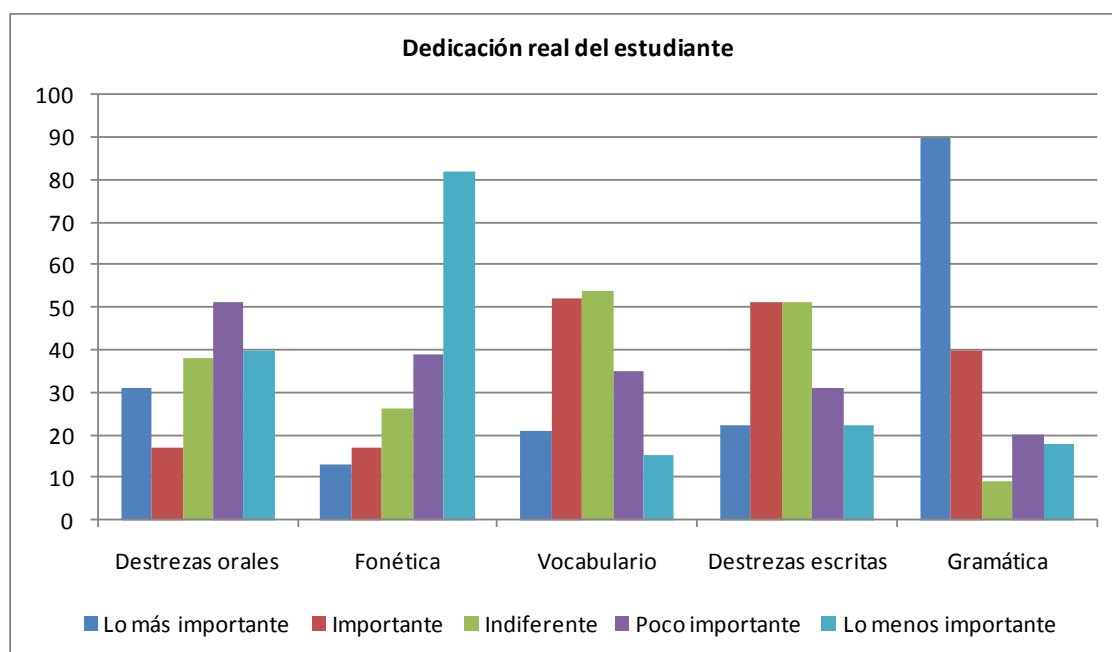


Gráfico 4

Llama la atención, a primera vista, el viraje que da este gráfico con respecto al gráfico 3; las diferencias de las imágenes (lo cual refleja la diferencia de perspectiva entre profesores y estudiantes en el lugar de origen; suponemos que la mayoría de los profesores son no nativos) es espectacular.

Para comenzar, la gramática acapara la atención absoluta de la dedicación en el aula: el 50.85% de estudiantes afirma que ha sido lo más importante y el 22.60% que lo considera importante, desbancando a las destrezas orales que bajan hasta

el 17.51% en su calificación de muy importante y tan solo un 9.60% que asigna el valor “importante”. Además, en detrimento de las destrezas orales, un 22.60% afirma que la dedicación en su país de origen ha sido lo menos importante.

La pronunciación y corrección fonética sale muy mal parada del estudio: cae todavía más la percepción de su importancia (de su dedicación en el aula) y aumenta la asignación lo menos importante, pasando de un 27.72% marcado en el gráfico 3 a un 46.33%.

En cuanto al tiempo dedicado a la adquisición de vocabulario, parece que se mantienen los valores con respecto al gráfico 3 y da coherencia a la relación entre los deseos de los estudiantes y la realidad del aula del español como lengua extranjera en su país de origen.

Las destrezas escritas salen beneficiadas en su dedicación real en el aula, incrementándose su importancia absoluta y relativa hasta un 12.43% y un 28.81% respectivamente (de un 2.17% y un 22.28%).

Se ve claramente un divorcio entre las preferencias de los estudiantes y lo que los profesores consideran prioritario en el aula de español (quizá en el aula de lengua extranjera en general) en los países de origen de los estudiantes. En todo caso, ha quedado patente la importancia que la oralidad tiene en la enseñanza de ELE, al menos la que le dan los estudiantes de español como lengua extranjera y los profesores nativos.

### 3.2.2.5. El tratamiento de las D.O. en los manuales

La importancia que ha adquirido la oralidad en el aula de ELE en los últimos años se ha visto reflejada en el tratamiento que se le da a este componente en el diseño de los manuales. Así, Ezeiza (2007)<sup>89</sup>, en su estudio sobre el tratamiento de las destrezas orales en los manuales de ELE, atribuye un peso específico según la metodología utilizada en ellos y muestra el cambio paulatino que se

---

<sup>89</sup> Realiza la siguiente distribución según su metodología: con base estructural: 10% de las actividades, metodología nocional-funcional: 25% de las actividades, metodología comunicativa moderada: 40% de las actividades, metodología comunicativa plena: 50% de las actividades, metodología comunicativa mediante tareas: 70% de las actividades. En anexo II 2.1.1 se puede examinar los manuales analizados y se proponen más ejemplos.

produce, en cuanto a la importancia de las destrezas orales y su interacción, desde los métodos más tradicionales, surgidos en los años 70, hasta los de tendencia claramente comunicativa editados en la última década.

Esta realidad puede ser comprobada si se echa un vistazo a los últimos manuales que han aparecido en el mercado, en los cuales se puede descubrir una gran variedad de recursos y de ejercicios. El recorrido muestra el esfuerzo realizado por los autores de los materiales con el fin de ampliar la dedicación a las destrezas orales y desarrollar actividades más variadas.

Se puede completar el estudio de Ezeiza (2007) analizando los manuales publicados en España desde finales de los 90, y evidenciar cómo la gran mayoría los manuales de ELE<sup>90</sup> buscan el equilibrio (algunos incluso superan la presencia de las destrezas orales) entre comunicación oral y contenidos gramaticales y escritos. Se caracterizan, así mismo, por la búsqueda y utilización de nuevos recursos audiovisuales (como es el caso de *Primer plano*, en el que se utiliza el vídeo como eje vertebrador del manual), recursos en Internet (tal es el caso de El Blog de *Joven.es*, con actividades interactivas en la red), etc.

Aún así, los materiales disponibles para la práctica de las destrezas orales no son del todo adecuados: incluso los materiales grabados suelen estar basados en el lenguaje escrito<sup>91</sup>. Es cierto que últimamente se está haciendo un gran esfuerzo por llevar al aula diálogos auténticos, pero, por lo general, éstos pasan por el filtro del lenguaje escrito, es decir, el uso de oraciones completas, sin lapsos, sin titubeos, sin reformulaciones, etc. Además, los locutores tienden a hablar más lentamente y articulando con mayor esmero que la mayoría de los nativos<sup>92</sup> o, lo que es peor, suenan muy poco naturales<sup>93</sup>; algunas veces se llegan a establecer comentarios llenos de prejuicios<sup>94</sup> sobre otras culturas y formas de pronunciación según la nacionalidad.

---

<sup>90</sup> Se analizan 31 manuales pertenecientes a 26 colecciones (tabla adjunta en anexo II 2.1.2).

<sup>91</sup> Escuchar ejemplo en anexo CD, audiciones (4.1.1.1.)

<sup>92</sup> Escuchar ejemplo en anexo CD, audiciones (4.1.2.2.)

<sup>93</sup> Escuchar ejemplo en anexo CD, audiciones (4.1.3.3.)

<sup>94</sup> Escuchar ejemplo en anexo CD, audiciones (4.1.4.4.)



Este tipo de materiales puede resultar adecuado en determinados niveles de aprendizaje de ELE, pero, alcanzado un cierto dominio de la lengua, es preferible otro tipo de audiciones auténticas, que verdaderamente capaciten al alumno para una interacción real con hablantes de la lengua meta.<sup>95</sup>

En ese sentido, ha habido intentos de mejorar los materiales existentes mediante la incorporación del vídeo; la idea es muy buena y es acorde a los postulados más actuales de uso de materiales audiovisuales como herramienta de enseñanza. Así, la colección *Primer Plano* propone su incorporación al manual y lo convierte en eje vertebrador del mismo; el resultado de la grabación es el traslado de los problemas mencionados en el caso de las audiciones a la imagen y al sonido, esto es, falta de naturalidad y de relevancia<sup>96</sup>. También es cierto que el resultado mejora bastante cuando el vídeo es interpretado por actores profesionales<sup>97</sup>, como puede comprobarse en la visualización de la unidad didáctica *En el restaurante*, realizada por la misma editorial.

### 3.2.2.6. Antecedentes del estudio

El proyecto del trabajo de investigación que nos ocupa arranca de la experiencia en el aula ELE, durante los cursos llevados a cabo en el centro de enseñanza de español de la Universidad de Alcalá (Alcalíngua) a partir del año 2004. En estos cursos, donde se alternaba la enseñanza de gramática española con la de contenidos de conversación<sup>98</sup>, se pudo comprobar la importancia y la dificultad de llevar a la práctica los postulados de las tendencias comunicativas vigentes.

La falta de conocimiento inicial se iba sustituyendo con grandes dosis de imaginación y con la ilusión del principiante; pero era necesario profundizar más en el conocimiento teórico y de los materiales disponibles para conseguir los objetivos planteados en la programación.

---

<sup>95</sup> Ver el punto 3.3.4 y la necesidad de crear materiales propios.

<sup>96</sup> Ver vídeo de ejemplo en anexo CD, audiciones (4.1.2.1.)

<sup>97</sup> Ver vídeo de ejemplo en anexo CD, audiciones (4.1.2.2.)

<sup>98</sup> Las asignaturas referidas se denominaban: *Gramática* y *Conversación*. Era la forma de dividir los contenidos teóricos y prácticos de lengua española en dos clases de hora y media cada una; la primera se centraba en aspectos gramaticales y destrezas escritas y la segunda trataba las destrezas orales desde una perspectiva “comunicativa”.

Este es el escenario en el que surge la idea de llevar a cabo una investigación relacionada con las destrezas orales y su trabajo en el aula de ELE. La investigación propiamente dicha comienza poco después con el desarrollo de cursos específicos de fonética a estudiantes americanos, que realizaban sus estudios en el IUIEN<sup>99</sup>. Estos cursos se impartieron dentro del *Programa de Estudios Hispánicos Universidad de Alcalá*, en los años 2007 y 2008, y sirvieron de arranque de las primeras fases de la investigación:

1. Durante el *Curso de otoño de 2007* se produce el reconocimiento de los problemas del programa.
2. Durante el *Curso de primavera de 2008* se pone en práctica el plan de actuación diseñado para solucionar los problemas detectados.

### 3.2.2.7. Perfil del grupo inicial (curso de otoño de 2007)

Este grupo de estudiantes universitarios se encontraba realizando un curso de inmersión para el perfeccionamiento de la lengua y cultura españolas; el aprendizaje de este idioma era parte sustancial del currículo de los estudiantes en su universidad de origen.

Eran grupos de más de 15 alumnos, a los que la universidad de origen había identificado como “nivel avanzado” correspondiente a un B2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, aunque en alguno de ellos no se correspondía fielmente la asignación de nivel o había lagunas importantes en el dominio que se suponía debería poseer del español. Además, los niveles establecidos previamente evalúan el nivel de las destrezas orales centrándose en la habilidad práctica de utilizar el idioma<sup>100</sup>. Las normas generales se basan en las descripciones de la habilidad lingüística desarrolladas por el gobierno de los Estados Unidos, que definen lo que una persona puede o no puede hacer con una lengua sin considerar dónde, cuándo o cómo lo haya aprendido.

---

<sup>99</sup> Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos (actual Instituto Benjamin Franklin).

<sup>100</sup> El proyecto de ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages, y su Proficiency Guidelines, Oral Proficiency Interview (OPI). Liskin-Gasparro (2007).

Según fuentes de Liskin-Gasparro (2007: 23-25), para el nivel superior se piden las siguientes habilidades:

Participar activamente en conversaciones sobre temas de interés público y personal abordándolos de manera concreta.

Narrar y describir con buen control del aspecto temporal.

Tratar con eficacia complicaciones lingüísticas inesperadas usando estrategias comunicativas.

Mantener en pie la comunicación recurriendo al uso de discursos entrelazados con extensión y sustancias propias del párrafo.

Cumplir con las exigencias de las situaciones que se presentan en el trabajo y/o la escuela.

El curso, denominado *Fonética y español oral (avanzado)*, se desarrollaba durante 16 semanas a razón de dos clases semanales de 90 minutos cada una, esto es, un total de 50 h. Estos cursos se repetían en dos semestres con dos grupos diferentes: otoño, de septiembre a diciembre, y primavera, de enero a abril. La motivación que despierta el estudio de la fonética en estos alumnos (y en los estudiantes de lenguas en general<sup>101</sup>) es bastante baja, más si cabe, si se tiene en cuenta que el curso es un monográfico sobre la fonética española. A pesar de ello, cuentan con el apoyo de poder poner en práctica y comprobar lo estudiado de una forma rápida y eficaz, dado el carácter de curso en inmersión.

### 3.2.2.8. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es una herramienta útil para poder realizar una programación adecuada a cada grupo; ya se vio este aspecto en el punto 2.2.5, dentro del marco teórico de nuestro trabajo de investigación. Sirve como punto inicial en la organización del proceso de aprendizaje y enseñanza: a partir de la determinación de esas necesidades se toman decisiones que afectan a la fijación de objetivos, a la programación de contenidos y al establecimiento del método o métodos de un curso. Se centra, entre otros componentes, en el análisis de la situación meta, de la situación educativa y de las necesidades materiales para realizar un diagnóstico eficaz del punto de partida.

---

<sup>101</sup> En el punto 3.3.1 se profundiza sobre la importancia que se le da a la fonética dentro del estudio de lenguas.

## A. Análisis de necesidades de la situación meta

Puesto que el grupo en el que se centrará nuestra investigación estaba formado por estudiantes universitarios, el sentido del programa que estaban realizando en nuestro país era el dominio de la lengua española con fines tanto curriculares como de proyección profesional: algunos de estos alumnos se especializarían en estudios hispánicos, otros podrían, incluso, dedicarse a la investigación, y otros se planteaban la posibilidad ser profesores de español en un futuro.

Las áreas de contenido estaban claramente relacionadas con los estudios universitarios de lengua española en todas sus posibilidades: traducción, investigación, crítica literaria, pedagogía, creación de materiales didácticos, etc. Por ello, debían dominar a la perfección la expresión oral; tendrían que ser capaces de expresarse en público de una forma correcta y clara, ya que gran parte de su actividad se desarrollaría en este medio. El conocimiento y dominio de los aspectos fonéticos sería, por tanto, de gran importancia en su labor docente, investigadora y profesional.

Su conocimiento sobre lingüística era bastante limitado, no ya en cuanto a la lengua española sino incluso en su lengua materna, lo que se traduce en un desconocimiento de la terminología y de aspectos fundamentales relacionados con la fonética como ciencia.

## B. Análisis de necesidades de la situación educativa

El programa que estaban realizando en la Universidad de Alcalá (Instituto de Estudios Americanos) era un complemento fundamental dentro del plan de estudios de la carrera elegida en sus respectivas universidades, por lo que puede ser considerado una parte esencial en el desarrollo de la misma.

En gran parte, el éxito profesional de los estudiantes dependía de asignaturas como ésta, pero la enseñanza de la fonética ha sido uno de los aspectos menos tratados entre las distintas disciplinas lingüísticas que se ocupan de la enseñanza de lenguas,<sup>102</sup> frente al léxico o la gramática, que gozan de mayor consideración en sus universidades de origen; los alumnos no perciben la importancia del curso

---

<sup>102</sup> Se verá en el punto 3.3.1.

ni tienen el estímulo necesario para realizarlo, a pesar de que sienten la necesidad de mejorar su pronunciación.<sup>103</sup>

El reto para el profesor era, por lo tanto, conseguir una metodología que estimulase a los estudiantes o que, por lo menos, atrajera su atención; para ello sería necesario dar agilidad a las clases, desde un enfoque comunicativo, utilizando los medios materiales y la tecnología disponibles.

### C. Análisis de las necesidades materiales

Una vez analizada la situación del grupo, resultaba conveniente reflexionar sobre los recursos materiales que iban a ser necesarios para desarrollar el programa de un modo eficaz. Para ello, se decidió realizar un inventario realista de medios disponibles o fáciles de adquirir en caso de que no existieran en el centro:

- Mesas y sillas individuales que permitan una disposición de la clase de forma que todos los alumnos tengan contacto visual con los demás y, así, una interrelación más fluida entre ellos.
- La pizarra se complementaría con el uso puntual de retroproyector y cañón, hoy en día disponibles en cualquier centro universitario.
- Uso del reproductor de CD y del vídeo como parte importante en el desarrollo del curso (audición de canciones y proyección de fragmentos de películas, anuncios de televisión, documentales, etc.).
- Grabadora MP3 para la realización de prácticas y el seguimiento individualizado de los alumnos, así como un ordenador para almacenar las carpetas con el desarrollo de cada uno de ellos, de forma que puedan estar al alcance de los interesados en revisar su trabajo de un modo autónomo.
- El manual de trabajo cuenta con un CD de audiciones para refuerzo y trabajo personal en casa.
- Manuales complementarios de apoyo a los contenidos teóricos y para el trabajo personal del alumno.

---

<sup>103</sup> Ver anexo II 2.2.6.3.

### 3.2.2.9. Objetivos iniciales del curso

La programación inicial de este curso de *Fonética y español oral* indicaba los siguientes objetivos<sup>104</sup>:

- Hacer una reflexión sobre la importancia del estudio y dominio del español como parte de su carrera universitaria y futuro profesional.
- Recapacitar, asimismo, sobre el funcionamiento interno de la lengua española. Perfeccionamiento de las estructuras fonéticas, conocimiento y uso correcto de normas cada vez más complicadas.
- Conseguir que el estudiante perciba el estudio y la práctica de la fonética como algo necesario y válido desde el primer momento.
- Hacer que el estudiante sea capaz de reconocer e imitar las diferentes estructuras entonativas.
- Localizar y corregir problemas fonéticos y de pronunciación.

Se percibe, por lo tanto, que la programación inicial de este curso ya establecido no pretendía únicamente aportar conocimiento sobre la fonética como ciencia que estudia los sonidos, sino que ambicionaba incluir la corrección fonética y la pronunciación dentro de sus contenidos.

### 3.2.2.10. Método didáctico

Uno de los objetivos del curso sería que los estudiantes percibieran la fonética como una disciplina lingüística, por lo que se tenía que impartir las clases con rigor. Esto no quiere decir que la teoría tuviera que ser un obstáculo por su aridez y abstracción; ya se ha visto que el grupo estaba más bien desmotivado y que se debía hacer un gran esfuerzo para poder captar su atención. Para ello, se utilizaría un método ecléctico que, partiendo de los contenidos del manual como modo de estudio, incorporara técnicas de estudio que hiciera más llevadero el aprendizaje de la fonética: se emplearía, en la medida de lo posible, herramientas

---

<sup>104</sup> Ver documento completo, con el *syllabus* entregado a los estudiantes en el curso de otoño de 2007 (anexo II 2.3.3).

complementarias como son el uso de medios audiovisuales, vídeo, música, anuncios publicitarios, etc.<sup>105</sup> Se intentaría llevar a cabo un programa de marcado carácter comunicativo (considerando que los contenidos teóricos eran fundamentales), que diese un sentido práctico a lo estudiado e involucrara a los alumnos en el proceso de aprendizaje, al situar los conocimientos teóricos dentro de un contexto de diferentes situaciones y necesidades.

### 3.2.2.11. Programación y material didáctico

La programación del curso estaba definida, básicamente, por los contenidos del manual *Ejercicios de fonética niveles avanzado y superior*, de Nuño y Franco (2002); es cierto que la estructura del manual ayuda a ello, por lo que, en principio, podría ser útil repartir el contenido del mismo según el número de horas programadas y utilizar parte de los ejercicios prácticos como tarea personal. El manual se divide en cuatro partes:

1. Las vocales y sus agrupaciones (diptongos, triptongos e hiatos)
2. Las consonantes (labiales, dentales, alveolares, palatales y velares)
3. La sílaba y el acento
4. La entonación

Según la presentación del libro, que va acompañado de un CD con audiciones de apoyo, con estos contenidos el estudiante puede:

(...) reforzar, o mejorar, sus conocimientos de fonética y, además corregir, o autocorregirse, su pronunciación. Se ofrece una amplia gama de ejercicios de menor a mayor grado de dificultad que permiten desarrollar la comprensión auditiva y pronunciación del alumno.

El manual tiene, a primera vista, un sentido práctico, con descripciones sencillas sobre los fonemas, su punto y modo de articulación, y con instrucciones básicas de cómo pronunciarlas; un dibujo explicativo sirve de ayuda en la tarea. Cada tema comienza con un cuadro de introducción a los fonemas, sonidos y su grafía correspondiente en español, y los compara con la de otros idiomas<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> Ver lo señalado en el punto 2.2.3 dentro del marco teórico.

<sup>106</sup> Ver anexo II 2.3.2.

Repasa, además, conceptos que se supone que el estudiante debe conocer, dado el nivel en el que se encuentra<sup>107</sup>.

En cuanto a las variedades del español, hace referencias puntuales a los diferentes acentos, realización de los fonemas y sus peculiaridades, en las variedades peninsulares y de Hispanoamérica (y se reflejan en las audiciones que acompañan a los ejercicios). Las audiciones pueden ser de gran ayuda, además de ofrecer a los estudiantes referencias distintas a las de su profesor. Suelen ser, como casi todas las audiciones disponibles en manuales de ELE, repetitivas y monótonas, demasiado artificiales y con voces un poco “radiofónicas”<sup>108</sup>. Esa percepción de artificialidad se da sobre todo en la parte dedicada a la entonación.

El problema de partida es la asignación del nivel al que se supone está dirigido el manual, según se puede leer en la portada: *niveles avanzado y superior*. Esta clasificación es muy amplia (abarca lo que serían los niveles B2-C1 del *MCER* y no se ajusta a la nomenclatura actual, si bien es cierto que en 2008 salió una edición en la que ya se clasifica el mismo manual como B2). A pesar de ello, para los estudiantes de universidades de EE.UU. la clasificación “avanzado y superior” es una forma más cercana de identificar el nivel de conocimiento que se supone debe tener el usuario de este manual<sup>109</sup>.

Por último, hay que mencionar el poco contenido real que se le dedica a la entonación, a pesar de ser un manual especializado en fonética y con una representación teórica de los elementos suprasegmentales cercano al 30%<sup>110</sup>: se obvian conocimientos sobre la curva de entonación y apenas si se dedica un par de páginas a los patrones entonativos. Como se verá en el punto 3.4.1.4, esto es común en todos los manuales de ELE.

---

<sup>107</sup> Ya se verá posteriormente cómo muchas veces eso no va a ser del todo realidad, y que estas secciones de *Recuerda* servirán de introducción a la materia que habrá que desarrollar debido al desconocimiento por parte del alumno.

<sup>108</sup> Ver anexo CD 4.1.1.1.

<sup>109</sup> Ver clasificación, según los descriptores de ACTFL, en anexo II 2.3.1.

<sup>110</sup> Ver tabla de manuales específicos de fonética en anexo II 2.1.3.1.



### 3.3. RECONOCIMIENTO DEL PROBLEMA

Da comienzo, así, lo programado para el curso de *Fonética y español oral* (otoño de 2007) según el plan de trabajo trazado en el *syllabus* inicial; se suceden los días de presentación de los estudiantes, de cambios (en los intercambios de las universidades de EE.UU. los estudiantes suelen tener la opción de decidir las asignaturas que van a componer su programa; esto repercute en un movimiento continuo de listados provisionales, de explicaciones sobre el curso, etcétera).

A medida que avanzan las semanas y se estabiliza el curso se va percibiendo una serie de problemas que no se tuvieron en cuenta durante el diseño del programa inicial y que puso de manifiesto la falta de rigor y de consistencia del mismo: no es lo mismo impartir un curso regular de lengua y cultura españolas a un grupo de estudiantes extranjeros, donde las destrezas orales son parte de un todo más amplio (que incluye la gramática, el léxico, escritura, etc.), que impartir un monográfico de fonética en un programa específico universitario, aunque los estudiantes sean extranjeros. Este sería el adelanto de los principales problemas con los que hubo que convivir, y a los que habría que dar una solución:

- Existe una percepción inicial de que la fonética no es una parte importante dentro de los contenidos lingüísticos que se debe estudiar.
- No se puede partir, a la hora de realizar una programación, de los contenidos de un manual (por muy bueno que este sea) como única guía. Hace falta una programación más completa, una secuenciación y un diseño más planificado.
- Los aspectos técnicos de la fonética son muy complicados de explicar y muy difíciles de adquirir por parte de los estudiantes; hace falta información teórica complementaria a la que aparece en el manual.
- Los ejercicios de práctica fonética son muy áridos y repetitivos: es necesario encontrar un método que los haga más asequibles y llevaderos.
- El material disponible para la enseñanza de fonética es escaso; se hace latente la necesidad de diseñar y utilizar material propio.

### 3.3.1. Se da escasa importancia a la fonética

Cuando se estudia una lengua extranjera no se tiene que prestar atención sólo al léxico y a la gramática sino también a la pronunciación, porque los tres aspectos forman un todo. Por lo tanto, tal como propone Malmberg (1972: 128), el estudiante que desee aprender bien una lengua extranjera debe adquirir también una nueva base de articulación:

(...) debe acostumbrarse a articular los sonidos extranjeros exactamente como se hace en la lengua en cuestión y no debe continuar sirviéndose de los hábitos propios de su lengua materna. Es necesario no creer que se trata solamente de aprender algunos sonidos nuevos y utilizar para los demás los sonidos ya conocidos. Es todo un sistema de hábitos articulatorios, que comprende también la entonación y el empleo de los acentos espiratorios, el que será sustituido por algo nuevo.

Los términos fonética y pronunciación se entremezclan a menudo y confunden al estudiante de lenguas (también a los profesionales, como se puede percibir en la denominación que se usa en los manuales de ELE<sup>111</sup> o en las propias programaciones que realizan los profesores). Carbó (2003) establece las diferencias: la pronunciación está orientada a la producción correcta de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua, es una especialidad dentro de las destrezas orales para la que el profesor debe tener un conocimiento amplio de la fonética. La pronunciación y la corrección fonética se enmarcan en la enseñanza de la expresión oral; la enseñanza de la fonética sirve de ayuda en este cometido. Carbó (2003: 12) concluye:

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera faltan materiales que respondan a planteamientos comunicativos para el aprendizaje de la pronunciación y materiales metodológicamente adecuados para emplearlos en la corrección fonética.

El concepto de pronunciación no se limita a la mera vocalización o articulación de los sonidos de una lengua, sino que incluye también el componente prosódico (acentuación, ritmo, entonación y pausas) sin el cual el habla humana es inconcebible. En suma, pronunciación es producción fónica.

---

<sup>111</sup> Ver cómo se van alternando las denominaciones “fonética”, “pronunciación”, “componente fonológico” o “fonología” en los manuales estudiados. Ver anexo II 2.1.2.

La enseñanza de la pronunciación, de la corrección fonética, a pesar de que en los últimos años se ha ido tomando conciencia de su importancia y el lugar que debe tener dentro de la enseñanza de lenguas, sigue siendo la asignatura pendiente. Para confirmar esta idea retomemos el test 2.2.1 para centrarnos en los aspectos relacionados con la fonética.<sup>112</sup>

En la pregunta nº 1 del cuestionario a los profesores:

Te parece más importante que tus alumnos, ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

- Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender hablar)
- Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- Tengan mucho vocabulario
- Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir)
- Usen la gramática correctamente

Con respecto al área concreta de la pronunciación y corrección fonética, los valores asignados son<sup>113</sup>:

Tengan buena pronunciación/corrección fonética				
_B	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	5.13	2	5.13
2	10	25.64	12	30.77
3	7	17.95	19	48.72
4	9	23.08	28	71.79
5	11	28.21	39	100.00

Frequency Missing = 1

Como se puede comprobar, solo el 5.13% de los entrevistados da prioridad absoluta y un 28.21% le concede la importancia menor.

<sup>112</sup> Esta realidad queda claramente expuesta tanto en la percepción personal del profesor expuesta en el gráfico 1 como en la realidad del aula, reflejada en el gráfico 2.

<sup>113</sup> 1= lo más importante, 2= importante, 3= indiferente, 4= poco importante y 5= lo menos importante.

La siguiente pregunta muestra la realidad del estudio fonético en el aula mediante el sondeo sobre la prioridad y dedicación de tiempo dedicado a esa actividad.

2ª pregunta del cuestionario de profesores 2.2.1.

A qué aspectos das prioridad, ordena de mayor (1) a menor (5) dedicación de tiempo:

- ( ) Comprensión/expresión oral
- ( ) Gramática
- ( ) Léxico
- ( ) Pronunciación/corrección fonética
- ( ) Comprensión/expresión escrita

Pronunciación/corrección fonética

_D0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	5.13	2	5.13
2	7	17.95	9	23.08
3	8	20.51	17	43.59
4	9	23.08	26	66.67
5	13	33.33	39	100.00

Frequency Missing = 1

Los resultados son peores, puesto que en la práctica los profesores le conceden todavía menor importancia: un 33.33% marcan la opción “lo menos importante”. Esto no debe sorprender si se tiene en cuenta que las herramientas con las que cuenta el profesor son más bien escasas. La falta de bibliografía y de materiales especializados provoca una falta de formación que hace que el profesor se sienta inseguro y preocupado por la posibilidad de enfrentarse a un tema para el que no está preparado y del que carece de información. Por consiguiente, el profesor considera la práctica y enseñanza de la pronunciación como una tarea ardua y difícil de tratar en su clase.

De vuelta al test 2.2.1, en la pregunta nº 3:

¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor para mejorar la pronunciación de sus estudiantes?

ninguno  básicos  amplios  especializados

Se puede ver cómo los profesores consideran que para enseñar fonética y mejorar la pronunciación de los estudiantes se debe tener, como mínimo, unos conocimientos amplios. Muchos exigirían conocimientos especializados para impartir el área de fonética a estudiantes de ELE.

¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor?

F18	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
AMPLIOS	31	79.49	31	79.49
BÁSICOS	2	5.13	33	84.62
ESPECIALIZADOS	5	12.82	38	97.44
NINGUNO	1	2.56	39	100.00

Frequency Missing = 1

En la encuesta hay pocos comentarios a esta cuestión, pero pueden aportar más puntos de vista. El profesor 21, de nacionalidad brasileña y con 5 años de experiencia afirma:

Debe, antes que nada, tener buena pronunciación e identificar los acentos de países hispanohablantes.

El profesor 33, maestro especialista en inglés, es más reflexivo:

Hay un mínimo que es la transcripción del lenguaje estándar, pero hay que tener técnicas de pronunciación para poder transmitir la posición del fonema, porque no se basa en la imitación como muchos profesores piensan, no tenemos que imitar a nadie, tenemos que buscar cómo pronunciar un sonido que podemos escuchar y leer.

En cuanto a los estudiantes, estos perciben que el estudio de la fonética es menos importante que el de otras asignaturas, tal y como se pudo comprobar con el análisis de los gráficos 3 y 4. Además, según ellos, el tiempo dedicado al estudio de la fonética y la pronunciación ha sido “poco”, visto las respuestas a la pregunta 3 de la encuesta 2.2.2:

Antes de llegar a la Universidad de Alcalá, ¿cuánto tiempo, si lo comparas con otras de asignaturas (gramática, léxico, escritura, conversación, etc.), le has dedicado al estudio de la fonética y pronunciación del español?: NADA POCO SUFICIENTE BASTANTE MUCHO

La respuesta de los estudiantes ha sido:

F15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
BASTANTE	24	12.90	24	12.90
MUCHO	6	3.23	30	16.13
NADA	22	11.83	52	27.96
POCO	95	51.08	147	79.03
SUFICIENTE	39	20.97	186	100.00

Frequency Missing = 2

Es fácilmente reconocible que la opción “poco” (51.08%) domina sobre el resto. Además de esta percepción de que ha dedicado poco tiempo al estudio de la fonética, el estudiante tiene claro que su pronunciación debe ser mejorada.

Necesito mejorar mi pronunciación en español

_E_5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	3	1.42	3	1.42
En desacuerdo	17	8.02	20	9.43
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	32	15.09	52	24.53
De acuerdo	70	33.02	122	57.55
Totalmente de acuerdo	90	42.45	212	100.00

Frequency Missing = 1

### 3.3.2. Necesidad de una programación propia

Una vez el curso había conseguido su desarrollo regular, se comenzó a percibir que la programación inicial, diseñada para el curso de otoño de 2007, se quedaba corta: no había sido lo más acertado plantear su elaboración desde los contenidos del manual recomendado; era necesario incluir más información, definir mejor los objetivos y cómo se iban a conseguir, además de incluir métodos de evaluación de los resultados alcanzados.

El desarrollo y organización de un programa comprende un complejo proceso que comienza con el análisis de necesidades, al que seguirá la definición de objetivos. La parte central del programa consiste en la selección y gradación de contenidos junto con la selección y gradación de actividades, que sirve para definir la metodología educativa. La programación se completa con la elección de los procedimientos de evaluación que se van a aplicar.

Tanto si se considera el análisis de necesidades como la indagación antes de comenzar el aprendizaje (objetivas) como si se centra en las necesidades del alumno en la situación concreta de aprendizaje (subjetivas), éste contribuye a definir adecuadamente los objetivos del programa. Los objetivos, los contenidos y las actividades responden a tres cuestiones claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿para qué enseño?, ¿qué quiero/debo enseñar? y ¿cómo lo enseño? (Moreno, 1998: 110).

Cada uno de los términos mencionados (necesidades, contenidos, actividades, etc.) puede entenderse de maneras diferentes. En cualquier caso, la programación, con todos sus componentes o partes, depende y define a la vez el concepto que los profesores (o el centro de enseñanza) tienen sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Hay que tener en cuenta que el reconocimiento del papel del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha dado como resultado un cambio de orientación en el campo de la enseñanza de lenguas en los últimos años, dándole un protagonismo definitivo en la programación.



### 3.3.3. Necesidad de un método complementario

Pronto se comprobó que la aplicación de los ejercicios del manual a la práctica requería un trabajo lento y reiterativo; esto hacía que los estudiantes se dispersaran y mostraran fatiga fácilmente. Sería necesario encontrar algún modo de mantener la atención y de poder realizar ejercicios colectivos, en la medida de lo posible, de modo que los participantes estuvieran siempre en acción.

El problema del trabajo personal e individualizado podría mitigarse mediante el uso de grabaciones para, de esta manera, aligerar la corrección personalizada: el curso contaba con tutorías para la revisión de estos aspectos, pero la falta de tiempo hacía que los alumnos raramente acudieran a ellas. En cuanto a la pesadez del trabajo, se intentaría conseguir una atmósfera de trabajo más productiva mediante el uso del juego dramático como estímulo.

Como complemento a lo expuesto en el capítulo dedicado al marco teórico, conviene aportar estudios que demuestren la eficacia del juego dramático en el aula. Sirva como ejemplo el trabajo de investigación de Motos, que en su artículo sobre la aplicación de las técnicas dramáticas en el aula de Lengua y Literatura manifiesta (1993: 75):

Los resultados constatan que las técnicas dramáticas (juegos, actividades de sensopercepción, sonorización, dramatización y role playing) hacen cambiar favorablemente el significado del concepto que los sujetos tienen de la asignatura Lengua Española, cargándose de connotaciones positivas en las dimensiones semánticas de seguridad, potencia, clima y evaluación. Y también favorecen la creación de actitudes positivas hacia las clases en general, hacia el centro escolar y hacia el grupo al que pertenecen los sujetos.

Motos expone los resultados de una investigación centrada en demostrar que las técnicas dramáticas, cuando se aplican a la enseñanza de la Lengua y Literatura, provocan en los alumnos un cambio de actitud ante ella.<sup>114</sup> Mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos intenta demostrar sus hipótesis, ayudándose de test, grabaciones en magnetófono, inventarios y entrevistas individualizadas y colectivas. A partir del análisis de los resultados, Motos llega a las siguientes conclusiones (1993: 85-89):

---

<sup>114</sup> Para ello el autor parte de la investigación llevada a cabo en un aula de 40 estudiantes de Primero de BUP (actual bachillerato): en 14 clases de Lengua durante los cursos académicos 87-88 y 88-89 del Instituto de Bachillerato del Complejo Educativo de Cheste (Valencia).

- Las técnicas dramáticas mejoran la expresión oral:  
  
(...) influyen en la expresión oral de los sujetos desarrollando la fluidez verbal; estimulan la adquisición de destrezas para la exposición de los contenidos de una manera secuencializada; y favorecen un mayor grado de imaginación en las producciones.
- Estimulan la creatividad:  
  
Las técnicas dramáticas por su propia naturaleza favorecen el desarrollo de los aspectos de la creatividad: fluidez, elaboración, expresividad, implicación personal y uso del lenguaje metafórico.
- Favorece la creación de actitudes positivas hacia la asignatura en que se emplea, pero supone, además, una mejora hacia las clases en general, hacia el centro escolar y hacia el grupo al que pertenecen los sujetos.
- Sirven como elemento de disfrute en el aula:  
  
Ello significa que los sujetos disfrutan con las actividades que realizan y encuentran placer en ellas. Por lo tanto, los procedimientos didácticos basados en el lenguaje dramático estimulan a que los sujetos disfruten con las actividades que están realizando.
- Los procedimientos didácticos basados en el lenguaje dramático favorecen la comunicación y la interacción entre los participantes.
- Los participantes en estas actividades destacan los siguientes aspectos positivos:  
  
(...) proporcionan diversión; las actividades y tareas propuestas son variadas, nuevas e interesantes; ayudan a desinhibir y a relajar la tensión que se produce normalmente en las clases; estimulan la imaginación; incrementan la empatía entre los compañeros y ayudan a desarrollar la capacidad de razonamiento y la expresión oral.
- La realización de actividades dramáticas hace que el pensamiento de los alumnos sobre el profesor cambie en los aspectos relativos a la función, actitud y estilo de enseñanza del profesor.
- En cuanto a los aspectos socio-afectivos que se favorecen y estimulan durante las clases de Lengua mediante el uso de procedimientos dramáticos, el autor enumera los siguientes:  
  
(...) la superación de la timidez y la pérdida de la vergüenza para hablar y actuar en público, disminuyen el sentimiento de ridículo, liberan de las clases normales, y provocan relajación. Y por otra parte, las actividades dramáticas proporcionan la oportunidad de realizar actividades y tareas pertenecientes a los diferentes planos de la persona, psicomotor, cognitivo, afectivo y social.

Las caracterizaciones que aparecen, por parte de los estudiantes, según el estudio son, refiriéndose al aula con técnicas dramáticas: “divertida, relajante, práctica, variada, interesante, amistosa, participativa, interactiva, motivadora, ligera, extraña, entretenida, rápida, diferente, creativa, imaginativa, nueva, distinta, positiva, desinhibidora, rara”.

Este estudio, a pesar de estar centrado en los estudiantes de lengua materna, es extrapolable a la enseñanza de segundas lenguas y sus conclusiones pueden ser aplicables a una clase de español como lengua extranjera; de hecho, uno de los objetivos de la investigación que nos ocupa es mostrar que el juego dramático puede ayudar en esta tarea. Asimismo, nos parece oportuno mencionar los vínculos existentes entre ambas áreas de la lengua (L1 y L2 o lengua extranjera) y de la posibilidad de compartir técnicas, estilos de enseñanza, tipos de actividades y, muchas veces, contenidos.

Cada vez es más común el uso de ejercicios con un sentido marcadamente lúdico, relacionados, de algún modo, con el juego dramático. Así, en las encuestas realizadas a los estudiantes<sup>115</sup>, se sondea la medida en la que están de acuerdo con realizar ejercicios de este tipo para aprender una lengua.

Para ello se pide la opinión a los estudiantes sobre una serie de afirmaciones relacionadas con el estilo de aprendizaje:

Da tu opinión sobre las siguientes afirmaciones:

1=Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo,

4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo

---

<sup>115</sup> Ver encuesta 2.2.2, centrada en los estudiantes en anexo II 2.2.2.

Utilizar juegos en clase es bueno para aprender

_L_12	Frequency	Percent	Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	4	1.91	4	1.91
En desacuerdo	16	7.66	20	9.57
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	47	22.49	67	32.06
De acuerdo	92	44.02	159	76.08
Totalmente de acuerdo	50	23.92	209	100.00

Frequency Missing = 4

Los ejercicios de rol, los juegos teatrales, la mímica (gestos), *sketch* e improvisaciones son buenos para aprender

_M_13	Frequency	Percent	Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	5	2.40	5	2.40
En desacuerdo	18	8.65	23	11.06
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	60	28.85	83	39.90
De acuerdo	82	39.42	165	79.33
Totalmente de acuerdo	43	20.67	208	100.00

Frequency Missing = 5

Las clases tienen que ser divertidas para poder aprender

_N_14	Frequency	Percent	Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	2	0.96	2	0.96
En desacuerdo	10	4.78	12	5.74
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	38	18.18	50	23.92
De acuerdo	89	42.58	139	66.51
Totalmente de acuerdo	70	33.49	209	100.00

Frequency Missing = 4

Una clase divertida no significa que no sea formal

_O_15	Frequency	Percent	Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	9	4.31	9	4.31
En desacuerdo	20	9.57	29	13.88
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	54	25.84	83	39.71
De acuerdo	75	35.89	158	75.60
Totalmente de acuerdo	51	24.40	209	100.00

Frequency Missing = 4

Los resultados indican una elección clara a favor de los valores “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en usar el componente lúdico en la clase; confirman, además, que tienen claro que el hecho de que se use el juego en las actividades no le quita formalidad o rigor a la clase.

### 3.3.3.1. Un ejemplo de aplicación de juego dramático

La eficacia de la aplicación del juego dramático en el aula puede ser comprobada desde el primer día de clase. En esta primera sesión son comunes las presentaciones entre estudiantes y profesores (ejercicios relacionados con los datos personales, aficiones, descripción de personalidad, etcétera).

El primer día de clase suele ser, además, el del primer contacto entre alumnos y profesores (muchas veces es el primer encuentro entre los mismos estudiantes). Ese día suele realizarse actividades de presentación y de utilización de formas de cortesía. En todo caso, ese primer día de clase está relacionado con actividades descriptivas y de introducción.

Casi todos los manuales incluyen al comienzo de sus temarios ejercicios de descripción, desde los niveles más básicos *Español en marcha A1*<sup>116</sup> o *Ven 1* (A1), o incluso en otros más altos como *Sueña 3* (B2). La verdad es que son ejercicios visualmente atractivos, acompañados, a menudo, de audiciones relacionadas con los personajes y la acción en contexto, pero que no dejan de ser muy estáticos y mecánicos.

También es fácil encontrar en la red unidades didácticas centradas en practicar presentaciones, descripciones y ejercicios para romper el hielo. Tal es el caso de la página *Todoele.net*, sitio creado por profesores de español como lengua extranjera, y en la que abundan todo tipo de actividades creativas y variadas. De este sitio elegimos un ejercicio denominado *Romper el hielo*<sup>117</sup>; el nombre es sugerente y encaja con el tipo de ejercicios que estamos buscando, pero una vez revisada la propuesta se puede percibir que sigue siendo muy estática y con muy poco recorrido para la espontaneidad.

---

<sup>116</sup> Ver anexo II 2.4.1.1.

<sup>117</sup> Ver desarrollo de la unidad didáctica en anexo II 2.4.1.2.

Continuando con los materiales disponibles en Internet, se pueden encontrar páginas muy actuales y supuestamente interactivas, como puede ser el *Blog El Tinglado*, cuya misión declarada es la de fomentar la relación del alumnado y crear grupos de profesores que aporten su conocimiento a través de Internet; uno de los ejercicios para practicar español plantea un ejercicio con los siguientes principios:<sup>118</sup>

Aquí podrás hablar con mi amiga Nortxu y practicar tu español. Para el aprendizaje de idiomas es esencial que se produzca interacción entre el emisor y el receptor de los mensajes. Una buena manera de ejercitarse es practicar con un personaje virtual, pues están siempre disponibles, eliminan el temor a equivocarnos y pueden simular muy bien contextos reales de comunicación (...)

El propósito es loable, pero deja mucho que desear a la hora de conseguir esa pretendida interacción en un contexto que, lejos de ser real, se percibe como frío, distante y poco natural.

Como alternativa a los ejercicios presentados, nos gustaría sugerir la unidad didáctica *Conocer-descubrir*<sup>119</sup>, unidad que utilizamos desde hace tiempo en las primeras sesiones de los programas de lengua con el objetivo de establecer los primeros contactos entre estudiantes y entre estudiantes y profesor, y que se desarrolla ciertamente en un contexto real donde la interacción es fundamental.

Los ejercicios de descripción de personas, características psicológicas, e incluso de atmósferas y sensaciones ganan en acción y eficacia si se utiliza el juego dramático. Se trata de una secuencia de técnicas teatrales para potenciar la memoria sensitiva y para ayudar en la interacción entre los componentes del grupo, propuesta por Bercebal (1998), en *Un taller de drama*, y adaptado a la enseñanza de ELE; esta secuencia está pensada para los dos o tres primeros días de clase, en los que estudiantes y profesores están tomando contacto y conociéndose. Es un buen ejercicio para romper el hielo y establecer pautas de trabajo de grupo basadas en la confianza y en la creación de un ambiente distendido de aprendizaje.

---

<sup>118</sup> Ver en anexo II 2.4.1.3.

<sup>119</sup> Ver desarrollo en anexo II 2.4.2. Esta unidad didáctica será analizada de un modo más profundo en la sección dedicada a la reflexión, en la que se expondrá al criterio de otros profesores de español.

### 3.3.3.2. Material práctico relacionado

Gran parte de las ideas reflejadas en las propuestas didácticas desarrolladas en esta tesis doctoral tienen como punto de referencia los siguientes trabajos:

- Bercebal, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real, Ñaque Editora. Será muy útil en la investigación que nos ocupa, y será fuente de inspiración para los ejercicios de presentación, descripción física de personas y de sus características psicológicas.
- Dorrego, L. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Universidad de Alcalá. La obra ofrece una gran variedad de ejercicios, divididos en dos bloques, expresión y dramatización. Es un trabajo enfocado a la realización práctica de ejercicios dramáticos para la enseñanza del español.
- Laferrière, G. (2001): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real, Editorial Ñaque. Se trata de un libro breve en el que el autor desarrolla aspectos que el profesor debe tener en cuenta si elige la dramatización como elemento pedagógico. Cabe destacar los capítulos dedicados a la confianza, la escucha y la observación.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003): *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque. Define y delimita muchos de los términos utilizados en la enseñanza de teatro, por lo que puede ser una ayuda en la comprensión teórica.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Prácticas de Dramatización*, Barcelona, Ed. Humanitas. Muy útil como modo de introducción a los fundamentos teóricos y con un desarrollo práctico fácil de comprender.
- Ruiz, R. y Martínez, J.A. (ed.) (1996): *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada. Se trata de un compendio de artículos centrados en el uso de técnicas dramáticas en el aula de ELE.

### 3.3.4. Necesidad de desarrollar material propio

Ya se ha visto cómo los materiales disponibles en los manuales para destrezas orales no son los más adecuados<sup>120</sup>: suelen ser poco significativos, faltos de naturalidad y de relevancia, y, sobre todo, poco motivadores. Esta es una realidad con la que nos vamos a encontrar durante todo el trabajo de investigación y a la que habrá que dar soluciones para conseguir una programación completa en la que el material elegido sea coherente con objetivo principal de integración del juego dramático al aula.

Con el fin de ofrecer ejercicios más estimulantes, habría que diseñar materiales con elementos cotidianos y fácil de conseguir en el mercado, tales como colecciones de anuncios publicitarios para televisión<sup>121</sup>, vídeos disponibles en la red<sup>122</sup>, etc., con los que se pueden diseñar ejercicios de debate, de descripción, de usos del pasado o de *play back*.

No es ninguna quimera afirmar que se puede llevar a cabo ejercicios de destrezas orales grabados por los mismos estudiantes en vídeo. Como prueba de ello contamos con un trabajo realizado por los profesores y estudiantes de Alcalingua de la Universidad de Alcalá con el nombre de *La mala estrella*<sup>123</sup>; se trata de un trabajo muy completo basado en las supersticiones en la cultura española, que lleva un elaborado proceso de creación de un guion, de la práctica intensiva de diálogos (ensayo) y una producción técnica con materiales muy sencillos llevada a cabo con programas disponibles en cualquier ordenador actual.<sup>124</sup>

En cuanto a los materiales disponibles para la enseñanza de la fonética, los profesores consultados en la encuesta 2.2.1, sobre si los materiales disponibles son suficientes, no se definen claramente (hay 13 participantes que no han contestado a esta pregunta, por lo que entendemos que no han tenido oportunidad de trabajar la fonética en clase).

---

<sup>120</sup> Ver audiciones en anexo CD 4.1.1 y vídeo en anexo CD 4.1.2.1.

<sup>121</sup> Anuncios en anexo CD 4.1.3.

<sup>122</sup> Todofilm, vídeos: *Gritones* y *Rechazos* en anexo CD 4.1.4.

<sup>123</sup> Corto realizado por los estudiantes y profesores de Alcalingua: *La Mala Estrella*, disponible en anexo CD 4.1.4, a partir de la unidad didáctica *Supersticiones*, en anexo II 2.4.4.

<sup>124</sup> Una cámara de video digital y el programa *Movie Maker* de Windows.



### 3.3.4.1. Análisis de los manuales de ELE

Comencemos por analizar la situación en los manuales de contenido general para la enseñanza de ELE; para ello se tomará una muestra de 31 manuales, pertenecientes a 26 de las colecciones disponibles en el mercado.<sup>125</sup> De esas colecciones solo 4 (*Ele SM*, *Español en marcha*, *Español lengua viva*, *Primer plano*<sup>126</sup> y *Sueña*) dedican una sección específica al estudio de la fonética, “pronunciación”, “competencia fonológica”, “pronunciación y ortografía”, o “fonología”, según cada manual. La representación de esta materia sobre el total de la programación puede reflejarse de la siguiente manera<sup>127</sup>:

• <i>Ele SM</i> :	8%
• <i>Español en marcha</i> :	7%
• <i>Español lengua viva</i> :	10%
• <i>Primer plano</i> :	10%
• <i>Sueña</i>	12-15%

Las 22 colecciones restantes no incorporan de un modo explícito el estudio de la fonética/fonología/pronunciación, sino que lo integran, con mayor o menor éxito, dentro de los distintos componentes de la lengua mediante un enfoque por competencias. No es extraño el que aparezcan de una forma reiterada en la introducción del autor términos como: “comunicativo”, “integral”, “enfoque por tareas”, “multidisciplinar”, etc.

<sup>125</sup> Ver relación y comentarios en anexo II 2.1.1.

<sup>126</sup> Hay que llamar la atención sobre el hecho de que la colección *Primer plano*, compuesta por tres niveles, tiene una sección específica para la “pronunciación” (con contenidos relativos a la acentuación) en el primero, mientras que en los otros niveles no hay un trato específico.

<sup>127</sup> Los manuales serán citados por su nombre comercial. En la bibliografía hay una correspondencia entre los manuales y sus autores.

Esta integración de la fonética en las competencias ha sido habitual desde los años 80 hasta la actualidad, incluso en los manuales de tendencia claramente tradicional, como es el caso de *¿A que no sabes?* (publicado en 1983) cuya introducción afirma:

Intenta aportar modelos de trabajo originales junto a aspectos positivos de la tradición existente en la enseñanza de español para extranjeros.

Otras afirmaciones comunes en los manuales publicados en los últimos años:

Es un método comunicativo y multidisciplinar. Integra en un contexto comunicativo el aprendizaje de los diversos componentes que forman la lengua. (*Antena*)

Enfoque plural e integrador, pretende reforzar las funciones comunicativas, la gramática y el vocabulario. Da importancia fundamental a la autonomía del estudiante. (*Esespañol*)

Está basado en una metodología ecléctica que se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques. Todo el material que presentamos ha sido experimentado por alumnado de diferentes nacionalidades y edades. (*Avance*)

Concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas basada en el enfoque por tareas. Estructura modular que facilita que cada grupo pueda establecer su propio itinerario. (*El ventilador*)

Distribución modular y flexible, basándose en un enfoque orientado a la acción; las unidades se orientan a un objetivo tema que dota de contexto a las tareas propuestas. (*Etapas*)

No es misión del trabajo que nos ocupa analizar la eficacia de esta metodología ni la consecución de los objetivos anteriormente declarados por los autores de los manuales; lo que sí es cierto es que este tratamiento de los contenidos fonéticos va a ser de poca utilidad para nuestra tarea.

#### 3.3.4.2. Análisis de manuales específicos de fonética

La vía más directa de encontrar material útil y explicaciones pormenorizadas, que puedan ser utilizadas en la enseñanza de la fonética, será, por tanto, la consulta de publicaciones específicas, tanto manuales para estudiantes extranjeros como obras de investigación enfocadas a universitarios y profesores de lengua.

Dentro de los manuales de ELE habría que mencionar, además de aquellos dedicados a los estudiantes extranjeros de cualquier lengua<sup>128</sup>, las publicaciones orientadas a tratar la fonética teniendo en cuenta la lengua materna de los

---

<sup>128</sup> Borrego (1989), Poch (1980), Quilis y Fernández (1985), Sánchez (1988), Siles (1994), Nuño y Franco (2002), etc.

hablantes a los que van dirigidas: Quilis y Fernández (1985)<sup>129</sup> y Moreno (2000) para el caso del inglés, Fernández (1998) para el caso de los hablantes portugueses, etcétera.

De estas publicaciones quisiéramos destacar la de Moreno (2000), *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*, por su pertinencia con el programa en el que estamos trabajando. El manual cuenta con cuadros contrastivos de los fonemas españoles y su correspondencia con otras lenguas<sup>130</sup>. El tema 9 lo dedica a lo que denomina *El discurso continuo*, unas prácticas que persiguen ganar naturalidad en la expresión hablada mediante la lectura de documentos o discursos reales que pueden aparecer en la práctica cotidiana de la lengua (en la página 87): instrucciones técnicas, noticias periodísticas, conversaciones reales, lecturas literarias, cuentos, poesía y teatro. Dedicar todo el tema 10 a las dificultades concretas del hablante de inglés (páginas 96-104).

#### 3.3.4.3. Análisis de obras especializadas en fonética

Sin duda, es necesario completar la información de los manuales de fonética con obras especializadas, de material divulgativo enfocado al profesor de lenguas. Serán de gran utilidad las obras:

- Cantero, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona. Establece un marco teórico para el estudio del acento y la entonación en español: sus rasgos y las unidades fonológicas de la entonación.
- Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen. Manual muy práctico para el estudio de la entonación y la acentuación en español.

---

<sup>129</sup> *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* es una adaptación de su obra para españoles: aporta el sistema de transcripciones del Alfabeto Fonético Internacional; manifiesta ser un curso de fonética práctica; aconseja la realización de transcripciones fonéticas y la realización intensiva de ejercicios de pronunciación; adapta a la lengua inglesa las transcripciones comparativas con el español y los cuadros contrastivos inglés/español, además de dar recomendaciones puntuales en los ejercicios prácticos.

<sup>130</sup> Inglés, francés, italiano, alemán y japonés.

- D'introno, F., Del Teso, F. y Weston, R. (1995): *Fonética y fonología actual del español*, Madrid, Cátedra. Estudio y presentación del estado de la cuestión en fonética y fonología del español desde diferentes modelos metodológicos.
- Fernandez, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones de fonética general y española*, Barcelona, Horsori. Manual divulgativo para profesores y alumnos universitarios centrado en las capacidades fonatorias y sus características.
- Gil, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros. Manual de consulta para profesores; a partir de del desarrollo teórico de la fonética plantea numerosos ejercicios para la práctica de lo expuesto.
- Llisterri, J. (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona, Anthropos. Guía de autoformación en la investigación experimental en fonética mediante la formación teórica y la introducción a instrumentos y técnicas con los que poner en práctica los conocimientos expuestos.
- Llisterri, J. (2007): "La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador", en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*, Madrid: UNED-AESLA. Herramienta disponible en Internet para el estudio y comprensión de la fonética en general. El apartado dedicado a la prosodia es muy completo y fácil de comprender.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, Gredos. Trabajo de investigación y de revisión de la fonética articulatoria y la fonética acústica. El autor caracteriza la acentuación y la entonación españolas y explica sus funciones básicas.

### 3.4. PLAN DE ACTUACIÓN

Una vez detectados los problemas fundamentales del modelo inicial, el programado para el *Curso de otoño de 2007*, es el momento de diseñar un plan de actuación encaminado a solucionarlos; en este proceso surgirán nuevos retos que resolver y confirmarán el desarrollo cíclico de la acción- investigación. Los problemas concretos del modelo inicial son:

- La práctica de las destrezas orales en el aula de ELE no solo necesita preparación, conocimiento teórico e información sobre los materiales disponibles, sino que necesita una gran dosis de creatividad y de capacidad de improvisación.
- Ante el problema de la programación, es necesario hacer un estudio en profundidad sobre las tendencias educativas existentes y el diseño curricular. Ya se ha realizado un análisis de necesidades del programa, ahora toca aplicar las soluciones a esas necesidades.
- Intentar abarcar en esta tesis todos los elementos de la fonética (tanto los segmentales como los suprasegmentales) sería una tarea imposible. Por lo tanto, la investigación se centrará en uno de ellos: justo el que menos se suele tratar en el aula y al que menos estudio se ha dedicado, esto es, los elementos suprasegmentales. Para ello, es imprescindible reunir y contrastar información que ayude a comprender mejor su funcionamiento y, de ese modo, poder transmitirlo con claridad al estudiante.
- En cuanto al problema de encontrar un método didáctico compatible con los vigentes en la enseñanza de ELE, y que haga más asequible el aprendizaje de los elementos suprasegmentales, utilizaremos el juego dramático como herramienta para estimular la atención del alumno y suavizar la aridez de unos ejercicios necesariamente repetitivos, para conseguir la asimilación teórica y práctica por parte del alumno.

Comenzaremos, por tanto, con los conocimientos teóricos relacionados con la enseñanza de los elementos suprasegmentales y su tratamiento en el aula para, a continuación, planificar un programa piloto en el que se revise los objetivos iniciales del plan inicial y se apliquen las mejoras necesarias para solucionar los problemas detectados durante la etapa de “Reconocimiento del problema”.

### 3.4.1. La enseñanza de los elementos prosódicos

La prosodia yace en la estructura profunda del lenguaje; no es un fenómeno que simplemente acompañe al lenguaje o que añada a los enunciados determinados matices gramaticales y pragmáticos. Por el contrario, es un fenómeno esencial del lenguaje humano y, por tanto, de la competencia comunicativa.

En la presentación del trabajo de Sosa (1999: 13), D'Introno, en relación con la importancia de los elementos suprasegmentales, señala:

Hablar una lengua no implica concatenar sonidos, morfemas y palabras en oraciones y entender el significado de cada morfema, palabra u oración formada, implica también cantar en esa lengua: al decir una oración el hablante no sólo articula los sonidos consonánticos y vocálicos contenidos en la oración, también le asigna a la oración una melodía y un ritmo.

Canellada (1987: 75) mantiene que no hablamos con vocablos o con palabras aisladas, sino que estos van encajados en una línea tonal general, y que esta línea tonal es fundamental para la comprensión del mensaje:

La entonación es fundamental en el estudio o el conocimiento de un idioma. Según el tono, un sonido, una palabra, un simple gruñido a veces, puede expresar la duda, la pregunta, el enfado, la repulsa.

Muchas veces, incluso los nativos tienen problemas lingüísticos: cometen errores o lapsus gramaticales, otras veces no se encuentra la palabra exacta, no se elige el estilo o el registro más adecuado para la situación, etc. Pero en el caso de la entonación la espontaneidad del hablante es definitiva, ya que se produce en su realización un menor control por parte del sistema cognitivo. Las emociones, la situación, el contexto y el origen del hablante son marcadores definitivos a la hora de realizar un patrón entonativo u otro.

Cuando un alumno pronuncia incorrectamente una palabra, a veces se puede entender algo distinto de lo que él pretende expresar; por ejemplo, que anoche se acostó "a las dos", en lugar de "a las doce". Por fortuna, el contexto cumple su cometido con frecuencia, y permite reconstruir el mensaje original, interpretando no lo que dice el hablante, sino lo más probable en esa situación.

Así, se puede deducir que el contexto es fundamental en la entonación. Ni siquiera los nativos entonan de forma estándar cuando charlan en una situación informal: no solo se relaja la articulación de los sonidos, sino también las curvas de entonación. El hablante es consciente de que, con unas pistas mínimas en esos ámbitos, el interlocutor será capaz de interpretar el mensaje correctamente. En el caso del alumno extranjero, el contexto no siempre llega a compensar las deficiencias prosódicas. Muchas veces se producen malentendidos como resultado de una curva entonativa inapropiada; es decir, un error de entonación lleva al oyente a percibir un mensaje distinto del pretendido por el hablante.

Generalmente, los nativos suelen ser tolerantes con las faltas de pronunciación de los sonidos por parte de los extranjeros: se entiende que pronuncien “pozo” igual que “poso”, “corro” igual que “coro” y “paro” igual que “palo”, etc. Sin embargo, se suele ser menos comprensivos cuando no entonan de un modo convencional. En casos extremos, sus enunciados llegan a parecer apáticos, descorteses, agresivos, etc., porque no se asume que la entonación requiere de un largo proceso de aprendizaje y que lo que en un principio suena a falta de educación no es más que un error de entonación.

Cortés (2002) hace constar que el papel de la entonación es facilitar el procesamiento del contenido semántico de los mensajes. Cuando, en la conversación con el nativo, el extranjero se equivoca en la asignación de los patrones entonativos, entorpece la comunicación; además puede resultar molesto, maleducado o irrelevante. El conocimiento de la entonación, es, por tanto, imprescindible para conseguir una comunicación plena.

La entonación regula los turnos y distribuye las pausas intencionadamente para resaltar algunos elementos. Si el extranjero no tiene un dominio suficiente de la prosodia, dificultará el desarrollo habitual de la conversación y podrá resultar falso y poco convincente, como pone de manifiesto Cortés (2002: 91):

Por regla general, los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática y de pronunciación de los segmentos: nos hacemos cargo de las dificultades que debe afrontar el extranjero. Por el contrario, solemos ser intransigentes en el ámbito de la entonación, incluso quienes tratamos con extranjeros a diario tomamos una falta de entonación como una falta de educación.



### 3.4.1.1. El tratamiento explícito de la prosodia en el aula

Cada ser humano tiene un modo personal de hablar que es parte de su identidad como individuo y que va ligada a la de una colectividad, la de su propia lengua materna. Este modo de hablar se ve reflejado cuando se estudia una lengua extranjera, en la que muestran, en mayor o menor medida, rasgos fónicos característicos de su lengua materna, aun cuando sean capaces de alcanzar un nivel sobresaliente en otros planos de la lengua extranjera (léxico, gramatical, estilístico, pragmático, etc.). Cortés (2000: 97) afirma que:

Podría decirse que la pronunciación es el componente más *íntimo* de la identidad lingüística. Y dentro de la pronunciación, parece ser que es precisamente la entonación el subcomponente más *íntimo* para el aprendiente dada la estrecha relación existente entre el componente entonativo y el afectivo. En efecto, la entonación revela una información sumamente personal: actitud, estado de ánimo, sentimientos, emociones...

Generalmente se asume que la entonación puede ser considerada uno de los aspectos más difíciles de asimilar<sup>131</sup> y de enseñar.<sup>132</sup> Cortés (2002: 9) expone lo que él considera falta de atención que generalmente ha tenido la entonación en la enseñanza de segundas lenguas:

Como estudiante y como profesor de lenguas extranjeras, he podido constatar que la entonación es uno de los aspectos más difíciles de aprender en un idioma extranjero y uno de los que mayores malentendidos originan en la comunicación oral; paradójicamente, sigue siendo uno de los más desatendidos en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Una de las causas apuntadas por el autor es que los estudios fonológicos se han centrado en los elementos segmentales, los fonemas, dejando de lado la acentuación, el ritmo y la entonación. Esta causa puede ser confirmada si se revisa la encuesta 2.2.1 de los profesores, en la que puede observarse que ante la pregunta nº 5:

¿Trabajas la pronunciación/corrección fonética en clase con tus alumnos?

<sup>131</sup> Cortés (2001: 98) menciona a Carduner y Hagiwara (1982: 53), Cruttenden (1986: 145) y Evtich y Roudzit (1991: 278).

<sup>132</sup> Cortés (2001: 89) menciona a Tench (1981: 84), Laroy (1995: 39), Kvavik (1976: 406), Mestreit y Poch (1983: 47), Cauneau (1992: 20), Brazil (1994: 3) y Payrató (1985: 85).

Los entrevistados contestan lo siguiente (4 no contestan este punto):

- Sí, un total de 30 (75 %)
- No, un total de 6 (dos de ellos por falta de medios y de tiempo)

En el caso de que el profesor trabajara con la fonética, habría que sondear cuáles son los elementos que más le gusta enseñar; en la pregunta nº 6 se plantea:

¿Qué aspectos fonéticos preferirías trabajar?

_B3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Segmentales	24	64.86	24	64.86
Suprasegmentales	13	35.14	37	100.00

Frequency Missing = 3

Domina, de un modo claro, el estudio de los sonidos sobre el del ritmo, la pausa el acento y la entonación. Algunos entrevistados puntualizan que este aspecto depende del nivel, uno de ellos manifiesta que “depende del nivel y de la nacionalidad” y otro asigna el estudio de los elementos segmentales a los niveles A1/A2 y el de los suprasegmentales a B1/B2. El profesor nº 33 es más explícito:

Esta pregunta es complicada, están tan vinculadas que es complicado separarlo, pero yo considero que el acento, pausas, ritmo y entonación es algo que en la lengua española es importante, sobre todo si quiero lanzarles a que hablen con nativos. Necesito que sepan entonar o como mínimo localizar la entonación de los nativos, para que no tengan mal entendidos.

En cuanto a la visión de los estudiantes, retomando la encuesta 2.2.2 (pregunta nº 4), se puede confirmar que, de aquellos que han recibido en algún momento instrucciones sobre fonética o pronunciación, la mayoría han tratado con elementos segmentales:

Si has estudiado fonética y pronunciación española, ¿qué parte has estudiado más?

Ordena de mayor (1) a menor (5) importancia:

Las vocales y las consonantes, sus características  
y forma de pronunciación

_A1	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1	67	44.67	67	44.67
2	35	23.33	102	68.00
3	19	12.67	121	80.67
4	17	11.33	138	92.00
5	12	8.00	150	100.00

Frequency Missing = 63

Las pausas, las comas, los puntos...

_B1	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1	3	2.00	3	2.00
2	11	7.33	14	9.33
3	25	16.67	39	26.00
4	42	28.00	81	54.00
5	69	46.00	150	100.00

Frequency Missing = 63

Los acentos: palabras esdrújulas, llanas y agudas

_C1	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1	47	31.33	47	31.33
2	46	30.67	93	62.00
3	28	18.67	121	80.67
4	17	11.33	138	92.00
5	11	7.33	149	99.33

Frequency Missing = 63

Las sílabas, diptongos, triptongos e hiatos

_D1	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1	12	8.00	12	8.00
2	36	24.00	48	32.00
3	41	27.33	89	59.33
4	35	23.33	124	82.67
5	26	17.33	150	100.00

Frequency Missing = 63

La entonación

_E1	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1	20	13.33	20	13.33
2	22	14.67	42	28.00
3	37	24.67	79	52.67
4	39	26.00	118	78.67
5	32	21.33	150	100.00

Frequency Missing = 63

De los 213 entrevistados, 63 no han contestado, lo que indica que un 29.6% no ha estudiado nunca (o no tienen la percepción de haberlo hecho) la pronunciación o corrección fonética. De los 150 restantes, la dedicación a los elementos segmentales domina sobre los suprasegmentales; aún así se nota que el estudio de la acentuación en español ocupa un plano importante de la programación de los estudiantes en su país de origen.

Otra de las dificultades con las que se encuentra un profesor de lenguas, a la hora de abordar el estudio de la prosodia, es la falta de un criterio común entre los investigadores para plasmar sus teorías de una forma clara y concisa. No se trata ya de que cada escuela o cada tendencia investigadora use su propio criterio, sino que, a menudo, se dan contradicciones entre maestros y seguidores, entre los estudiosos de la misma rama, etc. Todo esto es explicable por la propia complejidad del tema; si nos centramos en el plano de la investigación fonética la mayoría de los autores coincide en las limitaciones y peculiaridades de la entonación como componente fundamental de la prosodia. Sin ir más lejos, Quilis (1999: 409) deja claro que:

El suprasegmento entonativo es uno de los componentes más complejos de una lengua: sus variadas formas, sus diversas funciones, su incidencia más o menos directa en la significación y en la caracterización del hablante lo convierten en un campo de estudio en el que no faltan las dificultades.

En el plano lingüístico, surge la cuestión de las relaciones entre entonación y gramática, de lo pertinente y lo lingüísticamente relevante de la entonación. Navarro Tomás hace referencia a esta situación (1944: 6):

La tradición gramatical, que no sin resistencia, ha ido concediendo algún espacio a la pronunciación de los sonidos en el estudio de las lenguas modernas, empieza a advertir que las formas de la entonación, a las que siempre se ha conocido especial importancia en la matización emocional de la palabra, actúan también en muchos casos con el carácter y papel de verdaderos elementos gramaticales.

Los demás asuntos relativos a la gramática y al léxico son más fáciles de analizar; la capacidad de introspección por parte de los hablantes y de los estudiosos es más clara hacia los aspectos que se refieren al significado global que hacia la melodía. Los fenómenos melódicos están condicionados por la expresión oral, siempre más individual y subjetiva. En este sentido, en su estudio sobre la entonación, Sosa (1999: 19) afirma:

Una de las dificultades mayores con que se han tropezado los estudiosos de la entonación del español ha sido la dificultad de describir adecuadamente el contenido concreto, fonético, de las variaciones melódicas de la voz. Los hechos entonativos, contrariamente a lo que sucede con otros aspectos de la sustancia fónica y con los demás niveles de análisis lingüístico, son difíciles de describir con precisión perceptualmente, y difíciles también de caracterizar en términos de componentes, de segmentos, o de rasgos, dentro de un modelo coherente.

Una de las misiones del docente es hacer ver al estudiante que es tan importante pronunciar de una forma adecuada y aplicar una entonación acorde con el discurso como construir frases gramaticalmente correctas. Ya el pionero de los estudios de fonética en el mundo hispánico, Navarro Tomás (1944: 6), dice lo siguiente:

La impropiedad de la entonación altera el sentido de lo que se dice no menos que la impropiedad del léxico o de la sintaxis.

En este sentido, alega que pronunciar el español con entonación inglesa es tan impropio como usar estructuras gramaticales y calcos; además, una entonación incorrecta puede producir mayores malentendidos que el uso de un léxico inadecuado, sin contar con los aspectos culturales y extralingüísticos que implica dicho componente prosódico en la comunicación verbal.

Tanto para el que estudia un idioma con la aspiración de hablarlo con propiedad y corrección como para el que se interesa por el análisis de su carácter y estructura desde el punto de vista lingüístico, el conocimiento de la entonación representa un valioso y decisivo progreso en la difícil conquista e interpretación del modo de ser que el acento de ese idioma representa. No se penetra enteramente en el dominio de una lengua mientras no se conoce la intimidad de su entonación.

El problema reside, esencialmente, en que los profesores de lenguas no cuentan, por lo general, con la preparación necesaria para acometer la labor de enseñar las técnicas de pronunciación y entonación, tanto en el caso de lengua materna como en el de segundas lenguas. Además, en el improbable caso de contar con ese conocimiento, debe ser transmitido de una forma sencilla y clara al estudiante, con lo que la misión se vuelve más compleja.

Gil (2007: 27), basándose en sus propias experiencias como docente, plantea:

Cierto es que existe una notable falta de información sobre el conjunto total de fenómenos vocales que son lingüísticamente relevantes para el estudio de una lengua y que rara vez se ha intentado delimitar, describir y clasificar sistemáticamente toda esta gama en un marco teórico. Ello ha tenido un fiel reflejo en la esfera docente, donde, por citar un ejemplo, sólo recientemente se ha reconocido la importancia de fenómenos como la entonación.

Invita a los fonetistas a que aporten nuevos métodos didácticos que le sean útiles al docente en su tarea:

Si un profesor cuenta con una descripción de la base articulatoria del idioma en cuestión, si conoce sus esquemas rítmicos y entonativos, (...), entonces estará bien preparado para abordar cualquier curso de corrección fonética.

El profesor de lenguas no va a tener que explicar, por supuesto, toda esta información, pero debe conocer cuál es el fundamento de los fenómenos fonéticos y, en el caso concreto que nos ocupa, todo lo relacionado con el ámbito de los fenómenos suprasegmentales. Además, un conocimiento amplio de la materia que se está explicando aporta más seguridad al docente en su trabajo, a la vez que adquiere más valor y respeto de sus estudiantes. En esta línea se manifiesta Cortés (2002: 61) cuando afirma:

Debe quedar bien clara la diferencia entre aquello que el profesor precisa saber –sobre fonética, fonología, didáctica, psicología- y aquello que precisa transmitir al alumno para mejorar su competencia prosódica. Por ejemplo, el alumno no necesita saber los parámetros que subyacen a una sílaba acentuada –tono, intensidad, duración y timbre- ni para percibirla ni para producirla.

Ahora bien, no se debe mirar únicamente las capacidades del profesor de lenguas para llevar a los estudiantes las normas fonéticas y su puesta en práctica. Muchas veces el problema también es imputable a la idiosincrasia y a los posibles prejuicios del propio estudiante: hay personas que son capaces de aprender y de trabajar con estructuras gramaticales de otros idiomas, pero se sienten ridículos al acomodarse a la entonación de otra lengua, y llegan incluso considerar su práctica como algo que ataca a su pudor. Por ello, el clima de la clase de fonética ha de ser distendido para que el estudiante “cante” en español, porque, en definitiva, es una cuestión de oído.

