



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2017- 2019

**La pronunciación al ritmo del manual:
Integración de rasgos suprasegmentales en un libro de
aula de ELE**

Laura Safont Mangas

**Trabajo final de máster
Dirigido por la Dra. Natalia Fullana Rivera**

Junio de 2019

AGRADECIMIENTOS

En la redacción académica se utiliza el plural de modestia, una forma ficticia de plural con valor de singular para atenuar la responsabilidad del sujeto o mostrar cortesía. En nuestro caso, cuando empleamos *nosotros* y sus derivados a lo largo del trabajo, no pretendemos ser humildes, sino que queremos hacer alusión a todas las personas que han colaborado en este proyecto. Por dicha razón, en las siguientes líneas, me gustaría agradecerles su participación.

Primeramente, a mi tutora, la Dra. Natalia Fullana Rivera, por su gran esfuerzo e implicación en este trabajo. También por animarme durante todo este proceso, aclararme las ideas y “dejarme” ser profesora por un día en su asignatura. Sin ella nunca hubiera sido posible.

Seguidamente, a mi “co-tutora”, la Dra. María Vicenta González Argüello, por asesorarme en la creación de materiales, resolverme dudas y “aguantar” los múltiples sermones sobre la importancia de la pronunciación. También, a los expertos en prosodia, Dra. Pilar Prieto Vives y Dr. Antonio Orta Gracia, por su tiempo y consejos en el diseño de las secuencias.

Asimismo, de un lado, al profesor experto (*PE*) por su gran dedicación e interés en trasladar nuestras propuestas didácticas. De otro lado, a los profesores en formación de la asignatura “Pronunciación en la didáctica de ELE” por cooperar de forma voluntaria en nuestro pilotaje. Gracias por mejorar nuestras propuestas didácticas.

También, a otros docentes de la UB que siempre se han prestado a ayudarme, al igual que mis compañeros del MFPELE por colaborar en la elaboración de los recursos de invención propia. Entre ellos, a la “diva”, Laura García Segura, y a la “*alter ego*”, Sara Riquelme Macarrilla, por el cariño, el apoyo incondicional y por ser mis ejemplos a seguir.

Finalmente, y no menos importante, a mis amigos por darme ánimos en todo momento para terminar este proyecto, en especial mención a Adrián Navarro Canedo, por permanecer siempre a mi lado. Pero, sobre todo, a mi familia por ser mi mayor soporte en esta vida.

A todos vosotros, muchas gracias.

RESUMEN

Pese a los múltiples estudios teóricos, la aplicación didáctica de la pronunciación es generalmente escasa, supeditada a textos escritos y delimitada a los rasgos segmentales (Escourido, 2014; Šifrar-Kalan, 2017; Usó, 2015). El presente trabajo aporta seis propuestas didácticas de invención propia basadas en una fusión entre el Método Verbo-Tonal y el enfoque comunicativo. Su principal objetivo es intentar alentar a los docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) a trasladar al aula ciertas propiedades de la lengua oral (gestualidad) junto con los rasgos suprasegmentales (acento, entonación y ritmo) más representativos del español peninsular. Para lograr este propósito y teniendo en cuenta la situación actual de la enseñanza de la pronunciación tanto en lengua extranjera (LE) y ELE, se han diseñado materiales didácticos adaptados e integrados en los contenidos de la unidad 2 de *Aula 5: Libro del alumno*. Tras el pilotaje, los resultados sugieren que se logran mayormente todos los objetivos mencionados según la retroalimentación de los participantes involucrados. A pesar de la muestra reducida de participantes, las conclusiones de este trabajo son prometedoras respecto a la incorporación e implementación de propuestas didácticas sobre rasgos suprasegmentales por parte del profesorado de ELE en los contenidos del libro de clase.

Palabras clave: pronunciación, rasgos suprasegmentales, secuencia didáctica, propuesta didáctica, Español como Lengua Extranjera (ELE)

ABSTRACT

Despite many theoretical studies, the didactic application of pronunciation is generally scarce, subject to written texts and limited to segmental features (Escourido, 2014; Usó, 2015; Šifrar-Kalan, 2017). The following MA thesis puts forward several original teaching proposals, based on a combination between the Verbotonal Method and the communicative approach. Its main aim is to encourage teachers of Spanish as Foreign Language (SFL) to bring into the classroom certain oral language properties – i.e. body language –as well as the most representative prosodic features of Peninsular Spanish, namely stress, rhythm and intonation. To this end and considering the current state of pronunciation teaching of foreign languages (FL) and SFL, six teaching sequences have been designed, adapted and integrated into the contents from Unit 2 of *Aula 5* textbook. After piloting the sequences, the results suggest that most of the objectives of the MA thesis were attained according to the participants' feedback. Even if the participant sample was small, the conclusions in this study are promising as regards the incorporation of teaching proposals on suprasegmentals into the contents of textbooks and their subsequent implementation by teachers of SFL.

Key words: pronunciation, prosodic features, learning sequence, teaching proposal, Spanish as a Foreign Language (SFL)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. Conceptos básicos acerca de la pronunciación	2
2.2. Métodos y documentos de referencia sobre la enseñanza de la pronunciación	3
2.3. Los manuales y los tipos de actividades en la enseñanza de la pronunciación	8
2.4. Creencias de los profesores en la enseñanza de la pronunciación en ELE	12
3. OBJETIVOS	15
4. METODOLOGÍA	17
4.1. Descripción del grupo meta y el marco institucional	17
<i>4.1.1. Primer pilotaje</i>	17
<i>4.1.2. Segundo pilotaje</i>	18
4.2. Descripción de las secuencias didácticas	19
<i>4.2.1. Enfoque adoptado</i>	21
<i>4.2.2. Diseño de las secuencias didácticas</i>	22
<i>4.2.3. Elaboración de las secuencias didácticas</i>	25
<i>4.2.3.1. Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos</i>	25
<i>4.2.3.2. El acento: La sílaba tónica</i>	27
<i>4.2.3.3. La entonación: Las curvas entonativas</i>	28
<i>4.2.3.4. La gestualidad en la entonación</i>	30
<i>4.2.3.5. El ritmo: El resílabeo</i>	31
<i>4.2.3.6. La tarea final</i>	33

4.3. Instrumentos de recogida de datos	34
<i>4.3.1. La encuesta</i>	34
<i>4.3.2. La entrevista</i>	36
4.4. Procedimiento de análisis	37
5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL PILOTAJE	38
5.1. El acento: La sílaba tónica	38
5.2. La entonación: Las curvas entonativas	39
5.3. El ritmo: El resilabeo	42
5.4. La tarea final	45
5.5. Resultado final	47
6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS	51
7. BIBLIOGRAFÍA	56
8. ANEXOS	68
8.1. Secuencias didácticas	68
<i>8.1.1. Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos</i>	68
<i>8.1.2. El acento: La sílaba tónica</i>	74
<i>8.1.3. La entonación: Las curvas entonativas</i>	102
<i>8.1.4. La gestualidad en la entonación</i>	112
<i>8.1.5. El ritmo: El resilabeo</i>	126
<i>8.1.6. La tarea final</i>	133
8.2. Encuestas	139
<i>8.2.1. Encuesta E1</i>	139
<i>8.2.2. Encuesta PE</i>	143
8.3. Entrevista	149

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Fases de nuestra Tesina de máster	16
Figura 2. Resultados parciales de la encuesta sobre la propuesta “La entonación: Las curvas entonativas”	41
Figura 3. Resultados parciales de la encuesta sobre la propuesta “El ritmo: El resilabeo”	44

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
Aula 5 [LA]	Aula 5: Libro del alumno
Aula 5 [LP]	Aula 5: Libro del profesor
CLIC	Centro de Lenguas e Intercambio Cultural
CP1	Cuestionario primer pilotaje
CP2	Cuestionario segundo pilotaje
E(Número)	Estudiante (Número)
ELE	Español como Lengua Extranjera
GrEP	Grupo de Estudios de Prosodia
LE	Lengua extranjera
LNV	Lenguaje no verbal
L1	Lengua materna
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MFPELE	Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera
MVT	Método Verbo-Tonal
p. / pp.	Página / Páginas
párr.	Párrafo
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PE	Profesor experto
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UB	Universidad de Barcelona
UPF	Universidad Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

En vista de los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes (2018), el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera (LE), con casi 22 millones de estudiantes. Esta creciente demanda ha implicado la necesidad de instruir a profesores de español como lengua extranjera –en adelante, ELE– y, por ende, crear cursos especializados.

Como afirma Santamaría (2007), la formación de los docentes en ELE habitualmente se restringe a contenidos gramaticales, léxicos, socioculturales y pragmáticos abordados desde diferentes enfoques o técnicas metodológicas. Sin embargo, a diferencia del resto, la pronunciación queda relegada a un segundo plano, dado que los profesores otorgan mayor importancia al vocabulario o a la gramática o porque “difícilmente pueden enseñar algo en lo que apenas se le ha insistido a su vez como alumno” (Santamaría, 2007).

De igual modo, la escasez de pronunciación se extiende a los manuales de ELE (Sabas, 2013), puesto que su enseñanza se aísla del resto de contenidos (Usó, 2016), carece de sistematicidad (Ahumada, 2010), se apoya en la lengua escrita e ignora tanto la teoría de su adquisición como las recomendaciones de los expertos (Šifrar-Kalan, 2017). En aquellos que la tratan, generalmente se centran en los sonidos aislados –*rasgos segmentales*–, en vez de su combinación –*rasgos suprasegmentales*– (Usó, 2016). Desde el punto de vista de Cortés (2002a, p. 69), “los hispanohablantes suelen ser más comprensivos con las faltas de pronunciación de los sonidos [...] pero intransigentes en el ámbito de la entonación, ya que [...] pueden interpretarla, en casos extremos, como una falta de educación”.

Así pues, la razón que nos ha conducido a escoger el tema de la pronunciación es su relegación en el aula de ELE y las creencias que giran en torno a su enseñanza. Este trabajo aporta secuencias didácticas para incorporar la lengua oral y los rasgos suprasegmentales más representativos del español peninsular. En concreto, siguiendo los consejos de Orta (2017, en Herrera, 2017), se han adaptado actividades diseñadas previamente de la Unidad 2 de *Aula 5: Libro del alumno* (Corpas, Garmendia, Sánchez, y Soriano, 2014,) cuyo foco principal era otro como, por ejemplo, el léxico o la gramática y se han creado nuevos materiales que trabajan un determinado aspecto fónico.

2. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo presenta globalmente la situación actual de la pronunciación en ELE. En los próximos apartados se describen los conceptos utilizados en este trabajo sobre la pronunciación (Sección 2.1), los métodos y los documentos de referencia respecto a su aprendizaje (Sección 2.2), los manuales y los tipos de actividades para trabajarla (Sección 2.3) y las creencias de los profesores en cuanto a su enseñanza (Sección 2.4).

2.1. Conceptos básicos acerca de la pronunciación

Antes de empezar, cabe recalcar que hay múltiples formas de definir el término *pronunciación*. En este trabajo se concibe como el “soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, [...] que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva” (Iruela, 2004, p. 45).

Las disciplinas que estudian los fenómenos de la pronunciación son la fonética –la ciencia que investiga la percepción y producción de los sonidos tanto de manera individual como grupal (Quilis; 2003; también en Ahumada, 2010)– y la fonología –la ciencia que estudia las representaciones abstractas de los sonidos llamados *fonemas* desde su pronunciación y función en la lengua (Quilis, 2003; también en Ahumada, 2010)–. No obstante, la fonética se basa en la escritura para su posterior análisis como, por ejemplo, la posición de las letras (Cantero, 2003; también en Ahumada, 2010), mientras que la fonología se apoya en la lengua oral como la pronunciación y, por este motivo, hay un mayor vínculo entre dichas nociones.

De acuerdo con Cortés (2002a), la fonología está conformada por dos ramas: la fonemática, que examina los sonidos de las (semi)vocales así como las (semi)consonantes conocidos como *rasgos segmentales*, y la prosodia, que investiga los sucesos que afectan a unidades superiores a los rasgos segmentales denominados *rasgos suprasegmentales* como son el acento, el ritmo o la entonación.

Primeramente, el acento es “el fenómeno lingüístico que destaca una vocal por encima de las demás mediante un contraste tonal” (Cantero, 2002, en Font y Cantero, 2008), es decir,

cuando se pronuncia la vocal de la sílaba tónica con un tono más alto que el resto. Seguidamente, el ritmo es “la distribución [o duración] en el tiempo de ciertos elementos suprasegmentales como el acento o la sílaba” (Gil-Fernández, 2012a). Finalmente, la entonación es “el fenómeno lingüístico que constituyen las variaciones de tono relevantes en el discurso oral” (Cantero, 2002, en Font y Cantero, 2008). En otras palabras, la combinación de sílabas tónicas y átonas junto con la línea melódica del enunciado permiten identificar el estado de ánimo, así como la intención del hablante y la modalidad oracional (Fernández-Planas, 2005).

En conclusión, la pronunciación es un aspecto lingüístico que afecta todos los niveles del habla y, mayormente, la adecuada interpretación del mensaje. Por lo tanto, es relevante que el alumno de LE sea capaz de dominarla, no únicamente en la comprensión y producción de sonidos aislados, sino también en su conjunto.

2.2. Métodos y documentos de referencia sobre la enseñanza de la pronunciación

En diversos tramos de la historia, las concepciones sobre la lengua han variado y consigo su proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos ideales, bajo el nombre de *métodos*, han supuesto la ausencia o presencia de determinadas destrezas¹ y, en consecuencia, de la pronunciación. A continuación, se exponen de forma cronológica tanto las características más representativas de cada método como su correlación con la pronunciación teniendo en cuenta la información proporcionada por Richards y Rodgers (1986), Celce-Murcia, Brinton, y Goodwin (1996), Aurrecoechea (2002), Martín-Peris *et al.* (Pronunciación, 2008), Orta (2009; 2018) junto con García-Ramón (2010).

El Método Gramática-Traducción, entre los siglos XVII y XVIII, consistía en “el estudio de reglas gramaticales, listas de vocabulario, traducción o comprensión de textos” (Aurrecoechea, 2002), de modo que la lengua oral y la pronunciación no se tenían en cuenta. En palabras de Richards y Rodgers (1986), “la lectura y la escritura [eran] sus focos principales; se [daba] poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar”.

¹ Las *destrezas lingüísticas* son “las formas en que se activa el uso de la lengua [...]: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora e interacción oral” (Destrezas lingüísticas, 2008).

El Movimiento de Reforma, a finales del siglo XIX, cambió el foco de interés de la lengua escrita a la oral, puesto que el “speech, rather than the written word, was the primary form of language” (Richards y Rodgers, 1986). Así pues, la pronunciación se enseñaba a través de transcripciones fonéticas, dando énfasis a los sonidos y ritmos de la LE. En la misma línea, apareció el Método Directo, a finales del siglo XIX y a principios del XX, y defendía la idea de que la lengua “could be taught without translation or the use of the learner’s native tongue if meaning was conveyed directly through demonstration and action” (Richards y Rodgers, 1986). La pronunciación se enseñaba de una forma parecida a su adquisición en la lengua materna (L1) con la imitación de un pequeño diálogo situacional (una grabación o el propio docente) y su posterior repetición.

El Método Audiolingual (Estados Unidos) y el Método Oral (Gran Bretaña), en los años 40 y 50, preservaron el estatus predominante de la pronunciación. Los contenidos lingüísticos se enseñaban primero de forma oral y después de manera escrita (Richards y Rodgers, 1986), por medio de la imitación y repetición de diálogos.

El Método de Respuesta Física Total, en la década de los 70, combinaba el aprendizaje de la lengua con la actividad física. Igualmente, se focalizaba mayormente en la comprensión auditiva, siendo el profesor permisivo con los errores de pronunciación.

El Método de Curran, el Aprendizaje por Consejo o el Aprendizaje Comunitario, durante la década de los 70, impartía las clases del siguiente modo: el aprendiz presentaba su mensaje en su L1 y el profesor la traducía a la LE (Richards y Rodgers, 1986). Así pues, la pronunciación se trabajaba al relacionar los términos equivalentes en ambos idiomas (L1 y LE) y al repetir los enunciados para mejorar la fluidez.

El Método Verbo-Tonal (MVT), en los años 70, tuvo como propósito mejorar el sistema fónico o el conjunto de fonemas de una lengua. Pese a estar dirigido fundamentalmente a individuos con sordera, se adaptó a la enseñanza de la pronunciación de la LE. Los verbotonistas anteponían el papel de la prosodia a los sonidos aislados y consideraban que la mala pronunciación se derivaba de la falta de percepción de aquellos sonidos que el hablante no tenía en su L1.

El Método Silencioso, en la década de los 70 y 80, se centraba en el aprendizaje de la gramática a través de la expresión oral, bajo la premisa de que el docente tenía que estar lo más callado posible y el estudiante producir lo máximo posible (Richards y Rodgers, 1986). También, se otorgaba importancia a la corrección de la fluidez, el acento, la entonación y el ritmo, los cuales se realizaban únicamente con regletas coloreadas o unos cuadros de pronunciación llamados *Fidels*.

El Método Fonoarticulatorio, en los años 70, se basaba en el conocimiento y la conciencia por parte del alumno sobre sus órganos fonatorios durante la emisión de un sonido determinado (García-Ramón, 2010). Con el uso de descripciones articulatorias o diagramas, el aprendiz palpaba sus órganos y corregía su pronunciación.

La Sugestopedia, durante la década de los 70, utilizaba distintas técnicas para rebajar la ansiedad y mantener el nivel de atención del aprendiz. En relación con los contenidos lingüísticos, el alumno no tenía que memorizar vocabulario o adquirir hábitos de habla, sino saber comunicarse con fluidez y, por ende, la práctica de la pronunciación era imprescindible.

El Enfoque Natural, a finales de la década de los 70 y a principios de los 80, incorporaba las teorías de la adquisición de la LE. Conforme a estos principios, se acostumbraba a permitir los errores y se orientaba a la enseñanza del vocabulario o la gramática, ya que la pronunciación se lograba inconscientemente gracias a la exposición a textos orales.

El Enfoque Comunicativo y el Enfoque por Tareas, en la década de los 80 y actualmente dominante en la enseñanza de LE, conciben la lengua como herramienta para la comunicación, así como el medio y objetivo final del aprendizaje. Por lo que se refiere a la pronunciación, debe relacionarse con actos útiles en un contexto real y esta pasa a un último plano, dado que hay más interés en que el mensaje sea inteligible que en acercarse a la pronunciación de un nativo.

Además de los métodos, existen dos documentos de referencia sobre la enseñanza de idiomas que tratan el papel de la pronunciación: el volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Council of

Europe, 2018a) –en lo sucesivo, MCER– y el *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2007) –en adelante, PCIC–.

Por una parte, el MCER describe tanto los conocimientos como las habilidades que deben aprender y desarrollar los estudiantes de idiomas para comunicarse y actuar eficazmente (Council of Europe, 2018a, p. 1). Al mismo tiempo, define los niveles de competencia –las capacidades del individuo– que permiten medir su progreso en cada etapa del aprendizaje y proporciona una base común para la elaboración de programaciones didácticas, currículos, exámenes o libros de texto –entre otros– en toda Europa (Council of Europe, 2018a).

Respecto a la pronunciación, se enmarca dentro de competencia fonológica y, a su vez, en la competencia lingüística junto con el léxico, la sintaxis y otras dimensiones del lenguaje (Council of Europe, 2018a). Tal como establece el volumen complementario (Council of Europe, 2018a, p. 116), la competencia fonológica comprende la percepción y producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) en una lengua y su producción en contextos determinados (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos para discriminar fonemas (cualidades distintivas, por ejemplo, sonoridad, redondeamiento, nasalidad, oclusión).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuenciación de los fonemas, la sílaba tónica, etc.).
- La fonética de las oraciones (prosodia): acento, ritmo y entonación.
- La reducción fonética (la reducción vocálica, las formas fuertes y débiles, la asimilación o la elisión)².

En cuanto a los niveles, sus descriptores³ se basan en la comprensión auditiva y producción oral de las palabras y expresiones (Smith y Nelson, 1985), así como en el concepto de *inteligibilidad* referido también como *comprensibilidad*⁴, y no en lograr un acento similar al

² La traducción de todos estos puntos es propia.

³ Enunciados de modo general sobre las actividades comunicativas que el alumno es capaz de realizar en un nivel y las competencias que puede activar a través del uso de estrategias oportunas (Instituto Cervantes, 2007).

⁴ Tal como indica Munro (2008) o Trofimovich e Isaacs (2012), en el ámbito de adquisición fonológica en la LE, ambos términos se presentan en relación y/o contraposición con el *acento extranjero*, el juicio sobre la

de un hablante nativo, tal como indicaba el MCER (Consejo de Europa, 2002). Por estos motivos, en esta nueva edición se volvieron a redactar y se crearon tres categorías distintas (Council of Europe, 2018a):

- *Overall phonological control* (Dominio fonológico general): aparecen la inteligibilidad, la influencia que tienen las otras lenguas del hablante y el dominio tanto de los rasgos segmentales como de los suprasegmentales.
- *Sound articulation* (Articulación de sonidos): claridad y precisión a la hora de articular sonidos en la LE.
- *Prosodic features* (Rasgos prosódicos): habilidad para emplear los rasgos suprasegmentales –acento, entonación y ritmo– en la transmisión del mensaje.

Por otra parte, el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) presenta “un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza” en ELE (Instituto Cervantes, 2007) bajo las directrices del MCER (Consejo de Europa, 2002). El tercer capítulo titulado “Pronunciación y Prosodia” está dedicado al subsistema fonético-fonológico de la variedad septentrional española y se considera una parte de la gramática (Orta, 2009).

Este inventario jerarquiza en tres bloques los aspectos fonéticos existentes según la importancia que tienen en la producción oral: la base articulatoria⁵, los aspectos suprasegmentales y los fonemas vocálicos y consonánticos. Entre ellos, reparan que “en un intercambio comunicativo es más importante [...] la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido dado” (Instituto Cervantes, 2007). Por lo tanto, se preponderan los rasgos suprasegmentales a los segmentales.

proximidad en la pronunciación de un hablante de LE respecto a la de un nativo (Munro y Derwing, 1999, en Trofimovich y Isaacs, 2012). A diferencia del volumen complementario del MCER (Council of Europe, 2018), creemos necesario explicar y contrastar estos dos conceptos: la *inteligibilidad* se refiere al punto hasta donde un nativo comprende el discurso de un hablante de LE (Munro y Derwing, 1999), la cual suele evaluarse con la transliteración del discurso del aprendiz por parte del primero. Mientras que la *comprensibilidad* es el nivel de dificultad que tiene un nativo a la hora de entender el discurso de un hablante de LE (Munro y Derwing, 1999), la cual normalmente se evalúa según la percepción (de muy fácil a muy difícil) que tiene el nativo al comprender los enunciados del aprendiz.

⁵ Conjunto de ajustes articulatorios preparatorios previos a la emisión del habla y que se ejecutan y se mantienen a largo plazo en el discurso de las emisiones. (Gil-Fernández, 2007, p. 192).

Al contrario que la gramática o el léxico, los contenidos fónicos no pueden distribuirse en niveles, ya que durante la producción de enunciados intervienen todos los elementos (supra)segmentales, sin importar la competencia lingüística del estudiante. Por dicho motivo, se habla de tres etapas: en la fase de aproximación (niveles A1-A2), el alumno tiene que percibir “los patrones fónicos del español y producir sus esquemas básicos”; en la fase de profundización (niveles B1-B2), tiene que ajustar “progresivamente su pronunciación a la del español y [...] expresar con ella determinados estados de ánimo”; y, en la fase de perfeccionamiento (niveles C1-C2), “su pronunciación debería parecerse a un hablante nativo teniendo en cuenta la adecuación de la entonación a estados de ánimo, intenciones pragmáticas y saber modificar el tempo y la articulación conforme a la situación comunicativa” (Šifrar-Kalan, 2017, p. 316). Sin embargo, el PCIC (Instituto Cervantes, 2007, párr. 3) insta que el orden propuesto es una mera aproximación y que la orientación de su aprendizaje recae en el profesor, teniendo presentes las necesidades de su alumnado.

En definitiva, desde mediados del siglo XX, gran parte de los métodos han otorgado supremacía a la comunicación oral. Si bien es cierto que esta última mantiene una posición ventajosa con el enfoque comunicativo (Usó, 2009, p. 7), la pronunciación mantiene un papel secundario en la enseñanza de ELE al anteponer la inteligibilidad (Bartolí-Rigol, 2005; Padilla, 2007; Santamaría, 2007; Ahumada, 2010; Usó, 2013).

2.3. Los manuales y los tipos de actividades en la enseñanza de la pronunciación

En la opinión de Bartolí-Rigol (2015), al contrario que otras áreas, la enseñanza de la pronunciación ha carecido de evolución. En este sentido, los métodos o los documentos de referencia no han propiciado su total inclusión en el aula de ELE, lo cual se manifiesta tanto en los manuales diseñados conforme a sus indicaciones como en las actividades para tratarla.

De un lado, diversos estudios han revelado un tratamiento escaso de la pronunciación en los manuales de ELE (Usó, 2008; Escourido, 2014). Generalmente, no se aborda o solo engloban los rasgos segmentales a través del abecedario –vocales, consonantes y su combinación–, sin prestar atención a los rasgos suprasegmentales (Casany y Landa, 2010; Otero Doval, 2013;

Hidalgo, 2015, en Šifrar-Kalan, 2017; Usó, 2016). Una buena muestra son los manuales de ELE *Diverso, Gente* o *Bitácora* donde “se tiende a entrenar la percepción de sonidos o palabras de manera aislada sin una base comunicativa” (Šifrar-Kalan, 2017).

También, conviene destacar que la enseñanza de la pronunciación sigue supeditada a textos escritos y desvinculada de las destrezas orales (Orta, 2009; Bartolí-Rigol, 2014, 2015; Usó, 2016). Desde el punto de vista de Cantero (1998, 2003, en Usó, 2016), la lengua oral tiene unas propiedades de las que carece la lengua escrita como son el acento, la entonación y el ritmo. Por dicho motivo, la lectura en voz alta o las exposiciones orales son recursos donde el estudiante no pone en práctica todos los elementos que constituyen la pronunciación (Mateo y Usó, 2016), de modo que es altamente recomendable presentar muestras de audio o vídeo (Gil-Fernández, 2012a).

Otro factor a considerar es que la pronunciación suele estar condicionada por los contenidos gramaticales (Usó, 2016) y la ortografía (Bartolí-Rigol, 2015), trabajarse como anexo o en el cuaderno de ejercicios y desvincularse de la unidad (Orta, 2009; Bartolí-Rigol, 2015) o bien se emplean actividades (semi)controladas, lo cual restringen su naturalidad e impiden desarrollar la creatividad del alumnado (Šifrar-Kalan, 2017).

Asimismo, es importante mencionar que el lenguaje no verbal (LNV)⁶, una competencia del lenguaje oral, no aparece en los manuales fabricados y pilotados en España (Usó, 2016). Como bien señalan Orta (2009), Verdía (2010) y Usó (2007; 2013), en una LE la entonación, la gesticulación y la pronunciación son diferentes a la L1.

