

LA INFRADIFERENCIACIÓN DE LOS FONEMAS /l/ y /r/: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO
gisele.fdez@gmail.com

Introducción

En este artículo, se presenta una secuencia didáctica cuyo objetivo es ayudar a la corrección de la percepción y producción de los fonemas /l/ y /r/. La propuesta se enmarca dentro del enfoque comunicativo en su versión ecléctica, integrando las actividades de corrección fonética dentro de la práctica de otras competencias (pragmáticas, léxicas o gramaticales). Los destinatarios son estudiantes japoneses de español como lengua extranjera (ELE) de nivel inicial.

1. Perspectiva histórica

A lo largo de la historia, la didáctica de la fonética o pronunciación ha recibido diferentes tratamientos dependiendo del método o enfoque imperante en la época.¹ Durante siglos, el método más usado en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto clásicas como modernas, fue el de gramática-traducción. El objetivo fundamental de esta didáctica no consistía en llegar a hablar la lengua meta, por lo que estas materias no eran objeto de estudio. No fue sino hasta finales del siglo XIX con la aparición del Movimiento de Reforma, que el componente oral de la lengua comenzó a considerarse como elemento indispensable en la enseñanza. Muchos de los precursores de este movimiento eran fonetistas, como el francés Paul Passy o el inglés Henry Sweet, y fueron ellos quienes, en 1886, fundaron la Asociación Fonética Internacional e instauraron la fonética como disciplina (Jakobson, 1978). Sin embargo, este nuevo planteamiento no tuvo apenas repercusión en su época, puesto que a nivel institucional se siguió empleando el método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El método directo (o métodos directos) sigue los principios del Movimiento de Reforma y adopta los supuestos naturalistas de aprendizaje de segundas lenguas, que promulgan que estas se adquieren de forma similar a la lengua materna. Este método, junto con otros de corte estructuralista (método situacional, método audiolingual), promueve la adquisición inductiva de la pronunciación mediante la repetición

¹ La fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura. En cambio, la pronunciación es la producción y la percepción del habla (Cantero, 2003).

continuada de los modelos propuestos por el docente. Aparece así el uso de pares mínimos como ejercicio más característico. Esta práctica, que aún perdura en los manuales actuales, tiene la ventaja de ayudar al discente a identificar las diferencias fonéticas con los cambios semánticos; es decir: ayuda al aprendiz a tomar conciencia de la importancia que la corrección fonética puede tener para la comunicación oral. La desventaja principal que el uso de pares mínimos conlleva (obviando lo tediosos que resultan) es que este tipo de ejercicios no tienen en cuenta el fenómeno conocido como *sordera fonológica*. Renard (2002), basándose en el método de corrección articulatoria orientado a personas con problemas auditivos de Guberina (1961), lo define con las siguientes palabras:

(...) Esto explica nuestros “errores” de pronunciación cuando queremos reproducir un mensaje en una lengua extranjera. Lo reproducimos mal porque lo percibimos mal: esta percepción errónea es el resultado de una estructuración inadecuada de elementos informativos dictada por los hábitos selectivos propios de la percepción de nuestra lengua materna.

(Renard, 2002, p. 14)

Se trata de una aplicación del método de Guberina al ámbito de la enseñanza del francés como lengua extranjera. Dalmau, Miró y Molina (1985) realizaron también una adaptación a la enseñanza del catalán. Este método, conocido como *verbotonal*, da una gran importancia a la percepción y reeducación del oído de los estudiantes; es decir: a la corrección de la sordera fonológica. Como vehículo de corrección se usa la prosodia, especialmente elementos suprasegmentales como la entonación y el ritmo. Siempre que sea posible, los ejercicios deben presentarse contextualizados y de la forma más natural posible para conseguir rebajar el filtro afectivo del alumno. En este método, el profesor tiene un papel fundamental puesto que debe ser capaz de establecer hipótesis acerca de los posibles problemas que sus alumnos tendrán, y desarrollar, una vez que las haya comprobado, ejercicios que actúen sobre el estímulo, modificándolo progresivamente hasta alcanzar una percepción y producción lo más cercana posible a la de un hablante nativo. Algunos de los recursos de corrección que utiliza este método son:

- (a) la entonación, que actúa sobre la tensión articulatoria propiciando la producción más laxa o más tensa de algunos fonemas dependiendo de su situación en la curva melódica;
- (b) la tensión, ya sea intrínseca (las vocales abiertas, por ejemplo, son más tensas que las cerradas) o extrínseca (las posiciones átonas rebajan la tensión de los sonidos);
- (c) el recurso a la fonética combinatoria, es decir: aprovechar la influencia que los

sonidos ejercen sobre los que están más próximos para ayudar a la corrección de aquellos que representan un problema; y

(d) el recurso a la articulación matizada, que consiste en la presentación de alófonos o deformaciones del sonido a corregir que ayuden al estudiante a descubrir ciertas diferencias que su sistema de escucha no le permite percibir de forma natural. Esta matización debe afectar a un solo factor de la emisión (duración, timbre, tensión) y realizarse siempre en dirección contraria a la del error.

Muy diferente enfoque es el que presenta la aplicación de la fonética articulatoria a la didáctica de lenguas extranjeras, que opta por la enseñanza explícita de la fonética aportando al estudiante desde el primer momento toda la información pertinente acerca del carácter fónico de la lengua meta. Con este fin, se sirve del análisis contrastivo con su lengua materna, de la descripción articulatoria mediante el uso de diagramas de articulación y de la transcripción fonética. Este método puede resultar efectivo para la corrección de algunos errores muy localizados. Los estudiantes japoneses de ELE, por ejemplo, consiguen articular fácilmente el fonema /e/ (de cielo), tras indicarles la correcta colocación de la lengua en la posición interdental. Sin embargo, este método no tiene en cuenta factores como la percepción, la coarticulación o el llamado *principio de compensación fonética*, que dice que un mismo sonido puede ser producido mediante diferentes procedimientos articulatorios. Por estas razones, actualmente se considera que este método simplifica excesivamente el factor fonético a la par que coarta la expresión espontánea de los estudiantes.

Desde los años 80 del pasado siglo, el enfoque comunicativo en sus diferentes versiones (clásico, ecléctico y por tareas) se impone en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en Europa como en Estados Unidos. Este enfoque entiende la lengua no como un fin en sí misma sino como un medio para comunicarse. Desde esta perspectiva, el objetivo del aprendizaje será la consecución de un nivel de competencia comunicativa que le permita al discente saber, tal como apunta Hymes (1971, p.116), «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar; con quién, cuándo, dónde, en qué forma». Y pese a la evidente importancia que la correcta pronunciación tiene en la consecución de una comunicación efectiva (pensemos, por ejemplo, en las competencias pragmáticas y su estrecha relación con elementos suprasegmentales como la entonación), el enfoque comunicativo no ha llegado aún a desarrollar un modelo de enseñanza de esta materia y los estudios realizados al respecto siguen siendo escasos. Algunos autores como Cantero (1994) señalan que los resultados obtenidos por la enseñanza dentro del enfoque comunicativo siguen siendo mejores en las destrezas lectoescritoras que en las orales.

Entre los pocos estudios que abordan la enseñanza de la pronunciación desde una perspectiva comunicativa, destacan los de Celce-Murcia (1983). Esta autora propone el

desarrollo de la enseñanza en cuatro pasos fundamentales sobre los que el profesor deberá organizar sus actividades de corrección fonética, teniendo en cuenta que estas han de presentarse de forma contextualizada e integrarse dentro de la práctica de otras destrezas. Los cuatro pasos que propone la autora son los siguientes:

- (a) identificar los sonidos que presentan problemas de percepción o producción;
- (b) buscar contextos léxicos en los que estos sonidos aparezcan con cierta frecuencia;
- (c) desarrollar tareas comunicativas que requieran el uso de este léxico; y
- (d) desarrollar el suficiente número de ejercicios enfocados a la corrección de cada problema concreto con el fin de reforzar el aprendizaje.