El objetivo fundamental de la enseñanza de la entonación es alcanzar la fluidez y la corrección en los contextos de uso, la práctica de la comunicación real y espontánea resulta esencial e indispensable. De todos modos, los patrones entonativos y rítmicos, a veces, tienen un significado fonológico independiente. De ahí que, aunque no se conozca una lengua, sea fácil identificar si se está hablando enfáticamente, si se está preguntando, reprochando o disfrutando en una conversación, a pesar de que no se entienda el contenido exacto.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Ver el punto dedicado a los universales entonativos 2.3.4.3.

### 3.4.1.2. Tipología de las actividades de práctica prosódica

El poco interés existente por los asuntos relacionados con la prosodia se refleja en la falta de creatividad dominante en la creación de material didáctico, en el que siguen empleándose sobre todo ejercicios de “escucha y repite”, o bien los clásicos ejercicios de sistematización (*drills*). Cortés (2001a) enumera algunas actividades<sup>134</sup> encaminadas a la adquisición de la acentuación en lenguas extranjeras; nosotros hemos preguntado a los estudiantes sobre el uso de las actividades más comunes, actualmente, en el aula de ELE (encuesta 2.2.2).

Si has estudiado fonética y pronunciación en español, ¿qué tipo de ejercicios has realizado?

TIPO DE EJERCICIO	%
1. Ejercicios de “escuchar y repetir”	86.00
2. Grabar tu voz y revisarla con el profesor	39.80
3. Ejercicios realizados por ordenador	46.77
4. Lecturas en voz alta, imitación del profesor, etc.	74.00
5. Distinguir fonemas, sonidos	53.27
6. Acentuación, listas de sílabas acentuadas	66.49
7. Marcar las pausas, formar grupos de palabras	52.50
8. Distinguir frases interrogativas, exclamativas, afirmativas, etc.	66.16
9. Acompañar con movimientos la entonación de una frase	46.73
10. Transcripciones fonéticas, curvas de entonación, etc.	45.13
11. Escuchar un texto y colocar signos: ¡! o ¿?	57.07
12. Adivinar el estado de ánimo de un hablante por su entonación	46.39
13. Juegos de rol ( <i>role play</i> ), diálogos teatrales	70.85
14. Reproducir estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado...	46.46
15. Memorizar un poema o un cuento	34.00
16. Audiciones de canciones	71.21
17. Ejercicios con anuncios de publicidad (vídeos)	65.64

<sup>134</sup> Ver tipología propuesta por Cortés (2001a) en anexo II 2.5.1.

Se puede apreciar que los estudiantes han trabajado en sus países de origen con una amplia tipología de ejercicios, de los que destacan claramente aquellos que tienen que ver con el tipo “escucha y repite”, *drills* y listas de palabras; cabe mencionar, sin embargo, que no les son ajenos los ejercicios de dramatización (un 70.85% los reconoce y afirma haberlos practicado). Puede comprobarse, además, que el uso de canciones, de vídeos y otros elementos audiovisuales está muy asentado en la enseñanza de lenguas.

Por otro lado, y a pesar de que son estudiantes jóvenes y acostumbrados a los medios tecnológicos, pocos los utilizan para grabar su voz o utilizan el ordenador para mejorar su pronunciación. Por último, destacan las lecturas en voz alta y los ejercicios de distinción de patrones entonativos (interrogación, exclamación, etc.), pero no están acostumbrados a reproducirlo de una forma dirigida en clase.

Los ejercicios de repetición son útiles como instrumentos de evaluación, ya que le permiten al profesor comprobar de un modo sencillo en qué medida el alumno es capaz de percibir y reproducir unos modelos, por ejemplo, una curva melódica; sin embargo, tienen un inconveniente como instrumentos de adquisición fónica, ya que consisten en que el alumno escuche y, sin pensarlo, repita. Aunque el alumno logre pronunciar correctamente en ese momento, a largo plazo no existen garantías de que será capaz de transferir esa pronunciación correcta a otra producción oral, sobre todo si se trata de una actividad de habla espontánea o en un contexto diferente al del aula.

#### 3.4.1.3. Materiales para la enseñanza de la prosodia

A pesar de la relevancia del papel de la prosodia, la enseñanza de lenguas carece de métodos eficaces que aseguren la correcta adquisición de este nivel del lenguaje. En una revisión de tratados de fonética y fonología y de manuales de ELE se puede comprobar que en una proporción considerable de las obras consultadas la entonación o bien no se menciona o bien ocupa un puesto secundario (Cortés: 1999). A las razones ya han sido expuestas con anterioridad, hay que añadir la falta de interés de los diseñadores de materiales (o, quizá, falta de conocimiento) sobre la materia: en el remoto caso de que se diera interés por la fonética, se centrarían en los elementos segmentales, los fonemas.



Ya se vio, en el punto 3.4.1.2, que uno de los aspectos más mentados por los estudiantes en cuanto a los elementos de la fonética que más habían trabajado en su lugar de origen era el de la pausa y el acento en español. Este aspecto se ve reflejado también en los materiales analizados.

Durante el plan de actuación se programó, desde el principio del curso, la práctica de los patrones acentuales y entonativos de la forma más verosímil posible, en situaciones de comunicación real. En nuestro caso, el material didáctico elegido proviene de grabaciones de documentos reales, al alcance de cualquier persona, cuyo propósito inicial no tiene nada que ver con el estudio de elementos prosódicos: poemas declamados por el propio autor, textos leídos por un locutor/narrador, entrevistas reales a personajes reales, temas musicales interpretados por grupos de música reconocibles en el ámbito hispano, etc. Además, se han incorporado documentos visuales auténticos relacionados con el cine y la publicidad como estímulo al desarrollo de la clase.

#### 3.4.1.4. Herramientas de apoyo auditivo y visual

Llisterri (2007)<sup>135</sup> hace mención al laboratorio de idiomas tan de moda en los 90, y que basaba sus actividades en el esquema escucha/repite. Hoy en día pueden encontrarse estas actividades en el soporte informático, gracias a la aparición de materiales multimedia en CD-ROM o DVD (donde el autor expone diferentes medios tecnológicos para la práctica y corrección fonética) aparecen diferentes posibilidades:

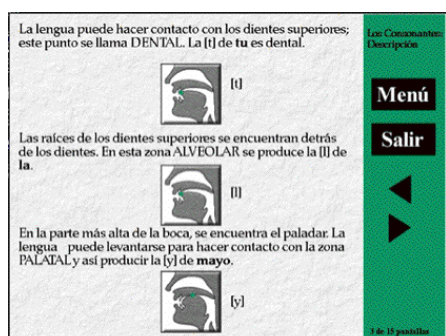
- Sistemas de grabación-repetición que permiten realizar grabaciones para ser comparadas con un modelo propuesto.
- Ayudas visuales y acústicas para estudiar la producción de segmentos.<sup>136</sup>
- Material de ayuda para la información articulatoria esencial.

---

<sup>135</sup> La enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética asistidas por ordenador:  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/EAO\\_Pron.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/EAO_Pron.html)

<sup>136</sup> Dispensa, M.- Waite, L.- Siebert, D.- Wickelhaus L.- Piñeros, C. E.- Moon, C. (2001) *Fonética: Los sonidos del español*, University of Iowa.  
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>

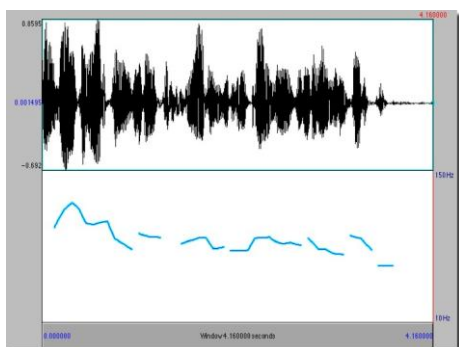
- Ficha técnicas que incorporan descripciones articulatorias simplificadas como instrucciones para la pronunciación; sirva como ejemplo:



Corsbie, C. y Gore, L. Review of Pronunciación y Fonética.  
 Versión 2.0. University of Texas at Austin.  
 CALICO Software Review.

- Visualización de las características acústicas de los fonemas mediante el estudio de espectrogramas.
- Para el estudio concreto de los elementos suprasegmentales, programas para el estudio de la evaluación de la frecuencia fundamental, de la curva melódica y de los patrones melódicos<sup>137</sup>.

De todos estos programas, PRATT<sup>138</sup> podría ser de utilidad para un curso de entonación española, ya que permite analizar la línea melódica y ofrece la posibilidad de escuchar la producción en tiempo real, además de realizar una representación visual de la señal sonora. En la curva melódica se detectan unos puntos en los que se producen variaciones significativas en la trayectoria de la curva melódica. Estos son los puntos de inflexión y se distinguen los picos y los valles, según si aumenta o disminuye la frecuencia fundamental, respectivamente.



“El viento norte y el sol porfiaban sobre cuál de ellos era el más fuerte”.  
 Resintetizado con una **curva melódica** (F<sub>0</sub>) plana mediante el programa **Praat**.

<sup>137</sup> Garrido, J.M. (1996) *Modelling Spanish Intonation for Text-to-Speech Applications*. Ph.D. Thesis. Departament de Filologia Espanyola, Facultat de Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://liceu.uab.cat/juanma/tesis.html>

<sup>138</sup> Praat, *doing phonetics by computer*. <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> Este programa puede descargarse y ser utilizado como herramienta de laboratorio fonético.

La práctica de la entonación en el aula<sup>139</sup> puede reforzarse con el uso de estos programas, ya que el estudiante es capaz de comparar sus producciones con las del modelo y aprender de sus errores. Sin embargo, la utilización de las tecnologías puede constituir una práctica beneficiosa solo si se limita el uso a las fases preparatorias o correctivas del aprendizaje. Sin integración no puede haber aprendizaje significativo.

Es necesario, según Llisterri (2007), trabajar en un ámbito interdisciplinario que ayude a comprender el proceso de adquisición del sistema fonético de una L2. Estos son los defectos más visibles, detectados por el autor, de estos materiales multimedia:

- Aproximación similar a la de los laboratorios de lenguas, basada en la audición y en la repetición.
- En general, no se proporcionan estrategias al estudiante para aproximarse a la producción nativa.
- Conseguir una representación acústica exactamente idéntica a la del modelo implica una imitación completa.
- En la L1 un mismo enunciado puede tener más de una realización acústica aceptable debido al contexto comunicativo.
- Dificultad de interpretación de los documentos.

---

<sup>139</sup> Praat, Language Lab: <http://praatlanguage.com/wordstresstwo.htm>

### 3.4.2. Planificación de un programa piloto

En la etapa de reconocimiento del problema se detectó una serie de fallos en la programación del curso diseñado para el otoño de 2007; este es el momento de replantear ese programa, de planificar un curso más adecuado y con contenidos más realistas. Se trata de planear una serie de actividades relacionadas con los aspectos suprasegmentales, y que puedan ser desarrolladas en el curso que va a tener lugar en la primavera de 2008, de modo que no interfiera excesivamente en el desarrollo del programa de fonética establecido previamente; estas actividades deben ser compatibles con el programa establecido por el centro.

En el curso anterior se había mostrado que los estudiantes daban por sabido conceptos fonéticos, supuestamente básicos, pero que en realidad no tenían del todo claro, como puede ser la relación átono/tónico. La puesta en práctica del programa anterior<sup>140</sup> había comenzado con la seguridad de que, visto las programaciones específicas para un nivel avanzado (según ACTFL, B2 según el *MCER*), los estudiantes tendrían un dominio amplio de la prosodia y se podría poner en práctica la programación inicialmente planteada.

En el manual utilizado<sup>141</sup> no se obvia el conocimiento de las normas de acentuación, lo cual es de gran ayuda, y comienza con el repaso de conceptos elementales como: la sílaba, reglas de división silábica y clasificación, el acento, concepto tónico/átono, clasificación según su posición, etc. Las explicaciones son muy sencillas y, supuestamente, están al alcance de un estudiante con ese nivel. De hecho, aparenta excesivamente sencillo (el profesor deberá, de todos modos, buscar información complementaria para completar los contenidos teóricos). En la parte IV del manual se encara la entonación partiendo del concepto curva de entonación, para, después de una breve explicación de grupos fónicos y tonemas, explicar los esquemas entonativos del español.

Es el momento de plantear un programa que, partiendo de lo ya establecido, corrija los defectos del plan inicial, concrete mejor los objetivos y complete los contenidos con los que se va a trabajar.

---

<sup>140</sup> Ver programación inicial en 3.2.2.9 y anexo II 2.3.3.

<sup>141</sup> Nuño y Franco: *Ejercicios de fonética avanzado y superior*.

### 3.4.2.1. Objetivos revisados del plan inicial

Estos son los objetivos, los que se fijaron en el programa inicial (en 3.2.2.9), adaptados al nuevo programa llevado a la práctica en primavera de 2008.

Objetivos generales:

- Hacer una reflexión sobre la importancia del estudio y dominio del español como parte de una carrera universitaria y del futuro profesional del estudiante.
- Recapacitar, asimismo, sobre el funcionamiento interno de la lengua española. Perfeccionamiento de las estructuras fonéticas, conocimiento y uso correcto de normas cada vez más complicadas.
- Conseguir que el estudiante de ELE perciba el estudio y la práctica de la fonética como algo necesario y válido desde el primer momento.
- Hacer que el estudiante de ELE sea capaz de reconocer e imitar las diferentes estructuras suprasegmentales.
- Hacer comprender al estudiante que el error fonético puede resultar tan grave como el gramatical o el léxico, que pronunciar y entonar correctamente es necesario para hacerse entender.
- Desarrollar las destrezas comunicativas de tono, timbre, intensidad, etc. en relación con la intención comunicativa.

Objetivos específicos:

- Localizar y corregir problemas fonéticos y de pronunciación.
- Estudiar los elementos rítmicos.
- Reconocer las diferencias en la intensidad.
- Dividir el discurso en grupos fónicos coherentes.
- Distinguir las partes que forman la curva de entonación.
- Reconocer y reproducir los patrones entonativos en español.

### 3.4.2.2. Metodología didáctica

En la metodología tradicional la programación se organiza en torno a estructuras gramaticales; además, la presencia de los estudios fonéticos es muy limitada. Es cierto que en los modelos didácticos donde la programación se organiza sobre las funciones comunicativas y todo lo lingüístico se supedita a ellas, la pronunciación ocupa un puesto importante. Pero incluso en esos enfoques y métodos la programación se organiza en torno a estructuras gramaticales; el peso de la pronunciación o de la entonación nunca ha podido igualarse al de la gramática.

Por ello, es lógico que cada profesor tenga su propio método, que no va a coincidir plenamente con los postulados del método de gramática y traducción, del método directo, de la enseñanza comunicativa de la lengua, del aprendizaje de la lengua mediante tareas o de cualquier otra propuesta didáctica que se pueda encontrar en los libros de metodología.

El punto de partida metodológico de este programa será el uso de la lengua como una forma de acción, con el fin concreto de comunicar situaciones, pensamientos, estados de ánimo, etc. Si el hablante domina algo una lengua, la misión será aprender a comunicarse mejor; en situaciones más sofisticadas que las que ya controla, incidirá en situaciones gramaticales y fonéticas más complicadas.

Se tendrá en cuenta el concepto competencia comunicativa propuesto por Hymes (1967), cuando defiende que se necesita otro tipo de conocimientos, además de los gramaticales, para poder utilizar la lengua de un modo productivo. Esos conocimientos están relacionados con el tipo de registro que se debe usar, cuál es la situación y el lugar donde se establece la comunicación, quiénes son los interlocutores, en suma, todo aquello que puede surgir en las situaciones sociales que se nos presenta cada día. Se definirá competencia comunicativa como el resultado del conocimiento teórico que se posee de la lengua (competencia lingüística) sumado al conocimiento que se tiene del entorno, de las situaciones y de las necesidades (competencia pragmática).

Una lengua, además de servir de medio que permite la comunicación de los componentes de la comunidad que la forman, muestra que todos los hechos sociales se organizan en torno a ella: cuando se habla de comunidad lingüística se designa a un grupo de personas que utiliza la misma lengua en el entorno de

un espacio común y un mismo contexto histórico, social y cultural. Por ello, el hecho de aprender una lengua no debe limitarse al conocimiento de la lengua en sí misma, de sus reglas y códigos; las programaciones de lengua deben incluir elementos relacionados con aspectos culturales y sociales, historia, literatura, variedades dialectales, etc., integrados de un modo adecuado al nivel de conocimiento del alumno y con una visión objetiva y contextualizada<sup>142</sup>. Este enfoque favorece una actitud positiva hacia la comunidad que utiliza esa lengua, además de ser un elemento motivador del aprendizaje, ya que relaciona los conocimientos lingüísticos con los conocimientos sobre otras personas y otras realidades: es lo que se podría denominar interdisciplina en el aula de lengua.

La metodología partirá de la idea enunciada por Cassany, Luna y Sanz (1994: 86) del trabajo basado en los enfoques comunicativos promovidos por el Consejo de Europa. Las características básicas de una programación y la forma de trabajar en clase serían las siguientes:

- Los ejercicios recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- Estos ejercicios trabajan con textos completos, no solo con palabras, frases o fragmentos fuera de su contexto.
- La lengua que se aprende es real y contextualizada, trabajada a partir de textos auténticos en los que caben, además del estándar, usos y registros argóticos y dialectales.
- Es común el trabajo en parejas y en grupos, como modo de organizar la comunicación en el aula y como base de práctica de la lengua.
- Los ejercicios permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación, a pesar de tratarse de un programa monográfico de fonética.

Ya se comprobó en el punto 3.4.1.2 cómo los estudiantes están acostumbrados al estudio de la competencia del acento y cómo el aprendizaje de la acentuación española plantea muchos menos problemas que la entonación.

---

<sup>142</sup> En este trabajo se incorporarán actividades relacionadas con las áreas de literatura, teatro, cine... (ver ejemplos en anexo I: *Programación final*).

Además, los estudiantes en los que nos estamos centrando (nivel B2) han tenido un contacto más estrecho con los aspectos teóricos acentuales: todos han recibido alguna información sobre palabra llana, aguda, tilde, tónico, átono, etc., puesto que en desde los primeros niveles han tenido que aprender y trabajar estos contenidos.

La limitación del tiempo disponible y la complicación de los contenidos nos hace renunciar al intento de un análisis de los fenómenos entonativos relacionados con aspectos sociolingüísticos: no se pretende tampoco analizar las realizaciones según los diferentes registros sociales. Ello es debido a que la dificultad de expresar el grupo fónico español con soltura y fluidez requiere tiempo y esfuerzo. Dependerá de la capacidad del estudiante que, en un ámbito concreto del mundo hispánico, si tuviera que vivir en él, adopte la modalidad entonativa que corresponda al lugar donde desarrolla su aprendizaje.

#### 3.4.2.3. Actividades específicas

Tradicionalmente la técnica más empleada para la enseñanza y corrección de cualquier aspecto de pronunciación, entre ellos la entonación, es la de escuchar un modelo (el profesor, una grabación, etc.) y repetir el sonido, la sílaba o la palabra en cuestión. Esta técnica tiene ventajas e inconvenientes y por sí sola no basta para enseñar o corregir la entonación. Pero es un trabajo que deberá realizar el estudiante como refuerzo de lo aprendido en clase.

Pasamos a enumerar una serie de actividades que se plantean como alternativa a la rutina anteriormente mencionada, intentando que el estudiante pueda adquirir unos recursos que le permitan practicar la pronunciación sin caer en la monotonía.

- El alumno escucha un enunciado, observa unas opciones escritas y escoge la que corresponde al enunciado que ha oído (Giovannini, 1996).
- Hablar acompañando la producción oral de movimientos de la mano: ésta sube o baja según el tono de la voz (Artuñedo y Donson, 1995).
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes, (o bien ¡! o bien ¿?), en una transcripción de dicho diálogo (Celce-Murcia, 1996).



- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas, es decir, unas líneas onduladas que simbolizan los ascensos y descensos del tono a lo largo de los enunciados (Bourdages, 1987).
- Juegos de memoria en los que se practica la entonación propia de las enumeraciones: sube el tono al final de cada elemento de la lista y baja en el último elemento (O'Connor y Fletcher, 1989).

Las actividades y tareas serán planteadas de un modo graduado y adecuado al conocimiento real del alumno. Moreno (2000: 9) insiste en realizar itinerarios que lleve de lo fácil a lo difícil. No se va a dar por sabido ningún concepto teórico; como ya se ha apuntado anteriormente, es muy común que los estudiantes desconozcan casi todo lo relacionado con la entonación no solo en español, sino en su propio idioma. Por ello, los primeros pasos en la programación de ejercicios didácticas puede parecer un poco obvia: para saber qué es un grupo fónico, se deberá antes tener muy claro la diferencia entre sílaba tónica y átona, dónde se sitúan las pausas, etcétera.

#### 3.4.2.4. Descriptores del *MCER*

En el punto 2.2.4 de nuestro trabajo se estableció la importancia del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como modelo común de programación en toda Europa. En él se describe, de forma integradora, lo que tiene que aprender un estudiante de lenguas para poder comunicarse de una forma eficaz. Sirve, además, de herramienta práctica para la asignación de niveles y para la evaluación coherente del conocimiento del estudiante<sup>143</sup>, dentro del contexto cultural donde se enmarca la lengua.

En el área concreta que nos atañe, los descriptores<sup>144</sup> del *MCER* indican cómo la “competencia fonológica” supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los siguientes elementos:

---

<sup>143</sup> Ver niveles de referencia y cuadro de evaluación para las destrezas orales en anexo II 1.2.

<sup>144</sup> Ver descriptores completos del *MCER* en anexo II 2.5.4.1.

- las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (*prosodia*): acento y ritmo de las oraciones; entonación;
- reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión.

Los usuarios pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.
- Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.
- Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.

En cuanto a la pronunciación, el *MCER* plantea la siguiente cuestión: ¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua? Estas son las opciones sugeridas:

- simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- por imitación a coro de: el profesor, grabaciones de audio de hablantes nativos, grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
- leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
- mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
- con el uso de textos transcritos fonéticamente;
- mediante el entrenamiento fonético explícito;
- aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
- mediante alguna combinación de las anteriores.

Usaremos como propias estas sugerencias a la hora de concretar los componentes del programa piloto que se pondrá en práctica durante el curso de primavera de 2008. Asimismo, estas deben ser completadas con el desarrollo de los descriptores aquí perfilados y que el Instituto Cervantes se encarga de concretar en su *Plan Curricular*.

### 3.4.2.5. Propuesta del Instituto Cervantes

Ya se vio (en el epígrafe 3.3 “Reconocimiento del problema”) que uno de los errores de la programación del curso original de 2007 fue el de partir de los contenidos de un manual para su realización. En el plan de actuación se planteó el diseño del curso piloto de 2008, en el que se intentaría solucionar ese problema, al menos en lo que se refiere a la parte de los elementos suprasegmentales, a cuyo ámbito hemos decidido ceñir la investigación-acción.

Por ello, antes de proceder a realizar una propuesta de programación para este curso piloto, quisiéramos analizar los planteamientos que, a este respecto, expone el Instituto Cervantes en su *Plan Curricular* a la hora de afrontar el estudio de los elementos suprasegmentales<sup>145</sup> (“pronunciación y prosodia”, según su propia terminología) en la clase de ELE.

El Instituto Cervantes parte de la siguiente reflexión: la forma en que un extranjero pronuncia la lengua del país que lo acoge influye en la consideración de la comunidad hacia él; generalmente será mejor aceptado cuanto más se acerque al modelo nativo, consiguiendo una mayor aceptación social e incluso mayores perspectivas de desarrollo profesional y de relaciones personales. Por tanto, la aspiración de la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras debería ser la de acercarse a la pronunciación de un nativo.

De todos modos, aprender a pronunciar adecuadamente es, sin duda, más difícil de alcanzar que cualquiera de las otras facetas de aprendizaje, como puede ser el vocabulario o la gramática. La razón puede ser que la forma de articular los sonidos en nuestra lengua materna está tan ligada a nuestra personalidad, a nuestra forma de ser, que hace muy difícil la tarea de adoptar unos nuevos hábitos articulatorios y entonativos. Por ello, se insiste en que las lenguas extranjeras han de ser aprendidas de pequeños (en esto están de acuerdo la mayoría de los investigadores), cuando todavía tenemos en movimiento todos los músculos del aparato fonador (igual que el atleta o el bailarín), y nuestro sistema cognitivo no está del todo definido.

---

<sup>145</sup> Los contenidos completos para un nivel B2 pueden consultarse en el anexo II 2.5.4.2.

El Instituto incide en la necesidad de realizar una orientación “eclectica y de naturaleza integradora”, en la que confluyan las aportaciones positivas de cada modelo existente:

Todo el debate existente en el campo de la enseñanza de lenguas acerca del grado de mayor o menor atención que se le debe conceder a la forma (frente al contenido o la función) tiene una cierta razón de ser si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua (morfología, sintaxis...), pero deja de tenerla si estamos hablando de pronunciación, porque en este campo la atención a la forma es simplemente imprescindible (2006: 128).

No se trata, en palabras del *PCIC*, de caer en el énfasis exagerado del aspecto formal, que provoque dificultades a la hora de emitir enunciados reales o responder a ellos de una forma natural. El profesor debe estar preparado académicamente para adaptarse sobre la marcha, y ser capaz de aplicar el método más adecuado para las necesidades específicas detectadas en los alumnos, e integrarlas en el conjunto de actividades del modo más coherente posible. Su papel no puede ser desempeñado ni por un programa informático ni por una grabación, ni ningún aparato, a pesar de que dichas opciones puedan ser utilizadas como un buen complemento en la clase.

Siguiendo con la visión del Instituto Cervantes, a continuación se plantea qué aspectos suprasegmentales fundamentales deben abarcar el estudio de la pronunciación en español para los niveles B1-B2.

***Disposición (base) articulatoria del español***

***Plano suprasegmental***

1. La sílaba
2. El acento en español
  - El acento léxico
  - El acento oracional
  - El acento enfático
3. Distribución y tipos de pausas
  - El grupo fónico
  - El tempo
4. El ritmo en español
5. La entonación en español
  - Las formas entonativas básicas
  - Las modalidades expresivas y afectivas

El Instituto Cervantes Insiste en que el cuadro expuesto es una mera aproximación preliminar; por nuestra parte, estamos de acuerdo con los contenidos y la secuenciación trazada.

En el caso de la fonética es difícil, según el *PCIC*, al contrario de lo que ocurre en otros planos del análisis lingüístico, dividir los contenidos por niveles. La estructura fónica debe englobar los elementos segmentales y suprasegmentales, y es capaz de conformar cualquier enunciado que el estudiante pueda producir desde el primer contacto con la lengua meta. Por tanto, el trabajo con el ritmo, con los matices expresivos de la entonación van a realizarse en cualquier clase de emisión, independientemente del nivel de competencia lingüística que tenga el estudiante de español.

Como regla general, la división en niveles de los contenidos de carácter fonético puede mantenerse, entonces, única y exclusivamente como un mero recurso expositivo y organizativo. La progresión en este campo de la fonética no se mide tanto por la cantidad y la calidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzando conforme se suceden los cursos. Y, desde una perspectiva comunicativa, la calidad de la pronunciación viene determinada no solo por el dominio global que el alumno demuestra de los rasgos suprasegmentales y segmentales, sino también por la medida en que es capaz de servirse con éxito de ellos adaptándolos a las diversas situaciones comunicativas en que se halle (2006: 130).

Hay que hablar, pues, más bien de fases o etapas globales que avanzan desde un primer punto de contacto, en el que el estudiante se enfrenta a un sistema fónico nuevo, hasta el momento en que el alumno se encuentra seguro a la hora de expresarse en el nuevo idioma:

- Fase de aproximación, o etapa A (A1 y A2)
- Fase de profundización, o etapa B (B1-B2), fase en la que se va a centrar nuestro trabajo, y que el *PCIC* describe del siguiente modo:

En la fase de profundización se persigue que el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar determinados emocionales a través de ella. Así, el estudiante deberá aproximarse más a la base articulatoria del español, pronunciar correctamente las secuencias vocálicas y consonánticas en el interior de una palabra y en el contexto de los enunciados, y emitir estos con las inflexiones tonales adecuadas (2006: 132).

- Fase de perfeccionamiento, o etapa C (incluye C1 y C2)

### 3.4.2.6. Nuestra propuesta para el programa piloto

Vistos los descriptores marcados por el *MCER* y las propuestas realizadas por el *PCIC*, se procede a exponer nuestra propuesta para el programa piloto planteado.

El curso debía mantener la estructura definida en el programa inicial (otoño de 2007) *Fonética y español oral (avanzado)*,<sup>146</sup> ya que así estaba predeterminado desde el centro. Por lo tanto, se intentó un diseño compatible en el que se pudiera aplicar el plan de actuación sin alterar la esencia de lo establecido; además, hay que recordar la decisión tomada, durante la fase de reconocimiento del problema, en el sentido de ceñir la acción a los elementos suprasegmentales por la imposibilidad de abarcar todas las unidades de la fonética.

Se dedicará a los elementos suprasegmentales 1/3 aproximado del tiempo disponible (50 horas):

- 18 horas repartidas en 13 clases de 90 minutos
- 2 clases por semana, 6 semanas y 1 clase para la evaluación final

A continuación se enumeran los contenidos del programa y se especificarán las sugerencias del Instituto Cervantes<sup>147</sup> para el nivel B2:

Contenidos del programa piloto (de acuerdo a las sugerencias del *PCIC*):

#### 1. El acento (sugerencias *PCIC*)

##### 3.2.1 Relación entre el acento prosódico y el acento ortográfico

Realización gráfica (ortografía) de las formas acentuadas:

Palabras agudas u oxítonas terminadas en vocal, -n o -s (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una): *Autobús, camión*

Palabras llanas o paroxítonas no terminadas en vocal, -n o -s (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una): *Fácil, césped*

Palabras esdrújulas o proparoxítonas (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una): *Piénsalo*

---

<sup>146</sup> Ver anexo II 2.3.3.

<sup>147</sup> Ver contenidos completos en anexo II 2.5.4.2.

Palabras sobresdrújulas o superproparoxítonas (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una): *Preparándose*

Diptongos: forman una sola sílaba y se ajustan a las reglas habituales de acentuación (tilde sobre la vocal más abierta): *Estáis, después, náuticos*

Triptongos: forman una sola sílaba y se ajustan a las reglas habituales de acentuación (tilde sobre la vocal situada en el centro): *Limpiáis, acariciáis, averiguáis*

Hiatos de dos vocales abiertas (siguen la regla general): *León* (dos sílabas), *aéreo* (tres sílabas)

Hiatos de vocal abierta o media + cerrada o cerrada + abierta o media, se acentúa la cerrada: *país, reír, mío, búho*

### 3.2.2. Relación entre la expresión fónica y las categorías gramaticales

Categorías gramaticales tónicas: verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres tónicos...

Es como un hermano para mí.

Categorías gramaticales átonas: artículos, preposiciones, conjunciones...

Es como un hermano para mí.

## 2. El ritmo, las pausas y la entonación (sugerencias *PCIC*)

### 4. El ritmo, las pausas y el tiempo

#### 4.1. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada

##### 4.1.1. Fenómenos de la secuencia hablada relaciones con el perfil rítmico del español

Inexistencia de reducción vocálica; cualquier enunciado del español con todas sus vocales pronunciadas sin apenas modificación, vayan o no acentuadas:

La casa de los hermanos de Pepe.

##### 4.1.2. Producción de secuencias sencillas especialmente rítmicas

Refranes, poemas sencillos, canciones populares

### 2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas y el sistema de puntuación

#### 2.1.1. Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación

Los dos puntos

El punto y coma

Los puntos suspensivos

El paréntesis y el corchete

#### 4.2. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico

##### 4.2.1. Agrupaciones que habitualmente no admiten pausas

El artículo y el nombre: *El niño*

Un nombre y un adjetivo: *Plato sopero*

Un adjetivo y un nombre: *Verde hojarasca*

Un verbo y un adverbio: *Duermo mal*

Un adverbio y un verbo: *No estudia*

Un verbo y un pronombre átono o clítico: *Lo creo*

Un adverbio y un adjetivo: *Mal avenida*

Un adverbio y otro adverbio: *Bastante mal*

Los componentes de las formas verbales compuestas: *Habían cantado*

Los componentes de las perífrasis verbales: *Se echó a llorar*

La preposición con su término: *Con mi libro*

##### 4.2.2. Correspondencia entre la distribución de las pausas y la estructura sintáctica e informativa

Distinción entre relativas especificativas y relativas explicativas a partir del empleo de las pausas

La chica, / que es mexicana, / es muy buena. Vs. La chica que es mexicana / es muy buena

### 3. Grupo fónico en español

### 4. El tonema. Curva de entonación

### 5. Patrones entonativos I

#### A) Entonación enunciativa (sugerencias *PCIC*)

Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa.

(Español de España, variedad castellana) Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas

(Hispanoamérica) Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos



Al principio de la unidad enunciativa

Inflexión de la voz: tono bajo o tono alto dependiendo, no ya de que la sílaba inicial sea una sílaba tónica o átona, porque puede ser tanto lo uno como lo otro, sino del valor gramatical de la palabra en cuestión

Donde está escrito. / Dónde está escrito.

En el cuerpo de la unidad enunciativa

Perfil básicamente horizontal del contorno tonal

Al final de la unidad enunciativa

Producción de los tonemas con mayores matizaciones:

Cadencia (descenso 8 semitonos)

Semicadencia (descenso 3 ó 4 semitonos)

Anticadencia (ascenso 4 ó 5 semitonos)

Semianticadencia (ascenso 2 ó 3 semitonos)

Suspensión (sin ascenso ni descenso)

Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de aseveración: modificaciones en la cadencia

Aseveración ordinaria: *Me levanto a las ocho.*

Aseveración categórica: La pronunciación // es lo más difícil del español.

Aseveración insinuativa: relación con la pragmática (intencionalidad, contenidos implícitos): *Es una opinión muy lógica.*

Aseveración con tono de incertidumbre: *Como no sabía qué ibas a hacer tú...*

Enumeraciones:

Enumeración completa final de frase: Sé francés, inglés, alemán y español.

Enumeración incompleta final de frase: Me pareció que era lenta, aburrida, pesada.

Enumeración descripta: Me levanto, me ducho, tomo un café y me voy a trabajar.

Enumeración distributiva: Corta por aquí este lado del papel, por este otro dóblalo, por el otro lado corta otra vez.

## B) Entonación interrogativa (sugerencias *PCIC*)

Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa

Entonación de las interrogativas aseverativas: *¿A que es muy guapa?*

Entonación de las interrogativas aseverativas con el rasgo de cortesía: *¿Querrías hacerme el favor de venir?*

Entonación de las interrogativas alternativas o disyuntivas: *¿Fue sin querer o fue aposta?*

## 6. Patrones entonativos II

### A) Entonación exclamativa e imperativa (sugerencias *PCIC*)

Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla imperativos y actos de habla imperativos):

Entonación volitiva

El tonema desiderativo

Saludos y expresiones de cortesía: preguntas

Actos de hablar interrogativas (diversidad de procedimientos entonativos para marcarlos)

Actos de habla imperativos

Patrones entonativos básicos de mandato: *Ven. ¡Silencio! Más despacio, por favor*

Exclamaciones de mandato: *¡Que te calles de una vez, hombre!*

Entonación exclamativa de urgencia: *¡Pasa! ¡Vamos!*

Recomendaciones o mandatos atenuados: *No fumes tanto.*

Exclamaciones de mandato irónico: *¡Tú hazle caso!*

Saludos y expresiones de cortesía más complejas: *¿Cómo está usted?*

## B) Patrones entonativos de las oraciones compuestas

2.1.3. Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a ciertas estructuras sintácticas:

Anteposición de los complementos: posibilidad de establecer más de una unidad. *En el río // se veían barcos.* Vs. *En el río se veían barcos.*

Anteposición del verbo al sujeto: una unidad. *Vino Isabel.*

Subordinadas (independientemente de su extensión): exigencia de división de unidades entre subordinante y subordinado. *Si quieres // puedes venir.*

Entonación de cláusulas reducidas y construcciones en posiciones parentéticas. La chica, cansada de llevar tacones, se descalzó en las fiestas. Por lo que me dices, sin duda, todo salió muy bien.

## 7. Evaluación final<sup>148</sup>

El diseño de una forma de medir, de la forma más objetiva posible, los conocimientos adquiridos por el estudiante se realizará de modo que no signifique un trámite más. Se concibe como una recogida sistemática de información sobre el desarrollo del estudiante y de la programación planteada:

- Se evaluará el recorrido realizado por el estudiante durante el programa; para ello se han estado realizando grabaciones continuadas desde el primer al último día del curso.
- La evaluación se realizará a lo largo de todo el programa: una evaluación inicial para realizar un diagnóstico de los estudiantes, control del proceso mediante la realización de ejercicios específicos para su consecución y un análisis final para comprobar la consecución de los objetivos trazados.
- Se evaluará mediante la observación del estudiante, realización de grabaciones y pruebas escritas para situar el conocimiento requerido.
- Las escalas de medición se ajustarán a lo establecido en el *MCER* mediante el uso de sus descriptores.<sup>149</sup>

---

<sup>148</sup> Los conceptos relacionados con la evaluación docente pueden ser consultados en 2.2.14.

<sup>149</sup> Los niveles comunes de referencia para las destrezas orales aparecen en el anexo II 1.2.1 y los descriptores completos del *MCER* respecto a la “competencia fonológica” y la pronunciación pueden ser consultados en el anexo II 2.5.4.1.

En cuanto a la evaluación del programa en sí mismo, el epígrafe 3.5 (puesta en práctica del programa piloto) servirá como muestra del proceso en cuanto a:

- El uso del aula, del espacio y de los materiales disponibles.
- La estructura de la clase y su esquema básico: sesión de calentamiento, contenidos teóricos, práctica de los mismos, grabación y trabajo personal.
- La adecuación de las actividades al nivel real de los estudiantes.
- La creación de un clima adecuado para el desarrollo de la clase.
- El uso adecuado de las herramientas de valoración: entrevistas, grabaciones, diarios y cuestionarios.

#### 3.4.2.7. Secuenciación del programa piloto

La información recibida durante una actividad estará programada de modo que ayude a las actividades posteriores, por lo tanto habrá una clara interrelación entre las diferentes tareas que forman las unidades. Los contenidos estarán íntimamente relacionados entre sí, a partir de un elemento nuclear temático.

La secuenciación de las sesiones tendrá un tratamiento cíclico:

- Se presenta un aspecto prosódico determinado y se practica en una sesión.
- Al cabo de unas sesiones se vuelve a él, se amplía y se varían las tareas.
- Se realizará una dosificación y práctica periódica.
- Se intentará, en la medida de lo posible, respetar un orden de procedimiento y una temporización fija de cada ejercicio.

Una vez establecidos los contenidos del programa, según los descriptores del *MCER* y el *PCIC*, se secuenciarán según las sesiones disponibles.

## Programación por sesiones:

### Sesión 1

Diagnóstico inicial del grupo

La entonación, el ritmo

El acento: tipos de palabra según la posición de la sílaba tónica

### Sesión 2

El acento: repaso de las normas de acentuación en español

### Sesión 3

La pausa

Tipos de pausa: final absoluta, enumerativa, explicativa, potencial...

### Sesión 4

Correspondencia fonética y grafía

### Sesión 5

El grupo fónico

El tonema

### Sesión 6

La curva de entonación

Partes de la curva de entonación

### Sesión 7

Variantes fonéticas de la curva de entonación

### Sesión 8

La entonación enunciativa o aseverativa

## Sesión 9

La entonación interrogativa

## Sesión 10

La interrogación exclamativa

La interrogación imperativa

## Sesión 12

Patrones entonativos de las oraciones compuestas:

Oraciones coordinadas y subordinadas

## Sesión 13

Evaluación final

En lo que se refiere a los patrones melódicos, en nuestro caso, se va a trabajar únicamente la variedad castellana; naturalmente, como profesores, solo podemos enseñar la norma que utilizamos comúnmente como hablantes. Lo que sí queda claramente establecido en el *PCIC* es la distinción entre la comprensión oral y la expresión oral. Por ello, sí se puede plantear como tarea la audición de todas las variedades del español para que los estudiantes puedan comparar las diferencias.

### 3.4.2.8. Distribución de las actividades

La distribución de las clases se llevará a cabo del siguiente modo:

#### 1. Puesta en marcha

El sentido de estos ejercicios iniciales es el de tomar contacto con los estudiantes, sobre todo las primeras sesiones, donde será necesario romper el hielo y establecer una comunicación alumno-profesor y alumno-alumno. Otro de los propósitos de estos ejercicios de calentamiento es el de desinhibir al estudiante, de modo que afronten la materia que se va a abordar de un modo más relajado y con un mayor grado de concentración.

La duración de estos ejercicios será mayor al principio del programa, ya que la mayoría de los estudiantes no estará habituados, probablemente, esta dinámica de trabajo en grupo orientada hacia el juego dramático.

Las actividades de esta sección consisten en juegos que ayuden a comenzar las clases de una forma dinámica, tales como:

- Juegos de imitación de sonidos de la naturaleza y de personas
- Doblaje de anuncios
- Usar distintos matices para una misma situación lingüística

En esta parte se irán incorporando, paulatinamente, actividades cada vez más relacionadas con el temario teórico; además servirá para repasar de los conceptos estudiados en sesiones anteriores.

## 2. Explicación teórica

Una vez concluida la sesión de toma de contacto, pasaremos a estudiar los aspectos teóricos relacionados con la entonación en español. El proceso, dada la dificultad de la disciplina, es necesariamente lento e intenso. No se puede dar nada por sabido; la experiencia ha demostrado que los estudiantes que realizan este tipo de cursos en inmersión, a pesar de su preparación universitaria, no tienen dominio de la fonética, no ya en español sino en su propio idioma.

## 3. Audiciones y grabación

Como se ha apuntado anteriormente, las audiciones y grabaciones tienen una importancia fundamental en el desarrollo de este programa. En cada sesión se realizarán nuevas grabaciones y se contrastarán con otras anteriores.

Afortunadamente, hoy en día ya no son necesarios equipos voluminosos ni sofisticados para llevar a cabo estas actividades: existe en el mercado aparatos de grabación MP3 de gran calidad, fáciles de manejar y de trasladar, y asequibles económicamente.

Cada grabación se puede descargar en un ordenador, ser etiquetada y almacenada para, posteriormente, ser entregada al estudiante con el fin de que haga un seguimiento de su trabajo. Servirá, además, de elemento de evaluación parcial y final para el profesor y el resto de sus compañeros.

#### 4. Ejercicios

Concluiremos cada sesión con actividades relacionadas con la teoría explicada durante la sesión y destinadas a repasar lo ya estudiado, con un sentido de continuidad. Los ejercicios están planteados de forma que el estudiante se dé cuenta tanto de los conocimientos que posee sobre la materia como de lo mucho que desconoce de ella. El fin último es una reflexión teórica en la que se establezcan unos principios sólidos de los conceptos relacionados con los elementos suprasegmentales; se trata de ejercicios muy básicos, en apariencia, y que deben ser complementados con el trabajo personal del estudiante, más acorde a la filosofía de un curso universitario.

#### 5. Trabajo personal

Se utilizará una serie de manuales de apoyo, además de los ejercicios propuestos en clase, para fijar los conceptos teóricos de cada sesión y para preparar el contenido de lo que se va a estudiar en la siguiente. Se incluirá en esta sección actividades realizadas fuera del aula tales como: creaciones de guiones, ensayos, grabaciones de vídeo, etc., así como la asistencia a eventos, conferencias, etc., relacionados con el programa.



### 3.5. PUESTA EN PRÁCTICA

Puesto que han sido detectados los problemas más importantes en la aplicación del programa durante el *Curso de otoño 2007* y se ha definido una programación que incorpore soluciones concretas a esos problemas, se pondrá en práctica el esquema revisado para el *Curso de primavera 2008*. Es el momento de comprobar si las soluciones planteadas funcionan, ver cuáles de ellas merece la pena mantener y cuáles es necesario retomar y mejorar<sup>150</sup>.

En esta sección se retomará la encuesta 2.2.2 (realizada a los estudiantes internacionales de español) y se centrará en los entrevistados de origen estadounidense, de modo que los datos se ciñan más a las características del grupo con el que estamos trabajando. La muestra (27 estudiantes de EE.UU.) es bastante representativa en el ámbito de estudio de un total de 213 estudiantes<sup>151</sup>, por lo que el resultado puede ser útil para comprender cómo van a reaccionar los estudiantes ante las propuestas que se les planteen.

Los estudios realizados en los pasos de reconocimiento del problema y de análisis del modelo de partida han dejado clara la preferencia, tanto en el caso de los profesores nativos de español como el de los estudiantes internacionales, por la dedicación a las destrezas orales en el aula de español; ello no quita que en el país de origen se dé una importancia mayor, condicionados por los planes oficiales y por el estilo de enseñanza del profesor, a la competencia gramatical o a las destrezas escritas<sup>152</sup>. En ese sentido no hay una diferencia apreciable entre los estudiantes americanos y los del resto del mundo.

Se da en los estudiantes americanos, eso sí, una preeminencia de la comprensión auditiva sobre la expresión oral: los estudiantes están más habituados a escuchar que a hablar, tal y como puede verse en la siguiente tabla de frecuencia, en la que la mayoría afirma estar completamente en desacuerdo o en desacuerdo ante la afirmación de que es más fácil hablar que entender el español.

---

<sup>150</sup> Recuérdese el perfil del programa y sus componentes en anexo II 2.3.3.

<sup>151</sup> Revisar ámbito completo de la encuesta de estudiantes en anexo II 2.2.6.2.

<sup>152</sup> En el punto 3.2.2 se pueden comparar los gráficos 3 y 4 para comprobar el desfase entre lo que el estudiante prefiere aprender y lo que realmente ha centrado su estudio en el país de origen. El estudiante americano sigue esta pauta sin diferencias destacables con el resto de estudiantes internacionales.

Es más fácil hablar que entender español

_B2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	6	22.22	6	22.22
En desacuerdo	11	40.74	17	62.96
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	4	14.81	21	77.78
De acuerdo	4	14.81	25	92.59
Totalmente de acuerdo	2	7.41	27	100.00

Es curioso comprobar la percepción, relativa, del estudiante americano en el sentido de que la pronunciación del español es fácil.

La pronunciación del español es fácil

_A_1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	1	3.70	1	3.70
En desacuerdo	6	22.22	7	25.93
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	8	29.63	15	55.56
De acuerdo	12	44.44	27	100.00

Decimos que es curioso porque esto no se corresponde con la realidad de la práctica en el aula de fonética; la pronunciación de los angloparlantes, a pesar de que tienen un sistema fónico más sofisticado que el español (piénsese que, por ejemplo, cuentan con 13 vocales frente a las 5 del español) es muy marcada.

Moreno (2000: 96-104), enumera los principales problemas detectados en la enseñanza de español a estudiantes anglófonos:

Pronunciación de las vocales con el mismo timbre, dificultad para mantener el mismo timbre de las vocales del español en sílabas átonas.

Diptongación de vocales /e/ y /o/ finales.

Ligera diptongación de /i/ y /u/ hacia la posición más cerrada

Necesidad de realizar una apertura de boca al pronunciar la /a/, confusión con la vocal (ae) de cat o black.

Tienden a pronunciar los diptongos bisílabamente: si-e-rra, pu-e-blo.

Distinción de r vibrante simple de la múltiple.

Los fonemas /p/, /t/ y /k/ en inglés se pronuncian aspirados (un pequeño golpe de aire o soplido después de la articulación).

En cuanto al ritmo, alternancia de sílabas fuertes y débiles en el interior del enunciado: en español es bastante homogéneo, ya que las vocales se pronuncian siempre con el mismo timbre y a las características de la división silábica. Esto produce un ritmo silábico, a pesar de que las sílabas tónicas son ligeramente más largas que las átonas. El inglés distingue mucho más las sílabas prominentes de las reducidas y tiende a eliminar la vocal de las sílabas acentuadas y produce muchas contracciones: I'm, wouldn't. Es un ritmo acentual.

La entonación: los patrones son similares, pero las subidas y bajadas de la curva melódica no ocurren de la misma manera ni produce los mismos efectos: en los enunciados asertivos, los anglófonos tienen tendencia a subir mucho en la parte final de la frase dando un sentido enfático.

Por otro lado, el estudiante americano, al igual que el resto de los estudiantes internacionales, es consciente de que su pronunciación en español tiene que ser mejorada. Nadie está en completo desacuerdo sobre la afirmación.

Necesito mejorar mi pronunciación en español					
	_E_5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo		1	3.70	1	3.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		4	14.81	5	18.52
De acuerdo		11	40.74	16	59.26
Totalmente de acuerdo		11	40.74	27	100.00

Esto, unido al carácter voluntario del programa, indica una consciencia de sus limitaciones y una perspectiva de mejoría de su pronunciación, lo que puede ayudar a que el estudiante tenga una mejor predisposición hacia la asignatura.

A continuación se analizarán los componentes aplicados durante la puesta en práctica del *Curso de primavera de 2008* teniendo en cuenta que se trata de un grupo muy definido, con un origen común y unos problemas específicos. Se trata de aplicar soluciones a una serie de problemas detectados el curso anterior desde el conocimiento del estilo de aprendizaje, preferencias de los estudiantes y del método didáctico más apropiado.

### 3.5.1. Componentes aplicados durante la práctica

Estos son los elementos desarrollados para la solución de los problemas detectados en el programa del curso de otoño de 2007, desde la realidad educativa y el análisis del estilo de aprendizaje del estudiante americano.

#### 3.5.1.1. Desajustes en el nivel

Las equivalencias de niveles entre el sistema del *MCER* y el sistema establecido por ACTFL dejan mucho que desear<sup>153</sup>. La puesta en práctica del programa comienza dando por hecho que, visto las programaciones específicas para un nivel avanzado, según el *MCER*, los estudiantes tenían un dominio amplio de la prosodia, se podría comenzar la programación desde los grupos fónicos y los tonemas. La realidad es que los estudiantes no tienen claro del todo nociones básicas como tónico/átono, por lo que se ha intentado realizar una planificación ajustada al nivel real del estudiante: no se dará por sabido ningún concepto.

#### 3.5.1.2. Importancia del estudio fonético

El problema de que el estudiante perciba la fonética como algo poco importante no se puede cambiar fácilmente, pero sí se puede demostrar que se debe tomar en serio su estudio. Por ello, en la programación se ha hecho hincapié en los principios teóricos: el estudiante ha elegido libremente la asignatura y debe asumir el esfuerzo. Eso sí, los contenidos teóricos se muestran de la manera más clara y pautada posible. A pesar del desconocimiento general sobre fonética, el 48.15% de los estudiantes americanos considera que la entonación es importante y el 18.52% está totalmente de acuerdo con la importancia de su estudio. Al 22.22% le produce indiferencia; son muy pocos los que no están de acuerdo. Así puede comprobarse en el cuadro de frecuencias siguiente:

---

<sup>153</sup> Martínez (2008) realiza un estudio profundo sobre la evaluación oral y las equivalencias entre las *guidelines* de ACTFL y algunas escalas del MCER, y muestra la dificultad que conlleva conseguir un criterio común.

Es importante entonar bien cuando hablamos

_G_7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	1	3.70	1	3.70
En desacuerdo	2	7.41	3	11.11
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	6	22.22	9	33.33
De acuerdo	13	48.15	22	81.48
Totalmente de acuerdo	5	18.52	27	100.00

### 3.5.1.3. Eficacia de la programación y secuenciación

La programación del curso de primavera de 2008 demostró ser más eficaz que la realizada en el curso de otoño de 2007; a pesar de ello vimos que, para poder conseguir los objetivos marcados, haría falta dedicarle más tiempo del planteado incluso en la primera revisión. Las orientaciones del marco son muy generales y las del Cervantes son difíciles de llevar a la práctica en algunos casos.

En este proceso de puesta en práctica de las mejoras diseñadas, quedó claro que la secuencia trazada, la progresión en los contenidos, el carácter cíclico y la insistencia en la práctica continuada de los contenidos teóricos fueron determinantes. Otro elemento positivo fue la introducción de las grabaciones como un elemento cotidiano en el programa.

### 3.5.1.4. “Filtro” afectivo

El papel del profesor es definitivo en el desarrollo del aula; su actuación será el reflejo de su estilo de enseñanza<sup>154</sup>, su relación con el estudiante, el reconocimiento de su estilo de aprendizaje<sup>155</sup> y del desarrollo de su propia autoestima. Si un profesor tiene una elevada valoración positiva de sí mismo podrá trabajar para elevar la autoestima de sus estudiantes cuando se enfrenten a la lengua que aprenden; sin embargo, si un profesor tiene un sentimiento de inseguridad, difícilmente podrá transmitir seguridad a sus estudiantes.

<sup>154</sup> Ver los estilos de enseñanza en 2.2.8

<sup>155</sup> Ver los estilos de aprendizaje en 2.2.6

El profesor debe mostrar disciplina para servir de ejemplo a los demás, ya que es el hablante competente de referencia para el estudiante, y tiene que hacer ver que realmente conoce lo que está enseñando; sin embargo, no debe olvidarse de dar protagonismo al alumno y de garantizar una interacción adecuada y un respeto mutuo. Todo ello ayudado por la capacidad de improvisación ante los acontecimientos inesperados. No puede olvidarse nunca el elemento vocacional que acompaña a la enseñanza, de la satisfacción que su ejercicio conlleva y del servicio que se da a los demás. Veamos la percepción que el estudiante americano tiene sobre esta relación entre alumno y profesor:

Un profesor simpático enseña mejor que uno serio				
_Q_17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	3	11.11	3	11.11
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	5	18.52	8	29.63
De acuerdo	11	40.74	19	70.37
Totalmente de acuerdo	8	29.63	27	100.00

Ciertamente la pregunta es muy simple y habría que matizar qué se entiende por simpático y serio, pero la encuesta muestra una clara preferencia por la empatía y la relación amigable. No se trata de que el profesor deba tener un perfil de persona divertida (se trata de una visión centrada en el buen humor), ni con una capacidad especial, sino de la disposición de ponerse en la piel de alguien que está haciendo un esfuerzo enorme por aprender una lengua que no es la suya. También puede parecer excesivamente simple la siguiente propuesta:

Las clases tienen que ser divertidas para poder aprender				
_N_14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	1	3.70	1	3.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	7	25.93	8	29.63
De acuerdo	12	44.44	20	74.07
Totalmente de acuerdo	7	25.93	27	100.00

Sin embargo, estos comentarios, indican que el estudiante americano tiene una visión positivista sobre su relación con el profesor y con el aprendizaje; también es un estudiante exigente y es también exigente con el error:<sup>156</sup>

Los errores se deben corregir siempre					
	_P_16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo		1	3.70	1	3.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		7	25.93	8	29.63
De acuerdo		13	48.15	21	77.78
Totalmente de acuerdo		6	22.22	27	100.00

Su postura es activa y muestra una predisposición a intervenir en público y en mostrar su punto de vista sobre las cosas.

Hay que preguntar siempre que no se comprende algo					
	_R_18	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo		2	7.41	2	7.41
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		6	22.22	8	29.63
De acuerdo		10	37.04	18	66.67
Totalmente de acuerdo		9	33.33	27	100.00

### 3.5.1.5. El juego dramático como elemento integrador

La imagen que tiene el estudiante americano sobre el uso del juego en las clases de lengua (si se retoma la encuesta 2.2.2 en el punto 6, en el que el estudiante valora ciertas afirmaciones sobre el español y los estilos de aprendizaje) es la que se expone a continuación:

Utilizar juegos en clase es bueno para aprender					
	_L_12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		2	7.41	2	7.41
De acuerdo		15	55.56	17	62.96
Totalmente de acuerdo		10	37.04	27	100.00

<sup>156</sup> En el punto 2.2.9 se pueden contrastar las diferentes posturas ante el error y la corrección.



Se aprecia una clara aceptación del juego como elemento de aprendizaje, más si se compara con la media del total de los estudiantes internacionales, donde había un 22.49% a los que les era indiferente y un casi 10% que no estaban de acuerdo con esta idea. Ninguno de los estudiantes americanos entrevistados está en desacuerdo o completamente desacuerdo; esto hace las cosas más fáciles, al menos inicialmente, a la hora de poner en práctica la programación.

Dentro de los juegos, los americanos parecen estar acostumbrados y aceptar de buen grado el juego dramático, a pesar de que hay un 33.33% a los que la idea les es indiferente.

Los ejercicios de rol, juegos teatrales, mímica (gestos), *sketchs* e improvisaciones son buenos para aprender.

_M_13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	1	3.70	1	3.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	9	33.33	10	37.04
De acuerdo	12	44.44	22	81.48
Totalmente de acuerdo	5	18.52	27	100.00

Se arrancó, desde el primer día, con actividades que respondieran a la filosofía del juego dramático para comprobar si el ejercicio *Primer día de clase*<sup>157</sup> es adecuado para un programa monográfico de fonética española. El ejercicio se puso en práctica, ante un ligero estupor inicial: los estudiantes no están realmente acostumbrados a comenzar la clase de esa manera. De todos modos, no nos encontramos con un rechazo frontal y, poco a poco, fueron entrando en la atmósfera de concentración y confianza necesarias para desarrollar la actividad. Muchos de ellos ya se conocían, por lo que el ejercicio sirvió más bien como introducción al profesor, así como para desarrollar actividades centradas en las descripciones físicas y psíquicas de las personas.

Cuando se llegó a la sección de comparación con animales, *Si fueras un animal*, los estudiantes estaban completamente integrados y acogieron la propuesta con mucho sentido del humor: ciertamente el ejercicio es muy habitual en las clases de lenguas y suele dar mucho juego en cualquier situación.

<sup>157</sup> El ejercicio se desarrolla en anexo II 2.4.2.

El único problema que se detectó fue la excesiva duración de la actividad, ya que acaparaba casi la totalidad de la sesión, por lo que en el futuro habría que fraccionarla en ejercicios de calentamiento que pudieran ser utilizados durante varias sesiones y con mayor flexibilidad.

### 3.5.1.6. Tipología y materiales complementarios

A continuación se analizará la tipología de ejercicios de pronunciación y corrección fonética a la que está acostumbrada el estudiante americano, para lo que se retomará la encuesta 2.2.2, en la pregunta 5 (sobre el tipo de ejercicios que ha realizado durante su formación en español en su país de origen), en la que tienen que contestar “sí” o “no” a la práctica de una serie de actividades. Aprovecharemos, así mismo, para compararlo con la tipología del resto de estudiantes internacionales entrevistados (en el punto 3.4.1.3). Se realiza un análisis cruzado centrado en los estudiantes provenientes de Estados Unidos.

<b>TIPO DE EJERCICIO: PORCENTAJE DE SÍ</b>	<b>TOTAL</b>	<b>EEUU</b>
1. Ejercicios de <i>Escuchar y repetir</i>	86.00	<b>85.19</b>
2. Grabar tu voz y revisarla con el profesor	39.80	<b>48.15</b>
3. Ejercicios realizados por ordenador	46.77	<b>59.26</b>
4. Lecturas en voz alta, imitación del profesor, etc.	74.00	<b>66.67</b>
5. Distinguir fonemas, sonidos	53.27	<b>29.63</b>
6. Acentuación, listas de sílabas acentuadas	66.49	<b>65.38</b>
7. Marcar las pausas, formar grupos de palabras	52.50	<b>33.33</b>
8. Distinguir frases interrogativas, exclamativas, afirmativas, etc.	66.16	<b>51.85</b>
9. Acompañar con movimientos la entonación de una frase	46.73	<b>37.04</b>
10. Transcripciones fonéticas, curvas de entonación, etc.	45.13	<b>22.22</b>
11. Escuchar un texto y colocar signos: ¡! o ¿?	57.07	<b>37.04</b>
12. Adivinar el estado de ánimo de un hablante por su entonación	46.39	<b>37.04</b>
13. Juegos de rol (role play), diálogos teatrales	70.85	<b>74.07</b>
14. Reproducir estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado...	46.46	<b>51.85</b>
15. Memorizar un poema o un cuento	34.00	<b>22.22</b>
16. Audiciones de canciones	71.21	<b>55.56</b>
17. Ejercicios con anuncios de publicidad (vídeos)	65.64	<b>73.08</b>

Cabe destacar, a simple vista de la tabla, que el conocimiento y práctica general de los ejercicios de práctica fonética es menos variada en los estudiantes americanos que en el resto de estudiantes internacionales.

Los estudiantes americanos están acostumbrados, como todos los entrevistados internacionales, a los ejercicios de “escucha y repite”. No solo están acostumbrados a ellos, sino que están de acuerdo en su uso, tal y como se puede comprobar con en la encuesta 2.2.2:

Los ejercicios de repetición son buenos para aprender					
	_F_6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo		3	11.11	3	11.11
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		4	14.81	7	25.93
De acuerdo		15	55.56	22	81.48
Totalmente de acuerdo		5	18.52	27	100.00

El hecho de que sean actividades muy reiterativas no implica que sea algo negativo; se trata de que una rutina necesaria, la de mecanizar procesos de reproducción fonética, se realice de un modo llevadero. Los estudiantes así lo han percibido: gracias al uso continuado de la grabadora, y la adaptación de esta herramienta a los ejercicios de repetición, el estudiante fue consciente del avance en su proceso de aprendizaje. Esto supuso un estímulo que, unido a la variedad de textos y de tipologías utilizadas, disminuyó la sensación de monotonía que provoca una actividad que puede llegar a ser tediosa.

Si hay algo en lo que destaca el estudiante americano es en el conocimiento y uso de los elementos tecnológicos: si se centra la atención en los ejercicios relacionados con estas herramientas (uso de ordenador, grabadoras y ejercicios audiovisuales), el porcentaje entre los americanos es mayor, sobre todo en la práctica con ordenador (un 59.26% frente a un 46.77% general). Este factor fue muy positivo en la grabación de su voz, en la rutina de almacenaje en carpetas personalizadas, y en la reproducción y seguimiento del desarrollo durante el curso. El dominio de estos medios dio agilidad a la tarea.

Los medios audiovisuales gozan del apoyo de los estudiantes americanos, tal y como se puede apreciar en otra de las cuestiones de la encuesta 2.2.2.

Es bueno escuchar canciones o ver películas para aprender español y su pronunciación				
_K_11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	1	3.70	1	3.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	1	3.70	2	7.41
De acuerdo	15	55.56	17	62.96
Totalmente de acuerdo	10	37.04	27	100.00

De hecho, durante la aplicación del programa, los ejercicios de canciones, de doblaje de escenas de vídeo y los anuncios de televisión tuvieron éxito en su misión motivadora, además de mostrarse como un elemento metodológico eficaz.

Se confirma el conocimiento y uso de las actividades dramáticas, juegos de rol y reproducción de estados de ánimo. Esto hace más fácil la pretensión de integrar el juego dramático en la enseñanza de la fonética española.

Existe un vacío en los ejercicios de transcripción fonética, curvas de entonación, uso de signos de entonación, etc. En nuestra programación se ha incidido en este tipo de actividades, de modo que ha sido necesario introducir numerosos ejercicios para suplir su escasa presencia en los manuales al uso, añadiendo, eso sí, el componente de juego dramático que se defiende en nuestra tesis.

En la metodología de los estudiantes americanos se echa en falta, así mismo, los ejercicios de distinción de fonemas (un 29.63% frente al 53.27% general). Este tipo de ejercicios es muy común en los manuales disponibles en el mercado; el manual que se usó durante el programa está bien surtido de ellos. El hecho de que el programa aplicado se centre en los elementos suprasegmentales no quita que se incorporen este tipo de ejercicios para el trabajo de la prosodia, como puede ser el uso de trabalenguas, juegos de palabras, etc.

Coinciden con el resto de estudiantes en el estudio de la acentuación española, mientras que el trabajo con las pausas y los grupos fónicos es bastante inferior (un 22.22% frente a un 45.13%). Este aspecto deberá ser tenido en cuenta para dosificar el tiempo que se dedica a cada una de las secciones.

### 3.5.2. Nuevos problemas detectados

Una de las características más destacadas en la investigación-acción es la localización de los problemas para, después de un proceso de reflexión, buscar soluciones a los mismos. En el primer ciclo de la investigación, en el curso llevado a cabo en el *Curso otoño de 2007* aparecieron problemas importantes para los que se diseñó un plan de ejecución en el *Curso de primavera de 2008*. Pues bien, durante la puesta en práctica se comprobó que algunas de las soluciones no funcionaron tal y como se esperaba; por otro lado, surgieron problemas nuevos que no se habían tenido en cuenta durante el plan de actuación.

#### 3.5.2.1. La duración de las sesiones

El problema más evidente, y que aparece continuamente en el desarrollo del programa, es el de la duración de las sesiones. Si se quiere mantener el esquema planteado: puesta en marcha, explicación teórica, grabación y ejercicios prácticos, las sesiones no pueden ser de 90 minutos como se trazó en el programa específico para el *Curso Fonética y español oral*; el tiempo no es suficiente para llevar a cabo la secuencia de una forma continuada, por lo que se hace necesario buscar una solución:

1. Cambiar la duración de las sesiones a 120 minutos (algo inviable en un programa preestablecido, de 90 minutos, como es el caso que nos ocupa) o dedicarle menos tiempo a las actividades, lo que restaría eficacia.
2. Quitar una de las secciones o diseñarla de forma que no tenga que aparecer durante todas las sesiones del programa; podría hacerse, quizá, con la parte dedicada a las grabaciones del alumno: alternarla de una forma espaciada durante el programa y utilizarla más como tarea personal.

En las circunstancias del programa piloto, la segunda opción sería la más coherente. En todo caso, nos decantamos por ampliar las sesiones a 120 minutos, para un esquema ideal y así lo mostramos en la propuesta final (ver anexo I).

### 3.5.2.2. Distribución de los tiempos de cada sección

Del mismo modo que se comprobó que el tiempo asignado se quedaba corto, durante la práctica de las unidades programadas nos percatamos de que no se podía mantener la duración de las secciones de una manera rígida. A medida que avanzaban los contenidos teóricos era necesario dedicarles más tiempo; por otro lado, las actividades de carácter lúdico eran cada vez más repetitivas y perdían eficacia en su cometido.

La solución era de sentido común: a medida que pasaban las sesiones se iría dedicando más tiempo a los contenidos teóricos; además, los estudiantes estaban cada vez más acostumbrados a la disciplina de los ejercicios y no era necesario incidir tanto en la creación de una atmósfera de trabajo especial, ni en el tratamiento específico de grupo. El componente lúdico irá ligado cada vez más a aligerar la rutina de los ejercicios de repetición.

### 3.5.2.3. El trabajo personal necesita más dedicación

Si bien es cierto que en todos los programas docentes aparece el trabajo personal, tarea para casa, etc., también lo es que, a menudo, no se le da la importancia que en realidad tiene. En el *syllabus* del programa *Fonética y español oral*<sup>158</sup>, esta tarea aparece como algo importante, pero sin mencionar procedimientos ni contenidos. Durante la realización del programa piloto, esa falta de concreción se hizo notar de un modo negativo: era necesario articular esa necesidad e integrarla como algo habitual en la programación de las sesiones, tal y como se está realizando en las programaciones universitarias con aplicación de créditos universitarios.<sup>159</sup>

Lo que podríamos llamar “trabajo extra”, fuera de la clase, sería un buen recurso para repasar los conocimientos que se supone deben tener los estudiantes y para actualizar de una forma complementaria los nuevos contenidos que se vayan tratando en cada sesión. Se computará en esta sección, además, el tiempo dedicado a actividades tales como: ensayos, grabaciones de vídeo, etcétera.

---

<sup>158</sup> Ver anexo II 2.3.3.

<sup>159</sup> En la programación final, anexo I, la “Tarea extra”, fuera del aula, va a estar presente en cada sesión y va a estar secuenciada con unos tiempos concretos de dedicación.

## 3.6. REFLEXIÓN

Ya se ha visto cómo la triangulación forma parte esencial del proceso investigación-acción con el fin de aportar una imagen lo más completa y objetiva posible del estudio. Mediante el contraste de las fuentes de datos se observa si el caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma distinta.

En nuestro caso, se buscará esa contrastación en el trabajo común con un grupo de profesores que pueden servir de observadores y contribuir con su opinión al respecto. Es una vía que busca confirmar que la línea aplicada en la sección “Puesta en práctica” es la adecuada y que lo que se plantea en ella puede ser llevada a cabo por otros profesores.

La experiencia tuvo lugar durante un curso de formación de profesores organizado por el Instituto Cervantes e impartido en Alcalá Universidad de Alcalá durante el mes de abril de 2011. El grupo estaba formado por 24 profesores, en la gran mayoría españoles. En este curso coinciden participantes de muy diferente origen formativo: la mayoría son filólogos (7 de Hispánicas, 3 de Inglesa y 1 de Italiana), y maestros (4); sin embargo, aparecen licenciados en Sociología (1), Historia (3), Derecho (1), Bellas Artes (1) y Psicología (1) y Publicidad (1).<sup>160</sup>

En cuanto a la experiencia en la enseñanza de lenguas, la muestra es bastante equilibrada, con 10 profesores en ejercicio (entre ellos los 4 maestros) y 4 participantes con experiencia en colaboraciones en ONG; el resto, 10 participantes, está en formación o tienen poca experiencia. El curso<sup>161</sup> estuvo dividido en dos sesiones:

- *La interacción y motivación: dinámica de grupo.*
- *Recursos y técnicas para la enseñanza de las destrezas orales.*

---

<sup>160</sup> El ámbito de esta encuesta, de los participantes en el curso de formación de profesores de ELE, nos indica la gran variedad de carreras universitarias que convergen. Una de las razones es la situación laboral actual; este elemento no atañe a nuestro estudio, pero sería una situación interesante para analizar.

<sup>161</sup> Ver programa del curso en anexo II 2.6.1.



### 3.6.1. Sesión 1: curso de formación de profesores

La primera parte del curso servirá para analizar la visión del profesor sobre el uso del juego dramático en clase de lenguas, con el fin de compararla con nuestra visión y con la de los estudiantes entrevistados en las sesiones previas de este estudio. Para ello, vamos a poner en práctica el ejercicio *Conocer, descubrir*<sup>162</sup>, ejercicio pensado para el primer día de clase y que ha mostrado ser muy eficaz en las clases con estudiantes internacionales de español. Hacerlo con profesores puede parecer bastante más complicado: los colegas pueden tener más prejuicios y sentirse ridículos en esta situación.

La sesión comienza en el pasillo, fuera del aula, donde se ha creado cierta expectativa al tener cerrada el aula y no permitir la entrada a los participantes. Comienza la primera parte del ejercicio:

- Visualización del espacio donde se va a entrar (imagen inventada).
- Descripción del espacio, de la atmósfera y de sensaciones.

Los participantes colaboran en este primer momento, no parece que nadie se encuentre a disgusto; solo se sienten un poco sorprendidos por la forma de iniciar la clase, ya que se suponían sentados en su mesa, en espera del comienzo de la sesión. Lo ideal hubiera sido que los participantes no hubieran conocido el aula previamente, pero el programa ya había comenzado el día anterior, por lo que el factor sorpresa del primer contacto con el espacio no iba a ser fácil de conseguir. La forma de lograrlo fue mediante el cambio de la disposición de los elementos del aula, colocándolos de un modo desordenado y caótico: sillas y mesas por el suelo, papeleras por el suelo, extintores en mitad de la sala y pizarras descolgadas.

La actividad se traslada al interior del aula: la expectación generada previamente da resultado al contacto de los participantes con el espacio desordenado. Una vez dentro se invita a los participantes a que recorran el espacio y lo comparen con la imagen inventada; en el recorrido se irán comentando estas diferencias con el resto. El grupo sigue mostrando disposición a participar en la actividad (el grupo es numeroso y no da tiempo a dirigir mucho su recorrido, además no hay que

---

<sup>162</sup> El desarrollo está en el anexo II 2.4.2.

olvidar que la actividad es parte de un taller y que el factor tiempo va a estar marcando las sesiones).

A continuación se reparte el grupo en parejas, con el fin de que se muestren el espacio unos a otros y de contrastar las diferencias entre el espacio inventado y el que realmente se han encontrado. En este momento surge un problema: una de los participantes se niega expresamente a participar en este “tipo de actividades”, dado que no encuentra al sentido de las mismas y van en contra de su forma de ver la enseñanza. Se le hace ver que no ocurre nada, que no está obligada a participar en ello y que puede tomar el papel de observador; se sigue con la actividad del resto del grupo y se plantea la actividad de *Los lazarillos*. En este ejercicio un estudiante guía a otro que tiene los ojos tapados, para que no pueda ver, y le va mostrando los objetos y el espacio del aula con el fin de realizar descripciones sensoriales diferentes a las relacionadas con el sentido de la vista.

*Los lazarillos* es un ejercicio basado en técnicas teatrales para potenciar la memoria sensitiva y para ayudar en la interacción entre los componentes del grupo; está propuesto por Bercebal (1998) en *Un taller de drama*, y ha sido adaptado por nosotros a la enseñanza de ELE para el primer día de clase. Suele ser adecuado para romper el hielo y establecer pautas de trabajo basadas en la confianza y colaboración dentro de un grupo. El ejercicio ha funcionado correctamente, de un modo general, en los grupos de estudiantes con los que hemos trabajado y han sido un modo sorprendente y lúdico de iniciar los cursos en los que se ha aplicado.

En esta ocasión, la responsabilidad era mayor, ya que se trataba de evaluar de un modo profesional la conveniencia de utilizar este tipo de actividades en el aula de lengua, e iba a ser juzgado por educadores que, como mínimo, estaban formándose para esta tarea o llevaban años de experiencia en labores de enseñanza (no necesariamente de lenguas extranjeras).

Pues bien, en general el grupo mostró capacidad de improvisación y de juego, se dejó llevar por las indicaciones y por el ambiente de camaradería necesario para avanzar en la secuencia; asimismo, dejó aflorar el sentido del humor como resultado de las situaciones creadas en el desplazamiento de las distintas parejas por el espacio disponible.