De otro lado, Celce-Murcia *et al.* (1996, p. 8) recopilaron en su obra las siguientes herramientas que siguen actualmente utilizándose en la enseñanza de la pronunciación. Pese a que las actividades disponibles son múltiples y variadas, la mayoría de estas técnicas se centran en los rasgos segmentales, a excepción de la número 9, pese a basarse en géneros orales escritos –los cuentos o la poesía–, y la 10 que incorpora también aspectos suprasegmentales:

⁶ “Todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (Cestero, 1999, párr. 1, en Martín-Peris *et al.*, 2008).

1. *Listen and imitate* (Escucha y repite): escucha de un modelo e imitación.
2. *Phonetic training* (Entrenamiento fonético): elaboración de transcripciones fonéticas y lectura de textos transcritos.
3. *Minimal pair drills* (Pares mínimos): discriminación de sonidos parecidos tanto en su comprensión auditiva como en su producción oral.
4. *Contextualised minimal pairs* (Pares mínimos contextualizados): producción oral de los pares mínimos según el contexto, por ejemplo, imágenes, frases, etc.
5. *Visual aids* (Ayuda visual): descripción de la articulación de los sonidos mediante fotografías, espejos, tablas, etc.
6. *Tongue twisters* (Trabalenguas): textos difíciles al pronunciarlos en voz alta.
7. *Developmental approximation drills* (Ejercicios de aproximación al desarrollo): enseñanza de los sonidos según su general adquisición por los hablantes nativos.
8. *Practice of vowel shifts and stress shifts related by affixation* (Práctica de los cambios vocálicos y acentuales en la afijación): sensibilización de los cambios en la articulación de vocales y del acento en palabras con un mismo origen.
9. *Reading aloud/recitation* (Lectura en voz alta/recitar): textos de géneros orales para su lectura en voz alta.
10. *Recordings of learners' production* (Grabaciones de los alumnos): grabaciones de habla espontánea para ser corregidas por el docente, así como los alumnos.

Por ejemplo, el volumen complementario del MCER (Council of Europe, 2018a) recoge algunas de las ideas previas: la exposición a enunciados auténticos; la lectura en alto de material textual fonéticamente significativo; la imitación acorde con el profesor, grabaciones de audio o video de hablantes nativos; el entrenamiento auditivo y ejercicios fonéticos de repetición opcionalmente complementados con los textos transcritos fonéticamente o el entrenamiento fonético explícito. Otros recursos son el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, el aprendizaje de las normas ortoépicas⁷ o bien la combinación entre ellas.

⁷ Saber pronunciar las formas escritas (Guillén, 2012).

Desde otro punto de vista, la mayoría de las actividades se basan en apoyos escritos. Una buena muestra son los análisis de manuales de ELE por Bartolí-Rigol (2015) y Šifrar-Kalan (2017) donde las autoras concuerdan en los siguientes aspectos: (1) las actividades se orientan a la correcta pronunciación de sonidos aislados, palabras o frases; (2) las actividades consisten en percibir sonidos, repetir estructuras a través de un modelo-ejemplo, clasificar, diferenciar, leer en voz alta o completar textos y (3), en menor medida, aparecen las variedades dialectales del español, la entonación lingüística (diferenciación entre oraciones enunciativas e interrogativas) y la expresiva (estados de ánimo). Asimismo, Escourido (2014) defiende que, en los manuales que examinó (*ELE Actual y Avance*) donde trabajaban la entonación con continuidad, utilizan la misma tipología de ejercicios (“escucha y repite”) a través de “modelos auditivos poco representativos del uso habitual de la lengua” (p. 47) o que carecen de componente lúdico.

Así pues, la limitada aparición de la pronunciación en los manuales junto con el tradicionalismo que generalmente rige esta tipología de actividades ocasionan que los alumnos de ELE no terminen de introducir estos fenómenos fónicos adecuadamente en su habla o en una situación comunicativa determinada. Muchos profesionales de esta área como Orta (2009) o Gil-Fernández (2012a) consideran necesario intentar reproducir un proceso de adquisición similar al que se expone un individuo con su L1, dado que “los adultos están condicionados por las expectativas que genera su propia lengua, y tienden a equiparar las unidades que oyen con otras condicionadas para ellos” (Gil-Fernández, 2012a).

Entre ellos, Jiménez y Rosales (2013, p. 2) defienden la existencia de la *sordera fonológica*, es decir, que “la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su lengua materna”. En vista de esta información, Gil-Fernández (2012a) propone una secuenciación al presentar un componente fónico nuevo:

- 1) Fase de sensibilización: el aprendiz debe ser consciente de la relevancia que tiene la prosodia en el español al comunicarse.
- 2) Fase de percepción: el aprendiz tiene que percibir y asimilar los sonidos de la LE, pues únicamente es capaz de interpretar los sonidos que tiene en su L1. Por consiguiente, “si un estudiante comienza a pronunciar sonidos antes de aprender

a reconocerlos, le estaremos condenando definitivamente al fracaso” (Padilla, 2007). Solo de esta manera será capaz de producirlos correctamente (Jiménez y Rosales, 2013).

- 3) Fase de reproducción: el aprendiz imita un modelo previamente presentado.
- 4) Fase de producción libre: el aprendiz practica los conocimientos adquiridos para lograr una buena competencia fónica y comunicativa.

En conclusión, pese a haber introducido soportes visuales y descripciones explícitas de algunos rasgos fonético-fonológicos, “prevalece el enfoque tradicional en la enseñanza de la pronunciación, intuitivo-imitativo [...] [con] ejercicios del tipo escucha y repite o escucha y señala” (Escourido, 2014; Šifrar-Kalan, 2017), sin estar delimitada desde la lengua oral (Cantero, 1997, p. 179). Cabe destacar que suele apoyarse en la escritura, cuando el volumen complementario (Council of Europe, 2018a) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) la desvinculan de la ortografía, apareciendo en un capítulo aislado. Asimismo, se le otorga poca atención en los manuales y se limita a los rasgos segmentales (Bartolí-Rigol, 2015). Por lo tanto, es necesario cambiar tanto el modo de implementar las actividades de pronunciación como su contenido a fin de que el alumnado pueda comunicarse eficazmente de forma oral.

2.4. Creencias de los profesores en la enseñanza de la pronunciación en ELE

Tal y como se ha descrito en la sección “2.2. Métodos y documentos de referencia sobre la enseñanza de la pronunciación”, la importancia de la pronunciación ha cambiado a lo largo del tiempo. En palabras de Madrid (2001), el método implementado o los recursos disponibles no son los únicos factores que restringen la actuación del profesor, sino que también hay otros como, por ejemplo, sus creencias dentro del aula (Orta, 2009).

En este trabajo adoptamos la definición de *creencia* como sugieren Díaz y Solar (2011), por estar planteada desde una visión lingüística-pedagógica, la cual conciben como “constructos mentales [que] redefinen el conocimiento adquirido por las personas y lo transforman en un conocimiento práctico, personal y subjetivo que permite que los sujetos entiendan el mundo y fundamentalmente actúen según él” (p. 82).

Gran parte de autores especializados en didáctica (Pajares, 1992; Richardson, 1996; Borg, 2001, en Usó, 2009) reconocen esta correlación entre práctica educativa y creencia. Por ejemplo, Marrero (1991) sostiene que la enseñanza, así como las imágenes, rutinas, procedimientos y ritmos son el reflejo del pensamiento del propio docente. Asimismo, Cambra (2000, en Mateo y Usó, 2016) enfatiza que “las propias vivencias como aprendices son decisivas para situarse a favor o en contra de prácticas concretas”.

Por el contrario, abundantes investigaciones centradas en los diarios de clase y la observación de aula (Fang, 1996; Sato y Kleinsasser, 1999; Basturkmen *et al.*, 2004, en Usó, 2009) han demostrado que dicha reciprocidad carece de estabilidad, puesto que hay una diferencia entre las *espoused theories* –las creencias que tiene el profesor sobre su práctica educativa, las cuales suele expresar mediante cuestionarios, entrevistas, etc.– y las *theories in use* –las acciones que lleva a cabo en la vida real– (Argyris y Schön, 1974).

Teniendo en cuenta la literatura existente, pensamos que las creencias del profesorado de ELE influyen en la enseñanza de la pronunciación. A juicio de Usó (2008; 2009; 2013), la pronunciación sigue concibiéndose como un fenómeno difícil de enseñar y que suele relegarse por motivos infundados como los que recoge en sus publicaciones, así como en las de otros expertos (Poch, 2004; Bartolí-Rigol, 2005; Orta, 2009; Lord y Fionda, 2014):

- El español es una lengua “fonética”, de modo que las palabras se pronuncian igual que se escriben. Acorde con Poch (2004) y Bartolí-Rigol (2005), si esta afirmación fuera cierta, los aprendices no cometerían errores de producción ni de comprensión oral.
- Un estudiante que vive en un país hispanohablante aprende a pronunciar mediante la imitación del profesor o hablantes nativos. Por la misma regla, el aprendizaje del léxico o la morfosintaxis se realizaría de igual forma (Santamaría, 2007).
- El profesor necesita ser especialista en fonética. Aunque es importante conocer los rasgos más distintivos, Poch (2004) plantea que la pronunciación no exige más especialización que otras áreas como la gramática o el léxico.

- El objetivo primordial es que el alumno tenga una buena base gramatical y léxica o que se comunique de forma inteligible según postula el enfoque comunicativo. Además, los estudiantes de LE son incapaces de lograr una pronunciación como la de un nativo y, por consiguiente, es más fructífero dedicar el tiempo de la clase a otras destrezas. De este modo, la pronunciación queda situada en un segundo plano o incluso olvidada (Bartolí-Rigol, 2005).
- La entonación es un aspecto complicado de describir y sujeto a un gran número de factores (contexto, personalidad del hablante, relación entre los interlocutores, etc.). Por dicha razón, Cortés (2002b) argumenta que esa complejidad hace que sea inexcusable excluirla en la enseñanza de la LE.

La mayoría de los prejuicios anteriores se muestran en trabajos como Orta (2009) donde recabó las creencias sobre pronunciación de los profesores de ELE en formación. Algunas opiniones de sus participantes fueron que “la pronunciación española [era] relativamente fácil comparada con las demás” o que “la pronunciación no [era] una subcompetencia a desarrollar de las competencias orales de comprensión y expresión del alumno” (p. 66). Además, ninguno de ellos llevó actividades para la enseñanza de la pronunciación, dado que no sabían cómo integrarlas o bien hacerlo de manera variada. También, la concebían como un complemento aparte o que se practicaba cuando los alumnos leían en voz alta. Sin embargo, todos coincidían en que la pronunciación ayudaba a expresarse correctamente evitando problemas durante la comunicación y que “querían aprender nuevas formas, reconocer nuevos materiales y desarrollarse en este ámbito [...]” (Orta, 2009, p. 68).

Finalmente, conviene destacar que los resultados de la bibliografía pueden no corresponder a la situación actual, ya que la redacción de algunas obras consultadas supera los 10 años de antigüedad. Citando a Delicado y Steed (2015), “el español no [...] ha recibido la atención necesaria en la investigación pedagógica, incluidas las opiniones y necesidades de los docentes” (p. 18). Pese a que serían necesarios estudios que describieran las creencias que tienen los docentes de ELE hoy en día, al igual que Delicado y Steed (2015), creemos que sigue habiendo prejuicios contra la pronunciación debido a la falta de conocimiento, formación y recursos disponibles.

3. OBJETIVOS

Con base en la información recopilada, el presente trabajo intenta sensibilizar a los profesores de ELE, en la medida de lo posible, sobre la necesidad de prestar mayor atención a la enseñanza de la pronunciación. Mediante esta aportación, se pretende alentar al docente, tenga o no conocimientos de fonética y fonología, a integrar actividades de pronunciación vinculadas al desarrollo de la clase y evitar que genere una idea preconcebida sobre esta área.

El objetivo principal de nuestro trabajo es crear secuencias didácticas⁸ de propia invención integradas en un manual que abarquen diferentes propiedades de la lengua oral y los rasgos suprasegmentales más representativos del español peninsular. Nuestra propuesta, enfocada desde una fusión entre el Método Verbo Tonal (MVT) y el enfoque comunicativo, se dirige a profesores de ELE y está formada por 4 objetivos específicos:

1. Elaborar materiales adaptados a los contenidos de la unidad 2 “¿Y tú qué opinas?” de *Aula 5: Libro del alumno* (Corpas et al., 2014), ciñiéndonos tanto a los recursos del profesor como a *Aula 5: Libro del profesor* (Becerril, Berja, Méndez y Rodríguez, 2014).
2. Pilotar nuestras secuencias por parte de docentes de ELE, así como con estudiantes con un nivel B2.
3. Recopilar y examinar la retroalimentación por parte de los docentes sobre la puesta en práctica de nuestras secuencias didácticas.
4. Redactar nuestra propuesta definitiva en la que se integren diferentes aspectos de pronunciación de manera relevante en el desarrollo de los contenidos de la unidad 2 de *Aula 5: Libro del alumno* (Corpas et al., 2014).

Para lograr el propósito general, es necesario previamente sintetizar la situación actual de la pronunciación en el aula de ELE, lo cual incumbe el marco teórico y la primera fase (véase “Exploración y síntesis” en *Figura 1*). En concreto, su presencia en los métodos, documentos de referencia y manuales, las actividades usadas para su aprendizaje y las creencias de los

⁸ Referida también en el presente trabajo como *propuesta didáctica*, es una “serie ordenada de actividades relacionadas [...] que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos” (Secuencia didáctica, 2008).

profesores sobre su enseñanza. A través de estos datos, se contextualiza la investigación y nos permite tomar las decisiones más adecuadas para el diseño de los materiales.

Paralelamente, los objetivos específicos mencionados corresponden a diferentes partes de nuestro trabajo y se suceden en las fases representadas en la *Figura 1*:

- El primero atañe tanto a la segunda como a la tercera fase (véase “Aportación pedagógica” y “Diseño de un material” en *Figura 1*) y se ubica en la sección “4.2. Descripción de las secuencias didácticas” (véase *Metodología*).
- El segundo abarca a la cuarta fase (véase “Evaluación y validación” en *Figura 1*) y comprende el capítulo 5. *Análisis y valoración del pilotaje*.
- El tercero engloba la cuarta fase (véase “Evaluación y validación” en *Figura 1*) y concierne al capítulo 5. *Análisis y valoración del pilotaje*.
- El cuarto se vincula a la quinta fase (véase “Producción final” en *Figura 1*) y pertoca al capítulo 5. *Análisis y valoración del pilotaje* junto con la sección “8.1. Secuencias didácticas (véase *Anexo*).

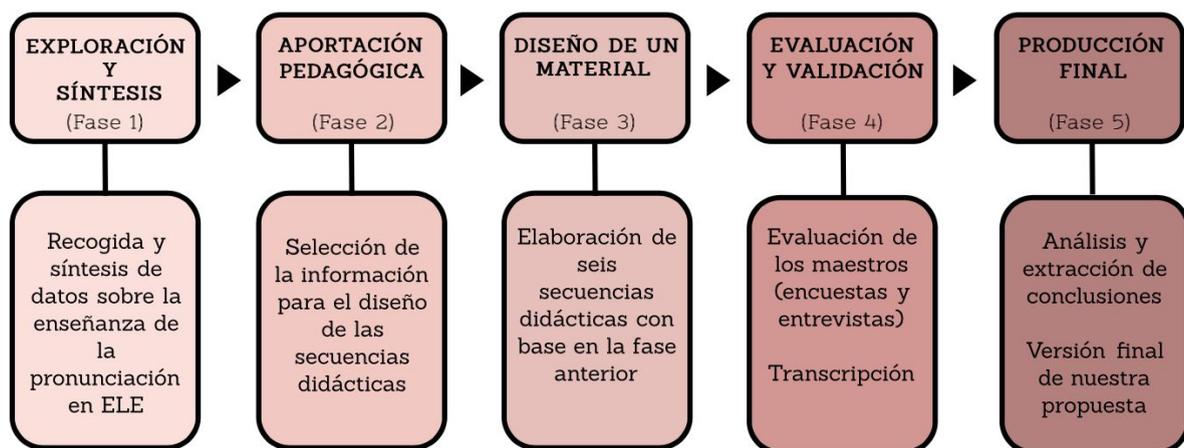


Figura 1: Fases de nuestra Tesina de máster.

Por lo tanto, nuestro propósito comprende la idea de Orta sobre “añadir la pronunciación al resto de contenidos lingüísticos” (2017, en Herrera, 2017) y Usó acerca de “crear nuevo conocimiento con el que mejorar la práctica en el aula de los profesores de ELE” (2014, p. 232).

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo es un estudio descriptivo-evaluativo que consiste en el desarrollo, así como en el pilotaje de propuestas didácticas en ELE, integradas dentro de la unidad 2 de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014) –en adelante, *Aula 5 [LA]*–, para trabajar ciertas peculiaridades de la lengua oral y rasgos suprasegmentales del español peninsular. En este capítulo, se define el perfil de los participantes junto con el contexto institucional donde tuvieron lugar los pilotajes (Sección 4.1.), se explica el diseño de nuestras secuencias didácticas (Sección 4.2.), se detallan las herramientas empleadas para la recogida de datos (Sección 4.3.) y, finalmente, se indica el procedimiento de análisis realizado (Sección 4.4.).

4.1. Descripción del grupo meta y el marco institucional

El siguiente apartado proporciona información sobre el perfil de los participantes y el lugar donde se pilotaron algunas de nuestras propuestas didácticas. Los siguientes datos se extrajeron de la encuesta y de la entrevista, las cuales se explicarán detalladamente más adelante (véase “4.3. Instrumentos de recogida de datos” en *Metodología*).

No obstante, es necesario destacar que el pilotaje se realizó en dos contextos diferentes. Por dicho motivo, se ha diferenciado en secciones distintas, cuyas características se exponen a continuación según la fecha de implementación.

4.1.1. Primer pilotaje

El primer pilotaje tuvo lugar el 10 de diciembre de 2018 en el aula 140, ubicada en el Edificio Levante dentro del Campus Mundet de la Universidad de Barcelona (UB). Concretamente, se desarrolló en una de las últimas clases de la asignatura optativa “Pronunciación en la didáctica de ELE” (16:00-18:00) del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera –en lo sucesivo, MFPELE– de la UB.

En el pilotaje, participaron los 12 alumnos –los cuales se refieren en adelante por medio de la siguiente nomenclatura: la letra *E* de estudiantes junto con un número (ej. *E1*)– inscritos en el

curso mencionado entre los 23 y 34 años. Todos eran hablantes nativos y profesores de ELE en formación (6 en el primer año y 6, en segundo del MFPELE). Sin embargo, *E2* junto con *E4* tuvieron que irse al terminar la primera secuencia y *E11*, así como *E12* se incorporaron en la segunda. Así pues, en cada una de ellas tomaron parte 10 individuos.

A lo largo de la sesión, se implementaron dos de nuestras secuencias didácticas (véanse las secciones “4.2.3.3. La entonación: Las curvas entonativas” y “4.2.3.5. El ritmo: El resilabeo” en *Metodología*). Su selección fue acordada previamente con Natalia Fullana Rivera⁹, actual profesora de esta materia.

En último lugar, conviene recalcar que la masteranda¹⁰ que redactó este trabajo –la investigadora, en adelante–, realizó el papel de docente y pilotó las dos propuestas didácticas bajo la supervisión de la Dra. Fullana. El propósito de la implementación era ilustrarles para su futura docencia cómo se podía añadir la pronunciación en los contenidos de un manual con recursos enfocados a otros aspectos, como el léxico o la gramática.

4.1.2. Segundo pilotaje

El segundo pilotaje tuvo lugar el día 10 de abril de 2019 en Teleperformance, una compañía multinacional de Barcelona que proporciona servicios de atención al cliente a nivel mundial y que ofrece a sus trabajadores cursos de español. Concretamente, se desarrolló en el grupo de nivel B2.2 teniendo en cuenta los descriptores del MCER (Council of Europe, 2018a), el cual empezó en enero y que tenía una duración de 3 horas académicas dicho con palabras del profesor experimentado –*PE*, en adelante– (comunicación personal, 30 de abril, 2019)¹¹. Sin embargo, cabe resaltar que no utilizaban *Aula 5 [LA]* en este curso, pero *PE* empleó las fotocopias del manual que se adjuntaron en nuestras secuencias para su contextualización.

⁹ Doctora en Filología Inglesa por la UB y miembro del *Grup de Recerca en Adquisició de Llengües (GRAL)*, así como del *Grup D’Innovació Docent (DIDAL)* en la UB. Su investigación se centra en la adquisición fonológica de segundas lenguas, concretamente, en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del inglés como LE (Universitat de Barcelona, 2017).

¹⁰ Graduada en Lenguas Aplicadas por la UPF, estudiante en formación del segundo curso del MFPELE y autora de la presente Tesina de Máster.

¹¹ La información se extrajo de la entrevista que tuvo lugar el día 30/04/2019 en su despacho.

Por un lado, *PE*¹² es profesor en la UB, lleva 12 años en la enseñanza de ELE y, actualmente, imparte clases desde un A1 a un B2 según el MCER (Council of Europe, 2002). Como expresó *PE* (comunicación personal, 30 de abril, 2019), la presencia de la pronunciación en su aula era limitada y solo hacía corrección cuando incidía en la comprensión del enunciado. Por otro lado, participaron 6 estudiantes –2 holandeses, 2 franceses y 2 italianos– de entre 23 a 28 años en situación de inmersión lingüística con mucha fluidez en la expresión e interacción orales (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Durante la sesión, se implementaron tres de nuestras secuencias didácticas (véanse las secciones “4.2.3.2. El acento: La sílaba tónica, “4.2.3.5. El ritmo: El resilabeo” y “4.2.3.6. La tarea final” en *Metodología*). Su selección recayó en el mismo *PE*, pues podía determinar cuáles eran las más adecuadas según las necesidades y el perfil del alumnado. Antes de que trasladase nuestras propuestas al aula, nos reunimos con *PE* para explicárselas de forma general y aclararle cualquier duda. Posteriormente, se le envió el documento con las pautas, los materiales y las modificaciones sugeridas a raíz del primer pilotaje (véase “8.1. Secuencias didácticas” en *Anexo*).

En último lugar, es importante aclarar que se decidió no presenciar la puesta en práctica, porque era un grupo reciente de *PE* y no se quiso afectar el desarrollo natural de la clase. Asimismo, nuestra intención era incitar a los profesores de ELE a ofrecer recursos para trabajar la pronunciación y mejorar su práctica en el aula.

4.2. Descripción de las secuencias didácticas

Tomando en consideración la información recopilada, el método actual que prevalece en la enseñanza de LE es el enfoque comunicativo. Aunque este método “no ha logrado solucionar el papel y el lugar que la enseñanza de la pronunciación desempeña en las aulas [...]; por lo tanto, es normal que ni los libros de texto comunicativos ni sus profesores dediquen

¹² Licenciado en Filología Eslava por la UB, graduado en el máster de Formación de Profesores de Español como LE en la UB y doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UB. Trabajó como profesor asociado de español en la Universidad Estatal de San Petersburgo (Plans, 2013).

demasiado espacio a practicarla” (Padilla, 2007, p. 872). A su vez, diferentes investigaciones señalan un tratamiento limitado de la pronunciación en los manuales y, en caso de aparecer, generalmente se subordina a la escritura, se restringe a los rasgos segmentales o se presenta desvinculada de la unidad.

Por dichas razones y para lograr nuestro objetivo de crear secuencias didácticas integradas en un manual, se eligió *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014), puesto que sigue un enfoque comunicativo como indican sus autores en la sección “Cómo es Aula Nueva Edición” (p. 4). Bartolí-Rigol (2015, p. 20) clasifica *Aula 1* como aquellos “manuales que no incluyen pronunciación o que solo presentan sonidos con su correspondencia ortográfica y/o hacen menciones aisladas en algunas partes del libro”. Tras la examinación detallada de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014) junto con *Aula 5: Libro del profesor* (Becerril *et al.*, 2014) –en adelante, *Aula 5 [LP]*–, se confirmó que la pronunciación no se trabajaba explícitamente o se ubicaba en “Más ejercicios”, separado de los contenidos principales de la unidad.

Al carecer de un grupo meta determinado, se creyó conveniente que las secuencias didácticas estuvieran planteadas desde una sola modalidad lingüística. Como el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014) son recursos editados o publicados en España, se decidió seleccionar la variedad peninsular para que nuestras propuestas siguieran las directrices de este documento y se integrasen con mayor facilidad en el manual. Además, el pilotaje se llevó a cabo con estudiantes residentes en Barcelona, lo cual favoreció a escoger la variación lingüística predominante del territorio en cuestión.

Referente al nivel, se optó por que el alumno tuviera una competencia lingüística elevada y, de este modo, evitar que prestara mayor atención a otros aspectos. Dicho de otro modo, si un estudiante desconoce una forma, tal vez se focalice en averiguar el significado de la palabra y descuide la información prosódica (Gil-Fernández, 2012a). De ahí que cuanto más conocimiento, menos probabilidades de que este suceso ocurriera.

Además de este razonamiento, se tuvieron en cuenta los consejos del volumen complementario (Council of Europe, 2018a) y del PCIC (Instituto Cervantes, 2007). De un lado, los primeros descriptores referidos al dominio de los rasgos suprasegmentales son en el

B2: “Can employ prosodic features (e.g. stress, intonation, rhythm) to support the message he/she intends to convey, though with some influence from other languages [...]” (Council of Europe, 2018b, p. 136). Por el contrario, en los niveles inferiores, se habla de aproximación (B1) o de su aplicación a palabras concretas (A2 y A1). Para terminar, se explicita que el alumno “has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation” (Council of Europe, 2018b, p. 136).

De otro lado, recordamos que el inventario del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) divide la adquisición de los contenidos fónicos en tres fases: aproximación (A1-A2), profundización (B1-B2) y perfeccionamiento (C1-C2). En la primera, se prioriza la percepción de las cualidades fundamentales del español y la producción de sus esquemas básicos y, en la última, la mejora de los aspectos fónicos para asemejarse a un nativo (Instituto Cervantes, 2007). Por consiguiente, se consideró oportuno que el manual formara parte de la fase de profundización, donde “el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español” (Instituto Cervantes, 2007, párr. 15).

Por último, se decidió elegir la unidad 2 “¿Y tú qué opinas?” al tratarse de una muestra en línea ofrecida por la editorial Difusión. De este modo, cualquier persona interesada puede tener acceso de manera gratuita a los contenidos, así como a los demás recursos.

4.2.1. Enfoque seleccionado

Referente al enfoque adoptado, nuestras propuestas didácticas se basaron en el Método Verbo-Tonal (MVT) y en el enfoque comunicativo que rige tanto la actual enseñanza de LE como el manual *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014). En la opinión de Padilla (2007), es posible trasladar ciertos procedimientos del MVT al aula comunicativa, dado que son métodos totalmente complementarios.