Esta forma de entender la enseñanza de la pronunciación ofrece muchas ventajas con respecto a lo que se ha visto hasta ahora, puesto que la materia se integra dentro del desarrollo habitual de la clase y aprovecha los ejercicios enfocados al refuerzo de otras competencias (lingüísticas, léxicas, pragmáticas, etc.) para corregir los errores de pronunciación que presentan los discentes. Por su lado, el enfoque comunicativo en su versión ecléctica, favorece el tratamiento flexible de la secuencia didáctica, pudiendo el docente comenzar la instrucción por las actividades precomunicativas, concentrándose en la forma; o, si las características del grupo así lo requieren, abordar primero las actividades comunicativas en las que el objetivo es la transmisión de significados (Littlewood, 1981). El profesor, dentro de este marco, debe tener en cuenta las características de sus estudiantes, sus estilos de aprendizaje, intereses, orientaciones y necesidades, así como el contexto en el que se desarrolla la enseñanza, para poder decidir en cada momento qué enseñar, cuándo y cómo.

En el marco de la enseñanza de la pronunciación dentro del enfoque comunicativo ecléctico, una de las propuestas metodológicas más completas es la que Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) hacen con respecto a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Los autores desarrollan un completo método en el que se abordan muchas de las dificultades fonéticas que un aprendiz de inglés puede encontrarse durante su instrucción y facilitan a los profesores tanto actividades concretas de corrección del problema como información pertinente de la causa del error. Para la corrección de errores (tanto de percepción como de producción), se aplican muchos de los recursos pedagógicos que, como vimos anteriormente, habían sido propuestos dentro del marco de otros enfoques o métodos. Recursos como diagramas, práctica explícita de la pronunciación, pares mínimos o la pronunciación matizada se combinan con actividades comunicativas cuyo objetivo es corregir los errores de pronunciación de los discentes. Cada error requiere la aplicación de cinco etapas en las que se organizan las diferentes actividades, siempre con una atención especial al *feedback* que el estudiante recibe, ya sea del profesor o de sus compañeros. Las cinco etapas propuestas por los

autores son las siguientes:

- (a) descripción y análisis del error con el objetivo de que el estudiante tome conciencia del mismo;
- (b) uso de pares mínimos para ejercitar la discriminación y confirmar el error;
- (c) práctica controlada: lectura de pares mínimos o diálogos cortos con especial atención al problema concreto;
- (d) práctica guiada: ejercicios comunicativos estructurados (ejercicios de vacío de información, diálogos guiados); y
- (e) práctica comunicativa de producción libre.

Desde un enfoque ecléctico y adaptando las propuestas metodológicas de Celce-Murcia (1983) al contexto de enseñanza de ELE a estudiantes japoneses de nivel A1, se presenta a continuación una unidad didáctica orientada a la corrección de la percepción y pronunciación de los fonemas /l/ y /r/. El entorno léxico elegido es el de la descripción física, puesto que encontramos los dos fonemas problemáticos con cierta frecuencia. En el diseño de la unidad se ha procurado que las actividades integren diferentes destrezas (orales y escritas, tanto de comprensión como de expresión así como destrezas de interacción y mediación) para permitir que el estudiante desarrolle su competencia fonética dentro de un contexto lo más natural posible. Con una orientación ecléctica, se aplican recursos pedagógicos de diferentes enfoques metodológicos que se han demostrado válidos en la enseñanza de la fonética o la prosodia.

2. Descripción del problema

Los estudiantes japoneses de ELE cometen, por influencia de su lengua materna, un error de infradiferenciación fonológica de los fonemas /l/ y /r/. En japonés, tanto la consonante aproximante lateral alveolar [l] como la vibrante simple alveolar [r] son variantes de un mismo fonema líquido el cual, según el contexto, se realiza como lateral o como vibrante; es decir: son alófonos laterales y vibrantes de ese fonema y muy a menudo los estudiantes son incapaces de discriminar entre una y otra consonante produciéndose el fenómeno conocido como sordera fonológica que les impide percibir la diferencia, por ejemplo, entre las palabras [pelo] y [pero]. En la fonación de estas dos consonantes líquidas, la diferencia se produce por la oposición entre consonante interrupta-continua, parámetro que hace referencia al modo de articulación del sonido, a cómo el aire es expulsado de la boca, mientras que el punto de articulación es común a ambas.