No se puede obviar el problema surgido previamente ante la negativa de un participante a verse inmerso en estos ejercicios; en ningún momento nos olvidamos de que esta situación, si no se domina a tiempo, puede convertirse en una complicación mayor que afecte al desarrollo del grupo. En este caso concreto se trataba de una persona madura, que se presentó en el ejercicio anterior como maestra con experiencia en enseñanza de ELE (adquirida en sus años de estancia en Austria). Esta maestra, lejos de ser un elemento negativo, podría convertirse en un buen evaluador de la sesión propuesta: no todos los profesores tenemos las mismas ideas, afortunadamente, ni los mismos estilos de enseñanza; ella aceptó el papel de observadora y pasó a un plano discreto que en ningún momento importunó el desarrollo del grupo. Además, seguro que su visión ha aportado diversidad al estudio realizado posteriormente en las encuestas y debates llevados a cabo al final de la sesión objeto de evaluación.

De vuelta a la actividad, se invita a los participantes a que se presenten entre ellos: nombre, edad, procedencia, detalles interesantes de la familia o aficiones, etc. A pesar de que el programa había comenzado el día anterior la mayoría de los componentes no se conocían entre sí, por lo que el ejercicio adquiere un propósito práctico que sirve de presentación entre ellos; lo ideal sería realizar esta actividad realmente en la primera clase de un programa, pero ahí está la capacidad de adaptación que un profesor debe tener.

Aprovecharemos este momento de tranquilidad para ordenar el aula, que habíamos presentado en una situación caótica con el fin de provocar sorpresa en los participantes, y restablecer las cosas a su sitio para ganar espacio libre. A continuación, se forman parejas mirándose frente a frente. Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal, en el más natural sentido de la palabra. Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas y se repite. Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no.

Este ejercicio es típico de las clases enseñanza de lenguas; en ese sentido no se está aportando nada nuevo. Lo que, quizá, puede ser novedoso es el intento de incorporarlo a una secuencia más larga en la que los participantes van a tener que desplegar todo su conocimiento descriptivo, tanto de aspectos físicos como psicológicos, y en la que su imaginación va a ser la vía para mecanizar el léxico

compartido por el grupo. Además, se añade un elemento dinamizante a un ejercicio que, generalmente, suele realizarse sentado y con la guía de un manual o un diccionario.

Ya se ha mencionado que el factor tiempo es determinante en esta sesión evaluativa, ya que forma parte de un taller con una extensión limitada a dos horas en la que se deberán estudiar más elementos relacionados con la interacción y la motivación en el aula. Por ello, se da por concluida (a pesar de que este desarrollo puede realizarse durante varias clases y alargarse según las necesidades del programa) y se manda sentar a los profesores.

En un ambiente convencional pasamos a exponer la opción que queremos presentar como contraste a lo realizado hasta el momento, y que consistirá en mostrar la forma típica de realizar un primer día de clase, centrado en los manuales y en fórmulas de cortesía y presentación de programas académicos; De la misma manera, se mostrará ejercicios paradigmáticos de descripción que suelen aparecer en los manuales de enseñanza de ELE.

Esta secuencia<sup>163</sup> constará de los siguientes pasos:

- Primer día de clase: presentación, formas de cortesía, carteles con el nombre del estudiante encima de la mesa, etc.
- Se muestran ejercicios típicos de descripción de varios manuales y niveles (*Español en marcha A1*, *Joven.es A2*, *Ven A1* y *Sueña 3*), además de reproducir las audiciones que los acompañan.
- Se presentan ejercicios que aparecen en páginas educativas de Internet, tales como *Todoele.net* y se analiza el formato.
- Se completa la información sobre Internet con ejercicios que aparecen en *blogs* educativos, como puede ser el caso de [www.tinglado.net](http://www.tinglado.net).

Una vez expuestos y analizados los dos estilos de desarrollo de una secuencia didáctica se procederá a evaluar y expresar preferencias mediante la realización de encuestas.

---

<sup>163</sup> Ver desarrollo completo en anexo II 2.6.2.3.

### 3.6.1.1. Evaluación y contraste de los estilos

Veamos, pues, los resultados que muestra la encuesta 2.2.4,<sup>164</sup> en cuanto al análisis de estilos de enseñanza. El primer punto de la encuesta plantea la siguiente cuestión:

Durante la sesión se han visto dos estilos diferentes de crear un primer encuentro:

A. Un estilo “tradicional” en el que el que cada uno se presenta, cuenta las razones por las que ha decidido estudiar español y describe su familia, amigos, etc.

B. Mediante el uso de técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de lenguas, elementos de improvisación y recreación de situaciones, lo que podríamos llamar “juego dramático”.

Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.

	A	B
1. En general, ¿cuál de los dos métodos te parece más eficaz?		
2. En general, ¿cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?		
3. ¿Cuál consigue una mayor interacción entre los participantes?		
4. ¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?		
5. ¿Cuál preferirías utilizar en clase?		
OBSERVACIONES:		

Los resultados son muy gráficos y coinciden con las opiniones vertidas durante el debate posterior a la exposición de los dos estilos de enseñanza diferentes.

<sup>164</sup> Ver encuesta completa en anexo II 2.2.4; los resultados estadísticos están en anexo II 2.2.6.8. Los resultados, como en el caso de las encuestas estudiadas anteriormente, han sido analizados con el paquete estadístico SAS versión 9.1.

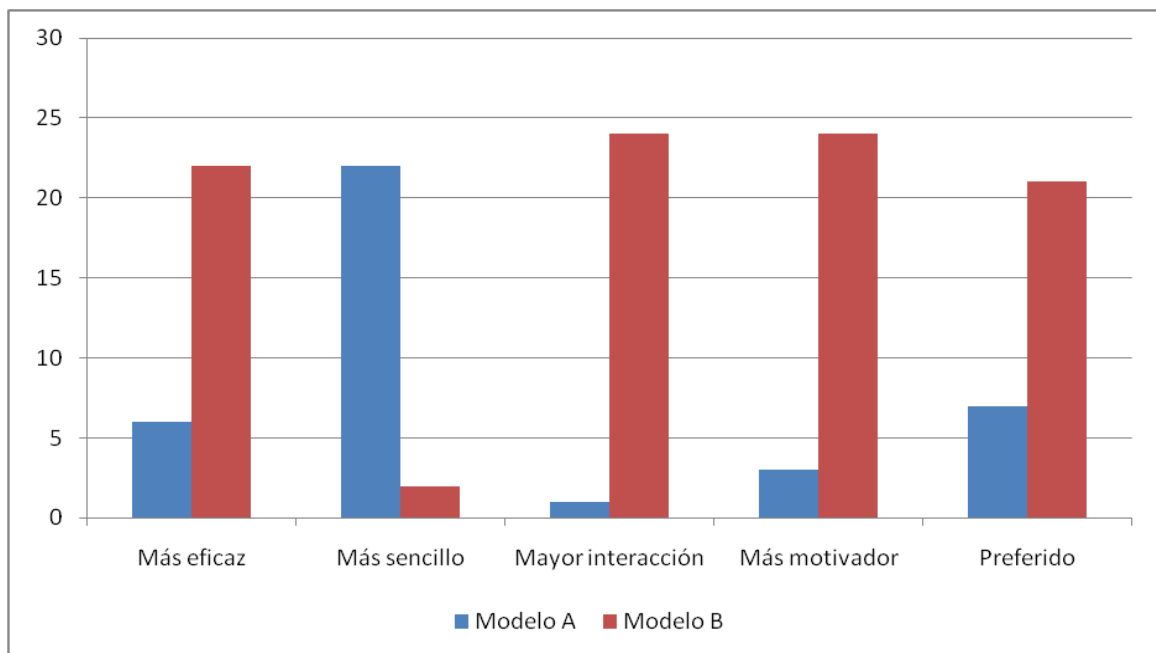


Gráfico 5

El 72.73% consideran que el modelo correspondiente al uso del juego dramático en el aula es más eficaz.

Sin embargo, el 91.67% consideran el modelo A más sencillo de aplicar.

El 95.83% reconoce en el modelo B un modelo más interactivo.

Para el 87.50% el modelo B es más motivador.

Esta distancia entre el modelo A y B se recorta a la cuando se pregunta por la preferencia al hora de ser utilizada en clase: el 66.67% estaría a favor de la práctica del modelo B.

Los comentarios de los profesores intentan puntualizar las afirmaciones:

- Varios profesores abundan en la necesidad de precisar el grupo, la edad, la cultura, etc. Un participante menciona el aula y sus características.
- Otros coinciden en que ambos estilos son compatibles y que es bueno combinarlos.
- Un profesor teme que el juego dramático pueda ser incómodo para algún estudiante el primer día de clase.

- Se da la situación de profesores que prefieren utilizar el sistema A (más tradicional) en clase a pesar de que considere la técnica B mejor en general.
- Hay, así mismo, mención a la originalidad y a su eficacia a la hora de “romper el hielo y quitar un poco la timidez”.

A continuación se pregunta a los participantes quiénes de ellos han puesto en práctica en sus aulas el estilo B. Esta es la situación:

¿Has utilizado alguna vez el estilo B en tus clases/prácticas?

PREGUNTA_2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	13	61.90	13	61.90
SI	8	38.10	21	100.00

Frequency Missing = 3

Dominan, con un 61.90%, los profesores que manifiestan no haber utilizado el estilo B en clase.

### 3.6.1.2. Opiniones del profesor: estilos de enseñanza

Estas son las opiniones mostradas por los profesores en relación con los estilos de enseñanza y sus preferencias. Se retoma la encuesta 2.2.4:

Da tu opinión sobre las siguientes afirmaciones:

1 = Totalmente en desacuerdo	2 = En desacuerdo	3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4 = De acuerdo	5 = Totalmente de acuerdo	

Se agrupa las opiniones teniendo en cuenta los elementos que pueden influir en los estilos de enseñanza tratados en el epígrafe 2.2.8 del marco teórico.

## 1. En cuanto al uso de las destrezas lingüísticas

Ya se vio en la descripción del modelo de partida<sup>165</sup>, cómo los profesores nativos de español se decantaban claramente por la preferencia del uso de las destrezas orales en clase, en detrimento de las escritas. La contestación a la siguiente pregunta no hace más que confirmar la idea:

Es aconsejable comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al lenguaje escrito

_H	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	1	4.55	1	4.55
De acuerdo	17	77.27	18	81.82
Totalmente de acuerdo	4	18.18	22	100.00

Frequency Missing = 2

Nadie está en contra de que se comience por el lenguaje oral para, a continuación, trabajar con las destrezas escritas.

## 2. En cuanto al tratamiento del error

Los estudiantes internacionales de español mostraron en la encuesta 2.2.2<sup>166</sup>, de una forma rotunda, su creencia de que los errores deben corregirse siempre.

Los errores deben corregirse siempre

_P_16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	6	2.87	6	2.87
En desacuerdo	13	6.22	19	9.09
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	37	17.70	56	26.79
De acuerdo	75	35.89	131	62.68
Totalmente de acuerdo	78	37.32	209	100.00

Frequency Missing = 4

<sup>165</sup> Ver 3.2.2

<sup>166</sup> Ver anexo II 2.2.2.



Es conveniente matizar esta idea desde la perspectiva del profesor (encuesta 2.2.3); se puede comprobar que no hay una idea que domine claramente. En todo caso es más numerosa la variable “Ni de acuerdo/ni en desacuerdo”.

Hay que corregir el error en el momento en el que se produce

_0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	3	13.04	3	13.04
En desacuerdo	7	30.43	10	43.48
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	8	34.78	18	78.26
De acuerdo	3	13.04	21	91.30
Totalmente de acuerdo	2	8.70	23	100.00

Frequency Missing = 1

La pregunta planteada a los estudiantes es, quizá, menos concreta en cuanto al momento en que la corrección de los errores debe ser llevada a cabo: esto se debe a la necesidad de formular preguntas sencillas a los estudiantes, ya que hay encuestados cuyo nivel de dominio del español es bajo.

Para concluir, se intentará profundizar un poco más en la idea del profesor en cuanto a la corrección:

La corrección continuada de errores ralentiza el ritmo de la clase y puede causar un efecto inhibitorio en el estudiante

_P	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
De acuerdo	12	52.17	12	52.17
Totalmente de acuerdo	11	47.83	23	100.00

Frequency Missing = 1

No hay duda al respecto, todos los participantes están de acuerdo del carácter inhibitorio de la corrección de errores y de la necesidad de ser prudentes a la hora de llevarlos a cabo.

### 3. En cuanto al filtro afectivo

El estudiante valora la simpatía del profesor (encuesta 2.2.2, punto 6)

Un profesor simpático enseña mejor que uno serio

_Q_17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	16	7.62	16	7.62
En desacuerdo	30	14.29	46	21.90
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	43	20.48	89	42.38
De acuerdo	59	28.10	148	70.48
Totalmente de acuerdo	62	29.52	210	100.00

Frequency Missing = 3

Por supuesto, el concepto simpatía es muy ambiguo y depende de quién lo mire. Lógicamente, el profesor lucha por mostrar que su trabajo es serio y que hay que alejarse de clichés (encuesta 2.2.3, punto 4):

Un profesor simpático enseña mejor que uno serio

_L	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	5	21.74	5	21.74
En desacuerdo	10	43.48	15	65.22
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	6	26.09	21	91.30
De acuerdo	1	4.35	22	95.65
Totalmente de acuerdo	1	4.35	23	100.00

Frequency Missing = 1

El estudiante piensa que las clases deben ser divertidas (encuesta 2.2.2, punto 6):

Las clases tienen que ser divertidas para poder aprender

_N_14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	2	0.96	2	0.96
En desacuerdo	10	4.78	12	5.74
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	38	18.18	50	23.92
De acuerdo	89	42.58	139	66.51
Totalmente de acuerdo	70	33.49	209	100.00

Frequency Missing = 4

En lo que coinciden ambos, estudiantes y profesores, es en el hecho de que la diversión no implica falta de formalidad y de rigor:

a) Estudiantes (Encuesta 2.2.2, punto 6)

Una clase divertida no significa que no sea formal				
_0_15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	9	4.31	9	4.31
En desacuerdo	20	9.57	29	13.88
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	54	25.84	83	39.71
De acuerdo	75	35.89	158	75.60
Totalmente de acuerdo	51	24.40	209	100.00

Frequency Missing = 4

Parece que está clara la idea: la motivación es un elemento clave en el aprendizaje y el estudiante lo vive directamente.

b) Profesores (encuesta 2.2.3, punto 4)

Una clase divertida no implica falta de formalidad y de rigor				
_K	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
De acuerdo	11	47.83	11	47.83
Totalmente de acuerdo	12	52.17	23	100.00

Frequency Missing = 1

La respuesta de los profesores es mucho más rotunda que la de los estudiantes. No cabe duda que el profesor actual busca la interacción con el estudiante y que valora la empatía como parte de su actividad. Es, por supuesto, consciente del valor pedagógico de la motivación y, a la vez, quiere que no haya dudas sobre el rigor y seriedad de su tarea: se trata del uso de estrategias en la enseñanza de lenguas, no de la intención de pasar un rato agradable.

#### 4. En cuanto al elemento lúdico y el uso del juego dramático

Es el momento de contrastar alguno de los principios sobre el juego dramático plasmados en el punto 2.4.3, dentro del marco teórico dedicado a este asunto, con la percepción que el profesor de lenguas tiene al respecto. Para ello comenzaremos con los conocimientos que se supone debe tener un profesor para poder aplicar técnicas teatrales en el aula de lengua. La pregunta planteada a continuación pertenece a la encuesta 2.2.3.

Para llevar a cabo ejercicios relacionados con el juego dramático, el profesor debe tener conocimientos especializados en técnicas teatrales

	_B0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo		2	8.70	2	8.70
En desacuerdo		11	47.83	13	56.52
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		5	21.74	18	78.26
De acuerdo		4	17.39	22	95.65
Totalmente de acuerdo		1	4.35	23	100.00

Frequency Missing = 1

El profesor parece que no percibe tal necesidad, lo que coincide con el punto de vista de nuestro trabajo. También coincidimos con los participantes del estudio en que el juego dramático es un buen elemento para que los estudiantes rebajen la tensión y pierdan el sentido del ridículo. Pensamos que eso es fundamental en el caso de la corrección fonética, donde el estudiante suele mostrar un enorme pudor a la hora de trabajar con un sistema fónico que no domina.

Las actividades relacionadas con el juego dramático ayudan a que los estudiantes pierdan el pudor

	_A0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo		1	4.35	1	4.35
En desacuerdo		2	8.70	3	13.04
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		4	17.39	7	30.43
De acuerdo		9	39.13	16	69.57
Totalmente de acuerdo		7	30.43	23	100.00

Frequency Missing = 1

Para el profesor de lengua está claro que juego dramático y espectáculo teatral son cosas claramente diferentes.<sup>167</sup>

Juego dramático es sinónimo de espectáculo teatral

_CO	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	16	69.57	16	69.57
En desacuerdo	7	30.43	23	100.00

Frequency Missing = 1

Del mismo modo, tiene claro que el estudiante debe participar en actividades que tengan que ver con la realidad fuera del aula:

Es bueno que el estudiante practique diferentes roles en el aula, que participe en situaciones variadas, imitando la realidad exterior

_DO	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
De acuerdo	12	52.17	12	52.17
Totalmente de acuerdo	11	47.83	23	100.00

Frequency Missing = 1

En cuanto a la conveniencia de utilizar el concepto “drama” o “teatro” cuando se realiza este tipo de actividades, los participantes muestran estar de acuerdo, aunque hay un 31.82% de indecisos:

No hay que hacer mención a la palabra drama o teatro cuando se realizan estas actividades para no predisponer al alumno

_I	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	2	9.09	2	9.09
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	7	31.82	9	40.91
De acuerdo	8	36.36	17	77.27
Totalmente de acuerdo	5	22.73	22	100.00

Frequency Missing = 2

<sup>167</sup> Tal y como se plantea en el marco teórico en el punto 2.4.2.

Nosotros preferimos claramente no mencionar esos términos, tal y como se explicó en el punto 2.4.3.5, con el fin de evitar prejuicios que puedan predisponer al estudiante en contra de la actividad.

Ahondando en los prejuicios y en la predisposición de los estudiantes a participar, el profesor cuenta con la posibilidad de que el estudiante se sienta ridículo con este tipo de actividades.

El estudiante se sentirá avergonzado si se le obliga a realizar actividades teatrales

	_N	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo		1	4.35	1	4.35
En desacuerdo		1	4.35	2	8.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		7	30.43	9	39.13
De acuerdo		12	52.17	21	91.30
Totalmente de acuerdo		2	8.70	23	100.00

Frequency Missing = 1

Nuestra experiencia nos indica que el estudiante suele reaccionar bien ante las actividades dramáticas; en el caso de que alguien no se sintiera a gusto, no habría que forzar la situación: a veces viene bien tener un observador.

El uso de las actividades dramáticas, del juego en general, no tiene por qué quitarle seriedad y rigor académico a los ejercicios, pero el profesor tiene en mente la posibilidad de que el estudiante perciba todo lo contrario.

El estudiante puede percibir el uso del juego dramático en clase como una falta de seriedad y de rigor académico

	_J	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo		2	8.70	2	8.70
En desacuerdo		1	4.35	3	13.04
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		1	4.35	4	17.39
De acuerdo		17	73.91	21	91.30
Totalmente de acuerdo		2	8.70	23	100.00

Frequency Missing = 1

Parece que los entrevistados no tienen claro hasta qué punto estas actividades se pueden aplicar en todos los contenidos del aula de lenguas:

El juego en general, y por tanto el juego dramático, es aplicable en cualquier actividad y en cualquier ámbito de la clase de lengua

_E0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	4	17.39	4	17.39
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	8	34.78	12	52.17
De acuerdo	5	21.74	17	73.91
Totalmente de acuerdo	6	26.09	23	100.00

Frequency Missing = 1

Se puede concluir que los profesores entrevistados están abiertos a la utilización del juego dramático en el aula, que lo consideran eficaz y motivador, pero la mayoría ven mucho más fácil la aplicación del estilo convencional de enseñanza, basado en la utilización de manuales y ejercicios muy dirigidos. De todos modos, se percibe el carácter ecléctico del profesor en sus comentarios sobre la oportunidad de combinar ambos estilos y condicionan el uso del juego dramático al aula y sus características, así como a la edad, la cultura y la personalidad del estudiante. Asimismo, se da la circunstancia de que la mayoría de los profesores no utiliza, de una forma consciente al menos, el juego dramático en clase.

Siguiendo con los estilos de enseñanza, el estudio muestra a un profesor consciente de la necesidad de situar la corrección de errores en el momento oportuno y de ser cuidadoso con el efecto inhibitorio que pueda producir en el estudiante. También es consciente, desde el plano de la interacción con el estudiante, del valor de la empatía y de la motivación del estudiante como estrategia de enseñanza.

Por último, queda claro que no es necesario una preparación teórica especializada en técnicas teatrales para poder llevar a cabo ejercicios relacionados con el juego dramático; asimismo, el profesor sabe que juego dramático y espectáculo teatral son actividades diferentes. En cuanto a la posibilidad de llevarlas al aula, el entrevistado reconoce su valía, pero, en general, plantea límites a su uso.

### 3.6.2. Sesión 2: curso de formación de profesores

Se continuará con la triangulación de datos como medio para confirmar que lo planteado en la parte de puesta en acción tiene una base metodológica coherente y que cuenta no solo con la aprobación de los estudiantes, sino que es aceptada por profesionales de la enseñanza que consideran, a su vez, que las actividades planteadas pueden ser llevadas a la práctica en el aula (sin necesidad de tener conocimientos avanzados de teatro).

Para ello se contrastarán dos modos de concebir la enseñanza de la prosodia española: una más convencional, centrada en el seguimiento de los manuales de ELE, y otra que pretende hacer más asequible el desarrollo los contenidos teóricos y prácticos mediante el uso, compatible con un desarrollo descriptivo y metódico de la materia, del juego dramático.

En el contexto de un taller dedicado a las destrezas orales y la fonética en español se realizará el análisis de dos modelos didácticos diferentes. El primer modelo, el más habitual por otra parte, es el basado en la realización de ejercicios relacionados con los elementos suprasegmentales mediante el uso de los manuales que se pueden conseguir en el mercado editorial: parte de ellos pertenecen a manuales genéricos de ELE y otros, los menos, a manuales especializados e en la enseñanza de fonética española. Es el modelo que denominaremos OPCIÓN A: *manuales de ELE*.

En contraste a este modelo didáctico, se planteara una metodología centrada en el desarrollo de materiales propios, procedimientos específicos para cada paso en el desarrollo del programa, adecuación de los contenidos teóricos al nivel de cada alumno y una programación más realista; esto desde el punto de vista teórico de la materia. En cuanto a la práctica, esta opción se centra en el uso del juego dramático como herramienta con la que aplicar el conocimiento teórico, de modo que sea más llevadero un trabajo repetitivo, necesario por otra parte, para conseguir una apropiada realización de los elementos prosódicos del español. Denominaremos este estilo como OPCIÓN B: *integración del juego dramático en la enseñanza de los elementos suprasegmentales*.



### 3.6.2.1. Opción A: manuales de ELE

La sesión comienza con el análisis de la primera opción, la centrada en el uso de los manuales disponibles, en la que se muestra, en primer lugar, una unidad de un manual especializado en fonética, *Ejercicios de fonética*<sup>168</sup> de la editorial Anaya, cuyos contenidos se centran en el acento en español. Esta es la secuencia planteada por el manual:

- *Estudia*: en la que se explica, de forma somera, las diferencias entre palabras tónicas y átonas (este concepto debe tenerlo claro el estudiante ya que su nivel así lo requiere).

Ejercicios de “escucha y marca” las palabras tónicas

“Escucha y subraya” la sílaba tónica de las palabras y grupos de palabras siguientes

“Escucha y señala” las sílabas tónicas del siguiente texto

- *Recuerda*: en la que se hace la clasificación de las palabras según la posición del acento (la sílaba ha sido ya tratada en un tema específico en el manual).

Ejercicios de “escucha y marca”

Ejercicios de práctica relacionados con el acento ortográfico

- *Diptongos, hiatos*, explicación teórica y ejercicios para su práctica.

Ejercicios de “escucha y repite”

---

<sup>168</sup> Ver secuencia completa en anexo II 2.3.3.1.

Seguidamente se realiza la misma operación con un manual genérico de enseñanza ELE (ya se ha visto cómo muy pocos manuales disponibles en el mercado tratan de un modo diferenciado el estudio de la fonética), se trata del *Sueña 3* de la editorial Anaya. La secuencia se plantea de la siguiente manera:

- *Toma nota:*

Reglas de acentuación

Acentuación de diptongos, hiatos

Tilde diacrítica

*Escucha las siguientes palabras y marca la sílaba que lleva acento de intensidad (concepto acento de intensidad).*

*Escucha los siguientes pares de palabras y repítelos.*

### 3.6.2.2. Opción B: nuestra propuesta

La sesión está estructurada del modo que sigue<sup>169</sup>:

1. Puesta en marcha: en la que se realizarán ejercicios de calentamiento. Para romper el hielo se realizará una serie de ejercicios sobre un elemento poético, un fragmento de una poesía de Alberti:

*Lo más triste, caballero, un reloj: las 11, las 12, la 1 y las 2*

2. Se hará leer en alto, uno a uno, a todos los componentes, intentando que se percaten del ritmo interno de las palabras y la combinación de las mismas. Acto seguido se volverá a realizar la oración intentando expresar una serie de estados de ánimo o de formas de hablar: jadeante, susurrando, triste, asustado, zalamero, etcétera.

---

<sup>169</sup> Ver desarrollo completo de la secuencia en anexo II 2.6.3.1.

3. Ejercicio de contraste tónico/átono. Se muestra la primera grabación realizada a un alumno, en la que se ha entregado un texto (un poema de Ángel González), al que se le han quitado todas las tildes y todas las pausas y solo se ha dejado los versos en la estructura original.
  - Ejercicio (se marcan, antes de oír el texto, las sílabas que el estudiante considere que son tónicas)
  - Se escucha el texto declamado por el propio autor
  - El mismo texto cantado por Pedro Guerra
  - Se da la solución al ejercicio de las sílabas tónicas
4. Sesión teórica: en la que se repasan las normas de acentuación en español<sup>170</sup>.
  - Tipo de sílaba según el acento
  - Diptongos
  - Hiatos
5. Se muestra la segunda grabación realizada al mismo estudiante y se contrastan los avances entre la primera y esta.
6. Realización de ejercicios escritos: colocar las tildes al texto.

Con el fin de que los participantes hagan un análisis de la secuencia planteada, se diseñó una encuesta, a la que denominaremos 2.2.4<sup>171</sup>, basada en las características que, según Gil-Toresano<sup>172</sup> (2004: 908) y Giovannini<sup>173</sup> (1996: 58), deben cumplir las actividades relacionadas con las destrezas orales. Este es el resultado con el que pretendemos mostrar la adecuación de la unidad planteada al criterio de los profesores participantes en el estudio:

---

<sup>170</sup> Ver sesión teórica en anexo II 2.6.3.2.

<sup>171</sup> Ver resultados estadísticos en anexo II 2.2.6.9.

<sup>172</sup> Ver en marco teórico: 2.1.3.3.

<sup>173</sup> Ver en marco teórico: 2.1.4.3

El nivel de los ejercicios es el adecuado

N_PROPUESTA1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	1	4.76	1	4.76
SI	20	95.24	21	100.00

Frequency Missing = 3

La secuencia está bien planteada

N_PROPUESTA2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
SI	21	100.00	21	100.00

Frequency Missing = 3

Los ejercicios son motivadores

N_PROPUESTA3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
SI	21	100.00	21	100.00

Frequency Missing = 3

Las audiciones son reales

N_PROPUESTA4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	1	4.35	1	4.35
SI	22	95.65	23	100.00

Frequency Missing = 1

Las audiciones son naturales

N_PROPUESTA5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	2	8.70	2	8.70
SI	21	91.30	23	100.00

Frequency Missing = 1

Las audiciones son significativas

N_PROPUESTA6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	1	4.35	1	4.35
SI	22	95.65	23	100.00

Frequency Missing = 1/

El diseño es atractivo

N_PROPUESTA7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
SI	22	100.00	22	100.00

Frequency Missing = 2

La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido

N_PROPUESTA8	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	2	10.53	2	10.53
SI	17	89.47	19	100.00

Frequency Missing = 5

Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno

N_PROPUESTA9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	2	9.09	2	9.09
SI	20	90.91	22	100.00

Frequency Missing = 2

Algunos comentarios de los entrevistados, a pesar de su brevedad, pueden ser de ayuda:

- En general muestran estar de acuerdo con el método y su afinidad.
- Se hace mención a la conveniencia de usar textos poéticos.
- Manifiestan su interés en el uso de la grabación de los estudiantes como algo cotidiano.
- Apoyan el uso de las herramientas tecnológicas (algunos hacen referencia al uso de programas informáticos tales como *Power Point*, de Microsoft, *prezi.com*, etc.).

Hay, por supuesto, comentarios que reflejan los puntos débiles de la unidad:

- Tres profesores hacen mención a la duración de la secuencia:

Para mí la secuencia dura demasiado, funcionaría solo con un curso intensivo de más de 4 horas semanales.

Pocos profesores tienen el lujo de poder dedicar tantas horas a la fonética.

Puede llegar a extenderse demasiado.

- Otro comentario tiene que ver con la posibilidad de que no sea adecuado para alumnos muy retraídos.

### 3.6.2.3. Preferencia de los participantes

Concluido el análisis de la unidad didáctica, desde la perspectiva de su conveniencia y utilidad, después de contrastarla con las unidades planteadas en los manuales de ELE<sup>174</sup>, se preguntará a los profesores acerca de su preferencia.

Durante la sesión se han visto dos formas diferentes de diseñar una unidad didáctica:

- A. Una basada en la secuenciación y contenidos definidos por los manuales de ELE. El desarrollo de la clase irá vinculado a la guía marcada por ellos y los materiales de audio utilizados son los que aporta el manual.
- B. Otra organizada en secuencias que integran sesiones de calentamiento, mediante el uso del juego dramático, audiciones de material real, grabación y seguimiento de documentos orales producidos por los estudiantes y repaso pormenorizado de la teoría gramatical implicada en la unidad.

Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.

El resultado, como se puede comprobar a continuación, es muy gráfico:

---

<sup>174</sup> Los resultados obtenidos pueden ser contrastados con el análisis realizado a los manuales de fonética en el anexo II 2.1.2.

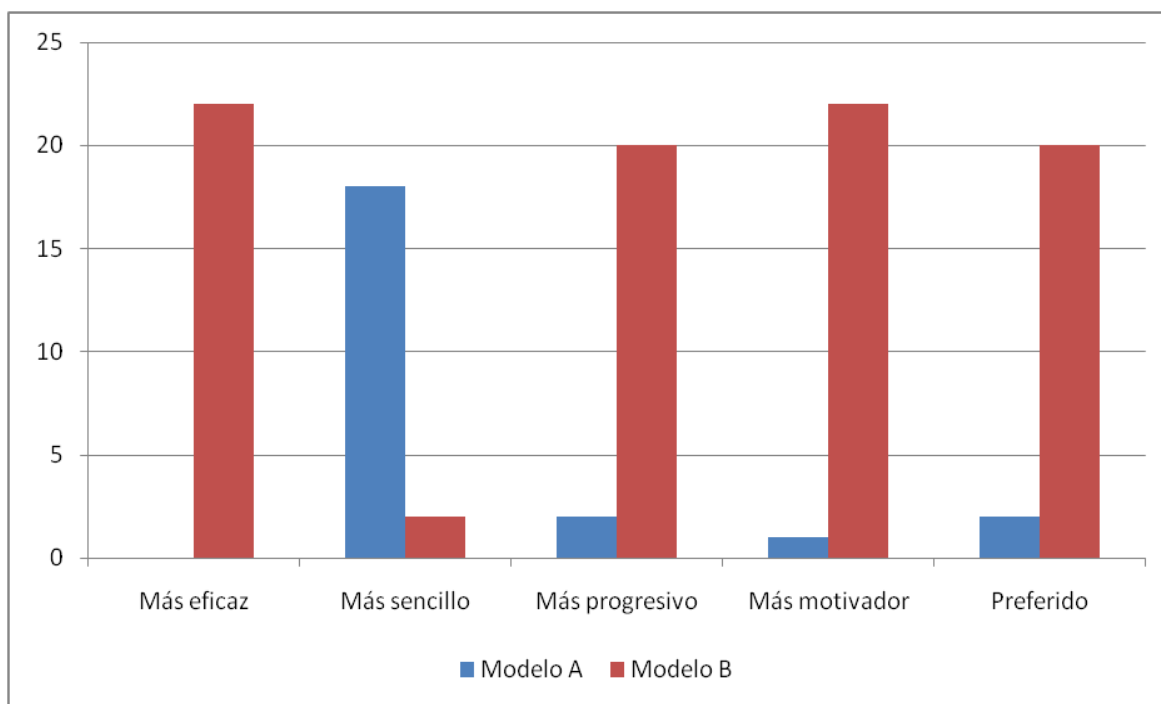


Gráfico 6

Los participantes muestran claramente una preferencia por el diseño B, en el que, a una secuencia teórica intensiva y una serie de ejercicios de repetición, se integra el juego dramático como elemento de arranque de las actividades, como hilo conductor del mismo y como componente lúdico que posibilita una buena atmósfera de trabajo, tanto para el estudiante como para el profesor.

En lo que también coincide la gran mayoría, el 85.71%, es en que la opción A es más sencilla de llevar a la práctica; esto concuerda con lo expresado en el gráfico 5 (en el punto 3.6.1.1), en la que los participantes habían expresado su idea en el sentido de que es más fácil llevar a cabo una sesión desde el enfoque tradicional a una en la que intervenga el juego dramático.

Los comentarios<sup>175</sup> inciden en que la opción B es “más motivadora, que involucra al alumno directamente”. Un profesor incorpora su visión sobre el uso de la poesía es: “una buena manera de mostrar la cadencia y el ritmo español”; estamos completamente de acuerdo con él, en el sentido de que es positivo comenzar estas actividades con textos poéticos (en verso a ser posible), debido a la información rítmica que se aporta con ellos y que puede ser de gran utilidad.

<sup>175</sup> Ver comentarios en anexo II 2.2.6.9.

En cuanto a los aspectos problemáticos, el tiempo del que dispone el profesor para llevar a cabo su programa sigue siendo una objeción. Se ve cómo este factor ha sido un condicionante fundamental durante todas las fases de nuestra investigación, por lo que será necesario reflexionar sobre la manera de manejarlo. De hecho, se va a tener en cuenta de un modo prioritario en la propuesta de intervención que puede consultarse en el anexo I de esta tesis; en él se plantean sesiones de 120 minutos, de ejecución semanal, y con un refuerzo de trabajo personal importante (se plantea como necesario un mínimo de 5 horas de tarea extra por cada sesión presencial).

Se realizará una secuenciación cercana a los preceptos marcados por del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la adjudicación de créditos universitarios ECTS<sup>176</sup>. Este sistema se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia; los créditos representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. En las horas totales de trabajo se incluyen no sólo las horas de aula, teóricas y prácticas, sino también las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, de trabajos individualmente o en grupo, de prácticas o proyectos, a la resolución de ejercicios, a la consulta de bibliografía, las exigidas para preparar y realizar las pruebas de evaluación, etcétera.

Dar la importancia que realmente tiene el trabajo personal será, de este modo, otra de las mejoras que se aportarán al programa; este trabajo extra es imprescindible para poder progresar de un modo adecuado en las clases asistenciales, en las que se intentará dar prioridad a los aspectos prácticos de la materia. Además, este trabajo personal será necesario para repasar los contenidos teóricos que el estudiante debe dominar, dado el nivel que se le supone y la limitada disponibilidad temporal de las clases presenciales. La realidad con la que se encuentra el docente, en el ejercicio de su tarea, es que los estudiantes no alcanzan el dominio teórico y el conocimiento que se espera de ellos en los contenidos correspondientes a un nivel ideal.

---

<sup>176</sup> Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, en español.



## 4. CONCLUSIÓN

Es el momento de establecer las conclusiones sobre la hipótesis de partida y comprobar si se han cumplido los objetivos iniciales del trabajo de investigación, centrados principalmente en la integración del juego dramático en la enseñanza de lenguas. Como resultado de la aplicación del modelo de investigación-acción, y dado su carácter cíclico, en el que alternan procesos de reflexión y de puesta en práctica de las correcciones oportunas, estas conclusiones pueden ser útiles para diseñar propuestas de mejora a la programación desarrollada durante la investigación realizada en esta tesis.

Se ha visto, comenzando por la metodología de investigación llevada a cabo, que el uso de la investigación-acción orientada a la educación se muestra como una herramienta útil a la hora de llevar un proceso metodológico y una exploración reflexiva de la práctica educativa. En este sentido, hay que destacar la pertinencia de compartir ideas y contrastar pareceres con los actores de la investigación (estudiantes y profesores observadores) con el fin de contrastar los resultados obtenidos durante la recogida de datos, relato de acontecimientos, diarios, entrevistas, etc. La metodología elegida ha facilitado la adaptación de los recursos de la investigación científica a la investigación educativa; la información aportada ha sido de gran utilidad para la toma de decisiones encaminada a solucionar los problemas detectados y a mejorar la práctica educativa en un ámbito concreto, la práctica correcta de la pronunciación y de la fonética en español, pero que puede ser extrapolable a otras disciplinas de la enseñanza.

En cuanto al uso de las destrezas orales, ha quedado de manifiesto que las destrezas orales son el componente más valorado en el aula, tanto por los profesores nativos de español como por los estudiantes internacionales. Estos profesores muestran bastante coherencia entre el ideal de dedicación expresado en las encuestas y el tiempo real empleado en el aula de ELE en la realización de actividades relacionadas con estas destrezas. No se puede decir lo mismo de los profesores en los centros de origen de los estudiantes encuestados: la enseñanza de la gramática y de las destrezas escritas gozan de la preferencia de estos profesores. En lo referente a los estudiantes internacionales de español, se percibe un claro divorcio entre lo que les gustaría estudiar y lo que realmente han estudiado en su país de origen. Esa es una de las razones de la conveniencia de realizar cursos de inmersión en un país hispanohablante.

La importancia concedida a las destrezas orales se ve reflejada en el tratamiento recibido en los manuales de ELE: los materiales disponibles (publicados durante los últimos 20 años) muestran un intento de equilibrio entre todos los componentes comunicativos; en algunos casos, incluso, se da un predominio de la oralidad sobre los otros componentes. Esto no quiere decir que sean del todo adecuados, debido, entre otras razones, a que los materiales grabados suelen estar basados en el lenguaje escrito y que las actividades suelen adolecer de falta de naturalidad y relevancia. Esta realidad es más clara, aún si cabe, en los escasos materiales destinados al estudio de fonética y fonología del español que se han podido analizar durante la investigación. Se ha podido comprobar que la dedicación de los manuales de ELE a la fonética es mínima; en el caso de los elementos suprasegmentales es casi nula. Incluso los manuales específicos sobre fonética tocan muy por encima la prosodia.

Los estudiantes actuales viven rodeados de tecnología, se mueven en un mundo donde lo audiovisual lo domina todo y aprenden con programas informáticos y formatos que se actualizan continuamente. No es necesario que el profesor sea un experto en todos estos avances, pero, como usuario, tiene a mano una serie de elementos que se muestran eficaces en el aula; nuestra investigación confirma la valía de las herramientas audiovisuales (vídeo, reproducción de música, uso de anuncios de televisión, etc.), de la grabadora como elemento de uso cotidiano en el desarrollo de un programa de fonética y del ordenador como elemento de administración, almacenaje y tratamiento de documentos sonoros del estudiante. Eso, sin contar con los numerosos medios tecnológicos para la práctica y corrección fonética disponibles en Internet: sistemas de grabación-repetición, ayudas visuales y acústicas, así como programas para el estudio de la curva melódica y de los patrones melódicos.

Otra conclusión a la que se ha llegado, en cuanto a la programación, es que esta no puede ser diseñada a partir de los contenidos de un manual: es necesario una secuenciación y un esquema planificados, que sea realista y coloque al estudiante en el centro de su actuación. Para poder realizarlo de un modo eficaz es necesario revisar la teoría disponible para el diseño curricular(a esta labor se dedica el epígrafe 2.2 de nuestro trabajo de tesis). El diseño de las sesiones con un sentido cíclico, la vuelta a los aspectos teóricos tratados con el fin de que sean

fijados por el estudiante, la dosificación de los contenidos mediante itinerarios dirigidos desde lo más fácil a lo difícil (sin dar por sabido ningún concepto teórico) y su adecuación al conocimiento real del estudiante es fundamental en el desarrollo de cualquier programa educativo; por lo tanto, lo es también en la enseñanza de lenguas.

Se ha podido comprobar, en lo relacionado con la importancia que se le da a la fonética en el aula de ELE, cómo entre los profesores encuestados se da la paradoja de que, a pesar de su clara preferencia hacia las destrezas orales, desdeñan el valor de la fonética y de su enseñanza en el aula (aunque esta parte de la lingüística sea un componente fundamental de la oralidad); todo ello, a pesar de que los estudiantes son conscientes de la necesidad de mejorar su pronunciación. Además, en el caso de que un profesor trabaje con la fonética lo hará generalmente con los elementos segmentales, debido, entre otras razones, a que los suprasegmentos son los componentes más complejos de una lengua y los más difíciles de ser analizados desde un plano lingüístico. Pronunciar de una forma adecuada y aplicar una entonación acorde con el discurso es tan importante como construir frases gramaticalmente correctas. Es más, una entonación incorrecta puede producir mayores malentendidos que un léxico inadecuado o una confusión en la producción de fonemas. Por ello es tan importante transmitir el uso adecuado de la prosodia.

Asimismo, se da un gran desconocimiento, por parte de los profesores, de los principios teóricos sobre fonética, lo que hace que se sientan inseguros: los que han participado en las encuestas elaboradas en esta investigación consideran que, para poder tratar la pronunciación y corrección fonética en el aula, se debe tener, como mínimo, unos conocimientos amplios de la materia. En esta tesis se ha realizado un recorrido teórico sobre los elementos suprasegmentales (nos hemos ceñido a esta parte de la fonética porque sería imposible abarcar la materia en su totalidad y por su pertinencia con el objetivo final del trabajo de investigación) para poder desarrollar los contenidos de la programación propuesta. El epígrafe 3.2, donde aparece esta información, puede ser útil, además, como guía para el profesor que lo necesite en la tarea de enseñanza de los elementos suprasegmentales en español.

Referido a la interdisciplina en el aula, el hecho de aprender una lengua no debe limitarse al conocimiento lingüístico exclusivamente, por lo que una programación completa tiene que incluir, necesariamente, asuntos relacionados con aspectos culturales y sociales: historia, literatura, etc. En nuestro trabajo de investigación hemos incorporado actividades íntimamente relacionadas con la literatura, el cine, el teatro y la música; los textos trabajados son, en gran parte, textos literarios de poetas y dramaturgos españoles (García Lorca y otros poetas de la Generación del 27, Ángel González, Jardiel Poncela, Lauro Olmo, José Luis Alonso de Santos, etc.) representativos de la cultura universal hispana.

En cuanto al “filtro” afectivo y al estilo de enseñanza-aprendizaje, se ha visto cómo el estudiante valora la cercanía del profesor y su capacidad para comprender el esfuerzo que está realizando. El conocimiento de los estilos de enseñanza y aprendizaje son herramientas muy valiosas, en manos del profesor, para ganarse el respeto: el estudiante ha pasado a ser el centro de atención de cualquier programación, por lo que el profesor ha reconducido su papel preeminente hacia otro más centrado en la mediación. El filtro afectivo no es un comodín que sirva para rellenar huecos en la labor de la enseñanza o para salir más o menos bien parado ante una situación de desconocimiento metodológico. El profesor debe estar preparado para su tarea, debe ser disciplinado y capaz de extender esa disciplina al aula; el estudiante se da cuenta de ello y lo valora tanto como la empatía o el sentido del humor.

Unido al aspecto afectivo hay que remarcar las conclusiones relacionadas con el juego dramático. El trabajo con la pronunciación exige ejercicios de repetición que suelen ser tediosos y que pueden dispersar al grupo; al mismo tiempo, en la práctica fonética afloran todos los miedos del estudiante a parecer ridículo. Es necesario crear una atmósfera de trabajo en la que prime la confianza entre los miembros del grupo y que sirva de estímulo para el desarrollo de los ejercicios. El juego dramático cumple claramente con las expectativas de creatividad y disfrute en el aula, además de desarrollar la autoconfianza y el afecto entre estudiantes y profesor. Los estudiantes han demostrado conocer y aprobar el uso del juego dramático en el aula y son conscientes de que su empleo no quita seriedad ni rigor académico a las actividades. Su uso puede ser implantado desde el primer día y va a ser determinante en el éxito en la conducción de grupos.

Se puede asegurar, como conclusión final, que el trabajo de investigación llevado a cabo en esta tesis muestra que se puede conseguir el objetivo fundamental planteado, esto es, la integración del juego dramático en la enseñanza de las destrezas orales en el aula de lengua, concretamente en el estudio de los elementos suprasegmentales en el aula de ELE. El juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa, estimula la creatividad, favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre los participantes) y ayuda a superar la timidez para hablar y actuar en público. Se ha mostrado que es posible la integración del juego dramático en el aula de lengua como elemento que mejora el proceso de aprendizaje al refuerza procesos cognitivos como la observación, la concentración y la memoria.

El uso del juego dramático se ha revelado como solución a muchos de los problemas detectados en el proceso de investigación-acción llevado a cabo en esta tesis. El componente lúdico es compatible con el rigor académico y la disciplina, tanto a la hora de diseñar un programa como a la hora de ponerlo en práctica. Para conseguir ese fin ha sido necesario desarrollar material didáctico propio e integrarlo en un programa concreto que ha sido comprobado en la práctica. El proceso de continua reflexión, de contraste con estudiantes y profesores de ELE, así como la reconfiguración de los planteamientos iniciales, han mostrado los aciertos y errores de la programación y de los materiales diseñados durante la comprobación de las hipótesis de partida.

En cuanto a las opciones de mejora que pueden surgir de estas conclusiones, sobre los resultados analizados y comprobados en las fases anteriores del trabajo de tesis que nos ocupa, se ha elaborado una programación completa para el estudio profundo y pormenorizado de los elementos suprasegmentales en español. Esta propuesta puede consultarse en el anexo I de la tesis y está diseñada para un nivel B2. A diferencia de los programas desarrollados en la fase de investigación, no está pensada para una nacionalidad concreta; por el contrario, tiene como destinatario a cualquier estudiante internacional que necesite formación completa sobre estos elementos fonéticos.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

## 5.1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aguirre, B. (2004): "Análisis de necesidades y diseño curricular", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGL.
- Alarcos, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Alcina, J. y Blecua, J.M. (1975): *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
- Alcoba, S., coordinador, (2000): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel Practicum.
- Alcón, E. (1997): "Desarrollo de la competencia oral desde una perspectiva metodológica de aprendizaje", en *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao, Mensajero.
- Alonso, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*, Barcelona, Editorial Edebé.
- Alonso, E. (1994): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Edelsa.
- Alvira, P. (1982): "La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales", *Estudios de Psicología*, II, 34-36.
- Aparici, R. y García, A. (1987): *Imagen, vídeo y educación*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Arnal, J., Rincón D. y Latorre A. (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*, Edit. Labor, Barcelona.
- Arroyo, C. (2003): *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- Artuñedo, B. y Johnson, C. (1995): *Ele 2: curso de español para extranjeros (libro del profesor)*, Madrid, SM.



- Baralo, M. (1994): *Errores y fosilización*. Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.
- Baralo, M. (1999): “La adquisición del español como lengua extranjera”, en *Cuadernos de Didáctica del Español/LE*, Madrid, Arco/Libros.
- Baralo, M. (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE”, en *Revista Carabela* Nº 47, Sociedad Española de Librería, Madrid.
- Bartolomé, M. (1990): *Investigación cooperativa: Vías de innovación en la universidad*, Barcelona, PPU.
- Beltrán, J. (1998): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Ed. Síntesis Psicológica.
- Bennet, N. (1976): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Madrid, Editorial Morata.
- Bercebal, F. (1998): *Un taller de drama*, Ciudad Real, Ñaque Editora.
- Berry, C. (1973): *La voz y el actor*, Barcelona, Alba Editorial.
- Bordón, T. (2001): “La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE” en *Revista Carabela* nº 49, Madrid, SGEL.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, Prentice Hall.
- Bowen, J.D., y Stockwell, R.P.(1960): *Patterns of Spanish Pronuntiation: a drill book*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Canellada, M.J. y Kuhlmann, J. (1987): *Pronunciación del español: lengua hablada y literaria*, Madrid, Editorial Castalia.
- Cantero, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cabrera, F. (1987): “La investigación evaluativa en la educación”, en Gelpi y otros: *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*, Largo Caballero, Madrid.

- Carbó, C. (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", en *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante*.
- Carmen, L. del, Zabala, A. (1992): *Guía para la elaboración del proyecto cultural de centro*, Barcelona, ICE/Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Castrillón, J.M. (1998): "Para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa, juego dramático y exposición oral", en *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 18.
- Celce-Murcia, M. (1996): *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*, Nueva York, C.U.P.
- Cervera, J. (1996): *La dramatización en la escuela*, Madrid, Bruño.
- Cestero, Ana M. (1999): "Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras", en *Cuadernos de didáctica de ELE*, Madrid, Arco/Libros.
- Clarke, J. et al. (1993): "Ways of presenting and critiquing action research reports", en *Educational Action Research*, 1.
- Cohen, L. y Manion, L. (1985): *Research methods in education*, Croom Helm, New Hampshire.
- Cómitre, I. y Valverde, J. M. (1996): "Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas", en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Cook, T. D. y Reichard, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- Cortés, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- Cortés, M. (2001a): “El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos”, en *Lenguaje y Textos*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cortés, M. (2001b): “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas”, en *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 7.
- Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen.
- Cortés, M. (2002). “El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica”, en *Glosas Didácticas*, 8.
- Danes, F. (1960): “Sentence intonation from a functional point of view”, *Word*, 16.
- Del Hoyo, M., Dorrego, L. y Ortega, M. (2006): *Propuestas para dinamizar la clase de ELE*, Madrid, Edelsa.
- Denzin, N.K., (1970): *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*, Chicago, Aldine Publishing.
- Dorrego, L. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Universidad de Alcalá.
- Duff, A. y Maley, A. (1990): *Literature. Ressource books for teachers*, Oxford, Oxford University Press.
- Eines, J. (1980): *Teoría del juego dramático*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997): *Didáctica de la dramatización*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Elliott, John (1993): *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid. Editorial Morata.

- Ezeiza, J. (2007): "El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE", en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, Logroño 27-30 de septiembre de 2006.
- Faure, G (1962): "Aspects et fonctions linguistiques des variations mélodiques dans la chaîne parlée", *Proceedings of Ninth International Congress of Linguistics*, Mass., Mouton.
- Fernández, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones de fonética general y española*, Barcelona, Horsori.
- Fernández, M. (coord.) (1996): *Avances en Lingüística Aplicada*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández, M. (1998): "Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases", *REALE*, nº 9, UAH.
- Fernández, S. (1997): "Aprender como juego. Juegos para aprender español". *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*, Revista Carabela nº 41, Madrid, SGEL.
- Fernández, S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje" en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGL.
- Forment, M. (1997): "La verbalización de la gestualidad en el aprendizaje de ELE", en *Frecuencia ELE*, nº 4, Madrid, Edinumen.
- García, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lenguas extranjeras*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- García, A. (2002): "Bases comunes del Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", en *El español Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Gelabert, M. <sup>a</sup> J., Bueso, I. y Bénitez, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco Libros.

- Gil, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco Libros.
- Gil-Toresano, M. (2001): "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE" en *Carabela*, 49. Madrid. SGEL.
- Gil-Toresano, M. (2004): "La comprensión auditiva", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Gili Gaya, S. (1975): *Elementos de fonética general*, Madrid, Gredos.
- Gili Gaya, S. (1993): *Estudios sobre el ritmo*. Madrid, Istmo.
- Giovannini, A. (1996): *Profesor en acción (1,2 y 3)*, Madrid, Edelsa.
- Gutiérrez, R. (2004): "Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Editorial SGEL.
- Hayes, S. K. (1984): *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*, Cambridge, National Extension College.
- Herans, C. (1983): *Teatro, imagen y animación*, Barcelona, Laja.
- Herans, C. y Patiño, E. (1985): *Teatro y escuela*, Barcelona, Laja.
- Hervás, R. M. (2003): *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Hernández, L. (2004): "La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera", *Espéculo. Revista de estudios literarios nº 27*, Universidad Complutense de Madrid.
- Hidalgo, A. y Quilis M. (2004): *Fonética y fonología españolas*, Valencia, Editorial Tirant lo Blanch.
- Higueras, M. (2004): "Internet en la enseñanza de español", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

- Hymes, D. (1967): "Studying the Internaction of Language and Social Life", en *Foundations in Sociolinguistics. An ethnographic Approach*, Londres, Tavistock 1977.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986): *Using our Learning Styles*, Berkshire, Peter Honey Editions.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1956): *Fundamentos del lenguaje*, Madrid, Ayuso.
- Johnson, R.K. (ed.) (1989): *The second language curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jones, D. (1909): *Intonation Curves*, Leipzig-Berlín.
- Kemmis, S. (1983): "Action research", en *International Encyclopaedia of Education: Research and Studies*, Oxford, Pergamon.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Laferrière, G. (2001): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real, Editorial Ñaque.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003): *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y la intervención sociocultural*. Ciudad Real, Ñaque.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Larrañaga, A. (2001): "La televisión en el aula de ELE: propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva", *Carabela* nº 49, Madrid, SGEL.
- Latorre, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Lieberman, P. (1965): "On the acoustic basis of perception of intonation by linguistics", *Word*, 21.
- Lightbown P.M. y Spada N. (1993): *How Languages Are Learned*, Oxford, OUP.

- Liskin-Gasparro, J. (2006): "La evaluación de las destrezas orales: perspectivas norteamericanas", en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006.
- Llisterri, J. (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona, Editorial Anthropos.
- Llisterri, J. (2007): "La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador", en *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*, Madrid, UNED-AESLA.
- Lomas, C., (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós.
- Lonergan, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León, Academia.
- Lozano, G y Ruiz, J.P. (1996): "Criterios para el diseño y evaluación de materiales comunicativos". *Cuadernos del Tiempo Libre*, Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
- Malmberg, B. (1972): *La Phonetique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Magariño, C. (1996): "Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación", en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Mallas, S. (1985): *Vídeo y enseñanza*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Martín, E (1993): "Propuestas de trabajo de la expresión escrita", en *Didáctica de ELE 1, cuadernos Expolingua*, Madrid, Fundación Actilibre.
- Martín, E. (1998): "El profesor de lenguas: papel y funciones", en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.

- Martín S. (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*, (tesis doctoral), Universidad de Bielefeld.
- Martinet, A. (1960): *Éléments de linguistique générale*. Paris. Trad. esp (1965): *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Martínez, A. (2008): *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*, Granada, Universidad de Granada.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Mendoza, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Universitat de Barcelona/Horsori.
- Mochón, A. (2005): "Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española", *I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*, Toledo, FIAPE.
- Montero, L. (1990): "Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la Didáctica", en Á. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.
- Moreno, B. (1998): *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- Moreno, F (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco Libros.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Prácticas de Dramatización*, Barcelona, Humanitas.
- Motos, T. (1993): "Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Años 1992-1993, n. 10-11*, Editora de la Universidad de Salamanca.



- Motos, T. (2000): "Aprendizaje vivencial". En Bercebal, F. y de Prado, D., *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*, Ciudad Real, Ñaque.
- Motos, T. (2003): "Bases para el taller creativo expresivo", En Gervilla, A., *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*, Madrid, Dykinson.
- Navarro, M. R. (2005): *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del Profesorado*, tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Navarro, T. (1918): *Manual de pronunciación española*, Madrid, Centro de Estudios Históricos. Desde la 4ª edición (1932) corregida y aumentada, Madrid: CSIC (1990, 24 edición).
- Navarro, T. (1944): *Manual de entonación española*, Nueva York, Hispanic Institute, México, Colección Málaga (1966 3ª edición).
- Nunan, D. (1988a): *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.
- O'Connor, J. D. y Fletcher, C. (1989): *Sounds English: A pronunciation practice book*, Harlow, Longman.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L., Hollaway, M. E., y Horton-Murillo, D. (1992): "Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom", en *System*, London, Longman.
- Parkinson, S. M. (1980): *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*, Madrid, Empeño.
- Parrondo, J.R. (2004): "Modelos, tipos y escalas de evaluación", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Payrató, L. (1998): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- Pérez, M.G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.

- Pidcock, J. (1983): "El uso del vídeo en la clase de lengua". *Supelment Com*, 2. Generalitat de Catalunya.
- Pinilla, R. (2004): "La expresión oral", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Poch, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid, Editorial Edinumen.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo.
- Quilis, A y Fernández, J. A. (1964): *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC (1990, 13ª edición).
- Quilis, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- Quilis, A. (1985): *El comentario fonológico y fonético de textos*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, Gredos.
- Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Revell, J. y Norman S. (1997): *In Your Hands, NLP/ELT*, London, Saffire Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Riding, R.J. y Rayner, S. (2002): *Cognitive Styles and Learning Strategies*, London, David Fulton Publishers.
- Robles, M.M. (2007): *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E.* (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca.

- Ruipérez, G. (2004): "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Ruiz, R. y Martínez, J.A. (ed.) (1996): *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral*, Universidad de Granada.
- Russel, B. (1969): *La perspectiva científica*, Barcelona, Ariel.
- Sánchez, A. (1987): *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. (2004): "Metodología: conceptos y fundamentos", en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- Santos, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- Seseña, M. (2004): "La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas", en *Estrategias en el aprendizaje de ELE*, Madrid, Editorial SGEL.
- Sosa, J. M. (1999): *La entonación del español, su estructura fónica, variabilidad y dialectología*, Madrid, Cátedra.
- Tejedor, F.J. y Valcárcel, A.G. (1996): *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en Educación*, Madrid, Narcea.
- Terrel, T.D. (1989): "Teaching Spanish Pronunciation in a Communicative Approach", en Bjarkman, P. y Hammond, R.: *American Spanish Pronunciation: Theoretical and Applied Perspectives*, Washington D.C., Georgetown University Press.

- Toledo, G. (1988): *El Ritmo en el español*, Madrid, Gredos.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000): “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”. En Muñoz, C.: *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- VV. AA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Anaya. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) .
- VV. AA. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* Directores: Sánchez, J. y Santos, I., Madrid, SGL.
- VV. AA. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Walqui, A. (2000): *Contextual Factors in Second Language Acquisition*, Washington D.C., ERIC Digest.
- Widdowson, H.G. (1978): *Teaching language as communication*, Oxford University.

## 5.2. MANUALES

### 5.2.1. Manuales ordenados por autor

- Alcoba, S. (Coordinador ) (2001): *Esespañol*, Madrid, Espasa Calpe.
- Alonso, M. y Prieto, R. (2011): *Embarque*, Madrid, Edelsa.
- Álvarez M. A. (Directora) (2000): *Sueña*, Madrid, Anaya
- Álvarez, M.A (Directora) (2006): *Vuela*, Madrid, Anaya.
- Artuñedo, B. y Johnson, C. (1995): *Ele 2: curso de español para extranjeros*, Madrid, SM.
- Borobio, V. (1998): *Ele, curso de español para extranjeros*, Madrid, SM.
- Castro, F., Martín, F. y Morales, R. (2004): *Nuevo ven 2*, Madrid, Edelsa.
- Castro, F., Díaz, P. y Rodero, I. (2005): *Español en marcha*, Madrid, SGEL.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., Llovet, B. (2000): *Planeta ELE*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B (2008): *Pasaporte*, Madrid, Edelsa.
- Chamorro, M.D., Lozano, G. y Ruiz, G. (2006): *El ventilador*, Barcelona, Difusión.
- Cuadrado, C., Melero, P. y Sacristán, E. (2009): *Protagonistas*, Madrid, SM ELE.
- Encina A., Martínez M. y Sans N. (2008): *Gente Joven*, Barcelona, Difusión.
- Fernández, L. (2007): *Aula de enlace*, Barcelona, Almadraba.
- García, F. (1988): *Español: curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García F., N. y Sánchez J. (1981): *Español 2000*, Madrid, SGEL.

- Gáinza, A., Ginés, I., Martínez, M., y Ordeig, I. (2007): *Español lengua viva*, Madrid, Santillana.
- González, A. y Romero, C. (2004): *ECO curso modular de español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Marcos, M.C. y Obra, M. R. (2000): *Punto final*, Madrid, Edelsa.
- Martín, E., Martínez, G. y Sans, N. (1997): *Gente*, Barcelona, Difusión.
- Menéndez, M. (2010): *Etapas*, Madrid, Edinumen.
- Menéndez, M. (Coordinadora) (2009): *Prisma*, Madrid, Edinumen.
- Miquel, L. y Sans, N. (1983): *¿A que no sabes?*, Madrid, Edelsa.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2004): *Avance*, Madrid, SGEL.
- Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010): *Nuevo Avance*, Madrid, SGL.
- Nuño, M.P. y Franco, J.R. (2002): *Ejercicios de fonética avanzado y superior*, Madrid, Anaya.
- Palomino, M.A. (2008): *Joven.es*, Madrid, Edelsa.
- Palomino, M.A. (2009): *Primer plano 1*, Madrid, Edelsa.
- Ruipérez, G., Aguirre, B. y Román, E. (2002): *Primer plano*, Madrid, Edelsa.
- Sánchez, A. y Matilla, J.A. (1974): *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. y Alii (1974): *Español en directo*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. y Alii (1981): *Entre nosotros*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A. y Matilla, J.A. (2001): *Gramática práctica de español para extranjeros*, Madrid, SGEL.
- Sánchez, A., Fernández, J.M., Díaz, M.C., (1988): *Antena*, Madrid, SGEL.

Sánchez, J., Moreno, C., Santos, I. (2005): *Nuevo español sin fronteras*, Madrid, Editorial SGEL.

Sarmiento, R. y Sánchez, A. (1989): *Gramática básica del español. Norma y uso*, Madrid, SGEL.

Santos, I., Sánchez, J., Pisonero, I. y Pinilla, R. (2005): *Canal joven*, Madrid, Editorial SGEL.

### 5.2.2. Manuales ordenados por nombre comercial

NOMBRE DEL MANUAL Y EDITORIAL	AUTORES Y FECHA
<i>¿A que no sabes?</i> , Madrid, Edelsa.	Miquel, L. y Sans, N. (1983)
<i>Antena</i> , Madrid, SGEL.	Sánchez, A., Fernández, J.M., Díaz, M.C., (1988)
<i>Aula de enlace</i> , Barcelona, Almadraba.	Fernández, L. (2007)
<i>Avance</i> , Madrid, SGEL.	Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2004)
<i>Canal joven</i> , Madrid, SGEL.	Santos, I., Sánchez, J., Pisonero, I. y Pinilla, R. (2005)
<i>ECO curso modular de español</i> , Madrid, Edelsa.	González, A. y Romero, C. (2004)

NOMBRE DEL MANUAL Y EDITORIAL	AUTORES Y FECHA
<i>Ejercicios de fonética avanzado y superior</i> , Madrid, Anaya.	Nuño, M.P. y Franco, J.R. (2002)
<i>El ventilador</i> , Barcelona, Difusión.	Chamorro, M.D., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., y Ruiz, G. (2006)
<i>Ele 2: curso de español para extranjeros</i> , Madrid, SM.	Artuñedo, B. y Johnson, C. (1995)
<i>Ele, curso de español para extranjeros</i> , Madrid, SM.	Borobio, V. (1998)
<i>Embarque</i> , Madrid, Edelsa.	Alonso, M. y Prieto, R. (2011)
<i>Entre nosotros</i> , Madrid, SGEL.	Sánchez, A. y Alii (1981)
<i>Esespañol</i> , Madrid, Espasa Calpe.	Alcoba, S., coordinador (2001)
<i>Español 2000</i> , Madrid, SGEL.	García F., N. y Sánchez J. (1981)
<i>Español en directo</i> , Madrid, SGEL.	Sánchez, A. y Alii (1974)
<i>Español en marcha</i> , Madrid, SGEL.	Castro, F., Díaz, P., Rodero, I., Sardinero, C. (2005)
<i>Español lengua viva</i> , Madrid, Santillana.	Gaínza, A., Ginés, I., Martínez, M., y Ordeig, I. (2007)



NOMBRE DEL MANUAL Y EDITORIAL	AUTORES Y FECHA
<i>Español: perfeccionamiento</i> , Universidad de Salamanca.	García, F. (1988)
<i>Etapas</i> , Madrid, Edinumen.	Menéndez, M. (2010)
<i>Gente Joven</i> , Barcelona, Difusión.	Encina A., Martínez M. y Sans N. (2008)
<i>Gente</i> , Barcelona, Difusión.	Martín, E., Martínez, G. y Sans, N. (1997)
<i>Gramática básica del español.</i> <i>Norma y uso</i> , Madrid, SGEL.	Sarmiento, R. y Sánchez, A. (1989)
<i>Gramática práctica de español para extranjeros</i> , Madrid, SGEL.	Sánchez, A. y Matilla, J.A. (2001)
<i>Joven.es</i> , Madrid, Edelsa.	Palomino, M.A (2008)
<i>Manual práctico de corrección fonética</i> , Madrid, SGEL.	Sánchez, A. y Matilla, J.A. (1974)
<i>Nuevo Avance</i> , Madrid, SGL.	Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2010)
<i>Nuevo español sin fronteras</i> , Madrid, SGEL.	Sánchez, J., Moreno, C., Santos, I. (2005)
<i>Nuevo ven 2</i> , Madrid, Edelsa.	Castro, F., Martín, F. y Morales, R. (2004)

NOMBRE DEL MANUAL Y EDITORIAL	AUTORES Y FECHA
<i>Pasaporte</i> , Madrid, Edelsa.	Cerrolaza, M. y Cerrolaza, O. (2008)
<i>Planeta ELE</i> , Madrid. Edelsa.	Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., Llovet, B. (2000)
<i>Primer plano 1</i> , Madrid, Edelsa.	Palomino, M.A. (2000)
<i>Primer plano</i> , Madrid, Edelsa.	Ruipérez, G., Aguirre, B., García, JC. y Román, E. (2002)
<i>Prisma</i> , Madrid, Edinumen.	Menéndez, M. (Coordinadora) (2009)
<i>Protagonistas</i> , Madrid, SM ELE.	Cuadrado, C., Melero, P. y Sacristán, E. (2009)
<i>Punto final</i> , Madrid, Edelsa.	Marcos, M.C. y Obra, M. R. (2000)
<i>Sueña</i> , Madrid, Anaya	Álvarez M. A. (Directora) (2000)
<i>Vuela</i> , Madrid, Anaya.	Álvarez, M.A (Directora) (2006)

### 5.2.3. Manuales para la fonética y la pronunciación

Borrego, J. (1989), *Prácticas de fonética y fonología*, Universidad de Salamanca.

Canellada, M. J. (1972): *Antología de textos fonéticos*, Madrid, Gredos.

Canellada, M. J. y Kuhlmann, J. (1987): *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*, Madrid, Castalia.

Fernández, R. (1998): *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*, Madrid, Arco Libros.

Poch, D.(1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Editorial Edinumen.

Quilis, A. (1980): *Fonética española en imágenes*, Madrid, La Muralla.

Quilis, A. y Fernández, J.A. (1985): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC.

Masip, V. (1999): *Gente que pronuncia bien. Curso de pronunciación española para brasileños*, Barcelona, Difusión.

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

Nuño y Franco (2002): *Ejercicios de fonética, niveles avanzado y superior*, Madrid, Editorial Anaya.

Sánchez, A. (1988): *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, Editorial SGEL.

Siles Artés, J. (1994): *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*, Madrid, Editorial SGEL.

#### 5.2.4. Obras especializadas en fonética

- Bozone, A. M. (1980): *Fonética experimental*, Argentina, Hachette.
- Canellada, M<sup>a</sup> J. (1972): *Antología de textos fonéticos*, Madrid, Gredos.
- Canellada, M<sup>a</sup> J. y Kuhlmann J. (1987): *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*, Madrid, Castalia.
- D'introno, F., Del Teso, F. y Weston, R. (1995): *Fonética y fonología actual del español*, Madrid, Cátedra.
- Fernandez, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones de fonética general y española*, Barcelona, Horsori.
- Gil, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco/Libros.
- Hidalgo, A. y Quilis M. (2004): *Fonética y fonología españolas*, Valencia, Editorial Tirant lo Blanch.
- Llisterri, J. (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona, Editorial Anthropos.
- Navarro, T. (1918): *Manual de pronunciación española*, Madrid, Centro de Estudios Históricos. Desde la 4<sup>a</sup> edición (1932) corregida y aumentada, Madrid: CSIC (1990, 24 edición).
- Poch, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Editorial Edinumen.
- Quilis, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, Gredos.
- Sosa, J. M. (1999): *La entonación del español, su estructura fónica, variabilidad y dialectología*, Madrid, Cátedra.

### 5.3. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

*La conversión de texto en habla: aspectos lingüísticos* (Fundación Duques de Soria, 2002). [Joaquim Llisterri](#), Universitat Autònoma de Barcelona.

[http://liceu.uab.es/~joaquim/speech\\_technology/FDS\\_02/FDS\\_02\\_Texto.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/speech_technology/FDS_02/FDS_02_Texto.html)

Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética, [Joaquim Llisterri](#)

Universitat Autònoma de Barcelona

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

Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes

[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)

Marco Común Europeo de Referencia

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura, Tomás Motos Teruel:

Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Años 1992-1993, n. 10-11

<http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20395>

Notodofilm: página de la que se pueden descargar cortos en español.

<http://www.notodofilmfest.com/index.php?#/Home/>

Cuadernos Cervantes:

[http://www.cuadernoscervantes.com/ele\\_27\\_materiales.html](http://www.cuadernoscervantes.com/ele_27_materiales.html)

Todoele.net es un sitio creado por profesores de español como lengua extranjera.

<http://www.todoele.net/>

La vigencia de las páginas ha sido comprobada el 1 de septiembre de 2011.

## 5.4. MATERIAL LITERARIO

De Bona, F. (director) (2006): "Entrevista a Carlos Castán" *Audio Magazine para mejorar tu español; puntoycoma*. Nº 4 Enero, Madrid, Habla con Eñe SL.

Locución: Carmen Aguirre.

Entrevistado: Carlos Castán.

De Bona, F. (director) (2006): "Lorca y el Mito Gitano" *Audio Magazine para mejorar tu español, puntoycoma*, Nº 5 marzo, Madrid, Habla con Eñe SL.

Locución: Clara de la Flor.

González, A (1980): *Poemas*, Madrid, Cátedra.

Olmo, L. (1963): *La camisa*, ed. de Ángel Berenguer, Madrid, Cátedra.

Alonso, J.L. (1982): *El álbum familiar*, ed. de Amorós, A. Madrid, Espasa Calpe.

### **Obras en vídeo:**

*Los mejores anuncios de la televisión*. Festival Publicitario de San Sebastián. 18º Festival publicitario de cine y televisión 2003. Madrid. (2004) Círculo Digital SL.

*Cuatro corazones con freno y marcha atrás*, de Enrique Jardiel Poncela, n. 20 de la Videoantología de la Literatura Española, de ALGA Editores, SL.

### **Audiciones:**

Guerra, P. (2003): *La palabra en el aire*, basado poemas de Ángel González, Madrid, BMG Musrc (CD-libro).

# ANEXO I: propuesta final





Esta es la propuesta final a la que se llega después del proceso de investigación desarrollado durante esta tesis doctoral. Se trata de un monográfico sobre la entonación en español, pensado para un nivel B2 y para estudiantes internacionales de cualquier procedencia (a diferencia del programa planteado para el modelo de partida, en el punto 3.2.2). Es una sugerencia para todo aquel que lo quiera tomar en consideración en su labor de enseñanza de español (sobre todo lengua extranjera, a pesar de que muchos contenidos teóricos y ejercicios prácticos pueden aplicarse a la lengua materna).

## **Temporización y organización**

A continuación, se estipulará la estructura y duración de las secuencias de las unidades didácticas, de modo que el lector pueda situarse, de una forma clara, en el momento exacto de su desarrollo y de la duración ideal de cada bloque. Durante la puesta en práctica del programa piloto<sup>1</sup> se detectó que el tiempo asignado a cada sesión (90 minutos) se quedaba corto y que, si se querían alcanzar los objetivos diseñados, sería necesario dedicar dos horas a cada sesión. Así mismo se vio que era necesario darle más importancia y tiempo de dedicación al trabajo personal fuera del aula para que la programación fuera más cercana a los planteamientos de una asignatura de carácter universitario.<sup>2</sup>

Se intentará realizar una secuenciación cercana a los preceptos marcados por del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a la adjudicación de créditos universitarios ECTS<sup>3</sup>. Se intenta, de este modo, garantizar la organización de programas razonables, en cuanto al volumen de trabajo, a lo largo del periodo de estudios en el extranjero. Además, la elección del trabajo del estudiante como un requisito adaptado al sistema de créditos europeo es una medida práctica para su transferencia y que plantea un sistema de aprendizaje autónomo y significativo.

---

<sup>1</sup> Ver punto 3.5.2.1.

<sup>2</sup> Ver punto 3.5.2.2.

<sup>3</sup> El ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos en español) se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia. Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta, tal y como ocurría hasta la implantación de las reformas surgidas del Proceso de Bolonia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El sistema distingue entre los dos métodos de asignación de créditos:

- Los créditos presenciales, que miden las horas de clases teóricas o prácticas.
- Los créditos que miden el trabajo del estudiante están enfocados al aprendizaje y la consecución de unos objetivos bien definidos.

La adopción del crédito europeo supone no solo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía de fondo, ya que se entiende por carga total de trabajo del estudiante el número total de horas de trabajo que dedica a las tareas diseñadas para conseguir los objetivos de un programa. En las horas totales de trabajo que mide un crédito ECTS se incluyen no sólo las horas de aula, teóricas y prácticas, sino también las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, de trabajos individualmente o en grupo, de prácticas o proyectos, a la resolución de ejercicios, a la consulta de bibliografía, las exigidas para preparar y realizar las pruebas de evaluación, etc.