En las secuencias didácticas elaboradas, se fusionaron las pautas aportadas en *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014) con las orientaciones de Gil-Fernández (2012a), detalladas en el apartado “2.3. Los manuales y los tipos de actividades en la enseñanza de la pronunciación” (véase *Marco teórico*), las cuales se fundamentan en los principios del MVT:

- 1) Sensibilización: presentación del *input*¹³ o del fenómeno prosódico por parte del docente con el objetivo de facilitar al aprendiz su percepción y recalcar su importancia en la comunicación. Asimismo, el uso de recursos que empleen la lengua oral, ya que, cuando un alumno lee, no escucha (Padilla, 2007).
- 2) Explicación: análisis y descripción del fenómeno por parte del docente.
- 3) Reeducación del oído: contraste entre el fenómeno en L1 y la LE del aprendiz.
- 4) Imitación: repetición del *input* presentado por parte del aprendiz.
- 5) Práctica controlada: reproducción de un modelo real dentro de un contexto significativo, tal como defiende el enfoque comunicativo. Opcionalmente, se introducen apoyos escritos.
- 6) Práctica libre: producción libre del fenómeno en cuestión por parte del aprendiz mediante actividades comunicativas.

Sin embargo, algunas propuestas no siguieron íntegramente el procedimiento anterior o bien cambiaron su orden. De igual forma, se utilizaron preguntas para introducir conceptos abstractos o promover la reflexión metalingüística¹⁴ e incluso, en ciertas secuencias, se aportaron más ejercicios.

Finalmente, todas ellas intentaron presentar un carácter multisensorial y lúdico a fin de rebajar el nivel de esfuerzo del alumnado, así como crear un ambiente distendido (Aurrecoechea, 2003, en Padilla, 2007). Desde el punto de vista de Andrés y García-Casas (2000, p. 122), el componente lúdico es una herramienta del enfoque comunicativo, siempre y cuando la actividad se presente en un contexto real y se requiera utilizar el idioma.

4.2.2. Diseño de las secuencias didácticas

El siguiente apartado reúne las características que comparten todas las secuencias didácticas. Antes de proceder con su explicación, nuestras propuestas se encuentran tanto en el cuerpo de

¹³ “Las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Aducto, 2008, párr. 1).

¹⁴ “La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas” (Consejo de Europa, 2002, p. 105).

este trabajo como en un anexo aparte para facilitar al lector la lectura de su procedimiento y de su elaboración (véase “8.1. Secuencias didácticas” en *Anexo*).

Primeramente, todas las secuencias didácticas fueron revisadas por Natalia Fullana Rivera y María Vicenta González Argüello¹⁵, actual profesora de la materia “Análisis y diseño de materiales” en el MFPELE de la UB. En ambos casos, se mandaron los borradores por email y, posteriormente, se efectuaron los cambios pertinentes a raíz de su retroalimentación. También, se comentaron a grandes rasgos las secuencias didácticas con Pilar Prieto Vives¹⁶, coordinadora del Grupo de Estudios de Prosodia (GrEP) en la Universidad Pompeu Fabra (UPF), durante una tutoría personal¹⁷ y la secuencia didáctica sobre el acento vía electrónica con Antonio Orta Gracia¹⁸, director académico y del departamento de formación de profesores del Centro de Lenguas e Intercambio Cultural (CLIC) International House Sevilla y profesor de ELE experto en la integración de la pronunciación en las actividades del aula.

En relación con los contenidos de las secuencias didácticas, todas incluyeron las siguientes partes, explayadas a continuación por orden de aparición:

1. La imagen de la página de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014) donde se integraba la secuencia didáctica.
2. El objetivo prosódico: la propiedad de la lengua oral o el rasgo suprasegmental trabajado en la secuencia didáctica.
3. El nivel: el dominio de lengua requerido al alumnado según el volumen complementario del MCER (Council of Europe, 2018).
4. Las funciones: los fines que se podían alcanzar en la secuencia didáctica mediante el uso social de la lengua (Funciones lingüísticas, 2008).

¹⁵ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora en el Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación en la UB (RealTIC, s.f.).

¹⁶ Doctora en Lingüística Románica en la Universidad de Illinois y profesora investigadora en la Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados (ICREA) (ICREA, s.f.).

¹⁷ La tutoría personal tuvo lugar el día 4/02/2019 a las 18:30 en el despacho de Pilar Prieto Vives (53.720) del Campus de Traducción y Ciencias del Lenguaje en la UPF.

¹⁸ Doctor en Lenguas modernas, Traducción y Español como Lengua Extranjera por la Universidad Pablo de Olavide (UPO) en Sevilla. Profesor en el máster de profesores de Español de la UPO, del Diploma de Formación y Actualización de profesores de español de la Universidad de Valencia (UV) y profesor del Experto en la enseñanza de español para niños y adolescentes de la UB (Herrera, 2018).

5. La gramática: las unidades de la lengua precisadas en la secuencia didáctica.
6. Los materiales: los recursos necesarios para llevar a cabo la secuencia didáctica. Aquellos en formato digital se vincularon a una cuenta Google Drive para facilitar su acceso y descarga.
7. La duración: el tiempo aproximado en minutos, el cual se añadió después del pilotaje.
8. La preparación: los materiales que debía tener el profesor antes de la sesión.
9. Los pasos previos: las acciones precedentes a la secuencia didáctica.
10. El desarrollo: las sugerencias delimitadas por las fases de Gil-Fernández (2012a) sobre cómo el docente tenía que implementar la secuencia didáctica. En ellas, se procuró cambiar las rutinas educativas como, por ejemplo, las tipologías de actividades o las dinámicas para evitar que decayera la motivación del aprendiz con una excesiva monotonía (Ospina, 2011).
11. Más información: fuentes bibliográficas que el docente podía consultar para obtener una mayor descripción teórica del objetivo prosódico en cuestión.
12. Anexos: los materiales empleados en formato físico de la secuencia didáctica, excepto los audios que solo podían conseguirse mediante el enlace.

Acerca de los materiales, se utilizaron en todas las fases de nuestras secuencias didácticas y se clasificaron en tres grupos: los recursos de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014) junto con los de *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014) –ej. audios, actividades, transliteraciones o vídeos–, los de invención propia y las herramientas de la clase –ej. *blue tack*, cámara de vídeo, dispositivos móviles, pizarra, proyector, reproductor o rotuladores–. Por lo que respecta al segundo, se intentaron englobar diferentes formatos –audio, digital, texto o vídeo– y abarcar distintas clases –cartas, fichas, grabaciones, etc–. Los documentos escritos modificables se crearon a través de la plataforma Documentos Google Drive y el resto se confeccionaron con la aplicación Canva, un sitio web de diseño gráfico.

En último lugar, con tal de lograr un carácter multisensorial y lúdico, todas las secuencias didácticas incluyeron alguna Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien es cierto que no se ha mencionado previamente, consideramos que es una práctica habitual en el aula y que aporta numerosos beneficios, tal como sostiene Cruz (2014). A pesar de que en

determinados casos se ofrecieron dos versiones –una analógica y otra digital–, es imprescindible disponer algunos recursos (ej. reproductores o dispositivos móviles) y que el docente junto con el alumnado tengan ciertas habilidades ofimáticas.

4.2.3. Elaboración de las secuencias didácticas

En el siguiente apartado, se exponen las características específicas de las seis secuencias didácticas. Cada propuesta, diseñada mediante la adaptación de las actividades de la unidad 2 “¿Y tú qué opinas?” de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014), trabajó solamente un aspecto oral o un rasgo suprasegmental del español peninsular. Debido a la falta de espacio y a su larga extensión, nos centraremos solamente en justificar el objetivo prosódico seleccionado, explicar de manera general el procedimiento junto con sus fases, la toma de decisiones más importantes y los materiales utilizados.

4.2.3.1. Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos

La primera propuesta didáctica (véase “8.1.1. Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos” en *Anexo*) tiene como objetivo sensibilizar al alumnado de la importancia de la prosodia y del LNV. De un lado, “los errores prosódicos [...] se toleran peor que los de tipo gramatical o léxico” y una buena pronunciación aumenta las posibilidades de integración del alumno, “lo que incide en la motivación, en la voluntad de expresarse y en su aprendizaje efectivo” (Santamaría, 2007, p. 1243). De otro lado, “el movimiento de las manos, la mirada y los gestos en general acompañan a los sonidos que pronunciamos” (Padilla, 2007, p. 877). Por lo tanto, la razón principal de su incorporación es que el aprendiz tome conciencia de la relevancia que posee el contenido del mensaje, así como su forma de transmitirlo durante el proceso comunicativo.

Esta se enmarca en la sección “Ciudades sin prisas” del apartado *Empezar* (p. 22) y sigue un procedimiento distinto a *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014), el cual comienza con la proyección de un vídeo para formular hipótesis sobre el modo de vida que tienen los residentes de una ciudad lenta española y terminaría con las tres actividades (A, B y C) para

que los alumnos leyeran y comentaran esta iniciativa. En cambio, nuestra secuencia se inicia con las actividades y finaliza con el vídeo.

A diferencia del resto, esta secuencia corresponde únicamente a la fase de sensibilización y, consiguientemente, carece de prácticas perceptivas o productivas. La concienciación por parte del estudiante se lleva a cabo mediante el doble visionado del vídeo y la compleción de una rúbrica¹⁹ analítica (véase “8.1.1.1. Rúbrica de evaluación” en *Anexo*), la cual se utiliza “para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total” (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013, p. 62).

La herramienta evaluativa anterior sigue las indicaciones de Vilà y Castellà (2014) en la redacción de las definiciones de calidad²⁰ y los cuatro criterios de evaluación²¹: (1) el contenido del discurso –el valor de la información–, la adecuación al público –el mensaje respecto al contexto y los destinatarios–, la producción oral –las propiedades fónicas del mensaje– y el LNV. En relación con los niveles de ejecución o a la calificación, se utilizan iconos en vez de una valoración numérica, puesto que esta acción rebaja la seriedad de la situación. Por último, se añade una sección donde el estudiante puede recopilar ejemplos y evidenciar con muestras reales su postura.

En la primera visualización, se reproduce el vídeo sin audio y se puntúa únicamente el criterio de evaluación sobre el LNV de los cuatro personajes que aparecen. Mientras que en la segunda se mira con sonido para que se valoren los demás criterios –el contenido del discurso, la adecuación al público y la producción oral–. De esta manera, se quiere comprobar si sus percepciones se confirman con las propiedades de la voz de los hablantes y, a su vez, resaltar la trascendencia de ser un buen comunicador con el empleo de una actividad metalingüística.

¹⁹ “Guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados” (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013, p. 61).

²⁰ “Explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos” (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013, p. 64).

²¹ “Factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante” (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013, p. 62).

4.2.3.2. El acento: La sílaba tónica

La segunda propuesta didáctica (véase “8.1.2. El acento: La sílaba tónica” en *Anexo*) tiene como objetivo el acento, el cual agrupa los sonidos en unidades mayores –sílabas– y permite a los hablantes reconocer las palabras (Gil-Fernández, 2012a). Como bien sostiene esta autora, pese a que tiene una función contrastiva o distintiva y nos posibilita distinguir entre palabras (ej. *sábana* y *sabana*), la ocurrencia de este fenómeno es limitada. La razón principal de su incorporación fue que “una sílaba tónica bien marcada dentro de una palabra incompleta puede proporcionar más información al oyente que la pronunciación de esa palabra completa con una sílaba tónica errónea. El primer caso ayuda a reconstruir la palabra. El segundo despista” (Santamaría, 2007, p. 1241).

Esta se enmarca en la sección “Vivir con o sin prisas” del apartado *Comprender* (p. 24). Las actividades (A, B y C) se llevan a cabo de igual manera que en *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014) y, posteriormente, se anexiona nuestra propuesta. Al ser un aspecto melódico, se decidió utilizar música, puesto que numerosas investigaciones (Foz, Martínez y Requena, 2009 o Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012; Martín, 2016) han revelado que aporta muchos beneficios en el perfeccionamiento de la pronunciación –entre otros–.

De esta manera, se emplean tres canciones a fin de facilitar el aprendizaje de las diferentes sílabas tónicas y cuyo patrón musical se asemeja a estas (“*We will rock you*” para las agudas, “*The final countdown*” para llanas y “*Another one bites the dust*” para las esdrújulas). Las canciones señaladas se presentan a través de un *Kahoot!*, una herramienta lúdica en formato test, que también sirve para vincular la secuencia con los contenidos del apartado “Vivir con o sin prisas” de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014). Conviene subrayar que el sistema de puntos está inhabilitado, dado que al elegir una de las cuatro opciones el sonido cesa y, en consecuencia, el alumnado escucharía parcialmente las melodías.

Respecto a la elección de las canciones, se ha priorizado el carácter internacional a que fueran de origen hispano. Como se ha explicado en el párrafo anterior, su función es simplificar la percepción y producción de las sílabas tónicas, lo cual es más factible utilizando canciones

que probablemente el aprendiz haya escuchado con anterioridad. De esta forma, el individuo puede transferir este conocimiento previamente adquirido al acento en español.

Una vez contrastado el español con la L1 del alumno y realizada la práctica controlada de percepción con los puños, así como con las pseudopalabras²², se procede a la explicación del docente sobre su identificación junto con la extracción de las reglas de acentuación por parte de los estudiantes. También, hay que destacar que el archivo “Reglas de acentuación” se compone de palabras extraídas de la página 24 de *Aula 5 [LA]*. Citando a Santamaría (2007), “utilizar algunas palabras de vocabulario nuevo visto en clase [...] sirve para refrescar conocimientos léxicos y posibilitan la reflexión sobre la posición acentual” (p. 1247).

Finalmente, se propone un juego de cartas para practicar la acentuación, la percepción y la producción de los patrones acentuales. En concreto, se trata de una práctica controlada al tildar e identificar palabras²³ con un patrón acentual determinado y, al mismo tiempo, libre por crear o producir oraciones con una sílaba tónica en particular como las muestras que se proporcionan en el apartado “Respuestas: Tarjetas verdes” (véase “8.1.2. El acento: La sílaba tónica” en *Fase de práctica controlada y libre*).

4.2.3.3. La entonación: Las curvas entonativas

La tercera propuesta didáctica (véase “8.1.3. La entonación: Las curvas entonativas” en *Anexo*) tiene como objetivo la entonación y, específicamente, las curvas entonativas en el inicio y la cesión de turno (interrogativas canónicas parciales y totales). Como se ha aludido en el marco teórico, la entonación conlleva información sobre la postura que tiene el hablante respecto a su mensaje. Una buena muestra es el ejemplo que ofrece Santamaría (2007) de un extranjero que pide un café a un camarero: el estudiante “lo trata de *tú*, pero con una inflexión demasiado brusca y una tonalidad demasiado grave para el contexto, lo que provoca que el camarero piense que el estudiante es un maleducado [...]” (p. 1241). Aun tratándose de la

²² “Palabras sin sentido, inexistentes en el léxico de la lengua, cuyas características fonológicas corresponden a lo que podría ser una palabra real en la lengua que se estudia” (Llisterri, 2019).

²³ El motivo de su selección es el mismo que para las canciones: palabras que el aprendiz haya visto o utilizado previamente para que le sea más fácil aplicar y comprender el funcionamiento de la sílaba tónica.

misma oración, la entonación del primer enunciado muestra cortesía y la del segundo parece que el hablante esté enfadado por el descenso brusco de la inflexión tonal (Santamaría, 2008):

(1) “Un café con leche por favor”.



(2) “Un café con leche por favor”.



La razón principal de su incorporación es evitar que un dominio limitado de la entonación implique situaciones de ambigüedad y disensión entre los interlocutores. A diferencia de los estados de ánimo, los cuales suelen poseer unas cualidades prosódicas semejantes en todas las lenguas (Gil-Fernández, 2012a), creemos que es apropiado enseñar la diferencia entre las curvas melódicas de las preguntas canónicas parciales –respuesta abierta– y las totales –respuesta sí o no–, así como las estructuras para iniciar el turno.

Esta se enmarca en la sección “¿Negociamos?” del apartado *Explorar y reflexionar* (p. 28). El procedimiento es igual que en *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014), pero con dos modificaciones: en clase se hace la actividad A, pero en casa los alumnos completan tanto el ejercicio B como el C. De este modo, el estudiante aprende el contenido teórico a través de los recursos ofrecidos por el docente y puede escuchar la grabación tantas veces como necesite, ya que el audio se encuentra gratuitamente en una plataforma en línea.

La base teórica de las curvas melódicas se fundamentó en dos autores: para el inicio de turno, Cortés (2002a); y para la cesión de turno, Gil-Fernández (2012a). Los patrones entonativos de inicio de turno son “un descenso del tono, una disminución de la intensidad, un alargamiento del último segmento del enunciado o una pausa prolongada” (Cortés, 2002a). En cambio, los patrones entonativos de cesión de turno poseen una modalidad oracional interrogativa y, dependiendo de la contestación, tienen un ascenso –respuesta sí o no– o un descenso del tono –respuesta abierta– (Gil-Fernández, 2012a). Se debe agregar que se usó PRAAT (Boersma y Weenink, 2018) para contrastar la información de los expertos con la grabación de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, 2014), clasificar los recursos de inicio de turno en base con sus características prosódicas y recortar los fragmentos de las estructuras trabajadas.

En relación con su tratamiento en clase, se empieza con la cesión de turno y se procede con el inicio de turno, pues los matices prosódicos del primer grupo se repiten en el segundo. Por un lado, se identifican los recursos de cesión de turno y se reproducen con la finalidad de que los aprendices perciban la diferencia entre una pregunta total (curva entonativa ascendente) y otra parcial (curva entonativa descendente) –fase de sensibilización–. Más tarde, el profesor describe el fenómeno –fase de explicación– y se pasa a la práctica –fase de imitación–. Por otro lado, se describen las tipologías fónicas de los recursos de inicio de turno –fase de explicación– con tal de que los estudiantes los categoricen –fase de sensibilización– y apliquen estos conocimientos –fase de práctica controlada–.

Para terminar, se corrige el ejercicio C y se practican todos los contenidos con un juego de cartas –fase de práctica semicontrolada–. Cada una de las cinco funciones de los ejercicios B y C (inicio de turno, cesión de turno, hacer una propuesta, respaldar una propuesta y rechazar una propuesta), así como otras dos vistas a lo largo de la unidad (presentar un argumento a favor y en contra) se representan con una señal de tráfico y se emplean aleatoriamente con las tres propuestas que se ofrecen en *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014, p. 32).

4.2.3.4. *La gestualidad en la entonación*

La cuarta propuesta didáctica (véase “8.1.4. La gestualidad en la entonación” en *Anexo*) tiene como objetivo la gestualidad al compás de la pronunciación. La razón principal de su incorporación es que el MVT realiza la trascendencia del LNV, dado que no hablamos de forma estática, sino que lo hacemos en movimiento (Padilla, 2007). Sin embargo, existen factores que condicionan la ejecución de los gestos: el registro (coloquial o formal), la cortesía o la relación interpersonal entre los hablantes.

Esta se enmarca en la sección “Sonidos y letras” del apartado *Más ejercicios* (p. 102) y su implementación no se recoge en *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014), sino que las únicas indicaciones aparecen en el enunciado de la actividad 11: escuchar dos conversaciones y marcar si las afirmaciones corresponden a una u otra. Respecto al contenido, ambos audios son de carácter coloquial y tienen los mismos interlocutores, pero la entonación de la primera

es monótona, mientras que en la segunda es variable. Dicho de otra forma, las curvas melódicas de la primera conversación son similares independientemente del mensaje y, en cambio, en la segunda son diferentes según el estado de ánimo o la intención del emisor²⁴.

Una vez corregida la actividad, se entregan las transliteraciones de los audios y unos vídeos donde se muestran diferentes gestos. Su selección se basa en los diccionarios de Gaviño (2012), así como Martinell y Ueda (2018), dado que se centran únicamente en el registro informal. Al tratarse de un factor visual, se optó por grabar vídeos tanto mudos como con sonido donde se mostraran cada uno de ellos. Además, como bien defiende Prieto (comunicación personal, 04 de febrero, 2019), un movimiento con menor amplitud expresa mayor cortesía y uno con mayor amplitud refleja menor cortesía. Por este motivo, hay vídeos que se refieren a la misma expresión, pero que poseen dos realizaciones distintas teniendo en cuenta las propiedades del contexto comunicativo.

Por medio de las grabaciones, los estudiantes tienen que relacionar el gesto con algún fragmento subrayado en la transliteración –fase de sensibilización– y después representarlas en el aula –fase de práctica controlada–. A través de estas actuaciones, se invita a contrastarlos y a reflexionar sobre este fenómeno –fase de explicación–.

Por último, se pasa a adivinar las expresiones utilizadas por medio de un juego –fase de práctica libre–. En primer lugar, el docente reparte una ficha a cada alumno donde hay escrito uno de las palabras o expresiones marcadas en la transliteración. Luego, el aprendiz tiene que apuntar una frase donde aparezca el recurso visto y, finalmente, debe intentar que sus compañeros averigüen la acción solo con mímica.

4.2.3.5. *El ritmo: El resilabeo*

La quinta propuesta didáctica (véase “8.1.5. El ritmo: El resilabeo” en *Anexo*) tiene como objetivo el ritmo y, concretamente, la resilabificación o el resilabeo –el enlace de los sonidos fronterizos en una cadena hablada– (Santamaría 2007). De acuerdo con Gil-Fernández

²⁴ La diferencia entre las curvas entonativas se pueden apreciar en la escucha de los audios 43 y 44 que pertenecen al ejercicio 11 del apartado “Más ejercicios” (p. 105).

(2012a), los aprendices de ELE “tienden a pronunciar las palabras sin conectarlas, como si estuvieran realizando los blancos de escritura que las dividen, pero en el habla no hay tales espacios entre palabras” (p. 26). Esta peculiaridad comporta que los estudiantes tengan “la impresión subjetiva de un habla mucho más rápida” (Gil-Fernández, 2012a, p. 109). Por dicha razón, consideramos que insertar este aspecto puede beneficiar y mejorar tanto su capacidad de comprensión como de producción.

Esta se enmarca en la sección “Defender opiniones” del apartado *Practicar y comunicar* (p. 32). Nuestra propuesta se incorpora antes y después de las orientaciones brindadas en *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014). Como se trata de un rasgo exclusivo de la lengua oral, registramos en audio las oraciones que se presentan en el apartado 9 de *Aula 5 [LA]* (Corpas *et al.*, p. 32). Para ello, se seleccionaron hablantes con cualidades heterogéneas –género, edad y variedad peninsular del español– a fin de que las cualidades de las voces²⁵ fueran diferentes. De esta manera, los aprendices se centran en las propiedades acústicas inherentes del sonido, sin tener en consideración las diferencias entre las voces. Esta práctica que refleja la realidad fuera del aula se conoce como *high variability phonetic training* y es una recomendación del campo de adquisición fonológica en LE y, más concretamente, de los estudios de entrenamiento fonético (Barriuso y Hayes-Harb, 2018).

Previamente al uso de las grabaciones, es necesario verificar que los estudiantes conocen todas las palabras junto con su significado. De esta manera, se recomienda que el profesor anote las palabras que puedan conllevar dificultades y se procura incrementar la motivación del alumnado añadiendo una palabra intrusa que no aparece en ninguna de las oraciones.

A continuación, el estudiante debe transliterar la frase asignada, diferenciar las características entre el sistema escrito y el oral –fase de sensibilización– para la posterior explicación del resílabeo –fase de explicación– y su contraste con las L1 del grupo –fase de reeducación del oído–. Más tarde, el individuo tiene que memorizar y reproducir su oración considerando los fenómenos del resílabeo –fase de imitación y práctica controlada–.

²⁵ “Coloración auditiva propia de la voz de un individuo derivada de un conjunto de propiedades laríngeas y supralaríngeas y que caracteriza todas sus emisiones de habla” (Gil-Fernández, 2012b, p. 1).

Para terminar, se sigue la secuencia de *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014). Una vez finalizada, se pide al alumno que cree enunciados similares donde poner en práctica los aspectos trabajados –práctica libre–.

4.2.3.6. La tarea final

La sexta propuesta (véase “8.1.6. La tarea final” en *Anexo*) didáctica tiene como objetivo poner en práctica todos los objetivos prosódicos de las otras secuencias. La razón principal de su incorporación es la inclusión de ejercicios donde emplear todos los aspectos fónicos a la vez (Gil-Fernández, 2012a) y, por eso, engloba la práctica final de la unidad.

Esta se enmarca en la sección “La asamblea” del apartado *Practicar y comunicar* (p. 34). Nuestra propuesta sigue las pautas de *Aula 5 [LP]* (Becerril *et al.*, 2014) excepto por llevarse a cabo una lluvia de ideas sobre las ciudades tranquilas, exponer los contenidos del folleto a través de una competición y utilizarse la misma rúbrica que en “Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos” (véase “8.1.1.1. Rúbrica de evaluación” en *Anexo*). También, a diferencia del resto, esta secuencia carece de las fases aconsejadas por Gil-Fernández (2012a), ya que es la tarea final de la unidad y no se presenta ningún aspecto prosódico nuevo, más bien recopila todos los aspectos suprasegmentales tratados de la primera a la quinta propuesta didáctica.

Primeramente, se recuperan los conceptos vinculados con las ciudades tranquilas mediante una competición colaborativa y lúdica entre dos grupos. Posteriormente, el docente presenta la situación de un pueblo llamado Roquedal y, más tarde, los aprendices deben clasificar a sus habitantes si creen que estarán a favor, en contra o indecisos acerca de esta iniciativa. Seguidamente, cada alumno representa a una de estas personas y comienza la asamblea, la cual queda registrada en vídeo. Finalmente, el estudiante y el profesor coevalúan²⁶ a otro compañero y este último se autoevalúa, de forma que en la siguiente sesión se devuelven las rúbricas. De esta forma, se crea un aprendizaje significativo mediante “un proceso a tres

²⁶ La participación del alumnado junto al profesorado en el proceso de evaluación (Carrizosa y Gallardo, 2012).

bandas en el que interactúan los vértices del triángulo formado por el profesor, el alumno y los demás compañeros” (Sanmartí, 2007, pp. 67-78, en Carrizosa y Gallardo, 2012).

Para terminar, aunque se entrega una rúbrica en el manual (p. 34), sus criterios de evaluación no abarcan todos los objetivos prosódicos que se han planteado en nuestras propuestas. Por ende, decidimos usar la misma rúbrica que diseñamos para la primera secuencia.

4.3. Instrumentos de recogida de datos

En el siguiente apartado, se delimitan los dos instrumentos utilizados en la “Etapa de evaluación” (véase Figura 1) para la recolección de datos: la encuesta y la entrevista. Por una parte, se expone su confección general y, por otra parte, la información que pretenden recopilar a través de sus preguntas.

4.3.1. La encuesta

La encuesta (véase “8.2. Encuestas” en *Anexo*) nos permitió conocer la idea general que tuvieron los docentes sobre la implementación de las secuencias didácticas pilotadas. Mediante esta herramienta, se compararon fácil y rápidamente las opiniones de los participantes. Debido a la falta de espacio y a su larga extensión, se adjuntan solamente dos modelos de encuestas referentes a la quinta secuencia: una de *EI* (véase “8.2.1. Encuesta *EI*” en *Anexo*) del primer pilotaje, y otra de *PE* (véase “8.2.2. Encuesta *PE*” en *Anexo*) del segundo pilotaje.