La propuesta didáctica que se presenta a continuación (ver apéndice 1) tiene como objetivo fundamental reeducar el oído del discente para que pueda percibir de forma

correcta la diferencia entre los fonemas /l/ y /r/ dentro del contexto propio de la lengua española. Una percepción adecuada de dichos fonemas fomentará a corto o medio plazo una producción de los mismos más cercana a la del hablante nativo y revertirá en una mejora de su capacidad lectoescritora.

3. Desarrollo de las actividades

3.1 Actividades introductorias

Como actividad introductoria, el profesor mostrará una fotografía de algún personaje masculino famoso y les preguntará a los estudiantes cómo es. Con gestos les irá indicando el vocabulario. Por ejemplo:

¿Es alto?, ¿es bajo?; ¿es gordo?, ¿es delgado?

A continuación, se hará lo mismo con un personaje femenino. Este es un buen momento para hacer que los estudiantes observen qué tipo de curva melódica (interrogativa absoluta) está usando el profesor. Se les pedirá que traten de reproducirla con la mano en el aire o que la dibujen en un papel.

El profesor repetirá el ejercicio anterior usando en esta ocasión la entonación interrogativa disyuntiva. El profesor podrá observar por las respuestas obtenidas cuáles son los entornos fonéticos que más problemas presentan para la correcta producción de los fonemas /l/ y /r/ y qué estudiantes tienen mayores dificultades. Por ejemplo:

¿Es alto o bajo?, ¿es rubio o moreno?, ¿tiene el pelo largo o corto?

Mediante estas actividades, se pretende que el estudiante tome conciencia de las particularidades que la entonación interrogativa presenta en la lengua española y desarrolle una competencia temprana en este aspecto tan fundamental para la consecución de una comunicación efectiva. Como advierte Fernández (2009), los estudiantes universitarios japoneses de ELE no obtienen ninguna mejora significativa en la percepción del entorno interrogativo a lo largo de su formación académica; e incluso, en el caso de la curva interrogativa absoluta, se observa un retroceso progresivo a partir del segundo curso de formación.

3.2 Actividades de presentación de léxico

Las actividades 1 y 2 (ver ficha de trabajo 1, apéndice 2) están enfocadas a la interiorización progresiva del léxico presentado en la unidad didáctica, léxico que los estudiantes deberán conocer para posibilitar la resolución de la tarea final (escribir un anuncio personal en una revista).

3.3 Actividades de reflexión

Estas actividades comprenden dos ejercicios de pares mínimos enfocados principalmente a la discriminación perceptiva de los fonemas /l/ y /r/. El objetivo de estas actividades no es alcanzar la corrección, sino ayudar al estudiante a que tome conciencia de la importancia que la pronunciación tiene en la comunicación; en otras palabras: que comprenda que una percepción o producción errónea puede alterar el contenido semántico de un enunciado.

La actividad 3 (ver ficha de trabajo 2, apéndice 3) presenta un ejercicio simple de discriminación perceptiva. El profesor leerá despacio y de forma clara los siguientes pares de palabras:

- | | | |
|------------------------|--------------------------|------------------------|
| (a) <i>pelo – pero</i> | (b) <i>males – mares</i> | (c) <i>ara – ala</i> |
| (d) <i>cara – cala</i> | (e) <i>pero – pelo</i> | (f) <i>hola – hora</i> |

Después de terminar la actividad y tras realizar las correcciones pertinentes, el profesor deberá repetir las palabras del ejercicio cuantas veces sea necesario con el objetivo de que los estudiantes puedan percibir, de forma inductiva al principio, cuál es el problema que se está presentando y puedan comentarlo entre ellos. A continuación, si se cree conveniente, el profesor podrá explicar de forma más explícita cuáles son las diferencias de pronunciación entre los fonemas presentados: /l/ y /r/. Tales diferencias, como se apuntaba anteriormente, vienen dadas no por el punto de articulación (que es común a los dos fonemas) sino por su modo de articulación, lo que hace muy poco práctico el uso de diagramas o el recurso a la imitación. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que la única consonante líquida de la lengua japonesa, adquiere, no obstante, diferentes realizaciones concretas dependiendo del contexto. Algunas de estas realizaciones corresponden a producciones correctas de las líquidas españolas. Sería interesante, por lo tanto, recurrir al análisis contrastivo de las dos lenguas con el fin de localizar aquellos entornos del japonés donde los fonemas /l/ y /r/ aparecen claramente diferenciados, y enfrentarlos con sus correspondientes producciones españolas para que los estudiantes puedan tomar conciencia de las semejanzas fonéticas entre uno y otro idioma.