El ECTS posibilita que los programas de estudio, y el trabajo necesario por parte del estudiante, resulten más fácilmente comprensibles y comparables para todos los estudiantes, tanto nacionales como extranjeros; de esta forma, facilita la movilidad y el mutuo reconocimiento académico; ayuda a las universidades, por otro lado, a organizar y revisar sus programas de estudios.

### **Secuenciación de las clases presenciales.**

La información recibida durante una actividad estará programada de modo que ayude a las actividades posteriores, por lo tanto habrá una clara interrelación entre las diferentes tareas que forman las unidades. Los contenidos estarán íntimamente relacionados entre sí, a partir de un elemento nuclear temático.

La secuenciación de las sesiones tendrá un tratamiento cíclico:

- Se presenta un aspecto prosódico determinado y se practica en una sesión.
- Al cabo de unas sesiones se vuelve a él, se amplía y se varían las tareas.
- Se realizará una dosificación y práctica periódica.

- Se intentará, en la medida de lo posible, respetar un orden de procedimiento y una temporización fija de cada ejercicio.

Se realizará una secuenciación cercana a los preceptos marcados por la Universidad de Alcalá en cuanto a la adjudicación de créditos universitarios ECTS. En el caso del programa que se plantea en este trabajo, la distribución sería como se plantea a continuación:

Duración total aproximada del programa:	<b>75 h</b>
Nº total de créditos:	<b>3 créditos ECTS</b>
- 1 crédito presencial, que equivale a	25 h
- 2 créditos asociados al trabajo del estudiante	50 h

Se toma como referencia la distribución establecida en la Universidad de Alcalá, donde las 25 h correspondientes a cada crédito se asignan en la proporción de 8 horas presenciales y 17 horas de trabajo personal.

Distribución ideal del programa:

#### 1. Sesiones presenciales

- 10 sesiones de 2 horas cada una
- 5 horas para tutorías y evaluación final
- 1 sesión por semana

#### 2. Tarea personal fuera del aula

- Se dedicará a la tarea un media de 5 horas semanales (de ahí la conveniencia de que las clases presenciales sean semanales).
- El objetivo fundamental de esa tarea será la de repasar conceptos que, supuestamente, el estudiante debería ya conocer y fijar los contenidos teóricos abordados durante la sesión presencial.
- La realización de las tareas programadas será fundamental en la evaluación final del estudiante.

## **I PUESTA EN MARCHA**

El sentido de estos ejercicios iniciales es el de tomar contacto con los estudiantes, sobre todo las primeras sesiones, donde será necesario romper el hielo y establecer una comunicación alumno-profesor y alumno-alumno. Otro de los propósitos de estos “ejercicios de calentamiento” es el de desinhibir al estudiante, de modo que afronten la materia que se va a abordar de un modo más relajado y con un mayor grado de concentración.

La duración de estos ejercicios será mayor al principio del programa, ya que la mayoría de los estudiantes no estará habituado, probablemente, esta dinámica de trabajo en grupo orientada hacia el juego dramático. A medida que avance el programa se irá asignando mayor importancia a los contenidos teóricos y a los ejercicios específicos para la práctica de los mismos.

Las actividades de esta sección consisten en juegos que ayuden a comenzar las clases de una forma dinámica, tales como:

- Juegos de imitación de sonidos de la naturaleza y de personas
- Doblaje de anuncios
- Usar distintos matices para una misma situación lingüística

En esta parte se irán incorporando, paulatinamente, actividades cada vez más relacionadas con el temario teórico; además servirá para repasar de los conceptos estudiados en sesiones anteriores.

## **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

Una vez concluida la sesión de toma de contacto, pasaremos a estudiar los aspectos teóricos relacionados con la entonación en español. El proceso, dada la dificultad de la disciplina, es necesariamente lento e intenso. No se puede dar nada por sabido; la experiencia ha demostrado que los estudiantes que realizan este tipo de cursos en inmersión, a pesar de su preparación universitaria, no tienen dominio de la fonética, no ya en español sino en su propio idioma.

El orden de los conceptos teóricos<sup>4</sup> es el siguiente:

1. Introducción a la entonación. Concepto tónico/átono
2. El acento en español
3. Las pausas
4. Grupo fónico en español
5. El tonema. Curva de entonación
6. Estructura de la curva de entonación
7. Patrones entonativos: entonación enunciativa
8. Patrones entonativos: entonación interrogativa
9. Patrones entonativos: entonación exclamativa e imperativa
10. Patrones entonativos de las oraciones compuestas

### **III GRABACIÓN**

Como se ha apuntado anteriormente, las audiciones y grabaciones tienen una importancia fundamental en el desarrollo de este programa. En cada sesión se realizarán nuevas grabaciones y se contrastarán con otras anteriores.

Afortunadamente, hoy en día ya no son necesarios equipos voluminosos ni sofisticados para llevar a cabo estas actividades: existe en el mercado aparatos de grabación MP3 de gran calidad, fáciles de manejar y de trasladar, y asequibles económicamente.

Cada grabación se puede descargar en un ordenador, ser etiquetada y almacenada para, posteriormente, ser enviada al estudiante con el fin de que haga un seguimiento de su trabajo. Servirá, además, de elemento de evaluación parcial y final para el profesor y el resto de sus compañeros.

---

<sup>4</sup> Todo el repertorio teórico relacionado con los elementos suprasegmentales en español está disponible en el módulo diseñado con el propósito de ser usado para este monográfico o en cursos donde pueda ser útil, epígrafe 2.3.

## **IV EJERCICIOS**

Concluiremos cada sesión con actividades relacionadas con la teoría explicada durante la sesión y destinadas a repasar lo ya estudiado, con un sentido de continuidad. Los ejercicios están planteados de forma que el estudiante se dé cuenta tanto de los conocimientos que posee sobre la materia como de lo mucho que desconoce de ella. El fin último es una reflexión teórica en la que se establezcan unos principios sólidos de los conceptos relacionados con los elementos suprasedgmentales; se trata de ejercicios muy básicos, en apariencia, y que deben ser complementados con el trabajo personal del estudiante, más acorde a la filosofía de un curso universitario.

## **V TRABAJO PERSONAL:**

### **Tiempo de dedicación mínimo, 5 horas por sesión presencial**

Ya se ha apuntado anteriormente la necesidad de completar el trabajo en clase con tareas específicas que el estudiante debe desarrollar por sí mismo. En el caso del programa que planteamos, este trabajo extra es imprescindible para poder progresar de un modo adecuado en las clases asistenciales, en las que se intentará dar prioridad a los aspectos prácticos de la materia.

Por otro lado, este trabajo personal será necesario para repasar los contenidos teóricos que el estudiante debe dominar, dado el nivel que se le supone y la limitada disponibilidad temporal de las clases presenciales. La realidad con la que se encuentra el docente, en el ejercicio de su tarea, es que los estudiantes no alcanzan el dominio teórico y el conocimiento que se espera de ellos en la programación curricular correspondiente a un nivel ideal que nunca se cumple.

Se utilizará una serie de manuales de apoyo, además de los ejercicios propuestos en clase, para fijar los conceptos teóricos de cada sesión y para preparar el contenido de lo que se va a estudiar en la siguiente. Se computará en esta sección, además, el tiempo dedicado a actividades realizadas fuera del aula tales como: creaciones de guiones, ensayos, grabaciones de vídeo, etc., así como la asistencia a eventos, conferencias, etc., relacionados con el programa.

# **SESIÓN 1. INTRODUCCIÓN A LA ENTONACIÓN**

## **EL PRIMER DÍA DE CLASE: ESTRATEGIAS**

### **I PUESTA EN MARCHA**

**Introducción al juego dramático: conocer, descubrir**

**El espacio  
El grupo**

### **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

**1 La entonación**

**2 Repaso de conceptos: sílaba tónica/sílaba átona**

### **III GRABACIÓN**

**Primera grabación del programa.**

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

**1 Intuición: sobre un texto, distinguir las sílabas con mayor intensidad**

**2 Audición: pista 1 (locución). Contrastar el ejercicio anterior**

**3 Audición pista 2 (versión musical) y corrección**

**4. Variaciones sobre el texto propuesto**

### **V TAREA EXTRA**

***Ejercicios de fonética, niveles avanzado y superior. Ed. Anaya. Parte III:***


**Lección 1: la sílaba  
Lección 2: el acento**

**Repaso de la teoría, ejercicios y autocorrección**



## I PUESTA EN MARCHA:

### Conocer, descubrir

<b>Objetivos</b>	Realizar una primera toma de contacto del grupo Generar una buena atmósfera en esta primera clase Trabajar con descripciones del espacio Repasar:       La comparación Léxico de los sentidos Adverbios de modo y cantidad
	<b>40 minutos</b>

En esta primera sesión es fundamental que el foco de atención hacia los estudiantes sea compartido; la confianza en los demás se establece en estos primeros contactos, en los que se deberá ser flexible con los tiempos y los ritmos de adquisición: ya habrá tiempo para incrementar la dificultad de los contenidos.

### 1. Antes de entrar

Antes de entrar al espacio de trabajo, se pide a los alumnos que traten de imaginar qué hay detrás de la puerta: colores, formas, objetos, colocación, tamaños, etc. En el caso de este nivel, un nivel avanzado en el cual los estudiantes dominan sobradamente el léxico y las construcciones gramaticales adecuadas, se hará hincapié en las descripciones de atmósferas y sensaciones. Los estudiantes tendrán que repasar su conocimiento sobre estos elementos sensoriales, su léxico y compartirlo con sus compañeros.



El profesor debe estar atento a cada sugerencia de los estudiantes, guiando la imaginación del grupo y aclarando las dudas que puedan surgir: nuevos términos, construcciones gramaticales convenientes, etc. Pronto se empezará a distinguir a los participantes más imaginativos y extrovertidos, por mayor frescura, de los laboriosos y más minuciosos. Esto servirá de preevaluación y de análisis de las necesidades específicas de nuestros estudiantes.

## **2. Descubrimos el espacio**



Los alumnos recorren individualmente el espacio, comparando su imagen inventada y la real, al utilizar todos sus sentidos. A continuación comparten, con aquellos compañeros con los que se vayan encontrando por el recorrido, las diferencias que hayan percibido. Harán una comparación entre cómo es el espacio que ellos imaginaron y cómo es el espacio real.

## **3. ¿Cómo será mi pareja?**

De nuevo hay que anticipar: ¿cómo será el alumno con el que cada uno va a formar pareja? Su aspecto físico, su ropa, su voz... El profesor ayuda a describir todos estos aspectos y conduce las descripciones hacia aspectos más psicológicos. Es muy importante que el trabajo en parejas o en grupos pequeños no se limite al entorno habitual de los alumnos, por lo que el profesor debe cohesionarlos y crear el hábito de trabajo alternado con cualquier compañero.

## **4. Os presento a vuestra pareja**

De forma más o menos ceremoniosa, se transforma el grupo en parejas. El profesor va dirigiendo una presentación para que los alumnos no sólo se limiten a mirar a la pareja o preguntar su nombre: *Preséntate. Di tu nombre, edad, de dónde eres, algún detalle interesante de ti o tu entorno de amistad, familia o aficiones. Observa cómo viste. Escucha su voz. Fíjate en algún detalle interesante.*

## 5. Descubrimos el grupo



Los alumnos comienzan a andar por el espacio y dicen su nombre a la persona con quien se cruzan. Al tiempo que se presentan mutuamente, van repasando todo aquello en lo que se fijaron en el ejercicio “Os presento a vuestra pareja”, y lo van memorizando.

## 6. Te enseño/ me enseñas



Por parejas, los alumnos se muestran el espacio mutuamente: intercambian ideas sobre los detalles que han descubierto, si les han parecido interesantes, o curiosos y si son diferentes o semejantes a los que están acostumbrados.

## 7. Te presento/me presentas

Tras un tiempo prudencial se les indica que continúen haciendo lo mismo, pero usando como objeto de comentario a los propios alumnos del grupo, mientras aprovechan para presentarse mutuamente.

Una vez finalizada esta serie de ejercicios de presentación y primer contacto entre los estudiantes, y estos con el profesor, se dará paso a los aspectos teóricos de la sesión. Puesto que es el primer día del programa, vamos a definir inicialmente, de forma muy básica y comprensible por todos, lo que es la entonación. Antes, se puede preguntar a los alumnos cómo describirían ellos este fenómeno fonético y los problemas que conlleva para ellos.



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

La entonación

Repaso de conceptos: sílaba tónica/átona

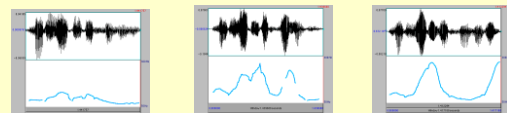


**20 minutos**

Damos paso, después de la presentación de los componentes del grupo, a la primera sesión teórica del programa: para ello se utilizará el programa Power Point (de Microsoft) como soporte técnico.

### Se llama **entonación** a

- Las inflexiones del tono de voz cuando hablamos.
- Estas variaciones abarcan la totalidad de la frase y pueden contribuir tanto al cambio de su significado, como a la expresión de determinados sentimientos (satisfacción, enfado, deseo, duda, etc.)



La definición científica es la variación de la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales en una frase.

El profesor procederá a mostrar distintas variaciones de entonación: se comenzará con patrones muy básicos, puesto que estamos al comienzo del programa y no es conveniente anticipar estructuras complicadas.

Sí, quiero

¿ Si quiero ?

¡ Sí quiero !

Después, se repasarán conceptos que los estudiantes deben conocer, dado el nivel en el que se encuentran:

- Sílabas: Se realizará una primera introducción teórica, ayudados por el manual *ejercicios de fonética, niveles avanzado y superior*. Ed. Anaya. Parte III. Los ejercicios serán programados como tarea personal del estudiante.
- Sílabas tónicas/sílabas átonas.

A continuación se dará paso al primer ejercicio práctico relacionado con el concepto átono/tónico.



### III GRABACIÓN



25 minutos

<b>Necesidades</b>	Reproductor de CD y grabador MP3
	

Este será el primer contacto, durante nuestro programa, con un texto enfocado a la práctica de la entonación. **Sin que los alumnos lo esperen,** se procederá a realizar la **lectura y grabación** a primera vista del siguiente poema de Ángel González: El sentido de esta primera grabación es el de conseguir un documento de su primer día de clase para, posteriormente y sobre todo a final de curso, poder contrastar el recorrido realizado. Por eso, no se dan pistas: no hay acentos gráficos ni pausas; solo se respeta la estructura del poema como ayuda rítmica.

por aqui pasa un río  
por aquí tus pisadas  
fueron embelleciendo las arenas  
aclarando las aguas  
puliendo los guijarros perdonando  
a las embelesadas  
azucenas

no vas tú por el río  
es el río el que anda  
detrás de ti buscando en ti  
el reflejo mirándose en tu espalda.

si vas de prisa el río se apresura  
si vas despacio el agua se remansa

**Sí, es cierto, a algunas palabras les falta la tilde (acento gráfico) 😊**



## IV EJERCICIOS



35 minutos

Vamos a seguir jugando con la intuición de los alumnos, y con los conocimientos adquiridos durante su estudio en su país de origen. Con el siguiente ejercicio comprobaremos si tienen claro la diferencia entre tónico y átono, y si tienen asimilado este conocimiento.



### Ejercicio 1: intuición

Marca en el diagrama, con una **X**, las sílabas que consideres que tienen **más intensidad**.

- / - - - - - - - - - - - - - - - //	- - - - - - - - - - - - - - - / - - - - - - - - - - / - - - - - //
--	---

Hasta aquí se ha trabajado con abstracciones, con conocimientos teóricos previos que el alumno tiene que aplicar. En la siguiente actividad, va a haber una referencia real para comprobar si su percepción es correcta. Para ello, se realizará una audición del texto declamado por el propio poeta, de forma que puedan comparar lo que ellos han marcado con el sonido auténtico.

A continuación, comprueba que coinciden las marcas que has puesto con las sílabas de mayor intensidad y sonoridad (claridad), según la audición siguiente.

**El esquema acentual correcto es el siguiente:**

<p>-- <u>x</u> <u>x</u> -- -- <u>x</u> --</p>	<p>-- <u>x</u> <u>x</u> -- -- <u>x</u> --</p>
<p>-- -- <u>x</u> -- -- <u>x</u> --</p>	<p><u>x</u> -- <u>x</u> -- -- -- <u>x</u> --</p>
<p><u>x</u> -- -- -- <u>x</u> -- -- -- <u>x</u> --</p>	<p>-- <u>x</u> -- <u>x</u> / -- <u>x</u> -- -- <u>x</u></p>
<p>-- -- <u>x</u> -- -- <u>x</u> --</p>	<p>-- -- <u>x</u> / -- <u>x</u> -- -- -- -- <u>x</u> //</p>
<p>-- <u>x</u> -- -- -- <u>x</u> / -- -- <u>x</u> --</p>	<p>-- <u>x</u> -- <u>x</u> / -- <u>x</u> -- -- -- <u>x</u> //</p>
<p>-- -- -- -- <u>x</u> --</p>	<p>-- <u>x</u> -- <u>x</u> / -- <u>x</u> -- -- -- <u>x</u> ///</p>
<p>-- -- <u>x</u> -- //</p>	<p>-- <u>x</u> -- <u>x</u> / -- <u>x</u> -- -- -- <u>x</u> ///</p>



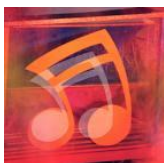


## Ejercicio 2

**Audición de la pista nº 1. Comparar con el ejercicio anterior**

Cuando corrijan el ejercicio, muchos de los participantes se percatarán de que saben mucho menos de lo que pensaban, o que lo que consideraban fácil no lo es tanto. Lo más probable es que los errores se hayan debido a la falta de entrenamiento.

Seguro que la siguiente vez iré mucho mejor. Por eso, y como recompensa, vamos a escuchar el mismo poema cantado por Pedro Guerra. Para que no te queden dudas, escucha la adaptación musical realizada con el mismo



## Ejercicio 3

**Audición de la pista Nº 2. Versión musical**

Recuerda, las sílabas que has marcado, aquellas que poseen mayor intensidad y mayor sonoridad son las sílabas **tónicas**.

El resto se denominan **átonas**.



Con el ejercicio siguiente se llega al final de la sesión; no sería extraño llegar a la conclusión de que, a pesar de los conocimientos que se presuponen a los estudiantes, estos sigan dudando. Por esto, no estaría de más insistir en ejercicios, relacionados con el concepto tónico/átono, que los involucren de un modo más activo. Para ello se propone la siguiente secuencia como ejercicio final; se retomará el poema con el que se ha trabajado hasta ahora de modo que ya estén familiarizados con el texto.



## Ejercicio 4

### Variaciones sobre el texto propuesto

1. Cada participante lee un verso, las sílabas tónicas se pronuncian con mayor intensidad.
2. Cada participante lee un verso; cada sílaba se acompaña con un golpe, en las tónicas el golpe es de mayor intensidad.
3. Lectura coral: cada vez que se llegue a una sílaba acentuada, se da un ligero golpe en la mesa.
4. Se realiza una rueda: los alumnos tiene que agacharse en las tónicas. Pierde el que se equivoca.

Este ejercicio sirve, además, para que los estudiantes puedan visualizar un elemento característico del habla, el ritmo, íntimamente ligado con el tiempo. Hay un ritmo natural que está en la vida misma. Las funciones básicas de nuestra vida, la respiración y la circulación se realizan de una forma rítmica a través de funciones repetidas y alternantes. El ritmo vital es esencial en la producción del lenguaje; el aparato fonador tiene una doble función: garantizarnos el oxígeno y la comunicación.

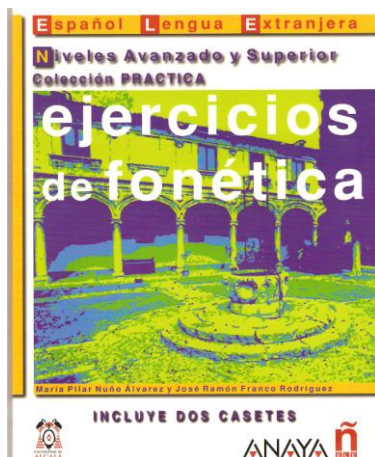
## El ritmo

- El ritmo está constituido en su base por la repetición de un patrón y es esencial para la percepción de los acontecimientos que ocurren en el tiempo. Se muestra en la vida humana, pero también en la música, y en el lenguaje.

## El ritmo en español

- El ritmo en español lo define esencialmente la sílaba, pues a cada sílaba le corresponde un golpe rítmico: ritmo silábicamente acompasado, ya que es la sílaba la que marca la pauta. El tiempo que tarda un hablante en realizar un enunciado depende del número de sílabas.

El español, al ser lengua analítica, se basa en el acento de intensidad (o sea, en sílabas tónicas y átonas) frente a otras lenguas sintéticas y/o tonales. Dependerá de la lengua materna del estudiante que capte más o menos rápido este concepto (que ya debía dominar, por otro lado, en este nivel).



## V Trabajo personal



**5 horas**

Manual: *Ejercicios de fonética*, niveles avanzado y superior. Ed. Anaya. Parte III:

- Lección 1: la sílaba
- Lección 2: el acento

Repaso de la teoría, ejercicios y autocorrección

## SESIÓN 2. EL ACENTO

### I PUESTA EN MARCHA

Introducción al juego dramático: investigar/observar

1. colores y formas
2. colores y formas en el grupo
3. "lazarillos"
4. me recuerdas a...
5. cotilleos

### II EXPLICACIÓN TEÓRICA

El acento: repaso de las normas de acentuación en español

### III GRABACIÓN Y CONTRASTE

Segunda grabación del poema de Ángel García

### IV EJERCICIOS PRÁCTICOS

1. Colocar tildes en el poema de Ángel González
- 2 Trabajo con textos líricos, *Romance Sonámbulo*, de García Lorca
- 3 Audición: pista 3, versión musical del poema anterior

### V TAREA EXTRA


Finalizar la tarea iniciada con el texto de García Lorca

Repaso y estudio de las normas de acentuación en español:  
*Ejercicios de fonética*, niveles avanzado y superior. Ed. Anaya. Parte III:

Teoría  
Ejercicios  
Autocorrección



## I PUESTA EN MARCHA

<b>Objetivos</b>	Conseguir, desde el comienzo de la clase, un contacto agradable entre los participantes  Practicar el léxico relacionado con los sentidos
	<b>35 minutos</b>

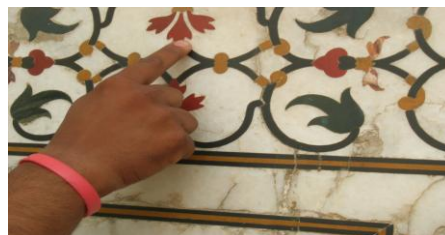
En esta segunda sesión se seguirá trabajando fundamentalmente las relaciones entre los estudiantes, de modo que se conozcan mejor e interactúen de un modo más productivo. El profesor debe adquirir un conocimiento profundo del grupo para situarse en el punto de partida de cada uno de los alumnos. Sería interesante que cada día el grupo se encontrara con una situación espacial distinta, con elementos nuevos y sorprendentes.

Ya en la primera sesión se trabajó con sensaciones y con el lenguaje relacionado con los sentidos; los estudiantes, dado el nivel del grupo, deben dominar ya estos conceptos, pero no vendrá nada mal que los repasen y los interioricen. Por ello, y como paso previo a la “puesta en marcha”, se les pedirá que rellenen la ficha que se ha confeccionado a tal efecto.

	Vista	Oído	Tacto	Sabor	Olor
Sustantivos					
Adjetivos					
Verbos					
Adverbios					

Este trabajo mecánico puede servir de excusa para relacionar el léxico de los sentidos y las categorías gramaticales a las que pertenece, de modo que luego sea mucho más sencillo su uso. Los términos apuntados serán de gran utilidad para llevar a cabo el ejercicio siguiente.

## INVESTIGAR OBSERVAR



### 1. Colores y formas

A la voz del profesor, todos se desplazan rápidamente a tocar algún elemento del espacio que posea el color o la forma que diga en voz alta: negro, rojo, circular, cuadrado, etc. En adultos, el menor espíritu competitivo se suple con la hilaridad que producen los ejercicios muy activos.

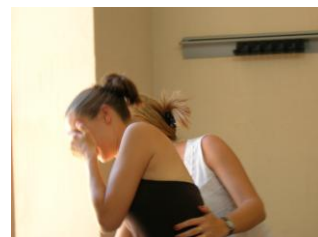
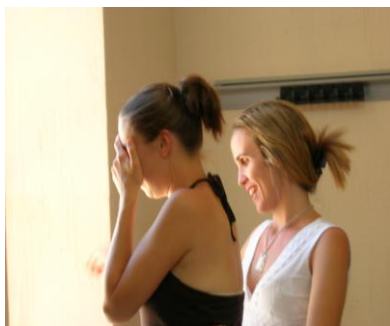
## 2. Colores y formas en el grupo

El mismo juego, pero, esta vez, el objeto de búsqueda son los propios miembros del grupo, sus prendas de vestir y objetos personales. Es cierto que pueden darse situaciones comprometidas, por lo que el ejercicio debe administrarse según el carácter de los estudiantes; ya se sabe: sentido común.

## 3. “Lazarillos”

Juego tradicional aplicado a la investigación del espacio, en la práctica de preparación teatral, y que puede servir para avanzar en el desarrollo de las destrezas orales, descripciones de objetos, atmósferas y aspectos sensoriales.

1. Por parejas, uno hace de ciego y el otro es su lazarillo, que le irá guiando por el espacio haciéndole observar, con el resto de los sentidos, los elementos del espacio.
2. El profesor, cada cierto tiempo, recuerda a los ciegos y lazarillos un sentido, con el que tienen que trabajar con más intensidad: oído, tacto, olfato y gusto.
3. Se intercambian los papeles. La minuciosidad de los adultos exige más tiempo en este ejercicio.





El ejercicio que se plantea a continuación es típico de las clases enseñanza de lenguas; en ese sentido no se está aportando nada nuevo. Lo que, quizá, puede ser novedoso es el intento de incorporarlo a una secuencia más larga en la que los participantes van a tener que desplegar todo su conocimiento descriptivo, tanto de aspectos físicos como psicológicos, y en la que su imaginación va a ser la vía para mecanizar el léxico compartido por el grupo.

#### 4. Me recuerdas a...



1. Se forman parejas, que se distribuyen por el espacio, frente a frente.
2. Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal.
3. Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas.
4. Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no. Deben aclarar si se han basado en características físicas o psicológicas.



## 5. Cotilleos

Este juego tiene tres fases.

1. Por parejas, cuanto más desconocidas mejor, comentan en secreto algún hobby que tengan, y algún sueño por realizar, al que cada miembro de la pareja añade uno falso que servirá como elemento de dispersión en el juego.
2. Caminan por el espacio y cotillean todo aquello de lo que se van enterando. Siempre diciendo “el pecado” pero nunca “el pecador”. Al principio, solo podrán contar lo de la pareja, lo propio y lo inventado, pero cada vez que les cuenten algo podrán añadirlo a su repertorio de cotilleos.
3. Deben buscar aquellas personas cuyos *hobbies*, secretos o sueños, coincidan con los propios o les resulten interesantes o curiosos. Entonces, conversan y se hacen preguntas. La mayor experiencia de los alumnos hace que las historias y propuestas sean más variadas en este juego, al lograr contenidos de lo más variopinto. Los elementos inventados no deben descubrirse, por lo que puede haber personas buscando información falsa durante toda la fase del ejercicio.





## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

### El acento en español

#### Repaso de las normas de acentuación



25 minutos

A continuación, se procederá a la explicación teórica de conceptos básicos de la acentuación en español.

#### El acento

- El acento es el relieve que se da a una sílaba de la palabra en la pronunciación.
- En español, una palabra no tiene más que una sílaba acentuada, excepto los adverbios terminados en *mente*, llamada también tónica. El resto de sílabas carecen de esa energía articuladora; son las llamadas **inacentuadas o átonas**.

#### Llanas:

- Cuando el acento recae en la penúltima sílaba. Ejemplos:
- Pena, moto, móvil, lápiz, amanece, ángel, nácar, fémur, azúcar, débil, huésped, tórax, níquel, almíbar, Gómez.

#### Clasificación de las palabras según la posición de la sílaba tónica:

#### Agudas:

- Cuando el acento recae en la última sílaba. Ejemplos:
- Cordobés, amistad, canción, mantel, leí, detrás, salió, corazón, bendición, expansión, actor, jabalí, café, llegó, agarrás, después.

#### Esdrújulas:

- Cuando el acento recae en la antepenúltima sílaba. Ejemplos:
- Ánima, diálogo, último, árbitro, hipócrita, México, número, mímica, género, depósito, tránsito, líquido, teórico, océano, público.

## Acentuación de las palabras: colocación de la tilde ortográfica

### Agudas:

- Se acentúan (llevan tilde ortográfica) cuando terminan en *n*, *s* o vocal.

Ejemplos:

- Canción, revisión, concluí, leí, detrás, salió, corazón, bendición, expansión, ojalá, jabalí, café, llegó, agurrás, después.

### Excepciones a las agudas:

- Palabras terminadas en *ay*, *ey*, *oy*, debido a que la *y* funciona como consonante y no como vocal. Ejemplos:
  - Paraguay, maguey, mamey, virrey, estoy, Monroy.
- Palabras que no terminen con *n* ni *s*, si les precede un diptongo. Ejemplos:
  - Maíz, raíz, Raúl, oír, ataúd, tahúr.

### Llanas:

- Llevan tilde las palabras que terminan en cualquier consonante que no sea *n* ni *s*

Ejemplos:

Árbol, Félix, móvil, lápiz, carácter, ángel, nácar, fémur, azúcar, débil, huésped, tórax, níquel, almíbar, Gómez.

- Por el contrario: margen, volumen, silla, mesa, dosis, casa, orden, examen, sobre, comida, ambos, viernes, cuaderno, perro, fuente.

### Excepciones a las llanas:

- Palabras que tienen diptongo en la penúltima sílaba; se acentúa la vocal débil para deshacerlo. Ejemplos:
  - Todavía, caserío, poesía, búho, alegría, tenía, acentúa, frío, actúa, río, reúne, envío, oído.

### Esdrújulas y sobresdrújulas

- Todas llevan tilde sin excepción.

Ejemplos esdrújula:

- Ánima, diálogo, último, árbitro, hipócrita, México, número, mímica, género, depósito, tránsito, líquido, teórico, océano, público.

Ejemplos sobresdrújula:

- Llévaseelo, búscaló, recúbresela, recuérdamelo, tráigamela, déjaselo, saludámelo, dócilmente

### Palabras monosílabas

- No llevan acento escrito, excepto aquellas que necesitan el acento diacrítico (se usa para diferenciar la categoría gramatical de dos palabras que se escriben y pronuncian de igual manera), para diferenciar unos de otros.

Ejemplos:

Fue, don, tren, tez, cual, dio, fe, bien, fui, pues, vio, sed, ya, cien, fin, luz, pan, pie, flan, dos, Juan, mar, soy, tres.

A continuación se pueden repasar ejemplos de monosílabos y el uso del acento gráfico según la categoría gramatical a la que pertenece.

CLASE DE PALABRA		EJEMPLO
dé	del verbo dar	<i>No creo que me dé tiempo.</i>
de	preposición	<i>De hecho, le admiro.</i>
más	adverbio de cantidad	<i>Esto es más de lo que pedía.</i>
mas	conjunción adversativa	<i>Es importante mas no definitivo.</i>
el	artículo determinado	<i>El asunto no acaba aquí.</i>
él	pronombre personal	<i>Quiero que él lo solucione.</i>
sí	adverbio de afirmación	<i>En este caso sí lleva tilde.</i>
si	conjunción condicional	<i>Si no te importa, sé hacerlo.</i>

### Diptongo:

- Dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba forman un diptongo. Ejemplos: vier-nes, ciu-dad
- Acentuación:
  - Cuando los diptongos están formados por una vocal abierta (a, e, o) y una cerrada (i, u), y deban llevar tilde, esta recaerá sobre la vocal abierta.
  - Cuando los diptongos están formados por dos vocales cerradas y deban llevar tilde, irá sobre la segunda vocal. Ejemplo: cuí-da-lo.

### Hiato:

- Es un grupo de dos vocales que no se pronuncian en la misma sílaba.
- Ejemplos: ca-er, tí-a
- Acentuación:
  - Se acentúan los hiatos formados por una vocal abierta (a, e, o) y una vocal cerrada (i, u) La tilde se pone en la vocal cerrada tónica.
  - Ejemplos: Ma-rí-a rí-o grú-a



Este es un repaso básico para continuar con esta sesión de un modo ágil y poder realizar los ejercicios que se plantean en las secciones siguientes. El estudiante deberá trabajar los conceptos teóricos de un modo más intenso según las sugerencias de trabajo personal (ver sección V de la sesión).



### III GRABACIÓN



...25 minutos

#### Segunda grabación del poema de Ángel González: *por aquí pasa un río*

Una vez que el grupo ha profundizado en el concepto intensidad, se procederá a una segunda grabación para compararla con la realizada en la sesión anterior.

El estudiante percibirá que, gracias a la revisión de los conceptos **tónico/átono** y de la norma de acentuación en español, esta segunda grabación es, definitivamente, de mayor calidad.

Se puede, asimismo, hacer hincapié en la acentuación de los diptongos y de los hiatos, aspectos que suelen dar problemas, no solo a los estudiantes de español como lengua extranjera, sino a los propios hablantes nativos.



### IV EJERCICIOS



35 minutos



## Ejercicio 1

### Trabajo con textos líricos: situar la tilde ortográfica

Se retoma el texto trabajado en la sesión anterior. Hay que recordar que el texto estaba sin tildes. Se insiste en trabajar con el mismo texto para dar una idea de continuidad, ya que el alumno comienza a estar acostumbrado a él y ha llevado un proceso de menos a más en la complejidad de las actividades.

El objetivo último de este ejercicio no es solo el de realizar un repaso gramatical: lo más probable es que los estudiantes, a pesar del nivel académico y de dominio de la lengua que se les supone, no tengan claro del todo (o incluso desconozcan) el funcionamiento de las normas de acentuación en español: hay que tener en cuenta que, muchas veces, hasta los propios hablantes nativos desconocen tales reglas.

Lo que se busca es que, tal y como ocurrió en la sesión 1 con los conceptos tónico/átono, el estudiante se percate de su propio desconocimiento para, de ese modo, ahondar en el aprendizaje y asimilación de elementos teóricos. Para ello se le proveerá de material de refuerzo como parte de su trabajo personal.

**Coloca el acento gráfico (tilde) donde sea necesario.**

Por aquí pasa un río.  
Por aquí tus pisadas  
fueron embelleciendo las arenas,  
aclarando las aguas,  
puliendo los guijarros, perdonando  
a las embelesadas  
azucenas...

No vas tú por el río:  
es el río el que anda  
detrás de ti, buscando en ti  
el reflejo, mirándose en tu espalda.

Si vas de prisa, el río se apresura.  
Si vas despacio, el agua se remansa.



## Ejercicio 2

### Trabajo con textos líricos:

#### ***Romance sonámbulo*, de García Lorca**

Repetición del proceso llevado a cabo hasta ahora con el texto anterior, es decir, diferencia átono/tónico. Para ello, se utilizará el poema de Federico García Lorca, *Romance Sonámbulo* (ver en anexo II 3.5). En esta ocasión se continuará trabajando con textos líricos, ya que su segmentación temporal y rítmica es mucho más clara que en el caso de los textos en prosa.

Las estrofas están adaptadas para que cada alumno pueda leer una de ellas. Aprovechando el orden en el que están sentados, y con el fin de no ralentizar el ritmo de la clase, se realiza la lectura del primer párrafo y, a continuación, se pasa la grabadora al compañero de al lado. Cada lectura es un documento independiente que será etiquetado por el profesor para identificar a los locutores (esta operación es sencilla gracias a que la grabadora MP3 puede realizar documentos independientes fáciles de manejar en un ordenador).



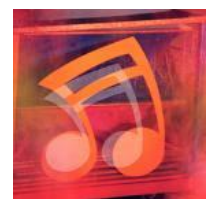
Dado que estamos al final de la segunda sesión, y para que sirva de conclusión, vamos a explicar que este ejercicio tiene un desarrollo a lo largo del curso. Los estudiantes tendrán que ir aplicando, de forma continuada, los fundamentos teóricos que se vayan planteando; esto servirá de trabajo práctico y de tarea individual, que puede ser utilizado en una posible evaluación parcial. La grabación de este ejercicio se irá repitiendo varias veces: queremos que el alumno perciba su propio desarrollo desde los primeros días de clase hasta la evaluación final. El sentido final del ejercicio, además de servir de evaluación de cada estudiante, puede ser el de realizar un trabajo en equipo, en el que los estudiantes deben trabajar sobre un ritmo común al que adaptarse. Es, además, un trabajo de exposición final muy sugerente. (El texto de Lorca se puede ver en el anexo II).



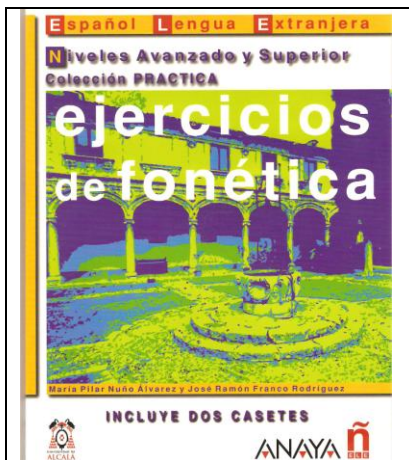
### **Ejercicio 3**

#### **Audición pista N° 3**

Versión de este poema de García Lorca interpretado por Kiko Veneno y Manzanita.



Se iniciará la tarea en clase, de modo que los estudiantes puedan preguntar sobre las dudas que vayan surgiendo durante su realización, y la culminarán como trabajo personal. Para ello contará con la ayuda del manual *Ejercicios de fonética*, tal y como se especifica en la parte V.



## V Trabajo personal

### El acento



5 horas

Finalizar la tarea iniciada con el texto de García Lorca

Repaso y estudio de las normas de acentuación en español

Manual:

*Ejercicios de fonética, niveles avanzado y superior.* Ed. Anaya. Parte III:

- Teoría
- Ejercicios
- Autocorrección

## SESIÓN 3. LAS PAUSAS

### I PUESTA EN MARCHA

Profundización en el juego dramático:

1. Los fenómenos naturales
2. “La Tormenta”, del disco *La mandrágora* de Joaquín Sabina

### II EXPLICACIÓN TEÓRICA

1. La pausa
2. Tipos de pausa
3. Ejercicio de lectura en voz alta

### III GRABACIÓN Y CONTRASTE

### IV EJERCICIOS PRÁCTICOS

1. Distribución de pausas y párrafos de forma coherente
2. Aplicar signos de puntuación

Texto elegido: *Lorca y el mito gitano*



### V TAREA EXTRA

Repaso de la teoría, ejercicios y autocorrección: *Ortografía española II: signos de puntuación*. Editorial Anaya.

1. La coma
2. El punto y coma
3. los dos puntos
4. El punto



## I PUESTA EN MARCHA

<p><b>Objetivos</b></p>	<p>Conseguir, desde el comienzo de la clase, un contacto agradable entre los participantes</p> <p>Practicar el léxico relacionado con los fenómenos naturales</p> <p>Practicar el ritmo en el habla</p> <p>Trabajar la agilidad léxica, la capacidad de usar sinónimos, antónimos, significados metafóricos, etc.</p>
	<p><b>30 minutos</b></p>
<p><b>Necesidades</b></p>	<p>Fichas con nombres de fenómenos naturales</p> <p>Diccionario monolingüe de español</p> 

Los estudiantes ya se conocen y tienen confianza para trabajar de una manera colectiva, de modo que las sesiones irán dando más importancia a los contenidos teóricos de una manera paulatina.

Comenzaremos la sesión con ejercicios de imitación y creación de frases a partir de sonidos con una serie de palabras previamente establecidas. Los sonidos tienen que ver con los siguientes sonidos de la naturaleza:

<b>Trueno</b>	<b>Huracán</b>	<b>Terremoto</b>	<b>Brisa</b>	<b>Olas</b>	<b>Lluvia</b>	<b>Arroyo</b>
---------------	----------------	------------------	--------------	-------------	---------------	---------------

### **1. Fenómenos naturales**

Se forman tantos grupos como fenómenos propuestos y se le asigna uno a cada uno, para, a continuación realizar las siguientes actividades:

- Imitación sonora: reproducir el sonido real.
- Crear una onomatopeya para cada fenómeno.
- Inventar frases donde aparezcan las palabras mencionadas, para recitarlas empleando los dos recursos anteriores.

Además de los términos usados, los estudiantes pueden aprender o repasar los nombres de:

- Estornudos, toses, carraspeo, etc.
- Sonidos de los animales: ladrar, maullar, barritar, relinchar.

Vamos a seguir con la línea marcada desde la primera sesión, en el sentido de realizar un desarrollo expositivo cada vez más complejo centrado en descripciones, relatos sobre uno mismo, etc. Un objetivo secundario de este ejercicio es el de fomentar la concentración en lo que se está realizando.



### **2. Audición**

**La tormenta**

**Cantado por Alberto Pérez: *La Mandrágora***

En este caso, el ejercicio comenzará con la audición del tema: tiene un ritmo muy marcado y fácil de memorizar, por lo que le será de gran ayuda a los estudiantes. Tras esta audición se repartirá un párrafo a cada estudiante para, acto seguido, leerlo en voz alta (letra en anexo II 3.3.).



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

### Las pausas

#### Tipos de pausa



**30 minutos**

### Las pausas

- Son las interrupciones o paradas que realizamos cuando hablamos o leemos. Estas se originan por dos razones:
  - Fisiológicas; por la necesidad de respirar, es decir, de recuperar aire para continuar hablando.
  - Lingüísticas; las pausas señalan el final de una oración, idea, concepto, etc.

- Lo ideal es que coincidan las dos, pero a veces la voluntad del hablante se impone sobre esta regla con el fin de matizar ideas, mostrar ironía, cambiar el sentido de las palabras, etc.
- A veces, estas interrupciones se darán, de una manera involuntaria, marcadas por el contexto y la necesidad de ganar tiempo para elegir lo que se va a decir.



### Ejercicio 1

#### Práctica de los aspectos teóricos tratados

Se sigue trabajando con textos líricos; como se ha apuntado con antelación, estos son mucho más adecuados en esta etapa inicial, ya que marcan, de una forma natural, el ritmo y las cadencias propios del español.

A continuación, marca las pausas (/ coma), (// punto), (/// final de párrafo), donde consideres apropiado.

donde pongo la vida pongo el fuego  
de mi pasión volcada y sin salida  
donde tengo el amor toco la herida  
donde dejo la fe me pongo en juego

pongo en juego mi vida y pierdo y luego  
vuelvo a empezar sin vida otra partida  
perdida la de ayer la de hoy perdida  
no me doy por vencido y sigo y juego

juego lo que me queda un resto de esperanza  
al siempre va mantengo mi postura  
si sale nunca la esperanza es muerte

si sale amor la primavera avanza  
pero nunca o amor mi fe segura  
jamás o llanto pero mi fe fuerte

Ángel González. Versión musical: Pedro Guerra.

Al texto, se le han quitado todos los signos de puntuación y mayúsculas

Lingüísticamente, las pausas señalan el final de una expresión.

Pueden ser:

### **Pausa final absoluta**

- Se produce después de un enunciado completo. Ortográficamente se señala por un punto, que se llama:

- punto y seguido //
- punto final ///

### **Pausa enumerativa**

- se produce entre los componentes de una enumeración:



**El largo viento dejaba  
en la boca un raro gusto  
de hiel, de menta y de albahaca**

**Llegué, vi, vencí**

### **Pausa explicativa**

Es la que se encuentra en el principio y en el final de un enunciado explicativo, incluido en un enunciado más amplio.

*Los estudiantes, muy concentrados en lo que el profesor explicaba, no se dieron cuenta de que el tiempo había pasado.*

### **Pausa potencial**

Es la que se produce por voluntad del hablante. Este tipo de recurso se da principalmente en la poesía:



*Por aquí pasa un río//  
Por aquí tus pisadas/  
fueron embelleciendo las arenas/  
aclarando las aguas/  
puliendo los guijarros/, perdonando/  
a las embelesadas/  
azucenas...//*

Pero también se da en el caso de la lengua hablada con el propósito de dar énfasis o mayor expresividad, expresar duda, buscar la palabra adecuada: *Ayer, llovía a cántaros (frente a ayer llovía a cántaros)*

*Cuando llegues, cierra la puerta (frente a cuando llegues cierra la puerta)*

### **Pausa significativa**

En este caso, su ausencia o presencia cambia por completo el significado.

*Los turistas, que llegaron en avión, están alojados en el hotel,*

no significa lo mismo que:

*Los turistas que llegaron en avión están alojados en el hotel.*

*Sí, quiero*

*Sí quiero*

### **¡RECUERDA!**

- **Pausa final absoluta**, después de un enunciado completo.
- **Pausa enumerativa** se hace entre los componentes de una enumeración.
- **Pausa explicativa** es la que se encuentra en el principio y en el final de un enunciado explicativo, incluido en un enunciado más amplio.
- **Pausa potencial**, la que se produce por voluntad del hablante.
- **Pausa significativa**, donde su ausencia o presencia cambia por completo el significado.





## Ejercicio 2

### Audición de la pista nº 3

Comparar las pausas marcadas en el ejercicio anterior con las que se producen en la lectura real del poema.

Localiza los tipos de pausas que se dan en el poema.

Donde pongo la vida pongo el fuego/  
de mi pasión volcada y sin salida. //  
Donde tengo el amor, /toco la herida.//  
Donde dejo la fe, /me pongo en juego. ///

Pongo en juego mi vida, /y pierdo, /y luego/  
vuelvo a empezar, /sin vida, /otra partida. //  
Perdida la de ayer, /la de hoy perdida, /  
no me doy por vencido, / y sigo, /y juego.///

Juego lo que me queda: // un resto de esperanza. //  
Al siempre va. // Mantengo mi postura. //  
Si sale nunca, / la esperanza es muerte. ///

Si sale amor, / la primavera avanza. //  
Pero nunca o amor, / mi fe segura: //  
jamás o llanto, / pero mi fe fuerte. ///

He aquí alguno de los tipos de pausa localizados en el poema

1. Enumerativa:

*Pongo en juego mi vida, y pierdo, y luego...*

*Perdida la de ayer, la de hoy perdida, no me doy por vencido, y sigo, y juego*

2. Explicativa:

*Vuelvo a empezar, sin vida, otra partida.*



### Ejercicio 3

**Lectura en voz alta del poema, una vez marcadas y corregidas las pausas**

Aunque la misión de este programa no es la del estudio de la ortografía española, no vendrá mal repasar conceptos muy básicos sobre la puntuación y sus normas. Esto servirá de inicio de su trabajo personal, que deberá completar según el material extra sugerido en el bloque: **V Trabajo personal.**

#### La coma, pausa breve, sirve:

- Para separar los elementos de una enumeración:  
*Viene a comprar el resto del equipo: la ropa, la pelota de fútbol, las botas y una bolsa de deporte.*
- Para separar elementos de una oposición, ante:  
*pero, aunque, salvo, excepto*
- Para aislar el vocativo:  
*Habla con Juan, el jefe de sección, y que te muestre los modelos*

#### La coma (,) se usa

- En los incisos que interrumpen una oración, para aclarar o ampliar lo que se dice, o para mencionar el autor u obra citados:  
*Todos los estudiantes, sin excepción, agradecieron la dedicación de Don Antonio.*
- Para separar elementos gramaticalmente equivalentes en un enunciado:  
*La casa estaba patas arriba: calcetines, pantalones, camisas, todo tirado por el suelo.*

## El punto (.)

- Marca una pausa al final de un enunciado.
- Después de un punto se escribe mayúscula.
- Hay tres tipos de puntos:
  - Punto seguido: separa enunciados que integran un párrafo.
  - Punto aparte: separa dos párrafos distintos con dos contenidos diferentes.
  - Punto final: cierra un texto.

## Los dos puntos (:), se usan

- Delante de una enumeración anunciada con un verbo: *Los ingredientes son: huevos, patatas, sal y pimienta*
- En citas textuales: *Levantó la mano y dijo: "Presente"*
- Después de las fórmulas de saludo en las cartas y documentos: *Estimado Sr. López;* *Querido amigo:*
- En textos jurídicos y administrativos detrás del verbo (decretos, bandos, certificados, etc.). *Certifica:*

## El punto y coma (;)

- Indica una pausa superior a la coma e inferior al punto.
- Se utiliza:
  - Para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones que incluyen comas:  
*Quería estar cerca de su madre; escuchar sus palabras y sentir su aliento; recordar cosas de cuando era niño; sentarse en sus piernas.*
  - Delante de las conjunciones o locuciones como pero, más, aunque, sin embargo, por tanto por consiguiente, cuando los periodos tienen cierta longitud:  
*Gastamos muchísimo dinero en ese negocio porque teníamos confianza; sin embargo, los resultados no fueron desastrosos.*

## Los puntos suspensivos (...)

- Suponen una interrupción en la oración o un final impreciso. Se usan en los siguientes casos:
- Al final de una enumeración cuando tiene el mismo valor que la palabra etcétera: *Todo estaba dispuesto: el mantel, los cubiertos, las viandas...*
- Para expresar un momento de duda: *necesito que seas más claro, dime que piensas ... ¿me estás escuchando?*
- Para dejar un enunciado incompleto y en suspenso: *fue inesperado, muy violento, muy desagradable ...*



## III GRABACIÓN




25 minutos


### Donde pongo la vida pongo el fuego

Una vez los alumnos han marcado las pausas, les será más fácil leer con coherencia el texto. De todos modos, va a ser leído y grabado varias veces.

Generalmente, una cosa es la lectura dramatizada del poema y otra la lectura del poema verso a verso. La versión realizada por Pedro Guerra, y que hemos utilizado en el ejercicio anterior, respeta todos los finales de verso y marca claramente los diferentes grupos fónicos, con lo que ayuda al estudiante a marcar las pausas. Llegados a este punto, puede parecer que los poemas elegidos son demasiado reiterativos, y que van a producir aburrimiento a los alumnos. Lo difícil es trabajar en profundidad estos aspectos teóricos, tan áridos, sin desarrollar textos que uno va reconociendo y avanzando paso a paso. El aspecto más lúdico está en las audiciones: los textos son declamados por el propio autor y, posteriormente, son cantados por un intérprete, Pedro Guerra, que sabe transmitir con su voz todos los matices del poema ajustándose coherentemente a las pausas y a los grupos fónicos leídos por el poeta.



## IV EJERCICIOS



**35 minutos**

- 1. Distribución de párrafos y pausas de forma coherente**
- 2. Aplicar signos de puntuación**

Para empezar, hemos tomado un texto de ensayo y le hemos quitado todos los signos de puntuación, para que, de este modo, el alumno coloque en él los que considere lógicos y distribuya su contenido en párrafos conexos.

A partir de este momento vamos a introducir un elemento nuevo, el trabajo de textos en prosa; como en el caso de los textos líricos, vamos a comenzar con lo más sencillo para, poco a poco, ir incrementando la dificultad de los ejercicios.

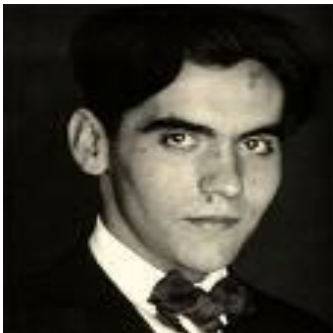
El texto que sigue se presenta de una forma continua, sin separación de ningún tipo: se trabajará con la capacidad natural del estudiante y con su intuición para dividirlo de una forma coherente.

**Como se puede comprobar, en el siguiente texto, al editor se le ha olvidado poner los signos de puntuación; de esta forma no hay quien se aclare.**

- 1. Distribuye las pausas y los párrafos de modo que el texto tenga coherencia.**
- 2. Aplica los signos de puntuación pertinentes. (Recuerda que después de punto, la siguiente palabra va en mayúscula).**

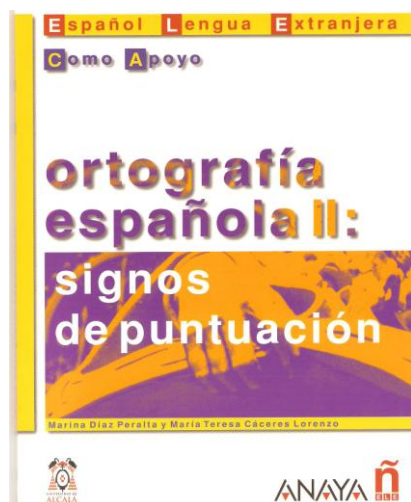
Este ejercicio comenzará su desarrollo en esta sesión, de modo que se puedan aclarar las pautas de trabajo, y continuará como parte del trabajo personal del estudiante. Vendrá muy bien el repaso sobre aspectos ortográficos relacionados con los signos de puntuación que se sugieren en el bloque V.

**(Ver texto en anexos)**



## **Lorca y el mito gitano**

Texto procedente de la publicación  
*puntoycoma*



## V Trabajo personal



5 horas

Marina Díaz Peralta y María Teresa Cáceres Lozano

*Ortografía española II: signos de puntuación*

Editorial Anaya.

Repaso de la teoría, ejercicios y autocorrección:

1. La coma
2. El punto y coma
3. los dos puntos
4. El punto

Finalizar el ejercicio *Lorca y el mito gitano*, división de párrafos, pausas y ortografía.

## SESIÓN 4. GRUPO FÓNICO

### I PUESTA EN MARCHA

Profundización en el juego dramático

1. Golpes con objetos

Imitación sonora: reproducción de sonidos

Crear onomatopeyas

Recitado

2. Cuéntamelo otra vez: lenguaje verbal y no verbal

### II EXPLICACIÓN TEÓRICA

1 Grupo fónico

2 El tonema

### III GRABACIÓN Y CONTRASTE

Primera grabación de un texto en prosa

### IV EJERCICIOS PRÁCTICOS

Entrevista a Carlos Castán:

Situar las pausas lógicas en un texto sin puntuar

### V TAREA EXTRA

Finalizar la tarea iniciada con el texto: *Entrevista a Carlos Castán*

Repaso y estudio de la teoría sobre grupo fónico y tonema:

Manual: *Ejercicios de fonética*, niveles avanzado y superior. Parte IV:



Teoría

Ejercicios

Autocorrección



## I PUESTA EN MARCHA

<p><b>Objetivos</b></p>	<p>Conseguir una atmósfera distendida de trabajo</p> <p>Practicar el léxico relacionado con los ruidos</p> <p>Practicar el ritmo en el habla</p> <p>Trabajar las exposiciones orales en público</p>
	<p><b>30 minutos</b></p>
<p><b>Necesidades</b></p>	<p>Fichas con nombres de ruidos</p> <p>Diccionario monolingüe de español</p> 

Un elemento característico del habla es el ritmo, íntimamente ligado con el tempo y con las funciones básicas de nuestra vida: la respiración y el bombeo de nuestro corazón se realiza de un modo repetitivo y alternante.





## Ejercicio 1

### Golpes con objetos

Se forman tantos grupos como sonidos propuestos y se asigna uno a cada uno:

<b>Latigazo</b>	<b>Sartenazo</b>	<b>Taconazo</b>	<b>Cuchillazo</b>	<b>Zapatazo</b>	<b>Escobazo</b>
-----------------	------------------	-----------------	-------------------	-----------------	-----------------

A continuación se realizan las siguientes actividades:

1. Imitación sonora: reproducir el sonido real
2. Crear una onomatopeya para cada fenómeno
3. Inventar frases donde aparezcan las palabras mencionadas, para recitarlas empleando los dos recursos anteriores

Como se puede comprobar, el factor rítmico y musical tiene gran importancia en el desarrollo de estos ejercicios de calentamiento. No es extraña la aparición de estos componentes; en cierta forma, aprender un idioma, la entonación, tiene mucho que ver con el oído musical del hablante.



## Ejercicio 2

### Cuéntamelo otra vez

Cada cultura posee un código de expresión corporal diferente: al mismo tiempo que aprendemos o enseñamos una lengua debemos intentar comprender el significado de los gestos que disponen se producen en cada cultura. La enseñanza de una lengua no se compone exclusivamente de contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente.

El aprendizaje de una lengua consiste en adquirir los conocimientos y las estrategias de las que se sirven los hablantes y oyentes nativos, en conocer, y en el mejor de los casos dominar, el lenguaje, el paralenguaje y la kinésica de esa lengua, por tanto; al igual que estudiamos y enseñamos gramática tenemos que ahondar en el conocimiento de los sistemas no verbales de comunicación.

### **Desarrollo del ejercicio**

Algunos voluntarios abandonan el espacio. 3 ó 4 son suficientes. Cuantos más salgan, más largo es el ejercicio y más distorsión:

1. El profesor cuenta una historia mímicamente al grupo cuando acaba de entrar el primer voluntario.
2. Este, tratando de asimilar cada movimiento, repetirá la historia: primero mímicamente y, después, de forma oral al siguiente voluntario.

Obviamente, la historia habrá ido deteriorándose al pasar de voluntario a voluntario.

3. Finalmente, el profesor relatará la historia original, haciendo hincapié en las claves de la distorsión del origen.

Es interesante que la historia cuente con elementos y movimientos indefinidos, que puedan ser interpretados de muy diversas formas. Sin embargo, también es muy importante hacer hincapié en que los gestos deben ser claros, y no se debe dar cabida a movimientos gratuitos.



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

### Grupo fónico

### Comportamiento melódico

### El tonema

### Movimientos de los tonemas



30 minutos

### Grupo fónico

- Grupo fónico es la parte de discurso situada entre dos pausas.
- Se corresponde, en general, con una **unidad sintáctica**:  
proposición principal, proposición subordinada, sintagma, vocativo, etc.

- Cada final de grupo fónico tiene unas características tonales propias que aportan información fundamental a la hora de comprender el mensaje, tales como:
  - Información de carácter gramatical (la interrogación el mandato, la enumeración, la disyunción, etc.).
  - Información de carácter afectivo, connotativo y estético.
  - Información de carácter geográfico y social (lugar de procedencia, estrato social y cultural, etc.).

- Los grupos fónicos se separan por **pausas**, es decir, por interrupciones o detenciones que realizamos cuando hablamos o leemos. Estas se ven reflejadas en la escritura por (,) (;) (.) (...), .
- En español, el grupo fónico oscila entre las cinco y las once sílabas, aunque lo habitual es que sea de 8 sílabas.



### Ejercicio 1:

Retomaremos el texto *Lorca y el mito gitano* para dividirlo en grupos fónicos, según lo visto anteriormente. Los estudiantes, en caso de que hayan realizado la tarea personal programada en la sesión anterior, ya estarán habituados al texto y a su estructura, por lo que este ejercicio será muy sencillo.



## Ejercicio 2: Audición de la pista nº 5

¿Coinciden sus pausas con las que tú has marcado?

¿Cuáles son las diferencias?

La locución que vamos a reproducir está realizada por un profesional; hemos utilizado este documento para facilitar los ejercicios iniciales con lecturas controladas, que respeten las pausas marcadas ortográficamente y con una dicción nítida.

**Seguidamente, puedes comprobar la versión escrita y puntuada original**

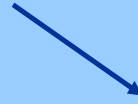
Los alumnos podrán contrastar su ejercicio con el original correctamente puntuado y separado en párrafos (ver texto en anexo II 3.2). Seguramente, no han coincidido exactamente con el original; hay que hacerles ver que es normal que eso ocurra, que lo importante es que la distribución sea coherente.

Los tonemas tienen relación con los aspectos lingüísticos que se producen al final del grupo fónico, y pueden presentar tres movimientos: descendente, horizontal y ascendente.

## Los tonemas

- El tonema puede presentar **tres movimientos**: el ascendente, el horizontal y el descendente, y define la línea melódica de la frase.
- La **entonación** variará según sean los conceptos que queramos expresar, de acuerdo con el número de grupos fónicos que contenga.

## Tonema descendente



*María vive en madrid*

## Tonema horizontal



*María vive en Madrid...*

## Tonema ascendente



*¿Vive María en Madrid?*



## III GRABACIÓN



**25 minutos**

### Primera grabación de un texto en prosa

Retomemos el ejercicio de colocación de pausas y puntuación en un texto en prosa, cuyo trabajo había sido iniciado la sesión anterior: *Lorca y el mito gitano*. A continuación los estudiantes leerán en alto y grabarán la versión corregida por ellos. Esta es la primera grabación de un texto en prosa que realizan; se irá completando y comparando con otras a lo largo del curso, para ilustrar el desarrollo del alumno.

No se pretende una lectura interpretada del texto: será suficiente con que el estudiante marque las pausas de una forma coherente, de modo que interiorice la división del discurso en grupos fónicos.

Poeta y dramaturgo, Federico García Lorca es junto a Cervantes el escrito español más universal y su *Romancero Gitano* es la obra más traducida de todos los tiempos. Asesinado por el fascismo en 1936, Lorca reivindica en su obra el derecho a la vida y al cuerpo.

La obra del granadino posee un fuerte componente social. Siempre fue consciente de la distancia entre su familia burguesa y el pueblo andaluz donde se crió. Para Lorca el gitano, aparte de fuente de inspiración, es un grupo humano que se refleja en la marginación, la alienación del hombre por el hombre.



## IV EJERCICIOS



**35 minutos**

Una vez desarrollado un trabajo intenso con textos grabados por locutores, con pausas lógicas marcadas y pronunciación clara, haremos la primera incursión en textos reales; obviamente, la complejidad es mucho mayor y los estudiantes se encontrarán más presionados, por lo que habrá que tener más paciencia y concentración.

El siguiente ejercicio comienza en esta sesión y puede ser concluido en casa; en la siguiente sesión se retomará y avanzará en su desarrollo. Al tratarse de un texto real, el ejercicio será más complicado pero, a su vez, será más estimulante para el alumno y el profesor.

**A continuación, vamos a realizar el mismo ejercicio pero con un texto de una entrevista real realizada al escritor Carlos Castán.**

**Carlos Castán eres lo que podríamos llamar un escritor de cuentos qué te ha llevado a elegir este género literario**

Creo que hay dos tipos de razones una primera es por características digamos propias de lo que es el género en sí yo era lector de cuentos y me gustaba mucho de este género la intensidad la ausencia de pasajes superfluos como puede haber en la novela o de picos en lo que sería el gráfico de la intensidad no pero considero que también hay cuestiones más prácticas relacionadas con mi dificultad de concentración con la disciplina y también con la dificultad para encontrar un tiempo libre de calidad yo veo la novela más como una tarea de tejer de ir construyendo y no me considero tan capacitado como para el fogonazo o el relato breve.

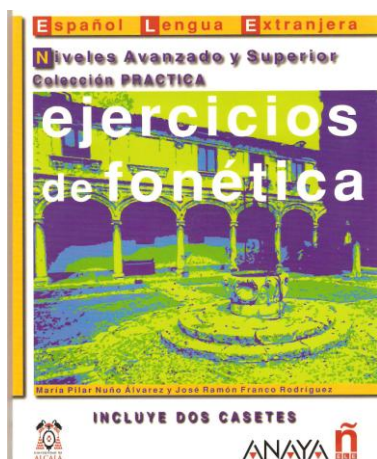
**Muchos de tus cuentos se desarrollan o tiene como telón de fondo el tren qué tiene de atractivo y misterioso este tren**

El tren es algo que te sitúa de repente en un universo totalmente distinto desde niño me fascina mis abuelos en Huesca vivían justo enfrente de una estación donde había aparcados trenes de madera ya en desuso nos subíamos a jugar allí y eso digamos que provocó muchas ensoñaciones para mí es un elemento profundamente liberador porque es lo que te saca digamos de una realidad que a veces puede ser gris o asfixiante y lo ves como un vehículo de salvación y luego pues es como una vivienda iluminada que atraviesa la noche y a mí eso me resulta muy sugerente.

1. Distribuye las pausas y los párrafos de modo que el texto tenga coherencia.
2. Aplica los signos de puntuación pertinentes. En este texto necesitarás nuevos signos de puntuación, ¿cuáles son?



Entrevista a Carlos Castán tomada de la publicación *puntoycoma*.



## V Trabajo personal



5 horas

Finalizar la tarea iniciada con el texto: *Entrevista a Carlos Castán*

Repaso y estudio de la teoría sobre grupo fónico y tonema:

Manual: *Ejercicios de fonética*, niveles avanzado y superior. Ed. Anaya. Parte III:

Teoría

Ejercicios

Autocorrección



## **SESIÓN 5. LA CURVA DE ENTONACIÓN**

### **I PUESTA EN MARCHA**

**5 minutos de publicidad...Volvemos enseguida**

### **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

- 1. La curva de entonación**
- 2. Partes de la curva de entonación**

### **III GRABACIÓN**

**Primera grabación de la entrevista a Carlos Castán**

**Contraste con la locución original**

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

**Audición: pista 6**

- 1. Dividir textos en grupos fónicos**
- 2. Diferenciar las tres partes que componen la curva de entonación**
- 3. Marcar los tonemas**

### **V TAREA EXTRA**

**Trabajo colectivo:**

**Guión y realización de un vídeo**




## I PUESTA EN MARCHA



30 minutos

### 5 minutos de publicidad...Volvemos enseguida

<b>Objetivos</b>	<p>Promover un ambiente distendido de estudio</p> <p>Cohesionar el grupo con trabajos de equipo</p>
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Necesidades</b>	DVD, un televisor y el grabador MP3
	

1. Se proyecta un anuncio español en el que se dé una situación cotidiana; se hará quitándole el volumen, de modo que los estudiantes, después de repartirse los papeles, pondrán voz a lo que está ocurriendo.
2. Una vez realizado el ejercicio con varios “actores”, se proyectará de nuevo el anuncio con la voz original.

Un desarrollo posterior del ejercicio podría ser el de grabar en el MP3 la voz de los participantes a modo de “play-back”; a partir de esta grabación, podría realizarse algún montaje posterior con software tipo “Movie Maker” (de Microsoft), o con algún programa de edición informatizado sencillo. El resultado es, cuando menos, estimulante.

Otra posibilidad: que sean los propios alumnos los que escriban el guión de un anuncio para, posteriormente, ser grabado en vídeo. Para ello se puede coordinar con el profesor encargado de la escritura, la creación de un guión para un corto en el que puedan participar todos los componentes del grupo. Se sugerirán varias situaciones para que sean desarrolladas en el guión:



1. Perseguido
2. Al fondo hay sitio
3. Antes muerta que sencilla

Una vez realizado el guión se grabaría en vídeo para, posteriormente, ser visualizado en clase y comentado por todos. Este ejercicio no puede ser realizado en el horario programado, ya que rompería la secuenciación temporal establecida, sino que tiene que ser considerada como una actividad de trabajo personal del alumno (en este caso una actividad colectiva, ver el bloque V).



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA



**30 minutos**

### La curva de entonación

#### Partes de la curva de entonación:

La curva de entonación, o melódica, refleja los descensos y ascensos tonales que acompañan a cada grupo fónico y permite determinar su sentido. Un cambio en la entonación puede, de hecho, alterar absolutamente el significado de un enunciado. Si alguien entona la palabra “fuego”, haciéndola exclamativa (¡fuego!), seguramente todos correrán a buscar una salida, temerosos de que se haya formado un incendio; pero si hacen entona la misma palabra, como interrogativa (¿fuego?), puede que esté intentando expresar, más bien, un acto de cortesía: el de ofrecer a alguien encender su cigarrillo. El enunciado cambia absolutamente, pero usa sin embargo la misma palabra. Es importante recordar, entonces, que enunciado abarca mucho más que una mera acumulación de palabras; abarca su sentido, su significado, y su intención.

Los enunciados suelen estar formados por:

- Una sola palabra: “¡fuego!, ¡silencio!”
- Una oración: “El lince ibérico es propio del sur de España”
- Varias oraciones sintéticamente relacionadas.
- Un grupo de palabras que no presenta estructura oracional: “¡Qué día tan hermoso!”

## PARTES DE LA CURVA DE ENTONACIÓN

-**La rama inicial o inflexión inicial** incluye los segmentos anteriores al primer segmento acentuado (la primera vocal acentuada). En esta zona, se determina si un contorno es interrogativo o enfático; en la oración declarativa los primeros segmentos no acentuados se mantienen en un nivel uniforme, mientras que la interrogativa sitúa el tono inicial más alto y se percibe un movimiento ascendente hacia la primera sílaba acentuada..

La curva



-**El cuerpo** de la unidad melódica es el que abarca desde la primera vocal acentuada, hasta el segmento anterior al último acentuado; el nivel tonal es bastante uniforme en las oraciones declarativas y un movimiento descendente en las interrogativas. Su extensión suele ser mayor que el principio y el fin de la unidad enunciativa. En español, mantiene un nivel de tono más o menos uniforme.

La curva de entonación



-**La rama final** es la que arranca desde la última vocal acentuada y se extiende hasta el final del contorno. Es la zona fundamental de la unidad melódica, la parte que aporta mayor información. La línea musical es la más breve y a la vez la más significativa de la unidad enunciativa. Es lo que se conoce con el nombre de **tonema**.

La curva de entonación



Aquí está completa / la curva de entonación





### III GRABACIÓN

Primera grabación de la entrevista a Carlos Castán



**25 minutos**

Vamos a retomar el ejercicio de colocación de pausas y puntuación de un texto real (una entrevista). A continuación los estudiantes, una vez han situado los signos ortográficos a la entrevista de Carlos Castán (Sesión 4 Bloque III), procederán a realizar una grabación inicial del resultado.



**Audición: pista 10**

Ahora se escuchará la grabación real de la entrevista, y se marcarán las pausas que realiza el entrevistado. Por supuesto, habrá una gran diferencia ente lo que ellos han planteado y el documento auténtico.

**¿Coinciden sus pausas con las que tú has marcado?**

**¿Qué diferencias más notables encuentras entre este texto real y el del locutor anterior?**

Aquí tenemos una excusa para hablar de las diferencias entre textos hablados reales y textos preparados para ser leídos. Hablaremos de las pausas potenciales, de los “ruidos” que se forman por la duda, la reflexión, y la improvisación del habla en directo.

A continuación, se puede comprobar la versión escrita y puntuada original (ver anexo II 3.4). El alumno se percatará de que sigue habiendo diferencias entre la versión grabada y la escrita; es normal, habría que hacer una transcripción fonética real en la que se reflejara la duración de las pausas que reflejan duda, la repetición de palabras, etc. Pero ese no es nuestro cometido.

### **Dividir textos en grupos fónicos**

En la actualidad está terminando una colección que no tiene todavía un título definitivo. Además, sus relatos han formado parte de algunas antologías, como *La Antología del nuevo cuento español*, publicado en 2002 por la editorial Páginas de Espuma.

**Carlos Castán, eres lo que podríamos llamar, un escritor de cuentos, ¿Qué te ha llevado a elegir este género literario?**

Creo que hay dos tipos de razones. Una primera es por características, digamos, propias de lo que es el género en sí. Yo era lector de cuentos y me gustaba mucho, de este género la intensidad, la ausencia de pasajes superfluos, como puede haber en la novela, o de picos en lo que sería el gráfico de la intensidad, ¿no? Pero considero que también hay cuestiones más prácticas relacionadas con mi dificultad de concentración, con la disciplina y también con la dificultad para encontrar un tiempo libre de calidad. Yo veo la novela más como una tarea de tejer, de ir construyendo, y no me considero tan capacitado como para el fogonazo o el relato breve.

Entrevista a Carlos Castán, *Revista Punto y Coma*






## IV EJERCICIOS



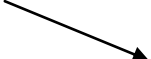


...35 minutos

**Diferenciar las tres partes que componen la curva de entonación:**

1. Rama inicial: 
2. Cuerpo 
3. Rama final o tonema 

**Marcar los tonemas:**

1. Ascendente 
2. Horizontal 
3. Descendente 

Seleccionaremos algunas frases y pondremos la primera como ejemplo:

Carlos Castán tiene publicados dos libros de cuentos





Hemos elegido, como comienzo, la parte más sencilla de la audición, ya que se trata de una sección introductoria realizada por una locutora, por lo que las frases son más nítidas y los grupos fónicos mejor definidos.



### **Audición pista nº 6**

**En la actualidad está terminando una colección**

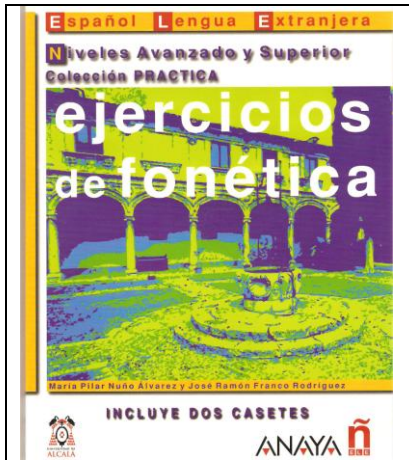
**que no tiene todavía un título definitivo.**

**Además, sus relatos han formado parte de algunas antologías,**

**como *La Antología del nuevo cuento español,***

**publicado en 2002 por la editorial Páginas de Espuma.**

Entrevista a Carlos Castán, *Revista Punto y Coma*



## V Trabajo personal



5 horas

Grabación de un guión de vídeo

Seguramente, la realización del vídeo ocupará más de las 5 horas previstas en la secuenciación de la unidad; de todos modos, la actividad será lo suficientemente estimulante para el grupo como para que no tengan inconveniente en dedicarle tiempo extra.