En cuanto al diseño, aparecieron tres tipologías de preguntas: abiertas de respuesta corta (el encuestado podía argumentar, desarrollar o especificar su elección de manera breve), cerradas dicotómicas (se seleccionaba una opción) y de escala de Likert (se valoraba un aspecto según el criterio del encuestado) con 4 niveles para evitar la recurrencia a la opción intermedia.

Este utensilio se elaboró con la aplicación *Formularios Google* por su facilidad en la difusión y recolección de datos. Antes de su compleción, se mostraba al lector una pequeña introducción sobre el contenido de la encuesta y, posteriormente, aparecían las secciones, las

cuales recababan información específica y relativa a las secuencias didácticas pilotadas. Sin embargo, el número de apartados y su formulación eran distintos según si se trataba del primer (CP1) o del segundo pilotaje (CP2), como se ilustra a continuación.

Al contrario que el CP1 donde se seleccionaron con anterioridad las propuestas didácticas, en el segundo pilotaje se desconocían las secuencias pilotadas. Por consiguiente, en el primer apartado del CP2 “Selección de la propuesta”, *PE* identificaba cuál de las secuencias hacía alusión, ya que cada encuesta albergaba la retroalimentación de una propuesta determinada.

El perfil del alumnado se precisaba en el CP1 en la primera sección “Información personal” y en el CP2 en la segunda, “Contexto y perfil del alumnado”, junto con la fecha. En el CP1, se restringió a la edad y al curso del FPELE, pues la investigadora conocía de antemano a los participantes y estuvo presente durante el pilotaje, mientras que, en el CP2, se solicitaron las L1 de los estudiantes implicados.

Las secciones “Aspectos sobre el diseño de la propuesta”, donde se puntuaban algunos elementos que conformaban la secuencia –los objetivos, el nivel, la integración en el manual, las pautas o los materiales diseñados–, y “Puesta en práctica”, donde se valoraban aspectos de su implementación –el tiempo, el conocimiento por parte del profesor y el grado de dificultad para el alumnado tras su pilotaje– fueron las mismas para ambos cuestionarios. Asimismo, tanto para el CP1 como el CP2, la última sección “Información adicional”, en la cual se prestaba un espacio donde el informante podía comentar alguna de sus respuestas u otros matices no tratados, fueron idénticas.

Finalmente, acerca de la sección “Opinión personal”, la cual giraba en torno a la utilidad de nuestra aportación, se preguntó si consideraban que el aprendiz podía aplicar el objetivo prosódico trabajado en su entorno comunicativo, pero también se formularon otras cuestiones distintas según el cuestionario. Por un lado, en el CP1, se quiso saber si veían factible trasladar la propuesta al aula ELE, si se sentirían capaces de llevarla a cabo o si harían alguna modificación. En cambio, por otro lado, en el CP2, se intentó averiguar si el docente creía que la propuesta pudiera adaptarse a otro contexto y si la recomendaría a otros profesionales.

4.3.2. La entrevista

La entrevista (véase “8.3. Entrevistas” en *Anexo*) nos ayudó tanto a recoger como a generar información sobre la opinión de los encuestados acerca de la enseñanza de la pronunciación y la puesta en práctica de nuestras secuencias (Mason, 1996, en Orta, 2009). En palabras de Orta (2009), este instrumento “ayuda a traspasar la frontera de lo manifiesto hasta lo latente en el pensamiento del profesor” (p. 60). En esta línea, solo la utilizamos con *PE*, puesto que el primer pilotaje fue desarrollado por la investigadora y no por los docentes en formación.

En cuanto al diseño, se elaboró una entrevista de carácter semi-estructurado donde se siguió un guion –preguntas marcadas en cursiva–, pero también se incorporaron justificaciones o preguntas a medida que avanzaba la conversación –marcadas en negrita y cursiva–. Por lo que respecta a la redacción de las preguntas, se confeccionaron a partir de los resultados de la encuesta y la mayoría de ellas fueron parciales, cuyas respuestas se marcaron en redonda. Estas se dividieron en cuatro secciones, las cuales profundizamos en los siguientes párrafos.

La sección de “Perfil del entrevistado” tuvo como objetivo conocer mejor al docente y establecer una relación más cercana entre los interlocutores. Después, la sección de “Valoración de la pronunciación” recogió los datos sobre su formación en pronunciación y su valoración sobre su enseñanza en ELE. Más tarde, la sección de “La práctica docente y la pronunciación” se focalizó en su actuación para saber, en caso de incorporar la pronunciación en el aula de ELE o viceversa, hasta qué punto y cómo lo hacía. Finalmente, la sección “Opinión sobre las secuencias pilotadas” sirvió para obtener más información en cuanto a la selección e implementación de nuestra propuesta didáctica, así como para aclarar ciertas respuestas de las encuestas y, al mismo tiempo, si consideraba que este tipo de aportaciones –artículos teóricos, creación de materiales, investigaciones sobre la actual enseñanza de la pronunciación, etc.– podrían sensibilizar al profesorado de su trascendencia.

Para terminar, como bien expresa Orta (2009), “lo importante de esta técnica es que dichos datos se pueden interpretar desde la perspectiva de su autor” (p. 59). En otras palabras, se recopila el juicio personal del informante y se analiza sin manipular o tergiversar su postura.

4.4. Procedimiento de análisis

En el siguiente apartado, se detalla el proceso llevado a cabo durante la recopilación y el tratamiento de la retroalimentación. Antes de la encuesta o la entrevista, se pidió a los participantes tanto la cesión como la publicación de la información y se les garantizó que se preservaría en todo momento su identidad.

De un lado, una vez pilotadas las secuencias didácticas, se mandaron las encuestas a los informantes: para los docentes en formación, se compartieron los archivos en el *Moodle* de la asignatura “Pronunciación en la didáctica de ELE” y, para *PE*, se envió el enlace del documento por correo electrónico. De otro lado, se acordó con *PE* una fecha y se le comentó que grabaríamos la entrevista para su posterior transliteración (véase “8.3. Entrevista” en *Anexo*). Concretamente, el encuentro tuvo lugar el día 30 de abril de 2019 a las 13:15 de la tarde en el despacho de *PE*, ya que las barreras comunicativas ambientales –interrupciones o ruidos– de este espacio eran notablemente reducidas. Durante la sesión, se registró la conversación en dos dispositivos distintos –un ordenador portátil junto con un teléfono móvil– y se le mostraron tanto el guion como las respuestas que explicitó en las encuestas. Gracias a esta toma de decisión, *PE* pudo recuperar la información más fácilmente durante la contestación a nuestras preguntas.

Para acabar, con tal de abordar nuestro tercer objetivo específico, en gran parte de las encuestas se aplicaron métodos cuantitativos –análisis estadístico descriptivo de las respuestas– y métodos cualitativos –análisis interpretativo de las reflexiones– en ciertas preguntas de las encuestas y en la entrevista. Para la examinación de las opiniones extraídas con el primer instrumento, se descargaron los resultados y se compararon mediante el programa *Microsoft Excel*, mientras que, para el segundo instrumento, se hizo una transliteración sin marcar los fenómenos del análisis del discurso y solamente se redactaron las intervenciones más notables para nuestro trabajo debido a su larga extensión. Finalmente, se analizaron y se contrastaron las retroalimentaciones obtenidas de nuestras herramientas, se extrajeron las conclusiones y se añadieron en la versión final las modificaciones con base en los juicios de los profesores.

5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL PILOTAJE

En el siguiente capítulo, equivalente a una parte de la última etapa de nuestro trabajo (véase Figura 1), se estudian las respuestas obtenidas de los instrumentos de recogida de datos –la encuesta y la entrevista–. Los próximos párrafos engloban los datos sobre el pilotaje de las secuencias didácticas y aportan las conclusiones más relevantes de su traslado al aula. Para facilitar su lectura, cada apartado hace referencia a una de las propuestas implementadas, excepto la última sección, donde se ofrecen los resultados finales: “El acento: La sílaba tónica” (sección 5.1.), “La entonación: Las curvas entonativas” (sección 5.2.), “El ritmo: El resilabeo” (sección 5.3.), “La tarea final” (sección 5.4.) y “Resultado final” (sección 5.5.).

Con tal visualizar globalmente las retroalimentaciones, se han elaborado gráficos en aquellas secuencias pilotadas con más de un encuestado, es decir, en la propuesta de las curvas entonativas y la del resilabeo. En particular, se exhiben las respuestas de las preguntas cerradas dicotómicas (sí o no) y, marcadas con un asterisco, las de escala de Likert (nada, poco, bastante o mucho).

5.1. El acento: La sílaba tónica

La secuencia del acento (véase “4.2.3.2. El acento: La sílaba tónica” en *Metodología*) se hizo en el segundo pilotaje con los seis estudiantes de *PE*. Con relación a su selección, *PE* justificó que era una petición de los propios aprendices en una sesión previa y que, por lo tanto, los contenidos del manual no fueron necesarios para contextualizar su implementación (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

De forma general, *PE* anotó que la sílaba tónica era representativa del español y que se lograron los cinco criterios –objetivo, adaptación, integración, pautas y materiales– durante su puesta en práctica. Así pues, se alcanzó nuestro objetivo principal –incorporar un rasgo suprasegmental a los contenidos del manual–.

Primeramente, en opinión de *PE* el conocimiento sobre este rasgo suprasegmental era poco, igual que el grado de dificultad para el alumnado. Estas valoraciones podrían atribuirse, como

reveló durante la entrevista, a que en alguna ocasión había tenido que explicar el funcionamiento de la sílaba tónica y, por ende, sabía de antemano la teoría junto con la reacción de los estudiantes (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Seguidamente, *PE* indicó en la encuesta que la propuesta duró bastante tiempo y, en la entrevista, cambió su parecer a poco, pero probablemente en ese momento estaba comparando las secuencias que había implementado a la vez. Si bien es cierto que se podría prescindir de ciertos elementos, desde nuestro punto de vista, todos los pasos facilitaron a los estudiantes la percepción y producción del acento en español, lo cual se verifica con las declaraciones de *PE*: tanto la música como el ejercicio con los puños o las pseudopalabras les permitió reconocer y producir la sílaba tónica y “tuvo una valoración súper positiva que [...] expresaban durante el desarrollo de la prueba” (comunicación personal, 30 de abril, 2019). Además, consideró que los alumnos utilizarían el acento en su entorno comunicativo.

Posteriormente, *PE* recalcó que nuestra secuencia no podría adaptarse a otro contexto, dado que no se le ocurría otra justificación para trabajar la sílaba tónica, más allá de errores de comprensión o acento diacrítico (comunicación personal, 30 de abril, 2019). No obstante, a pesar de prescindir de los contenidos del manual por tratarse de una petición del grupo, luego admitió que sería posible si se vaciara cualquier otro escrito, de igual forma que hicimos al utilizar palabras de los textos de *Aula 5 [LA]* para extraer las reglas de acentuación (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Finalmente, *PE* marcó en la encuesta que recomendaría nuestra secuencia a otro docente por “la facilidad de la implementación” e incluso por su carácter lúdico. Citando a *PE*, “la parte de acentuación me parece que se lleva mucho mejor, [...] por todo el aspecto lúdico que plantea, ¿no? El tema de inventar palabras y reconocer [...] y el juego y el tema de tarjetas” (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

5.2. La entonación: Las curvas entonativas

La secuencia de las curvas entonativas (véase “4.2.3.3. La entonación: Las curvas entonativas” en *Metodología*) se llevó a cabo con los estudiantes del primer pilotaje, ya que

era un rasgo suprasegmental trabajado en sesiones anteriores de “Pronunciación en la didáctica de ELE” y ver una propuesta donde presentar o poner en práctica la teoría adquirida. Sin embargo, solo 5 de los 10 presentes –dos del primer año (*E1* junto con *E10*) y tres del segundo (*E3*, *E6*, así como *E11*)– rellenaron la encuesta, puesto que su compleción se hacía al finalizar la clase y era de carácter voluntario. Aunque se les recordó reiteradamente, más tarde se pudo apreciar que la mitad no la completaron.

A grandes rasgos, todos estuvieron de acuerdo en que las curvas entonativas eran representativas e importantes del español y que se cumplieron cada uno de los criterios establecidos. Esto refleja que la secuencia didáctica cumplió nuestro objetivo, aunque seguramente los resultados serían distintos si todos hubieran contribuido.

Primeramente, *E3*, *E6* y *E10* opinaron que el profesor debería tener bastante conocimiento acerca del rasgo suprasegmental; *E1*, mucho; y *E11*, poco. No se puede negar que los recursos de cesión de turno poseen un patrón entonativo fijo –las preguntas canónicas parciales son descendentes y las totales son ascendentes–, mientras que los de inicio de turno tienen mayor variabilidad –alargamiento de vocal, pausa o ambos–. Dicho de otro modo, no existe una correlación entre la expresión y su curva entonativa, lo cual incide en los conocimientos que necesita el profesor y, a su vez, en el grado de dificultad para el aprendiz. La explicación anterior puede tener relación con el discernimiento entre los participantes: *E10* y *E11* pensaron que el grado de dificultad para el estudiante era poco; *E3* y *E6*, bastante; y *E1*, mucho.

Seguidamente, todos coincidieron en que la actividad duró mucho a excepción de *E11*, que para él fue poco. Conviene recalcar que en esta propuesta se incluyeron dos objetivos prosódicos diferentes –el inicio de turno y la cesión de turno– y, por consiguiente, debían realizarse las mismas seis fases (véase “4.2.1. Enfoque seleccionado” en *Metodología*) para cada uno de ellos. Asimismo, se tiene que añadir la corrección de las actividades y el juego. Sin embargo, no es preciso implementarla en una clase, sino que puede desarrollarse a lo largo de dos sesiones, por ejemplo, junto con el léxico o la gramática de la unidad. Pese a los inconvenientes mencionados anteriormente, los informantes convinieron que el estudiante podría usar estos rasgos suprasegmentales en su entorno comunicativo.

A modo de síntesis, la Figura 2 presenta de forma más visual los resultados tratados en los párrafos anteriores:

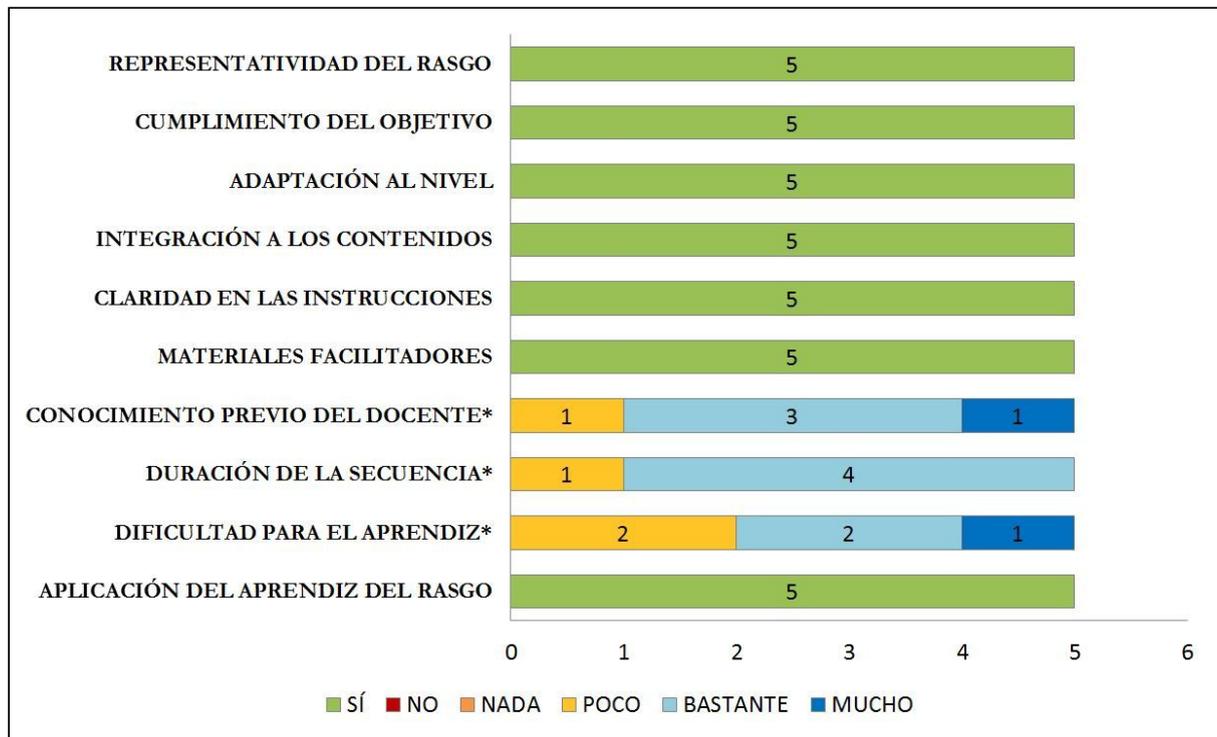


Figura 2: Resultados parciales de la encuesta sobre la propuesta “La entonación: Las curvas entonativas”.
*Preguntas de respuesta escala de Likert (nada, poco, bastante mucho)

Seguidamente, informaron que era factible trasladarla al aula de ELE y que se sentirían capaces de realizarla porque era una buena forma de practicarla (*E10*), lúdica (*E6*) o sencilla de implementar (*E11*), aunque *E1* la haría “con un grupo en el que tuviese cierta «confianza» y supiese que puede funcionar”. Por lo tanto, se logra el componente lúdico, pero observamos que *E1* únicamente lo haría con un alumnado específico. A nuestro parecer, este individuo muestra cierta reticencia, posiblemente debida a una serie de prejuicios o a una formación limitada. Por ejemplo, el subjuntivo se considera uno de los elementos con mayor complejidad en el aprendizaje de ELE, pero eso no implica que se deje de enseñar. De igual modo, la enseñanza de las curvas entonativas tiene que realizarse independientemente de la competencia de los aprendices, pues sus capacidades y su el proceso de adquisición de estos fenómenos es distinto. En otros términos, las seis fases de nuestras propuestas pretenden fomentar la percepción de los rasgos suprasegmentales seleccionados y propiciar su

producción, pero somos conscientes de que su dominio está condicionado por las características cognitivas de cada persona y/o por su grado de exposición a la LE.

Finalmente, *E6* y *E10* no harían modificaciones, pero el resto sugirió los siguientes cambios: darle un contexto más completo (*E11*) y ofrecer otros ejemplos de inicio de turno donde se percibiera con mayor claridad los alargamientos de vocales y las pausas (*E1* y *E3*), lo cual coincide con nuestra impresión durante el pilotaje. Por un lado, suponemos que *E11* desconocía las condiciones en las que se delimitaba nuestro estudio, ya que se incorporó cuando ya había terminado el pilotaje de la primera secuencia y empezado la segunda. Por otro lado, los audios del libro no están diseñados para distinguir sus patrones entonativos, sino más bien léxicos o gramaticales contextualizados en una situación comunicativa auténtica. Con tal de facilitar su reconocimiento, proponemos volver a registrar los recursos de forma más acentuada y pausada, pero cambiando su entonación. Es decir, si se hace una pausa prolongada en la estructura “Bueno a ver” del audio, que en la grabación del docente hubiera un alargamiento vocálico. De esta manera, se utilizarían primero las grabaciones del profesor para clasificarlas en tres grupos –fase de percepción– y, posteriormente, escucharían los fragmentos del audio que son muestras de un habla más natural –fase de práctica controlada–. Esta proposición supondría una mayor dedicación y tiempo, pero con un alto porcentaje de obtener mejores resultados. Finalmente, en comentarios adicionales, *E6* agregó que las actividades eran muy buenas, en especial el juego por su carácter lúdico.

5.3. El ritmo: El resilabeo

La secuencia del resilabeo (véase “4.2.3.5. El ritmo: El resilabeo” en *Metodología*) fue implementada con los docentes en formación (véase “4.1.1. Primer pilotaje” en *Metodología*) por haberse trabajado previamente en la asignatura de “Pronunciación en la didáctica de ELE” y con *PE* (véase “4.1.2. Segundo pilotaje” en *Metodología*) por explotar la expresión e interacción orales (comunicación personal, 30 de abril, 2019). Las siguientes líneas se fundamentan en la retroalimentación de *PE*, así como los 10 asistentes del primer pilotaje –5 de primero del MFPELE (*E1*, *E4*, *E5*, *E7* y *E10*) y 5 de segundo (*E2*, *E3*, *E6*, *E8* y *E9*)–.

En líneas generales, determinaron que el resilabeo era representativo e importante en el español y que se lograron todos los criterios en su pilotaje, a excepción de *E8*, que explicitó que las instrucciones no fueron claras. Esto refleja que generalmente se alcanzó nuestro segundo objetivo.

En primer lugar, todos confirmaron que el docente debería poseer bastante conocimiento del rasgo suprasegmental, menos *E2*, que concretó que mucho y *PE* que determinó que poco. No se puede negar que el profesor requiere saber su funcionamiento y también prepararse los materiales antes de la sesión, pero los fenómenos más frecuentes son tres (la elisión de las mismas consonantes o vocales; la unión de una consonante y una vocal; o la cohesión entre dos vocales átonas) y, en el caso de ser un hablante nativo, este hecho puede facilitarle su entendimiento, pues conoce inconscientemente las reglas al ser capaz de producirlas. El caso contrario ocurre con los aprendices de ELE cuya L1 carece este suceso tan frecuente en las lenguas romances²⁷. Por este supuesto asunto, *E1* quizás apuntó que el grado de dificultad para el alumno era mucho; *E3*, *E4*, *E5*, *E6* y *E8*, bastante; y *E2*, *E7*, *E9*, *E10* y *PE* al igual que nosotros durante el pilotaje, poco, puesto que debe tratarse de un rasgo inherente de su L1 o bien, en el caso del segundo pilotaje, de la mayoría del alumnado.

En segundo lugar, *E7*, *E8* y *E9* estimaron que la actividad duró poco, mientras para el resto fue bastante tiempo. A fin de acortar esta propuesta, se podrían reducir las frases o modificar la comprobación del lenguaje –la palabra intrusa–, lo cual supondría la pérdida del carácter lúdico. Sin embargo, a nuestro parecer, el resto de indicaciones son esenciales para su apropiada enseñanza. Para terminar, todos los sujetos excepto *E5* pensaron que los aprendices de ELE aplicarían el resilabeo en su entorno comunicativo.

A modo de resumen y para una mayor comprensión de la lectura, la Figura 3 exhibe los resultados comentados anteriormente:

²⁷ Referido a esas lenguas que se derivan del latín vulgar hablado por los romanos en Roma y en los diversos territorios de su Imperio (Resnick, 1981).

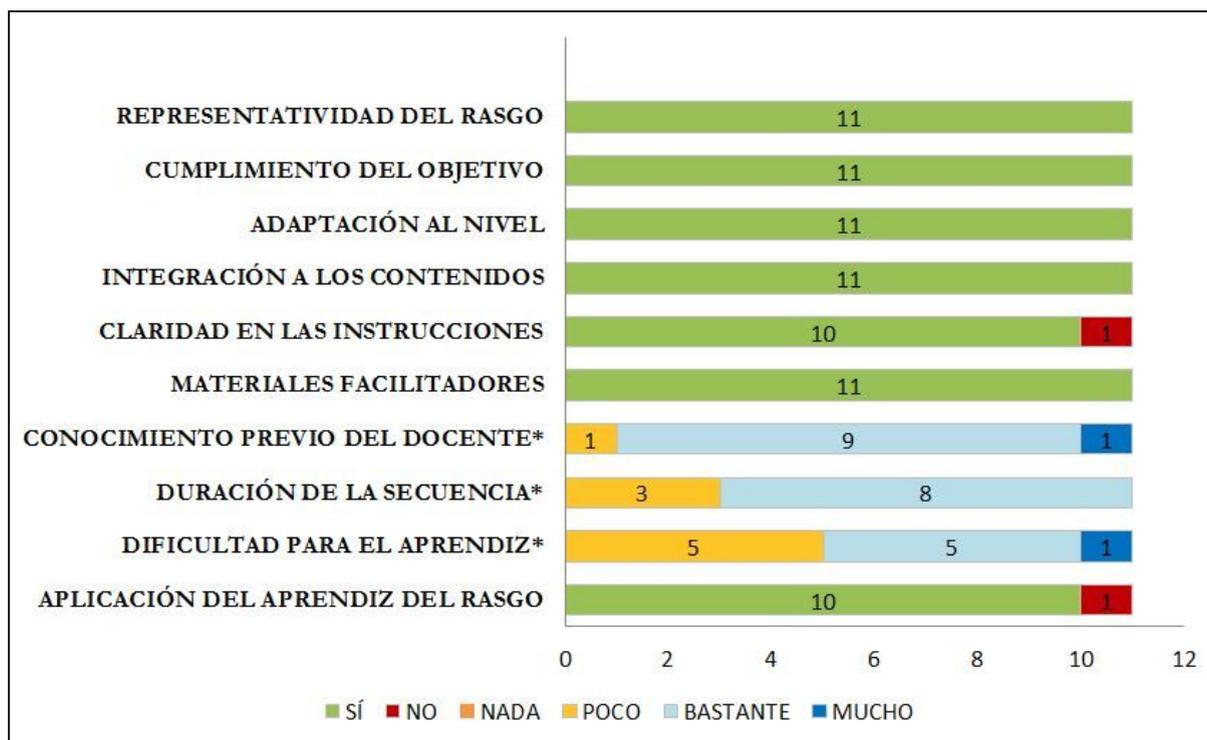


Figura 3: Resultados parciales de la encuesta sobre la propuesta “El ritmo: El resilabeo”.
*Preguntas de respuesta escala de Likert (nada, poco, bastante mucho)

En tercer lugar, todos estaban de acuerdo en que era factible trasladarla al aula y que la implementarían, porque era fácil (*E2* y *E10*), simple (*E3* y *E10*), se integraba con las actividades del libro (*E6*) y se proporcionaron buenos materiales (*E3*). También, otros comentarios fueron que sería imprescindible una preparación tanto teórica como práctica previa (*E1* y *E4*), utilizar palabras vistas anteriormente (*E5*) o dar las instrucciones claramente (*E8*). Como ya hemos mencionado, la secuencia del ritmo debe planificarse con antelación e implica un mayor esfuerzo para el profesor, pero, al igual que *E9*, “a pesar de introducir un fenómeno que puede parecer novedoso o desconocido al principio por los alumnos, se trata de algo que debemos introducir en el aula de ELE si queremos que nuestros alumnos sean más competentes comunicativamente hablando”.