La actividad 4 (ver ficha de trabajo 2, apéndice 3) aporta un aspecto lúdico al uso de los pares mínimos, enfocándolo como un juego de bingo. El profesor irá leyendo las palabras de forma desordenada hasta que un alumno consiga tachar todas las que previamente había apuntado en la ficha. Para comprobar si ha realizado el ejercicio correctamente, pediremos al alumno ganador que repita en voz alta las seis palabras que escogió. Será esta una primera aproximación hacia la producción consciente de los fonemas que nos ocupan, al tiempo que el resto del grupo puede seguir ejercitando la

percepción. Es posible que se genere un debate entre los alumnos acerca de si tal o cual palabra ha sido dictada por el profesor; este debate será muy positivo, puesto que ayudará a interiorizar y consolidar los conocimientos que los estudiantes están adquiriendo acerca del sistema fónico español.

Posteriormente, repetiremos la actividad anterior colocando las palabras del cuadro dentro de un enunciado. Debemos buscar, siempre que sea posible, aquel entorno entonativo que propicie la correcta percepción de los fonemas que se quieren corregir usando la entonación como recurso de corrección, tal como recomienda el método verbotonal. El fonema /r/ presenta una tensión superior en su articulación al fonema /l/, que es más laxo. Por lo tanto, para propiciar la percepción y producción del fonema /r/, deberemos colocarlo al final de un enunciado con una curva entonativa ascendente, como puede ser una interrogativa absoluta. Una terminación en anticadencia exige a las cuerdas vocales una mayor tensión y esta tensión quedará también reflejada en todos los sonidos implicados, ayudando de esta forma a la producción correcta del fonema /r/. Por ejemplo:

¿Tienes hora?

Por otro lado, para propiciar la correcta percepción y producción del fonema /l/, el entorno entonativo adecuado sería una curva melódica descendente, como la que muestra una enunciativa. Por ejemplo:

Nunca me dice hola.

También debemos tener en cuenta que el fonema vibrante simple /r/, puede beneficiarse de un contexto intervocálico, puesto que el flujo de aire de los sonidos vocálicos, caracterizado por su salida sin obstáculos, puede ayudar a la producción de la vibración de la lengua propia de este fonema. Algunos ejemplos de aplicación de estos recursos podrían ser:

¿Sabes qué significa “pero”?

Me gusta tu pelo.

¿Ya te has lavado la cara?

Quiero ir a esa gala.

¿Has sacado un cero?

Tengo que comprar celo.

3.4. Actividades de práctica

Las actividades 5 y 6 (ver ficha de trabajo 2, apéndice 3) son una buena oportunidad para que el estudiante ponga en práctica todo lo aprendido hasta el momento, dentro de una actividad comunicativa controlada (5) o guiada (6).

Una vez realizada una primera escucha del diálogo de la actividad 5, el profesor

hará notar a los estudiantes la nueva curva entonativa que se presenta: la interrogativa pronominal. Podemos recurrir para ello a las mismas estrategias empleadas en las actividades introductorias (punto 3.1). Para reforzar la identificación de las diferentes curvas entonativas que presenta el entorno interrogativo, el profesor hará a los estudiantes varias preguntas de comprensión del texto, por ejemplo: *¿Cómo se llama la amiga de María?, ¿Juan conoce a María?, ¿Cómo es la amiga de Ana?, ¿María es alta o baja?, ¿Juan cree que María es guapa?, ¿Dónde está María ahora?, etc.*

3.5 Actividades de aplicación

Con la actividad 7 (ver ficha de trabajo 3, apéndice 4), además de repasar el vocabulario estudiado en esta y anteriores lecciones (profesión, nacionalidad, lugar de residencia, etc.), se pretende poner en práctica lo aprendido acerca de la entonación interrogativa absoluta. El profesor se moverá entre los grupos corrigiendo los errores que los estudiantes puedan cometer. Un simple movimiento ascendente de mano debería ser suficiente para que los propios estudiantes corrijan sus producciones erróneas. El profesor también observará la pronunciación que los estudiantes hagan de los fonemas /l/ y /r/.