## **SESIÓN 6. LA CURVA DE ENTONACIÓN II**

### **I PUESTA EN MARCHA**

- 1. Producción de textos según diferentes situaciones**
- 2. La palabra clave**
- 3. No es una silla**

### **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

- 1. Variantes fonéticas de los tonemas**
- 2. Modelos de tonemas en enunciados breves**

### **III GRABACIÓN Y CONTRASTE**

**Segunda grabación de la entrevista a Carlos Castán**

**Interviú**

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

**Audición: pista 6**

**Diferenciar las partes de la curva de entonación**



### **V TAREA EXTRA**

**Análisis de tonemas :**

- 1. Enunciados breves**
- 2. Expresiones instucionalizadas**
- 3. Refranes**



## I PUESTA EN MARCHA

<b>Objetivos</b>	<p>Promover un ambiente distendido de estudio</p> <p>Cohesionar el grupo con trabajos de equipo</p> <p>Ampliar el léxico con nuevos términos</p>	
	<p><b>25 minutos</b></p>	
<b>Necesidades</b>	<p>Fichas con características de la voz humana</p> <p>Diccionario monolingüe de español</p>	

**Texto propuesto:**

***Lo más triste, caballero, un reloj:***

***Las 11, las 12, la 1 y las 2.***

(Rafael Alberti)



## Ejercicio 1

### Producción de textos según diferentes situaciones

Los alumnos deben producir el texto anterior según las situaciones siguientes:

<b>Jadeante</b>	<b>Susurrando</b>	<b>Disgustado</b>	<b>Triste</b>	<b>Asustado</b>
<b>Zalamero</b>	<b>Tosiendo</b>	<b>Muy rápido</b>	<b>Exaltado</b>	<b>Ultratumba</b>

Una vez trabajadas las situaciones planteadas se puede, utilizando el mismo fragmento:

- Pronunciar únicamente las vocales.
- Pronunciar los sonidos consonánticos tal y como suenan (no las palabras).
- Decir las palabras de una forma rápida, frente a una dicción muy lenta.

## Ejercicio 2

### La palabra clave

El grupo se coloca en círculo y se sortea quién comienza. Este dice una palabra a su compañero de la derecha, quien tendrá medio minuto para hablar de sí mismo o de algo relacionado con él, teniendo presente como tema o palabra clave de su intervención, la que su compañero le ha dicho. Al acabar su intervención, le da otra palabra clave al compañero de su derecha, y así sucesivamente.

### Ejercicio 3

#### No es una silla

- Cada alumno coge una silla y, durante un minuto, piensa en qué podría convertirla (persona, animal, objeto o idea). A la voz de '¡Tiempo!', comienzan a evolucionar por el espacio, utilizando la silla transformada.
- Se repite el ejercicio forzando a los alumnos a que piensen en más transformaciones cada vez con menos tiempo de reflexión. 30 segundos..., 20..., 10... ¡Ya!
- Se complica el ejercicio mediante el trabajo por parejas, con dos sillas, y de nuevo con un minuto, medio... En este caso, las dos sillas no se han de transformar necesariamente en lo mismo. Pueden ser elementos complementarios, opuestos o similares.

Las dos sillas no se han de transformar necesariamente en lo mismo. Pueden ser elementos complementarios, opuestos o similares.



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

### La curva de entonación II



**35 minutos**

Las clases teóricas van añadiendo contenidos cada vez más complicados. A partir de ahora, estas serán más densas y necesitarán una mayor concentración por parte de los alumnos, además de claridad en las explicaciones por parte del profesor. Todos los conceptos aquí expuestos están disponibles, como ayuda, en el marco teórico sobre entonación (ver 2.3)

Así mismo, se podrá comprobar que la sesión de calentamiento (PUESTA EN MARCHA) va cediendo dedicación a favor el bloque teórico.

### Variantes fonéticas de los tonemos

**Tonema descendente: (indicador de aserción o afirmación); variantes:**

- **Cadencia:** el tonema presenta el nivel de descenso más bajo, y corresponde a las oraciones asertivas y a las interrogativas focalizadas.

Por aquí pasa un río                      ¿Quién es el que habla?

**- Semicadencia:** el tonema desciende menos que en la cadencia, y se emplea en las expresiones que dan una idea de inseguridad o de idea insuficientemente definida.

Quizá sea ella

**Tonema horizontal: (indicador de sentido incompleto).**

- **Suspensión:** el tonema finaliza al mismo nivel tonal que el cuerpo del grupo fónico en el que está situado. Se utiliza en las frases cuyo sentido queda incompleto, o en las que la idea queda pendiente de continuación.

Iba pensando en ello y...

**Tonema ascendente: (indicador de interrogación entonativa); variantes:**

- **Anticadencia:** el tonema asciende rápidamente a partir de la última vocal acentuada. Corresponde a las frases interrogativas absolutas y oraciones subordinadas.

¿Salimos esta noche?                      Cuando le llamé no había llegado

- **Semiantecadencia:** el tonema termina a una altura menor que la anticadencia. Se utiliza en unidades interiores de sentido continuativo, y señala contrastes secundarios.

Vuelvo a empezar, / sin vida, / otra partida

Ángel González

Se comenzará trabajando con expresiones institucionalizadas, formulas hechas, para que el estudiante se vaya acostumbrando con frases sencilla, educando el oído con frases hechas que guardan un patrón sonoro reconocible fácilmente por los hablantes nativos: dos beneficios:

1. Practicar patrones básicos, interiorizarlos
2. Conocimiento cultural sobre fraseología, frases hechas y refranes:
  - a. Modelos para la práctica de la cadencia y la suspensión: Los enunciados breves:

Cadencia:	<i>Vamos a ver</i>	<i>¿Qué precio tiene?</i>
	<i>Ya lo creo</i>	<i>¡Lo que faltaba!</i>





Se dividirá el grupo en parejas que se repartirán los personajes de entrevistador y entrevistado; una vez decidido el reparto se procederá a grabar la entrevista.



## Interpretación



## IV EJERCICIOS



35 minutos

### Audición de la pista nº 6



En el siguiente ejercicio se aplicarán las curvas gráficas indicando la variante fonética a la que corresponde, eso sí, después de escuchar cada frase según la grabación. En este momento comenzamos a trabajar con una entrevista real, en la que se muestra la entonación natural del hablante, con pausas, dudas y “ruidos”. Esto va a complicar la audición y la transcripción fonética, pero será, a su vez, un estímulo en el desarrollo del estudiante.

A continuación, identifica la variante fonética a la que corresponde cada grupo fónico y transcribe la curva de entonación correspondiente

**Carlos Castán, eres lo que podríamos llamar, un escritor de cuentos,**



**¿Qué te ha llevado a elegir este género literario?**

**Creo que hay dos tipos de... de razones ¿no?**

**Una primera es por características, digamos, propias de lo que es el género en sí.**

**Yo era lector de...de cuentos y me gustaba mucho, de este género la intensidad,**

**la ausencia de pasajes superfluos, como puede haber en la novela,**

**o de picos en...en lo que sería el gráfico de la intensidad, ¿no?**

## Hablar por los codos

Frases para un español cotidiano



Autora: Gordana Vranic  
Ilustradores: Aleksandra Stijanovic  
Dejan Bogdanovic

edelsa  
GRUPO EDUCACIÓN

## V Trabajo personal



5 horas

**Análisis de tonemas en expresiones institucionalizadas** (expresiones de cortesía, iniciadoras de frase, palabras interactivas, etc.)

*como usted ya sabe...,*

*siento interrumpir, pero....;*

*un momento, por favor*

*con permiso*

*¿le importaría....?;*

### **Análisis de tonemas en refranes**

Hacendado en olivos, un año en terciopelo y cinco en cueros vivos

Entre dos que bien se quieren, con uno que coma basta

El cerdo y el avariento sólo dan un día bueno

Dios te de salud y gozo, y casa con corral y pozo

El que en un año quiere ser rico, al medio le ahorcan

Vieja que baila, mucho polvo levanta

Quien ríe del mal de su vecino, el suyo viene de camino

A enemigo que huye, puente de plata

Dedo encogido no rebaña plato

Día de mucho, víspera de nada

Cuando el gato no está los ratones bailan

Pan para hoy y hambre para mañana







Entre col y col, lechuga

### Actividad complementaria

1. Comprender el significado
2. Buscar correspondencia con refranes en su idioma
3. Buscar refranes en español que signifiquen lo mismo:

*Dedo encogido no rebaña plato*

*Gato con guantes no caza ratones*

	<b>Aunque la mona se vista de seda, mona se queda</b>	
<b>Ahogarse en un vaso de agua</b>		
	<b>Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar</b>	
<b>Caer chuzos de punta</b>		
<b>Ande yo caliente y ríase la gente</b>	<b>Tirar los tejos</b>	<b>Cuando las ranas críen pelo</b>

Más ejemplos en la publicación: *Hablar por los codos*, de la editorial EDELSA

## **SESIÓN 7. PATRONES ENTONATIVOS: ENTONACIÓN ENUNCIATIVA**

### **I PUESTA EN MARCHA**

- 1. Voz de las personas**
- 2. Textos rítmicos**

### **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

- 1. La entonación enunciativa o aseverativa**
- 2. Patrones más comunes en la entonación enunciativa**

**Ejercicios para practicar los aspectos teóricos tratados**

**Trabajo con el ritmo**

### **III GRABACIÓN**

**Trabalenguas**

**Calambur**

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

**Aplicación de los patrones entonativos:**

**Microrrelatos**


### **V TAREA EXTRA**

**Trabajo con textos, la entonación enunciativa:**

**Microrrelatos.**



## I PUESTA EN MARCHA

<b>Objetivos</b>	<p>Cohesionar el grupo con trabajos de equipo</p> <p>Ampliar el léxico con nuevos términos</p> <p>Trabajar con el ritmo</p>
	<p><b>25 minutos</b></p>
<b>Necesidades</b>	<p>Fichas con características de la voz humana</p> <p>Diccionario monolingüe de español</p>

### 1. Voz de las personas

La dicción de cada una de las palabras debe corresponder lo más posible al significado. Cada participante recitará una frase, cuya realización será imitada por los demás.

<b>Ronquera</b>	<b>Chillido</b>	<b>Al oído</b>
<b>Vozarrón</b>	<b>Bisbisear</b>	<b>Farfullar</b>
<b>Aclamación</b>	<b>Tartamudear</b>	<b>Lloriquear</b>

**El mar antropófago golpea la puerta de las rocas despiadadas**

**Los perros ladran a las horas que se mueren**

**Y el cielo escucha el paso de las estrellas que se alejan.**



(Vicente Huidobro)

## **2. Textos rítmicos**

Otro texto sugerido, esta vez más complicado y con marcadas posibilidades rítmicas:

**Piraguamonte, piragua,  
piragua, jevizarizagua.**

**Bío, Bío,  
mi tambo le tengo en el río.**

**Yo me era niña pequeña,  
y enviáronme un domingo  
a mariscar por la playa  
del río del Bío Bío;**

Lope de vega

O este trabalenguas popular mexicano:

**El volcán de Parangaricutirimicuaro  
se quiere desparangaricutirimicuarizar  
el que lo desparangaricutirimicuarizare  
buen desparangaricutirimicuarizador será**



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

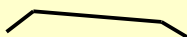


**35 minutos**

### Entonación enunciativa o aseverativa

- (El hablante conoce la realidad de lo que expresa).
- La voz inicia un ascenso suave desde el comienzo de la frase hasta la primera sílaba tónica; desde ahí va descendiendo poco a poco hasta el tonema (parte final del grupo melódico), donde se produce un descenso más marcado.

**Mañana comienzan las vacaciones**



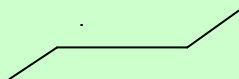
- En el caso de frases formadas por varios grupos, la secuencia se organiza de modo que alternan los altos con las bajadas y forman una línea equilibrada.



**Estos son los patrones más comunes en la entonación enunciativa:**

**Dos grupos fónicos**

*Tenía tanta prisa, que no vio el coche*



**rama tensiva**

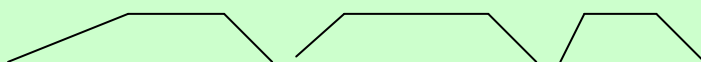


**rama distensiva**

**Más de dos grupos fónicos:**

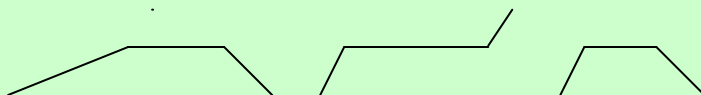
**Enumeraciones separadas por comas**

*Necesitamos agua, algo de comida, dos mantas*



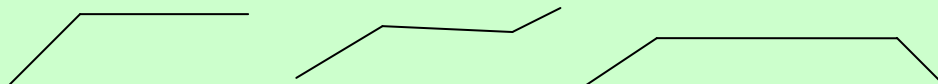
**Enumeración con grupos fónicos unidos por la conjunción y**

*Necesitamos agua, algo de comida, y dos mantas*



**Oraciones subordinadas**

*El pobre hombre, que lloraba desolado, no pudo mirarla a la cara*



En el epígrafe 2.3 de nuestro trabajo está la información, ampliada, relacionada con este aspecto y otros como: rama tensiva, rama distensiva, etc.

### **Ejercicios: trabajo con el rimo.**

Se profundizará en los aspectos tratados con ejercicios que retomen la importancia del ritmo; se ha elegido textos que destaquen este aspecto.

#### **■ Ronda del zapatero, de Germán Berdiales**

Tipi tape, tipi tape,  
tipi tape, tipitón,  
tipi tape, zapa, zapa,  
zapatero remendón.  
Tipi tape, todo el día,  
todo el año tipitón;  
tipi tape, macha, macha,  
machacando en tu rincón.

Tipi tape, en tu banqueta,  
tipi tape, tipitón,  
tipitón con tu martillo,  
macha, macha, machacón.  
¡Ay tus suelas!, zapa, zapa,  
zapatero remendón,  
¡ay tus suelas!, tipi, tape,  
duran menos que el cartón.



### **III GRABACIÓN**



**25 minutos**

## Otra sugerencia:

Había una madre godable, pericotable y tantarantable

que tenía un hijo godijo, pericotijo y tantarantijo.

Un día la madre godable, pericotable y tantarantable

le dijo a su hijo godijo, pericotijo y tantarantijo:

- Hijo godijo, pericotijo y tantarantijo

tráedme la liebre godiebre, pericotiebre y tantarantiebre

del monte godonte, pericotonte y tantarantonte.

Así el hijo godijo, pericotijo y tantarantijo

fue al monte godonte, pericotonte y tantarantonte

a traer la liebre godiebre, pericotiebre y tantarantiebre.



## IV EJERCICIOS



**35 minutos**

## Ejercicios con microrelatos

Una vez realizadas las lecturas y las grabaciones de textos rítmicos, se comenzará a trabajar con microrelatos, o textos narrativos muy breves, de modo que puedan practicar el patrón enunciativo. Se repite la grabación y se contrasta. (Ver textos en anexo II 3.6).



## V Trabajo personal

### Microrrelatos



**5 horas**

En esta sesión se propondrá, como material de trabajo personal, una serie de “microrrelatos” o textos narrativos brevísimos; todos ellos mantienen la estructura del patrón enunciativo, con lo que el estudiante podrá aplicar las curvas de entonación estudiadas en esta sesión. Veamos un ejemplo:

### **MICRORRELATO**

Hubo una vez un Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio; pero encontró que ya la primera había hecho suficiente daño, que ya no era necesario, y se deprimió mucho.

**(Augusto Monterroso).**

## **SESIÓN 8. PATRONES ENTONATIVOS: ENTONACIÓN INTERROGATIVA**

### **I PUESTA EN MARCHA**

**Juego dramático: Relación ortografía/entonación**

***Con este puñal de acero me descorazonaría***

### **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

**La entonación interrogativa**

### **III GRABACIÓN**

**Todos llevamos un héroe dentro:**

**Entrevista**

**Grabación del guión**

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

**Trabajo con los patrones entonativos básicos**

**Entrevista a Carlos Castán**

### **V TAREA EXTRA**

**Lectura y comprensión de un texto teatral**

**Escena inicial de *Cuatro corazones con freno y marcha atrás***



## I PUESTA EN MARCHA



15 minutos

<b>Objetivos</b>	Promover un ambiente distendido de estudio Repasar los patrones entonativos básicos Adquirir léxico nuevo
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Necesidades</b>	Fichas con signos ortográficos Fichas con características de la voz humana Diccionario monolingüe de español

### Relación ortografía/entonación

Aplicar cada uno de estos signos ortográficos a un texto propuesto:

**Con este puñal de acero  
me descorazonaría**

¡ !    ¿ ?    ...



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

### Patrones entonativos

### Entonación interrogativa



40 minutos

#### Entonación interrogativa

(El hablante quiere por un contenido que desconoce)

- 1. En la **inflexión inicial** la voz desarrolla un movimiento ascendente pronunciado hasta la primera vocal acentuada; gracias a que este movimiento ascendente se da desde el principio, se anticipa el sentido interrogativo o enunciativo desde las primeras sílabas de la oración.

¿Han llegado ya?



#### Entonación interrogativa

(El hablante quiere por un contenido que desconoce)

- 2. El **cuerpo de la unidad interrogativa** suele ser descendente, y ya en la primera sílaba acentuada el tono se eleva sobre la altura media de la enunciación normal para, producirse gradualmente un descenso en las sílabas siguientes.

¿Han llegado ya?

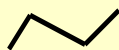


#### Entonación interrogativa

(El hablante quiere por un contenido que desconoce)

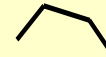
- 3. El final del grupo melódico es ascendente o descendente:
  - **Enunciado absoluto**, en el que se espera *sí* o un *no* por respuesta y se caracteriza por un tonema ascendente.

¿Han llegado ya?



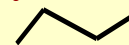
- **Enunciado pronominal**, en el que aparecen elementos gramaticales como pueden ser los pronombres relativos interrogativos (qué, quién, cuánto, cómo, dónde, cuándo, cuál y por qué) que hace que la línea melódica presente un final descendente:

¿Cuándo vienes?



Hay que tener en cuenta que en el caso de que se diera un enunciado interrogativo pronominal con un final en ascendente, tendría como sentido marcar el matiz de cortesía .

¿Cuándo vienes?





### III GRABACIÓN



25 minutos

#### Todos llevamos un héroe dentro: entrevista

Imagínate que eres un periodista y tienes que entrevistar al personaje del día.

1. ¿Qué preguntas le harías?
2. Realiza un guión con la entrevista.
3. Ponla en práctica con tu compañero.



Una vez realizado el guión del simulacro de entrevista *Todos llevamos un héroe en nuestro interior*, se procederá a la grabación del mismo. El documento resultante no solo será práctico para evaluar el desarrollo del estudiante, sino que servirá para conocer más los patrones interrogativos en español de una forma creativa y estimulante.





## IV EJERCICIOS



**40 minutos**

Este es el punto culminante del programa; a estas alturas el estudiante tiene que ser capaz de reconocer los patrones de entonación más importantes en español, y transcribirlos fonéticamente. Este ejercicio se realizará, como en los casos anteriores, con un documento real: la grabación de una entrevista, que deben escuchar y plasmar, mediante el dibujo de las líneas de entonación. Se transcribirá, a modo de ejemplo, los primeros grupos fónicos.



**Audición pista nº 6**

**Yo era lector de cuentos y me gustaba mucho de este género la intensidad,**



**la ausencia de pasajes superfluos, como puede haber en la novela,**



**o de picos en...en lo que sería el gráfico de la intensidad**



**Pero considero que también hay cuestiones más...más prácticas**

**relacionadas con mi dificultad de concentración, con la disciplina**

**y también con la dificultad para encontrar un tiempo libre de calidad.**

**Yo veo la novela más como una tarea de tejer, de ir construyendo,**

**Y no me considero tan capacitado como para el...**

**el fogonazo o el relato breve.**

**Muchos de tus cuentos eh...se desarrollan o...**

**o tienen como telón de fondo el tren.**

**¿Qué tiene de atractivo y misterioso el tren?**

**El tren es algo que te sitúa de repente en un universo totalmente distinto.**

**Desde niño me fascina.**

**Mis abuelos en Huesca vivían justo enfrente de una estación**

**donde había aparcados trenes de madera, ya en desuso.**

**Nos subíamos a jugar allí...,**

**y eso, digamos que provocó muchas ensoñaciones.**

**Para mí, es un elemento profundamente liberador**

**porque es lo que te saca, digamos,**

**de una realidad que a veces puede ser gris o asfixiante,**

**y lo ves como un vehículo de salvación, y luego,**

**pues es como una vivienda iluminada que atraviesa la noche ¿no?**

**y a mí eso me resulta muy sugerente.**



## V Trabajo personal



**5 horas**

Terminar los ejercicios comenzados en clase.

Escena inicial de *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*, de Enrique Jardiel Poncela. Este texto será el que se utilice en la sesión siguiente (ver Sesión 9 Bloque IV) como ejercicio para la aplicación de los aspectos técnicos tratados. Al tratarse de un fragmento de una obra teatral, por lo tanto dialogado, se va a añadir un grado de complejidad.

Por lo tanto, se planteará a los estudiantes un estudio previo durante su tiempo de trabajo personal para que la sesión siguiente sea fluida ya que, cuando menos, el estudiante tendrá claros la situación escénica y el significado del texto.

Lectura, primer contacto con un texto teatral y comprensión del mismo.

El fragmento está disponible en: anexos II 3.7.

## **SESIÓN 9. PATRONES ENTONATIVOS: ENTONACIÓN EXCLAMATIVA E IMPERATIVA**

### **I PUESTA EN MARCHA**

**El teorema de de Pitágoras  
Concurso**

### **II EXPLICAIÓN TEÓRICA**

- 1. La entonación exclamativa**
- 2. La entonación imperativa**

### **III GRABACIÓN**

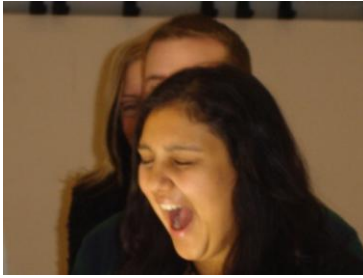
**Primera grabación**  
***Cuatro corazones con freno y marcha atrás***

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

- 1. Trabajo con los patrones entonativos: exclamativo, imperativo**
- 2. Reconocimiento de los elementos de entonación emotiva**
- 3. Distinguir orden y mandato**
- 4. Gradación de la entonación imperativa**


### **V TAREA EXTRA**

**Trabajo individual de memorización de textos**  
**Puesta en escena**



## I PUESTA EN MARCHA

### El teorema de Pitágoras

<b>Objetivos</b>	Promover un ambiente distendido de estudio Practicar las variantes fónicas
	<b>15 minutos</b>
<b>Necesidades</b>	Fichas con variedades fonéticas

Estamos llegando a las últimas sesiones del programa; por ello, vamos a aprovechar esta parte de calentamiento para insistir en las variantes fonéticas realizando un concurso. Se divide la clase en grupos; cada uno tendrá opción a elegir tres variantes y poner ejemplos de ellas. El portavoz del grupo lo entona para el resto de la clase, que tiene que adivinar la opción elegida; gana el grupo que más aciertos tenga.

**La hipotenusa al cuadrado es igual a la suma de los catetos al cuadrado**



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA



45 minutos

**SESIÓN 9**

**Patrones entonativos:**  
Entonación exclamativa e imperativa

### Entonación exclamativa e imperativa

- La expresión afectiva es el campo más complejo de la entonación, dado el carácter personal y las múltiples manifestaciones que se reflejan en los movimientos de la voz.

### Entonación exclamativa

- Corresponde a frases que expresan emociones y en la escritura aparecen entre signos de admiración (!!). La entonación es similar a la de la enunciativa, con un descenso del tono de la voz a partir de la última sílaba tónica; la entonación general de la frase puede tener oscilaciones según lo que se quiera expresar (alegría, tristeza, decepción, etc.)

### Entonación exclamativa

- En la **expresión de alegría**, se da una mayor variedad de tonos y una altura mayor.
- En la **tristeza**, tonos bajos y monotonía en la inflexión.
- El **enfado** combina tonos enérgicos y altos con inflexiones bruscas.

*¡Cuánto tiempo sin verte!*

### Entonación imperativa

- El mandato expresa **autoridad o superioridad del hablante**, con respecto a quien se dirige utilizando recursos expresivos de energía. Se caracteriza por el uso de tonos más agudos y graves, ya que las sílabas acentuadas en las que se apoya se elevan sobre el tono medio; se pronuncian con mayor intensidad. La tensión articuladora se eleva sobre la media común; las sílabas principales resaltadas por el tono mantienen o reducen la duración con la que aparecen en la enunciación corriente, dando más sensación de energía y firmeza.

*Ven aquí ahora mismo*

### Entonación imperativa

- Como se puede comprobar, la **curva entonativa del mandato** es similar a la de la entonación enunciativa, tal y como ocurre con la súplica en actitudes de humildad, sumisión y suavidad. Cobran un segundo término la tensión articuladora y el acento de intensidad, y gana importancia el elemento musical. La línea melódica de la frase se sitúa en el nivel medio del tono enunciativo.

□ Gradación de la entonación imperativa:

Invitación	petición
recomendación	ruego
mandato	súplica



### III GRABACIÓN



25 minutos

#### Primera grabación de un texto teatral: Lauro Olmo y J.L. Alonso

#### Localiza los patrones entonativos: exclamativos e imperativos

**Voz de Ricardo.** ¡María, por tu madre, dame los pantalones! [...]

**Voz de María.** ¡Te he dicho que están secándose! ¡Y no me toques!

**Voz de Ricardo.** ¡Quiero mis panta...lones, leñe!

**Continúa el texto en anexo II 3.7.**

**Mi madre.** Juntaros todos. José Luis nos va a hacer una foto de recuerdo a todos juntos. Para cuando se vaya.

**Yo.** ¿Para cuando me vaya?

**Mi madre.** Vamos, José, ven aquí. Vosotras, colocaros. Juanma, tú aquí, a mi lado, encima de la maleta para que se te vea bien. Vosotras de la mano, para eso sois hermanas. Arreglaros un poco. A ver, un peine. Péinate, Carmen, y tú, Tere, arréglate la ropa. Tú quieto encima de la maleta.

**Continúa el texto en anexo II 3.8.**





## IV EJERCICIOS



**35 minutos**

A continuación vamos a trabajar en el análisis de un texto dramático, la escena inicial de *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*, de Enrique Jardiel Poncela, con el fin de reconocer los patrones entonativos y su gradación; como se comprobará, el fragmento está repleto de frases exclamativas y de mandato que serán muy útiles para tal propósito. Inicialmente nos centraremos en la entonación emotiva, ya que es el último aspecto teórico explicado, pero en posteriores ejercicios aplicaremos el texto como rutina de trabajo para repasar todos los patrones y su posterior grabación y comparación.

Otra de las razones de la elección de este fragmento teatral es la posibilidad de verlo grabado en vídeo, ya que se encuentra publicado con tal opción en ALGA Editores; su visionado puede ser de gran ayuda para contrastar el análisis de un documento cercano a la realidad, además de servir como modelo.

**Cartero:** ¡Oh! Oiga, joven, me hace usted el favor, que estoy aquí desde las doce y media...

**Criada:** (sin hacerle ningún caso) ¡Válgame Dios!, ¡Válgame María Santísima!

**Cartero:**... porque traigo aquí un certificado para Don Ricardo Cifuentes...

**Criada:** (cerrando la puerta tras de sí) ¡Válgame el Redentor!

(Aparece por otra puerta una señora, y cruza corriendo el cuarto)

**Señora:** ¡Dios mío de mi alma, Dios mío de mi corazón! Esto no se puede aguantar, Dios mío  
¡Qué barbaridad, qué barbaridad!

**Texto completo en anexos II 3.9.**

## Ejercicios aplicables al fragmento anterior:

1. Reconocimiento de los elementos de entonación emotiva
2. Distinguir las frases que expresan sentimientos de aquellas que expresan orden y mandato
3. Gradación de la entonación imperativa:

invitación	petición
recomendación	ruego
mandato	súplica



## V Trabajo personal



**5 horas**

Trascripción entonativa del fragmento.

Trabajo individual, estudio y memorización de los personajes asignados.

## **SESIÓN 10. PATRONES ENTONATIVOS DE LAS ORACIONES COMPUESTAS**

### **I PUESTA EN MARCHA**

**Trabajo con los patrones entonativos más complejos:**

**Ironía y sarcasmo**

**Reproche**

**Doble sentido**

### **II EXPLICACIÓN TEÓRICA**

**Patrones entonativos de las oraciones compuestas:**

**coordinadas**

**subordinadas**

### **III GRABACIÓN**

***Cuatro corazones con freno y marcha atrás***

### **IV EJERCICIOS PRÁCTICOS**

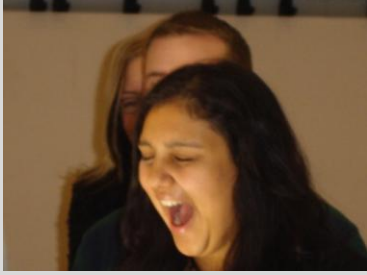
**Trabajo con los patrones entonativos de las oraciones compuestas**

### **V TAREA EXTRA**


**Repaso patrones entonativos básicos**

**Trabajo con patrones entonativos complejos**

**Preparación de la evaluación final**



## I PUESTA EN MARCHA

<b>Objetivos</b>	Promover un ambiente distendido de estudio Practicar las variantes entonativas de ironía, sarcasmo, etc.
	<b>10 minutos</b>
<b>Necesidades</b>	Fichas con variedades fonéticas Fichas con características de la voz

**Y mi voz que madura**

**y mi voz quemadura**

**y mi bosque madura**

**y mi voz quema dura**

(Xavier Villaurrutia, 1903-1950) Fragmento de "Nocturno en que nada se oye"

Realizar el texto con los siguientes patrones entonativos:



Ahora, con las siguientes características de la voz:

<b>Quejica</b>	<b>Afonía</b>	<b>Gangoso</b>
<b>Vociferar</b>	<b>Murmullo</b>	<b>Vibrar</b>
<b>Susurro</b>	<b>Zumbido</b>	<b>Chirriar</b>

¡Vaya sesioncita!<sup>5</sup>

¡Vaya con la mosquita muerta!

¡Mira este qué listo!

¡A buenas horas mangas verdes!



**RECUERDA QUE** mosquita muerta<sup>6</sup> se usa con sentido irónico para referirse a una persona que aprovecha una determinada situación en su propio beneficio. En tales contextos, significa justo lo contrario de lo que dicen las palabras, es decir, que esa persona no es mansa, ni de ánimo o genio apagado.

A continuación, vamos a practicar el matiz irónico con las siguientes frases:

¡Vaya con la mosquita muerta!

¡Vaya con la hermanita de la caridad!

¡Vaya con el ojo clínico!

¡Vaya con el rey del mambo!

<sup>5</sup> Ejemplos sacados de Plan curricular del Instituto Cervantes.

<sup>6</sup> Lo habitual es que esta entonación se refuerce con otros indicadores. Esto supone también que ciertas estructuras seleccionadas no actúan solas. Así por ejemplo, es habitual encontrar el diminutivo en una estructura exclamativa encabezada por *vaya*, como la que ofrece el ejemplo.

Lo mismo ocurre con las mentiras irónicas y el ejemplo: es *guapísimo*, para la mentira irónica, en el indicador morfosintáctico del superlativo.



## II EXPLICACIÓN TEÓRICA

### RECUERDA

#### LOS ESQUEMAS TONALES FUNDAMENTALES:

**Enunciados declarativos:**

**Descendente**

**Enunciados interrogativos absolutos:**

**Ascendente**

**Enunciados interrogativos pronominales:**

**Descendentes**

**Enunciados exclamativos:**

**Descenso brusco**

Durante esta sesión se va a explicar a los estudiantes aspectos teóricos que han podido ir descubriendo a lo largo del programa; por ello la secuenciación ha sido minuciosa, comenzando casi desde cero (a pesar de que al nivel B2 se le presupone un conocimiento bastante avanzado de los patrones entonativos en español).

Los errores lingüísticos entorpecen la comunicación restándole fluidez, pero los entonativos producen malentendidos graves y generar situaciones embarazosas, delicadas y, a veces ridículas.

### **Valores fundamentales de la entonación en español:**

#### **Lingüísticos:**

Integra y delimita frases o partes de una frase que formen una unidad y separarlas del resto de las frases

Diferencia enunciados finales de otros no finales

Diferencia tipos de oraciones (interrogativas, exclamativas, enunciativas)

#### **No lingüísticos:**

Proporciona información sobre la procedencia geográfica y sobre el grupo social (edad, profesión, estatus...).

Aporta expresividad a los enunciados informando sobre la actitud o el estado de ánimo (alegría, sorpresa, desánimo, ironía, etc.).



## Patrones entonativos de las oraciones compuestas

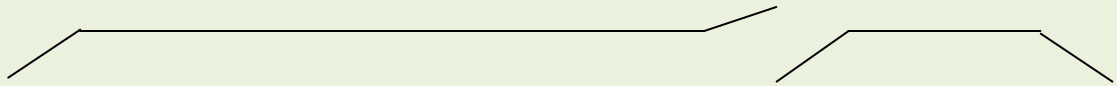
### Enunciados explicativos:

Los aviones más antiguos, que fueron revisados a tiempo, pudieron despegar



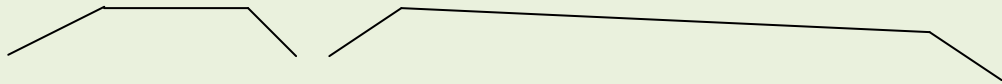
### Enunciados especificativos:

Los aviones más antiguos que fueron revisados a tiempo, pudieron despegar



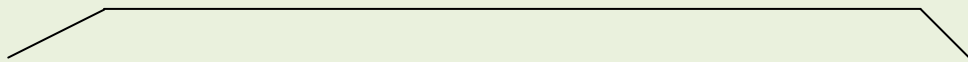
### Enunciados estilo directo:

El periodista pregunta: *¿quién es el acompañante de Antonio Banderas?*



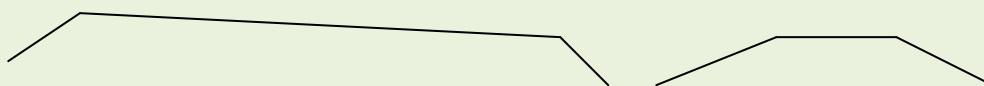
### Enunciados estilo indirecto:

El periodista pregunta quién es el acompañante de Antonio Banderas



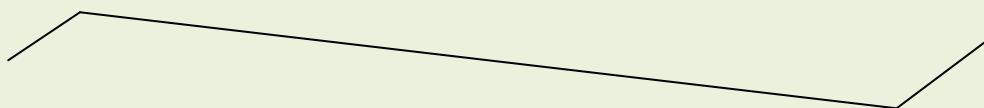
**Preguntas disyuntivas (tonema descendente):**

¿Han venido en el tren de alta velocidad o en el autobús de línea?



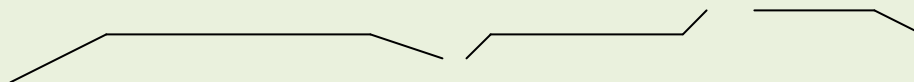
**Enunciados interrogativos con y (tonema ascendente):**

¿Han venido en el tren de alta velocidad y en el autobús de línea?



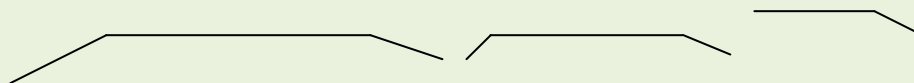
**Enumeración completa final de frase:**

No te olvides de comprar leche, arroz para la paella y tomate frito



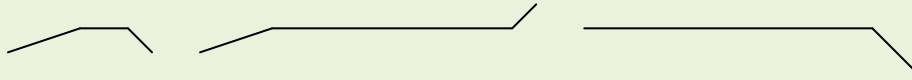
**Enumeración incompleta final de frase:**

No te olvides de comprar leche, arroz para la paella, tomate frito



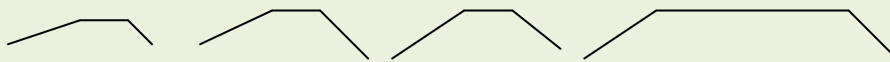
**Enumeración completa no final de frase, precediendo al verbo:**

Generales, comandantes y suboficiales concretaron la estrategia



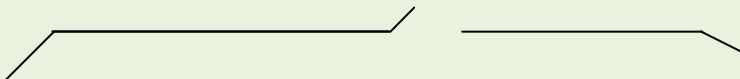
**Enumeración incompleta no final de frase, precediendo al verbo:**

Generales, comandantes, suboficiales, concretaron la estrategia



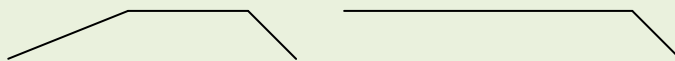
**Enunciados coordinados con y:**

Tenía una sensación extraña y quería salir huyendo



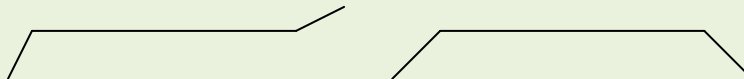
**Enunciados disyuntivos:**

No aceptaba ayuda ni consuelo de los demás

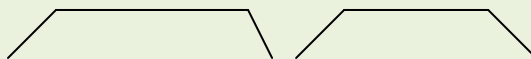


**Enunciados adversativos:**

Aunque estudiaba mucho, no era capaz de aprobar



Tenía mucho dinero, pero era humilde





### III GRABACIÓN



25 minutos

#### Un día en la radio

En la sesión anterior se realizó el trabajo con el fragmento de Jardiel Poncela, *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*; no se planteó como un ejercicio de lectura interpretada, sino como una forma de practicar los patrones de entonación exclamativa e imperativa.

En esta ocasión vamos a intentar realizar una lectura interpretada con los matices que pide la acción del texto: se reproducirá una sesión de teatro radiofónico, en la que los lectores hacen de actores.



#### Interpretación



### IV EJERCICIOS

Terminaremos el programa trabajando con los matices entonativos relacionados con la ironía, aspecto muy complicado de la entonación que necesita el dominio previo de los patrones entonativos básicos en español.

#### **Oraciones suspendidas:**

- *-Tendrías que decirle a Javier que te ayude a pintar la cocina.*
- *-Sí, como viene tanto→*
- *Yo prefiero quedarme en casa, para lo que hay que ver→*

#### **Enunciados exclamativos:**

- *-Mira qué pañuelo tan bonito. Se lo he cambiado a María por mi pulsera.*
- *-¡Pues vaya negocio que has hecho!*

#### **Diminutivos con valor irónico:**

- *¡Vaya nohecita!*
- *¡Qué cochecito!*

#### **Perífrasis (ir a + infinitivo):**

- *¡Me van a venir a mí, a estas alturas, con esas historias!*

#### **Anteposición de adverbio o cuantificador:**

- *¡Mal que lo pasamos!*
- *¡Bastante te importa a ti!*

#### **Anteposición de adjetivo:**

- *¡Valiente cocinero está hecho!*
- *Bonito susto me has dado.*

#### **Interrogativas retóricas que expresan queja :**

- *¿No podías haber encontrado uno un poco peor?*
- *¿Qué quieres (que te diga)?*

#### **Enunciados exclamativos:**

- *¡Qué listo que eres!*
- *¡Menudo chollo!*

## **ANEXO II: material complementario**



<b>1. Anexos al marco teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Destrezas y estrategias en las D O .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. Microdestrezas de la comprensión auditiva .....	4
1.1.2. Actividades de comprensión auditiva .....	6
1.1.3. Propuesta para llevar la CA al aula.....	6
1.1.4. Las habilidades y estrategias de la escucha .....	8
1.1.5. Modelo propuesto por Richards (1983).....	9
<b>1.2. Documentos metodológicos de referencia.....</b>	<b>10</b>
1.2.1. <i>Niveles comunes de referencia para las D O</i> .....	10
1.2.2. <i>Cuadro de autoevaluación para las destrezas orales</i> .....	11
<b>1.3. Posibilidades de acentuación en español .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4. El juego dramático .....</b>	<b>14</b>
1.4.1. Capacidades desarrolladas con el juego dramático .....	14
1.4.2. Estrategias relacionadas con el juego dramático .....	16
<b>2. Anexos a la metodología de Investigación .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Análisis de manuales .....</b>	<b>18</b>
2.1.1. Listados de manuales según la metodología utilizada .....	18
2.1.2. Manuales de E/LE .....	21
2.1.2.1. Se trata de un modo explícito la fonética.....	21
2.1.2.2. No se trata de modo explícito la fonética.....	25
2.1.3. Publicaciones para el estudio de la fonética .....	28
2.1.3.1. Manuales específicos para estudiantes.....	28
2.1.3.2. Obras especializadas para universitarios y profesores.....	29
<b>2.2. Encuestas .....</b>	<b>31</b>
2.2.1. Profesores: tratamiento de las destrezas orales .....	31
2.2.2. Estudiantes: las destrezas orales .....	33
2.2.3. Profesores: interacción y motivación en el aula .....	36
2.2.4. Estilos en la enseñanza de la fonética: Nivel B2 .....	38
2.2.5. Observaciones destacadas de profesores .....	40
2.2.6. Soporte estadístico de los análisis de datos .....	45
2.2.6.1. Encuesta a profesores: el tratamiento de las D.O. ....	45
2.2.6.2. Encuesta a estudiantes: preferencias .....	48
2.2.6.3. Conocimientos y estudio de la fonética .....	52
2.2.6.4. Opinión sobre el uso del juego en el aula.....	53
2.2.6.5. Materiales disponibles para la fonética.....	54
2.2.6.6. La enseñanza de la prosodia .....	55
2.2.6.7. Estilos de aprendizaje .....	58
2.2.6.8. Curso de profesores: Interacción y motivación en el aula .....	67
2.2.6.9. Unidad didáctica elementos suprasegmentales: nivel B2 .....	72
<b>2.3. Descripción del modelo de partida .....</b>	<b>79</b>
2.3.1. Normas generales de ACTFL .....	79
2.3.2. Material didáctico inicial: <i>Ejercicios de fonética</i> .....	82
2.3.3. Programación inicial del curso .....	85



<b>2.4. Reconocimiento del problema.....</b>	<b>87</b>
2.4.1. El primer día de clase .....	87
2.4.1.1. Ejemplos en los manuales .....	87
2.4.1.2. Ejemplo en Internet: TODOELE .....	91
2.4.1.3. El Blog de aula.....	93
2.4.2. Conocer-descubrir .....	94
2.4.3. Ejercicios de fonética española para anglófonos .....	99
2.4.4. Unidad didáctica: <i>Las supersticiones</i> .....	100
<b>2.5. Plan de actuación.....</b>	<b>101</b>
2.5.1. Tipología de las actividades para la prosodia .....	101
2.5.2. Planificación de un plan concreto: la sílaba .....	103
2.5.3. Entonación de los hablantes de lengua inglesa .....	105
2.5.4. Ejercicios de fonética: teatro y literatura .....	108
2.5.4.1. Descriptores <i>MCER</i> .....	111
2.5.4.2. Contenidos según el <i>PIC</i> para el nivel B2 .....	115
<b>2.6. Reflexión.....</b>	<b>124</b>
2.6.1. Programa del <i>Curso de enseñanza de ELE</i> .....	124
2.6.1.1. La interacción y la motivación: dinámica de grupo. ....	125
2.6.1.2. Recursos y técnicas para la enseñanza de las D.O. ....	127
2.6.2. Contraste de estilos metodológicos .....	129
2.6.2.1. Comenzar la actividad fuera del aula: opción B.....	129
2.6.2.2. Exposición de la opción A .....	130
2.6.2.3. Diario de la sesión .....	132
2.6.3. Contrastes de metodología: el acento.....	137
2.6.3.1. Opción A: manuales de E/LE .....	137
2.6.3.2. Opción B: nuestra propuesta.....	142
2.6.3.3. Diario: D.O. y comparación de estilos .....	146
<b>3. Textos literarios empleados en la propuesta final.....</b>	<b>151</b>
<b>4. Anexo cd.....</b>	<b>163</b>
<b>4.1. Audiovisual Investigación .....</b>	<b>163</b>
4.1.1. Audiciones de manuales.....	163
4.1.1.1. Basado en lenguaje escrito: <i>Ejercicios de fonética</i> .....	163
4.1.1.2. Demasiado lento y poco pertinente: <i>Aula de enlace</i> .....	163
4.1.1.3. Muy poco naturales: <i>Esespañol</i> .....	163
4.1.1.4. Lleno de prejuicios: <i>Español en marcha</i> .....	163
4.1.2. Vídeos en manuales .....	163
4.1.2.1. <i>Primer plano</i> : entrevista de trabajo.....	163
4.1.2.2. <i>Primer Plano</i> : en el restaurante.....	163
4.1.3. Anuncios y publicidad .....	163
4.1.3.1. <i>¿Se lo vas a dar todo?</i> .....	163
4.1.3.2. <i>McDonald's</i> .....	163
4.1.3.3. Multiculturalidad .....	164
4.1.4. Vídeos y cortos.....	164
4.1.4.1. <i>La mala estrella</i> .....	164
4.1.4.2. <i>Los gritones</i> .....	164
4.1.4.3. <i>Rechazos</i> .....	164
<b>4.2. Audiciones de la programación final .....</b>	<b>164</b>

## 1. ANEXOS AL MARCO TEÓRICO

## 1.1. DESTREZAS Y ESTRATEGIAS EN LAS D O

### 1.1.1. Microdestrezas de la comprensión auditiva

Giovannini (1996: 7-8):

#### **Reconocer**

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica / vocal átona, cama/cana, paja/caja, vamos/manos, etc.

#### **Seleccionar**

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombre, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancias, etc.)
- Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc.

#### **Interpretar**

A) Comprender el contenido del discurso.

- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje.
- Comprender las ideas principales.
- Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
- Comprender los detalles o las ideas secundarias.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.).
- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: dobles sentidos.

B) Comprender la forma del discurso

- Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.)

- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.
- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especialidad, etc.) del discurso.
- Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.

### **Anticipar**

- Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

### **Inferir**

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

### **Retener**

- Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
  - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
  - La situación y el propósito comunicativo.
  - La estructura del discurso.
  - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

### 1.1.2. Actividades de comprensión auditiva

Se puede hacer la clasificación de las actividades en función de los diversos niveles de comprensión (Giovanni et al, 1996: 12-13):

Comprensión en el nivel de palabras concretas:

Oír un texto al que le faltan palabras

Oír conversaciones telefónicas

Comprensión en el nivel de frases:

Responder con acciones

Dibujar lo que se oye

Comprensión de la organización de la información:

Reconstruir una historia descompuesta en fragmentos desordenados

Ordenar información

Comprensión en el nivel del discurso:

Tomar notas

Completar fichas

Comprensión inferencial:

Deducir actitudes.

Deducir información sobre el contexto, los hablantes, etc.

Comprensión en el nivel de palabras concretas:

### 1.1.3. Propuesta para llevar la CA al aula

A continuación, proponemos un posible esquema de trabajo (adaptado de Giovannini 1996: 17):

1. Actividades de pre-audición:

- de motivación
- de conocimiento del tema
- trabajo de léxico
- avance de hipótesis sobre el contenido.

- comentarios de la situación presentada visualmente
- discusión sobre temas o asuntos relacionados con el contenido
- práctica de vocabulario
- trabajo en interacción entre los alumno
- comentario de las características del tipo de discurso que se va a escuchar
- predicción del desarrollo de la acción
- preguntas de pre-audición
- presentación de estructuras gramaticales
- planteamiento de una tarea e instrucciones para realizarla

Una vez realizadas las actividades de pre-audición, Giovannini plantea la siguiente correlación de actividades:

2. Fijación clara de la tarea y del objetivo
3. Audición general
4. Audición de respuesta a la actividad
5. Audición de comprobación de la tarea
6. Para concluir con actividades de post-audición:
  - deducción / trabajo / refuerzo de reglas gramaticales
  - práctica de contenidos gramaticales
  - trabajo de léxico
  - trabajo de otras destrezas
  - actividades de expresión oral
  - actividades de expresión escrita
  - actividad de comprensión escrita
  - selección de vocabulario según los propios intereses
  - deducción de reglas gramaticales

- práctica de contenidos gramaticales
- reflexión sobre fenómenos gramaticales
- reflexión sobre las estrategias

#### 1.1.4. Las habilidades y estrategias de la escucha

Según Gil-Toresano (2004: 909), estas son las estrategias más comunes:

Percibir y discriminar sonidos y palabras aisladas en la cadena hablada.

- Discriminar variaciones fonemáticas (asimilaciones, reducciones, elisiones); identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de idea, de contraste o de énfasis en la información.
- Adaptarse a la variación de hablante.
- Deducir el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Inferir información no explícita: rellenar información omitida y establecer las relaciones referenciales.
- Reconocer indicadores del discurso que señalan una nueva idea, cambio de tema, énfasis, aclaración, expansión, etc.
- Construir la idea principal del discurso: distinguir puntos principales de detalles secundarios.
- Predecir partes subsiguientes del discurso en el nivel conceptual.
- Identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y verificación de las proposiciones del discurso.
- Interpretar una intención plausible del hablante.
- Identificar el marco interpersonal.
- Reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de metáforas, ironías...
- Identificar puntos de transición en el discurso, organizar el turno de palabra, cambiar al papel de hablante y dar respuestas socialmente adecuadas.
- Proporcionar retroalimentación adecuada al hablante.

- Seleccionar los puntos pertinentes de la información para usarlos en la tarea.
- Identificar la necesidad de aclaración y actuar en consecuencia.
- Integrar la información del texto con otras fuentes.

### 1.1.5. Modelo propuesto por Richards (1983)

Tomado de Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 18):

- Actividades de relación o de distinción: elegir entre varias propuestas dadas una que corresponda al contenido de lo escuchado. Dentro de este grupo entrarían, por supuesto, las actividades de relación o las de selección múltiple.
- Actividades de transferencia: los alumnos reciben información en un medio o forma (audición) y la vierten en su totalidad o parcialmente en otra forma (dibujo, esquema, etc.)
- Actividades de transcripción: escuchar y escribir lo escuchado.
- Actividades de registro: buscar en el texto oído un dato o una serie de datos.
- Actividades de ampliación: ir más allá de lo escuchado, poniéndole un título al texto oral o continuando la conversación.
- Actividades de condensación: reducir el contenido a una lista de puntos principales, tal como se hace cuando se toman notas.
- Actividades de respuesta: contestar preguntas relativas al contenido. Puede haber distintos tipos de preguntas según los distintos niveles de audición (por ejemplo, preguntas que exigen recordar detalles concretos, otras que exigen hacer inferencias y deducciones, unas terceras que requieren hacer una evaluación o mostrar una reacción ante lo que se oye).
- Actividades de predicción: adivinar o predecir resultados, causas, relaciones, etc., basándose en la información obtenida.



## 1.2. DOCUMENTOS METODOLÓGICOS DE REFERENCIA

### 1.2.1. *Niveles comunes de referencia para las D O*

Usuario básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Usuario competente	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

## 1.2.2. Cuadro de autoevaluación para las destrezas orales

HABLAR	A1	A2
<b>Comprensión auditiva</b>	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
<b>Expresión oral</b>	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	B1	B2
<b>Comprensión auditiva</b>	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, etc. 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.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
<b>Expresión oral</b>	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.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	C1	C2
<b>Comprensión auditiva</b>	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
<b>Expresión oral</b>	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

## 1.3. POSIBILIDADES DE ACENTUACIÓN EN ESPAÑOL

A continuación se resumen las diferentes posibilidades de acentuación en español según Quilis (1993: 390).

### **Palabras acentuadas**

- Sustantivos: gato, casa...
- Indefinidos: un, una...
- Adjetivos: negro, blanco...
- Pronombres tónicos: yo, tú, él, nosotros, mí, ti...
- Indefinidos: algún, alguno, algo, ninguno...
- Pronombres posesivos (forma plena): mía, tuyo, vuestro...
- Demostrativos: éste, este, aquel...
- Numerales (ordinales y cardinales): dos, mil, dos mil, primero, octavo...
- Verbos, incluso auxiliares: come, es, comido...
- Adverbios: poco, mal, mucho...
- Interrogativos: ¿Cómo?, ¿qué?, ¿cuál? ¿cuánto?...

### **Palabras inacentuadas**

- Artículos: el, la, las...
- Preposiciones
- Los términos de tratamiento: don José, doña María, Santo Tomás, hermano José...
- El primer término de los compuestos: dos mil, bocamanga...
- Pronombres átonos (clíticos): los que funcionan como complemento y el reflexivo se; lo, os...
- Adjetivos posesivos: mi, nuestra, tus, tu...

- Relativos, siempre y cuando no funcionen como interrogativos o exclamativos: que, cual, quien, donde, cuando, cuanto, como.
- En vocativos: en las expresiones exclamativas cortas de cariño o reproche, los elementos que acompañan al núcleo: no puedo BUEN hombre, ven GRAN pícaro... y en tratamientos, palabras como señor, señora, hermano...

### **Conjunciones inacentuadas**

- Copulativas: y, e, ni, que.
- Disyuntivas: o, u.
- Adversativas: pero, sino, mas, aunque.
- Causales: pues, porque, como, pues que, puesto que, supuesto que.
- Consecutivas: pues, luego, conque.
- Condicionales: si, cuando.
- Concesivas: aunque, aun cuando.

## 1.4. EL JUEGO DRAMÁTICO

### 1.4.1. Capacidades desarrolladas con el juego dramático

De acuerdo con el trabajo realizado por Arroyo (2003:60), son las siguientes:

#### **Capacidades cognitivas:**

- Conocerse a sí mismo y las propias posibilidades.
- Conocer el entorno físico y social para relacionarse adecuadamente.
- Aprender a observar la realidad y a captar los aspectos positivos.
- Aprender a valorar las situaciones y a sacar de ellas consecuencias creativas.
- Entender y valorar la necesidad y utilidad de los conocimientos.
- Ejercitarse en el aprendizaje por descubrimiento a través del juego dramático.

#### **Capacidades afectivas:**

- Favorecer el desarrollo de la autoestima a través del descubrimiento de las propias posibilidades y de su puesta en práctica mediante el juego dramático.
- Estimular la expresión libre de los propios sentimientos.
- Desarrollar la autonomía personal y el uso de los propios recursos expresivos: lingüísticos, gestuales, etc.
- Valorar el resultado del esfuerzo y del trabajo personal y colectivo.
- Estimular y ponderar la aportación de cada uno al grupo.
- Contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto.
- Estimular la iniciativa de cada uno y la del grupo.
- Iniciarse en la observación y autocorrección de los propios errores.
- Valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo.

#### **Capacidades lingüísticas:**

- Conocer las posibilidades de comunicación y expresión del lenguaje oral.
- Conocer el vocabulario relativo a cada situación del cuerpo respecto al espacio.

- Reflexionar sobre el valor afectivo de los diminutivos, aumentativos, giros, expresiones y frases coloquiales más frecuentes del español hablado.
- Conocer textos fáciles de la tradición cultural española.
- Afianzar la expresión oral en el nivel fonético, en el morfosintáctico y en el semántico.
- Estimular la expresión oral en: vocabulario, pronunciación, fluidez y sintaxis.
- Creatividad y lógica en la construcción de frases y en la invención de pequeños textos.
- Comprensión de todos los términos utilizados.
- Seguridad y confianza en la propia expresión oral.
- Satisfacción al comprobar las posibilidades de la propia expresión: oral, mímica, gráfica...
- Actitud de escucha ante las expresiones ajenas.
- Respeto por el discurso del otro.
- Atención al interlocutor: distancia adecuada, mirarle a la cara, observar sus gestos y sus recursos extralingüísticos para captar sus intenciones y sentimientos...
- Gusto por los juegos lingüísticos.

### **Capacidades sociales, de comunicación y representación:**

- Aprender las habilidades sociales que le garanticen una buena relación grupal.
- Contribuir a la creación de un clima de amistad, seguridad y confianza entre todos los miembros del grupo.
- Esforzarse por mantener relaciones cordiales.
- Estimular el interés por el bien de los demás.
- Iniciarse en varios tipos de expresión: dibujo, pintura, modelado, recortado...
- Iniciarse en el uso de símbolos (matemáticos, lingüísticos, sociales, lúdicos...).

## 1.4.2. Estrategias relacionadas con el juego dramático

El uso del juego dramático pone en funcionamiento el uso de diferentes estrategias; las más importantes podrían ser, según Robles (2007:16-17):

- Planificar lo que se va a decir y los medios para decirlo.
- Ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente.
- Aprender a usar los diccionarios como instrumentos imprescindibles en nuestro aprendizaje, en el momento de asimilar una nueva palabra en un contexto y un registro correcto.
- Utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y estructura.
- Definir las características de algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Corregir deslices y errores.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales. Comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
- Identificar por el contexto palabras desconocidas. Deducir el significado de oraciones.
- Considerar la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores.
- Identificación de vacío de información y de opinión.
- Valorar lo que puede darse por supuesto.
- Planificación de los intercambios.
- Tomar la palabra (Turnos de palabra).
- Favorecer la cooperación interpersonal en una tarea que debe realizarse colectivamente.
- Contribuir a la comprensión mutua (repetiendo si es necesario, hacer gestos, etc.).
- Pedir ayuda a un compañero la hora de formular algo. Favorecer las peticiones y ofrecimientos de aclaración entre los distintos alumnos.
- Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.). Llevadas a la práctica con la memorización del texto teatral.
- Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación en una conversación.

## 2. ANEXOS A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN



## 2.1. ANÁLISIS DE MANUALES

### 2.1.1. Listados de manuales según la metodología utilizada

EL TRATAMIENTO DE LA EXPRESIÓN Y LA INTERACCIÓN ORAL EN LOS MANUALES DE ELE

**Anexos**

**Anexo I:** Listado de manuales analizados

<p>I. <i>Metodología con base estructural</i> SÁNCHEZ, A. et ál.: <i>Español en directo</i>, Madrid: SGEL, 1974. SÁNCHEZ, J. y N. GARCÍA: <i>Español 2000</i>, Madrid: SGEL, 1981. MORENO, C.: <i>Curso superior de español</i>, Madrid: SGEL, 1993.</p>
<p>II. <i>Metodología nocional-funcional</i> SÁNCHEZ, A. et ál.: <i>Entre nosotros</i>, Madrid: SGEL, 1981. EQUIPO PRAGMA: <i>Esto funciona</i>, Madrid: Edelsa, 1987. BORREGO, J. et ál.: <i>Así es el español básico</i>, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1988.</p>
<p>III. <i>Metodología comunicativa moderada</i> SÁNCHEZ, A., P. CANTOS y M. T. ESPINET: <i>Cumbre</i>, Madrid: SGEL, 1995. SÁNCHEZ, J., C. MORENO e I. SANTOS: <i>Español sin fronteras</i>, Madrid: SGEL, 1997. VV.AA.: <i>Prisma</i>, Madrid: Edelsa, 2002.</p>
<p>IV. <i>Metodología comunicativa</i> MIQUEL, L. y N. SANS: <i>Intercambio</i>, Barcelona: Difusión, 1989. VV.AA.: <i>Abanico</i>, Barcelona: Difusión, 1995. CERROLAZA, O., B. LLOBET y M. CERROLAZA: <i>Planet@ELE</i>, Madrid: Edelsa, 1998.</p>
<p>V. <i>Metodología comunicativa mediante tareas</i> SANS, N. y E. MARTÍN PERIS: <i>Gente</i>, Barcelona: Difusión, 2004 (1997). EUSEBIO, S. et ál.: <i>Escala. Español para extranjeros</i>, Madrid: Edinumen, 1999. LLOBERA, M.: <i>Así me gusta</i>, Barcelona: En Clave E/LE, 2005.</p>

Como complemento al trabajo de Ezeiza (2007), se puede añadir la siguiente clasificación de manuales según la metodología utilizada:

#### Metodología tradicional (con base estructural)

- Borrego, J., J.J. Gómez Asencio, M. J. Mancho Duque, M. M. Marcos Sánchez y E. Prieto de los Mozos, *Así es el español básico*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1988.

- Borrego, J., J.J. Gómez Asencio, M. J. Mancho Duque, M. M. Marcos Sánchez y E. Prieto de los Mozos, *Progresos. Curso intermedio de español*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1991.
- Fente, R., J. Fernández y J. Siles, *Curso intensivo de español. Ejercicios prácticos*, Edelsa/Edi6, Madrid, Niveles Iniciación y Elemental (1982), Elemental e Intermedio (1971), Intermedio y Superior (1967), SGEL.
- García Santos, J. F., *Español. Curso de perfeccionamiento*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1992.
- Navas, R., *Español avanzado: estructuras gramaticales. Campos léxicos*, Salamanca, Almar, 1988.
- Sánchez, A., E. Martín Peris y Matilla, *Gramática práctica de español para extranjeros. Ejercicios complementarios*, SGEL, 1978.

### Metodología audiolingual o situacional

- García Fernández, N. y J. Sánchez Lobato, *Español 2000*, SGEL, 1981. Tres niveles: Elemental, Medio y Superior.
- Sánchez, A., *Español en Directo* (Método estructural / situacional en cinco niveles: 1A, 1B, 2A, 2B y 3), SGEL, 1974 (colaboradores: Ríos, Domínguez y Matilla / Cabré y Matilla). y diapositivas.

### Metodología nociofuncional

- Sánchez, A., Ríos y Matilla, *Entre nosotros* (Método nocio-funcional en tres niveles), Madrid, SGEL, 1978.
- Equipo Pragma, *Para empezar y Esto funciona. Curso comunicativo de español para extranjeros*, Edelsa/Edi6, 1984. (Equipo Pragma: E. Martín Peris, L. Miquel López, N. Sans Baulenas, M. Topolevsky Bleger).

### Metodología comunicativa

- Belchí Arévalo, M. y P. J. Carter, *Síntesis*, Madrid, SGEL, 1996.
- Borobio, V., *Ele 1. Curso de español para extranjeros*, SM, 1992. Artuñedo, B. y C. Donson, *Ele 2*.
- Castro, F., F. Marín, R. Morales y S. Rosa, *Ven*, Edelsa/Edi6. Nivel I, 1990 y Nivel II, 1991; Nivel III, 1992 (F. Castro y S. Sosa).
- Cerrolaza, M., O. Cerrolaza y B. Llovet, *Planet@. ELE, 1 y 2*, Madrid, Edelsa, 1998. , vídeo y transparencias.

- Coronado González, M.L., J. García González, A.R. Zarzalejos Alonso, *A fondo*, SGEL, 1994.
- Equipo *Avance*, Antena, SGEL, 1986 (Equipo Avance: A. Sánchez, J.M. Fernández, M<sup>a</sup> C. Díaz). Tres niveles.
- Fente, R., J. Siles y R. Wulff, *¿Qué tal, amigos?. Curso comunicativo para autodidactas*, Madrid, SGEL, 1989.
- Fente, R., J. Siles y R. Wulff, *Órbita*, SGEL, 1991. Dos niveles.
- Miquel, L. y N. Sans, *Intercambio*, Difusión, 1989. Dos niveles.
- Miquel, L. y N. Sans, *Rápido*. Barcelona, Difusión, 1994. y vocabulario.

### Enfoque por tareas

1. Chamorro, M.D., G. Lozano, P. Martínez, B. Muñoz, F. Rosales, J. P. Ruiz, G. Ruiz, *Abanico*. Curso avanzado de español lengua extranjera, Barcelona, Difusión, 1995.
2. Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas, *Gente*, Barcelona, Difusión, 1997.

### Posición ecléctica

1. Álvarez, M.Á. Coordinadora, *Método Sueña*, Madrid, Anaya (2001) Cuatro niveles.
2. Centellas, A., *Método de español para extranjeros*. Nivel elemental, Madrid, Edinumen, 1996.
3. Fórmula. *Curso general de español* en tres niveles, Madrid, Santillana.
4. López, E., M. Rodríguez y M. Topolevsky, *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros*, nivel avanzado-superior, Madrid, Edinumen, 1999.
5. Miquel, L. y N. Sans, *¿A que no sabes? Curso de perfeccionamiento*, Madrid, Edelsa.
6. Millares Martín, S. y A. Centellas Rodrigo, *Método de español para extranjeros*. Nivel intermedio, Madrid, Edinumen, 1993.
7. Millares Martín, S. y A. Centellas Rodrigo, *Método de español para extranjeros*. Nivel superior, Madrid, Edinumen, 1995.
8. Sánchez, A., M. T. Espinet, P. Cantos Gómez, *Cumbre*, Madrid, SGEL, 1995. Tres niveles.
9. Sánchez Lobato, J., C. Moreno García y I. Santos Gargallo, *Español sin fronteras*, tres niveles, Madrid, SGEL, 1997.

Fuente: Fernández, M.C. en *Cuadernos Cervantes* disponible en la Web:

[http://www.cuadernos cervantes.com/ele\\_27\\_materiales.html](http://www.cuadernos cervantes.com/ele_27_materiales.html)

## 2.1.2. Manuales de E/LE

2.1.2.1. Se trata de un modo explícito la fonética  
(En algunos casos “fonología” o pronunciación).

Manual Año	Tratamiento de la fonética	Estudio de los elementos suprasegmentales
Nº1 <i>Ele SM 1</i> (1998)	Sección de “fonología”. Representación sobre el total: 8% Tipología: “escucha y lee”	Se utilizan textos escritos para practicar la entonación y los acentos
Nº2 <i>Español en marcha</i> Nivel básico (2005)	Sección de “pronunciación y ortografía” Representación sobre el total: 7% Tipología : variada	Tema1: Entonación interrogativa Tema 2: Acentuación Tema 7: Entonación exclamativa Tema 8: Acentuación Tema 11: Acentuación de las interrogativas Tema 12: Palabras agudas, llanas y esdrújulas Tema 14: Diptongos

<b>Manual Año</b>	<b>Tratamiento de la fonética</b>	<b>Estudio de los elementos suprasegmentales</b>
<p>Nº 3 <i>Español lengua viva 2,</i> (2007)</p>	<p>Sección dedicada a la “competencia fonológica” en el cuaderno de ejercicios</p> <p>Representación sobre el total: 10%</p> <p>Tipología: actividades del tipo <i>Escucha y repite</i></p>	<p>Unidad 1: Curva de entonación</p> <p>Unidad 7: Grupo fónico</p> <p>Unidad 8: Tonemas</p> <p>Unidad 9: Exclamativas e interrogativas</p>
<p>Nº 4 <i>Español lengua viva 3,</i> (2007)</p>	<p>Sección dedicada a la “competencia fonológica” en el cuaderno de ejercicios</p> <p>Representación sobre el total: 10%</p> <p>Tipología: actividades del tipo <i>Escucha y repite</i></p>	<p>Unidad 9 y 10: Oraciones enunciativas</p> <p>Unidad 11: Ruego y petición</p> <p>Unidad 12: Interrogación</p>
<p>Nº 5 <i>Primer plano 1</i> (2000) Principiantes</p>	<p>Basado en situaciones “reales” grabadas en vídeo</p> <p>Representación sobre el total: 10%</p> <p>Tipología: visionado, audición</p>	<p>Tema 2: Acento</p> <p>Tema 3: Contraste tónico átono. Tipos de sílaba</p> <p>Todo el manual se concentra en aspectos relacionados con la acentuación</p>

<b>Manual Año</b>	<b>Tratamiento de la fonética</b>	<b>Estudio de los elementos suprasegmentales</b>
<p>Nº6 <i>Sueña 1,</i> (2000)</p>	<p>Trata todos los contextos funcionales de un modo integrado</p> <p>Tipología: variada</p>	<p>Tema 1: Entonación enunciativa e interrogativa</p> <p>Tema 4: Separación y cómputo de sílabas</p> <p>Tema 6: Sílabas fuertes y débiles</p>
<p>Nº7 <i>Sueña 2</i> (2001)</p>	<p>Sección propia para la fonética: <i>suena bien</i></p> <p>Representación sobre el total: 15%</p> <p>Tipología: variada</p>	<p>Tema 2: Acento de intensidad</p> <p>Tipos de sílaba</p> <p>Tema 7: Diptongos, hiatos</p> <p>Tema 8: Esquemas tonales básicos</p> <p>Tema 9: Interrogación y exclamación</p> <p>Tema 10: Esquema tonal de enunciativas y coordinadas</p>
<p>Nº8 <i>Sueña 3</i> (2001)</p>	<p>Sección propia para la fonética: <i>suena bien.</i></p> <p>Representación sobre el total: 12%</p> <p>Tipología: variada</p>	<p>Tema 4: Contraste tónico/átono</p> <p>Tema 5: Grupos fónicos</p> <p>Tema 6: Hiatos, triptongos, diptongos</p> <p>Tema 7: Esquemas tonales básicos</p> <p>Tema 8: Valores expresivos de la entonación</p> <p>Tema 9: Puntación de las relativas</p>

Manual Año	Tratamiento de la fonética	Estudio de los elementos suprasegmentales
<p>Nº9 <i>Sueña 4</i> (2001)</p>	<p>Sección propia para la fonética: <i>suena bien</i></p> <p>Representación sobre el total: 12%</p> <p>Tipología: variada, Leer y escuchar grabación, grabar, trabajo de grupo, etc.</p> <p>Se percibe un dominio claro de los contenidos relacionados con la entonación</p>	<p>Tema 3: Grupos fónicos.</p> <p>Tema 5: Esquemas tonales. La línea tonal, patrones de entonación</p> <p>Tema 6: Identificación de las curvas de entonación</p> <p>Tema 7: Valores expresivos. Alegría, enfado, tristeza, etc.</p> <p>Tema 8: Valores expresivos. Ironía, sarcasmo, etc.</p> <p>La acentuación se trata desde el punto de vista ortográfico</p>
<p>Nº10 <i>Vuela 6 B1</i> (2006)</p> <p>Curso de entre 40/ 60 horas</p>	<p>Tiene una sección de escritura/fonética</p> <p>La representación sobre el total es mínima</p>	<p>Tema 5: Esquemas tonales</p>

En febrero de 2011 aparece la colección *Embarque*, de la editorial EDELSA, con una metodología declarada por sus autores como “orientada a la acción” y “basada en el enfoque por competencias”. Tiene una sección específica en cada tema dedicada a la fonética que supone un 10% aproximado de cada tema. A partir del nivel A2 aparece de forma expresa el tratamiento de los elementos suprasegmentales.

## 2.1.2.2. No se trata de modo explícito la fonética

Los niveles y su nomenclatura son los indicados por el autor.

<b>Manual Nivel</b>	<b>Año</b>	<b>Observaciones*</b>
Nº11 <i>¿A que no Sabes?</i>  Libro de perfeccionamiento	1983	“Intenta aportar modelos de trabajo originales junto a aspectos positivos de la tradición existente en la enseñanza de español para extranjeros”
Nº12 <i>Cumbre</i>  Superior/Medio	1996	Orientado a los jóvenes. “Comunicativo e integral”
Nº13 <i>Gente</i>  <i>Libro de trabajo y resumen gramatical</i>	1997	“Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas”
Nº14 <i>Planet @ E/LE3</i>	2000	“Enfoque comunicativo por tareas con un tratamiento global de las competencias”
Nº15 <i>Antena</i>  Tres niveles	1988	“Es un método comunicativo y multidisciplinar”. “Integra en un contexto comunicativo el aprendizaje de los diversos componentes que forman la lengua”
Nº16 <i>Punto final</i>  Curso superior	2000	Preparación para obtener el <i>Diploma superior de Español como lengua extranjera</i>
Nº17 <i>Español 3</i>  Nivel avanzado	2001	“Enfoque plural e integrador”, “pretende reforzar las funciones comunicativas, la gramática y el vocabulario”. Da importancia fundamental a la autonomía del estudiante

\*Nota: se refiere a los comentarios expuestos en la introducción del manual relativos a la metodología educativa.



<b>Manual Nivel</b>	<b>Año</b>	<b>Observaciones*</b>
Nº18 <i>Primer plano 3</i> “nivel avanzado”	2002	Predominio de la comprensión auditiva, está basado en situaciones “Reales” grabadas en vídeo. “Curso de carácter renovador”
Nº19 <i>Avance</i> Nivel intermedio-avanzado	2003	“Está basado en una metodología ecléctica que se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques”. “Todo el material que presentamos ha sido experimentado por alumnado de diferentes nacionalidades y edades”
Nº20 <i>Gente joven</i> Curso de español para jóvenes A1	2004	“Está diseñado siguiendo el enfoque por tareas, usándolas para comprender y para decir cosas interesantes y divertidas”
Nº21 <i>Nuevo Ven 2 B2</i>	2004	“Se inspira en una idea clara del proceso de aprendizaje y se estructura en la secuencia: apropiación, sistematización y transmisión”
Nº22 <i>ECO, curso modular</i>	2004	“permite ir rápidamente a lo esencial y tomar conciencia paso a paso de los progresos realizados”
Nº23 <i>Canal Joven en español 2</i>	2005	Estructurado en 3 niveles, no explica el criterio de adjudicación. Utiliza medios comunes a los estudiantes jóvenes: Chat, SMS, Internet, etc.
Nº24 <i>Español sin fronteras 2</i>	2005	Basado en funciones comunicativas, da prioridad a los contenidos gramaticales
Nº25 <i>El ventilador</i> Nivel superior C1	2006	“Concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas basada en el enfoque por tareas”, “Estructura modular que facilita que cada grupo pueda establecer su propio itinerario”
Nº26 <i>Amigos 2 A1</i>	2007	“Método actual y abierto que refleja la realidad el mundo de los jóvenes”

\*Nota: se refiere a los comentarios expuestos en la introducción del manual relativos a la metodología educativa.

Manual Nivel	Año	Observaciones*
Nº27 <i>Pasaporte 2</i> A2	2008	Libro compuesto por módulos temáticos. “Propone un aprendizaje basado en el enfoque por competencias dirigido a la acción”. La “competencia fonética y ortográfica” está integrada en el desarrollo de los módulos
Nº28 <i>Prisma</i> B2	2009	“Aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa, con lo cual se persigue atender a la diversidad de discentes y docentes”.
Nº29 <i>Protagonistas</i> A1 y A2	2009	“Aprendizaje comunicativo”, “Afectivo y eficiente”, “Auténtico”, Centrado en lo esencial”.
Nº30 <i>Etapa 6</i> B1	2010	“Distribución modular y flexible, basándose en un enfoque orientado a la acción; las unidades se orientan a un objetivo tema que dota de contexto a las tareas propuestas”.
Nº31 <i>Nuevo Avance</i> Básico Nivel A Revisión de <i>Avance</i>	2010	Versión actualizada de <i>Avance</i> con formato de mayor tamaño, con más ilustraciones y audiciones. Sigue manifestando su metodología ecléctica (adaptada al <i>MCER</i> <sup>1</sup> y al <i>PCIC</i> <sup>2</sup> )

\*Nota: se refiere a los comentarios expuestos en la introducción del manual relativos a la metodología educativa.