En cuarto lugar, *PE* respaldó que esta secuencia pudiera adaptarse por la transversalidad del resilabeo, ya que “con cualquier fragmento de habla se puede aplicar esa clasificación” de los diferentes fenómenos que lo componen (comunicación personal, 30 de abril, 2019). Además, lo recomendaría a otro profesor, puesto que los turnos de habla estaban marcados y todos podían hablar la misma cantidad de veces (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

En quinto lugar, *E4*, *E5*, *E6*, *E7* y *E10* no cambiarían la propuesta, pero los demás propusieron modificar el dictado de las frases (*E1* y *E9*), acortar las oraciones (*E2* y *E3*) y usar el ordenador en la transliteración de las muestras (*E8*). Sobre la primera cuestión, notificaron que, durante el intercambio de los enunciados, hablaban más despacio para facilitar la escritura a sus compañeros y no practicaban el resilabeo, pues la investigadora no supervisó a los grupos. En cuanto a este asunto, antes de empezar con el dictado, les avisamos que tenían que leerlas con el resilabeo y, al tratarse de hablantes nativos, no consideramos relevante monitorearlos, aunque, sí que es cierto, que hubiera sido oportuno apreciar este pilotaje como un contexto real. Así pues, para asegurar la producción de este fenómeno, se podrían reducir los modelos, lo cual se relacionaría con la segunda cuestión.

En sexto lugar, *PE* no hizo ningún cambio en nuestras secuencias ni tampoco siguió los consejos por parte de los docentes en formación. Empleando sus palabras, a pesar de que la escucha y explicación teórica –fase de sensibilización– fue un poco más larga, comentó que la implementación fue rápida, de aproximadamente una hora (comunicación personal, 30 de abril, 2019). No obstante, los aprendices no entendían qué error habían cometido cuando se les corregía el ritmo si sus argumentos estaban bien formados y justificados, pero que podía ser debido al realizar las tres propuestas en una misma sesión o bien al dedicar demasiado tiempo en el intercambio de opiniones (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

En último lugar, cabe destacar que nadie aludió al componente lúdico de la propuesta dando a entender que este propósito no se consiguió. Bajo nuestro parecer, sería útil incorporarlo, porque “se activan un mayor número de estrategias, siendo un elemento motivador de gran atracción para los alumnos de todas las edades” (Sánchez, 2010, p. 65). Finalmente, en información adicional, *E9* hizo referencia al uso de la metodología del aprovechamiento: “utilizar [...] el libro para introducir aspectos importantes de la pronunciación que no se suelen trabajar normalmente en el aula”.

5.4. La tarea final

La secuencia de la práctica final (véase “4.2.3.6. La tarea final” en *Metodología*) se ejecutó en el segundo pilotaje por parte de *PE*. La razón de su elección fue que el grupo se sentía

cómodo con actividades de expresión e interacción orales y era una de las que más explotaban estas destrezas (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Globalmente, *PE* reveló que los rasgos suprasegmentales involucrados eran representativos del español, los cuales correspondían a los elementos prosódicos de las otras secuencias menos la primera: la sílaba tónica, las curvas entonativas, la gestualidad y el resilabeo. Pese a adaptarse al nivel de los estudiantes, ofrecer unas pautas claras y proporcionar unos materiales para facilitar su enseñanza, el objetivo no se cumplió ni tampoco se integró adecuadamente, lo cual supuso que no se cumpliera nuestro propósito. De un lado, era necesario realizar todas las propuestas, así como la primera secuencia, pues introducía el tema de la asamblea y proporcionaba las rúbricas con las que iban a coevaluarse posteriormente. De otro lado, a lo largo de la entrevista, manifestó que posiblemente había sido por falta de experiencia o de no haber reconducido el tema, pero que en abstracto se alcanzarían (comunicación personal, 30 de abril, 2019). Al ser de carácter libre, era más difícil mantener el foco en la pronunciación y hubiera sido contraproducente haber interrumpido reiteradamente las intervenciones del alumnado (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Primeramente, *PE* postuló que el conocimiento del profesor sobre los fenómenos involucrados era poco, posiblemente porque se habrían trabajado anteriormente en las demás propuestas didácticas o bien porque no terminó de centrarse en la pronunciación. Sin embargo, creyó que al aprendiz le supondría bastante dificultad realizarla apropiadamente, puesto que tendría que poner en práctica todos ellos simultáneamente.

Seguidamente, bajo el punto de vista de *PE*, el tiempo de duración fue bastante. En este punto, coincidimos con él, dado que se requería una extensa preparación previa: hacer una lluvia de ideas acerca del concepto *ciudades lentas*, determinar las particularidades de este movimiento, presentar la situación, dividir a los personajes según su postura, repartir los roles, comentar la rúbrica y preparar los argumentos pertinentes. Además de estos pasos, tenía que sumarse la tarea en sí: la asamblea y la votación sobre el futuro del pueblo.

Posteriormente, *PE* expresó que los estudiantes podrían aplicarlos a su entorno comunicativo y que nuestra secuencia se trasladaría a otras situaciones gracias a la facilidad de adaptación

del tema. A juicio de *PE*, “la idea de plantear una asamblea [...] es bastante versátil y se puede aplicar a cualquier aspecto social o cualquier problema social que se plantee” (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Finalmente, no aludió a ningún componente lúdico y declaró que recomendaría nuestra secuencia, ya que ayudaba a organizar mejor la tarea final (comunicación personal, 29 de mayo, 2019). Para terminar, propuso elaborar una rúbrica donde recoger ciertos sucesos –interrumpir, retomar o robar de turno de habla– o las veces que ocurrían en el discurso para que el docente tuviera más control en la implementación. Aunque se trataría de un buen recurso, conviene recordar que nuestras secuencias se ciñeron a los materiales de la unidad 2 “¿Y tú qué opinas?” de *Aula 5 [LA]* y no podían abarcar otros elementos, pero ambos pensamos que sería de gran utilidad en un curso donde se utilizara regularmente este libro y que careciera de restricciones de tiempo (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

5.5. Resultado final

En total, se implementaron 4 de nuestras 6 secuencias didácticas: el acento, las curvas entonativas, el ritmo y la práctica final. Por lo que concierne a las 2 restantes, es posible que se descartasen, porque demandaban bastante tiempo en la preparación y ejecución: la de sensibilización (véase “4.2.3.1. Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos” en *Metodología*) debido a la visualización múltiple del vídeo y a la discusión de la rúbrica, mientras que la de gestualidad (véase “4.2.3.4. La gestualidad en la entonación” en *Metodología*) por la disposición previa de todos los materiales. Adicionalmente, la primera propuesta pretendía únicamente realzar la importancia de los gestos junto con la prosodia sin tratar unos objetivos fónicos determinados y la otra se encontraba en el apartado de “Más ejercicios”, fuera de la unidad.

Las valoraciones tanto de los docentes en formación como de *PE* fueron, en síntesis, positivas. Todos los informantes afirmaron que los aspectos prosódicos seleccionados eran representativos del español, que generalmente se cumplieron los criterios establecidos y que los estudiantes los podrían aplicar en su entorno comunicativo.

Asimismo, gran parte de los participantes del segundo pilotaje reportaron que el conocimiento necesario del profesor y la dificultad para el alumnado era bastante. Por el contrario, *PE* reveló que en ambos sería poco, menos en la práctica final, lo cual podría justificarse por su amplia experiencia en la enseñanza de ELE.

Si bien es cierto que su duración para muchos de los encuestados fue bastante, como bien se ha aclarado previamente, algunos pasos serían prescindibles. Sin embargo, declararon que eran factibles y, en el caso de *PE*, a condición de que se realizaran en diferentes sesiones: “se me hizo un poco tedioso por el hecho de que lo concentré todo en una sesión [...] de 3 horas académicas, [...] pero sí que es verdad que es un trabajo bastante intensivo de aspectos muy concretos” (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Respecto a los materiales diseñados, en múltiples ocasiones comentaron que eran simples de implementar y *PE* recalcó que estaban “muy secuenciados y muy bien estructurados”, dado que recibió todas las propuestas originales. Pese a que *PE* no se sintió capaz de modificar nuestras secuencias (comunicación personal, 30 de abril, 2019), algunos cambios sugeridos por los docentes en formación serían pertinentes para su mejora y adaptación a otros contextos. A modo de ejemplo, desde nuestro punto de vista, averiguar la palabra intrusa en la propuesta del resilabeo o la competición en la asamblea contribuían a otorgar un carácter lúdico y, por ende, sería conveniente sustituir o incluir algún factor que lograra este propósito.

En contraste con lo anterior, todos los masterandos de “Pronunciación en Didáctica de ELE” se verían dispuestos a trasladar las propuestas pilotadas en el aula y *PE* las recomendaría a otro profesor. Aún con una limitada formación fonético-fonológica y/o práctica en *ELE*, se puede deducir que todos tenían cierto interés en integrar la pronunciación al aula de ELE: los docentes en formación, al cursar esta asignatura optativa y participar en nuestra implementación para conocer ejemplos sobre cómo incorporar la pronunciación de manera coherente en las unidades del manual, y *PE*, al participar en el pilotaje y forzarse a entrar en contenidos que normalmente no trataba (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Respecto al perfil de *PE*, carece de formación en pronunciación tanto en ELE, por haberse tratado de una asignatura optativa, como en LE, por haber sido escasa en el grado de Filología Eslava (comunicación personal, 30 de abril, 2019). Avanzando en nuestro razonamiento, observamos que sus conocimientos sobre pronunciación estaban ligados al enfoque comunicativo y a la ortografía. De un lado, reiteró que no era un aspecto fundamental en su práctica y que carecía de afinidad, pues le suscitaba mayor interés la sintaxis. A su vez, defendía el acento extranjero²⁸ y su corrección se restringía cuando el sentido del mensaje se veía afectado, lo cual hace referencia al principio de inteligibilidad del enfoque comunicativo. De otro lado, su tratamiento de la pronunciación se vinculaba a la forma u ortografía, lo cual se ratifica con los siguientes comentarios: “las pocas veces que me he visto interpelado [...] ha sido cuestión de acento y más [...] por una cuestión de ortografía, o sea de [...] ver qué lógica se esconde [...] detrás de la tilde [...]”, “cuando puede crear malos entendidos [...] [por ejemplo] el indefinido con el presente [...] en primera y en tercera”, “cuando es una cuestión de influencia interlingüística que pueden ser palabras muy similares [...] y ellos mantienen el acento de la L1” o “no se me ocurre un contexto que pueda servir de justificación para hablar de acentuación más allá [...] que a problemas de comprensión o [...] acentos diacríticos (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Bajo nuestro punto de vista y en este caso específico, la concepción de *PE* sobre la pronunciación se origina por falta de conocimiento, formación y recursos disponibles, lo cual equivale a nuestra presunción de que siguen existiendo prejuicios:

- 1) La escasa formación en pronunciación. Su enseñanza de la pronunciación en ELE sigue en gran medida supeditada a la escritura. Por dicho motivo, ha trabajado en múltiples ocasiones el acento por cuestiones ortográficas y poco la entonación o el ritmo, rasgos más próximos a la lengua oral. Sin embargo, no se pueden obviar los intereses de los estudiantes, es decir, sus objetivos de aprendizaje en español. Por ejemplo, si los aprendices conciben la lengua de forma tradicional es probable que no presten atención a los aspectos fónicos. Con ello, no pretendemos justificar la exclusión de ningún componente

²⁸ El juicio sobre la proximidad en la pronunciación de un hablante de LE respecto a la de un nativo (Munro y Derwing, 1999, en Trofimovich y Isaacs, 2012).

lingüístico, sino más bien propulsar un tratamiento equitativo y conjunto de los componentes lingüísticos.

- 2) Las creencias en torno a la pronunciación. Desde un principio, *PE* admitió que siempre “la [había] evitado [...] por una cuestión de afinidad [...] porque [...] de los niveles de lengua no era de lo que [se] sentía más cómodo” y que “para [él] no [era] prioritario”, pero era consciente de que se trataba de un aspecto importante para el adecuado desarrollo de las competencias orales de los aprendices (comunicación personal, 30 de abril, 2019). Así pues, una mayor instrucción tanto en LE como en ELE de la pronunciación seguramente hubiera cambiado estas percepciones y su actuación en el aula.
- 3) La situación de la pronunciación en su entorno profesional. Tal como informó en la entrevista, la pronunciación siempre “[había] estado bastante relegada a un [...] segundo plano” y que no creía que “en un curso regular de lengua, [acabase] teniendo preeminencia o importancia por encima de otros aspectos”, lo cual se exterioriza en su poca e irregular aparición en los manuales y en la práctica docente de sus compañeros (comunicación personal, 30 de abril, 2019).

Pese a la escasez de contenidos fónicos en su actuación didáctica, *PE* reconoció que nuestras propuestas didácticas le habían ayudado a percatarse de la importancia de la pronunciación y a tratar de incluirla en su futura docencia (comunicación personal, 30 de abril, 2019):

Pues yo nunca me había parado, más que a nivel intuitivo, a rellenar necesidades que aparecían puntuales y después de esto... Pues sí que te das cuenta [...] de que no hay que esperar a veces a encontrarse con la dificultad, sino que puedes ir trabajando, ¿no? De manera en paralelo o incorporando cuestiones de pronunciación [...] y sobre todo si está bien integrado, ¿no? Que el reto es ese [...] conseguir integrarlo de manera que quede [...] bien ensamblado y bonito, como si siempre hubiera estado ahí...

En definitiva y, ante todo, es necesario destacar que los resultados obtenidos no pueden extrapolarse, puesto que nuestras interpretaciones hacen alusión a una muestra reducida. Aún así, el presente trabajo ha permitido que los docentes implicados presten, en menor o mayor medida, más atención a la enseñanza de la pronunciación, aportando materiales que

incorporasen rasgos suprasegmentales integrados en la unidad 2 de *Aula 5 [LA]*. Mediante esta aportación, se ha procurado cambiar la concepción de los participantes o evitar que generasen una idea preconcebida sobre la enseñanza de la pronunciación y, a su vez, demostrarles que era posible trabajar rasgos de la lengua oral juntamente con otros elementos lingüísticos. Gracias a los pilotajes, podemos conjeturar que nuestras secuencias didácticas pueden ser implementadas por profesores de ELE, independientemente de su formación y/o sus conocimientos en pronunciación. Si bien es cierto que el docente debe entender el fenómeno y preparar los recursos previamente a la sesión, pensamos que la inversión de este tiempo es factible para mejorar la comprensión auditiva junto con la expresión e interacción orales de los aprendices. Finalmente, referente a los objetivos de aprendizaje, queremos destacar que el propósito principal de nuestras secuencias no era que los estudiantes consiguiesen un acento nativo, sino darles herramientas para transmitir el mensaje acorde con su intención y, de este modo, prevenir malentendidos entre los hablantes. En resumen, “conseguir una pronunciación inteligible como parte esencial de la competencia comunicativa” para ofrecer al alumno una práctica más significativa y contextualizada (Gospodarič, 2004, p.63, en Šifrar-Kalan, 2017).

6. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

Actualmente, el número de publicaciones teóricas y didácticas que giran en torno a la pronunciación en el aula de ELE ha proliferado. “A pesar de estos avances en la investigación y de las llamadas a la necesidad de su aplicación en el aula, su enseñanza por los profesores sigue siendo escasa y su presencia en muchos manuales resulta anecdótica” (Santamaría, 2007, p. 1237). Aunque la cita previa tiene 12 años de antigüedad, nuestros resultados parecen ser consistentes con la situación que describieron hace unas décadas ciertas investigaciones, en vista de los siguientes aspectos.

Primeramente, como da a conocer Bartolí-Rigol (2013), tanto en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) como en el MCER (Consejo de Europa, 2002) la pronunciación está incluida en un apartado específico y aislada de la ortografía, al igual que el volumen complementario del MCER (Council of Europe, 2018a). No obstante, las actividades y técnicas que sugieren siguen apoyándose mayoritariamente en la lengua escrita.

Seguidamente y en relación con el punto anterior, los materiales empleados para trabajar la pronunciación en los manuales de ELE suelen basarse en una enseñanza lecto-escritora y en los rasgos segmentales (Escourido, 2014; Bartolí-Rigol, 2015 o Šifrar-Kalan, 2017). Además, su conexión con la lengua oral no se refleja de forma clara y natural (Bartolí-Rigol, 2013).

Finalmente, múltiples estudios (Poch, 2004; Bartolí-Rigol, 2005; Orta, 2009; Lord y Fionda, 2014) han recopilado las creencias que tienen los profesores de ELE acerca de la pronunciación. La mayoría de sus justificaciones son prejuicios usualmente debidos a una falta de formación o conocimiento y generalmente repercuten de forma directa en su práctica docente (Usó, 2008).

A partir de la argumentación precedente, coincidimos con Usó (2016) en que serían oportunos más análisis sobre la situación actual de la competencia oral y, en nuestro caso, de la enseñanza de la pronunciación en ELE:

Debería proliferar la investigación en el ámbito de la didáctica de la competencia oral, a sus diversas habilidades y aspectos implicados, tanto en las aulas como en los manuales. Análisis y mejoras de los currículos; con estudios de creencias de profesores sobre la didáctica de esta competencia; con observaciones de clase y reflexiones docentes sobre la propia práctica; con la creación de actividades y materiales adecuados para trabajarla; con propuestas didácticas que enfoquen oralmente la enseñanza de la pronunciación, etc. (p. 3).

A su vez, como lo hace notar Ballesteros (2008), hay múltiples obras centradas en los rasgos suprasegmentales, pero falta su aplicación didáctica en ELE, lo cual perpetúa en los manuales y documentos de referencia actuales (véase “2.3. Los manuales y los tipos de actividades en la enseñanza de la pronunciación” en *Marco teórico*). Surge, por tanto, la necesidad de aportar materiales donde trabajar la prosodia y contribuir a la comunidad docente: el propósito general de nuestro estudio.

Concretamente, el objetivo del presente trabajo es ofrecer secuencias didácticas integradas en la unidad 2 de *Aula 5 [LA]* de nivel B2 para tratar ciertos rasgos suprasegmentales o aspectos del habla por medio de recursos orales. Estas siguen los criterios el enfoque comunicativo –el método que prevalece hoy en día en la enseñanza de LE– y el Método Verbo-Tonal (MVT) –el método basado en el modo natural de adquisición de una lengua–. De esta forma, la pronunciación se convierte en una finalidad de las tareas comunicativas con el uso de muestras reales (Gil-Fernández, 2012a).

A grandes rasgos, se ha cumplido tanto nuestro propósito principal –las secuencias didácticas incorporan elementos prosódicos o vinculados a la oralidad y representativos del español peninsular integradas en los contenidos del manual seleccionado– como los específicos –elaborar, pilotar y evaluar algunas de nuestras propuestas–. En cuanto a su redacción definitiva, pensamos que sería conveniente implementarlas todas con una muestra representativa a fin de que las modificaciones ofrecidas garanticen una mejora como, por ejemplo, en su adaptabilidad, carácter lúdico o duración. También, cabe destacar que *PE* ha podido implementar todas las secuencias elegidas, independientemente de su formación y su práctica docente.

Sin embargo, también es importante dar cuenta de ciertas limitaciones que presenta nuestro trabajo:

- 1) Las conclusiones extraídas no son representativas ni extrapolables a toda la comunidad docente a causa de la reducida muestra involucrada.
- 2) Nuestras secuencias se han enmarcado en una unidad concreta, lo cual ha restringido notablemente los objetivos prosódicos seleccionados. Posiblemente, hubiera sido beneficioso abarcar todo el manual para que los contenidos se practicasen a lo largo del curso y que su enseñanza no estuviera tan concentrada.
- 3) El MVT respalda que la pronunciación debería empezar, al igual que un hablante nativo, con la prosodia en los niveles iniciales para que su correcta asimilación “favorezca el aprendizaje posterior de los sonidos individuales” (Padilla, 2007). No obstante, elegimos un nivel avanzado, pues queríamos evitar

que los aprendices se centraran únicamente en los rasgos formales y no prestaran atención a los rasgos suprasegmentales.

- 4) A juicio de Poch (2004) y Santamaría (2007), la mayoría de los errores en pronunciación se deben a la distancia existente entre las estructuras fónicas de la L1 y la LE del aprendiz. Por lo tanto, si se hubiera establecido un grupo meta determinado, la elección de los objetivos prosódicos habría sido más eficaz al tener en cuenta el perfil de los estudiantes. Sin embargo, hay que tener en consideración que muchos manuales como *Aula 5 [LA]* no se dirigen a una comunidad lingüística específica.
- 5) Gran parte de nuestras secuencias requieren las TIC para ejecutarse. Así pues, no se podrían llevar a cabo en instituciones que careciesen de recursos digitales o si la competencia de las TIC tanto por parte del profesor como del alumnado fuera limitada, lo cual se conoce como *brecha digital* (López y Urbán, 2010).

Durante el proceso de elaboración, no se han podido abordar ciertos temas o bien han surgido nuevas ideas que podrían ser de interés y dar lugar a futuros estudios. En primer lugar, sería aconsejable proliferar más investigaciones sobre la situación actual de la pronunciación en ELE y las creencias de los docentes acerca de su enseñanza. En segundo lugar, sería conveniente observar la correlación entre la práctica docente de profesores de ELE y un aumento en formación sobre los fenómenos fónicos del español. En tercera instancia, sería beneficioso crear materiales que englobasen rasgos segmentales, suprasegmentales y propiedades de la lengua hablada. En cuarta instancia, sería favorable aportar sugerencias para integrar la pronunciación de forma continua y ligada a los contenidos de los manuales, sin aislarla o vincularla a la escritura. En última instancia, sería útil realizar el pilotaje de todas nuestras propuestas didácticas con un curso que utilice el manual *Aula 5* y ver su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes como, por ejemplo, comparando con otros métodos, grupos con una L1 determinada, etc.

En definitiva, la pronunciación incide tanto en la comprensión como en la producción del hablante y, por ende, en el éxito de la comunicación del alumnado. Según Cortés (2002a), la acentuación y la entonación son imprescindibles a la hora de interpretar y transmitir un discurso inteligible, mientras que el ritmo facilita la decodificación del mensaje. Así pues,

“eliminar la enseñanza de la pronunciación es reducir drásticamente no solo sus posibilidades expresivas y de significación, sino también el rendimiento y la explotación de sus conocimientos de la lengua en otros campos” (Santamaría, 2007, p. 1238). Mediante esta aportación, esperamos inspirar a la comunidad docente y que junto al alumnado tomen conciencia “de que la pronunciación no es un componente marginal o prescindible en la adquisición y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera; es, por el contrario, la esencia de la oralidad” (Orta, 2018, p. 134).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aducto. (2008). En Martín-Peris (dir.) *et al.*, *Diccionario de términos clave de ELE* (ed. SGEL, 2008). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm
- Ahumada, G. P. (2010). *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente* (Tesis doctoral, Universidad de Montreal, Canadá). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/55647004.pdf>
- Andrés, M. A., y García-Casas, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: El juego didáctico. *Actas I Congreso Internacional de español para fines específicos, 1*, pp. 121-125. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- Argyris, M., y Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aurrecoechea, E. (2002). *La pronunciación: Su tratamiento en el aula E/LE* (Tesis de Máster, Universidad de Nebrija de Madrid, España). Recuperado de <https://docplayer.es/22039914-La-pronunciacion-su-tratamiento-en-el-aula-e-le-edith-aurrecoechea-montenegro-junio-2002-tutora-elena-verdia.html>
- Ballesteros, M. (2008). *La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso* (Tesis de Máster, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanterior/es/2009/memoriamastr/1-semester/ballesteros.html>

- Barriuso, T. A., y Hayes-Harb, R. (2018). High variability phonetic training as a bridge from research to practice. *The CATESOL Journal*, 30 (1), pp. 177-194. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174231.pdf>
- Bartolí-Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565/7353>
- Bartolí-Rigol, M. (2014). La pronunciación por tareas en la clase de ELE. *Phonica*, 9-10, pp. 164-170. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/download/10976/13729>
- Bartolí-Rigol, M. (2015). Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 38, pp. 17-34. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce38/cauce_38_003.pdf
- Becerril, S., Berja, A., Méndez, A., y Rodríguez, V. (2014). *Aula 5: Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2018). *PRAAT* (6.0.43) (Software). Recuperado de <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Cantero, F. J. (1997). De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación. En Cantero, F. J., Mendoza, A., y Romea, C. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 179-188). Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283724859_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1997_De_la_fonetica_instrumental_a_la_ensenanza_de_la_pronunciacion
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.545-572). Barcelona: Prentice Hall.

- Carrizosa, E., y Gallardo, J. I. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. En Cerrillo, A., y Delgado, A. M. (coords.), *La innovación en la docencia del derecho a través del uso de las TIC* (pp. 253-264). España: Huygens.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero, A. M. (1999). Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras. En Martín-Peris (dir.) *et al.*, *Diccionario de términos clave de ELE* (ed. SGEL, 2008). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacionnoverbal.htm
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014). *Aula 5: Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Cortés, M. (2002a). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, pp. 65-75. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0202110065A/19475>
- Cortés, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Council of Europe. (2018a). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680459f97>

- Council of Europe. (2018b). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cruz, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE: Reflexiones en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la era de internet. *MarcoELE*, 19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Delicado, M., y Steed, W. (2015). La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: Creencias y actitudes de los profesores. *Journal of Spanish Language Teaching*, 2 (1), pp. 18-35. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2015.1012895>
- Destrezas lingüísticas. (2008). En Martín-Peris (dir.) *et al.*, *Diccionario de términos clave de ELE* (ed. SGEL, 2008). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- Díaz, C., y Solar, M. I. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (2), pp. 57-86. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v49n2/art04.pdf>
- Escourido, A. B. (2014). *Enseñar entonación: Análisis de manuales* (Tesis de Máster, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/129799>
- Fernández-Planas, A. M. (2005). *Así se habla, nociones fundamentales de fonética general y española: Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona: Editorial Horsori.

- Font, D. y Cantero, F. J. (2008). La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. En *Eufonía: Didáctica de la música*, 43, pp. 19-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/258222199_Dolors_Font-Rotches_Francisco_Jose_Cantero_Serena_2008_La_melodia_del_habla_acento_ritmo_y_entonacion
- Foz, E., Martínez, M. J., y Requena, M. A. (2009). *¡Así se habla!: Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13340/19/0>
- Funciones lingüísticas. (2008). En Martín-Peris (dir.) et al., *Diccionario de términos clave de ELE* (ed. SGEL, 2008). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcioneslinguisticas.htm
- García-Ramón, A. (2010). Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE): Un estudio de caso. *Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, Valladolid, 10-12*. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15835/1/Amparo%20UV.pdf>
- Gatica-Laura, F., y Uribarren-Berrueta, T. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. *Investigación en educación médica*, 2 (1), pp. 61-65. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- Gaviño, V. (dir. y coord.). (2012). *Diccionario de gestos españoles*. Recuperado de <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/>
- Gil-Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Gil-Fernández, J. (ed.). (2012a). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.