Para favorecer la producción correcta del fonema /r/, se puede recurrir en este punto a la pronunciación matizada. Para ello usaremos el fonema vibrante múltiple /r/ presente en algunas de las palabras estudiadas en esta lección: *rubio, gordo, rizado, barba*, etc. La reproducción de sonidos como el del timbre de una bicicleta o el arranque de una moto también puede resultar útil. Debido a la tensión que el fonema /r/ requiere, sugerir a los estudiantes que griten las palabras (o sonidos) como si estuvieran muy enfadados, puede ayudar a su correcta producción.

Se ha observado que algunos estudiantes de niveles iniciales presentan problemas no estructurales de producción de la vibrante múltiple [rr]. En un intento por conseguir pronunciar esta consonante y dejándose guiar por el extendido mito de su dificultad, muchos de ellos fuerzan los labios hacia delante, adoptando una posición que hace físicamente imposible la articulación de dicho fonema. A veces basta con sugerirles a estos estudiantes que se sujeten con las manos los lados de la cara para que de forma inmediata consigan una producción adecuada de este fonema.

En la actividad 8 (ver ficha de trabajo 3, apéndice 4) se recurre al conocido juego de las categorías para comprobar si los estudiantes son capaces de trasladar las destrezas orales que están adquiriendo al campo de la lengua escrita. Una vez formados los grupos, el profesor escribirá en la pizarra la primera consonante del juego y dejará 2 o 3 minutos para que los grupos completen la tabla. Se puede pactar con los estudiantes el uso de una sola palabra o varias por categoría. Al concluir el tiempo, se recogerán las fichas (una por grupo) y tras hacer las correcciones pertinentes, se escribirán las puntuaciones en el encerado: 1 punto por cada palabra correcta. Las consonantes que

usaremos en esta actividad serán [l], [r] y [rr].

La actividad 9 (ver ficha de trabajo 3, apéndice 4) complementa a la anterior y utiliza los recursos léxicos creados por los estudiantes para la formación de frases sencillas que tienen como base un mismo fonema. Tras dejar un tiempo prudencial para completar la actividad, los estudiantes de cada grupo irán leyendo las frases que hayan escrito y el profesor hará, de forma oral, las correcciones que sean necesarias. Para ello pedirá confirmación acerca de los fonemas que los estudiantes han usado. Por ejemplo:

¿Pelo con [l] o con [r]? ¿Perro con [r] o con [rr]?

Para completar la actividad 9, pediremos a un estudiante de cada grupo que dicte a toda la clase una de las frases que ha escrito. Dentro de cada grupo, los estudiantes deberán comparar sus versiones resultantes y ponerse de acuerdo en cuál es la correcta, pidiendo confirmación, si fuera necesario. Luego la leerán en voz alta y el grupo que la escribió hará, de forma oral, las correcciones pertinentes. El objetivo de esta actividad es integrar las destrezas orales con las escritas dentro del marco de una práctica comunicativa guiada que permite al estudiante usar todos los conocimientos adquiridos hasta el momento, tanto de pronunciación y entonación (percepción y producción) como de léxico.

3.6 Tarea final

Les pediremos a los estudiantes (ver ficha de trabajo 4, apéndice 5) que imaginen un personaje y escriban en primera persona sus características físicas. Es importante que sea una descripción que los alumnos puedan recordar fácilmente, para lo cual pueden recurrir a personajes famosos, preferiblemente no japoneses. Una vez completado el texto, deberán firmarlo con un seudónimo.