Nº de manuales examinados: 31, pertenecientes a 26 colecciones:

- *Sueña*: los cuatro niveles que lo componen
- *Español lengua viva*: tres de los cuatro niveles que lo componen
- *Primer plano*: dos de los tres niveles que lo componen

En la gran mayoría de los manuales analizados aparecen continuamente los términos:

- Comunicativo
- Integral
- Tarea

<sup>1</sup> Marco común de referencia europeo para el estudio de lenguas.

<sup>2</sup> Plan curricular del Instituto Cervantes.

## 2.1.3. Publicaciones para el estudio de la fonética

### 2.1.3.1. Manuales específicos para estudiantes

<b>Manual</b>	<b>Observaciones</b>	<b>Trato de los elementos suprasegmentales</b>
<p><i>Ejercicios prácticos de pronunciación de español</i></p> <p>Siles (2007)</p>	<p>Representación de los elementos suprasegmentales sobre el total: 9%</p>	<p>46 unidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 36 entonación</li> <li>- 37 grupo fónico</li> <li>- 38-40 acento</li> </ul>
<p><i>Ejercicios para hablantes de inglés.</i></p> <p>Moreno (2000)</p>	<p>Enfocado a los estudiantes de origen anglófono: de los 10 temas, 1 para los hablantes ingleses</p> <p>Representación de los elementos suprasegmentales sobre el total: 30 %</p>	<p>Tema 6: sílaba</p> <p>Tema 7: el acento</p> <p>Tema 8: la entonación</p>
<p><i>Ejercicios de fonética, niveles avanzado y superior</i></p> <p>Nuño y Franco (2002)</p>	<p>Representación de los elementos suprasegmentales sobre el total: 1/3</p>	<p>PARTE III la sílaba y el acento</p> <p>PARTE IV la entonación</p>
<p><i>Curso de fonética y fonología españolas</i></p> <p>Quilis y Fernández (1985)</p>	<p>Para estudiantes angloamericanos.</p> <p>Representación de los elementos suprasegmentales sobre el total: 1/4</p>	<p>Aparecen repartidos por el manual</p>

### 2.1.3.2. Obras especializadas para universitarios y profesores

<b>Manual</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>TRATAMIENTO prosodia</b>
<p><i>Prácticas de fonética y fonología</i> Borrego (1989)</p>	<p>Solo ejercicios No hay soluciones Se necesita material adicional</p>	<p>40 ejercicios de 450 Proporción de un 9 %</p>
<p><i>Pronunciación del español</i> Canellada, M.J. (1987)</p>	<p>Para profesores</p>	<p>Claramente domina la prosodia: <math>\frac{3}{4}</math> partes del libro suman prosodia y sílaba. Proporción de un 75%</p>
<p><i>Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica</i> Gil (2007)</p>	<p>Para profesores</p>	<p>170 pág. de 520 Proporción de un 32%</p>
<p><i>Fonética y fonología actual del español</i> D'Introno, Del Teso</p>	<p>Estudio y presentación del estado de la cuestión en fonética y fonología del español desde diferentes modelos metodológicos</p>	<p>3 Capítulos del libro Dedica un tema de 7 a los "rasgos prosódicos" en el capítulo I, y 2 temas de 8 en el capítulo III</p>
<p><i>Fonética y fonología españolas</i> Hidalgo, Quilis (1995)</p>	<p>Trabajo de investigación y de revisión de la Fonética Articulatoria y la Fonética Acústica</p>	<p>Da gran importancia al componente prosódico, dedica una parte completa (la tercera).</p>

<p><i>Así se habla: nociones fundamentales de fonética general y española</i></p> <p>Fernández (2005)</p>	<p>Manual divulgativo para profesores y alumnos universitarios centrado en las capacidades fonatorias y sus características</p>	<p>Tratamiento limitado de la prosodia; tiene mucho más importancia el estudio de los segmentos.</p>
<p><i>Manual de fonética acústica</i></p> <p>Bozone A. M.(1980)</p>	<p>Fonética experimental</p>	<p>No incluye los rasgos prosódicos (“acento, entonación, patrones temporales”).<sup>3</sup></p>
<p><i>Manual de pronunciación española</i></p> <p>Navarro Tomás (1932)</p>	<p>“Tratado práctico de pronunciación castellana”.</p>	<p>El tratamiento de la prosodia es muy equilibrado respecto de los fonemas.</p>
<p><i>Fonética para aprender español: pronunciación</i></p> <p>Poch, D (1999)</p>	<p>Para profesores de E/LE</p>	

---

<sup>3</sup> Según la autora: “Estudios en otras lenguas ya han demostrado que es factible encararlos con los métodos de la Fonética Acústica. En el español, sin embargo, ese es un campo que aún queda por explorar” (Bozone 1980 en la introducción al libro).

## 2.2. ENCUESTAS

### 2.2.1. Profesores: tratamiento de las destrezas orales

**LAS DESTREZAS ORALES  
EN LA CLASE DE E/LE.  
Gabino Boquete Martín  
Febrero de 2011**

Datos del profesor	
<b>Nacionalidad:</b>	
<b>Titulación:</b>	
<b>Situación profesional/académica:</b>	
En formación <input type="checkbox"/>	En ejercicio <input type="checkbox"/> años

Encuesta para análisis del tratamiento de las destrezas orales y la opinión del profesor E/LE sobre la corrección fonética/pronunciación y sobre la enseñanza de la fonética.

**Por favor, responde a las siguientes preguntas y añade los comentarios que creas necesarios.**

1. Te parece más importante que tus alumnos, ordena **de mayor (1) a menor (5)** importancia:

- ( ) Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender hablar)
- ( ) Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- ( ) Tengan mucho vocabulario
- ( ) Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir)
- ( ) Usen la gramática correctamente

Comentarios:

2. A qué aspectos das prioridad, ordena de **mayor (1) a menor (5)** dedicación de tiempo:

- ( ) Comprensión/expresión oral
- ( ) Gramática
- ( ) Léxico
- ( ) Pronunciación/corrección fonética
- ( ) Comprensión/expresión escrita

Comentarios:

3. ¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor para mejorar la pronunciación de sus estudiantes?

Comentarios:                      ninguno     básicos     amplios     especializados

4. ¿Qué materiales conoces para trabajar la pronunciación/corrección fonética?

- ...	- ...
- ...	- ...
- ...	- ...

¿Son suficientes?

SI  NO

¿Son adecuados?

SI  NO

Comentarios

5. ¿Trabajas la pronunciación/corrección fonética en clase con tus alumnos?

SÍ, ¿cómo?	NO, ¿por qué?
------------	---------------

6. ¿Qué aspectos fonéticos preferirías trabajar? Ordena de **mayor (1)** a **menor (2)** importancia:

- ( ) Elementos segmentales (fonemas): las vocales y las consonantes, sus características.
- ( ) Elementos suprasegmentales: intensidad (acento), pausa, ritmo y entonación.

Comentarios:

7. En el caso de que trabajaras con los elementos suprasegmentales (acento, pausa, ritmo y entonación), ¿qué tipo de ejercicio preferirías? Ordena de **mayor (1)** a **menor (5)** importancia

- ( ) Aquellos que incorporen actividades de carácter lúdico, juegos de rol, etc.
- ( ) Ejercicios que utilicen audiciones y grabaciones, repetición de patrones, etc.
- ( ) Ejercicios realizados por ordenador (programas de análisis de la entonación, ritmo, etc.)
- ( ) Lecturas en voz alta, imitación del profesor, diálogos entre estudiantes, etc.
- ( ) Transcripciones fonéticas: curvas de entonación, marcas de intensidad, etc.

Comentarios (otra tipología):

**Gracias por tu colaboración**

## 2.2.2. Estudiantes: las destrezas orales

### LAS DESTREZAS ORALES

#### EN LA CLASE DE E/LE.

Gabino Boquete Martín

Febrero de 2011

#### Datos del alumno: Alcalingua

Nacionalidad:

Nivel de español:

Tiempo estudiando español:

años

Por favor, responde a las siguientes preguntas:

1. A la hora de estudiar una lengua **lo más importante para mí es**, ordena de **mayor (1) a menor (5)** importancia:

- ( ) Utilizar bien las destrezas orales (comprender/hablar bien)
- ( ) Tener buena pronunciación/fonética
- ( ) Tener mucho vocabulario
- ( ) Utilizar bien las destrezas escritas (leer/escribir bien)
- ( ) Usar la gramática correctamente

2. En las clases de español que has recibido **antes** de llegar a la Universidad de Alcalá, **qué aspectos has estudiado más**, ordena de **mayor (1) a menor (5)** dedicación de tiempo:

- ( ) Comprensión/expresión oral (comprender/hablar)
- ( ) Pronunciación/corrección fonética
- ( ) Léxico, vocabulario
- ( ) Comprensión/expresión escrita (leer/escribir)
- ( ) Gramática

3. Antes de llegar a la Universidad de Alcalá, **¿cuánto tiempo**, si lo comparas con otras de asignaturas (gramática, léxico, escritura, conversación, etc.), **le has dedicado** al estudio de la **fonética y pronunciación** del español?

NADA  POCO  SUFICIENTE  BASTANTE  MUCHO

4. Si has estudiado fonética y **pronunciación española**, **¿qué parte has estudiado más?**, ordena de **mayor (1) a menor (5)** importancia:

- ( ) Las vocales y las consonantes, sus características y forma de pronunciación
- ( ) Las pausas, las comas, los puntos...
- ( ) Los acentos: palabras esdrújulas, llanas y agudas
- ( ) Las sílabas, diptongos, triptongos e hiatos
- ( ) La entonación

OBSERVACIONES



5. Si has estudiado fonética y pronunciación en español, ¿qué tipo de ejercicios has realizado?

	SÍ	NO
1. Ejercicios de <i>Escuchar y repetir</i>		
2. Grabar tu voz y revisarla con el profesor		
3. Ejercicios realizados por ordenador		
4. Lecturas en voz alta, imitación del profesor, etc.		
5. Distinguir fonemas, sonidos		
6. Acentuación, listas de sílabas acentuadas		
7. Marcar las pausas, formar grupos de palabras		
8. Distinguir frases interrogativas, exclamativas, afirmativas, etc.		
9. Acompañar con movimientos la entonación de una frase		
10. Transcripciones fonéticas, curvas de entonación, etc.		
11. Escuchar un texto y colocar signos: ¡! o ¿?		
12. Adivinar el estado de ánimo de un hablante por su entonación		
13. Juegos de rol (role play), diálogos teatrales		
14. Reproducir estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado...		
15. Memorizar un poema o un cuento		
16. Audiciones de canciones		
17. Ejercicios con anuncios de publicidad (vídeos)		
18. OTROS:		

**OBSERVACIONES:**

6. Da tu **opinión** sobre las siguientes afirmaciones:

**1 = Totalmente en desacuerdo**

**2 = En desacuerdo**

**3 = Ni de  
acuerdo ni en  
desacuerdo**

**4 = De acuerdo**

**5 = Totalmente de acuerdo**

	1	2	3	4	5
1. La pronunciación del español es fácil					
2. Es más fácil hablar que entender el español					
3. Los españoles hablan muy deprisa					
4. Los españoles, cuando hablan, gritan mucho/hablan muy alto					
5. Necesito mejorar mi pronunciación en español					
6. Los ejercicios de repetición son buenos para aprender					
7. Es importante entonar bien cuando hablamos					
8. Cuando escucho intento "adivinar" qué está ocurriendo para comprender mejor					
9. Cuando hablo español pienso primero cómo es la frase en mi lengua					
10. Es bueno grabar y comparar nuestra entonación con la de los españoles/el profesor/voces en la radio/en la televisión					
11. Es bueno escuchar canciones o ver películas para aprender español y su pronunciación					
12. Utilizar juegos en clase es bueno para aprender					
13. Los ejercicios de rol (role play), los juegos teatrales, la mímica (gestos), "sketchs" e improvisaciones son buenos para aprender					
14. Las clases tienen que ser "divertidas" para poder aprender					
15. Una clase "divertida" no significa que no sea formal					
16. Los errores se deben corregir siempre					
17. Un profesor "simpático" enseña mejor que uno "serio"					
18. Hay que preguntar siempre que no se comprende algo					

**OBSERVACIONES:**

**Gracias por tu colaboración**

### 2.2.3. Profesores: interacción y motivación en el aula

<b>Formación:</b> <b>Situación profesional/académica</b>  En formación <input type="checkbox"/> En ejercicio <input type="checkbox"/> En prácticas <input type="checkbox"/>
--

Durante la sesión se han visto dos estilos diferentes de crear un primer encuentro:

- A. Un estilo “tradicional” en el que el que cada uno se presenta, cuenta las razones por las que ha decidido estudiar español y describe su familia, amigos, etc.
- B. Mediante el uso de técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de lenguas, elementos de improvisación y recreación de situaciones, lo que podríamos llamar “juego dramático”.

1. Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.

	A	B
1. En general, ¿cuál de los dos métodos te parece más eficaz?		
2. En general, ¿cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?		
3. ¿Cuál consigue una mayor interacción entre los participantes?		
4. ¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?		
5. ¿Cuál preferirías utilizar en clase?		
OBSERVACIONES:		

2. ¿Has utilizado alguna vez el estilo B en tus clases/prácticas? SI  NO

3. En el caso de que hayas contestado afirmativamente, ¿cómo lo has aplicado?

------------------

**4. Da tu opinión sobre las siguientes afirmaciones:**

**1 =Totalmente en desacuerdo**

**2 = En desacuerdo**

**3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo**

**4 = De acuerdo**

**5 = Totalmente de acuerdo**

	1	2	3	4	5
1. Las actividades relacionadas con el juego dramático ayudan a que los estudiantes pierdan el pudor					
2. Para llevar a cabo ejercicios relacionados con el juego dramático, el profesor debe tener conocimientos especializados en técnicas teatrales					
3. Juego dramático es sinónimo de espectáculo teatral					
4. Es bueno que el estudiante practique diferentes roles en el aula, que participe en situaciones variadas, imitando la realidad exterior					
5. El juego en general, y por tanto el juego dramático, es aplicable en cualquier actividad y en cualquier ámbito de la clase de lengua					
6. La competitividad entre estudiantes en el aula no es buena para conseguir una atmósfera de trabajo adecuada					
7. No es bueno abusar de las actividades lúdicas					
8. Es aconsejable comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al lenguaje escrito					
9. No hay que hacer mención a la palabra drama o teatro cuando se realizan estas actividades para no predisponer al alumno					
10. El estudiante puede percibir el uso del juego dramático en clase como una falta de seriedad y de rigor académico					
11. Una clase divertida no implica falta de formalidad y de rigor					
12. Un profesor simpático enseña mejor que uno serio					
13. La clase ideal es aquella que busca un equilibrio entre el juego, la improvisación y las normas gramaticales					
14. El estudiante se sentirá avergonzado si se le obliga a realizar actividades teatrales					
15. Hay que corregir el error en el momento en el que se produce					
16. La corrección continuada de errores ralentiza el ritmo de la clase y puede causar un efecto inhibitorio en el estudiante					

## 2.2.4. Estilos en la enseñanza de la fonética: Nivel B2

**Sesión: el acento.**

***Ejercicios de fonética. Nuño y Franco (2002)***

	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1. El nivel de los ejercicios es el adecuado		
2. La secuencia está bien planteada		
3. Los ejercicios son motivadores		
4. Las audiciones son reales		
5. Las audiciones son naturales		
6. Las audiciones son significativas		
7. El diseño es atractivo		
8. La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido		
9. Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno		
10. Observaciones:		

**Sesión de los manuales *Sueña 3***

	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1. El nivel de los ejercicios es el adecuado		
2. La secuencia está bien planteada		
3. Los ejercicios son motivadores		
4. Las audiciones son reales		
5. Las audiciones son naturales		
6. Las audiciones son significativas		
7. El diseño es atractivo		
8. La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido		
9. Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno		
10. Observaciones:		

### Nuestra Propuesta

	SÍ	NO
1. El nivel de los ejercicios es el adecuado		
2. La secuencia está bien planteada		
3. Los ejercicios son motivadores		
4. Las audiciones son reales		
5. Las audiciones son naturales		
6. Las audiciones son significativas		
7. El diseño es atractivo		
8. La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido		
9. Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno		
10. Observaciones:		

Durante la sesión se han visto dos formas diferentes de diseñar y una unidad didáctica:

- A. Una basada en la secuenciación y contenidos marcados por los **manuales de E/LE**. El desarrollo de la clase irá vinculado a la guía marcada por ellos.
- B. Otra organizada en secuencias que integran sesiones de **“calentamiento”**, mediante el uso del “juego dramático”, audiciones de **“material real”**, **grabación y seguimiento** de documentos orales producidos por los estudiantes y **repaso** pormenorizado de la teoría gramatical implicada en la unidad.

**Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.**

	A	B
1. En general, ¿cuál de los dos métodos te parece más eficaz?		
2. En general, ¿cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?		
3. ¿Cuál es más progresivo?		
4. ¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?		
5. ¿Cuál preferirías utilizar en clase?		

**Observaciones:**

## 2.2.5. Observaciones destacadas de profesores

(Recibido por correo electrónico)

Profesor 021

<b>Datos del profesor</b>		
<b>Nacionalidad: brasileña</b>		
<b>Titulación: licenciatura plena en letras español</b>		
<b>Situación profesional/académica:</b>		
En formación	<input type="checkbox"/>	En ejercicio <input type="checkbox"/> 5 años

Te parece más importante que tus alumnos, ordena **de mayor (1) a menor (5)** importancia:

- (2) Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender hablar)
- ( 1 ) Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- (3 ) Tengan mucho vocabulario
- (4 ) Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir)
- (5 ) Usen la gramática correctamente

Comentarios:

El estudiante brasileño tiene la ventaja de hablar una lengua hermana del español, por eso aspectos como pronunciación y vocabulario no representan grandes obstáculos en el proceso de aprendizaje de esta lengua. Según mi experiencia, se debe presentar las 4 destrezas a la vez, enfatizando, en un primer momento la pronunciación y la oralidad, aprovechando lo que hay de coincidencia entre el portugués y el español, más necesariamente el vocabulario. Luego, trabajar la gramática a través de la corrección de producciones textuales e incentivando al alumno lecturas de clásicos de la literatura hispánica o periódicos haciendo con que él se acostumbre con las estructuras de las frases en español.

¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor para mejorar la pronunciación de sus estudiantes?

Comentarios:

Debe, antes que nada, tener buena pronunciación e identificar los acentos de países hispanohablantes.

Profesor 028

Datos del profesor			
<b>Nacionalidad:</b> Estadounidense			
<b>Titulación:</b> Máster, UAH			
<b>Situación profesional/académica:</b> profesora de secundaria en los EEUU, español niveles I-III			
En formación	<input type="text"/>	En ejercicio	<input type="text"/>
4, 2		11	años

Te parece más importante que tus alumnos, ordena **de mayor (1) a menor (5)** importancia:

Comentarios: Enseño español I-III en una escuela secundaria de los EEUU, así que los estudiantes parten de la base de inglés como su lengua materna. Ya es todo un logro hacer que superen sus miedos, que se empeñen en sus estudios del español, que aprendan cómo aprender bien un lenguaje extranjero, etc. Lo de fonética honestamente es lo de menos.

¿Qué materiales conoces para trabajar la pronunciación/corrección fonética?

-	-
---	---

¿Son suficientes?

SI  N   
O

¿Son adecuados?

SI  N   
O

Comentarios: Como he citado antes, en mi situación actual, lo de fonética es lo de menos. Pienso que es algo que los estudiantes más dedicados se cuidarán por sí mismos. Me gustaría poder encontrar una buena página web hacia dónde dirigirles porque sí tengo estudiantes que lo harían por sí solos.

¿Trabajas la pronunciación/corrección fonética en clase con tus alumnos?

Sí, ¿cómo?

Cuando enseño léxico nuevo, hago que repitan las palabras varias veces como una clase. Les urjo que vayan para la página Web del texto para trabajar la pronunciación individualmente en casa. En la clase me empeño en corregirles la pronunciación cada vez que sea posible sin hacer que no quieran hablar.



Profesor: 033

**Datos del profesor**

**Nacionalidad:** española y jordana

**Titulación:** Magisterio de lengua extranjera, especialidad Ingles

**Situación profesional/académica:**

En formación  En ejercicio  Años 6

Te parece más importante que tus alumnos, ordena **de mayor (1) a menor (5)** importancia:

- ( 2 ) Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender hablar)
- ( 1 ) Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- ( 3 ) Tengan mucho vocabulario
- ( 4 ) Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir)
- ( 5 ) Usen la gramática correctamente

Comentarios:

Siempre busco una similitud máxima al aprendizaje de la lengua materna, la gramática la pongo en último lugar dado que es necesaria para dar lógica a la lengua aprendida. La fonética es esencial para la comunicación que es la gran puerta para la utilidad de lo que estamos aprendiendo y enseñando.

¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor para mejorar la pronunciación de sus estudiantes?

Comentarios:

Hay un mínimo que es la transcripción del lenguaje estándar, pero hay que tener técnicas de pronunciación para poder transmitir la posición del fonema, porque no se basa en la imitación como muchos profesor piensan, no tenemos que imitar a nadie tenemos que buscar como pronunciar un sonido que podemos escuchar y leer.

¿Qué materiales conoces para trabajar la pronunciación/corrección fonética?

- English Pronunciation in Use.	
---------------------------------	--

¿Son suficientes?

SI  NO

¿Son adecuados?

SI  NO

Comentarios

En ingles tengo bastantes recursos. En español son escasos de hecho suelo buscar ejercicios de pronunciación en internet y algunos capítulos sobre fonética in diferentes libros, tal como ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Por Encina Alonso.

¿Trabajas la pronunciación/corrección fonética en clase con tus alumnos?

<p>SÍ, ¿cómo? 1º enseñándoles la lectura de la transcripción. 2º preparo frases donde trabajo los fonemas que me interesan primero le hago que los localicen y más adelante iremos trabajando que ellos los trabajen hasta que consigan una similitud máxima. 3º hacer que ellos me hagan pequeños poemas "Haiku" duda les marco los fonemas que tienen que utilizar, así consigo que aprendan vocabulario y que trabajen silabas que me interesan pero con una extensión limitada para que no se pierdan.</p>	<p>NO, ¿por qué? Solo en caso de que no esté estimado en el programa del centro y no me dejen hacerlo.</p>
--	--

¿Qué aspectos fonéticos preferirías trabajar?  
Ordena de **mayor (1)** a **menor (2)** importancia:

- ( 1 ) Elementos segmentales (fonemas): las vocales y las consonantes, sus características.
- ( 2 ) Elementos suprasegmentales: intensidad (acento), pausa, ritmo y entonación.

Comentarios: Esta pregunta es complicada, están tan vinculada que es complicado separarlo, pero yo considero que el acento, pausas, ritmo y entonación es algo que en la lengua española es super importante sobre todo si quiero lanzarles a que hablen con nativos, necesito que sepan entonar o como mínimo localizar la entonación de los nativos, para que no tengan mal entendidos.

En el caso de que trabajases con los elementos suprasegmentales (acento, pausa, ritmo y entonación), ¿qué tipo de ejercicio preferirías? Ordena de **mayor (1)** a **menor (5)** importancia

- ( 2 ) Aquellos que incorporen actividades de carácter lúdico, juegos de rol, etc.
- ( 4 ) Ejercicios que utilicen audiciones y grabaciones, repetición de patrones, etc.
- ( 1 ) Ejercicios realizados por ordenador (programas de análisis de la entonación, ritmo)
- ( 5 ) Lecturas en voz alta, imitación del profesor, diálogos entre estudiantes, etc.
- ( 3 ) Transcripciones fonéticas: curvas de entonación, marcas de intensidad, etc.

Comentarios (otra tipología):  
Suelo montar talleres de teatro, donde ellos toman un rol y les intento corregir dentro de un rol, si les toca enfadarse es bueno enseñarles que nosotros gritamos pero con un ritmo correcto, los estudiantes suele parecerles raro y mal pero al tercer taller ya tienen el papel asumido y es cuando realmente vas a escuchar cómo cambia su pronunciación, el ritmo y sobre todo ya estará abierto a una corrección repetitiva positiva.  
También están los cuenta cuentos donde cada día de clase le toca a uno de los estudiantes leer un mini cuento a los demás, pero se le dan con mucha antelación y se le pide que te lo lea en una tutoría individual, el aprender a narrar es una forma de practicar todos los elementos de la fonética.

## Profesor 034

### Datos del profesor

Nacionalidad: Española

Titulación: Filología Italiana

Situación profesional/académica:

En formación  En ejercicio  años

Te parece más importante que tus alumnos, ordena **de mayor (1) a menor (5)** importancia:

- ( 2 ) Empleen adecuadamente las destrezas orales (comprender hablar)
- ( 4 ) Tengan buena pronunciación/corrección fonética
- ( 5 ) Tengan mucho vocabulario
- ( 3 ) Empleen adecuadamente las destrezas escritas (Leer/escribir)
- ( 1 ) Usen la gramática correctamente

Comentarios:

Creo que la gramática es la columna vertebral de una lengua, si no se conoce, no se podrían poner en práctica las 4 destrezas. Ahora bien, sin abusar de ella e intentar que sea algo ameno. Cuando se comienza a saber gramática se puede comenzar a comunicar, por ello creo que las destrezas orales, a la hora de comunicarse, sea más importante que las escritas, que también lo son, pero lo que más preocupa a un estudiante es el poderse comunicar cara a cara.

A qué aspectos das prioridad, ordena de **mayor (1) a menor (5)** dedicación de tiempo:

- ( 1 ) Comprensión/expresión oral
- ( 2 ) Gramática
- ( 5 ) Léxico
- ( 4 ) Pronunciación/corrección fonética
- ( 3 ) Comprensión/expresión escrita

Comentarios:

En este caso creo que la comprensión y expresión oral es más importante a la hora de dedicación del tiempo en el aula, se dan unas bases gramaticales y se puede trabajar en base a ello de forma oral las otras destrezas.

## 2.2.6. Soporte estadístico de los análisis de datos

### 2.2.6.1. Encuesta a profesores: el tratamiento de las D.O.

Se diseña una encuesta para obtener información relativa al estilo de enseñanza de los profesores en el aula de E/LE y a la utilización de las destrezas orales en el aula y enseñanza de la fonética en la enseñanza de español, en un total de 40 profesores:

- 28 de 40 están en ejercicio, con una media superior a los 7 años de experiencia. Los 12 restantes están realizando un máster de enseñanza de español y se encuentran realizando prácticas.
- La encuesta incluye 7 preguntas de abiertas y cerradas, de múltiple respuesta cualitativa.

Análisis: El análisis de datos basados en tabla de frecuencias, se realiza utilizando el paquete estadístico SAS versión 9.1.

Nacionalidad:

NACIONALIDAD	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
ARGENTINA	1	2.50	1	2.50
BRASILEÑA	2	5.00	3	7.50
ESPAÑOLA	31	77.50	34	85.00
JORDANA	1	2.50	35	87.50
TAILANDESA	1	2.50	36	90.00
ESTADOUNIDENSE	4	10.00	40	100.00

El 77,5% de la muestra son españoles.

Años de experiencia:

EJER	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
<1 AÑO	1	3.57	1	3.57
1 AÑO	1	3.57	2	7.14
4 AÑOS	1	3.57	3	10.71
5 AÑOS	3	10.71	6	21.43
6 AÑOS	2	7.14	8	28.57
7 AÑOS	1	3.57	9	32.14
8 AÑOS	16	57.14	25	89.29
10 AÑOS	1	3.57	26	92.86
11 AÑOS	1	3.57	27	96.43
13 AÑOS	1	3.57	28	100.00

Frequency Missing = 12

1. Te parece más importante que tus alumnos, ordena **de mayor (1) a menor (5)** importancia:

**Empleen adecuadamente las destrezas orales**

_A	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	32	82.05	32	82.05
2	5	12.82	37	94.87
5	2	5.13	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Tengan buena pronunciación/corrección fonética**

_B	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	5.13	2	5.13
2	10	25.64	12	30.77
3	7	17.95	19	48.72
4	9	23.08	28	71.79
5	11	28.21	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Tengan mucho vocabulario**

_C	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	2.56	1	2.56
2	4	10.26	5	12.82
3	10	25.64	15	38.46
4	11	28.21	26	66.67
5	13	33.33	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Empleen adecuadamente las destrezas escritas**

_D	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	2.56	1	2.56
2	11	28.21	12	30.77
3	9	23.08	21	53.85
4	12	30.77	33	84.62
5	6	15.38	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Usen la gramática correctamente**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	7.69	3	7.69
2	9	23.08	12	30.77
3	13	33.33	25	64.10
4	7	17.95	32	82.05
5	7	17.95	39	100.00

Frequency Missing = 1

2. A qué aspectos das prioridad, ordena de **mayor (1) a menor (5)** dedicación de tiempo:

**Comprensión/Expresión oral**

_A0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	30	76.92	30	76.92
2	6	15.38	36	92.31
3	1	2.56	37	94.87
5	2	5.13	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Gramática**

_B0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	7.69	3	7.69
2	11	28.21	14	35.90
3	9	23.08	23	58.97
4	10	25.64	33	84.62
5	6	15.38	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Léxico**

_C0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	5.13	2	5.13
2	4	10.26	6	15.38
3	12	30.77	18	46.15
4	11	28.21	29	74.36
5	10	25.64	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Pronunciación/corrección fonética**

_D0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	5.13	2	5.13
2	7	17.95	9	23.08
3	8	20.51	17	43.59
4	9	23.08	26	66.67
5	13	33.33	39	100.00

Frequency Missing = 1

**Comprensión/expression escrita**

_E0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	5.13	2	5.13
2	11	28.21	13	33.33
3	9	23.08	22	56.41
4	9	23.08	31	79.49
5	8	20.51	39	100.00

Frequency Missing = 1

## 2.2.6.2. Encuesta a estudiantes: preferencias

Muestra 213 alumnos

Edad media 23 años

### Nacionalidad

Criterio de distribución:

Se divide en bloques teniendo en cuenta la proximidad geográfica y cultural de los países, así como por la similitud inicial de sus estilos de aprendizaje. El bloque *Europa* engloba a países como Suiza (1 estudiante), Ucrania (2 estudiantes) y Rusia (3 estudiantes), además de los pertenecientes a la Unión Europea; la gran mayoría son estudiantes *Erasmus*.

Cumulative Percent	NACIONALIDAD	Cumulative			
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
	CHINA	70	32.86	70	32.86
	EEUU	27	12.68	97	45.54
	EUROPA	68	31.92	165	77.46
	JAPÓN	31	14.55	196	92.02
	OTROS	17	7.98	213	100.00

**Otros:** Arabia Saudí 2      Australia 1      Brasil 2      Corea del Sur 3  
Marruecos 2      Tailandia 1      Taiwán 6

La variable “otros” tiene muy poca incidencia en el estudio, por lo que su aparición en el estudio es meramente anecdótico y solo pretende mostrar la variedad de nacionalidades que aparecen en el ámbito.

### Nivel de español

The FREQ Procedure				
NIVEL				
NIVEL	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A1	16	7.66	16	7.66
A2	43	20.57	59	28.23
B1	71	33.97	130	62.20
B2	49	23.44	179	85.65
C1	30	14.35	209	100.00

Frequency Missing = 4

- 1 A la hora de estudiar una lengua **lo más importante para mí es**, ordena de **mayor (1) a menor (5)** importancia:

**Utilizar bien las destrezas orales (comprender/hablar bien)**

_A	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	121	65.76	121	65.76
2	25	13.59	146	79.35
3	16	8.70	162	88.04
4	12	6.52	174	94.57
5	10	5.43	184	100.00

Frequency Missing = 29

**Tener buena pronunciación/fonética**

_B	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	12	6.52	12	6.52
2	33	17.93	45	24.46
3	51	27.72	96	52.17
4	37	20.11	133	72.28
5	51	27.72	184	100.00

Frequency Missing = 29

**Tener mucho vocabulario**

_C	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	23	12.50	23	12.50
2	56	30.43	79	42.93
3	44	23.91	123	66.85
4	44	23.91	167	90.76
5	17	9.24	184	100.00

Frequency Missing = 29

**Utilizar bien las destrezas escritas (leer/escribir bien)**

_D	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	2.17	4	2.17
2	41	22.28	45	24.46
3	33	17.93	78	42.39
4	43	23.37	121	65.76
5	63	34.24	184	100.00

Frequency Missing = 29

**Usar la gramática correctamente**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	23	12.50	23	12.50
2	29	15.76	52	28.26
3	40	21.74	92	50.00
4	49	26.63	141	76.63
5	43	23.37	184	100.00

Frequency Missing = 29



Se observa que, estratificando por la variable nacionalidad, destaca la importancia de la gramática para el grupo de europeos frente al resto de bloques: **mayor (1) a menor (5) importancia**

----- n=CHINA -----

**Usar la gramática correctamente**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	4	7.41	4	7.41
2	8	14.81	12	22.22
3	14	25.93	26	48.15
4	13	24.07	39	72.22
5	15	27.78	54	100.00

Frequency Missing = 16

----- n=EEUU -----

**Usar la gramática correctamente**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	3.70	1	3.70
2	8	29.63	9	33.33
3	7	25.93	16	59.26
4	7	25.93	23	85.19
5	4	14.81	27	100.00

----- n=EUROPA -----

**Usar la gramática correctamente**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	15	23.81	15	23.81
2	11	17.46	26	41.27
3	9	14.29	35	55.56
4	15	23.81	50	79.37
5	13	20.63	63	100.00

Frequency Missing = 5

----- n=JAPÓN -----

**Usar la gramática correctamente**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2	7.69	2	7.69
2	2	7.69	4	15.38
3	5	19.23	9	34.62
4	10	38.46	19	73.08
5	7	26.92	26	100.00

Frequency Missing = 5

- 2 En las clases de español que has recibido **antes** de llegar a la Universidad de Alcalá, **qué aspectos has estudiado más**; ordena de **mayor (1) a menor (5)** dedicación de tiempo:

**Comprensión/expresión oral (comprender/hablar)**

_A0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	31	17.51	31	17.51
2	17	9.60	48	27.12
3	38	21.47	86	48.59
4	51	28.81	137	77.40
5	40	22.60	177	100.00

Frequency Missing = 36

**Pronunciación/corrección fonética**

_B0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	13	7.34	13	7.34
2	17	9.60	30	16.95
3	26	14.69	56	31.64
4	39	22.03	95	53.67
5	82	46.33	177	100.00

Frequency Missing = 36

**Léxico, vocabulario**

_C0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	21	11.86	21	11.86
2	52	29.38	73	41.24
3	54	30.51	127	71.75
4	35	19.77	162	91.53
5	15	8.47	177	100.00

Frequency Missing = 36

**Comprensión/expresión escrita(Leer/escribir)**

_D0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	22	12.43	22	12.43
2	51	28.81	73	41.24
3	51	28.81	124	70.06
4	31	17.51	155	87.57
5	22	12.43	177	100.00

Frequency Missing = 36

**Gramática**

_E0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	90	50.85	90	50.85
2	40	22.60	130	73.45
3	9	5.08	139	78.53
4	20	11.30	159	89.83
5	18	10.17	177	100.00

Frequency Missing = 36

## 2.2.6.3. Conocimientos y estudio de la fonética

### Encuesta a profesores 2.2.1.

#### ¿Qué conocimientos de fonética debe tener el profesor?

F18	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
AMPLIOS	31	79.49	31	79.49
BÁSICOS	2	5.13	33	84.62
ESPECIALIZADOS	5	12.82	38	97.44
NINGUNO	1	2.56	39	100.00

Frequency Missing = 1

Comentarios :

ES IMPORTANTE CONOCER LAS NACIONALIDADES POR LA TRANSFERENCIA DE SU L1	1
LA FONÉTICA COMPARATIVA ES MUY ÚTIL	1
LOCALIZAR ERRORES Y CORREGIR	1
NIVEL MEDIO PARA LOS MÁS JÓVENES 12-18	1
SI EL PROFESOR ES NATIVO CONOCERÁ BIEN LA FONÉTICA	1

### Encuesta a alumnos 2.2.2.

Antes de llegar a la Universidad de Alcalá, **¿cuánto tiempo**, si lo comparas con otras de asignaturas (gramática, léxico, escritura, conversación, etc.), **le has dedicado** al estudio de la **fonética y pronunciación** del español?

F15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
BASTANTE	24	12.90	24	12.90
MUCHO	6	3.23	30	16.13
NADA	22	11.83	52	27.96
POCO	95	51.08	147	79.03
SUFICIENTE	39	20.97	186	100.00

Frequency Missing = 27

Da tu **opinión** sobre las siguientes afirmaciones:

#### Necesito mejorar mi pronunciación en español

_E_5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	3	1.42	3	1.42
En desacuerdo	17	8.02	20	9.43
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	32	15.09	52	24.53
De acuerdo	70	33.02	122	57.55
Totalmente de acuerdo	90	42.45	212	100.00

Frequency Missing = 1

## 2.2.6.4. Opinión sobre el uso del juego en el aula

Encuesta a estudiantes 2.2.2.

Da tu **opinión** sobre las siguientes afirmaciones:

**Utilizar juegos en clase es bueno para aprender**

Cumulative	_L_12	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Totalmente en desacuerdo		4	1.91	4	1.91
En desacuerdo		16	7.66	20	9.57
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		47	22.49	67	32.06
De acuerdo		92	44.02	159	76.08
Totalmente de acuerdo		50	23.92	209	100.00

Frequency Missing = 4

**Los ejercicios de rol (role play), los juegos teatrales, la mímica (gestos), sketches e improvisaciones son buenos para aprender...**

Cumulative	_M__13	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Totalmente en desacuerdo		5	2.40	5	2.40
En desacuerdo		18	8.65	23	11.06
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		60	28.85	83	39.90
De acuerdo		82	39.42	165	79.33
Totalmente de acuerdo		43	20.67	208	100.00

Frequency Missing = 5

**Las clases tienen que ser divertidas para poder aprender**

Cumulative	_N_14	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Totalmente en desacuerdo		2	0.96	2	0.96
En desacuerdo		10	4.78	12	5.74
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		38	18.18	50	23.92
De acuerdo		89	42.58	139	66.51
Totalmente de acuerdo		70	33.49	209	100.00

Frequency Missing = 4

**Una clase divertida no significa que no sea formal**

Cumulative	_O_15	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Totalmente en desacuerdo		9	4.31	9	4.31
En desacuerdo		20	9.57	29	13.88
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo		54	25.84	83	39.71
De acuerdo		75	35.89	158	75.60
Totalmente de acuerdo		51	24.40	209	100.00

Frequency Missing = 4

## 2.2.6.5. Materiales disponibles para la fonética

### Encuesta a profesores 2.2.1.

¿Qué materiales conoces para trabajar la pronunciación/corrección fonética?

---

AUDICIONES  
CANCIONES  
LECTURA EN VOZ ALTA  
MATERIAL PROPIO  
MAUALES  
Manual de pronunciación de Navarro Tomás

---

---

ACTIVIDADES TIC  
ANÁLISIS CONTRASTIVO PORTUGUÉS/ESP  
CORRECCIÓN DE ERRORES  
DEBATES  
DICCIONARIOS  
DICCIONARIOS ORALES Y ACÚSTICOS EN INTERNET  
DICTADOS  
GRABACIONES  
MATERIAL ESCRITO  
TRABALENGUAS

---

DIÁLOGOS  
JUEGOS DE MESA  
LABORATORIO DE LENGUAS  
LECTURA  
TRANSCRIPCIONES  
EJERCICIOS VOCALES

#### 4G - ¿Son suficientes?

<u>_G</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	14	51.85	14	51.85
SI	13	48.15	27	100.00

Frequency Missing = 13

#### 4H ¿Son adecuados?

<u>_H</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	7	29.17	8	29.17
SI	17	70.83	24	100.00

Frequency Missing = 16

## 2.2.6.6. La enseñanza de la prosodia

### Encuesta a profesores 2.2.1.

¿Trabajas la pronunciación/corrección fonética en clase con tus alumnos?

Sí, total 30 (75 %)

Total que No 6

4 no contestan.

5A

---

AUDICIONES REPETICIONES  
 CANCIONES GRABACIONES CORRECCION DE ERRORES  
 CANCIONES REPETICIONES DEBATES DIÁLOGOS  
 CON EJERCICIOS CORTOS QUE NO ABURRAN  
 CON EL MANUAL Y CANCIONES  
 DE FORMA ESPONTÁNEA DENTRO DE OTRAS ACTIVIDADES  
 DE UNA FORMA ACTIVA  
 ESCUCHA Y REPITE LECTURAS  
 FONÉTICA COMPARATIVA EJERCICIOS  
 JUEGO DE PALABRAS DINÁMICAS CANCIONES  
 JUGANDO CON LOS FONEMAS  
 LECTURA EN VOZ ALTA  
 LECTURA EN VOZ ALTA CORRECCION DE ERRORES  
 LECTURA RECITACIÓN DICCIÓN  
 LECTURA, REPETICIÓN DE TEXTOS, DIÁLOGOS  
 LECTURAS EN VOZ ALTA  
 LECTURAS, CANCIONES  
 LES EXPLICO LAS PRONUNCIACIONES DE LAS SILABAS DIFERENTES EN ESPAÑOL  
 LOS NIVELES QUE SUELO TRABAJAR NO ES PRIORITARIO  
 NO SOLO CON CORRECCIONES  
 REPETECION, LECTURA, DRAMATIZACIÓN  
 REPETICIÓN CORRECCIÓN  
 REPETICIÓN CORRECCIÓN GESTOS  
 REPETIR A NIVEL LÉXICO Y ORACIONAL  
 SE TRABAJA EN TODAS LAS CLASES  
 TRABALENGUAS JUEGOS DE PALABRAS REPETICIONES

5B

_B2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
AÚN NO EJERCE	1	16.67	1	16.67
DESCONOCE CÓMO HACERLO	1	16.67	2	33.33
ENSEÑA MATEMÁTICAS	1	16.67	3	50.00
FALTA DE TIEMPO	1	16.67	4	66.67
POR FALTA DE MEDIOS Y TIEMPO	2	33.33	6	100.00

Frequency Missing = 34

¿Qué aspectos fonéticos preferirías trabajar?

_B3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Segmentales	24	64.86	24	64.86
Suprasegmentales	13	35.14	37	100.00

Frequency Missing = 3

## Encuesta a estudiantes 2.2.2.

Si has estudiado fonética y **pronunciación española**, ¿qué parte has estudiado más?, ordena de **mayor (1) a menor (5)** importancia:

### Las vocales y las consonantes, sus características y forma de pronunciación

_A1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	67	44.67	67	44.67
2	35	23.33	102	68.00
3	19	12.67	121	80.67
4	17	11.33	138	92.00
5	12	8.00	150	100.00

Frequency Missing = 63

### Las pausas, las comas, los puntos...

_B1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	3	2.00	3	2.00
2	11	7.33	14	9.33
3	25	16.67	39	26.00
4	42	28.00	81	54.00
5	69	46.00	150	100.00

Frequency Missing = 63

### Los acentos: palabras esdrújulas, llanas y agudas

_C1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	47	31.33	47	31.33
2	46	30.67	93	62.00
3	28	18.67	121	80.67
4	17	11.33	138	92.00
5	11	7.33	149	99.33
6	1	0.67	150	100.00

Frequency Missing = 63

### Las sílabas, diptongos, triptongos e hiatos

_D1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	12	8.00	12	8.00
2	36	24.00	48	32.00
3	41	27.33	89	59.33
4	35	23.33	124	82.67
5	26	17.33	150	100.00

Frequency Missing = 63

### La entonación

_E1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	20	13.33	20	13.33
2	22	14.67	42	28.00
3	37	24.67	79	52.67
4	39	26.00	118	78.67
5	32	21.33	150	100.00

Frequency Missing = 63

## Solo estudiantes americanos, la misma pregunta

_A1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	13	65.00	13	65.00
2	5	25.00	18	90.00
3	1	5.00	19	95.00
4	1	5.00	20	100.00

Frequency Missing = 7

_B1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	1	5.00	1	5.00
3	5	25.00	6	30.00
4	3	15.00	9	45.00
5	11	55.00	20	100.00

Frequency Missing = 7

_C1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	30.00	6	30.00
2	9	45.00	15	75.00
3	2	10.00	17	85.00
4	2	10.00	19	95.00
5	1	5.00	20	100.00

Frequency Missing = 7

_D1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.00	1	5.00
2	3	15.00	4	20.00
3	7	35.00	11	55.00
4	5	25.00	16	80.00
5	4	20.00	20	100.00

Frequency Missing = 7

_E1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	2	10.00	2	10.00
3	5	25.00	7	35.00
4	9	45.00	16	80.00
5	4	20.00	20	100.00

Frequency Missing = 7



## 2.2.6.7. Estilos de aprendizaje

### Encuesta a estudiantes 2.2.2, pregunta 5

Si has estudiado fonética y pronunciación en español, ¿qué tipo de ejercicios has realizado?

#### Ejercicios de *Escuchar y repetir*

_A	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	28	14.00	28	14.00
SI	172	86.00	200	100.00

Frequency Missing = 13

#### Grabar tu voz y revisarla con el profesor

_B	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	121	60.20	121	60.20
SI	80	39.80	201	100.00

Frequency Missing = 12

#### Ejercicios realizados por ordenador

_C	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	107	53.23	107	53.23
SI	94	46.77	201	100.00

Frequency Missing = 12

#### Lecturas en voz alta, imitación del profesor, etc.

_D	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	52	26.00	52	26.00
SI	148	74.00	200	100.00

Frequency Missing = 13

#### Distintuir fonemas, sonidos

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	93	46.73	93	46.73
SI	106	53.27	199	100.00

Frequency Missing = 14

**Acentuación, listas de sílabas acentuadas**

<u>_F</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	65	33.51	65	33.51
SI	129	66.49	194	100.00

Frequency Missing = 19

**Marcar las pausas, formar grupos de palabras**

<u>_G</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	95	47.50	95	47.50
SI	105	52.50	200	100.00

Frequency Missing = 13

**Distinguir frases interrogativas, exclamativas, afirmativas, etc.**

<u>_H</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	67	33.84	67	33.84
SI	131	66.16	198	100.00

Frequency Missing = 15

**Acompañar con movimientos la entonación de una frase**

<u>_I</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	106	53.27	106	53.27
SI	93	46.73	199	100.00

Frequency Missing = 14

**Transcripciones fonéticas, curvas de entonación, etc.**

<u>_J</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	107	54.87	107	54.87
SI	88	45.13	195	100.00

Frequency Missing = 18

**Escuchar un texto y colocar signos: ¡! o ¿?**

<u>_K</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	85	42.93	85	42.93
SI	113	57.07	198	100.00

Frequency Missing = 15

**Adivinar el estado de ánimo de un hablante por su entonación**

<u>_L</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	104	53.61	104	53.61
SI	90	46.39	194	100.00

Frequency Missing = 19

**Juegos de rol (role play), diálogos teatrales**

<u>_M</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	58	29.15	58	29.15
SI	141	70.85	199	100.00

Frequency Missing = 14

**Reproducir estados de ánimo: alegría, tristeza o enfado**

<u>_N</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	106	53.54	106	53.54
SI	92	46.46	198	100.00

Frequency Missing = 15

**Memorizar un poema o un cuento**

<u>_O</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	132	66.00	132	66.00
SI	68	34.00	200	100.00

Frequency Missing = 13

**Audiciones de canciones**

<u>_P</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	57	28.79	57	28.79
SI	141	71.21	198	100.00

Frequency Missing = 15

**Ejercicios con anuncios de publicidad (vídeos)**

<u>_Q</u>	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	67	34.36	67	34.36
SI	128	65.64	195	100.00

Frequency Missing = 18

**Encuesta 2.2.2, pregunta 5, solo estudiantes americanos.**

5A

_A	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	4	14.81	4	14.81
SI	23	85.19	27	100.00

5B

_B	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	14	51.85	14	51.85
SI	13	48.15	27	100.00

5C

_C	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	11	40.74	11	40.74
SI	16	59.26	27	100.00

5D

_D	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	9	33.33	9	33.33
SI	18	66.67	27	100.00

5E

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	19	70.37	19	70.37
SI	8	29.63	27	100.00

5F

_F	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	9	34.62	9	34.62
SI	17	65.38	26	100.00

Frequency Missing = 1

5G

_G	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	18	66.67	18	66.67
SI	9	33.33	27	100.00

5H

_H	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	13	48.15	13	48.15
SI	14	51.85	27	100.00

5I				
_I	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	17	62.96	17	62.96
SI	10	37.04	27	100.00

5J				
_J	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	21	77.78	21	77.78
SI	6	22.22	27	100.00

5K				
_K	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	17	62.96	17	62.96
SI	10	37.04	27	100.00

5L				
_L	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	17	62.96	17	62.96
SI	10	37.04	27	100.00

5M				
_M	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	7	25.93	7	25.93
SI	20	74.07	27	100.00

5N				
_N	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	13	48.15	13	48.15
SI	14	51.85	27	100.00

5O				
_O	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	21	77.78	21	77.78
SI	6	22.22	27	100.00

5P				
_P	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	12	44.44	12	44.44
SI	15	55.56	27	100.00

5Q				
_Q	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	7	26.92	7	26.92
SI	19	73.08	26	100.00

5R				
_R	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	6	22.22	6	22.22
SI	21	77.78	27	100.00

### Encuesta 2.2.2, pregunta 6, solo estudiantes americanos

La pronunciación del español es fácil

_A_1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	3.70	1	3.70
2	6	22.22	7	25.93
3	8	29.63	15	55.56
4	12	44.44	27	100.00

Es más fácil hablar que entender el español

_B2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	6	22.22	6	22.22
2	11	40.74	17	62.96
3	4	14.81	21	77.78
4	4	14.81	25	92.59
5	2	7.41	27	100.00

Los españoles hablan muy deprisa

_6C3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	3.70	1	3.70
3	5	18.52	6	22.22
4	8	29.63	14	51.85
5	13	48.15	27	100.00

Los españoles, cuando hablan, gritan mucho/hablan muy alto

_D4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
3	5	18.52	5	18.52
4	17	62.96	22	81.48
5	5	18.52	27	100.00

**Necesito mejorar mi pronunciación en español**

Cumulative Percent	_E_5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
	En desacuerdo	1	3.70	1	3.70
	Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	4	14.81	5	18.52
	De acuerdo	11	40.74	16	59.26
	Totalmente de acuerdo	11	40.74	27	100.00

**Los ejercicios de repetición (*drills*) son buenos para aprender**

_F_6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	3	11.11	3	11.11
3	4	14.81	7	25.93
4	15	55.56	22	81.48
5	5	18.52	27	100.00

**Es importante entonar bien cuando hablamos**

_G_7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	3.70	1	3.70
2	2	7.41	3	11.11
3	6	22.22	9	33.33
4	13	48.15	22	81.48
5	5	18.52	27	100.00

**Cuando escucho intento adivinar qué está ocurriendo para comprender mejor**

_H_8	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	2	7.41	2	7.41
3	2	7.41	4	14.81
4	18	66.67	22	81.48
5	5	18.52	27	100.00

**Cuando hablo español pienso primero cómo es la frase en mi lengua**

_I_9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	3.70	1	3.70
2	4	14.81	5	18.52
3	1	3.70	6	22.22
4	11	40.74	17	62.96
5	10	37.04	27	100.00

**Es bueno grabar y comparar nuestra entonación con la de los españoles/el profesor/voces en la radio/en la televisión**

_J_10	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	1	3.70	1	3.70
3	9	33.33	10	37.04
4	12	44.44	22	81.48
5	5	18.52	27	100.00

**Es bueno escuchar canciones o ver películas para aprender español y su pronunciación**

_K_11	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	3.70	1	3.70
3	1	3.70	2	7.41
4	15	55.56	17	62.96
5	10	37.04	27	100.00

**Utilizar juegos en clase es bueno para aprender**

	_L_12	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	2	7.41	2	7.41	
De acuerdo	15	55.56	17	62.96	
Totalmente de acuerdo	10	37.04	27	100.00	

**Los ejercicios de rol, juegos teatrales, mímica e improvisaciones son buenos para aprender**

	_M_13	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	1	3.70	1	3.70	
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	9	33.33	10	37.04	
De acuerdo	12	44.44	22	81.48	
Totalmente de acuerdo	5	18.52	27	100.00	

**Las clases tienen que ser divertidas para poder aprender**

	_N_14	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	1	3.70	1	3.70	
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	7	25.93	8	29.63	
De acuerdo	12	44.44	20	74.07	
Totalmente de acuerdo	7	25.93	27	100.00	



**Una clase divertida no significa que no sea formal**

Cumulative Percent	_O_15	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Percent
	Totalmente en desacuerdo	2	7.41	2	7.41
	En desacuerdo	2	7.41	4	14.81
	Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	11	40.74	15	55.56
	De acuerdo	10	37.04	25	92.59
	Totalmente de acuerdo	2	7.41	27	100.00

**Los errores se deben corregir siempre**

_P_16	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	1	3.70	1	3.70
3	7	25.93	8	29.63
4	13	48.15	21	77.78
5	6	22.22	27	100.00

**Un profesor simpático enseña mejor que uno serio**

_Q_17	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	3	11.11	3	11.11
3	5	18.52	8	29.63
4	11	40.74	19	70.37
5	8	29.63	27	100.00

**Hay que preguntar siempre que no se comprende algo**

_R_18	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
2	2	7.41	2	7.41
3	6	22.22	8	29.63
4	10	37.04	18	66.67
5	9	33.33	27	100.00

## 2.2.6.8. Curso de profesores: Interacción y motivación en el aula

Durante la sesión se han visto dos estilos diferentes de crear un primer encuentro:

- A. Un estilo “tradicional” en el que el que cada uno se presenta, cuenta las razones por las que ha decidido estudiar español y describe su familia, amigos, etc.
- B. Mediante el uso de técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de lenguas, elementos de improvisación y recreación de situaciones, lo que podríamos llamar “juego dramático”.

Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.

**En general, ¿Cuál de los dos métodos te parece más eficaz?**

_A	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	6	27.27	6	27.27
B	16	72.73	22	100.00

Frequency Missing = 2

**En general, ¿Cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?**

_B	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	22	91.67	22	91.67
B	2	8.33	24	100.00

**¿Cuál consigue una mayor interacción entre los participantes?**

_C	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	1	4.17	1	4.17
B	23	95.83	24	100.00

**¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?**

_D	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	3	12.50	3	12.50
B	21	87.50	24	100.00

**¿Cuál preferirías utilizar en clase?**

_E	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	7	33.33	7	33.33
B	14	66.67	21	100.00

Frequency Missing = 3

OBSERVACIONES	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A TENER EN CUENTA EL AULA DE TRABAJO Y SUS CARACTERISTICAS	1	9.09	1	9.09
AUNQUE ME GUSTA EL SISTEMA TEATRALIZADO, TAMBIEN EL TRADICIONAL ES NECESARIO. ASI QUE EN COMBINACION	1	9.09	2	18.18
AUNQUE NUNCA LO HE UTILIZADO, PERO CREO QUE FUNCIONARIA MEJOR. PERO ME TEMO QUE ALGUNAS PERSONAS SE NEGARAN	1	9.09	3	27.27
DEPENDERIA DE LA CULTURA DE LOS ESTUDIANTES	1	9.09	4	36.36
EL ESTILO B QUIZA PODRIA RESULTAR INCOMODO A ALGUN ESTUDIANTE EL PRIMER DIA DE CLASE	1	9.09	5	45.45
EL JUEGO DRAMATICO AHONDA EN LA PSICOLOGIA NO TANTO EN LA REALIDAD	1	9.09	6	54.55
EL TEATRAL ES MAS DINAMICO Y SIRVE PARA ROMPER EL HIELO, EL TRADICIONAL SERIA LO COMPLEMENTARIO Y POSTERIOR	1	9.09	7	63.64
EN CLASE PREFERIA UTILIZAR EL A, PERO CONSIDERO QUE ES MEJOR TECNICA LA B EN GENERAL	1	9.09	8	72.73
PARECE ORIGINAL LA IDEA, Y ES IDEAL PARA ROMPER EL HIELO, Y QUITAR UN POCO LA TIMIDEZ	1	9.09	9	81.82
PREFIERO UTILIZAR AMBOS	1	9.09	10	90.91
TODO DEPENDE DEL GRUPO: EDAD, CULTURA, ETC.	1	9.09	11	100.00

Frequency Missing = 13

**¿Has utilizado alguna vez el estilo B en tus clases/prácticas? Sí NO**

PREGUNTA_2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	13	61.90	13	61.90
SI	8	38.10	21	100.00

Frequency Missing = 3

**En el caso de que hayas contestado afirmativamente, ¿cómo lo has aplicado?**

**PREGUNTA3 - ¿cómo lo has aplicado?**

PREGUNTA3___c_mo_lo_has_aplicad	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
COMO ALUMNA, POR LO GENERAL, ME HAN APLICADO EL ESTILO TRADICIONAL Y PREFIERO EL MODELO B (MAS AMENO, DIVERTIDO, Y EFICAZ)	1	14.29	1	14.29
DANDOLES PAPELES A MIS ALUMNOS Y PIDIENDOLES QUE, DESDE SUS PERSONAJES, ACTUEN LA SITUACION PROPUESTA, UTILIZANSO LOS MATERIALES QUE SE ESTAN ESTUDIANDO	1	14.29	2	28.57
DINAMICO, SENCILLO, RAPIDO	1	14.29	3	42.86
HACIENDO PAREJAS Y QUE LUEGO UNO DESCRIBE AL OTRO, SU EXPERIENCIA, DATOS, ETC	1	14.29	4	57.14
JUEGOS DE ADIVINAR PROFESIONES, PERSONAS FAMOSAS	1	14.29	5	71.43

ME LO HAN APLICADO EN CLASES DE IDIOMAS	1	14.29	6	85.71
MUY POSITIVO DADO QUE APRENDI RAPIDO UN NUMERO GRANDO	1	14.29	7	100.00
DE EXPRESIONES, LEXICO CON LOS ESTUDIANTES TARDAN				
UN POCO EN ASUMIR QUE SE APRENDE DE ESTA FORMA				
DRAMATICA				

Frequency Missing = 17

Da tu opinión sobre las siguientes afirmaciones:

- 1 =Totalmente en desacuerdo                      2 = En desacuerdo  
3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
4 = De acuerdo    5 = Totalmente de acuerdo

**Las actividades relacionadas con el juego dramático ayudan a que los estudiantes pierdan el pudor**

_A0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	1	4.35	1	4.35
En desacuerdo	2	8.70	3	13.04
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	4	17.39	7	30.43
De acuerdo	9	39.13	16	69.57
Totalmente de acuerdo	7	30.43	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Para llevar a cabo ejercicios relacionados con el juego dramático, el profesor debe tener conocimientos especializados en técnicas teatrales**

_B0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	2	8.70	2	8.70
En desacuerdo	11	47.83	13	56.52
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	5	21.74	18	78.26
De acuerdo	4	17.39	22	95.65
Totalmente de acuerdo	1	4.35	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Juego dramático es sinónimo de espectáculo teatral**

_C0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	16	69.57	16	69.57
En desacuerdo	7	30.43	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Es bueno que el estudiante practique diferentes roles en el aula, que participe en situaciones variadas, imitando la realidad exterior**

_D0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
De acuerdo	12	52.17	12	52.17
Totalmente de acuerdo	11	47.83	23	100.00

Frequency Missing = 1

**El juego en general, y por tanto el juego dramático, es aplicable en cualquier actividad y en cualquier ámbito de la clase de lengua**

_E0	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	4	17.39	4	17.39
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	8	34.78	12	52.17
De acuerdo	5	21.74	17	73.91
Totalmente de acuerdo	6	26.09	23	100.00

Frequency Missing = 1

**La competitividad entre estudiantes en el aula no es buena para conseguir una atmósfera de trabajo adecuada**

_F	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	3	13.04	3	13.04
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	8	34.78	11	47.83
De acuerdo	8	34.78	19	82.61
Totalmente de acuerdo	4	17.39	23	100.00

Frequency Missing = 1

**No es bueno abusar de las actividades lúdicas**

_G	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	1	4.35	1	4.35
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	5	21.74	6	26.09
De acuerdo	13	56.52	19	82.61
Totalmente de acuerdo	4	17.39	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Es aconsejable comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al lenguaje escrito**

_H	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	1	4.55	1	4.55
De acuerdo	17	77.27	18	81.82
Totalmente de acuerdo	4	18.18	22	100.00

Frequency Missing = 2

**No hay que hacer mención a la palabra drama o teatro cuando se realizan estas actividades para no predisponer al alumno**

_I	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
En desacuerdo	2	9.09	2	9.09
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	7	31.82	9	40.91
De acuerdo	8	36.36	17	77.27
Totalmente de acuerdo	5	22.73	22	100.00

Frequency Missing = 2

**El estudiante puede percibir el uso del juego dramático en clase como una falta de seriedad y de rigor académico**

_J	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	2	8.70	2	8.70
En desacuerdo	1	4.35	3	13.04
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	1	4.35	4	17.39
De acuerdo	17	73.91	21	91.30
Totalmente de acuerdo	2	8.70	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Una clase divertida no implica falta de formalidad y de rigor**

_K	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
De acuerdo	11	47.83	11	47.83
Totalmente de acuerdo	12	52.17	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Un profesor simpático enseña mejor que uno serio**

_L	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	5	21.74	5	21.74
En desacuerdo	10	43.48	15	65.22
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	6	26.09	21	91.30
De acuerdo	1	4.35	22	95.65
Totalmente de acuerdo	1	4.35	23	100.00

Frequency Missing = 1

**La clase ideal es aquella que busca un equilibrio entre el juego, la improvisación y las normas gramaticales**

_M	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	1	4.35	1	4.35
En desacuerdo	1	4.35	2	8.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	1	4.35	3	13.04
De acuerdo	13	56.52	16	69.57
Totalmente de acuerdo	7	30.43	23	100.00

Frequency Missing = 1

**El estudiante se sentirá avergonzado si se le obliga a realizar actividades teatrales**

_N	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	1	4.35	1	4.35
En desacuerdo	1	4.35	2	8.70
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	7	30.43	9	39.13
De acuerdo	12	52.17	21	91.30
Totalmente de acuerdo	2	8.70	23	100.00

Frequency Missing = 1

**Hay que corregir el error en el momento en el que se produce**

_O	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Totalmente en desacuerdo	3	13.04	3	13.04
En desacuerdo	7	30.43	10	43.48
Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	8	34.78	18	78.26
De acuerdo	3	13.04	21	91.30
Totalmente de acuerdo	2	8.70	23	100.00

Frequency Missing = 1

**La corrección continuada de errores ralentiza el ritmo de la clase y puede causar un efecto inhibitorio en el estudiante**

_P	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
De acuerdo	12	52.17	12	52.17
Totalmente de acuerdo	11	47.83	23	100.00

Frequency Missing = 1

## 2.2.6.9. Unidad didáctica elementos suprasegmentales: nivel B2

### **Sesión: el acento**

#### ***Ejercicios de fonética.* Nuño y Franco (2002)**

**El nivel de los ejercicios es el adecuado**

FONETICA1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	11	52.38	11	52.38
SI	10	47.62	21	100.00

Frequency Missing = 3

**La secuencia está bien planteada**

FONETICA2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	12	63.16	12	63.16
SI	7	36.84	19	100.00

Frequency Missing = 5

**Los ejercicios son motivadores**

FONETICA3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	20	90.91	20	90.91
SI	2	9.09	22	100.00

Frequency Missing = 2

#### Las audiciones son reales

FONETICA4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	19	90.48	19	90.48
SI	2	9.52	21	100.00

Frequency Missing = 3

#### Las audiciones son naturales

FONETICA5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	22	100.00	22	100.00

Frequency Missing = 2

#### Las audiciones son significativas

FONETICA6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	17	77.27	17	77.27
SI	5	22.73	22	100.00

Frequency Missing = 2

#### El diseño es atractivo

FONETICA7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	22	100.00	22	100.00

Frequency Missing = 2

#### La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido

FONETICA8	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	15	78.95	15	78.95
SI	4	21.05	19	100.00

Frequency Missing = 5

#### Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno

FONETICA9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	14	70.00	14	70.00
SI	6	30.00	20	100.00

Frequency Missing = 4



FONETICA__OBSERVACIONES	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
EN GENERAL EL CONTENIDO ES ADECUADO AL NIVEL, PERO EN EL RESTO DE LOS ASPECTOS FALTA NATURALIDAD. ES NECESARIO TRABAJAR MAS SOBRE ESTOS ASPECTOS, QUE LO QUE LE DEDICA ESTE MANUAL	1	33.33	1	33.33
LA INFORMACION ES SESGADA Y CONFUSA	1	33.33	2	66.67
UN POCO BAJO PARA NIVEL B2	1	33.33	3	100.00

Frequency Missing = 21

### Sesión de los manuales *Sueña 3*

#### El nivel de los ejercicios es el adecuado

SUE_A1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	4	25.00	4	25.00
SI	12	75.00	16	100.00

Frequency Missing = 8

#### La secuencia está bien planteada

SUE_A2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	3	17.65	3	17.65
SI	14	82.35	17	100.00

Frequency Missing = 7

#### Los ejercicios son motivadores

SUE_A3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	11	64.71	11	64.71
SI	6	35.29	17	100.00

Frequency Missing = 7

#### Las audiciones son reales

SUE_A4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	12	57.14	12	57.14
SI	9	42.86	21	100.00

Frequency Missing = 3

#### Las audiciones son naturales

SUE_A5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	15	71.43	15	71.43
SI	6	28.57	21	100.00

Frequency Missing = 3

**Las audiciones son significativas**

SUE_A6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	10	55.56	10	55.56
SI	8	44.44	18	100.00

Frequency Missing = 6

**El diseño es atractivo**

SUE_A7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	12	60.00	12	60.00
SI	8	40.00	20	100.00

Frequency Missing = 4

**La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido**

SUE_A8	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	6	40.00	6	40.00
SI	9	60.00	15	100.00

Frequency Missing = 9

**Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno**

SUE_A9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	6	37.50	6	37.50
SI	10	62.50	16	100.00

Frequency Missing = 8

SUEÑA - OBSERVACIONES

SUE_A__OBSERVACIONES	Frequency	Percent
MEJOR QUE EL ANTERIOR, MAS COMPLETO PERO AUN CON PUNTOS DIFERENTES	1	100.00

SUEÑA - OBSERVACIONES

SUE_A__OBSERVACIONES	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
MEJOR QUE EL ANTERIOR, MAS COMPLETO PERO AUN CON PUNTOS DIFERENTES	1	100.00

Frequency Missing = 23

## Nuestra Propuesta

### El nivel de los ejercicios es el adecuado

N_PROPUESTA1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	1	4.76	1	4.76
SI	20	95.24	21	100.00

Frequency Missing = 3

### La secuencia está bien planteada

N_PROPUESTA2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
SI	21	100.00	21	100.00

Frequency Missing = 3

### Los ejercicios son motivadores

N_PROPUESTA3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
SI	21	100.00	21	100.00

Frequency Missing = 3

### Las audiciones son reales

N_PROPUESTA4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	1	4.35	1	4.35
SI	22	95.65	23	100.00

Frequency Missing = 1

### Las audiciones son naturales

N_PROPUESTA5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	2	8.70	2	8.70
SI	21	91.30	23	100.00

Frequency Missing = 1

### Las audiciones son significativas

N_PROPUESTA6	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	1	4.35	1	4.35
SI	22	95.65	23	100.00

Frequency Missing = 1

### El diseño es atractivo

N_PROPUESTA7	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
SI	22	100.00	22	100.00

Frequency Missing = 2

**La secuencia dura el tiempo adecuado para el fin perseguido**

N_PROPUESTA8	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	2	10.53	2	10.53
SI	17	89.47	19	100.00

Frequency Missing = 5

**Los contenidos tienen en cuenta el conocimiento real del alumno**

N_PROPUESTA9	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
NO	2	9.09	2	9.09
SI	20	90.91	22	100.00

Frequency Missing = 2

N_PROPUESTA__OBSERVACIONES	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
ES UN PROCEDIMIENTO MUY SIMILAR AL QUE A MI ME GUSTARIA USAR. MUY AFIN A MI.	1	14.29	1	14.29
MUY BIEN PLANTEADO	1	14.29	2	28.57
MUY BUENO IDEA EL DE LOS TEXTOS DE POETAS ESPANOLES.	1	14.29	3	42.86
LOS POWERPOINT CLARIFICA EL TEORICO MEJOR	1	14.29	4	57.14
PARA MI LA SECUENCIA DURA DEMASIADO, FUNCIONARIA SOLO CON UN CURSO INTENSIVO DE MAS DE 4 HORAS SEMANALES	1	14.29	5	71.43
POCOS PROFES TIENEN EL LUJO DE PODER DEDICAR 4H A FONETICA	1	14.29	6	85.71
PUEDE LLEGAR A EXTENDERSE DEMASIADO	1	14.29	7	100.00
QUIZAS NO MUY APTO PARA ALUMNOS MUY RETRAIDOS	1	14.29	7	100.00

Frequency Missing = 17

Durante la sesión se han visto dos formas diferentes de diseñar una unidad didáctica:

- A. Una basada en la secuenciación y contenidos definidos por los **manuales de E/LE**. El desarrollo de la clase irá vinculado a la guía marcada por ellos y los materiales de audio utilizados son los que aporta el manual.
- B. Otra organizada en secuencias que integran sesiones de **calentamiento**, mediante el uso del “juego dramático”, audiciones de **material real**, **grabación y seguimiento** de documentos orales producidos por los estudiantes y **repaso** pormenorizado de la teoría gramatical implicada en la unidad.

**Por favor, elige una de las dos opciones y añade los comentarios que creas necesarios.**

**En general, ¿Cuál de los dos métodos te parece más eficaz?**

OPCION_1	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
B	22	100.00	22	100.00

Frequency Missing = 2

**En general, ¿Cuál es el más sencillo de llevar a la práctica?**

OPCION_2	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	18	85.71	18	85.71
B	3	14.29	21	100.00

Frequency Missing = 3

**¿Cuál es más progresivo?**

OPCION_3	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	2	9.09	2	9.09
B	20	90.91	22	100.00

Frequency Missing = 2

**¿Cuál consideras que es más motivador para los participantes?**

OPCION_4	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	1	4.35	1	4.35
B	22	95.65	23	100.00

Frequency Missing = 1

**¿Cuál preferirías utilizar en clase?**

OPCION_5	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
A	2	9.09	2	9.09
B	20	90.91	22	100.00

Frequency Missing = 2

OPCION__OBSERVACIONES	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
INCORPORAR LA POESIA ESPANOLA	1	16.67	1	16.67
LA OPCION B ME PARECE MAS ADECUADA YA QUE SE INVOLUCRA AL ALUMNO DIRECTAMENTE, Y SE LE MUESTRA SUS PROPIOS LOGROS. MUY MOTIVANTE	1	16.67	2	33.33
ME PARECE UN BUEN METODO	1	16.67	3	50.00
POR NO COMPLICANTE, PERO MUCHO MENOS EFECTIVO. CON COSECHA PROPIA, PERO DEL ESTILO	1	16.67	4	66.67
PREFERIRIA UTILIZAR EN MIS CLASES EL B PERO CONSIDERO QUE ES DEMASIADO LARGO PARA EL TIEMPO QUE SE MANEJA EN MUCHAS INSITUTES Y ESCUELAS	1	16.67	5	83.33
QUIZA UN POEMA SEA LA MEJOR OPCION PORQUE PUEDE RESULTAR ALGO ARIDO PARA EL EXTRANJERO. NO OBSTANTE ES UNA BUENA MANERA DE MOSTRAR LA CADENCIA Y RITMO ESPANOL. UNA CANCION SERIA MAS APROPIADO	1	16.67	6	100.00

## 2.3. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE PARTIDA

### 2.3.1. Normas generales de ACTFL

Tabla 1: Normas generales de ACTFL (1999)

<i>Nivel</i>	<i>Habilidades</i>
Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar cabal y efectivamente en conversaciones sobre temas de interés profesional y/o académico.</li> <li>- Plantear razonamientos estructurados a fin de expresar y respaldar opiniones, y formular hipótesis eficaces recurriendo al uso de discursos extendidos.</li> <li>- Discurrir sobre temas concretos y abstractos.</li> <li>- Tratar situaciones lingüísticamente poco comunes.</li> <li>- Mantener un grado elevado de precisión lingüística.</li> <li>- Cumplir con las exigencias lingüísticas de la vida profesional y/o académica.</li> </ul>
Avanzado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar activamente en conversaciones sobre temas de interés público y personal abordándolos de manera concreta.</li> <li>- Narrar y describir con buen control del aspecto temporal.</li> <li>- Tratar con eficacia complicaciones lingüísticas inesperadas usando estrategias comunicativas.</li> <li>- Mantener en pie la comunicación recurriendo al uso de discursos entrelazados con extensión y sustancia propias del párrafo.</li> <li>- Cumplir con las exigencias de las situaciones que se presentan en el trabajo y/o la escuela.</li> </ul>
Intermedio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en conversaciones sencillas sobre temas predecibles y cotidianos.</li> <li>- Hacer preguntas y responderlas.</li> <li>- Iniciar, mantener en pie, y concluir intercambios comunicativos básicos sin complicación.</li> <li>- Transmitir información personal en oraciones aisladas y/o series de oraciones.</li> <li>- Cumplir con las exigencias personales y sociales sencillas a fin de poder sobrevivir en un país donde se habla el idioma en cuestión.</li> </ul>
Principiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder preguntas sencillas.</li> <li>- Recurrir al uso de palabras aisladas y conjuntos de palabras memorizadas.</li> <li>- Transmitir mensajes con significado mínimo.</li> </ul>

A continuación se resumen las características principales de cada uno de los niveles, partiendo del comienzo del proceso de aprender una segunda lengua.