- Gil-Fernández, J. (2012b). La cualidad de voz y la comparación judicial de voces. En *II Jornadas (In)formativas de Lingüística Forense*, 2. Recuperado de https://linguisticaforensemadrid.files.wordpress.com/2012/04/abstracts_completo.pdf
- Guillén, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: Del método tradicional al enfoque comunicativo. *Káñina: Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 1, pp. 205-213. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/download/1233/1296>
- Herrera, F. (2017). *LdeLengua 119: Hablando de pronunciación con Antonio Orta* [Audio podcast]. Recuperado de <http://eledelengua.com/ldelengua-119-hablando-de-pronunciacion-con-antonio-orta/>
- Herrera, F. (2018). *¿Quiénes somos?*. Recuperado de <http://eledelengua.com/acerca-de/>
- ICREA. (s.f.). *ICREA Community: Prieto Vives, Pilar*. Recuperado de <https://www.icrea.cat/Web/ScientificStaff/pilar-prieto-vives-227>
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes. (2018). *El español: Una lengua viva*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>

- Jiménez M. y Rosales, M. (2013). Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53202678b5bb8.pdf
- Lord, G., y Fionda, M. I. (2014). Teaching Pronunciation in Second Language Spanish. En Geeslin, K. L. (ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 514-529). Recuperado de <https://people.clas.ufl.edu/glord/files/LordFionda-proofs.pdf>
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En García, M. E., y Salaberri, M. S. (eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45.). España: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Marrero, J. E. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. En Usó, L. (s.f.). *Las creencias del profesor como hablante/alumno de lenguas en la enseñanza de la pronunciación de LE*. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/17.pdf>
- Martín-Peris, E. (dir.), Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M. D., Cortés, M., González, M. V., Inglés, M., Iruela, A., Lahuerta, J., López-Ferrero, C., Montmany, B., Pueyo, S., Puig, F., Sánchez, N., Torner, S., Vañó, A., y Wesenaar, D. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Martín, L. (2016). *La música como herramienta para la mejora de la pronunciación: Un caso práctico con Praat* (Tesis de Grado, Universidad de Salamanca, España).
Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/132681/1/TG_Mart%C3%ADnPérezL_Lamúsicacomoherramienta.pdf
- Martinell, E., y Ueda, H. (2018). *Diccionario de gestos españoles*. Recuperado de <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html>

Mateo, M., y Usó, L. (2016). La didáctica de la competencia oral en LE: ¿Qué piensan los futuros maestros de primer curso de educación primaria?. *E-Aesla*, 2, pp. 97-110.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/319991034_LA_DIDACTICA_DE_LA_COMPETENCIA_ORAL_EN_LE_QUE_PIENSAN_LOS_FUTUROS_MAESTROS_DE_PRIMER_CURSO_DE_EDUCACION_PRIMARIA

Munro, J. M. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. En Hansen J. G., y Zampini, M. L. (eds.), *Phonology and Second Language Acquisition* (1a ed., pp. 193-218). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Munro, J. M., y Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of Second Language learners. *Language Learning*, 49, pp. 285-310.

Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/0023-8333.49.s1.8>

Orta, A. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *Phonica*, 5, pp. 48-73. Recuperado de

<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/documentos/677.pdf>

Orta, A. (2018). Enseñar pronunciación al compás de la gramática. En Brucart, J. M., Ruiz-Campillo, J. P., Llopis-García, R., Gras, P., Martínez, P., Amenós, J., Ahern, A., Escandell, V., Garachana, M., Orta, A., Galindo, M. M., Guijarro, P., González, V., Herrera, F., García-Romeu, J., y González, J., *Enseñar gramática en el aula de español: Nuevas perspectivas y propuestas* (pp. 120-135). España: Difusión.

Ospina, L. (2011). *La rutina en el aula de clase*. Recuperado de

<https://es.calameo.com/books/00085759783e992833301>

Padilla, X. (2007). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. En *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera*

(ASELE), 2, pp. 871-888. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470109>

Plans, F. (2013). *I Jornadas de Formación ELE en la Universidad de Tallinn (Estonia)*. 4

y 5 de mayo de 2013. Recuperado de

<http://enhispanalia.blogspot.com/2013/04/i-jornadas-de-formacion-ele-en-la.html>

Poch, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

RedELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 1. Recuperado

de

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>

Pronunciación. (2008). En Martín-Peris (dir.) *et al.*, *Diccionario de términos clave de ELE*.

(ed. SGEL, 2008). Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm

Quilis, A. 2003. *Tratado de fonología y fonética española*. Madrid: Gredos.

RealTIC. (s.f.). *Grupo de investigadores: Vicenta González Argüello*. Recuperado de

<http://www.ub.edu/realtic/es/vicenta-gonzalez-arguello/>

Resnick, M. C. (1981). *Introducción a la historia de la lengua española*. Estados Unidos:

Georgetown University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Languages Teaching*.

Cambridge: Cambridge University Press.

- Sabas, M. (2013). La pronunciación: La gran la olvidada de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-pronunciacion-la-gran-olvidada-en-el-aula-ele.html>
- Sánchez, G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico* (Tesis de Máster, Universidad de Alcalá, España). Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. En Carrizosa E., y Gallardo, J. I. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación, 3. Recuperado de https://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf
- Santamaría, E. (2007). Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. En *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, 2, pp. 1237-1250. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470213>
- Santamaría, E. (2008). *Un café con entonación... perdón... con leche: La entonación I*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/07072008a.htm
- Secuencia didáctica. (2008). En Martín-Peris (dir.) *et al.*, *Diccionario de términos clave de ELE* (ed. SGEL, 2008). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm

- Šifrar-Kalan, M. (2017). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE de A1-B2. *Linguistica (Ljubljana)*, 57, pp. 313-330. Recuperado de: <https://docplayer.es/75412455-La-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-los-manuales-de-el-e-de-a1-b2.html>
- Smith, L. E., y Nelson, C. L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4 (3), pp. 333-342. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x>
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación*, 24, pp. 197-213. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10361/10800>
- Trofimovich, P. y Isaacs, T. (2012). Disentangling accent from comprehensibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15 (4), pp. 905-916. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259425340_Disentangling_accent_from_comprehensibility
- Universitat de Barcelona. (2017). *Biodata Natalia Fullana*. Recuperado de <http://www.ub.edu/millorallenguafutursmestres/wp-content/uploads/2017/01/Biodata-NFullana.pdf>
- Usó, L. (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España). Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence
- Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en ELE: algunas consideraciones a tener en cuenta. *PHONICA*, 4, (1), 104-130. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5590/7370>

- Usó, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 8. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf
- Usó, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Revista de estudios culturales de la universitat jaume I*, 11, pp. 145-163. Recuperado de <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/clar/article/viewFile/1035/941>
- Usó, L. (2014). Explorando las creencias sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación en LE. *Phonica*, 9-10, pp. 230-244. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10984/13748>
- Usó, L. (2016). La importancia de la competencia oral en la didáctica comunicativa de lenguas. *Phonica*, 12, pp. 1-6. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/17841/20498>
- Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: Reflexión y propuestas. *MarcoELE*, 10, pp. 223-242. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf
- Vilà, M. y Castellà, J. P. (2014). *10 ideas clave: Enseñar la competencia oral en clase*. España: Graó.

8. ANEXOS

8.1. Secuencias didácticas

8.1.1. Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos

2

¿Y TÚ QUÉ OPINAS?

→ EMPEZAR

1. CIUDADES SIN PRISAS P. 98, E.J. 1, 3

A. ¿Qué es para ti una ciudad sin prisas? Coméntalo con tus compañeros. Luego lee el texto y compáralo con tus ideas.

B. ¿Te parece una buena iniciativa? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?

• *Me parece muy buena idea y me gusta especialmente eso de elaborar platos tradicionales con productos de temporada...*

C. ¿Te gustaría vivir en una ciudad sin prisas?

📺 VÍDEO



**TURISMO SIN PRISAS:
EL MODELO DEL SIGLO XXI**

CITTASLOW

Es el nombre de un movimiento internacional que surgió en Italia en 1986. Su objetivo es la preservación de lugares auténticos y tranquilos a los que poder ir de vacaciones: turismo de calidad para disfrutar de la buena vida.

Actualmente hay más de 100 ciudades de distintos continentes que forman parte de la red de ciudades *slow*. Para lograr la admisión, se deben cumplir algunos requisitos:

- tener menos de 50 000 habitantes
- comprometerse a cuidar el medioambiente
- promover un urbanismo de calidad
- recuperar la gastronomía local, con platos elaborados con productos de temporada
- proteger la economía local y el pequeño comercio
- fomentar la hospitalidad y la buena relación entre los visitantes y la población local
- recuperar las tradiciones
- utilizar las nuevas tecnologías para mejorar la calidad de vida de los habitantes

Algunas ciudades sin prisas del mundo hispano 

22 | veintidós

Objetivo prosódico	Sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos.
Nivel	B2
Funciones	-
Gramática	-
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dispositivo con acceso a Internet. 2. Proyector. 3. Vídeo Unidad 2 <i>Aula 5</i> (Campus difusión). 4. Rúbrica de evaluación. 5. <i>Blue tack</i>. 6. Pizarra y rotuladores.
Duración	30 minutos
Preparación	<p>Proyectar el vídeo Unidad 2 <i>Aula 5</i>.</p> <p>Imprimir cuatro copias por pareja del apartado “Lenguaje no verbal” de las rúbricas de evaluación.</p> <p>Imprimir cuatro copias de los apartados “Contenido del discurso”, “Adecuación al público” y “Producción oral” de las rúbricas de evaluación.</p> <p>Llevar <i>blue tack</i>.</p>
Pasos previos	Actividades A y B del apartado 1. CIUDADES SIN PRISAS .
Desarrollo	<p>Fase de sensibilización</p> <p>Preguntar a los alumnos si les gustaría vivir en una ciudad sin prisas y por qué (ejercicio C).</p> <p>Explicar que 4 personas les van a hablar sobre Munguía, una <i>cittaslow</i> española. Sin embargo, antes de todo, tendrán que ver el vídeo sin sonido y discutir en parejas qué puntuación dan a cada persona del vídeo según sus gestos y movimientos con el uso de una rúbrica (véase “8.1.1.1.1. Rúbrica de evaluación” en <i>8.1.1.1. Anexo</i>).</p> <p>Apuntar los criterios de “Lenguaje no verbal” (véase “8.1.1.1.2. Lenguaje no verbal” en <i>8.1.1.1. Anexo</i>) en la pizarra y comentarlos.</p> <p>Reproducir el vídeo sin sonido.</p>

	<p>En clase abierta, poner en común sus respuestas y decidir qué puntuación tiene cada persona del vídeo en cada criterio del apartado “Lenguaje no verbal” (véase “8.1.1.1.2. Lenguaje no verbal” en <i>8.1.1.1. Anexo</i>).</p> <p>Después de la reproducción del vídeo, los componentes del grupo tienen que discutir la nota de cada criterio. Una vez hayan terminado, tienen que pegar su fragmento con <i>blue tack</i> en la pizarra.</p> <p>Rotar la categoría (véase “8.1.1.1.3. Contenido del discurso”, “8.1.1.1.4. Adecuación al público” y “8.1.1.1.5. Producción oral” en <i>8.1.1.1. Anexo</i>) de los grupos.</p> <p>Seguir realizando esta dinámica y los pasos anteriores (ver el fragmento del vídeo, discutir en grupos y pegar su fragmento en la pizarra).</p> <p>Proclamar quién de las 4 personas es el/la mejor comunicador/a.</p> <p>Actividad metalingüística</p> <p>Comprobar si sus percepciones se confirman con las características de la voz y entonación de cada hablante.</p> <p>Comentar la importancia de ser un buen comunicador.</p>
<p>Más información</p>	<p>Para más información acerca de las características de un buen comunicador, consultar <i>10 ideas clave: Enseñar la competencia oral en clase</i> por Vilà y Castellà (2014).</p>

8.1.1.1. Anexo

8.1.1.1.1. Rúbrica de evaluación

					EJEMPLOS
CONTENIDO DEL DISCURSO	La información está relacionada con el tema				
	La información es importante				
ADECUACIÓN AL PÚBLICO	El lenguaje es adecuado al contexto y al público				
	Los estudiantes en el aula prestan atención				
PRODUCCIÓN ORAL	Se proyecta la voz (el tono de voz es suficientemente alto para que llegue a la última fila)				
	El discurso es inteligible				
	Varía el tono de voz				
	Habla de forma fluida (sin dudar continuamente y sin pausas prolongadas)				
LENGUAJE NO VERBAL	Constantemente mira al público				
	Utiliza gestos que complementan su discurso durante su intervención				
	Tiene una posición corporal adecuada				

8.1.1.1.2. Lenguaje no verbal

					EJEMPLOS
CONTENIDO DEL DISCURSO	Constantemente mira al público				
	Utiliza gestos que complementan su discurso durante su intervención				
	Tiene una posición corporal adecuada				

8.1.1.1.3. Contenido del discurso

					EJEMPLOS
CONTENIDO DEL DISCURSO	La información está relacionada con el tema				
	La información es importante				

8.1.1.1.4. Adecuación al público

					EJEMPLOS
ADECUACIÓN AL PÚBLICO	El lenguaje es adecuado al contexto y al público				
	Los estudiantes en el aula prestan atención				

8.1.1.1.5. Producción oral

					EJEMPLOS
PRODUCCIÓN ORAL	Se proyecta la voz (el tono de voz es suficientemente alto para que llegue a la última fila)				
	El discurso es inteligible				
	Varía el tono de voz				
	Habla de forma fluida (sin dudar continuamente y sin pausas prolongadas)				

8.1.2. El acento: La sílaba tónica

COMPRENDER

2. VIVIR CON O SIN PRISAS P. 98, E.J. 2

A. En estas entrevistas, dos personas exponen sus opiniones sobre qué hacer con nuestro tiempo. La mitad de la clase leerá el texto de la izquierda y la otra mitad, el de la derecha. ¿Cuáles son las ideas principales de cada entrevista?

“Tenemos que aprender a ganarle al tiempo”

Pilar Castellares es psicóloga. Hace unos años empezó a dar formaciones a empresas sobre gestión del tiempo y ahora se dedica a eso a tiempo completo. En esta entrevista nos ofrece algunas claves para adaptarnos mejor al ritmo de vida actual.



Parece que el estrés es el mal de nuestro tiempo. ¿cuál cree que es su causa?

Bueno, la respuesta no es fácil. Es cierto que adaptarse al ritmo de vida actual puede producir un cierto estrés, pero opino que el problema no es que tengamos demasiado trabajo, sino que no sabemos administrar bien nuestro tiempo.

Entonces, ¿no está de acuerdo con la idea de que vivimos en un mundo demasiado acelerado?

No. El ser humano es activo por naturaleza, de ahí el progreso de la humanidad. Desde la revolución industrial, las máquinas se encargan de los trabajos pesados y nos permiten ocupar nuestro tiempo en actividades que nos hacen sentirnos realizados. Está claro que buena parte de la satisfacción que logramos proviene de nuestros logros. Pero para eso, tenemos que aprender a “ganarle al tiempo”.

¿Y qué cree que debemos hacer para administrar mejor el tiempo?

Bueno, para empezar, no hacer mil cosas a la vez. Planificar lo que vamos a hacer durante el día y priorizar tareas. Y también cuidar el entorno: trabajar en un lugar limpio y en el que no nos interrumpen constantemente...

Usted es muy crítica con ciertas tendencias actuales relacionadas con el bienestar espiritual, ¿no?

Sí, estoy bastante en contra de cierto tipo de espiritualidad que anima a la gente a dedicarse a la contemplación. Tengo la sensación de que el taichí, el yoga, la meditación... son, en cierta manera, propuestas que van contra la evolución del mundo real. En mi opinión, este tipo de actividades constituyen, sobre todo, un gran negocio con el que muchos solo pretenden enriquecerse. ¿Qué hay de malo en rendir en el trabajo, si ser productivos hace que nos sintamos bien y mejor valorados?

B. Cada uno hace un resumen del texto que ha leído y se lo explica a su compañero. ¿En qué aspectos las opiniones de las dos expertas son contrarias?

C. Buscad tres ideas de los textos con las que estéis de acuerdo los dos. ¿Podéis añadir argumentos para reforzar cada una de ellas?

- A mí me parece muy bien hacer yoga para combatir el estrés. Yo lo he practicado y eso no significa que no puedas ser productivo en tu trabajo.

Entrevistamos a **Paula Cepeda**, directora de un centro especializado en tratamientos anti-estrés.



“La clave está en recuperar el **sentido del tiempo**”

Cada vez hay más gente interesada en los tratamientos que ofrecéis en vuestro centro. ¿A qué crees que se debe?

Tengo la sensación de que la angustia por la falta de tiempo se ha convertido en la enfermedad de nuestros días y hay muchas personas que buscan soluciones.

¿Cómo hemos llegado a esta situación?

Creo que nos hemos alejado de la naturaleza, que hemos perdido la noción del tiempo. Fue la Revolución Industrial la que nos trajo la velocidad de la urbe y cambió radicalmente nuestro ritmo de vida.

¿Tenemos una alternativa al ritmo de vida actual?

Creo que sí. En realidad, esa actividad frenética produce un placer efímero que no da sentido a la vida. En mi opinión, el verdadero sentido se encuentra en la paz del espíritu, en la armonía con uno mismo y con el entorno en el que vive. Solo podemos lograr ese equilibrio si dedicamos más tiempo a cuidarnos y a escuchar nuestro interior.

¿Qué podemos hacer para lograrlo?

Ante todo, llevar una vida más saludable en la que disfrutemos de las pequeñas cosas, que, al final, son las más importantes. Se trata de hacer cosas tan sencillas como dar paseos por la orilla del mar, comer alimentos que aporten salud a nuestro cuerpo y tomarnos nuestro tiempo para saborearlos, practicar yoga o meditación para combatir el estrés, aprender nuevos hábitos de respiración, dar y recibir masajes... En definitiva, pienso que de lo que se trata es de buscar el contacto con la naturaleza y con el ser natural que todos llevamos dentro.

Objetivo prosódico	El acento: La sílaba tónica.
Nivel	B2
Funciones	-
Gramática	-
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kahoot! 2. Dispositivo con acceso a internet para proyectar el <i>Kahoot!</i>. 3. Dispositivos móviles con acceso a internet para jugar al <i>Kahoot!</i>. 4. Fragmento de 3 canciones: We will rock you, The final countdown y Another one bites the dust. 5. Documento “Teoría sílabas tónicas”. 6. Documento “Reglas de acentuación”. 7. Dado tricolor. 8. Fichas juego “Atrapa la sílaba”.
Duración	30 minutos.
Preparación	<p>Proyectar el <i>Kahoot!</i> en un dispositivo con acceso a internet.</p> <p>Descargar los fragmentos de las 3 canciones para su reproducción.</p> <p>Imprimir una copia por alumno del documento “Teoría sílabas tónicas”.</p> <p>Imprimir una copia por alumno o grupo del documento “Reglas de acentuación”.</p> <p>Imprimir ejercicio para el profesor (véase “Fase de sensibilización” en el apartado <i>Desarrollo</i>).</p> <p>Montar un dado tricolor por grupo (6 personas).</p> <p>Imprimir fichas del juego “Atrapa la sílaba”.</p>
Pasos previos	Actividades A y B del apartado 2. VIVIR CON O SIN PRISAS.
Desarrollo	<p>Fase de reeducación del oído</p> <p>En parejas jugar al <i>Kahoot!</i> titulado “Me suena... (sílaba tónica)”. IMPORTANTE: Decir a los alumnos que seleccionen la respuesta una vez terminada la canción.</p> <p>Preguntar si las palabras tienen música.</p> <p>Pedir que digan alguna palabra en su lengua y si todas tienen ese patrón acentual o varía como el español.</p>

Fase de explicación

Explicar que las palabras en español tienen 3 patrones musicales que hacen referencia a una de las canciones (contraste con la L1): *We will rock you* (agudas), *The final countdown* (llanas) o *Another one bites the dust* (esdrújulas).

Fase de sensibilización

Ejercicio de sensibilización (hacer los ritmos melódicos primero con el puño y luego con las pseudopalabras).

Individualmente, adivinar qué tipo de palabra es (aguda, llana o esdrújula).

EJERCICIO

1. Identificar qué sílaba tiene según los golpes hechos con el puño sobre una superficie (ej. mesa, pizarra, etc.).

- Aguda
- Esdrújula
- Llana
- Llana
- Esdrújula
- Aguda

2. Identificar qué golpe hecho con el puño es una sílaba tónica determinada.

- Adivinar la esdrújula: aguda - llana - esdrújula (con el puño).
- Adivinar la aguda: esdrújula - aguda - llana (con el puño).
- Adivinar la llana: llana - esdrújula - aguda (con el puño).
- Adivinar la llana: aguda - llana - esdrújula (con el puño).

3. Identificar qué sílaba tiene con pseudopalabras.

- taTAta (llana)
- TAtata (esdrújula)
- taTAta (llana)
- tataTA (aguda)
- TAtata (esdrújula)

4. Identificar qué pseudopalabra es una sílaba tónica determinada.

- Adivinar la llana: TAtata - taTAta - tataTA (la segunda).
- Adivinar la esdrújula: tataTA - TAtata - taTAta (la segunda).
- Adivinar la aguda: taTAta - TAtata - tataTA (la tercera).
- Adivinar la aguda: tataTA - taTAta - tataTA (la primera y la tercera).

Fase de explicación

Explicar que el 90% de las palabras acabadas en consonante son agudas y el 90% acabadas en vocal son llanas. También, mencionar que el patrón acentual más común en español es el llano (véase “8.1.2.1.1. Teoría sílabas tónicas” en *8.1.2.1. Anexo*).

En grupos de 3, extraer las reglas de acentuación mediante el documento “Reglas de acentuación” (véase “8.1.2.1.2. Reglas de acentuación” en *8.1.2.1. Anexo*).

Explicar las reglas de acentuación (véase véase “8.1.2.1.1. Teoría sílabas tónicas” en *8.1.2.1. Anexo*) y, en el caso que fuera necesario, la división silábica.

Repartir una copia a cada alumno del documento “Teoría sílabas tónicas” (véase “8.1.2.1.1. Teoría sílabas tónicas” en *8.1.2.1. Anexo*).

Fase de práctica controlada y libre

Se trata de un juego donde se pone en practica la sílaba tónica, tanto la comprensión auditiva como la expresión oral. En ella hay 3 tipos de fichas (véase “8.1.2.1.3. Teoría sílabas tónicas” en *8.1.2.1. Anexo*): las rosas son para que el alumno acentúe la palabra, las verdes son para que el alumno cree una frase donde aparezca una palabra con un acento determinado y las azules son para la percepción de la sílaba tónica (aguda, llana y esdrújula).

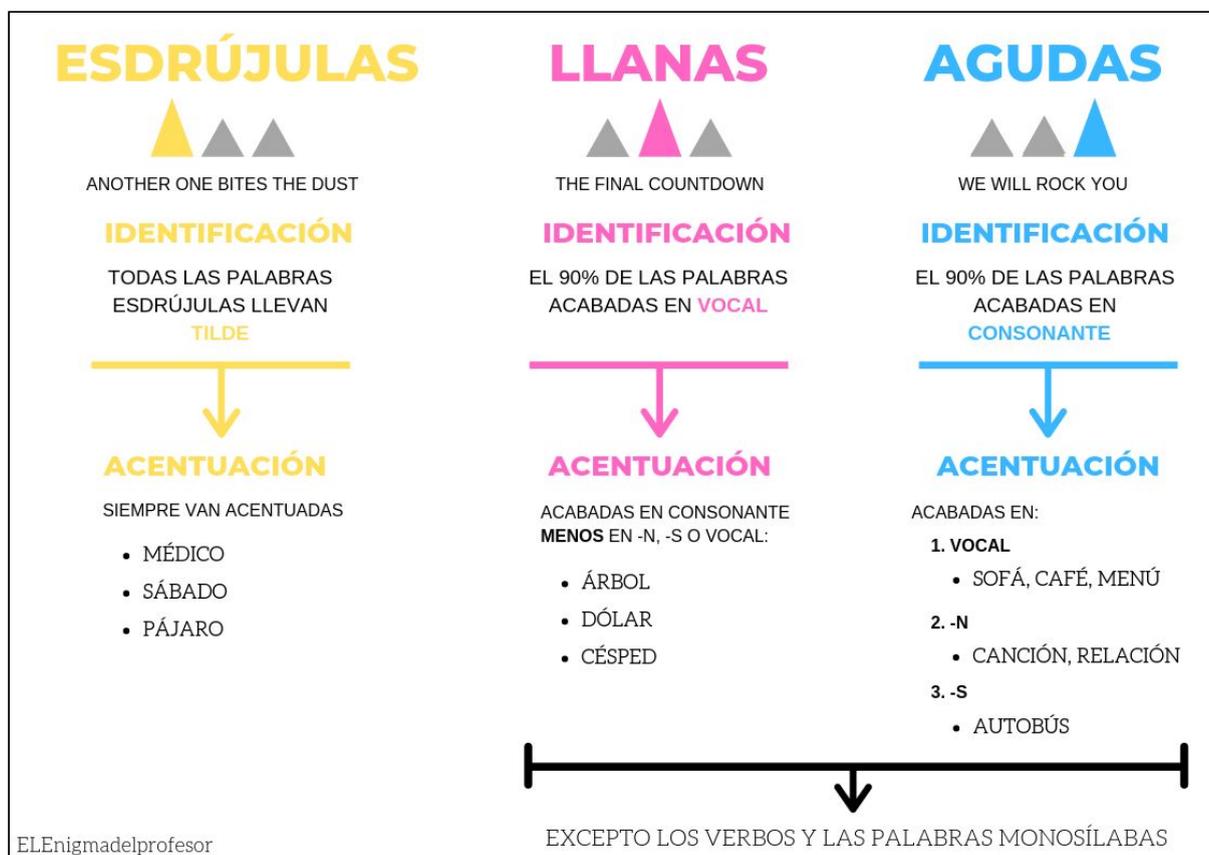
INSTRUCCIONES DEL JUEGO:

1. Formar grupos de 6 para trabajar en equipos de 3 personas.
2. El alumno más joven tira el dado (véase “8.1.2.1.4. Dado tricolor” en *8.1.2.1. Anexo*).
3. Según el color, retira una de las fichas.

	<p>4. El compañero de su derecha lee en voz alta ficha.</p> <p>5. Si el equipo acierta se queda la tarjeta y si la falla la vuelve a poner con las otras tarjetas del mismo color.</p> <p>6. Gana el equipo que tenga más tarjetas.</p> <p>7. En clase abierta, corregir las frases creadas a través de las fichas de color verde.</p> <p>RESPUESTAS (TARJETAS VERDES):</p> <p>1. Aguda sin tilde (3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Eres capaz de saltar en paracaídas? - Estuvimos en un hotel de cinco estrellas. - La verdad siempre se descubre. <p>2. Aguda con tilde (5):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablo un poco de francés. - No creo que tengas razón. - Perú es un país hispanohablante. - El estuche está detrás de ti. - ¿Me puedes traer un café con leche, por favor? <p>3. Llana sin tilde (5):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lluvia en Sevilla es una maravilla. - El jueves estuvo lloviendo mucho. - Mi familia y yo veraneamos en un apartamento en Marbella. - Era un examen de mates. - ¿Tu cumpleaños es en mayo? <p>4. Llana con tilde (3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tienes un lápiz? - Ayer se me cayó el móvil al suelo. - ¡Esta actividad es muy difícil! <p>5. Esdrújulas (4):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le tengo pánico a las arañas. - Mi abuelo tenía una brújula muy antigua. - Tienes la comida dentro del frigorífico. - Barcelona es fantástica para pasar un fin de semana.
<p>Más información</p>	<p>Para más información acerca de los patrones acentuales del español, consultar el siguiente enlace ofrecido por Llisterri (2018).</p>

8.1.2.1. Anexo

8.1.2.1.1. Teoría sílabas tónicas



ELEnigmadelprofesor

LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN

1. Fíjate en esta serie de palabras. Algunas llevan tilde y otras no. ¿Puedes decir cuándo se acentúan las palabras? Coméntalo con tu compañero.