3.7 Tarea complementaria

El profesor recogerá los textos de los alumnos y los colocará en la pizarra en dos grupos: a un lado, los personajes masculinos; al otro, los femeninos. Los estudiantes se acercan a la pizarra y eligen entre todos solo uno, el que más les guste. Desplazándose por el aula y preguntando a sus compañeros, deberán tratar de averiguar quién escribió el texto. Las preguntas serán de tipo disyuntivo, por ejemplo:

¿Eres alto o bajo?, ¿eres joven o mayor?

El profesor prestará especial atención a la entonación que usan los estudiantes y hará, de forma discreta, las correcciones necesarias.

Conclusiones

En las tres últimas décadas, la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado una importante evolución con la incorporación de nuevas teorías de aprendizaje que han dado pie al desarrollo y difusión del enfoque comunicativo en sus tres versiones: clásico, ecléctico y por tareas. Las destrezas orales junto con las competencias pragmáticas, adquieren en este contexto una importancia primordial que, sin embargo, no se ha traducido en la incorporación de nuevos métodos de enseñanza de la pronunciación en los materiales didácticos que adoptan este enfoque.

Pese a ciertos progresos experimentados en la década de los 90 con la aparición de algunos trabajos centrados en la enseñanza de la pronunciación (Taylor, 1993; Celce-Murcia, Brinton y Goodwin, 1996; Poch, 1999; Llisterri, 2003), siguen sin establecerse unos criterios teóricos que permitan la implementación para esta materia de un método de enseñanza concreto adaptado a las nuevas teorías del aprendizaje y la didáctica de segundas lenguas.

Entendemos que la incorporación de la enseñanza de la pronunciación pasa por su integración dentro de las actividades enfocadas a la práctica de otras competencias tal como se ha visto en la unidad didáctica aquí presentada. Esta unidad didáctica pretende no solo suplir una carencia concreta dentro de un contexto determinado, sino también demostrar la necesidad de dicha integración para la consecución de un buen dominio de la lengua meta por parte de los aprendices.

Referencias bibliográficas

- Cantero, F. J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Coords.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 247-256). Madrid: S.G.E.L.
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 545-572). Madrid: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M. (1983). Teaching Pronunciation Communicatively. *MEXTESOL Journal*, 7(1), 10-25.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.
- Dalmau, M., Miró, M., & Molina, D.E. (1985). *Correcció fonètica: mètode verbo-tonal*. Vic: Eumo.
- Fernández Lázaro, G. (2009). Aprendiendo prosodia: la entonación. *Cuadernos*

CANELA 21, 105-118.

- Guberina, P. (1961). La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 11, 3-20.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.), *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Jakobson, R. (1978). Henry Sweet, pionero de la fonología moderna. *Thesaurus*, 33(1), 127-139.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes: Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- Poch, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Renard, R. (2002). Une phonétique immergée. En R. Renard (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde: La phonétique verbo-tonale* (pp. 11-24). Bruselas: Éditions De Boeck Université.
- Taylor, L. (1993). *Pronunciation in action*. Londres: Prentice Hall.

Apéndice 1: Ficha de la unidad didáctica

FICHA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

TÍTULO Y AUTOR

¡PERO QUÉ PELO! Gisele FERNÁNDEZ LÁZARO

NIVEL RECOMENDADO

A1

DURACIÓN

3 sesiones de 90 minutos

DESTREZAS

Integración de destrezas orales y escritas, tanto de expresión como de comprensión

CONTENIDO GRAMATICAL

- Concordancia de género y número
- Verbos ser / tener / llevar

CONTENIDO FUNCIONAL

- Describir físicamente a una persona
- Preguntar cómo es alguien
- Escribir un anuncio personal

CONTENIDO LÉXICO

- El cuerpo humano: ojos, boca, nariz, pelo, barba, etc.
- Adjetivos de descripción física: alto, bajo, gordo, delgado, etc.
- Nombres de complementos: gafas, barba, bigote, etc.
- Profesiones (repaso)

PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN

- Entonación interrogativa absoluta
- Entonación interrogativa disyuntiva
- Entonación interrogativa pronominal
- Corrección de los fonemas / l / y / r /