Los hablantes del nivel Principiante se limitan a producir palabras y frases aisladas. Todavía les falta la capacidad de comunicación autónoma. Pueden responder a preguntas sencillas y dar información personal básica, siempre y cuando se trate de temas conocidos y vocabulario memorizado. Los hablantes del nivel Intermedio ya tienen cierta capacidad comunicativa autónoma. Pueden participar en conversaciones sencillas, pedir y dar información sobre temas conocidos y su discurso puede extenderse a oraciones o series de oraciones. Además, pueden iniciar y llevar a cabo interacciones sencillas de la vida diaria; por ejemplo, arreglar una cita con un profesor o realizar compras en una tienda o en una taquilla. En el nivel Avanzado los hablantes ya pueden participar en conversaciones sobre diversos temas. Pueden sostener el discurso más largo y entrelazado, como se requiere para narrar un evento, describir una escena o explicar un proceso. Salen del marco temporal del presente; hablan ya en pasado y futuro, controlando bastante bien la sintaxis y morfología de los verbos. Finalmente, con el nivel Superior, al que llegan muy pocos hablantes de una segunda lengua, se puede participar en conversaciones y también en reuniones y presentaciones formales, sobre temas tanto generales como profesionales o controvertidos. Los hablantes de este nivel se expresan con soltura y sofisticación ofreciendo y defendiendo sus opiniones y respondiendo a razonamientos contrarios. Mantienen un alto grado de precisión lingüística y cometen errores sólo ocasionalmente o en las estructuras complejas y de poco uso.

Para evaluar la capacidad lingüística, además de las funciones globales que se acaban de ver, también se usan otros criterios de evaluación: el contexto y contenido, la precisión y el tipo de texto. La escala de calificaciones parte de la suposición de que la facilidad de expresión lingüística crece exponencialmente y de que cada nivel engloba todos los demás niveles más bajos. Con la excepción del nivel Superior, cada uno de los niveles principales de la escala está dividido en sub-niveles internos, denominados Alto, Medio y Bajo. Estas divisiones resultan en diez puntos de la escala de calificaciones de ACTFL en total, como se puede ver en la Figura 2. O sea, empezando con el punto más bajo de la escala, las calificaciones posibles son Principiante Bajo, Principiante Medio, Principiante Alto, Intermedio Bajo, Intermedio Medio, etc.

Figura 2: Escala de calificaciones de ACTFL



La entrevista para determinar la capacidad de expresión oral de ACTFL, la OPI, es un procedimiento normalizado que sirve para evaluar de manera global la habilidad funcional que una persona posee al hablar. Es decir, la OPI mide holísticamente la producción lingüística a través de la determinación de los patrones de puntos fuertes y débiles. También establece el nivel de habilidad funcional con la que el hablante es capaz de desenvolverse con consistencia, además de las limitaciones evidentes que el entrevistado posee dentro de la franja más alta de esa habilidad. Esto quiere decir que la OPI es un método de pruebas que mide la habilidad de hablar un idioma de acuerdo con su capacidad para cumplir con ciertas funciones lingüísticas, no en comparación con la capacidad que posee otra persona. Se determinan los niveles de acuerdo con los criterios de cada uno de los diez niveles de capacidad lingüística descritos en las *Normas generales de ACTFL sobre capacidad de expresión oral* (ACTFL, 1988; Swender, 2001).

Esta descripción se parece en muchos aspectos a las evaluaciones que se usan en la Unión Europea y en otras partes del mundo para medir la capacidad de expresión oral de los hablantes de segundas lenguas. Me imagino también que los que se ocupan de la evaluación de las DO en otros países se han enfrentado con los mismos retos y los mismos obstáculos que hemos experimentado en los Estados Unidos para explotar en el aula el potencial de estas evaluaciones y, sobre todo, el potencial de ver el aprendizaje de una lengua como desarrollo continuo de ciertas habilidades en la expresión oral.



## 2.3.2. Material didáctico inicial: *Ejercicios de fonética*

Nuño y Franco (2002): *Ejercicios de fonética avanzado y superior*, Madrid, Anaya.

### Introducción: fonemas, sonidos... letras del español

Todas las lenguas están constituidas por fonemas. Un fonema es un elemento abstracto, un sonido ideal, que solo existe en la imaginación de los hablantes de cada lengua; el fonema se representa entre barras. Cuando hablamos convertimos esos fonemas en sonidos; los sonidos se representan entre corchetes [p]. Y cuando escribimos representamos esos fonemas en letras o grafías; las letras se representan sin barras ni corchetes (p). No siempre existe una coincidencia exacta entre fonemas, sonidos y letras: a veces incluso las distancias son muy grandes. Sin embargo, en español hay una gran correspondencia entre fonemas, sonidos y letras.

El español tiene veinticuatro fonemas, cinco vocálicos y diecinueve consonánticos. A cada uno de estos fonemas suele corresponderle un sonido y una letra o grafía, tal y como se puede ver en los cuadros siguientes:

#### Las vocales: sus correspondencias en otras lenguas

	Fonema	T. fonética	Grafía	Español	Francés	Portugués	Italiano	Inglés	Alemán
VOCALES	/i/	[i]	i, y	química	pipe	rir	pipa	police	mit
	/e/	[e]	e	teléfono	porter	cafeteira	estate	they	fehlen
	/a/	[a]	a	casa	part	cabelo	amore	hand	baden
	/o/	[o]	o	oso	peau, pot	avô	orso	low	komet
	/u/	[u]	u	uva	poule	untar	luna	fool, rude	Mutter

Las consonantes: sus correspondencias en otras lenguas

Fonema	T. fonética	Grafía	Español	Francés	Portugués	Italiano	Inglés	Alemán
/p/	[p]	p	pipa	père	painel	padre	open	Pollen
/b/	[b]	b, v, w	beso, vida	ballon	belo	borsa	abolition	Boot
	[β]		cabeza, ave	—	—	—	—	—
/m/	[m]	m	mano	maison	milho	mano	much	Mühe
/f/	[f]	f	fama	feu, photo	ferro	farina	few, photo	Faden, viel, Philosoph
/t/	[t]	t	tomate	tante	taful	tabacco	stupid	Ton, Rad
/d/	[d]	d	día	dire	doze	adesso	colder	du, undicht
	[ð]		cada	—	—	—	then	—
/θ/	[θ]	z + a, o, u c + e, i	zapato cena	—	—	—	thank thin	—
/s/	[s]	s	santo	savoir	sapateiro	sicuro	essence	müssen, Strabe
/l/	[l]	l	lámpara	sol	leitura	luce	late	los, fallen
/r/	[r]	r	caro	—	coração	Roma	choral	Rose, knurren
/r̄/	[r̄]	r, -rr-	radio, perro	—	—	arrivare	—	—
/n/	[n]	n	nata	nous	menino	nove	night	nehmen
/ɛ/	[ç]	ch	chorizo	—	—	dolce	choose	—
/y/	[j]	y	yate, cónyuge	—	—	—	—	—
	[ʝ]		haya	—	—	—	jacket	Jutta
/ʎ/	[ʎ]	ll	llave	—	malha	figlio	—	—
/ŋ/	[ŋ]	ñ	año	vigne	Espanha	montagna	—	—
/k/	[k]	c + a, o, u	cara, cosa, acuso	café	cartaz	cassa	cool	Chor
		qu + e, i	queso, aquí	qui	queijo	chimica	quiet	Quelle
		k	kilo, kiosco	képi	kilogramo	kayak	kilometre	Kind
/g/	[g]	g + a, o, u	gato, gorra, guante	gare guérir	galo	gatto	agony	gehen
		gu + e, i	guerra hago, águila	—	—	—	—	—
/x/	[x]	j + a, o, u g + e, i	jamón, gitano	—	—	—	—	machen

CONSONANTES

Sin embargo, como habrás observado, no hay siempre una coincidencia perfecta entre fonemas, sonidos y letras; así:

- Un mismo fonema puede representarse mediante dos letras diferentes, como sucede en los siguientes casos:

fonemas	grafías
/i/	i, y
/b/	b, v
/θ/	c + e, i; z + a, o, u
/k/	c + a, o, u; qu + e, i; k
/x/	g + e, i; j

- Una letra puede representar a dos fonemas:

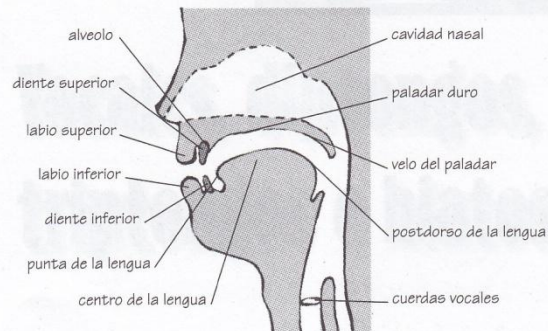
grafías	fonemas
c	/θ/, /k/
g	/g/, /x/
r	/r/, /r̄/
y	/i/ /y/

- La letra *x*, en determinados contextos, puede representar dos fonemas: /k/ + /s/.
- Por último, la letra *h*, aunque se utiliza en la escritura, no representa ningún fonema.

Para facilitar la comprensión de cómo se pronuncian los diferentes sonidos del español, utilizaremos para cada uno de ellos un esquema facial en el que se representará la posición de los órganos articulatorios.

### ESQUEMA FACIAL

Órganos que se utilizan en la articulación de los sonidos



### 2.3.3. Programación inicial del curso



**PROFESOR: Gabino Boquete Martín**  
**Aula: A. Carpentier**  
**Horario: 12:30-14:00**

***EJERCICIOS DE FONÉTICA (NIVELES AVANZADO Y SUPERIOR),***  
M<sup>a</sup> Pilar Nuño Álvarez y José Ramón Franco Rodríguez, Anaya, 2001.

#### **OBJETIVO DEL CURSO**

- Hacer una reflexión sobre la importancia del estudio y dominio del español como parte de su carrera universitaria y futuro profesional.
- Recapacitar, asimismo, sobre el funcionamiento interno de la lengua española. Perfeccionamiento de las estructuras fonéticas, conocimiento y uso correcto de normas cada vez más complicadas.
- Conseguir que el estudiante perciba el estudio y la práctica de la fonética como algo necesario y válido desde el primer momento.
- Hacer que el estudiante sea capaz de reconocer e imitar las diferentes estructuras entonativas.
- Localizar y corregir problemas fonéticos y de pronunciación.

#### **METODOLOGÍA**

Se intentará aplicar el estudio de la fonética con rigor, como disciplina lingüística, de modo que sea asequible al estudiante y que sea útil para la comunicación en español. El fin último es mejorar la competencia comunicativa como el resultado del conocimiento teórico que se posee de la lengua (competencia lingüística) sumado al conocimiento que se tiene del entorno, de las situaciones y de las necesidades (competencia pragmática).

#### **HABLAMOS SÓLO EN ESPAÑOL**

En la clase sólo vamos a hablar en español. El uso del inglés en la clase impediría tu inmersión total dentro del proceso de aprendizaje del español.

## ASISTENCIA

La asistencia es obligatoria. Si el alumno se ausenta más del límite permitido (TRES clases), su nota final reflejará un descenso de una letra por cada falta de asistencia que no haya sido excusada mediante justificante médico o de su director del programa.

## EVALUACIÓN

<b>1. Participación en clase</b>	<b>20%</b>
<b>2. Tarea en casa</b>	<b>15%</b>
<b>3. Trabajos (1)</b>	<b>15%</b>
<b>5. Examen</b>	<b>50%</b>

## PREPARACIÓN Y PARTICIPACIÓN

No olvides traer a clase el libro de *ejercicios de fonética*. Cada día debes llegar preparado a clase, habiendo hecho la tarea asignada en el programa, con el propósito de participar activamente (de forma individual, en parejas o en grupos). La participación en clase es fundamental para tu aprendizaje del español.

## ACTIVIDAD EN CASA

La tarea en casa es importantísima para tu aprendizaje continuo del español. Tú eres el principal responsable de que tu español mejore. La tarea en casa es fundamental para seguir bien el ritmo de la clase, es obligatoria y puedes encontrar el trabajo para cada día en el programa. No hacer la tarea reducirá significativamente tu nota final.

## CUADERNO DE TRANSCRIPCIONES

En él se irán realizando transcripciones de las palabras que, a lo largo del curso, vaya indicando el profesor.

## REALIZACIÓN DE UN TRABAJO ESCRITO.

Se realizará un trabajo escrito sobre un tema planteado por el profesor, relacionado con aspectos relativos a las variedades del español.

## PRUEBA FINAL.

Habrà una prueba final en la que se evaluarán los aspectos fonéticos y ortográficos estudiados. Esta prueba tiene el objetivo de comprobar lo que has aprendido y te dará una idea de tu evolución en el curso.

## ESCALA DE NOTAS

<b>A+ = 97-100</b>	<b>B+ = 87-89</b>	<b>C+ = 77-79</b>	<b>D+ = 67-69</b>
<b>A = 93-96</b>	<b>B = 83-86</b>	<b>C = 73-76</b>	<b>D = 63-66</b>
<b>A- = 90-92</b>	<b>B- = 80-82</b>	<b>C- = 70-72</b>	<b>D- = 60-62</b>

## 2.4. RECONOCIMIENTO DEL PROBLEMA

### 2.4.1. El primer día de clase

#### 2.4.1.1. Ejemplos en los manuales

##### Descripción de las personas

✓ \_\_\_\_\_

*c. ¿cómo es?*


**VOCABULARIO**



**7**  
**C**

**1.** Señala en estos personajes las siguientes características físicas.

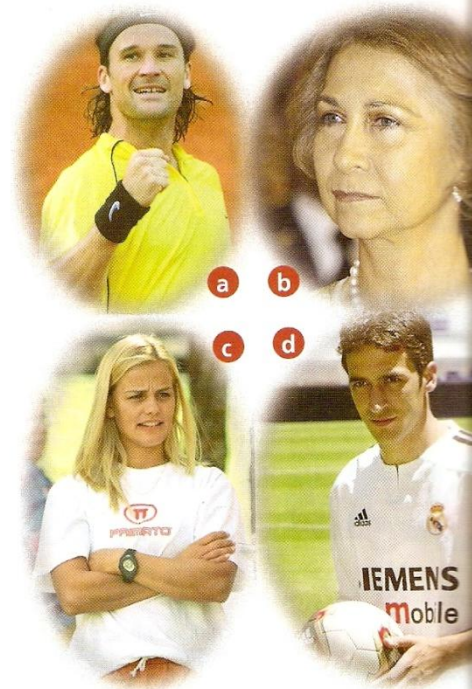
1. Pelo largo y rubio.
2. Pelo corto y moreno.
3. Ojos claros.
4. Ojos oscuros.
5. Bigote.
6. Barba.

**2.** Escucha y completa las siguientes descripciones y adivina a qué personaje se refiere cada una de ellas. **60** 

1. Tiene el \_\_\_\_\_ largo y rubio. Tiene los \_\_\_\_\_ verdes. ¡No tiene \_\_\_\_\_!
2. Tiene los \_\_\_\_\_ oscuros. Tiene el \_\_\_\_\_ corto y la \_\_\_\_\_ negra.

**3.** Escucha las descripciones y señala quiénes son. **61** 

1. \_\_\_\_\_ . 3. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_ . 4. \_\_\_\_\_



#### COMUNICACIÓN

Es	}	Joven ≠ mayor
		Alto/a ≠ bajo/a
		Delgado/a ≠ gordo/a
		Calvo
Tiene	}	el pelo largo, corto, rubio, moreno
		el pelo liso, rizado
		los ojos azules, marrones, oscuros
Lleva	}	gafas
		barba
		bigote

**A** ¿Cómo es?



Carmen habla a Julia de su novio

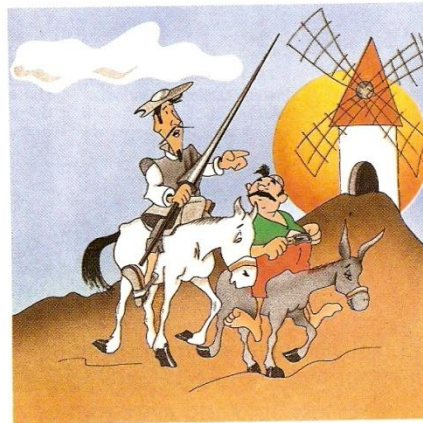
**Carmen:** ¿Cómo es tu novio?  
**Julia:** No está mal. Es alto, delgado...

**Carmen:** ¿Es rubio o moreno?  
**Julia:** Moreno, y tiene bigote y barba. Aquí tengo una foto. Mira.

**Carmen:** Es muy guapo. Parece simpático. Tiene los ojos claros, ¿verdad?  
**Julia:** No, los tiene oscuros.

**Carmen:** ¿Qué hace?  
**Julia:** Es notario.

**Carmen:** ¿Sí? ¿Cuántos años tiene?  
**Julia:** Veintiocho.



alto ≠ bajo  
delgado ≠ gordo



¿tienes la palabra!

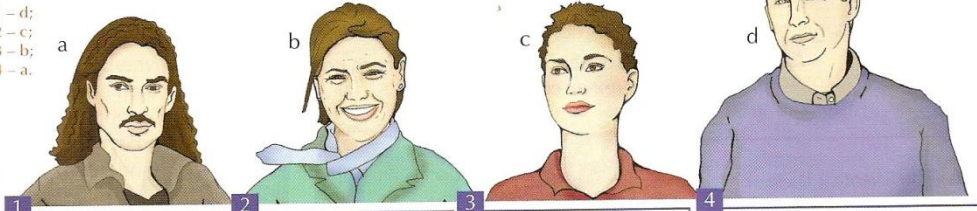
Para ayudarte:

¿Cómo es...?	
¿Es...	¿Tiene...
... moreno/a o rubio/a?	... bigote?
... alto/a o bajo/a?	... barba?
... gordo/a o delgado/a?	... el pelo corto o largo?
... simpático/a o antipático/a?	... el pelo liso o rizado?
... guapo/a o feo/a?	... los ojos oscuros o claros?
... joven o mayor?	

# UNIDAD 6

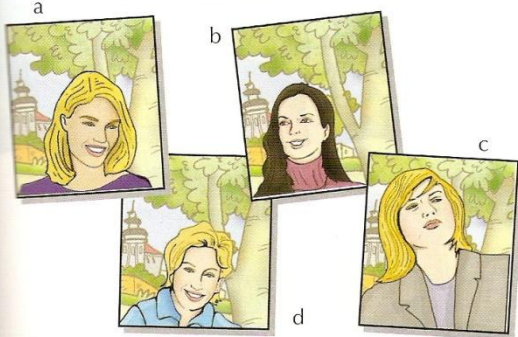
## 2 RELACIONA cada descripción con su dibujo correspondiente.

- 1 - d;
- 2 - c;
- 3 - b;
- 4 - a.



- 1 Es alto, rubio, tiene los ojos azules y el pelo liso.
- 2 Tiene el pelo rizado y corto. Es morena y bastante guapa.
- 3 Es morena y bastante mayor. Tiene los ojos oscuros y el pelo liso.
- 4 Es moreno, bajo y delgado. Tiene el pelo largo y rizado. Tiene los ojos oscuros.

## 3 Ahora Celia y Natalia hablan de la hermana de Celia. ¿Cuál de las imágenes es?



La hermana de Celia es la imagen a.

## 4 PRACTICA en grupo. El juego de las veinte preguntas.

Un alumno piensa en un compañero de clase. Los demás hacen preguntas para averiguar quién es. Sólo puede responder *sí* o *no*.

- ¿Tiene el pelo liso?
- ¿Es joven?
- ¿Es Marie?
- ¿Es Jacqueline?
- No.
- Sí.
- ¡No!
- ¡Sí!

### • Preguntar y decir la edad

- A. ¿Cuántos años tienes?
- B. (Tengo) treinta.

## 5 RELACIONA los adjetivos de la lista con las fotografías.



- 1. DIVERTIDA
- 2. ....atrevida.....
- 3. ....serio.....
- 4. ....simpático.....
- 5. ALEGRE
- 6. ....inteligente.....

Para ayudarte

- SERIO
- ATREVIDA
- INTELIGENTE
- SIMPÁTICO

• Describir la personalidad  
Es...  
inteligente tonto/a  
divertido/a serio/a  
simpático/a antipático/a

Limite los candidatos a un área poco polémica (actores y actrices, cantantes, presentadores/as de televisión u otros colectivos parecidos). NO es aconsejable nombrar candidatos a estudiantes ni profesores. Es mejor que los premios sean por unanimidad.

## 6 EN GRUPOS. Concedemos el premio "Naranja" al personaje más simpático de la actualidad, y el premio "Limón" al más antipático. Cada grupo presenta sus premios:

"Y el premio Naranja es para..."



## Descripción de animales

### 14 Habla con tu compañero sobre cómo estás / cómo eres cuando...

- ⇒ Tu mejor amigo tiene una entrevista de trabajo.
- ⇒ Tu compañero de piso se va de casa tras enfadarse contigo.
- ⇒ Un compañero de trabajo tiene un problema familiar.
- ⇒ Es el cumpleaños de tu hermano favorito.
- ⇒ Tienes un examen al día siguiente.
- ⇒ A tu vecina le ha tocado la lotería.
- ⇒ Un familiar de un compañero de trabajo ha tenido un accidente.
- ⇒ Una compañera de trabajo acaba de tener un bebé.
- ⇒ Apruebas unas oposiciones.
- ⇒ Has aprobado el carné de conducir.

### 15 Juego: "El saco de la suerte". Escribe tres adjetivos de los aprendidos en clase y sigue las instrucciones de tu profesor.



### 16 ¿Te gustan los animales? Lee este fragmento de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, y contesta a las preguntas.

¿Qué animal te gusta más?  
¿Y el que menos?  
¿Por qué?

¿Hay que tener una sensibilidad especial para tener animales?

¿Cómo son las personas que abandonan o maltratan a los animales?

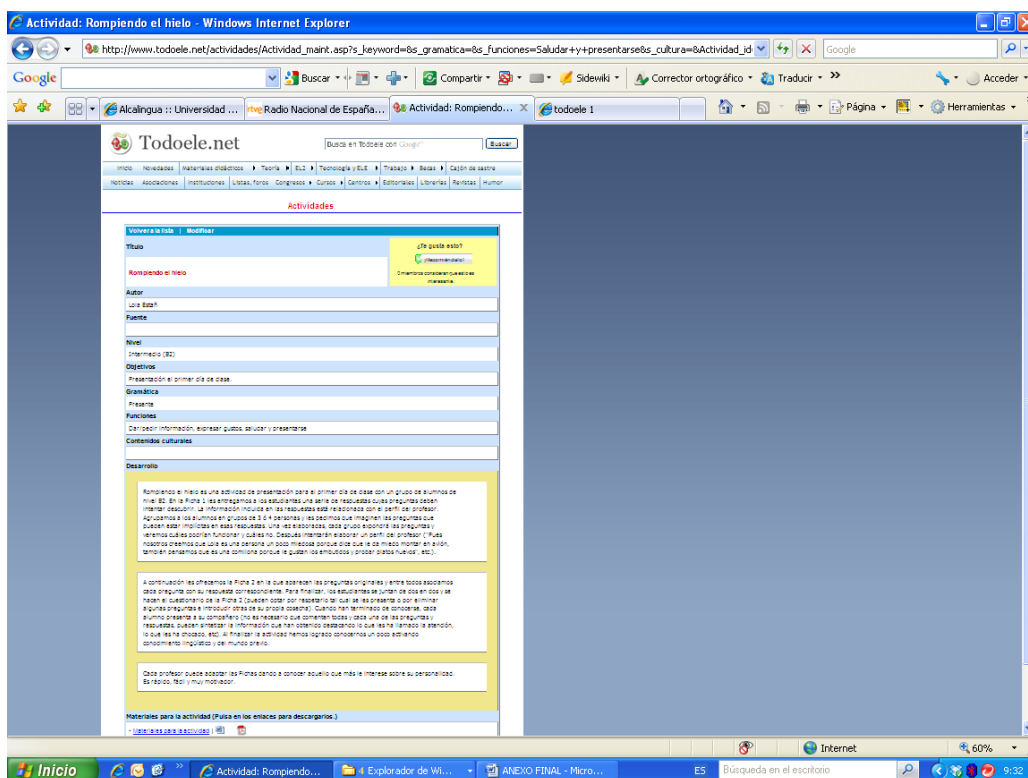


Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría que es todo de algodón, que no lleva huesos. Solo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro. Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: "¿Platero?", y viene a mí con un trotecillo alegre, que parece que se ríe en no sé qué cascabeleo ideal...

(...) Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña..., pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paseo sobre él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo...

En grupos, opinad si es bueno tener animales, en qué circunstancias, qué clase de personas los puede necesitar más...

## 2.4.1.2. Ejemplo en Internet: TODOELE



Rompiendo el hielo es una actividad de presentación para el primer día de clase con un grupo de alumnos de nivel B2. En la Ficha 1 les entregamos a los estudiantes una serie de respuestas cuyas preguntas deben intentar descubrir. La información incluida en las respuestas está relacionada con el perfil del profesor. Agrupamos a los alumnos en grupos de 3 ó 4 personas y les pedimos que imaginen las preguntas que pueden estar implícitas en esas respuestas. Una vez elaboradas, cada grupo expone las preguntas y veremos cuáles podrían funcionar y cuáles no. Después intentarán elaborar un perfil del profesor ("Pues nosotros creemos que Lola es una persona un poco miedosa porque dice que le da miedo montar en avión, también pensamos que es una comilona porque le gustan los embutidos y probar platos nuevos", etc.). A continuación les ofrecemos la Ficha 2 en la que aparecen las preguntas originales y entre todos asociamos cada pregunta con su respuesta correspondiente. Para finalizar, los estudiantes se juntan de dos en dos y se hacen el cuestionario de la Ficha 2 (pueden optar por respetarlo tal cual se les presenta o por eliminar algunas preguntas e introducir otras de su propia cosecha). Cuando han terminado de conocerse, cada alumno presenta a su compañero (no es necesario que comenten todas y cada una de las preguntas y respuestas, pueden sintetizar la información que han obtenido destacando lo que les ha llamado la atención, lo que les ha chocado, etc.). Al finalizar la actividad hemos logrado conocernos un poco activando conocimiento lingüístico y del mundo previo.

## ROMPIENDO EL HIELO

### FICHA 1

PREGUNTAS	RESPUESTAS
	El café, el mar y los embutidos
	Buena compañía, un buen vino, una buena conversación, sol y playa
	La impulsividad
	El futuro del planeta
	Nada
	La empatía, la capacidad para ponerme en el lugar de los otros

## ROMPIENDO EL HIELO

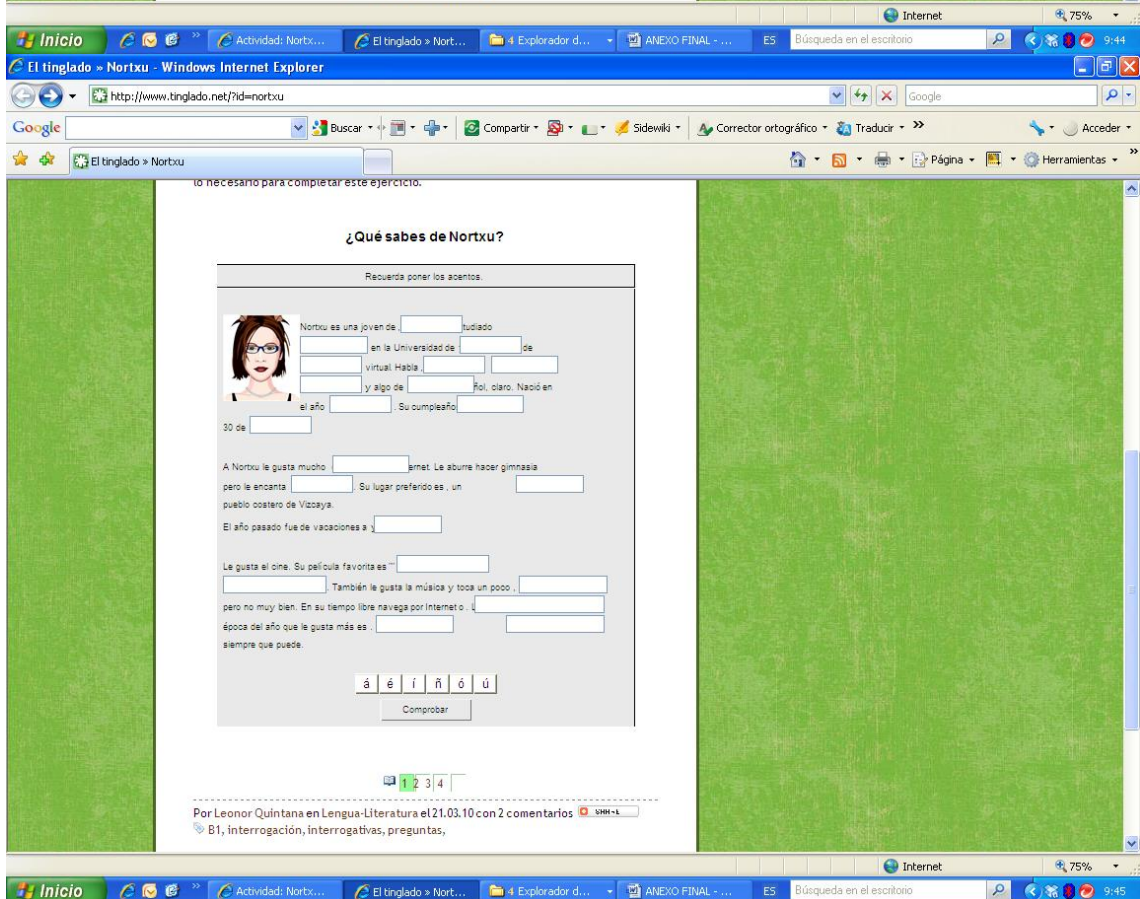
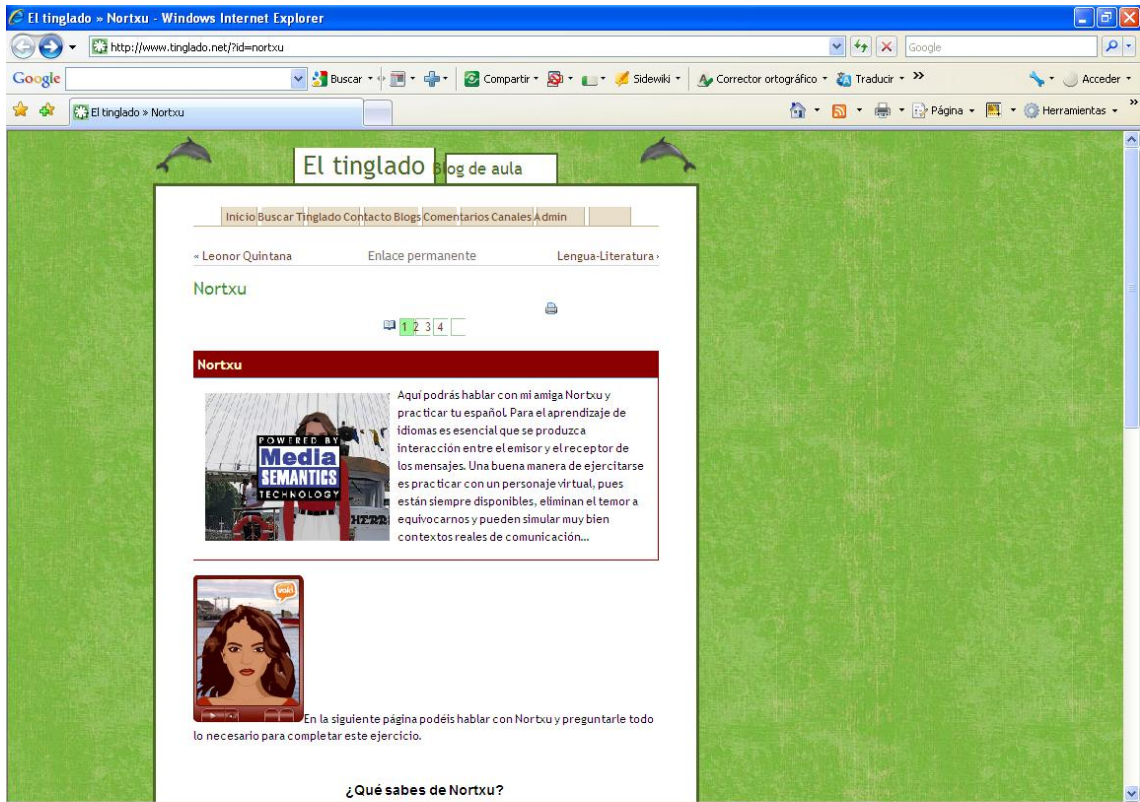
### FICHA 2

<p>¿A quién te gustaría conocer?</p> <p>¿De qué tienes miedo?</p> <p>¿Para qué estás negada?</p> <p>¿Cuáles son tus aficiones?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta de la clase de español?</p> <p>¿Cuál es tu principal virtud?</p>
--

[http://www.todoele.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?s\\_keyword=&s\\_gramatica=&s\\_funciones=Saludar+y+presentarse&s\\_cultura=&Actividad\\_id=123](http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=&s_gramatica=&s_funciones=Saludar+y+presentarse&s_cultura=&Actividad_id=123)

### 2.4.1.3. El Blog de aula

<http://www.tinglado.net/?id=nortxu>






## I PUESTA EN MARCHA:

**Conocer, descubrir**

### 2.4.2. Conocer-descubrir

<p><b>Objetivos</b></p>	<p>Realizar una primera toma de contacto del grupo</p> <p>Generar una buena atmósfera en esta primera clase</p> <p>Trabajar con descripciones del espacio</p> <p>Repasar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La comparación</li> <li>• Léxico de los sentidos</li> <li>• Adverbios de modo y cantidad</li> </ul>
	<p><b>40 minutos</b></p>

En esta primera sesión es fundamental que el foco de atención hacia los estudiantes sea compartido; la confianza en los demás se establece en estos primeros contactos, en los que se deberá ser flexible con los tiempos y los ritmos de adquisición: ya habrá tiempo para incrementar la dificultad de los contenidos.

### **1. ANTES DE ENTRAR.**

Antes de entrar al espacio de trabajo, se les pide a los alumnos que traten de imaginar qué hay detrás de la puerta. **Colores, formas, objetos, colocación, tamaños..., y que lo almacenen en su memoria.** Hay que darle mucha importancia a este tipo de ejercicios en los que se pide a los alumnos ejercitar la imaginación y la creatividad a la hora de trabajar con adultos. El profesor debe colaborar más guiando la imaginación del grupo. En general, los adultos necesitan más tiempo para cualquier ejercicio. Los imaginativos por su menor frescura. Los laboriosos, porque suelen ser más minuciosos.

### **2. DESCUBRIMOS EL ESPACIO**

Los alumnos recorren individualmente el espacio, comparando su imagen inventada, y la real, utilizando todos sus sentidos.

### **3. ¿COMO SERÁ MI PAREJA?**

De nuevo hay que prever. ¿Cómo será el alumno con el que cada uno va a formar pareja? Su aspecto físico, su ropa, su voz... El profesor ayuda a pensar.

### **4. OS PRESENTO A VUESTRA PAREJA**

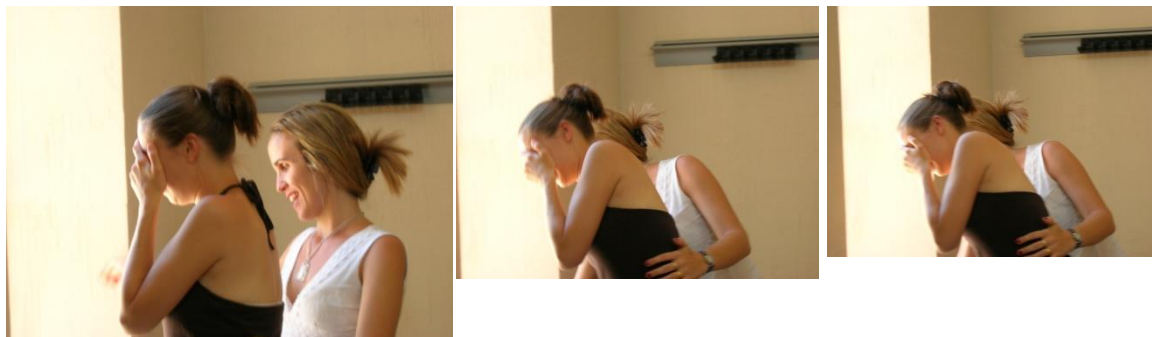
De forma más o menos ceremoniosa, **se transforma el grupo en parejas.** El profesor va dirigiendo una presentación para que los alumnos no sólo miren a la pareja o le pregunten su nombre: **Preséntate. Di tu nombre, edad, de dónde eres, algún detalle interesante de ti o tu entorno de amistad, familia o aficiones. Observa cómo viste. Escucha su voz.**

### **5. DESCUBRIMOS EL GRUPO**

Los alumnos comienzan a andar por el espacio y dicen su nombre a la persona con quien se cruzan. Al tiempo que se presentan mutuamente, se van fijando en todo aquello en lo que se fijaron en el ejercicio 'Os presento a vuestra pareja', y lo van memorizando.

## 6. TE ENSEÑO ME ENSEÑAS

Por parejas, los alumnos se muestran el espacio mutuamente: los detalles que han descubierto, les han parecido interesantes o simplemente curiosos.



## 7. TE PRESENTO ME PRESENTAS

Tras un tiempo prudencial se les indica que continúen haciendo lo mismo pero usando como objeto de comentario a los propios alumnos del grupo, y aprovechando para presentarse mutuamente.

## 8. NUESTROS NOMBRES

En un papel más grande que pequeño, escribimos, dibujamos, coloreamos, simbolizamos..., nuestro nombre. Los nombres se colocan en el espacio y cada cual, libremente, añade dibujos, palabras o formas, según le sugieran los distintos nombres. Este ejercicio se puede plantear ahora, si hay tiempo para la presentación o más tarde, en la sesión 4, en una fase de más profundización. O en ambos momentos y comparar resultados.

## 9. COLORES Y FORMAS

A la voz del profesor, **todos se desplazan rápidamente a tocar algún elemento del espacio que posea el color o la forma que diga en voz alta: Negro, rojo, circular, cuadrado...** En adultos, el menor espíritu competitivo se suple con la hilaridad que producen los ejercicios muy activos.

## 10. COLORES Y FORMAS EN EL GRUPO

El mismo juego pero, esta vez, el objeto de búsqueda son los propios miembros del grupo, sus prendas de vestir y objetos personales.

## 11. PRESENTACIONES

Los alumnos andan cruzándose por el espacio, saludándose mutuamente y diciendo el nombre ajeno. Si no lo recuerdan, se lo preguntan con la mirada.

## 12. LAZARILLOS

Juego tradicional aplicado a la investigación del espacio. Por parejas, **uno hace de ciego, con antifaz, y el otro es su lazarillo**. Le irá guiando por el espacio haciéndole observar, con el resto de los sentidos, los elementos del espacio. El profesor, cada cierto tiempo, recuerda a los ciegos y lazarillos **un sentido, con el que tienen que trabajar con más intensidad. 'Oído, tacto, olfato, gusto'**. **Se intercambian los papeles**. La minuciosidad de los adultos exige más tiempo en este ejercicio. El riesgo con jóvenes de 'jugar' a 'fastidiar' al ciego, se suple en esta ocasión por la falta de confianza a priori al anular el sentido de la vista. En general, los adultos irán más despacio y arriesgarán menos, por lo que si queremos que la experimentación sea rica, habrá que insistir en un poquito de riesgo.



## 13. LAZARILLOS EN EL GRUPO

El mismo juego aplicado ahora a la investigación del grupo. Con la misma dinámica, el lazarillo irá guiando al ciego a encontrarse con otros ciegos a los que tendrá que observar sin ver. Al haber pocos elementos de trabajo, se hace absolutamente necesario que la investigación del grupo sea profunda y no



existan pistas anticipadas para un ciego de a quién se está investigando. Se vuelve a insistir en utilizar de forma más concreta alguno de los sentidos cada cierto tiempo.

#### **14. COTILLEOS**

Este juego tiene tres fases.

1ª: Por parejas, cuanto más desconocidas mejor, comentan en secreto algún hobby que tengan, un pecadillo piadoso y/o, algún sueño por realizar. Al de cada miembro de la pareja, añaden uno falso que servirá como distractor en el juego.

2ª: Caminan por el espacio y cotillean todo aquello de lo que se van enterando. Siempre diciendo 'el pecado' pero nunca 'el pecador'. Al principio sólo podrán contar lo de la pareja, lo propio y lo inventado, pero cada vez que les cuenten algo podrán añadirlo a su repertorio de cotilleos.

3ª: Deben buscar aquellas personas cuyos "hobbies", pecadillos o sueños, coincidan con los propios o les resulten interesantes o curiosos. Entonces, conversan y se hacen preguntas sin parar. La mayor experiencia de los alumnos hace que las historias y propuestas sean más variadas en este juego, por lo que suele ser más curioso el contenido. Los elementos inventados no deben descubrirse, por lo que puede haber personas buscando información falsa durante toda la fase.

#### **15. ME RECUERDAS A...**

**Se forman parejas, que se distribuyen por el espacio, mirándose frente a frente. Se pide a los alumnos que traten de ver en su pareja un animal, en el más natural sentido de la palabra.** Tras decírselo mutuamente y justificar la elección, se cambia de parejas y se repite. Tras tres o cuatro cambios, se pone en común lo que a cada uno le han dicho y si ha habido similitud entre lo que han opinado distintas parejas o no.

### 2.4.3. Ejercicios de fonética española para anglófonos

## 10/ Dificultades del hablante de inglés

Los hablantes de lengua inglesa encontrarán dificultades muy distintas en la fonética del español. Las más importantes han sido tratadas en los capítulos anteriores. Vamos a partir de la comparación de los fonemas consonánticos y vocálicos del español.

FONEMAS CONSONÁNTICOS ESPAÑOLES				FONEMAS CONSONÁNTICOS INGLESES			
p	t	tʃ	k	p	t	tʃ	k
b	d	y	g	b	d	dʒ	g
					θ ð		h
f	θ	s	χ	f	s	ʃ	
				v	z	ʒ	
	l	ʎ			l		
m	n	ɲ		m	n		ŋ
	r				r		
	r					j	w

FONEMAS VOCÁLICOS ESPAÑOLES			FONEMAS VOCÁLICOS INGLESES		
i		u	i:		u:
			ɪ		ʊ
e		o		ə	
			e	ɜ:	ɔ:
	a		æ	ʌ	ɒ
					ɑ:

Los aspectos fonéticos que suelen resultar más difíciles para los hablantes de inglés se comentan a continuación.

Moreno, F. (2000:97) *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*, Madrid, Arco/Libros.

## 2.4.4. Unidad didáctica: *Las supersticiones*

### Lección 4. Supersticiones

#### 1 Lee el siguiente texto

Las supersticiones son creencias populares que no tienen ninguna base científica, simplemente se basan en alguna tradición o alguna creencia irracional.

Un gato es un animal que trae buena o mala suerte dependiendo del país en el que estés. Aunque en el antiguo Egipto se creía que el gato era la reencarnación de los dioses y estaba considerado un animal sagrado, después los católicos lo consideraron como la reencarnación del diablo. En casi toda Europa encontrarse con un gato negro trae mala suerte.

Algunas personas no se consideran especialmente supersticiosas, aunque tienen algunas manías. Por ejemplo tocar madera o cruzar los dedos porque trae buena suerte.

También existen amuletos que atraen la buena suerte. Un amuleto es cualquier cosa que creemos que nos protege del mal, el sufrimiento, la enfermedad, etc. Los amuletos suelen ser objetos que tienen algún valor sentimental para nosotros y que creemos que tiene algún poder sobrenatural. Uno de los amuletos más utilizados por los estudiantes para hacer los exámenes es llevar la estampa de un santo o una hoja de laurel en el bolsillo.

En España existen muchas supersticiones. Si observas los dibujos, sabrás alguna de ellas.



## 2.5. PLAN DE ACTUACIÓN

### 2.5.1. Tipología de las actividades para la prosodia

Cortés (2001a) enumera algunas actividades encaminadas a la adquisición de la acentuación en lenguas extranjeras:

- Escuchar y repetir una lista de palabras.
- Leer un texto o una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas.
- Corregir la posición del acento en una lista de palabras.
- Escuchar una lista de palabras y señalar las sílabas acentuadas.
- Transcribir fonológicamente un discurso, colocando los acentos.
- Escuchar y elegir la alternativa correcta.
- Relacionar palabras (de dos columnas), cuyo patrón acentual coincida.
- Clasificar palabras según el patrón acentual (agudas, llanas, esdrújulas).
- Escuchar pares de palabras y juzgar si el patrón acentual coincide o difiere.
- Dadas unas listas de palabras, descubrir en cada lista una palabra con patrón acentual diferente.
- Tomar unos patrones acentuales y buscar palabras que cuadren con ellos.
- Analizar la movilidad del acento en familias de palabras (p. ej. fotógrafo, fotográfico, fotografía).
- Observar la relación entre acento tónico y acento gráfico.

A estas actividades hay que añadir las que están enfocadas a la adquisición de la entonación en lengua extranjera:

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación.
- Escuchar y repetir.
- Escuchar un poema y repetirlo tarareándolo.
- Memorizar un poema.
- Escuchar y reproducir el modelo simultáneamente con el profesor.
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia.
- Inventar una palabra y, repitiendo exclusivamente esa palabra, dialogar con el compañero.

- Practicar diálogos en parejas o un alumno con el profesor o con el locutor.
- Practicar un diálogo, adaptándolo a las circunstancias de los alumnos.
- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.
- Leer (y grabar) y luego contrastar la propia entonación con la del modelo.
- Escuchar y responder, grabando la producción oral de los alumnos para su posterior análisis.
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si se trata de declarativo o bien de una pregunta.
- Escuchar unos enunciados y señalar en cada caso de cuál de un enunciado las opciones escritas se trata.
- Escuchar unos enunciados y decir en cada caso si el contorno respectivo tiene un final ascendente, descendente o suspendido.
- Leer un diálogo del libro y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales.
- Transformar, reconstruir o crear frases o diálogos siguiendo un modelo.
- Acompañar con movimientos de la mano o del brazo la entonación de un discurso.
- Escuchar unos enunciados y observar las transcripciones entonativas respectivas.
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual.
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes ( 0 i ! o ¿?) en una transcripción.
- Escuchar/leer y transcribir la entonación-
- Dado un texto escrito con su correspondiente transcripción entonativa explicar el sentido de unas inflexiones tonales.
- Pares mínimos (discriminación, según el contexto), p. ej., al alumno se le presenta dos preguntas y una respuesta para que él decida cuál es la pregunta más probable en ese contexto.
- Escuchar una grabación y después contestar un test de elección múltiple acerca de la actitud de los participantes, las circunstancias en que se hallan, etc.
- Dividir en grupos fónicos unas frases escritas y analizarlas.

## 2.5.2. Planificación de un plan concreto: la sílaba

# La sílaba

### ✓ Recuerda

**Sílaba:** sonido o conjunto de sonidos que se pronuncia en una sola emisión de voz. El centro de la sílaba o núcleo lo constituye una vocal (*lo-cas*) o un diptongo (*hue-lla*); en torno al núcleo pueden ir consonantes (*alti-tud*).

*Clasificación de la sílaba:*

abierta: la que termina en vocal (*me-sa*).

cerrada: la que termina en consonante (*ár-bol*).

átona: la que no lleva acento (*me-sa*).

tónica: la que lleva acento (*li-bro*; *ár-bol*).

Los tipos de sílaba más frecuentes en español son los siguientes:

1. Cuando el núcleo silábico está formado por una vocal:

CV: *sa-la*

CVC: *can-tar*

V: *a-mar*

CCV: *pri-sa*

VC: *al-ba*

CCVC: *pron-to*

VCC: *ins-tin-to*

CVCC: *cons-tar*

CCVCC: *trans-por-te*

Son inseparables los grupos consonánticos formados por: **p, b, f, c, g + r, l; t, d + r** que aparecen seguidos de una vocal.

Ej.: *de - pri - sa*, no *\*dep - ri - sa*;  
*ci - clo*, no *\*cic - lo*.

C = consonante

V = vocal

✓ **Estudia****Reglas de la división silábica**

- Las vocales del diptongo y del triptongo pertenecen a la misma sílaba.

Ej: *cie-lo; Pa-ra-guay*

- Dos vocales en hiato pertenecen a sílabas diferentes.

Ej.: *fa-e-na; a-ho-go; dí-a*

- Una consonante entre dos vocales forma sílaba con la segunda vocal.

Ej.: *o-so; a-ce-ra; ca-sa*

- Normalmente, dos consonantes entre dos vocales forman parte de sílabas distintas:

Ej.: *cón-dor; ar-te; pes-ca-do*

pero las consonantes *p, b, f, c, g + r, l; t, d + r* seguidas de vocal forman un grupo inseparable; la división silábica va siempre delante de la primera consonante del grupo.

Ej.: *a-pli-ca-do; im-pre-so, glo-bo*

- Las consonantes **ns, rs, bs, st** + consonante llevan la división silábica detrás de *s* o *t*.

Ej.: *ins-tante; abs-te-mio; ist-mo; abs-trac-to*

**2****Divide las palabras siguientes en sílabas.**

subterráneo, costrada, amplio, franqueza, eclipses, aeronáutica, alfombra, colcha, desprendimiento, absolución, Uruguay, transporte, mudanza, antigüedades, construcción, toalla, dormitorio, estropeado, alambre, crío, baúl, creyente, contiguo, clavos



■ Escucha y corrige.

## 2.5.3. Entonación de los hablantes de lengua inglesa

español, donde la sonoridad de las vocales empieza inmediatamente después de la consonante.

Además, los fonemas /t/ y /d/ del español se diferencian de los del inglés en que tienen una articulación definitivamente dental, no alveolar como en inglés. Es decir, la punta de la lengua siempre se apoya en los dientes de arriba, por lo que la variante fricativa de la /d/ es igualmente dental [ð], como la segunda *d* de *dedo*. En algunos casos, los hablantes tienden a pronunciar esta *d*, que debería ser la continua [ð], como una [t], por lo que palabras como *todo* y *nada* suenan como *toro* y *nara*, lo que es incorrecto. Es necesario recordar que el sonido de la [ð] del español es mucho más cercano a la *th* de la palabra *mother*, que a la [t].

El fonema /y/ tiende a ser pronunciado casi como una [i] corta en inglés, como el primer sonido de *yet*, *young*, *you*, tanto en posición inicial de palabra como entre vocales. Es necesario notar que la pronunciación de la [y] española es siempre más tensa y en muchos casos fricativa, aproximándose a la [ʒ] del inglés en *treasure*, *beige*.

Finalmente, la líquida /l/ del inglés, como en *light*, *silly* y *bell*, tiene la misma articulación que en español, producida en los alveolos con la punta de la lengua. Sin embargo, la resonancia de la [l] del español es siempre la de la vocal [i], por la posición adelantada de la parte posterior de la lengua, mientras que la resonancia de la [l] inglesa es más bien de [u]. Todas las [l] del español, inclusive las que están a final de palabra, como *sal*, *mil*, *col*, *azul*, deben tener esta resonancia de [i].

### 10.3. El ritmo silábico

Por ritmo entendemos la alternancia de sílabas fuertes y débiles en el interior del enunciado. Los elementos de los que depende el ritmo son la sílaba, la acentuación y la distribución de las palabras tónicas. Las características de la división silábica en español y el hecho de que las vocales españolas se pronuncien siempre con el mismo timbre, le dan al ritmo de la lengua una calidad bastante homogénea en lo relativo a la duración de las sílabas. Esta forma de mantener la misma duración aproximada para cada sílaba en secuencia ha sido denominado «ritmo silábico». Aunque las sílabas tónicas siempre serán ligeramente más largas que las átonas, este hecho no altera la particular condición silábica del ritmo español.

El inglés, en contraste, tiene un ritmo que distingue de manera mucho más clara las sílabas prominentes de las reducidas, al punto de llegar en algunos casos a eliminar la vocal de las sílabas inacentuadas, como en las llamadas contracciones: por ejemplo, *I'm* por *I am* y *wouldn't* por *would not*. El ritmo del inglés, por esta razón, ha sido llamado acentual, lo que quiere decir que la longitud de un enunciado no depende del número de sílabas (como ocurre en español) sino del número de acentos.

#### El ritmo acentual del inglés

Podemos distinguir tres grados de prominencia de las sílabas del inglés: fuertes, que representaremos **TAA**; medias, que representaremos **TA**; y débiles, que representaremos **ti**. En los siguientes ejemplos, con enunciados de dos, tres y más sílabas, mostramos de qué manera se organiza el ritmo del inglés:



### Muestras de ritmo en inglés

<i>MAple</i>	<i>LANguage</i>	<i>TEAcher</i>	<i>The CATS</i>	<i>aROUND</i>	<i>beGIN</i>
TAA ti	TAA ti	TAA ti	ti TAA	ti TAA	ti TAA
<i>HAppiness</i>	<i>Melody</i>	<i>RoMANtic</i>	<i>I'm SOrry</i>		<i>PHOtograph</i>
TAA ti ti	TAA ti ti	ti TAA ti	ti TAA ti		TAA ti TA
<i>Carry it aWAY</i>	<i>What about a DRINK?</i>	<i>DetermiNATION</i>	<i>I bought a REcord</i>		
TA ti ti ti TAA	TA ti ti ti TAA	ti TA ti TAA ti	ti TA ti TAA ti		ti TA ti TAA ti

Como podemos ver en los ejemplos anteriores, los posibles patrones de ritmo son muy variados en los enunciados en inglés, pudiendo estar la sílaba más prominente al principio, en la mitad o al final del enunciado.

### El ritmo silábico del español

El ritmo del español es mucho más regular y las sílabas átonas nunca se reducen. El efecto musical es el de una secuencia repetida de unidades, con un ligero énfasis en la sílaba tónica. Se le ha comparado al sonido de un motor o de una ametralladora, y podríamos caracterizarla como ru-rú-ru-ru-rú ru.

### Muestras de ritmo en español

Churros con chocolate    Los niños duermen poco    Le dieron el número de vuelo  
 rú    ru ru    rururúru    ru rú ru rú    ru rú ru    ru rú ru ru rúruru ru rúru

Los hablantes de inglés encuentran mucha dificultad para mantener este ritmo silábico del español y su tendencia es a enfatizar demasiado las sílabas tónicas y, en particular, a reducir las átonas. Esto provoca que la pronunciación de las vocales no sea la apropiada. Como práctica, se recomienda marcar con la mano o un lápiz contra la mesa individualmente todas las sílabas de los enunciados, tratando de mantener el mismo intervalo entre todas ellas. Presta particular atención, en los ejercicios de las secciones correspondientes, a la forma en que cada vocal mantiene su identidad, independientemente de si está en sílaba tónica o átona.

## 10.4. La entonación enunciativa

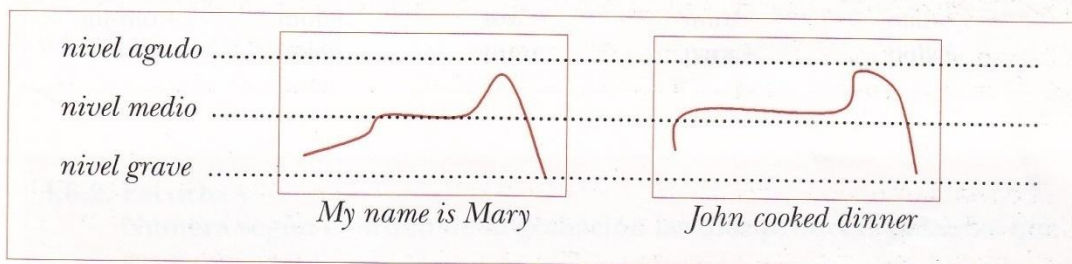
Aunque tanto el inglés como el español tienen esquemas parecidos en lo relativo a la entonación enunciativa, interrogativa y exclamativa, las subidas y bajadas no ocurren de la misma manera ni producen los mismos efectos. Es sumamente importante para los hablantes de inglés conocer el sentido que tienen los diferentes esquemas melódicos del español, puesto que difieren en ambas lenguas y pueden causar malas interpretaciones o fallas en la comunicación si se usan equivocadamente.

Por ejemplo, un tono descendente que suena normal y comedido en español, puede sonar indiferente y hasta descortés en inglés; y un tono alto/descendente al final del enunciado, como es lo normal en los enunciados declarativos del inglés, puede sonar excitado, enfático o extrañamente insistente en español. Esto se hace patente, por ejemplo, en los saludos del tipo *Buenas tardes*, que tiene un tono final bajo/descendente, y *Good afternoon*, que lo tiene alto/descendente. La transferencia de la entonación de estos enunciados de una lengua a la otra podría producir interpretaciones no deseadas por el hablante, por parte del oyente.

### La entonación declarativa en inglés

Es característico de la entonación enunciativa inglesa el que antes del descenso final se produzca una subida del tono hasta un nivel medio o agudo, lo cual hace que sea en la última sílaba fuerte donde se encuentra el tono más alto de todo el enunciado. Es decir, el pico tonal de mayor altura generalmente se corresponde con la última sílaba acentuada, después del cual el tono baja.

En los enunciados siguientes, *My name is Mary* y *John cooked dinner*, las sílabas acentuadas del cuerpo del enunciado tienen generalmente un tono medio, que llega a alto con la última sílaba acentuada, antes de descender en un amplio movimiento ascendente/descendente final.



### La entonación enunciativa del español

Si en español pronunciamos un enunciado con el esquema de las declarativas del inglés que acabamos de ver, sonaría inapropiadamente enfático. Esto es así porque el esquema de la entonación enunciativa del español se caracteriza por tener la mayor altura al principio, coincidiendo con la primera sílaba tónica (o la átona que le sigue). Después de este ascenso inicial, el descenso es gradual, llegando hasta el nivel grave con la última tónica. El esquema sería algo así como un tobogán, que sube drásticamente al principio, para luego descender en forma más o menos recta hasta el registro bajo (nivel grave), siendo al final el descenso más pronunciado. El punto tonal más alto está al principio del grupo fónico, no hacia el final, como en inglés. Esto es importante destacarlo por la tendencia de los anglófonos a subir mucho al final, antes de bajar, lo cual, como hemos dicho, suena inapropiado para los enunciados asertivos normales.

## 2.5.4. Ejercicios de fonética: teatro y literatura

### 9.1. Práctica individual. Indicaciones generales

#### *Preparación de la lectura*

1. Marcar mediante una línea vertical roja los límites de todas las frases separadas por punto.
2. Dentro de cada frase, separar los grupos fónicos mediante una línea vertical azul y utilizando como referencia la puntuación (coma, punto y coma, etc.). En los textos se usa el signo «|» para marcar algunas posibles fronteras entre los grupos fónicos más difíciles de localizar.
3. Dentro de cada grupo fónico, subrayar con lápiz verde las sílabas tónicas.

#### *Práctica de la lectura*

1. Pronunciar varias veces cada grupo fónico acompañando las sílabas tónicas con un golpe dado en la mesa con la mano.
2. Pronunciar varias veces cada secuencia de dos grupos fónicos, cuando existan en una frase, acompañando las sílabas tónicas con un golpe dado en la mesa con la mano.
3. Pronunciar varias veces cada frase –hasta el punto– haciendo breves pausas entre grupos fónicos –cuando haya varios– y acompañando las sílabas tónicas con un golpe dado en la mesa con la mano.

Para conseguir la entonación adecuada debe prestarse mucha atención a la puntuación.

### Instrucciones técnicas

#### *Instrucciones para el manejo de una máquina cortapelo*

Antes de usar el aparato, lean cuidadosamente estas instrucciones.

Antes de conectar el aparato, comprueben si el voltaje indicado en la clavija | se corresponde con el de su hogar.

Una limpieza regular | garantiza un funcionamiento óptimo | y una más larga vida útil.

El aparato está provisto de una unidad de corte sin mantenimiento | que no necesita ser lubricada.

Especialmente durante las primeras veces que usen el cortapelo: no se apresuren; manejen el cortapelo con cuidado.

No permitan que el cortapelo se moje.

Mantengan el cortapelo | fuera del alcance de los niños.

No usen el cortapelo | cuando tengan alguna infección en la piel.

No limpien nunca el cortapelo | con agentes limpiadores abrasivos | o líquidos agresivos | tales como alcohol, acetona, gasolina, etc.

No usen el cortapelo en animales.

(Instrucciones de *Philishave Hair Trimmer*, 1999.)

### Conversación real

- Hablante A. –Buenos días, hijo. ¿Qué tal estás?  
Hablante B. –Buenos días, mamá. Y tú ¿qué tal estás?  
A. –Yo estoy cansadísima. Estoy dormida, dormida.  
B. –Pero, ¿por qué os habéis levantado ... acostado a las cuatro de la mañana?  
A. –¡Oye! Vamos a darnos prisa | que tenemos que empezar a preparar lo del cumpleaños.  
B. –¿Va a venir mucha gente?  
A. –Sí, todos los tíos, todos.  
B. –¡Ah!  
A. –¡Oye! Teníamos que llamar a Carmen, a ver si ... encargamos la tarta.  
B. –¿Y de qué la vamos a encargar?  
A. –De arándanos, de kiwis ...  
B. –Pero tiene que ser una grande | porque si va a venir mucha gente ...  
A. –Sí, una de veinte raciones, por lo menos.  
B. –¡Ah! (ruidos) Mamá, ¿qué vamos a preparar?  
A. –Pues casi todo ... como una merienda –cena, por lo menos ya los tíos y los críos van ... ya cenados.  
B. –¿Tú crees que van a venir los tíos por parte de papá?  
A. –Supongo que no | porque se iban de boda | y luego tenían que venir los primos del pueblo y (ruidos). ¡Oye! Y Pepita, ¿dónde está?  
B. –Está aquí detrás.  
A. –Es que como no hace ruido ...  
B. –Le está gustando.  
A. –Ahora mírala, ni se la oye ¡Es de buena!  
B. –¡Ya! No hace ni ... nada claramente, o sea que los de abajo ...  
A. –Bueno, te dejo ya ¿eh, cariño?  
B. –Vale. Yo me voy a ir a comprar. Te veo después.  
A. –Vale  
B. –Adiós.

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

#### 9.4. Práctica de fonética en la conversación

Prepara la lectura conforme a las indicaciones generales. Practica el diálogo conforme se ha explicado. También se puede practicar repartiendo entre dos personas los papeles de A (madre) y B (hijo). Después escucha la grabación y repite la práctica.

Moreno, F. (2000: 97) *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*, Madrid, Arco/Libros.

## Lecturas literarias

Para practicar la lectura, se reproducen tres textos procedentes del ámbito literario, aunque escritos, en principio, para ser narrados, declamados o representados en voz alta.

### 9.5. Práctica individual de lectura. Indicaciones generales para todas las lecturas. La técnica es la misma que en 9.1.

#### *Preparación de la lectura*

1. Marcar mediante una línea vertical roja los límites de todas las frases separadas por punto.
2. Dentro de cada frase, separar los grupos fónicos mediante una línea vertical azul y utilizando como referencia la puntuación (coma, punto y coma, etc.). En los textos se usa el signo «|» para marcar algunas posibles fronteras entre los grupos fónicos más difíciles de localizar.
3. Dentro de cada grupo fónico, subrayar con lápiz verde las sílabas tónicas.

#### *Práctica de la lectura*

1. Pronunciar varias veces cada grupo fónico acompañando las sílabas tónicas con un golpe dado en la mesa con la mano.
2. Pronunciar varias veces cada secuencia de dos grupos fónicos, cuando existan en una frase, acompañando las sílabas tónicas con un golpe dado en la mesa con la mano.
3. Pronunciar varias veces cada frase –hasta el punto– haciendo breves pausas entre grupos fónicos –cuando haya varios– y acompañando las sílabas tónicas con un golpe dado en la mesa con la mano.

Para conseguir la entonación adecuada debe prestarse mucha atención a la puntuación.

### 9.6. Práctica de lectura en grupo. Orientaciones generales

Lectura de los textos narrativo y teatral entre varias personas, según las características del texto.

Moreno, F. (2000: 97) *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*, Madrid, Arco/Libros.

## 2.5.4.1. Descriptores *MCER*

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
<b>B2</b>	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
<b>B1</b>	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
<b>A2</b>	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
<b>A1</b>	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario

© Instituto Cervantes, 1997-2011. Reservados todos los derechos.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05_05.htm)

### 5 2 1 4 La competencia fonológica

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, labilidad);
- la composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (*prosodia*):
  - acento y ritmo de las oraciones;
  - entonación;
- reducción fonética:
  - reducción vocal,
  - formas fuertes y débiles,
  - asimilación,
  - elisión.

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

- Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.
- Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.
- Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.

## 6 1 4 1 Tipos de objetivos con relación al *Marco de referencia*

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje en realidad pueden concebirse:

- a. **En función del desarrollo de las competencias generales del alumno** (véase la [sección 5.1.](#)), de forma que los objetivos tienen relación con el conocimiento declarativo (*saber*), las destrezas y habilidades (*saber hacer*), los rasgos de personalidad, las actitudes, etc. (*saber ser*) y con la capacidad de aprender, o más en concreto, con una u otra de estas dimensiones. En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa sobre todo en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura o de determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición a hablar en grupo) o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, consciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). Existen muchos motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un sector o tipo de competencia específica, o bien el desarrollo de una competencia parcial, pueden contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural. En otras palabras, la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general de aprendizaje.
- b. **En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua** (véase la [sección 5.2.](#)), de forma que los objetivos tienen relación con el componente lingüístico, con el componente pragmático, con el componente sociolingüístico, o con todos ellos a la vez. El primer objetivo al aprender una lengua extranjera puede ser el dominio del componente lingüístico de una lengua (conocimiento de su sistema fonético, su vocabulario y su sintaxis) sin preocuparse de los aspectos sociolingüísticos o de la eficacia pragmática. En otros casos, el objetivo puede que sea principalmente de carácter pragmático y se pretenda desarrollar la capacidad de actuar en la lengua extranjera con los recursos lingüísticos limitados disponibles y sin ningún interés especial por el aspecto sociolingüístico. Las opciones, naturalmente, nunca son tan excluyentes como éstas y generalmente se persigue un progreso armonioso en los distintos componentes, pero no son pocos los ejemplos, pasados y presentes, de una concentración particular en uno u otro de los componentes de la competencia comunicativa. Al ser la competencia lingüística comunicativa considerada como una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global (es decir, que incluye las variedades de la lengua nativa y las variedades de una o más lenguas extranjeras), resulta posible afirmar que, en determinados momentos y en determinados contextos, el principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera (aunque esto no se haga de manera evidente) ha sido perfeccionar el conocimiento y el dominio de la lengua nativa (por ejemplo: recurriendo a la traducción, al trabajo sobre registros, al vocabulario apropiado al traducir a la lengua nativa, a elementos de semántica y estilística comparativa).
- c. **En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas** (véase la [sección 4.4.](#)), de forma que los objetivos tienen relación con la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*. Puede que el principal objetivo declarado al aprender una lengua extranjera sea conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral) o en la mediación (traducir o interpretar) o en la interacción cara a cara. Aquí tampoco hace falta decir que dicha polarización nunca puede ser total ni se puede conseguir independientemente de cualquier otro objetivo. Sin embargo, al definir objetivos es posible dar una mayor importancia a un aspecto que a los otros, y esta decisión, si es constante, afectará a todo el proceso: seleccionar el contenido y las tareas de aprendizaje, decidir y organizar la progresión y, en su caso, las medidas de recuperación, seleccionar el tipo de textos, etc.

Puede decirse que, en términos generales, la noción de *competencia parcial* se ha introducido y se ha utilizado principalmente con respecto a algunas de estas decisiones (por ejemplo: insistencia en un aprendizaje que enfatiza en sus objetivos actividades receptivas, de comprensión auditiva y comprensión de lectura). Pero lo que proponemos aquí es una extensión de este uso:

- Por un lado, dando a entender que se pueden identificar otros objetivos parciales relacionados con la competencia —a los que nos referimos en *a)*, *b)* o *d)*— en relación con el *Marco de referencia*.
  - Por otro lado, señalando que este mismo *Marco de referencia* permite que cualquiera de las competencias llamadas «parciales» pueda incorporarse a una serie más general de competencias comunicativas y de aprendizaje.
- d. **En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado** (véase la [sección 4.1.1](#)), de forma que los objetivos tienen relación con el ámbito público, el ámbito profesional, el ámbito educativo o el ámbito personal. El objetivo principal al aprender una lengua extranjera puede ser realizar mejor un trabajo o ayudar en los estudios o facilitar la vida en un país extranjero. Como ocurre con los demás componentes principales del modelo propuesto, tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales de aprendizaje o enseñanza. Es en esta área donde ha sido posible hablar de «objetivos específicos», «cursos especializados», «cursos con fines profesionales», «preparación para un periodo de residencia en el extranjero», «comprensión de la lengua de trabajadores emigrantes». Esto no significa que la consideración que se da a las necesidades específicas de un grupo concreto de alumnos que tiene que adaptar su competencia plurilingüe y pluricultural a una actividad o a un campo social determinado requiera siempre un enfoque educativo adecuado a tal objetivo. Pero, como ocurre con los demás componentes, la definición de un objetivo en estos términos y con este enfoque normalmente tiene consecuencias para otros aspectos y otras etapas del diseño curricular y para la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Hay que señalar que este tipo de objetivo, que supone la adaptación funcional para un determinado ámbito, también se corresponde con situaciones de educación bilingüe, con un planteamiento de inmersión (entendida según los experimentos realizados en Canadá) y escolarización en la que la lengua de enseñanza es diferente de la que se habla en el entorno familiar (por ejemplo: una educación exclusivamente en francés en algunas antiguas colonias multilingües de África). Desde este punto de vista —y esto no es incompatible con la esencia de este análisis—, estas situaciones de inmersión, cualesquiera que sean los resultados lingüísticos que produzcan, pretenden el desarrollo de competencias parciales: las relacionadas con el ámbito educativo y con la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos. Hay que recordar que en muchos experimentos de inmersión total a temprana edad en Canadá, a pesar de que la lengua de educación era el francés, no se dispuso inicialmente un horario especial para enseñar francés a los niños hablantes de inglés.

- e. **En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas** (véanse la [sección 4.5](#) y el [capítulo 7](#)), de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas. En muchas experiencias de aprendizaje parece preferible, en un momento u otro, centrar la atención en el desarrollo de estrategias que permitan la realización de uno u otro tipo de tareas con una dimensión lingüística determinada. En consecuencia, el objetivo consiste en mejorar las estrategias utilizadas tradicionalmente por el alumno haciéndolas más sofisticadas, más amplias y más conscientes, intentando adaptarlas a las tareas para las que no se habían utilizado originalmente. Resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciben como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si



consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas.

Las tareas generalmente se centran en un ámbito dado y se consideran como objetivos que hay que alcanzar en relación con ese ámbito, integrándose en el punto [d\)](#) anterior. Pero hay casos en que el objetivo de aprendizaje está limitado a la realización más o menos estereotipada de determinadas tareas que pueden incluir elementos lingüísticos limitados en una o más lenguas extranjeras. Un ejemplo a menudo mencionado es el del empleado de una centralita. En este ejemplo, la actuación «plurilingüe» esperada, basada en una decisión que se toma localmente en una empresa dada, se limita a expresar unos pocos enunciados fijos relativos a operaciones habituales. Dichos ejemplos tienen que ver más con un comportamiento semi-automatizado que con competencias parciales, pero no se puede negar que, en tales casos, la realización de tareas repetitivas bien definidas puede también constituir el eje principal de un objetivo de aprendizaje.

De una forma más general, la formulación de objetivos en función de las tareas tiene la ventaja, también para el alumno, de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados y puede también desempeñar un papel motivador a corto plazo a lo largo del proceso de aprendizaje. Por citar un ejemplo sencillo, decir a los niños que la actividad que van a realizar les permitirá jugar a «La familia feliz» en la lengua extranjera (siendo el objetivo la posible realización de una «tarea») puede ser también una forma motivadora de aprender el vocabulario relativo a los distintos miembros de la familia (parte del componente lingüístico de un objetivo comunicativo más amplio). En este sentido también, el enfoque conocido como «enfoque basado en proyectos», las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios, definidos en función de tareas que hay que llevar a cabo, pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en los recursos y en las actividades de lengua que la tarea (o una secuencia de tareas) requiere, o bien en las estrategias empleadas o aplicadas. En otras palabras, aunque en los principios que fundamentan la concepción del *Marco de referencia*, la competencia plurilingüe y pluricultural se hace evidente y se desarrolla a través de la realización de tareas, en el enfoque de aprendizaje adoptado, tales tareas sólo están presentes como objetivos aparentes o como un paso hacia la consecución de otros objetivos.

#### 6.4.7.9. La pronunciación

¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de **pronunciar** una lengua?

- simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- por imitación a coro de:
  - el profesor,
  - grabaciones de audio de hablantes nativos,
  - grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
- leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
- mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
- como [d\)](#) y [e\)](#) pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
- mediante el entrenamiento fonético explícito (véase la [sección 5.2.1.4.](#));
- aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
- mediante alguna combinación de las anteriores.

## 2.5.4.2. Contenidos según el *PIC* para el nivel B2

### 2. La entonación

#### 2.1. Segmentación del discurso en unidades melódicas

##### 2.1.1. Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación

- Los dos puntos
- El punto y coma
- Los puntos suspensivos
- El paréntesis y el corchete

[v. Ortografía 3.3., 3.4., 3.5., 3.7., 3.8.]

##### 2.1.2. Extensión de la unidad melódica en el diálogo: mayor grado de irregularidad

##### 2.1.3. Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a ciertas estructuras sintácticas

- Anteposición de los complementos: posibilidad de establecer más de una unidad  
*En el río // se veían barcos. vs. En el río se veían barcos.*
- Anteposición del verbo al sujeto: una unidad  
*Vino Isabel.*
- Subordinadas (independientemente de su extensión): exigencia de división de unidades entre subordinante y subordinado  
*Si quieres // puedes venir.*
- Entonación de cláusulas reducidas y construcciones en posiciones parentéticas  
*La chica, cansada de llevar tacones, se descalzó en la fiesta.  
Por lo que me dices, sin duda, todo salió muy bien.*

#### 2.2. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa

- [Español de España, variedad castellana] Moderación de las fluctuaciones e inflexiones más equilibradas
- [Hispanoamérica] Entonación rica en variantes, mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos

### 2.2.1. Al principio de la unidad enunciativa

- Inflexión de la voz: tono bajo o tono alto dependiendo, no ya de que la sílaba inicial sea una sílaba tónica o átona, porque puede ser tanto lo uno como lo otro, sino del valor gramatical de la palabra en cuestión.