LAS PALABRAS AGUDAS SE ACENTÚAN CUANDO TERMINAN EN VOCAL, _____ O _____.

Taichí	Velocidad	Solución
Lugar	Opinión	Vez
Estrés	También	Actual
Salud	Ahí	Bienestar

LAS PALABRAS LLANAS SE ACENTÚAN CUANDO TERMINAN EN CONSONANTE EXCEPTO EN _____ O _____.

Humano	Fácil	Soluciones
Tiempo	Gente	Urbe
Naturaleza	Actividades	Vida
Claves	Formaciones	Centro

LAS PALABRAS ESDRÚJULAS SE ACENTÚAN _____.

Psicóloga	Máquinas	Crítica
Efímero	Espíritu	Frenética

8.1.2.1.3. Atrapa la sílaba

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

MUSICA?

(ESDRÚJULA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

ARBOL?

(LLANA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

SEMANA?

(LLANA)

ELENIGMADELPROFESOR

The image displays three vertically stacked puzzle cards. Each card features a decorative border of pink and white triangles. The text on each card asks the user to place a tilde on a word and identifies its syllable type. The words are 'MUSICA?' (classified as 'ESDRÚJULA'), 'ARBOL?' (classified as 'LLANA'), and 'SEMANA?' (classified as 'LLANA'). The source 'ELENIGMADELPROFESOR' is noted in the bottom right of each card.

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

AUTOBUS?

(AGUDA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

LEON?

(AGUDA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

SABADO?

(ESDRÚJULA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

AZUL?

(AGUDA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

LIBRO?

(LLANA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

CANCION?

(AGUDA)

ELENIGMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

INGLES?

(AGUDA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

HERMANO?

(LLANA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

FUTBOL?

(LLANA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

CIUDAD?

(AGUDA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

SOFA?

(AGUDA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

CALOR?

(AGUDA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

DESIERTO?

(LLANA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

CHAMPU?

(AGUDA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

CEPILLO?

(LLANA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

JERSEY?

(AGUDA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LLEVA TILDE LA PALABRA...

GIMNASIO?

(LLANA)

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

AMIGA

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

ALEMÁN

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

PROFESIÓN

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

MIÉRCOLES

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

CARÁCTER

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

GATO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

TIENDA

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

FÍSICO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

PAELLA

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

CAFÉ

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

BOCADILLO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELEIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

TELEVISIÓN

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELEIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

REGALO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELEIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

MÉDICO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

PLÁTANO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

ZAPATO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENIEMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

SILLA

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELEIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

ACTOR

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELEIGMADELPROFESOR

¿LA PALABRA

AMARILLO

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELEIGMADELPROFESOR



¿LA PALABRA

SEÑOR

ES AGUDA, LLANA O ESDRÚJULA?

ELENI^{MA}DELPROFESOR



HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

SIN TILDE

ELENI^{MA}DELPROFESOR



HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

SIN TILDE

ELENI^{MA}DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

SIN TILDE

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

CON TILDE

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

CON TILDE

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

CON TILDE

ELENI~~MA~~DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

CON TILDE

ELENI~~MA~~DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

AGUDA

CON TILDE

ELENI~~MA~~DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

SIN TILDE

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

SIN TILDE

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

SIN TILDE

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

SIN TILDE

ELENIGMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

SIN TILDE

ELENIGMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

CON TILDE

ELENIGMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

CON TILDE

ELENI^{MA}DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

LLANA

CON TILDE

ELENI^{MA}DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

ESDRÚJULA

ELENI^{MA}DELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

ESDRÚJULA

ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

ESDRÚJULA

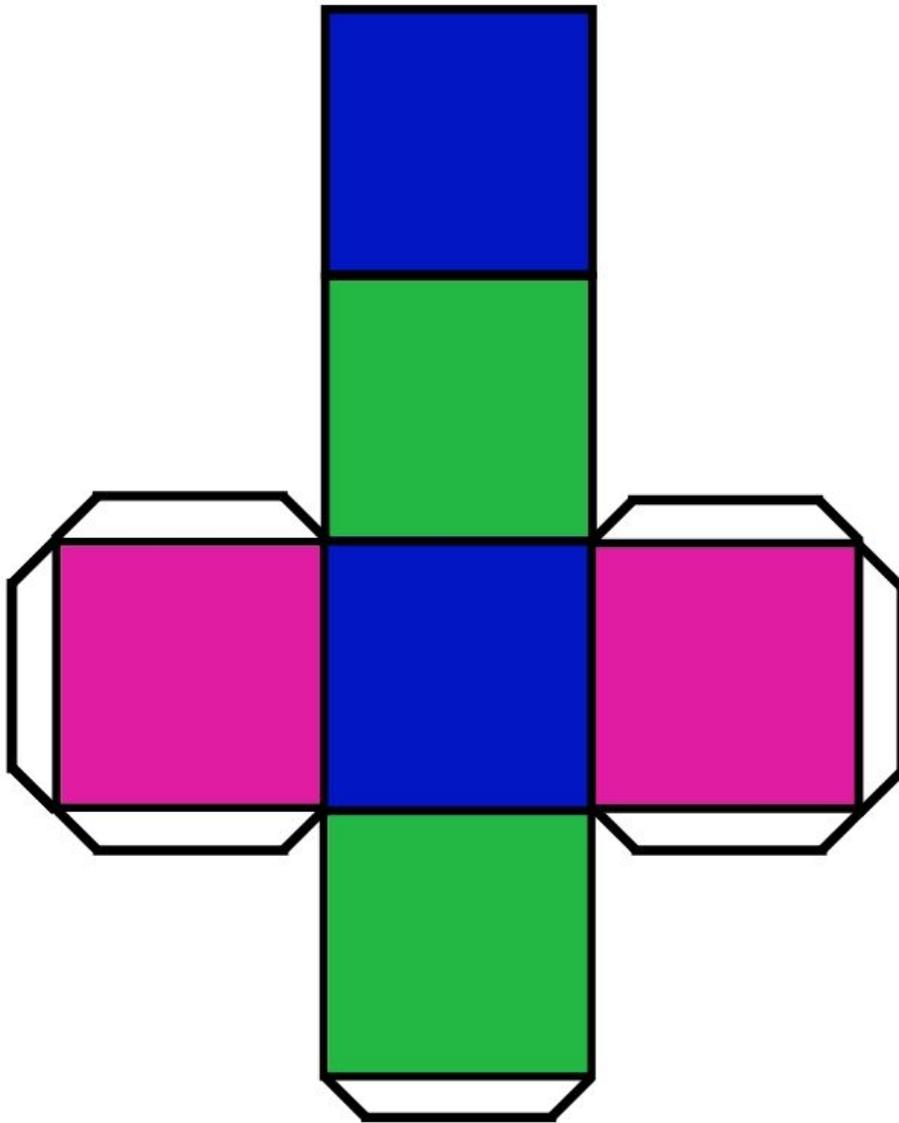
ELENIEMADELPROFESOR

HAZ UNA FRASE CON UNA PALABRA...

ESDRÚJULA

ELENIEMADELPROFESOR

8.1.2.1.4. Dado tricolor



8.1.3. La entonación: Las curvas entonativas

EXPLORAR Y REFLEXIONAR



6. ¿NEGOCIAMOS? P. 100, E.J. 6-7; P. 102, E.J. 11; P. 103, E.J. 14-15



A. Los vecinos de un bloque están reunidos para tratar un problema: uno de los vecinos alquila su piso a turistas que hacen mucho ruido. Escucha: ¿qué soluciones proponen? ¿Qué ventajas e inconvenientes le encuentran a cada opción? Anótalo en tu cuaderno.



B. En grupos. Fijaos en los recursos que usan las personas para tomar el turno de palabra. Un grupo anota los que se usan para ceder el turno y el otro, los que sirven para iniciar el turno de habla.

PARA CEDER EL TURNO A OTRA PERSONA	PARA INICIAR UN TURNO DE HABL A



C. En tres grupos. Repetid la dinámica de la actividad anterior. Anotad los recursos que utilizamos para cada una de estas cosas.

PARA HACER UNA PROPUESTA	PARA RESPALDAR UNA PROPUESTA	PARA RECHAZAR UNA PROPUESTA

D. Tu profesor te va a dar la transcripción. Leedla y comprobad vuestras respuestas.

7. CON CONDICIONES P. 100, E.J. 8; P. 103, E.J. 17

A. Lee la siguiente noticia que ha aparecido en un periódico local. ¿Te parece una buena o mala noticia? ¿Cuál crees que va a ser la reacción de los vecinos de Salar? ¿Y la de los vecinos del barrio de Los Cañizales?

EL HERALDO DE LA COMARCA

LOCAL

Proyecto de macrodiscoteca en Salar

El ayuntamiento de Salar está estudiando dar permiso para la construcción de una macrodiscoteca en las afueras del pueblo, en el barrio de Los Cañizales, cerca de la playa. El edificio tendrá 9000 m², seis salas con distintos ambientes y un aforo de unas 4000 personas. De junio a septiembre estaría abierta todos los días de la semana de la 1 h a las 6 h, pero el resto del año solo abriría los fines de semana. El alcalde, Julio Batea, ha afirmado que el proyecto convertirá a Salar en un punto de referencia,

ya que se prevé que atraiga a muchos turistas que vienen a pasar el verano en nuestra costa. La construcción de la macrodiscoteca conllevará algunas transformaciones muy positivas para el pueblo, según Batea, como la construcción de una carretera de peaje para comunicar la zona con el aeropuerto. Las obras podrían durar unos cuatro años. El alcalde ha admitido que será necesario expropiar unas 20 viviendas para construir el parking y los accesos por carretera, pero ha dicho que se compensará a los vecinos afectados con nuevas viviendas.



Finca Las Eras donde se construirá la macrodiscoteca

Objetivo prosódico	<p>La entonación: Las curvas entonativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cesión de turno (interrogativas canónicas parciales y totales). 2. Inicio de turno <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Hacer una propuesta. 2.2. Respaldar una propuesta. 2.3. Rechazar una propuesta.
Nivel	B2
Funciones	<p>Ceder el turno a otra persona. Iniciar el turno de habla. Hacer una propuesta. Respaldar una propuesta. Rechazar una propuesta.</p>
Gramática	Páginas 30 y 31.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotocopia de la transliteración. 2. Pizarra y rotuladores. 3. Fragmentos en audio de las estructuras. 4. Reproductor (teléfono móvil u ordenador con altavoces). 5. Juego de cartas.
Duración	60 minutos.
Preparación	<p>Descargar fragmentos en audio de las estructuras. Imprimir una copia por alumno de la transliteración. Imprimir tres juegos de cartas. Imprimir las tres propuestas del <i>Libro del profesor</i>.</p>
Pasos previos	<p>En la sesión anterior a la implementación de esta secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lluvia de ideas <p>Preguntar a los alumnos si alguna vez han tenido problemas con los vecinos.</p> ● Input (introducción del audio) <p>Explicar la situación (un vecino alquila su piso a turistas y estos hacen mucho ruido, los vecinos se han reunido para buscar una solución a este problema).</p>

	<p>En parejas, decirles que escuchen el audio e identifiquen las propuestas que se dan en la reunión junto con las ventajas y desventajas de cada una de ellas.</p> <p>DEBERES: actividades B (dividir a los alumnos en dos grupos: cesión e inicio de turno) y C (dividir a los alumnos en tres grupos: hacer, respaldar o rechazar una propuesta).</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Fase de sensibilización</p> <p>Entregar una fotocopia de la transliteración (véase “8.1.3.1.1. Transliteración” en 8.1.3.1. Anexo) y dividir a los alumnos en los grupos formados en la sesión anterior (cesión de turno e inicio de turno) para que comparen las respuestas.</p> <p>En clase abierta, escribir los tres recursos de cesión de turno (corrección ejercicio B) y preguntar qué tienen en común.</p> <p>Cuando responda alguien, preguntar al resto si todos están de acuerdo y, luego, preguntar a un alumno en concreto “¿cómo lo ves, X?”.</p> <p>Solución: todas son preguntas.</p> <p>En clase abierta, decir que volverán a escuchar dos de ellos (una pregunta canónica total y otra parcial) y preguntar si escuchan alguna diferencia.</p> <p>En el caso de no diferenciarlas, dibujar debajo de cada frase su curva entonativa como el siguiente ejemplo:</p> <div data-bbox="411 1464 1385 1861" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>CESIÓN DE TURNO</p> <p>¿Todos estáis de acuerdo con esa propuesta? </p> <p>¿Cómo lo veis? </p> <p>¿Y tú qué piensas sobre esto?</p> </div> <p>Volver a reproducir los audios o decirlos en voz alta mientras se señala con el dedo la curva entonativa o se hace con la mano.</p>

En clase abierta, preguntar por qué son diferentes. En caso de no responder, retomar las preguntas: “¿estáis todos de acuerdo?” y “¿cómo lo ves, X?”

Solución: las preguntas totales son ascendentes (respuesta sí o no) y las parciales son descendentes (respuesta abierta).

Explicar también que, mientras se dicen estos recursos, se señala o se mira a la persona a quién queremos ceder el turno.

En clase abierta, preguntar cómo será el último recurso (*¿Y tú qué piensas sobre esto?*) y comprobar la respuesta con el audio.

Fase de práctica controlada (opcional)

Para practicar, se puede utilizar el recurso de la segmentación regresiva, la repetición de los grupos de entonación de un enunciado (no más de cuatro porque la memoria a corto plazo es limitada) de atrás hacia delante, esto es, empezando por el final:

PRONUNCIACIÓN

- ¿Véis? ↓
- ¿Lo → véis? ↓
- ¿Cómo ↑ lo → véis? ↓

Fase de sensibilización

En clase abierta, explicar que van a escuchar algunos recursos de inicio de turno para averiguar si son ascendentes o descendentes.

Corregir en clase abierta.

Solución: descendientes.

En clase abierta, comentar que algunos de ellos alargan la última vocal y que otros hacen una pausa.

Poner dos ejemplos para clasificar como en la siguiente tabla:

INICIO DE TURNO			
	Alargamiento de la vocal	Pausa	Alargamiento + Pausa
Entonces	Yo no...	Bueno a ver...	
Pues	————→	—————\	—————\ | |
Yo no			
A ver un momento			
Bueno a ver			
Hombre			
Perdona, una cosa respecto a lo que acabas de decir...			

Fase de sensibilización

En parejas, escuchar los otros recursos y clasificarlos en estos tres grupos.

Corregir en clase abierta.

Solución:

- a) Alargamiento del último segmento** (“Pues”, “Entonces”, “Yo no” y “Pero”)
- b) Pausa prolongada** (“Bueno a ver”, “Hombre” y “Perdona, una cosa respecto a lo que acabas de decir”)
- c) Ambos fenómenos** (“A ver un momento”)

Fase de imitación

Un miembro de la pareja tiene que seleccionar uno de los ejemplos vistos anteriormente y tararearlo con la letra *m* para que la otra persona identifique qué tipo de recurso es.

Ejemplificar en clase abierta (“¿cómo lo veis?”)

Solución: cesión de turno, descendiente.

Transición al contenido del *Libro del profesor*

Corrección del Ejercicio C.

	<p>Fase de práctica semicontrolada</p> <p>Dividir a los alumnos en 3 grupos y darles al azar una de las propuestas del <i>Libro del profesor</i> (véase en “8.1.3.1.2. Propuestas del Libro del profesor” en 8.1.3.1. Anexo) para jugar a las cartas (véase en 8.1.3.1.3. Juego de cartas” en 8.1.3.1. Anexo).</p> <p>INSTRUCCIONES DEL JUEGO DE CARTAS:</p> <p>Primeramente, se colocan todas las cartas en un solo mazo. Después, uno de los jugadores lee en voz alta la propuesta y roba una carta donde se muestra una de las funciones trabajadas (ceder el turno, rechazar una propuesta, etc.). Seguidamente, el individuo debe realizar la acción que aparece en la carta utilizando una de las expresiones vistas así como la entonación adecuada. La persona de su derecha sigue los mismos pasos y así sucesivamente hasta terminar el mazo.</p>
<p>Más información</p>	<p>Para más información acerca de las curvas entonativas de inicio y cesión de turno, consultar Cortés (2002) y Gil-Fernández (2012).</p>

TRAS EL PILOTAJE

- La calidad de los audios de *Inicio de turno* es bastante baja y cuesta identificar las diferencias en su entonación. Podría ser recomendable volver a grabarlos y contrastar el habla semiartificial (grabaciones) con el habla real (audios).
- Es posible que los alumnos no sean capaces de identificar las curvas ascendentes y descendentes. Se recomienda hacer una actividad previa para facilitar la percepción de las curvas entonativas.

8.1.3.1. Anexo

8.1.3.1.1. Transliteración

- ❑ Bueno, a ver, nos hemos reunido aquí para hablar del problema con el piso del 3o 3a y para ponernos de acuerdo para encontrar una solución definitiva.
- ❖ Sí. La verdad es que ya le hemos dado muchas vueltas y tenemos que tomar una decisión ya.
- ❑ La cuestión es que desde hace más de un año el propietario alquila el piso a turistas por semanas. Cada semana o incluso cada dos días viene gente distinta. Y la mayoría de las veces, para qué lo vamos a negar, son grupos de jóvenes que hacen mucho ruido, ensucian la escalera... Somos muchos aquí los que ya no podemos dormir. Entonces, tenemos dos opciones: o denunciarnos al propietario o hablamos con él para que encuentre una solución. ¿Cómo lo veis?
- ❖ Hombre, para mí está claro que tenemos que denunciarlo. Ya hemos intentado muchas veces hablar con él y nunca está disponible. También hemos intentado hablar con los turistas que van pasando por el piso... pero nada.
- Es verdad, e incluso colgamos un cartel en la entrada y en la puerta del piso, escrito en inglés. Y nada, ¿ha servido de algo?
- Yo estoy de acuerdo con Paco. Creo que tenemos que demandar al propietario. Yo creo que saldríamos ganando porque es que lo que hace es ilegal. Para alquilar un piso por semanas hay que tener una licencia turística y él no la tiene.
- ★ Perdona, una cosa respecto a lo que acabas de decir. ¿Estamos seguros de que no tiene la licencia?
- Sí, sí, sí, sí, Tere y yo nos informamos. No la tiene.
- ★ Pues en ese caso yo apoyo vuestra propuesta. Creo que en este barrio hay demasiados pisos alquilados a turistas por días y el ayuntamiento tiene que saber que hay gente que lo hace de forma ilegal.
- ❑ Entonces... ¿Todos estáis de acuerdo con esa propuesta? Néstor, ¿tú qué piensas sobre esto?
- ➔ Bueno, yo no lo acabo de ver. Creo que tenemos que evitar ir a juicio. Es mejor llegar a un acuerdo. Si no, tardaremos mucho en solucionar eso y, además, entraremos en conflicto directo con Marcos, el propietario. No creo que debamos hacerlo.
- Ya, tienes razón, a mí también me parece una solución demasiado radical. Tenemos que intentar hablar con Marcos. Le decimos que sabemos que no tiene la licencia, le contamos el problema y seguro que llegamos a un acuerdo.
- ❑ A ver, un momento, tengo una propuesta, a ver qué os parece. Propongo que hablemos con un mediador. Nos podría ayudar a llegar a un acuerdo sin tener que pasar por el juzgado, ¿no?
- ➔ Pues me parece una buena idea.
- Sí, sí, a mí también.

8.1.3.1.2. Propuestas del Libro del profesor

Propuesta 1

Una asociación quiere sacar al mercado un periódico gratuito, de ámbito local, en el que haya noticias cercanas a la gente de la zona. Se tratará de un periódico alternativo, en el que todos puedan dar su opinión. Tienen la intención de pedir una subvención al ayuntamiento para cubrir una parte de los gastos de producción.

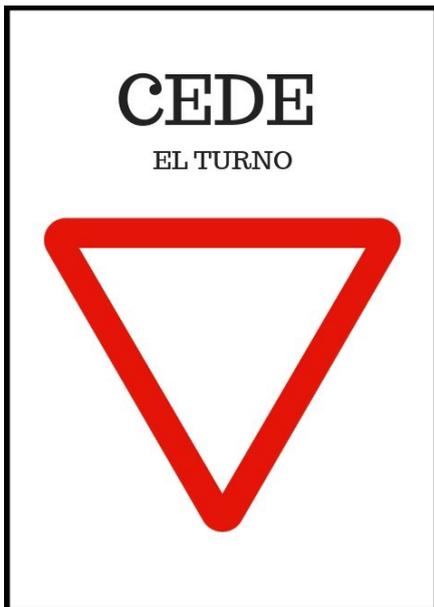
Propuesta 2

Una empresa de construcción propone realizar un complejo alejado de un centro urbano. El proyecto consiste en ofrecer una zona residencial con casas unifamiliares con piscina y un campo de golf. Se tratará de un espacio para relajarse y disfrutar de un ambiente tranquilo y exclusivo.

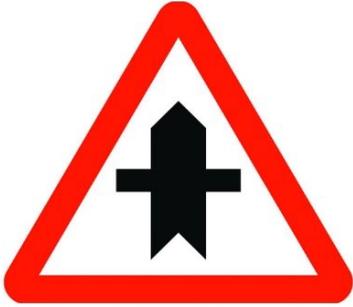
Propuesta 3

El ayuntamiento de un pueblo bastante aislado del Pirineo se plantea la construcción de diferentes vías para mejorar la accesibilidad de la zona. El proyecto plantea, en primer lugar, la explotación de la carretera ya existente para convertirla en autovía y, en segundo lugar, hacer llegar el tren, lo que requerirá obras de gran envergadura.

8.1.3.1.3. Juego de cartas



INICIA
EL TURNO



PRESENTA
UN ARGUMENTO EN CONTRA



PRESENTA
UN ARGUMENTO A FAVOR



8.1.4. La gestualidad en la entonación

MÁS EJERCICIOS

SONIDOS Y LETRAS



43-44

11. Vas a escuchar dos conversaciones. Marca si estas afirmaciones corresponden a la conversación 1 o a la 2.

	1	2		1	2
Se gestionan bien los turnos de habla.			Los hablantes se interrumpen.		
Los hablantes no se interrumpen.			Se usan expresiones para iniciar o ceder turnos de habla.		
Suena más natural en español.					

12. ¿Qué sustantivos o verbos corresponden a las siguientes palabras?

VERBO	SUSTANTIVO	VERBO	SUSTANTIVO	VERBO	SUSTANTIVO
preservar	.....	invertir	.....	.....	gasto
.....	repercusión	.....	aumento	.....	crecimiento
.....	organización	proteger	.....	consumir	.....
.....	apoyo	convivir	.....	.....	activación
.....	adscripción	transformar	.....	.....	fomento
.....	promoción	.....	mejora	.....	utilización
cuidar	.....	usar	.....	destruir	.....
.....	disfrute	recuperar	.....	desarrollar(se)	.....
.....	elaboración	construir	.....	.....	comunicación

13. Ahora, utiliza algunas de las palabras de la actividad anterior para completar las declaraciones aparecidas en un diario local de una ciudad española (a veces es posible más de una opción).

Carlos Suárez, presidente de la asociación Una ciudad para todos

• Intentamos favorecer la entre los jóvenes y la gente mayor. Pensamos que no es bueno que las nuevas generaciones olviden ciertos valores y, al mismo tiempo, creemos que los mayores pueden del contacto con los jóvenes y sentirse mucho más útiles. Nuestro trabajo consiste básicamente en actividades y eventos para promover el contacto entre las distintas generaciones.

Luz Carrillo, concejala de Medioambiente

• Estamos trabajando para concienciar a los ciudadanos de la importancia de hacer un

..... razonable de los recursos de los que disponemos: el de agua y electricidad se ha disparado y por eso es muy importante crear planes adecuados de sostenibilidad. En muchas ocasiones, se trata simplemente de tener un poco de : no dejar grifos abiertos, apagar la luz cuando no la necesitamos...

Francisco López, nuevo director del museo de la ciudad

• Entre los objetivos que nos hemos propuesto llevar a cabo se encuentran un plan de del patrimonio artístico de la ciudad y la creación de un departamento para a jóvenes artistas, a los que

hasta ahora les costaba encontrar una salida para su trabajo. La de lo antiguo y la de lo moderno son claves para que la vida artística de la ciudad goce de buena salud.

Margarita Crespo, empresaria

• Los empresarios estamos muy preocupados por la política del ayuntamiento: la del medioambiente está muy bien, pero nuestra ciudad necesita crecer y para ello es necesaria la de nuevas viviendas. Es así de simple, por eso no vemos con buenos ojos la propuesta de al movimiento de ciudades tranquilas.

Objetivo prosódico	La gestualidad en la entonación.
Nivel	B2
Funciones	-
Gramática	-
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Audios 43 y 44 (ejercicio 11, p.102). 2. Documento “Palabras marcadas en la transliteración y en el audio”. 3. Vídeos con los gestos. 4. Dispositivos con acceso a internet. 5. Fichas de gestos.
Duración	30 minutos.
Preparación	<p>Colgar los vídeos en una plataforma o enviar los archivos previamente a los alumnos.</p> <p>Descargar los audios del ejercicio 11.</p> <p>Descargar los vídeos con los gestos.</p> <p>Imprimir copia de las transliteraciones de los audios.</p> <p>Imprimir las fichas de gestos.</p>
Pasos previos	<p>DEBERES: Comentar que van a escuchar dos conversaciones y que deben rellenar la tabla del ejercicio 11 en la página 102.</p> <p>Dos opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analógica <ul style="list-style-type: none"> - Enviar previamente los archivos mediante una plataforma (Whatsapp, Dropbox, Mail, etc.) para descargarlo antes de la sesión. ● Digital <ul style="list-style-type: none"> - Colgar en una plataforma en línea los vídeos (Moodle, Google Drive, etc.).