DINÁMICA

Trabajo individual, en parejas, pequeños grupos y toda la clase

DESTINATARIOS

Estudiantes japoneses de ELE

MATERIAL NECESARIO

- Copias de las fichas de trabajo
- Grabación del diálogo presentado en la ficha 1

Estos materiales se pueden descargar en las siguientes páginas web:

Fichas de trabajo de los estudiantes:

http://issuu.com/giselefernandez/docs/ud_fonetica-copia_estudiante

Manual del profesor: http://issuu.com/giselefernandez/docs/ud_fonetica-copia_profesor

Grabación del diálogo: https://www.sugarsync.com/pf/D091051_60_7712889176

Apéndice 2: Ficha de trabajo 1

FICHA DE TRABAJO 1

Describir a alguien físicamente:

Es...

alto/a o bajo/a

gordo/a o delgado/a

guapo/a o feo/a

rubio/a o moreno/a

joven o mayor

Tiene...

el pelo largo / corto

los ojos oscuros / claros

el pelo liso / rizado




Lleva...

barba

bigote

gafas

1. ¿Cómo son? Escribe una pequeña descripción de cada fotografía.

A. 	<p>Es _____</p> <p>_____</p> <p>Tiene _____</p> <p>_____</p>
B. 	<p>Es _____</p> <p>_____</p> <p>Tiene _____</p> <p>_____</p>
C. 	<p>Es _____</p> <p>_____</p> <p>Tiene _____</p> <p>_____</p>

2. Ana busca a María. Escucha la conversación entre Ana y Juan y señala qué fotografía de la actividad 1 es la de María.

FICHA DE TRABAJO 2

3. Escucha las siguientes palabras y marca si son iguales (=) o diferentes (≠).

a. = / ≠	b. = / ≠	c. = / ≠
d. = / ≠	e. = / ≠	f. = / ≠

4. Bingo de palabras. Elige 6 palabras del cuadro y escríbelas en el cartón.

Pala, para, pelo, pero, hola, hora, cala, cara, ala, ara, males, mares, muele, muere, tira, tila, muela, muera, cero, celo, tala, tara, coral, colar.

5. Escucha y lee la conversación entre Ana y Juan.

Ana: ¿Has visto a María?

Juan: ¿Quién es María?

Ana: Mi amiga María, hombre, ¿no la conoces?

Juan: Pues... creo que no. ¿Cómo es?

Ana: Es bastante alta, rubia, delgada. Tiene el pelo largo y un poco rizado.

Juan: ¿Es guapa?

Ana: Sí, muy guapa.

Juan: ¡Ah, sí!, ya sé quién es. Está en la cafetería.

Ana: Gracias, Juan, voy a ver. ¡Hasta luego!

Juan: ¡Espera, yo también voy!

6. En parejas: leed de nuevo la conversación de la actividad 5 cambiando el personaje de María por el de un compañero de clase.

Apéndice 4: Ficha de trabajo 3

FICHA DE TRABAJO 3

7. En grupos (4/5 personas): un estudiante piensa en un personaje famoso y los demás deberán tratar de descubrir quién es haciendo preguntas por turnos. La respuesta solo podrá ser SÍ o NO.

8. En grupos (4/5 personas): juego de las categorías. Rellenad el siguiente cuadro con palabras que contengan el sonido...

Categorías			
Alimentos			
Verbos			
Regalos			
Adjetivos			
Nombres			
Lugares			

9. En grupos (4/5 personas): escribid ahora tres frases (una por cada sonido) usando, al menos, tres palabras de cada columna.

A.

B.

C.

Apéndice 5: Ficha de trabajo 4

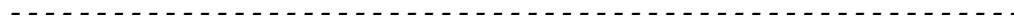
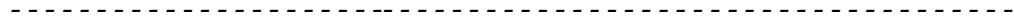
FICHA DE TRABAJO 4

10a. Escribe en primera persona una breve descripción física INVENTADA. Firma con un seudónimo.



¡Hola! Yo soy.....

FIRMA: _____



10b. Elige entre todos los textos el que más te guste y averigua cuál de tus compañeros es el autor. Recuerda que no debes preguntarle su nombre hasta el final. Si él o ella también te ha elegido a ti, ¡BINGO!, has encontrado pareja.