*Donde está escrito. / Dónde está escrito.*

### 2.2.2. En el cuerpo de la unidad enunciativa

- Perfil básicamente horizontal del contorno tonal

### 2.2.3. Al final de la unidad enunciativa

- Producción de los tonemas con mayores matizaciones:
  - Cadencia (descenso 8 semitonos)
  - Semicadencia (descenso 3 ó 4 semitonos)
  - Anticadencia (ascenso 4 ó 5 semitonos)
  - Semianticadencia (ascenso 2 ó 3 semitonos)
  - Suspensión (sin ascenso ni descenso)

### 2.2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación enunciativa correspondiente a los diversos tipos de aseveración: modificaciones en la cadencia

- Aseveración ordinaria  
*Me levanto a las ocho.*
- Aseveración categórica  
*La pronunciación // es lo más difícil del español.*
- Aseveración insinuativa: relación con la pragmática (intencionalidad, contenidos implícitos)  
*Es una opinión muy lógica.*
- Aseveración con tono de incertidumbre  
*Como no sabía qué ibas a hacer tú...*
- Enumeraciones:
  - Enumeración completa final de frase  
*Sé francés, inglés, alemán y español.*
  - Enumeración incompleta final de frase  
*Me pareció que era lenta, aburrida, pesada.*
  - Enumeración descriptiva  
*Me levanto, me ducho, tomo un café y me voy a trabajar.*
  - Enumeración distributiva  
*Corta por aquí este lado del papel, por este otro dóblalo, por el otro lado corta otra vez.*

### 2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa

- Entonación de las interrogativas aseverativas  
*¿A que es muy guapo?*
- Entonación de las interrogativas aseverativas con el rasgo de cortesía  
*¿Querrías hacerme el favor de venir?*
- Entonación de las interrogativas alternativas o disyuntivas  
*¿Fue sin querer o fue aposta?*

### 2.4. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

- La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (actos de habla asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos):
  - Entonación volitiva
  - El tonema desiderativo
  - Saludos y expresiones de cortesía: preguntas
  - Actos de habla interrogativos (diversidad de procedimientos entonativos para marcarlos)
  - Actos de habla imperativos
  - Patrones entonativos básicos de mandato  
*Vén.*  
*¡Silencio!*  
*Más despacio, por favor*
  - Exclamaciones de mandato  
*¡Que te calles de una vez, hombre!*
  - Entonación exclamativa de urgencia  
*¡Pasa! ¡Vamos!*
  - Recomendaciones o mandatos atenuados  
*No fumes tanto.*
  - Exclamaciones de mandato irónico  
*¡Tú hazle caso!*
  - Saludos y expresiones de cortesía más complejas  
*¿Cómo está usted? ¿Qué tal te fue?*

### 3. La sílaba y el acento

#### 3.1. Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica

##### 3.1.1. Silabeo de estructuras silábicas complejas

- Consonantes entre dos vocales: agrupación de la consonante con la sílaba siguiente  
*me-sa*
- Dos consonantes entre dos vocales:
  - Inseparables los grupos formados por bilabiales o labiodentales + líquida (*pr, br, pl, bl, fr, fl*)  
*pro-bar*
  - Inseparables los grupos formados por velares + líquidas (*gr, gl, kr, kl*)  
*cla-ro*
  - Inseparables los grupos formados por dentales + vibrantes (*dr, tr*)  
*dra-ma*
  - Resto de consonantes entre dos vocales: división en sílabas diferentes  
*an-dar*
- Tres o más consonantes entre dos vocales:
  - Dos últimas forman grupo consonántico (una de ellas líquida)  
*in-fla-mar*
  - Dos primeras forman grupo de nasal + fricativa alveolar (ns)  
*cons-tru-ir*
- Contacto de dos vocales no altas o cerradas: separación en sílabas distintas  
*gol-pe-ar*
- Contacto de una vocal baja o media y otra alta o viceversa: una sílaba si se forma dip-tongo  
*bue-no*
- Contacto de vocal no cerrada átona y vocal cerrada tónica: separación en sílabas distin-tas  
*pa-ís*
- Triptongo: forma sílaba o parte de sílaba  
*es-tu-diáis*

##### 3.1.2. Resilabeo

- Delimitación silábica  
*¿Vas a salir? > va.sa.sa.lir*  
*¿Va a pagar en efectivo? > va.pa.ga.re.ne.fec.ti.vo*  
*Su amistad > sua.mis.tad*

*Querido amigo* > *que.ri.doa.mi.go* o *que.ri.do.a.mi.go*

*Para Alberto* > *pa.ra:l.ber.to*

### 3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento

#### 3.2.1. Relación entre el acento prosódico y el acento ortográfico

- Realización gráfica (ortografía) de las formas acentuadas:
  - Palabras agudas u oxítonas terminadas en vocal, *-n* o *-s* (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una)  
*autobús, camión*
  - Palabras llanas o paroxítonas no terminadas en vocal, *-n* o *-s* (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una)  
*fácil, césped*
  - Palabras esdrújulas o proparoxítonas (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una)  
*piénsalo*
  - Palabras sobresdrújulas o superproparoxítonas (tilde en la vocal más abierta en el caso de haber más de una)  
*preparándose*
  - Diptongos: forman una sola sílaba y se ajustan a las reglas habituales de acentuación (tilde sobre la vocal más abierta)  
*estáis, después, náutico*
  - Triptongos: forman una sola sílaba y se ajustan a las reglas habituales de acentuación (tilde sobre la vocal situada en el centro)  
*limpiáis, acariciéis, averiguáis*
  - Hiatos de dos vocales abiertas (siguen la regla general)  
*León* (dos sílabas), *aéreo* (tres sílabas)
  - Hiatos de vocal abierta o media + cerrada o cerrada + abierta o media, se acentúa la cerrada  
*país, reír,*  
*mío, búho*

#### 3.2.2. Relación entre la expresión fónica y las categorías gramaticales

- Categorías gramaticales tónicas: verbos, sustantivos, adjetivos, pronombres tónicos...  
*Es como un hermano para mí.*
- Categorías gramaticales átonas: artículos, preposiciones, conjunciones...  
*Es como un hermano para mí.*

## 4. El ritmo, las pausas y el tiempo

### 4.1. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada

#### 4.1.1. Fenómenos de la secuencia hablada relacionados con el perfil rítmico del español

- Inexistencia de reducción vocálica  
Cualquier enunciado del español con todas sus vocales pronunciadas sin apenas modificación, vayan o no acentuadas:  
*La casa de los hermanos de Pepe*

#### 4.1.2. Producción de secuencias sencillas especialmente rítmicas

- Refranes
- Poemas sencillos
- Canciones populares

### 4.2. Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico

#### 4.2.1. Agrupaciones que habitualmente no admiten pausas

- El artículo y el nombre  
*el niño*
- Un nombre y un adjetivo  
*plato sopero*
- Un adjetivo y un nombre  
*verde hojarasca*
- Un verbo y un adverbio  
*duermo mal*
- Un adverbio y un verbo  
*no estudia*
- Un verbo y un pronombre átono o clítico  
*lo creo*
- Un adverbio y un adjetivo  
*mal avenido*
- Un adverbio y otro adverbio  
*bastante mal*
- Los componentes de las formas verbales compuestas  
*habían cantado*

- Los componentes de las perífrasis verbales  
*se echó a llorar*
  - La preposición con su término  
*con mi libro*
- 4.2.2. Correspondencia entre la distribución de las pausas y la estructura sintáctica e informativa
- Distinción entre relativas especificativas y relativas explicativas a partir del empleo de las pausas  
*La chica, / que es mexicana, / es muy buena.* vs. *La chica que es mexicana / es muy buena.*
- 4.2.3. Identificación y producción del tempo predominante en español
- Tempo sosegado o «andante»

## 5. Los fonemas y sus variantes

### 5.1. Identificación y producción de los fonemas vocálicos

#### 5.1.1. Casos de relajación de las vocales inacentuadas en pronunciación rápida y familiar

- Vocal débil, final de grupo, ante pausa  
*lunes > lún[ə]s*
- Penúltima vocal de una palabra esdrújula  
*capítulo > capít[ũ]lo*
- Vocal pretónica en interior de palabra  
*temeroso > tem[ə]roso*
- Pronunciación de ciertas vocales dependiente de la estructura rítmica del conjunto:
  - *Calle de Goya* (la «e» de la preposición se relaja porque va situada entre dos palabras bisílabas y graves, de modo que rompe el ritmo trocaico: ' \_\_ ( ) ' \_\_ \_\_ preferido por el español)
  - [México (altiplanicie) y regiones andinas] Debilitamiento hasta su desaparición de las vocales átonas ante *s* o consonante sorda: [p's] *pues*

#### 5.1.2. Diptongos

- Pronunciación de la «i» y de la «u»:
  - Como semivocales al final del diptongo  
*hoy*
  - Como semiconsonantes al principio del diptongo  
*huevo*



- Detalles articulatorios de la «u» semivocal:
  - Articulación: movimiento breve de aproximación de los órganos articulatorios para la transición de vocal precedente a la «u» (doble estrechez de los órganos, linguovelar y bilabial; tendencia a la fricación pero manteniendo el timbre vocálico de la u)
  - Sonido resultante: semejante al alemán *laut*; distanciamiento respecto a la pronunciación inglesa
  - Contextos: diptongos *au*, *eu*, *ou* dentro de palabra o en enlace entre dos palabras  
*causa* > ca[ɥ]sa, *lo último* > lo[ɥ]ltimo
- Detalles articulatorios de la «u» semiconsonante, la «wau»:
  - Articulación: movimiento rápido de órganos articulatorios desde la posición labiovelar más o menos cerrada a la posición de la vocal siguiente. La «u» empieza más cerrada y termina más abierta (al contrario que la semivocal)
  - Sonido resultante: similar al francés *oui* y al inglés *we*. Más marcado que en alemán
  - Contextos:
    - En interior de palabra, menos consonantizado  
*agua* > ag[ɥ]a, *puerta* > p[ɥ]erta
    - En posición inicial absoluta, propiamente como una consonante  
*hueso* > [w]eso, [gw]eso
- [Hispanoamérica] Frecuente pronunciación como diptongo de secuencias formadas por una vocal cerrada átona y una vocal abierta o semiabierta tónica, o por dos vocales cerradas distintas: [gión] *guion*, [xe - syi - ta] *jesuita* (pronunciadas mayoritariamente como hiatos [gi - ón], [xe - su - i - ta] en el español de España y de algunos países hispanoamericanos: Argentina, Ecuador)

### 5.1.3. Triptongos e hiatos

- Articulación: movimiento inicial de apertura creciente; apertura decreciente al final
- Primer elemento semiconsonante; último elemento semivocal
- Pronunciación de las vocales:
  - a-: matiz palatal (especialmente en *iai*)  
*estudiáis*
  - e-: abierta (no influencia de elementos palatales)  
*estudiéis*
- [Hispanoamérica y España] Tendencia antihiática fuerte en el habla coloquial. Secuencias vocálicas que son hiatos (habla culta) se pronuncian como diptongos y se cierra el timbre de la vocal átona: *golp[ia]r* por *golpear*, *acord[ió]n* por *acordeón*, *pel[ié]* por *peleé*, etc. En algunos países hispanoamericanos, particularmente en México, este cierre vocálico se da también en el nivel culto.

### 5.1.4. Casos de sinéresis

- Sinéresis: aceptación en el uso de la pronunciación del hiato en una sola sílaba  
*su-a-ve* > s[u]á-be; a-ún > á[u]n, y también: *jesu-ita* > jes[u]ita  
 [v. Pronunciación y prosodia 5.3.1.]
- Contraste entre pronunciación en hiato y pronunciación con sinéresis  
*baul* / ba-úl

### 5.1.5. Casos de sinalefa

- Dos palabras  
*la instancia* > lains.tan.cia  
*todo eso* > to-doe-so
- Tres palabras  
*vengo a empezar* > ven-goem-pe-zar

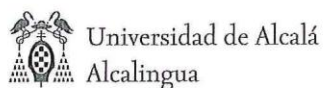
## 5.2. Identificación y producción de los fonemas consonánticos

### 5.2.1. Consonantes oclusivas

- Oclusivas puras  
*padre, dolor, tapa*
- No existen en español oclusivas aspiradas: explosión con un ligero soplo sordo, como una breve «h» aspirada, entre la consonante oclusiva y el sonido que la sigue retrasando el inicio de la vibración de la glotis  
*padre* > \**phadre* (error frecuente entre hablantes de lengua materna alemana o inglesa)
- Tampoco existen oclusivas sonoras con vibraciones laríngeas demasiado débiles y tardías  
*bollo* / *pollo* (confusión frecuente entre alemanes e ingleses)
- Pronunciación española de estos sonidos como en francés, italiano y lenguas neolatinas
- [Hispanoamérica] Realizaciones oclusivas de *b, d, g* tras las sonoras *l, r, s, y, u* (general en Yucatán, Nicaragua, Puerto Rico y El Salvador; frecuente en Honduras, Costa Rica, Colombia, puntos alejados de México y Lima). La oclusión ante «*l*» parece extenderse además a Panamá (provincias centrales), Ecuador (sierra), Perú, Argentina y Chile. En regiones bilingües se mantiene la oclusividad intervocálica de *b, d, g*: *ca[b]allo, sala[d]o, ma[g]o*.

## 2.6. REFLEXIÓN

### 2.6.1. Programa del *Curso de enseñanza de ELE*



### *Curso de Iniciación a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*

*Del 11 al 15 de abril de 2011*

*Alcalingua Universidad de Alcalá*

### 2.6.1.1. La interacción y la motivación: dinámica de grupo.

#### **Descripción del curso:**

Este es un curso cuyo objetivo fundamental es mostrar, desde una perspectiva práctica y activa, los recursos de los que dispone el docente para conseguir una interacción fluida con el estudiante; para ello se mostrarán diferentes técnicas relacionadas con el componente lúdico (entre ellas las relacionadas con el “juego dramático”) diseñadas para conseguir una atmósfera de confianza entre profesor y estudiantes que permita la adquisición eficaz de una lengua extranjera.

El profesor actual es flexible y abierto a las sugerencias que pueda plantear el alumno, aprovechando esas “pistas” que recibe para usarlas en beneficio del desarrollo de la clase. Uno de los valores más importantes de la enseñanza de lenguas es el de reconocer la valentía de una persona, sobre todo si es adulta, cuando decide estudiar una lengua que no es la materna; este hecho debe ser agradecido siempre y debe ser transmitido. El miedo a fallar, a hacerlo mal, a parecer estúpido, se muestra continuamente en el estudiante como un elemento estresante y represor; es necesario eliminar, en la medida de lo posible, esa sensación en el alumno, valorando y realizando los éxitos conseguidos.

El juego es una forma innata de aprender; es la capacidad que tiene el ser humano de experimentar y apropiarse de lo que le rodea de una forma placentera; el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y haberse superado. Es un mecanismo de adaptación y aprendizaje que integra, desde la imitación inconsciente hasta la elaboración racional, vías de conexión con la cultura y la realidad en la que se está inmerso.

#### **Metodología:**

La naturaleza de esta materia exige un enfoque eminentemente práctico; por lo tanto se intentará cumplir esta premisa durante el desarrollo del curso; el aula y su contenido estarán abiertos a la participación de los asistentes de una forma activa (el profesor agradecerá sinceramente esa reciprocidad).

En la exposición teórica se hará un recorrido muy básico por el concepto de *estilo de enseñanza* (la forma en que el profesor enseña a sus alumnos), así como por el concepto *estilo de aprendizaje* (la forma en que los estudiantes aprenden) y por los

aspectos más destacables del componente lúdico; todo ello unido al análisis de los medios tecnológicos disponibles para hacer más sencilla la tarea de la enseñanza.

### **Objetivos:**

- Acercar a los asistentes, a través de un recorrido teórico básico, a los distintos estilos de aprendizaje y enseñanza.
- Conocer los diferentes recursos disponibles para conseguir una atmósfera agradable en el aula, de modo que ayude al desarrollo de un programa educativo de una forma eficaz.
- Incidir en el filtro afectivo que se establece entre profesor y estudiantes, por un lado, y entre los mismos estudiantes, por otro.
- Introducir a los asistentes a la utilización del “juego dramático” como parte integrante de otros métodos de enseñanza.
- Revisar los materiales didácticos y tecnológicos que pueden ayudar a que la interacción en clase sea más fluida.

### **Contenidos:**

La ponencia se guiará por la siguiente secuencia:

1. Interacción
  - 1.1. El profesor: estilos de enseñanza
  - 1.2. Filtro afectivo y corrección
  - 1.3. Estilos de aprendizaje
2. Motivación
  - 2.1. El componente lúdico
  - 2.2. Juego dramático
3. Material didáctico de apoyo

## 2.6.1.2. Recursos y técnicas para la enseñanza de las D.O.

### **Descripción del curso:**

Desde una perspectiva general podría considerarse la destreza como el equivalente de una habilidad, la capacitación para realizar algún tipo de trabajo o tarea práctica. Así, al hablar del desarrollo de las destrezas en el aula se haría referencia a todas aquellas capacidades o procedimientos que permiten al alumno la resolución concreta y efectiva de una determinada tarea o actividad. Las destrezas pueden ser consideradas, también, como los objetivos o fines pedagógicos encaminados a desarrollar en el estudiante un adecuado manejo de sus capacidades lingüísticas y será, por lo tanto, el campo de actuación de los profesores.

Mediante las destrezas lingüísticas, el alumno lleva a cabo acciones, actividades y procesos, cuyos objetivos no se encuentran en el ámbito del aprendizaje, sino que se sitúan en la vida real, en el contexto comunicativo externo al alumno. De esta manera, el desarrollo de las destrezas dentro del aula se encamina a capacitar al alumno para hacer algo fuera del aula. Esta concepción del trabajo en el aula está unida a una concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas que implica, a su vez, el seguimiento de una programación centrada en el alumno y en el propio proceso de aprendizaje.

Pues bien, este curso centrará su atención en el estudio de las Destrezas Orales, esto es, Comprensión Auditiva y Expresión Oral.

### **Metodología**

El desarrollo del curso tendrá un carácter marcadamente práctico, ya que el análisis de los materiales didácticos disponibles y de los elementos tecnológicos más habituales en la enseñanza de lenguas, dominará sobre los aspectos teóricos de la materia. Se intentará mostrar, mediante una visión ecléctica de la enseñanza de lenguas, que la oralidad es fundamental en el proceso de aprendizaje, y que su enseñanza se puede adaptar a los postulados metodológicos de carácter comunicativo.

## **Objetivos:**

- Analizar los componentes teóricos relacionados con las destrezas orales.
- Estudiar cómo se desarrollan las destrezas orales en el aula de lengua.
- Revisar las habilidades que pueden ayudar en el proceso de comprensión y producción oral.
- Repasar la forma en que las destrezas orales son tratadas en los manuales de E/LE y plantear propuestas alternativas.
- Buscar material didáctico complementario al manual: el uso de material “real” y de las tecnologías más comunes y sencillas de aplicar.

## **Contenidos:**

La ponencia se guiará por la siguiente secuencia:

### 1. Clasificación de las destrezas lingüísticas

La comprensión auditiva

Características

Microdestrezas de la comprensión auditiva

Tipos de actividades de comprensión auditiva

Cómo llevar la comprensión auditiva al aula

La expresión oral

Características

Microdestrezas de la expresión oral

Tipos de actividades de expresión oral

Cómo llevar las actividades de expresión oral al aula

Diferencias entre habilidades orales y escritas

## 2.6.2. Contraste de estilos metodológicos

Se procederá a analizar dos tipos de metodología:

- A. Un estilo tradicional en el que el que cada uno se presenta, cuenta las razones por las que ha decidido estudiar español y describe su familia, amigos, etc.
  
- B. Mediante el uso de técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de lenguas, elementos de improvisación y recreación de situaciones, lo que podríamos llamar juego dramático.

### 2.6.2.1. Comenzar la actividad fuera del aula: opción B

(Desarrollo completo del ejercicio en anexo 2.4.2).

#### **1. Antes de entrar.**

La actividad se traslada al interior del aula

- 1. Descubrimos el espacio.**
- 2. ¿Cómo será mi pareja?**
- 3. Os presento a vuestra pareja.**
- 4. Descubrimos el grupo.**
- 5. Te enseño me enseñas.**
- 6. Te presento me presentas.**
- 7. Nuestros nombres**
- 8. Presentaciones.**
- 9. Lazarillos.**



## 2.6.2.2. Exposición de la opción A

Exposición en “Microsoft Power Point” de diferentes manuales con las audiciones correspondientes.

### Presentación



- Escena cotidiana del primer día de clase:  
Presentación, carteles con el nombre y...desconcierto.

### Ejercicio típico de descripción

- *Español en Marcha A1*

Poner audio español en marcha

*c. cómo es?*

VOCABULARIO

1. Señala en estos personajes las siguientes características físicas.

1. Pelo largo y rubio.
2. Pelo corto y moreno.
3. Ojos claros.
4. Ojos oscuros.
5. Bigote.
6. Barba.

2. Escucha y completa las siguientes descripciones y advina a qué personaje se refiere cada una de ellas.

1. Tiene el \_\_\_\_\_ largo y rubio. Tiene los \_\_\_\_\_ verdes. (No tiene \_\_\_\_\_)
2. Tiene los \_\_\_\_\_ oscuros. Tiene el \_\_\_\_\_ corto y la \_\_\_\_\_ negra.

3. Escucha las descripciones y señala quiénes son.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

COMUNICACIÓN

Joven = mayor
Es { Alto/a = bajo/a
Delgado/a = gordo/a
Calvo
Tiene { el pelo largo, corto, rubio, moreno
el pelo liso, rizado
los ojos azules, marrones, oscuros
Lleva { gafas
barba
bigote

# En Internet

[http://www.todoole.net/actividades/Actividad\\_maint.asp?s\\_keyword=&s\\_gramatica=&s\\_funcion\\_es=Saludar+y+presentarse&s\\_cultura=&Actividad\\_id=123](http://www.todoole.net/actividades/Actividad_maint.asp?s_keyword=&s_gramatica=&s_funcion_es=Saludar+y+presentarse&s_cultura=&Actividad_id=123)

- ROMPIENDO EL HIELO
- FICHA 1
- Poner hipervínculo

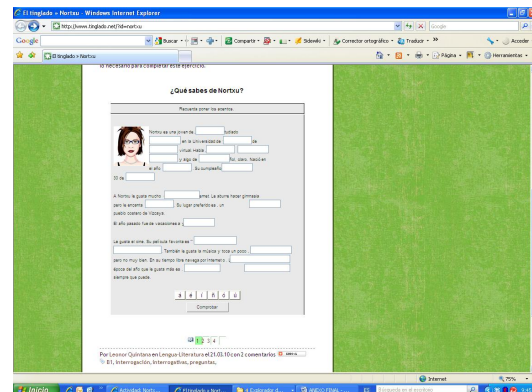
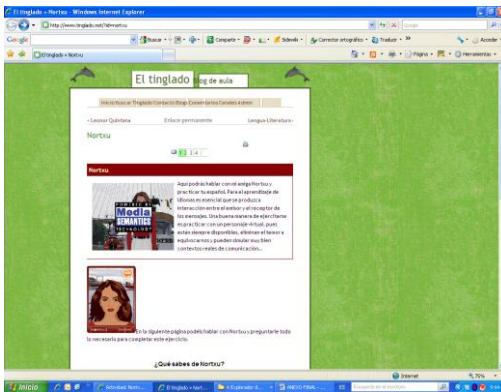
PREGUNTAS	RESPUESTAS
	El café, el mar y los embutidos Que mis alumnos aprendan mucho y disfruten haciéndolo
	Buena compañía, un buen vino, una buena conversación, sol y playa La impulsividad El futuro del planeta Nada
	La empatía, la capacidad para ponerme en el lugar de los otros A Milán Kundera De volar en avión y de perder a alguien querido La curiosidad De la tacañería, de la mala leche y de la guerra Para la mecánica Dar la vuelta al mundo en 800 días Conocer a nuevas personas, descubrir otras formas de ver el mundo Cocinar, leer, hacer yoga, viajar y probar platos nuevos

Ver desarrollo completo en anexo 2.4.1.

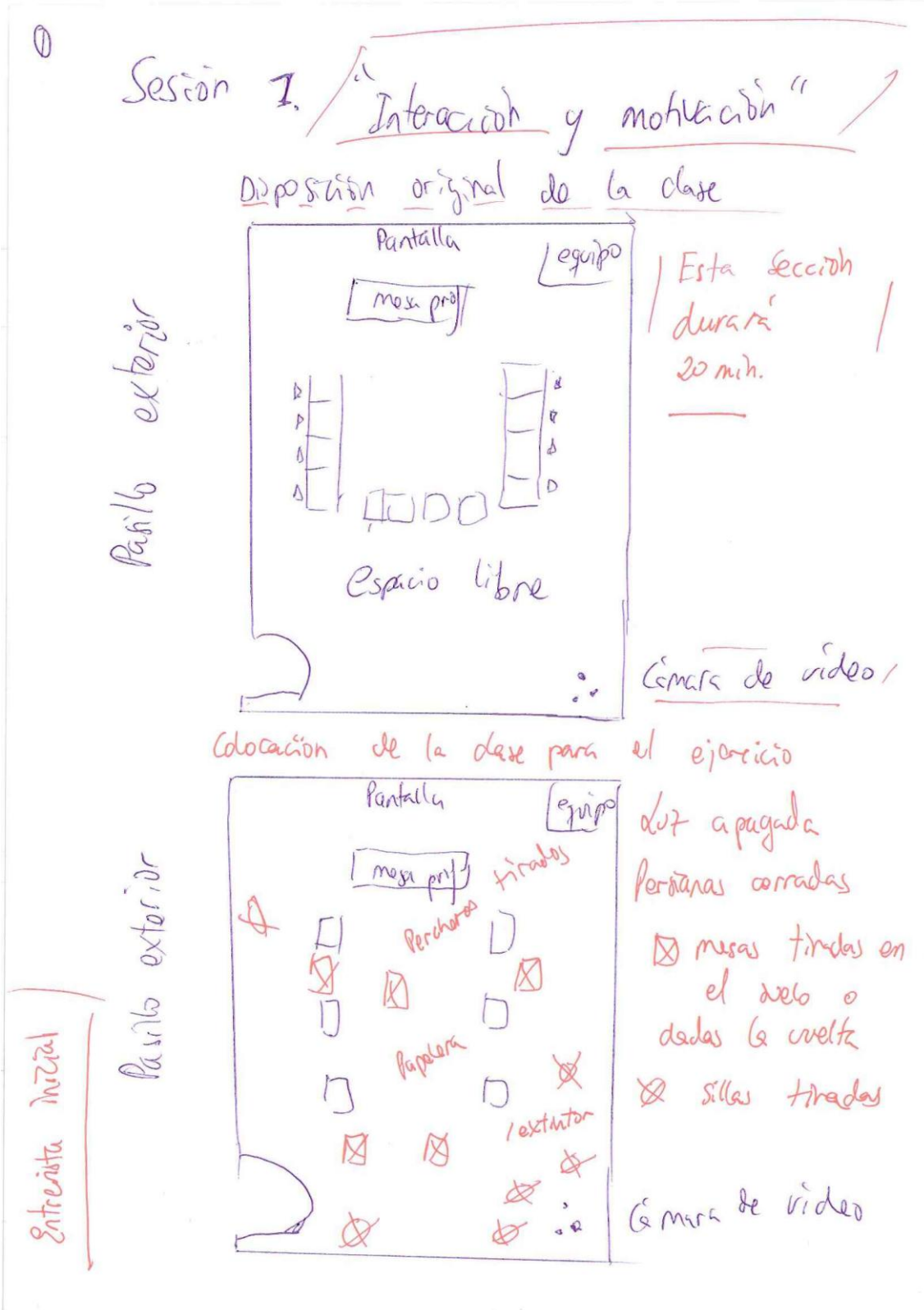
# El Blog de aula

<http://www.tinglado.net/?id=nortxu>

Poner hipervínculo

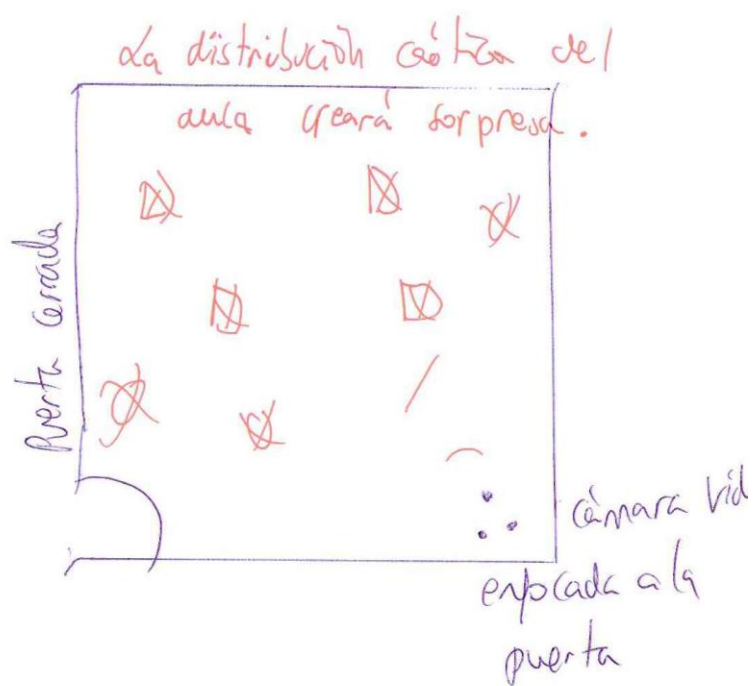


2.6.2.3. Diario de la sesión



②

Entrada en el pasillo  
Primer encuentro



- Imaginemos cómo es el espacio en el que vamos a entrar.
- Como ya conocemos el sitio, partamos de cero, como si no hubiéramos estado nunca. (El factor sorpresa es menor, pero el desorden del aula ayudará un poco)

• Como es el :  
 techo      Ventanas  
 suelo      paredes  
 cortinas

atmósfera

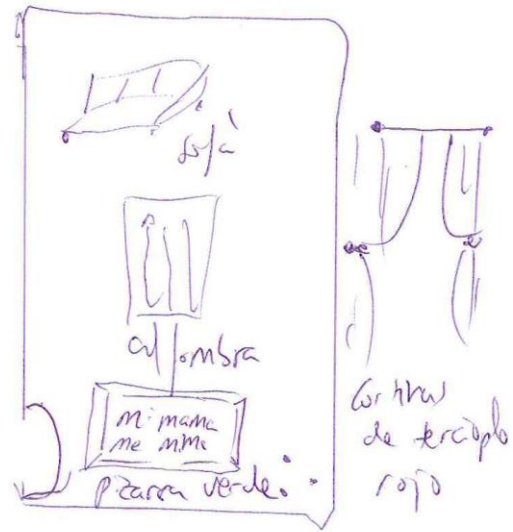
dos participantes  
 colaboran en este primer contacto.  
 Se va rompiendo el hielo.

③

Los participantes hacen una imagen de su "aula"

- Paredes rojas
- techos altos
- Suelo de terrazo

Se abre la puerta



y se distribuye a los participantes por todo el aula. Los estudiantes/participantes intercambian opiniones: ¿Cómo era el espacio imaginario? ¿Cómo es realmente?

Un participante (una persona madura) se queda estática delante de la silla y mesa que quiere ocupar para la clase...

\*Ejercicio del "Lazarillo": se reparten papeles..

El anterior participante advierte que no quiere participar en "este tipo de ejercicios", que si tiene que hacerlo SE VA.

- NO HAY PROBLEMA - (pero lo puede hacer.)

④ El ejercicio de "El Laboratorio" va progresando,

- bien en general :
- algo de excentricismo
  - algo de hilaridad
  - En general, buena atmósfera.

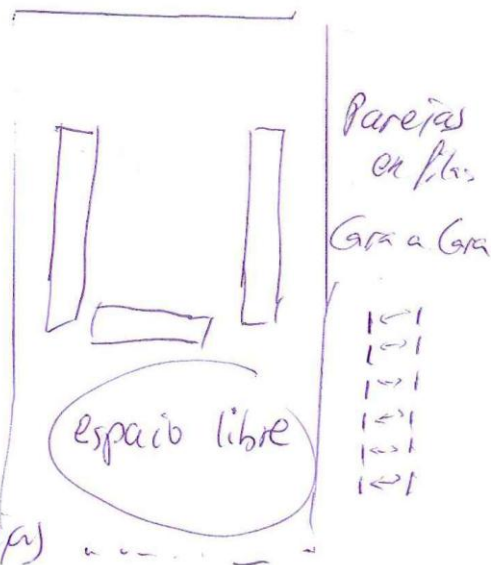
La persona que no quiso participar sigue a la defensiva: por supuesto -- no tiene por qué hacerlo. Si participa en el siguiente ejercicio (ella y yo hacemos pareja) :. + Ella es maestra, tiene

\* Me presento, te presentas: algo más de

- ¿Cuáles son tus gustos? 50 años... ha dado
- ¿A qué te dedicas? clases de español
- ¿Dónde vives? en Austria... +

\* Se colocan las sillas,  
las mesas, la papetera,  
se sacan los estriptypes,  
SE ORDENA TODO  
todas participan

TODOS DE PIE, por parejas



⑤ \* Si tu compañero fuera un animal, ¿cuál sería?

Se colocarán tres papeles a modo de ejemplo:

- Para mí ... un tigre
  - Para mí ... un águila
- } no solo por sus características físicas.

Un comentario sobre el águila (no solo por su parecido físico, sino por mirada penetrante). Risas, el participante con esta descripción ya ha llamado de atención en sesiones anteriores por sus comentarios poco oportunos.

\* Fin de esta secuencia.

\* Referencia de análisis de cómo los manuales de español L.E. organizan estas actividades.

- Buen - es Español en marcha.
- Ven 1
- actividades disponibles en la red: Edoele.net
- actividades en el blog: tinglado.net

\* Realización de encuestas

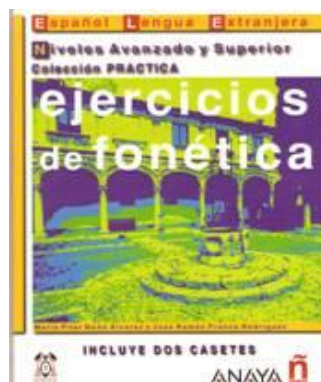
\* Debate: aparentemente, la mayoría del grupo está de acuerdo con la opción (B)

SIGUE CA SESIÓN: Explicación teórica

## 2.6.3. Contrastes de metodología: el acento

### 2.6.3.1. Opción A: manuales de E/LE

Propuesta de Nuño y Franco [2002](#)



Unidad didáctica: entonación





# 2 El acento

## ✓ Estudia

El acento es un elemento que sirve para destacar una sílaba dentro de una palabra; la sílaba sobre la que recae el acento recibe el nombre de **tónica** (*mesón, bolso*); la que carece de acento se denomina sílaba **átona** (*mesón, bolso*).

En español, las palabras, según lleven o no acento, pueden ser:

- **tónicas:** cuando tienen al menos una sílaba acentuada: sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres tónicos, adverbios.
- **átonas:** cuando no lleva acento ninguna de sus sílabas: preposiciones, conjunciones, pronombres átonos, posesivos antepuestos al nombre, artículo determinado.


**1**

### Escucha y marca las palabras tónicas.

es para ti; parate; te quiero; quiero te; mesa de color; de color a la mesa; ¿dónde está?; donde siempre; el traje vino para la fiesta; traje el vino para la fiesta; comete tu tu comida tranquilo; salte por la ventana; salte por la ventana

- Señala en las palabras tónicas la sílaba en la que recae el acento.


**2**

### Escucha y subraya la sílaba tónica de las palabras y grupos de palabras siguientes.

amargo, dolor, gemelo, ministro, playa, tuyo, camisón, las tijeras, con amor, mi gato es gris, submarinismo, es para ti, ópera, calderilla, lluvia de estrellas, ese bizcocho, me acuesto a las diez, llegó con él el vecino del quinto, preguntó que qué decía

■ Escucha de nuevo y repite.

3 Escucha y escribe las palabras que oigas. Después, señala la sílaba tónica.

.....

.....

.....

4 Escucha y señala las sílabas tónicas del siguiente texto.

Entremos en la catedral; flamante, blanca, acabada de hacer está. En un ángulo, junto a la capilla en que se venera la Virgen de la Quinta Angustia, se halla la puertecilla del campanario. Subamos a la torre; desde lo alto se divisa la ciudad toda y la campiña. Tenemos un maravilloso, mágico catalejo: descubriremos con él hasta los detalles más diminutos. Dirijámoslo hacia la lejanía: allá, por los confines del horizonte, sobre unos lomazos redondos, ha aparecido una manchita negra; se remueve, levanta una tenue polvareda, avanza. Un tropel de escuderos, lacayos y pajes es, que acompaña a un noble señor.

José Martínez Ruiz "Azorín", *Castilla*, Clásicos Plaza y Janés, Madrid, 1988.

✓ Recuerda

**Clasificación de las palabras según la posición del acento**

- **agudas:** cuando el acento recae en la última sílaba (*balón, actor*).  
Llevan tilde ortográfica las palabras agudas de dos o más sílabas terminadas en vocal, -n o -s (*tabú, volcán, cantarás*).
- **llanas:** cuando el acento recae en la penúltima sílaba (*cárcel, pena*).  
Llevan tilde aquellas palabras llanas que no terminan en vocal, -n o -s (*alférez, difícil*) y las que terminan en consonante + -s (*fórceps*).
- **esdrújulas:** cuando el acento recae en la antepenúltima sílaba (*láti-go*). Todas llevan tilde (*cántico*).
- **sobresdrújulas:** cuando el acento recae en la sílaba anterior a la antepenúltima (*cómetelo*). Todas llevan tilde (*dígaselo*).

**Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos**

Los diptongos y triptongos siguen las reglas generales de acentuación: si el acento recae en la sílaba del diptongo o del triptongo la tilde se coloca en la vocal más abierta:

- diptongos: *so-ñáis* (aguda), *ac-ción* (aguda), *hie-lo* (llana), *huér-fano* (esdrújula);
- triptongos: *sitiéis* (aguda), *cambiáis* (aguda); *buey*, *guau* no llevan acento por ser monosílabos.

Los hiatos formados por vocal *i*, *u* + *a*, *e*, o llevan acento sobre la vocal cerrada para indicar que cada una de esas vocales pertenece a una sílaba diferente (*lí-o*, *mí-o*, *país*, *Raúl*, *capicúa*).

Observaciones:

- \* Los adverbios acabados en *-mente* tienen dos sílabas tónicas (una en el adjetivo y otra en la terminación: *dulcemente*); en la escritura conservan la tilde (si la lleva) del adjetivo del que derivan: *ágil-mente*, *vanidosamente*.
- \* En las palabras compuestas lleva tilde el segundo miembro del compuesto (*hincapié*, *tirachinas*), pero cuando los dos miembros de una palabra compuesta están separados por un guión, cada uno de ellos mantiene la tilde, si la lleva: *técnico-jurídico*, *anglo-alemán*.
- \* La tilde se usa también para diferenciar palabras con la misma forma pero con distinta función gramatical. Ej.: *él* (pronombre personal) / *el* (artículo): *él juega* / *el perro juega*.
- \* Algunas palabras pueden tener doble acentuación. Ej.: *período* / *periodo*, *alvéolo* / *alveolo*, *demoníaco* / *demoniaco*.



**5**

**Escucha las siguientes palabras y explica por qué llevan o no tilde ortográfica.**

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| tráfico: .....     | hablador: .....    |
| ahínco: .....      | estúdiatelo: ..... |
| sol: .....         | reí: .....         |
| imaginábais: ..... | granate: .....     |

**Toma nota**

**REGLAS DE ACENTUACIÓN**

Se debe poner tilde o acento ortográfico:

1. En todas las palabras agudas de más de una sílaba que acaben en vocal, en *n* o en *s*: *café, capitán, sofá, canapé.*

2. En todas las palabras llanas que no acaben en vocal, *n* o *s*: *cárcel, difícil, azúcar, mármol.*

3. En todas las palabras esdrújulas o sobresdrújulas (acento en la sílaba antepenúltima): *músico, cómicas, físico, rápidamente.*

Recordemos que el **diptongo** es la unión en una misma sílaba de una vocal abierta (*a, e, o*) con una vocal cerrada (*i, u*) o de dos vocales cerradas, aunque no siempre estas secuencias vocálicas constituyen un diptongo. El **triptongo** es la unión en una misma sílaba de tres vocales: la del medio es abierta y la primera y la tercera siempre son cerradas.

Si las dos vocales del diptongo son cerradas, el acento irá en la segunda vocal: *casuística.*

Cuando la sílaba tónica con diptongo o triptongo debe llevar acento ortográfico, este se coloca sobre la vocal abierta (*a, e, o*): *camión, avión, diferenciáis.*

Siguen la regla general los **hiatos** formados por:

1. Dos vocales abiertas: *caótico, aldea.*

2. Dos vocales cerradas: *huíd, argüí.*

3. Cerrada + abierta tónica: *fiar, confié.*

Llevan siempre acento ortográfico, sobre la vocal cerrada, si están formados por vocal abierta + cerrada tónica, o viceversa: *baúl, búho, María, raíz.*

Las mayúsculas llevan tilde si les corresponde según las reglas dadas.

**Tilde diacrítica**

Es aquella que permite distinguir palabras pertenecientes a diferentes categorías gramaticales con idéntica forma.

- *el / él*      ⇨ *el*: artículo masculino / *él*: pronombre personal.
- *tu / tú*      ⇨ *tu*: posesivo / *tú*: pronombre personal.
- *mi / mí*      ⇨ *mi*: posesivo / *mí*: pronombre.
- *te / té*      ⇨ *te*: pronombre / *té*: bebida.
- *mas / más*    ⇨ *mas*: conjunción adversativa / *más*: adverbio.
- *si / sí*      ⇨ *si*: conjunción condicional / *sí*: adverbio de afirmación y pronombre personal.
- *de / dé*      ⇨ *de*: preposición / *dé*: verbo *dar*.
- *se / sé*      ⇨ *se*: pronombre / *sé*: verbo *ser* y *saber*.
- *solo / sólo*    ⇨ *solo*: adjetivo / *sólo*: adverbio; cuando se pueda producir ambigüedad llevará acento ortográfico en su uso adverbial.
- *aun / aún*     ⇨ *aun*: adverbio, equivale a *hasta, también, incluso* / *aún*: adverbio temporal con el significado de *todavía*.



**Escucha las siguientes palabras y marca la sílaba que lleva el acento de intensidad.**

CD1: 11

- |        |         |            |
|--------|---------|------------|
| quizas | America | solida     |
| medico | tenia   | triangulo  |
| reloj  | dia     | dosel      |
| pared  | mantel  | averigüeis |
| leyes  | cuento  | fluor      |

Ahora coloca el acento ortográfico donde corresponda. Razona tu respuesta.



**Escucha los siguientes pares de palabras y repítelos. Presta atención al contraste entre las palabras agudas y las llanas.**

CD1: 12

- |          |            |
|----------|------------|
| camión   | camiones   |
| inglés   | ingleses   |
| calcetín | calcetines |
| cojín    | cojines    |
| francés  | franceses  |

- |          |            |
|----------|------------|
| colchón  | colchones  |
| cucharón | cucharones |
| sartén   | sarternes  |
| cinturón | cinturones |
| tazón    | tazones    |

## 2.6.3.2. Opción B: nuestra propuesta

Nuestra propuesta



I PUESTA EN MARCHA

*Lo más triste, caballero,  
un reloj:  
Las 11, las 12, la 1 y las 2.*

(Rafael Alberti)

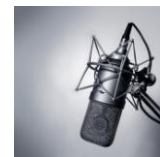


## ESTADOS DE ÁNIMO

**Jadeante Susurrando**  
**Disgustado Triste**  
**Asustado Zalamero**  
**Tosiendo**  
**Muy rápido Exaltado**  
**Ultratumba**

## Ejercicio contraste tónico/átono

- DOCUMENTO WORD:
  1. [Grabación](#) sin previo aviso
  2. [Ejercicio](#): marcar las sílabas átonas
  3. Audición del [poema](#)
  4. Solución
  5. Almacén en el portátil
  6. Repaso teórico
  7. Segunda grabación
  8. Contraste



# Sesión teórica

## Sesión 2

- El acento en español
- Repaso de las normas de acentuación

## El acento

- El acento es el relieve que se da a una sílaba de la palabra en la pronunciación.
- En español, una palabra no tiene más que una sílaba acentuada, excepto los adverbios terminados en *mente*, llamada también tónica. El resto de sílabas carecen de esa energía articuladora; son las llamadas **inacentuadas o átonas**.

## Agudas:

- Cuando el acento recae en la última sílaba. Ejemplos:
  - Cordobés, amistad, canción, mantel, leí, detrás, salió, corazón, bendición, expansión, actor, jabalí, café, llegó, aguarrás, después.

## Llanas:

- Cuando el acento recae en la penúltima sílaba. Ejemplos:
  - Pena, moto, móvil, lápiz, amanece, ángel, nácar, fémur, azúcar, débil, huésped, tórax, níquel, almíbar, Gómez.

## Esdrújulas:

- Cuando el acento recae en la antepenúltima sílaba. Ejemplos:
  - Ánima, diálogo, último, árbitro, hipócrita, México, número, mímica, género, depósito, tránsito, líquido, teórico, océano, público.

## Sobreesdrújulas:

- Cuando el acento recae en la sílaba anterior a la antepenúltima sílaba. Ejemplos:
  - Lléveselo, búscalos, recúbresela, recuérdamelo, tráigamela, déjaselo, saludámelo, dócilmente.

## Agudas:

- Se acentúan (llevan tilde ortográfica) cuando terminan en *n*, *s* o vocal.

Ejemplos:

- Canción, revisión, concluí, leí, detrás, salió, corazón, bendición, expansión, ojalá, jabalí, café, llegó, aguarrrás, después.

## Excepciones a las agudas:

- Palabras terminadas en *ay*, *ey*, *oy*, debido a que la *y* funciona como consonante y no como vocal. Ejemplos:
  - Paraguay, maguey, mamey, virrey, estoy, Monroy.
- Palabras que no terminen con *n* ni *s*, si les precede un diptongo. Ejemplos:
  - Maíz, raíz, Raúl, oír, ataúd, tahúr.

## Llanas:

- Llevan tilde las palabras que terminan en cualquier consonante que no sea *n* ni *s*. Ejemplos:
  - Árbol, Félix, móvil, lápiz, carácter, ángel, nácar, fémur, azúcar, débil, huésped, tórax, níquel, almíbar, Gómez.
  - Margen, volumen, silla, mesa, dosis, casa, orden, examen, sobre, comida, ambos, viernes, cuaderno, perro, fuente.

## Excepciones a las llanas:

- Palabras que tienen diptongo en la penúltima sílaba; se acentúa la vocal débil para deshacerlo. Ejemplos:
  - Todavía, caserío, poesía, búho, alegría, tenía, acentúa, frío, actúa, río, reúne, envío, oído.

## Esdrújulas y sobresdrújulas

- Todas llevan tilde sin excepción. Ejemplos esdrújula:
  - Ánima, diálogo, último, árbitro, hipócrita, México, número, mímica, género, depósito, tránsito, líquido, teórico, océano, público.
- Ejemplos sobresdrújula:
  - Llévase-lo, búscal-o, recúbresela, recuérdame-lo, tráigame-la, déjase-lo, saludame-lo, dócilmente.

## Palabras monosílabas

- No llevan acento escrito, excepto aquellas que necesitan el acento diacrítico (se usa para diferenciar la categoría gramatical de dos palabras que se escriben y pronuncian de igual manera), para diferenciar unos de otros. Ejemplos:
  - Fue, don, tren, tez, cual, dio, fe, bien, fui, pues, vio, sed, ya, cien, fin, luz, pan, pie, flan, dos, Juan, mar, soy, tres.

## Diptongo:

- Dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba forman un diptongo. Ejemplos: vier-nes, ciu-dad.
- Acentuación:
  - Cuando los diptongos están formados por una vocal abierta (*a*, *e*, *o*) y una cerrada (*i*, *u*), y deban llevar tilde, esta recaerá sobre la vocal abierta.
  - Cuando los diptongos están formados por dos vocales cerradas y deban llevar tilde, irá sobre la segunda vocal. Ejemplo: cuí-da-lo.

## Hiato:

- Es un grupo de dos vocales que no se pronuncian en la misma sílaba. Ejemplos: ca-er, tí-a.
- Acentuación:
  - Se acentúan los hiatos formados por una vocal abierta (*a*, *e*, *o*) y una vocal cerrada (*i*, *u*). La tilde se pone en la vocal cerrada tónica.
  - Ejemplos: Ma-rí-a, rí-o, grú-a.

## Segunda grabación del poema



### Ejercicios escritos

Coloca la tilde donde sea necesario:

- Por aquí pasa un río.  
Por aquí tus pisadas  
fueron embelleciendo las arenas,  
aclarando las aguas,  
puliendo los guijarros, perdonando  
a las embelesadas  
azucenas...
- No vas tú por el río:  
es el río el que anda  
detrás de tí, buscando en tí  
el reflejo, mirándose en tu espalda.
- Si vas de prisa, el río se apresura.  
Si vas despacio, el agua se remansa.



### 2.6.3.3. Diario: D.O. y comparación de estilos

① / Sesión 2 / Las destrezas  
orales.

Preguntas, reflexión sobre el tema.

Se graba la sesión (en mp3)

02:36 - En nuestra formación, tanto básica como  
bachiller... ¿Ha sido importante el uso de las  
destrezas orales?

(logros) No... No... (dudas)

Por ejemplo, la expresión oral ¿Cuchito?

- ¿Lectura en voz alta? sí, sí, claro...
- ¿Exposiciones en público? algunas... sí

04:08 - Una alumna con experiencia educada en otro país.

05:15 explicaciones en la pizarra (p. ej. en la historia,  
historia, etc.) sí, se ha hecho...

06:17 En el sistema universitario, ¿se ha  
dado importancia a las D.O.? No

- ② Algunos <sup>participantes</sup> estudiantes han estudiado algo de fonética en básica y bachiller.  
 ¿En la carrera? NO, NO.  
 • Un estudiante de filología inglesa... sí

\* PREGUNTA: ¿Qué diferencia hay entre fonética y fonología?

- Caras de no sé... NO SE
- Una participante - "La fonología es el estudio de la fonética."
- ↓ (\* ) • Solo una participante es capaz de puntualizar las diferencias.
- Antes, un participante (mexicano) se ha acercado mucho, pero no sabe qué término corresponde a cada definición.

09:30 ¿Alguien ha estudiado, ha trabajado con pronunciación, or fonología?

NO, NO, ... (solo una part. -- sí) la misma

09:30 ¿Qué son los elementos suprasegmentales?  
 sílabas

Solo una participante ~~la misma~~ (la misma)

①

Sesión / Curso de diátesis  
"Cervantes"

Unidad didáctica: entonación. B2

1) Exposición propuesta de dos manuales:

- Lección 3
- Ejercicios de práctica avanzada

2) Nuestra propuesta:

Exposición      contraste  
Encuestas      <      opiniones  
Debate

Ejercicios de práctica

01:35 introducción al manual.

el acento: / ficha gramatical

sin

tónico / atono

B2

¿fenómenos claro el concepto?

NO, para un ruso (prof. con experiencia en Rusia)  
las clasificaciones de palabras.  
diferencia silbe / prosódico

② Adiciones: Comentarios pocos sobre el documento por su falta de naturalidad, a pesar de su intento de mostrar variedades del español.

02:50 => Acento gráfico, acento prosódico.  
08:30 => En B2, ¿se conocen las normas de acentuación?

/ Test, encuesta. /

B2  $\begin{cases} \rightarrow \text{Diptongos} \\ \rightarrow \text{hiatos} \\ \rightarrow \text{tilde diacrítica} \end{cases}$

\* Sueña 3

113:53 Reglas de acentuación. Da por sabido las normas de acentuación.

Ⓐ Pregunta de un participante: ¿es bueno el sistema de enseñanza de forma integrada?  
Comentarios sobre la necesidad de enseñar normas gramaticales y prácticas de una forma específica.

Ⓐ En general los participantes han tenido formación comunicativa  
(como profesores < Eubrex  
Tandem

Ⓐ Es muy difícil que un estudiante deduzca la norma

Ⓑ 22:00 Debate < Descripción.  
norma.  
¿gramática aplicada?

③

32:00 muy interesante. ¿En que nivel se  
deben incorporar las variedades del español?  
Pregunta de un participante - sentido común  
- clasificar

40:00 Nuestra propuesta: unidad didáctica

El acento B2. PUESTA EN MARCHA  
• lectura uno por uno: lo más triste, Casillero...

43:20 Estallo de ánimo. Torciendo

los participantes se integran en el ejercicio  
(no hay sentido del ridículo) (hilaridad)

- triste
- Zelmira
- abustado
- ultratumba.

Grabación: 46:50 ⇒ 1<sup>er</sup> grabación: Rachel 47:33  
sin tildes

49:38 ⇒ Angel González

Multiculturalidad  
interculturalidad

- poesía
- literatura
- prosodia

51:50 ⇒ Pedro Guerra

56:28: Rachel 2<sup>a</sup>  
grabación

57:30 Pregunta: ¿se puede en A1?  
sí, adoptando.

\* Ejercicio gramatical: tildes.

Evaluación final  
Debate.

### 3. TEXTOS LITERARIOS EMPLEADOS EN LA PROPUESTA FINAL

# Poemas de Ángel González

## Donde pongo la vida pongo el fuego

Donde pongo la vida pongo el fuego  
de mi pasión volcada y sin salida.  
Donde tengo el amor, toco la herida.  
Donde dejo la fe, me pongo en juego.  
  
Pongo en juego mi vida, y pierdo, y luego  
vuelvo a empezar, sin vida, otra partida.  
Perdida la de ayer, la de hoy perdida,  
no me doy por vencido, y sigo, y juego.  
  
Juego lo que me queda: un resto de esperanza.  
Al siempre va. Mantengo mi postura.  
Si sale nunca, la esperanza es muerte.  
  
Si sale amor, la primavera avanza.  
Pero nunca o amor, mi fe segura:  
jamás o llanto, pero mi fe fuerte.

## Por aquí pasa un río

Por aquí pasa un río.  
Por aquí tus pisadas  
fueron embelleciendo las arenas,  
aclarando las aguas,  
puliendo los guijarros, perdonando  
a las embelesadas  
azucenas...  
  
No vas tú por el río:  
es el río el que anda  
detrás de ti, buscando en ti  
el reflejo, mirándose en tu espalda.  
  
Si vas de prisa, el río se apresura.  
Si vas despacio, el agua se remansa.

## Lorca y el mito Gitano

Poeta y dramaturgo, Federico García Lorca es junto a Cervantes el escrito español más universal y su *Romancero Gitano* es la obra más traducida de todos los tiempos. Asesinado por el fascismo en 1936, Lorca reivindica en su obra el derecho a la vida y al cuerpo.

La obra del granadino posee un fuerte componente social. Siempre fue consciente de la distancia entre su familia burguesa y el pueblo andaluz donde se crió. Para Lorca el gitano, aparte de fuente de inspiración, es un grupo humano que se refleja en la marginación, la alienación del hombre por el hombre.

En 1934 declaró “Yo seré partidario de los que no tienen nada y hasta la nada se les niega”.

El hecho de tener que reconocer su homosexualidad ante sus padres le daba pánico. Parece claro, entonces, que conocía bien el sentimiento de ser un marginado en su tiempo, un incomprendido. En sus poemas son constantes los temas de la frustración amorosa y de la amenaza de muerte. Se mueve entre lo racional y lo visceral, lo inevitable de las fuerzas de la naturaleza; entre el dolor y el canto a la vida.

Además, fue el gran amante de la música y fue siempre consciente de la grandeza musical del flamenco. Desde pequeño tocaba maravillosamente el piano y él mismo cuenta que aprendió a tocar la guitarra flamenca con dos gitanos. Llegó a decir que “con la música se expresa eso que nadie conoce ni lo puede definir, pero que en todos existe en mayor o menor fuerza. La música es arte por naturaleza”.

Tras la publicación de su *Romancero Gitano* se le colgó una etiqueta de gitanismo que le molestaba. “Los gitanos son un tema y nada más” declaró el poeta. El personaje central de los romances es el gitano. El fatal encuentro de la etnia gitana con las fuerzas del orden establecido se plasma en muchos de sus poemas. *El Romancero* es la traducción a la poesía del sufrimiento y el miedo del gitano-andaluz, es la realidad gitano-andaluza elevada al mito. Es la angustia expresada en verso que hoy los cantaores han hecho suya por derecho, pues hoy las letras del cante flamenco, están plagadas de los versos del poeta. Lorca y su *Romancero* son la esencia del flamenco, son en sí mismo, la raíz del grito.



## Entrevista a Carlos Castán

Carlos Castán tiene publicados dos libros de cuentos. *Frío de vivir* (1998) y *Museo de la soledad* (2000). En la actualidad está terminando una colección que no tiene todavía un título definitivo. Además, sus relatos han formado parte de algunas antologías, como *La Antología del nuevo cuento español*, publicado en 2002 por la editorial Páginas de Espuma.

**Carlos Castán, eres lo que podríamos llamar, un escritor de cuentos, ¿Qué te ha llevado a elegir este género literario?**

Creo que hay dos tipos de razones. Una primera es por características, digamos, propias de lo que es el género en sí. Yo era lector de cuentos y me gustaba mucho, de este género la intensidad, la ausencia de pasajes superfluos, como puede haber en la novela, o de picos en lo que sería el gráfico de la intensidad, ¿no? Pero considero que también hay cuestiones más prácticas relacionadas con mi dificultad de concentración, con la disciplina y también con la dificultad para encontrar un tiempo libre de calidad. Yo veo la novela más como una tarea de tejer, de ir construyendo, y no me considero tan capacitado como para el fogonazo o el relato breve.

**Muchos de tus cuentos se desarrollan o tiene como telón de fondo el tren. ¿Qué tiene de atractivo y misterioso este tren?**

El tren es algo que te sitúa de repente en un universo totalmente distinto. Desde niño me fascina. Mis abuelos en Huesca vivían justo enfrente de una estación donde había aparcados trenes de madera, ya en desuso. Nos subíamos a jugar allí..., y eso, digamos que provocó muchas ensoñaciones. Para mí, es un elemento profundamente liberador porque es lo que te saca, digamos, de una realidad que a veces puede ser gris o asfixiante, y lo ves como un vehículo de salvación, y luego, pues es como una vivienda iluminada que atraviesa la noche y a mí eso me resulta muy sugerente.

**En este cuento el personaje tiene una asignatura pendiente. Un sueño que no realizó en su adolescencia y que le acompaña durante toda su vida. ¿Cómo nos afecta y nos condicionan estos sueños sin realizar?**

Yo creo que de una manera determinante, ¿no?, porque son como espinas clavadas que lleva la persona y que parece, como tú decías, una asignatura pendiente. Es decir, hasta que eso no se resuelva, pues lo demás tampoco cobra pleno sentido. Es como una pieza que te dejaste atrás sin encajar. Y muchas veces estas carencias, estas asignaturas suspendidas, que son pequeñas heridas, son también el motor para levantarse cada mañana, para intentar corregir algo que estuvo mal. Y me gusta mucho la ambivalencia esa, que lo negativo sea a la vez lo positivo; un poco como el refrán de que no hay mal que por bien no venga.

**O sea, que de alguna manera, estos personajes tienen la oportunidad..., tú les das la oportunidad de volver a su pasado para arreglar su pasado.**

Bueno, un poco, generacionalmente, tienes también la sensación de haber vivido la adolescencia, que es una etapa, pues de descubrimiento de todo, de apertura a la vida; una etapa que debería haber sido brillante, haberla tenido que vivir en un ambiente más mediocre o más gris de lo que te hubiera gustado.

**Vemos que el personaje recuerda su adolescencia en Madrid que es la época inmediatamente anterior a la Transición. ¿Por qué esa época de crisis y cambio tiene tanto atractivo literario?**

En un país en el que no había grandes libertades literarias individuales eras educado en unos hábitos y en una forma de entender las cosas que, cuando empezabas a despertar de eso, ver otras cosas, ver que había otras posibilidades..., te sentías estafado. Y en cuanto al atractivo literario de la época, yo pienso que lo tienen todas las épocas de crisis y de cambio: cada vez que algo empieza, ¿no?

## Romance Sonámbulo

Verde que te quiero verde.  
Verde viento. Verdes ramas.  
El barco sobre la mar  
y el caballo en la montaña.  
Con la sombra en la cintura  
ella sueña en su baranda,  
verde carne, pelo verde,  
con ojos de fría plata.  
Verde que te quiero verde.  
Bajo la luna gitana,  
las cosas la están mirando  
y ella no puede mirarlas.  
Verde que te quiero verde.  
Grandes estrellas de escarcha,  
vienen con el pez de sombra  
que abre el camino del alba.  
La higuera frota su viento  
con la lija de sus ramas,  
y el monte, gato garduño,  
eriza sus pitas agrias.  
¿Pero quién vendrá? ¿Y por dónde?  
Ella sigue en su baranda,  
verde carne, pelo verde,  
soñando en la mar amarga.  
—Compadre, quiero cambiáis  
mi caballo por su casa,  
mi montura por su espejo,  
mi cuchillo por su manta.  
Compadre, vengo sangrando,  
desde los puertos de Cabra.  
— Si yo pudiera, mocito,  
este trato se cerraba.  
Pero yo ya no soy yo,  
ni mi casa es ya mi casa.  
— Compadre, quiero morir,  
decentemente en mi cama.  
De acero, si puede ser,  
con las sábanas de holanda.  
¿No ves la herida que tengo  
desde el pecho a la garganta?  
— Trescientas rosas morenas  
lleva tu pechera blanca.  
Tu sangre rezuma y huele  
alrededor de tu faja.  
Pero yo ya no soy yo,

ni mi casa es ya mi casa  
— Dejádme subir al menos  
hasta las altas barandas,  
¡dejádme subir!, dejádme  
hasta las verdes barandas.  
Barandales de la luna  
por donde retumba el agua.  
Ya suben los dos compadres  
hacia las altas barandas.  
Dejando un rastro de sangre.  
Dejando un rastro de lágrimas.  
Temblaban en los tejados  
farolillos de hojalata.  
Mil panderos de cristal  
herían la madrugada.  
Verde que te quiero verde,  
verde viento, verdes ramas.  
Los dos compadres subieron.  
El largo viento dejaba  
en la boca un raro gusto  
de hiel, de menta y de albahaca.  
— ¡Compadre! ¿Dónde está, dime?  
¿Dónde está tu niña amarga?  
¡Cuántas veces te esperó!  
¡Cuántas veces te esperara,  
cara fresca, negro pelo,  
en esta verde baranda!  
Sobre el rostro del aljibe  
se mecía la gitana.  
Verde carne, pelo verde,  
con ojos de fría plata.  
Un carámbano de luna  
la sostiene sobre el agua.  
La noche se puso íntima  
como una pequeña plaza.  
Guardias civiles borrachos  
en la puerta golpeaban.  
Verde que te quiero verde,  
verde viento, verdes ramas.  
El barco sobre la mar.  
Y el caballo en la montaña.

Federico García Lorca.

# Microrrelatos

## **MICRORRELATO 1**

Hubo una vez un Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio; pero encontró que ya la primera había hecho suficiente daño, que ya no era necesario, y se deprimió mucho.

**(Augusto Monterroso).**

## **MICRORRELATO 2**

Y después de hacer todo lo que hacen se levantan, se bañan, se entalcan, se perfuman, se visten, y así progresivamente van volviendo a ser lo que no son.

**(Julio Cortázar).**

## **MICRORRELATO 3**

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

**Augusto Monterroso**

## **MICRORRELATO 4**

El viejo literato dijo a la muchacha que en el momento de morir él quería tener un último recuerdo de lujuria.

**Adolfo Bioy Casares.**

## **MICRORRELATO 5**

Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello

**Gabriel Jiménez Emán**

## **MICRORELATO 6**

“La verdad sobre Sancho Panza”

Sancho Panza, que por lo demás nunca se jactó de ello, logró, con el correr de los años, mediante la composición de una cantidad de novelas de caballería y de bandoleros, en horas del atardecer y de la noche, apartar a tal punto de sí a su demonio, al que luego dio el nombre de Don Quijote, que éste se lanzó irrefrenablemente a las más locas aventuras, las cuales empero, por falta de un objeto predeterminado, y que precisamente hubiese debido ser Sancho Panza, no hicieron daño a nadie. Sancho Panza, hombre libre, siguió impasible, quizás en razón de un cierto sentido de la responsabilidad, a Don Quijote en sus andanzas, alcanzando con ello un grande y útil esparcimiento hasta su fin.

**Frank Kafka**

## **MICRORELATO 7**

“Resolución de un viejo misterio”

Se descubrió que la vida estaba unida a un número más o menos determinado de objetos y que la prolongación de aquella se debía a los recuerdos que éstos sugerían a la persona. Por tanto, la torpeza característica de la vejez no era otra cosa que la manifestación del olvido en forma de rotura o extravío. Con la desaparición o destrucción del último objeto, llegaba la muerte. Por eso, no es cierto que la mayoría de viejos mueran solos: lo que en realidad pasa es que son aquellos que están solos quienes antes mueren.

**Carlos Lapeña Morón**

## La camisa

**VOZ DE RICARDO.** ¡María, por tu madre, dame los pantalones! [...]

**VOZ DE MARÍA.** ¡Te he dicho que están secándose! ¡Y no me toques! *Arriba se intensifica la bronca.*

**VOZ DE RICARDO.** ¡Quiero mis panta...lones, leñe!

**VOZ DE MARÍA.** ¡Suéltame o te pego un sartenazo! *Abajo ríen.*

**VOZ DE RICARDO.** ¡Chatita, no me seas mala!

**VOZ DE MARÍA.** Oye, ¡el traje de los domingos ni lo mires! ¡Y no me sobes! ¡Apártate, que apestas!

**VOZ DE RICARDO.** *(Casi en un grito.)* ¡Quiero mis panta...! *Se oye un fuerte golpe y todo queda en silencio.*

**LOLO.** ¡Que no me caso, ea! ¡Que a mí no me sartenea ninguna gachí!

**SEBAS.** Tú y yo picaremos, como todos.

**VOZ DE MARÍA.** ¡Ricardo!... ¡Ricardo, vida mía!

**SEBAS.** Y si no nos dan con la sartén será en perjuicio de las cacerolas.

**MARÍA.** *(Saliendo al corredor y exclamando hacia abajo.)* ¡Señora Balbina! ¡Señora Balbina!

**LUIS.** Ni cacerolas, ni sartenes. Un buen jomalito y ná: los nervios nuevos.

**MARÍA.** ¡Señora Balbina! ¿Me oye usted?

**BALBINA.** *(Saliendo a su corredor.)* Pero, ¿qué le has vuelto a hacer al Ricardo?

**MARÍA.** ¡Suba, suba deprisa!

**BALBINA.** *(Metiéndose.)* ¡Tú enviudas antes de tiempo!

*La camisa, Lauro Olmo*

## El álbum familiar

*La madre del autor junta a la familia para hacer una foto.*

**Mi madre.** Juntaros todos. José Luis nos va a hacer una foto de recuerdo a todos juntos. Para cuando se vaya.

**Yo.** ¿Para cuando me vaya?

**Mi madre.** Vamos, José, ven aquí. Vosotras, colocaros. Juanma, tú aquí, a mi lado, encima de la maleta para que se te vea bien. Vosotras de la mano, para eso sois hermanas. Arreglaros un poco. A ver, un peine. Péinate, Carmen, y tú, Tere, arréglate la ropa. Tú quieto encima de la maleta.

**Mi hermano.** A que me caigo.

**Mi madre.** Sujétale tú, Pili. Morderos los labios, para que salgan brillantes. Estás muy pálida, hija.

**Mi hermana pequeña.** Es de la luz.

**Mi madre.** Bueno, ya está.

**Mi hermana mayor.** Papá, la radio.

**Mi padre.** Ah, sí, se me olvidaba. Trae, que salga.

**Yo.** Mamá, se ha puesto la abuela. La abuela no se puede poner en esta foto, ¿no? Usted, abuela, ya estaba muerta en esta foto, no se puede poner.

**Mi abuela.** A mí me gusta mucho salir en las fotos.

**Yo.** Sí, pero para salir en las fotos hay que estar vivos, ¿verdad, mamá? Si no, es un lío luego.

**Mi padre.** Venga, qué más da. Seguramente aunque se ponga no saldrá.

**Yo.** Si se pone, sale. Por esa misma razón podría ponerse el tío santo también, y todos los demás.

*El álbum familiar, J.L. Alonso de Santos*

## Cuatro corazones con freno y marcha atrás

**Cartero:** ¡Uf! Las siete de la tarde... Y entré aquí a las doce y media. Hoy es cuando me echan a mi del noble cuerpo de carteros, peatones y similares, recientemente instituido. Pierdo el empleo, como mi abuelo perdió el pelo, y como mi padre perdió a mi abuelo, ¡pero yo no me voy de aquí sin que me firmen el certificado, y sin enterarme de lo que ocurre en esta casa! (Voz fuera: "¡Ay! ¡Ay, madre mía, ay!") ¡Otra vez los ayes! ¡Seis horas y media de ayes! He llegado a pensar si estarán asesinando a alguien pero, o son asesinos muy torpes, o no me explico cómo se puede tardar seis horas y media en asesinar a nadie, a no ser que estén asesinando a un orfeón. Por otro lado, la casa parece muy honorable, y, al mismo tiempo, eso de que sus habitantes no me hagan caso...

(Aparece una criada)

**Cartero:** ¡Oh! Oiga, joven, me hace usted el favor, que estoy aquí desde las doce y media...

**Criada:** (sin hacerle ningún caso) ¡Válgame Dios!, ¡Válgame María Santísima!

**Cartero:**... porque traigo aquí un certificado para Don Ricardo Cifuentes...

**Criada:** (cerrando la puerta tras de sí) ¡Válgame el Redentor!

(Aparece por otra puerta una señora, y cruza corriendo el cuarto)

**Señora:** ¡Dios mío de mi alma, Dios mío de mi corazón! Esto no se puede aguantar, Dios mío ¡Qué barbaridad, qué barbaridad!

**Cartero:** (persiguiéndola) Tenga usted la bondad, señorita, es que estoy aquí desde las doce y media, porque traigo un certificado para Don Ricardo... Pero, ¡señorita!

(La señora cierra la puerta, y entra de nuevo la criada del principio)

**Criada:** ¡Ay, Dios mío, Dios mío!



**Cartero:** Joven, oiga, joven, mire usted, que traigo un certificado y estoy aquí desde las doce y media, ¿comprende usted?

(La criada cierra la puerta, y por el otro lado aparecen dos señoras, una mayor y otra más joven)

**Sta. mayor:** ¡Todo, señorita Adela, hemos hecho todo lo que había que hacer!

**Sta. joven:** ¿Han avisado a la señorita y a Doña Hortensia?

**Sta. mayor:** Sí, ha ido José con el coche.

**Sta. joven:** Sí, claro, si les han avisado...

**Sta. mayor:** Esperemos que la señorita Valentina...

(Cruzan corriendo el cuarto, y desaparecen por la misma puerta por donde han salido la criada y la señora)

**Cartero:** (después de haberles perseguido y haber visto que le cerraban la puerta en las narices) ¡Nada, que no hay manera! ¡Ay! (ve que entra por la puerta de la calle otra criada, con un paquete) ¡Hombre, la que e abrió la puerta esta mañana! ¡Eh, joven, oiga, joven...!

**Criada:** (interrumpiéndole) ¡Hola, buenas! ¡Loca vengo, sin respiración vengo, muy deprisa vengo! ¡Vaya día, menudo día, Dios mío, qué día!

**Cartero:** Mal día, ¿eh?

**Criada:** ¡Uy!, qué día, qué día!... Pero usted, ¿qué hace aquí todo el día?

**Cartero:** Pues ya ve usted, pasando el día. No consigo que me firmen el certificado, ni enterarme de lo que ocurre en esta casa.

**Criada:** ¡Lo que es lo que ocurre en esta casa...!

**Cartero:** Oiga usted, y... ¿qué es lo que ocurre?

**Criada:** ¿Que qué ocurre? ¡Mentira parece lo que ocurre! ¡Espérese, que voy a ver si ha ocurrido algo más! (y sale por la misma puerta que las demás, dejando solo al cartero) **Enrique Jardiel Poncela**

## 4. ANEXO CD

### 4.1. AUDIOVISUAL INVESTIGACIÓN

#### 4.1.1. Audiciones de manuales

- 4.1.1.1. Basado en lenguaje escrito: *Ejercicios de fonética.*
- 4.1.1.2. Demasiado lento y poco pertinente: *Aula de enlace.*
- 4.1.1.3. Muy poco naturales: *Esespañol*
- 4.1.1.4. Lleno de prejuicios: *Español en marcha*

#### 4.1.2. Vídeos en manuales

- 4.1.2.1. *Primer plano:* entrevista de trabajo
- 4.1.2.2. *Primer Plano:* en el restaurante

#### 4.1.3. Anuncios y publicidad

- 4.1.3.1. *¿Se lo vas a dar todo?*
- 4.1.3.2. *McDonald's*

4.1.3.3. Multiculturalidad

4.1.4. Vídeos y cortos

4.1.4.1. *La mala estrella*

4.1.4.2. *Los gritones*

4.1.4.3. *Rechazos*

## 4.2. AUDICIONES DE LA PROGRAMACIÓN FINAL

Pistas:

- 1 Por aquí pasa un río: declamado
- 2 Por aquí pasa un río: cantado
- 3 Donde pongo la vida pongo el fuego
- 4 Verde que te quiero verde (Romance Sonámbulo)
- 5 Lorca y el mito gitano
- 6 Entrevista a Carlos Castán