Desarrollo	<p>Fase de sensibilización</p> <p>En clase abierta, corregir el ejercicio 11. Dividir a los estudiantes en 2 grupos.</p> <p>Repartir la transliteración (véase “8.1.4.1.1. Palabras marcadas en la transliteración y en el audio” en <i>8.1.4.1. Anexo</i>) del audio 1 al primer grupo y la transliteración del audio 2 al segundo grupo.</p> <p>Utilizar los vídeos con los gestos según el audio en cuestión.</p> <p>En grupos, relacionar las palabras marcadas en negrita con el gesto correspondiente y corregir.</p> <p style="text-align: center;">EJEMPLO: Aquí hay un montón de turistas (1105-mucho.gif).</p>
	<p>Fase de práctica controlada</p> <p>Dos personas de cada grupo, deben representar en frente de toda la clase la conversación utilizando los gestos.</p>
	<p>Actividad metalingüística</p> <p>En clase abierta, hablar sobre las diferencias entre los gestos utilizados en cada audio (más intensidad, mayor uso de las manos, etc.).</p>
	<p>Fase de práctica semicontrolada</p> <p>Dividir en dos grupos y repartir una carta (véase “8.1.4.1.2. Fichas de gestos” en <i>8.1.4.1. Anexo</i>) a cada uno: las de color verde representan las del audio 1 y las rojas las del audio 2.</p> <p>Cada alumno debe escribir una frase entre 3 a 7 palabras donde aparezca la palabra o la frase.</p> <p>Después, cada alumno debe salir y representar sin hablar, únicamente con mímica, su frase con el gesto que le haya tocado (ej. comer poco) y, luego, el equipo contrario. Gana el equipo que más cartas adivine.</p>
Más información	<p>Para más información acerca de la gestualidad en español, consultar el diccionario de Gaviño (2012) y el diccionario de Martinell y Ueda (2018).</p>

8.1.4.1. Anexo

8.1.4.1.1. Palabras marcadas en la transliteración y en el audio

CONVERSACIÓN 1	CONVERSACIÓN 2
<ul style="list-style-type: none"> ● Ayer vi un debate en la tele sobre lo de la tasa turística. Unos decían que se iba a invertir el dinero recaudado en el cuidado del medioambiente, pero otros no estaban tan de acuerdo. <input type="checkbox"/> A mí no me parece muy buena medida. ● ¿Por qué? <input type="checkbox"/> Creo que la tasa turística es solo una forma de recaudar dinero. ● Yo creo que no está mal. Aquí hay un montón de turistas y no está mal que aporten un poco. <input type="checkbox"/> No, porque si tú vas a un hotel por trabajo o por lo que sea, aunque estés en tu ciudad, tienes que pagar la tasa turística y eso no me parece bien. ● Son los turistas los que más van a los hoteles y lo esencial es que se invierta el dinero en el medioambiente y en el gasto en el sector turístico. <input type="checkbox"/> Yo no me creo mucho eso. ● Van a hacer públicos los gastos ¿eh? <input type="checkbox"/> Ya, pero... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ayer vi un debate en la tele sobre lo de la tasa turística. Unos decían... <input type="checkbox"/> Ya ¡qué fuerte lo de la tasa turística! ● ¿Por qué? <input type="checkbox"/> Me parece fatal. ● No, mujer. <input type="checkbox"/> A ver, a ver... En realidad eso es solo una forma de recaudar dinero ¿o no? ● Bueno, a ver, yo creo que no está muy mal. Aquí hay un montón de turistas y no está mal que aporten un poco ¿no? <input type="checkbox"/> Pues yo no estoy nada de acuerdo. Los que pagamos somos todos ¡eh! Si tú vas a un hotel por trabajo o por lo que sea, aunque estés en tu ciudad, tienes que pagar la tasa turística. ● Vale, sí eso es verdad, pero son los turistas los que más van a los hoteles. <input type="checkbox"/> Bueno, bueno, eso no lo sabes. Además... ● Mira, en el debate decían que el dinero se iba a invertir en el cuidado del medioambiente. <input type="checkbox"/> Sí, eso es lo que dicen siempre, pero ¿tú te lo crees? Por favor, es que... ● A ver.. <input type="checkbox"/> Si es que siempre están igual. ● Sí, pero... <input type="checkbox"/> Siempre dicen lo del cuidado al medioambiente porque quieren... ● A ver, un momento, un momento... Mira, pero es que van a hacer públicos los gastos públicos, mujer...! <input type="checkbox"/> Ya, pero... No sé.

AUDIO 1	AUDIO 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Unos / otros (00:12 - 00:19) 2. A mí no me parece muy buena medida (00:20) 3. ¿Por qué? (00:22) 4. Dinero (00:26) 5. No está mal (00:27) 6. Aquí (00:29) 7. Montón (00:29) 8. Poco (00:32) 9. No (00:33) 10. Porque si tú vas... (00:34) 11. Pagar (00:38) 12. Ya, pero... (00:56) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Qué fuerte! (00:13) 2. ¿Por qué? (00:16) 3. Dinero (00:21) 4. Yo creo que no está muy mal (00:23) 5. Aquí (00:25) 6. Montón (00:25) 7. Poco (00:27) 8. Pues yo no estoy nada de acuerdo (00:28) 9. Todos (00:31) 10. Pagar (00:35) 11. ¿Y tú te lo crees? (00:49) 12. Por favor, es que... (00:50) 13. Un momento, un momento (00:58) 14. Ya, pero... No sé (1:01)

8.1.4.1.2. Fichas de gestos

TU GESTO ES...

**A MÍ NO ME PARECE MUY BUENA
MEDIDA**

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

AQUÍ

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

AQUÍ

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

DINERO

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

DINERO

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

NO

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

NO ESTÁ MAL



(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

NO ESTÁ MAL



(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

PAGAR



(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

PAGAR

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

POCO

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

POCO

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...
POR FAVOR ES QUE...

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...
¿POR QUÉ?

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...
¿POR QUÉ?

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...
**PUES YO NO ESTOY NADA DE
ACUERDO**

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...
¡QUÉ FUERTE!

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...
TODOS

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

TÚ

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

TÚ

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

UN MOMENTO

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

UN MONTÓN

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

UN MONTÓN

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

UNOS... OTROS

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

YA, PERO...

(Escribe aquí tu frase para representarla)

TU GESTO ES...

YA, PERO...

(Escribe aquí tu frase para representarla)

8.1.5. El ritmo: El resílabeo

PRACTICAR Y COMUNICAR

9. DEFENDER OPINIONES

En grupos de cuatro, vais a hacer una "cadena de opiniones". Cada uno de vosotros tiene que expresar una de las opiniones de la lista. Los demás tienen que reaccionar mostrando acuerdo o desacuerdo. No se puede repetir el tipo de respuesta.

<p>1</p> <p>Trabajamos demasiadas horas. La ley debería prohibir trabajar más de 35 horas a la semana.</p>	<p>3</p> <p>Debería estar prohibido que los particulares alquilen pisos o habitaciones a turistas. Para eso están los hoteles.</p>	<p>5</p> <p>Habría que recuperar la costumbre de comprar productos de temporada y del lugar en el que vivimos. Para ello, lo mejor sería aplicar tasas muy elevadas a los productos importados.</p>	<p>7</p> <p>Prohibir la circulación por el centro de una ciudad a todos los coches de particulares no sirve de nada. Debería estar prohibido todos los días del año.</p>
<p>2</p> <p>La principal causa del estrés es la vida en la ciudad. Para tener una vida relajada hay que vivir en un pueblo.</p>	<p>4</p> <p>El precio de la entrada a edificios históricos debería ser más elevado para los visitantes extranjeros.</p>	<p>6</p> <p>Hacer yoga o meditación no ayuda a combatir el estrés; solo produce más insatisfacción porque el que lo hace está continuamente pensando que tiene que relajarse.</p>	<p>8</p> <p>Deberíamos impulsar el teletrabajo; perdemos un montón de horas desplazándonos al lugar de trabajo y eso es lo que nos hace ir siempre con prisas.</p>

- *Deberíamos impulsar el teletrabajo; perdemos un montón de horas y de energía desplazándonos al lugar de trabajo.*
- *Pues a mí no me parece buena idea, necesitamos relacionarnos con los demás.*
- *Yo tampoco lo veo claro...*

10. SOLO SI... + P.101, E.J. 9

En parejas, vais a hacer una negociación delante de la clase. Elegid una de las siguientes situaciones. Cada uno de vosotros adopta un rol.

1

Alumno A:
Eres arquitecto. En una reunión con el alcalde de tu ciudad, le propones construir 200 viviendas de bajo coste, pero para hacerlo deben ocupar parte de un parque.



Alumno B:
Eres el alcalde. Aceptas la propuesta, pero con condiciones.

2

Alumno A:
Eres estudiante de Ingeniería y vives en un piso alquilado. Te han dado una beca para ir a estudiar tres meses al extranjero. Como no quieres dejar el piso, pides permiso al propietario para realquilarlo durante tu ausencia.



Alumno B:
Eres el propietario del piso. Aceptas, pero con condiciones.

PARA COMUNICAR

- ... si...
- ... solo si...
- ... solo si me prometes que...
- ... solo con la condición de que...
- ... a cambio de que...

Objetivo prosódico	El ritmo: El resilabeo.
Nivel	B2
Funciones	Expresar opinión y valorar. Mostrar acuerdo y desacuerdo.
Gramática	-
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dispositivos con reproductor (opcional: conexión a Internet). 2. Audios de las oraciones. 3. Fotocopias con la transliteración y los símbolos del resilabeo (alumnos). 4. Solución del resilabeo (véase 5.1.1. <i>Solución resilabeo</i> en Anexo). 5. Pizarra y rotuladores.
Duración	60 minutos.
Preparación	<p>Descargar las grabaciones.</p> <p>Crear QRs para cada grabación o enviar previamente los archivos a los estudiantes.</p> <p>Imprimir una copia de cada audio con su transliteración por pareja.</p>
Pasos previos	<p>Dos opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analógica <ul style="list-style-type: none"> - Enviar previamente los archivos mediante una plataforma (Whatsapp, Dropbox, Mail, etc.) para descargarlo antes de la sesión. • Digital <ul style="list-style-type: none"> - Colgar QRs en clase con cada grabación.
Desarrollo	<p>Fase de sensibilización</p> <p>Escribir una palabra de cada oración (8 en total) que pueda conllevar problemas de comprensión y una que no aparezca (palabra intrusa).</p> <p>En clase abierta, aclarar su significado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ley 2. Relajada

3. Particulares
4. Elevado
5. Importados
6. Combatir
7. Circulación
8. Teletrabajo
9. Palabra intrusa

Aclaración: se recomienda que la palabra intrusa esté relacionada temáticamente con las demás.

Explicar que las palabras anteriores aparecen en una de las grabaciones excepto una.

Hacer un ejemplo en la pizarra con la primera oración.

- Sacar a un alumno a la pizarra.
- Poner el audio de la primera oración.
- El alumno escribe la oración con la ayuda de sus compañeros.
- Tachar la palabra que aparece en la oración (*ley*).

Agrupar a los estudiantes en parejas y asignar una oración a cada grupo para que, mediante el audio, escriban en un papel su oración y sin decir a nadie qué palabra de la lista anterior les aparece (véase “Audios de las oraciones” en *Materiales*).

Proporcionar una fotocopia con la transliteración para su corrección y, mediante símbolos, los fenómenos del resilabeo.

Con el ejemplo en la pizarra (oración 1) y en clase abierta, preguntar cuántas pausas hay (marcando los espacios en blanco). Si indican que cada espacio en blanco es una pausa, poner el audio de la oración 1.

Contrastar el lenguaje escrito con el oral (en la escritura, dejamos unos huecos en blanco, pero, en el habla, no hacemos pausas entre palabras).

Recaltar que en el habla juntamos las palabras.

Repartir las transliteraciones de la oración que tiene cada pareja (“8.1.5.1.2. Transliteraciones y símbolos del resilabeo” en 8.1.5.1. *Anexo*) e indicar que en sus aparecen unos símbolos.

En parejas, reflexionar sobre el significado de los símbolos y que deben fijarse en qué ocurre en ese momento de la grabación.

Fase de explicación

En clase abierta, explicar los diferentes procesos mediante la siguiente tabla mientras los alumnos dicen ejemplos:

Consonante + vocal	Vocal + Voel Consonante + Consonante	Vocal + Vocal
estrés□es por□el	cinco□ h oras del□lugar	yoga□o lo□hace

Fase de reeducación del oído

Preguntar si en su L1 ocurre este fenómeno para hacer el contraste.

Fase de práctica controlada

Individualmente, memorizar su oración con los procesos de resilabeo.

Cambiar grupos para el intercambio de frases mediante su producción (uno lee sin pausas en voz alta su oración y los demás escriben en su cuaderno).

En clase abierta, averiguar la palabra intrusa.

Transición de la actividad (contenido funcional)

Hablar sobre la temática de cada una de las oraciones.

En grupos de 4 personas, mostrar acuerdo o desacuerdo con las ocho oraciones que han escrito, pero con una condición: no repetir el mismo tipo de respuesta (remitir al ejemplo de *Aula 5* en la página 32).

	<p>Fase de práctica libre</p> <p>Pedir que formen otras frases parecidas para mostrar acuerdo y desacuerdo y decírselas a sus compañeros poniendo en práctica los fenómenos del resilabeo.</p>
	<p>Actividad metalingüística</p>
<p>Más información</p>	<p>Para más información acerca del resilabeo en español, consultar el siguiente enlace por Hualde (1989).</p>

TRAS EL PILOTAJE:

- Se recomienda acortar las oraciones, puesto que en la fase de intercambio de frases (uno lee sin pausas en voz alta su oración y los demás escriben en su cuaderno) puede extenderse demasiado y desmotivar a los alumnos.
- Dar la opción de los que quieran escribir su frase en el ordenador.

8.1.5.1. Anexo

8.1.5.1.1. Solución resílabeo

- PALABRA EN CONSONANTE Y LA SIGUIENTE EMPIEZA EN VOCAL (MI SA MI GOS)
- AMBAS VOCALES SON ÁTONAS Y DIFERENTES HAY DIPTONGO (MIAMIGO)
- AMBAS VOCALES ÁTONAS UNA DESAPARECE (MUSICALEMANA)
- VOCAL TÓNICA + I / U (DAME AGUA / CAFÉ IRLANDÉS)
- AMBAS TÓNICAS → HIATO (CAFÉ INDIO)
- SINALEFA “ dos [vocales] diferentes con el mismo grado de abertura o con distinto grado,” como aparece en <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/392>

1. Tra|balja|mos| de|ma|sia|da|sho|ras. La |ley| de|be|rí|a |prohi|bir tra|baljar |más| de|trein|tay| cin|coho|ra|sa| la| se|ma|na.
2. La| prin|ci|pal| cau|sa| de|les|tré|ses| la| vi|da|en|la| ciu|dad. Pa|ra| te|ne|ru| na| vi|da| mas| re|la|ja|dahay| que| vi|vi|re|nun| pue|blo.
3. De|be|rí|a| es|tar |prohi|bido |que| los| par|ti|cu|la|re|sa|qui|len| pi|so|so| ha|bi|ta|cio|ne|sa| tu|ris|tas. Pa|ra|e|so| están lo|sho|tel|es.
4. El| pre|cio| de| la|en|tra|da|a| lo|se|di|fi|cio|shis|tó|ri|cos| de|be|rí|a| ser| má|se|le|va|do| pa|ra| los| vi|si|tan|te|sex|tran|je|ros.
5. Ha|brí|a| que| re|cu|pe|rar| la| cos|tum|bre| de| com|prar| pro|duc|tos| de| tem|po|ra|day| del| lu|ga|re|nel| que| vi|vi|mos. Pa|ra|ello|, lo| me|jor| se|rí|a| apli|car| ta|sas| muy| e|le|va|da|s|a| los| pro|du|cto|s|im|por|ta|dos.
6. Ha|cer| yo|gao| me|di|ta|ción| noa|yu|daa| com|ba|ti|re|les|trés; so|lo| pro|du|cen| má|sin|sa|tis|fac|ción| por|que|el| que| lo|ha|ce| es|tá| con|ti|nua|men|te| pen|san|do| que| tie|ne| que| re|la|jar|se.
7. Prohi|bir| la| cir|cu|la|ción| po|re| cen|tro| de|una| ciu|dad|a| to|dos| los| co|ches| de| par|ti|cu|la|res| no| sir|ve|de| na|da. De|be|rí|a| es|tar |prohi|bido| to|dos| los| dí|as| de|la|ño.
8. De|be|rí|a|mo|sim|pul|sa|re| tel|e|tra|ba|jo|; per|de|mo|sun| mon|tón| de|ho|ras| des|pla|zán|do|no|sal| lu|gar| de| tra|ba|jo| y| e|so| es| lo| que| no|sha|ce|ir| siem|pre| con| pri|sas|.

8.1.5.1.2. Transliteraciones y símbolos del resílabeo

1. Trabajamos demasiadas □ horas. La ley debería prohibir trabajar más de treinta □ y cinco □ horas □ a la semana.

2. La principal causa del □ estrés □ es la vida □ en la ciudad. Para tener □ una vida más relajada □ hay que vivir □ en □ un pueblo.

3. Debería □ estar prohibido que los particulares □ alquilen pisos □ o □ habitaciones □ a turistas. Para □ eso □ están los □ hoteles.

4. El precio de la □ entrada □ a los □ edificios □ históricos debería ser más □ elevado para los visitantes □ extranjeros.

5. Habría que recuperar la costumbre de comprar productos de temporada □ y del □ lugar □ en el que vivimos. Para □ ello, lo mejor sería □ aplicar tasas muy elevadas □ a los productos □ importados.

6. Hacer yoga □ o meditación no □ ayuda □ a combatir □ el □ estrés; solo producen más □ insatisfacción porque □ el que lo □ hace está continuamente pensando que tiene que relajarse.

7. Prohibir la circulación por □ el centro de □ una ciudad a todos los coches de particulares no sirve de nada. Debería □ estar prohibido todos los días del □ año.

8. Deberíamos □ impulsar □ el teletrabajo; perdemos □ un montón de □ horas desplazándonos □ al □ lugar de trabajo y eso es lo que nos □ hace □ ir siempre con prisas.

8.1.6. La tarea final

PRACTICAR Y COMUNICAR

12. LA ASAMBLEA

A. Estas son algunas de las personas que viven en Roquedal y que asisten a la asamblea. ¿Quiénes crees que se posicionarán a favor y quiénes en contra? ¿Quiénes estarán indecisos? ¿Por qué? Ten en cuenta el folleto informativo repartido al comienzo de la asamblea.

- **Marta**, la dueña de la discoteca del pueblo.
- **Paco**, propietario de un chiringuito de hamburguesas en la playa. Trabaja cuatro meses en verano.
- **Algunos pescadores** que venden el pescado en el puerto.
- **Antonio**, un pastor de ovejas que elabora queso artesanal.
- **Joaquín**, el maestro del pueblo.
- **Lorena**, una joven de 18 años que suele ir a divertirse a la ciudad más próxima los fines de semana.
- **Begoña**, de 23 años, miembro de la asociación ecologista.
- **Roque**, el dueño de un taller de reparación de coches y motos.
- **Pascual**, un jubilado al que le aturde la vida moderna.
- **Algunos agricultores** de producción intensiva.
- **El matrimonio Cepeda**, dueños de una inmobiliaria.

B. Entre todos, decidid como cuál de esas personas actuará cada uno de vosotros. Formad grupos con las personas que van a defender la misma postura (a favor, en contra e indecisos) y preparad vuestros argumentos.

PEL **C.** Celebrad la asamblea y votad al final de ella. ¿Va a ser Roquedal un pueblo tranquilo? ¿Qué recomendaciones cumpliréis? Grabaos mientras hacéis la asamblea.

- *Pues en primer lugar, la ventaja que veo es que pertenecer a un movimiento así promocionará nuestro pueblo...*

D. Ahora vais a escuchar la grabación. Cada uno de vosotros va a evaluar las intervenciones de un compañero. Podéis tener en cuenta los siguientes criterios.



34 | treinta y cuatro

Para formar parte del movimiento Turismo tranquilo deben cumplirse todas las condiciones obligatorias y seis de las recomendaciones

CONDICIONES OBLIGATORIAS

- Centro peatonal: solo se permiten bicicletas y patines.
- Medioambiente: recogida selectiva de basuras, uso intensivo de energía solar.
- Conexión a internet en todos los lugares públicos.
- Límite de altura de nuevos edificios: dos plantas.
- Agricultura biológica apoyada por el ayuntamiento.
- Gastronomía tradicional.

RECOMENDACIONES

- Prohibición de fumar en todo el pueblo.
- Solo música en directo y tradicional.
- Supermercados, no. Solo mercado y pequeños comercios.
- Uso de materiales naturales (piedra en las calles, madera en las ventanas, tejas de barro...).
- Potenciación del consumo de alimentos de temporada y de producción local, tanto en restaurantes como en casas particulares.
- Promoción del alojamiento en casas particulares y de la convivencia de los turistas con las familias del pueblo.
- Organización de cursos y talleres para potenciar la artesanía local: alfarería, bolillos, repostería...
- Cierre de los bares a partir de las 12 de la noche.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

¿Se entiende bien cuál es su posición?	
¿Gestiona adecuadamente los turnos de habla?	
¿El léxico y las expresiones que usan son adecuados al tema de la discusión?	
¿Sabe negociar? ¿Quedan claras sus condiciones?	
¿Usa conectores adecuados y variados para organizar su argumentación?	

Objetivo prosódico	Puesta en práctica de todos los objetivos prosódicos de 8.1.1, 8.1.2, 8.1.3, 8.1.4 y 8.1.5.
Nivel	B2
Funciones	Todas las funciones de la unidad.
Gramática	Todas las estructuras de la unidad.
Materiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cámara de vídeo o grabadora. 2. Frases sobre Roquedal. 3. Rúbricas de evaluación.
Duración	60 minutos.
Preparación	<p>Preparar la cámara de vídeo.</p> <p>Imprimir una copia para el profesor del documento “Frases sobre Roquedal”.</p> <p>Imprimir una copia por alumno del documento “Rúbricas de evaluación”.</p>
Pasos previos	Pedir permiso a los estudiantes para grabar la siguiente sesión en vídeo (comentar en la sesión anterior a la asamblea). Al inicio de la clase, empezar a grabar la sesión (los estudiantes se acostumbran a la presencia de la cámara y, a medida que pasa el tiempo, se olvidan).
Desarrollo	<p>Fase de <i>input</i></p> <p>Escribir <i>cittaslow</i> o ciudad tranquilidad en la pizarra.</p> <p>Poner en parejas para discutir sobre este término.</p> <p>El profesor mientras escribe en la pizarra las frases que corresponden al contenido que aparece en el folleto del libro (véase 8.1.6.1.1. Frases sobre Roquedal” en 8.1.5.1. Anexo).</p> <p>Dividir la clase en dos grupos y dejar unos minutos para que determinen las frases que corresponden al concepto de <i>cittaslow</i> y cuáles no.</p> <p>Corregir mediante una competición entre los dos equipos.</p> <p>Presentar la situación: los vecinos de Roquedal se reúnen para decidir si su pueblo se convierte en una <i>cittaslow</i> (enseñar el dibujo de la página 34).</p>

	<p>Dividir a los vecinos según si creen que estarán a favor, en contra o indecisos.</p> <p>Corrección mediante puesta en común.</p>
	<p>Fase de explicación de la actividad</p> <p>Explicar que cada estudiante representará a uno de esos vecinos en una asamblea para decidir si su pueblo formará parte de la <i>cittaslow</i>.</p> <p>Comentar que, una vez acabada, van a coevaluarse.</p> <p>La rúbrica (“8.1.6.1.2. Rúbrica de evaluación” en 8.1.5.1. <i>Anexo</i>) sería la misma empleada en la secuencia didáctica de sensibilización de la importancia de la prosodia y los gestos.</p>
	<p>Fase de práctica libre</p> <p>Repartir los personajes (profesor como moderador y equilibrio de los estudiantes en los tres grupos: a favor, en contra e indecisos).</p> <p>Agruparlos según su posición (a favor, en contra e indecisos) para preparar argumentos que defiendan su postura.</p> <p>Disponer las sillas en círculo.</p> <p>Empezar la asamblea.</p> <p>Votar el futuro del pueblo mediante una votación.</p>
	<p>Coevaluación</p> <p>En casa, evaluar a un compañero mediante la rúbrica repartida anteriormente y enviar el vídeo a través de alguna plataforma como <i>WeTransfer</i>.</p> <p>En la siguiente sesión, se devuelve la rúbrica a cada alumno.</p>

8.1.6.1. Anexo

8.1.6.1.1. Frases sobre Roquedal

✓	Centro peatonal	Centro transitado	✗
✗	Contaminación	Cuidado del medioambiente	✓
✗	Sin conexión a internet	Conexión a internet	✓
✓	Edificios de dos plantas	Rascacielos	✗
✗	Agricultura	Agricultura biológica	✓
✓	Gastronomía tradicional	Gastronomía moderna	✗
✓	Prohibición de fumar	Permiso para fumar	✗
✗	Discotecas	Música en directo y tradicional	✓
✓	Mercado y pequeños comercios	Supermercados	✗
✓	Uso de materiales naturales	Uso de materiales artificiales	✗
✗	Consumo de comida rápida	Consumo de alimentos de temporada y de producción local	✓
✓	Alojamiento en casas particulares	Alojamiento en hoteles de lujo	✗
✗	Cursos y talleres de TIC	Cursos y talleres de artesanía	✓
✓	Cierre de bares a partir de las 12 de la noche	Apertura de los bares toda la noche	✗

8.1.6.1.2. Rúbrica de evaluación

					EJEMPLOS
CONTENIDO DEL DISCURSO	La información está relacionada con el tema				
	La información es importante				
ADECUACIÓN AL PÚBLICO	El lenguaje es adecuado al contexto y al público				
	Los estudiantes en el aula prestan atención				
PRODUCCIÓN ORAL	Se proyecta la voz (el tono de voz es suficientemente alto para que llegue a la última fila)				
	El discurso es inteligible				
	Varía el tono de voz				
	Habla de forma fluida (sin dudar continuamente y sin pausas prolongadas)				
LENGUAJE NO VERBAL	Constantemente mira al público				
	Utiliza gestos que complementan su discurso durante su intervención				
	Tiene una posición corporal adecuada				

8.1.7. Citas bibliográficas

Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: La acentuación y la entonación*.

Madrid: Edinumen.

Gaviño, V. (Dir.). (2012). *Diccionario de gestos españoles*. Recuperado de

<https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/> [Consultado el 15 de enero de 2019].

Gil-Fernández, J. (Ed.) (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula del español*. Madrid: Edinumen.

Hualde, J. I. (1989). Silabeo y estructura morfémica en español. *Hispania*, 72, (4), 821-830.

Recuperado de

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/hispania--0/html/027e46d2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_24.html [Consultado el 20 de diciembre de 2018].

Llisterri, J. (2018). *El acento*. Recuperado de

http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_prosod/suprasegmentales_acento.html#El_acento [Consultado el 2 de febrero de 2019].

Martinell, E. y Ueda, H. (Eds.). (2018). *Diccionario de gestos*. Recuperado de

<https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/gakusyu/gestos/index.html> [Consultado el 15 de enero de 2019].

Vilà, M., y Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave: Enseñar la competencia oral en clase*.

España: Graó.

8.2. Encuestas

8.2.1. Encuesta E1

Retroalimentación actividad resilabeo

El siguiente cuestionario tiene como objetivo recoger la retroalimentación sobre el pilotaje de dos actividades de pronunciación para nuestro trabajo de fin de máster.

El cuestionario se divide en cinco secciones donde aparecen tres tipologías de preguntas: abiertas (la respuesta se escribe), de selección (se selecciona una sola opción) y de escala de Likert (se selecciona una opción según la opinión del encuestado).

Los datos recogidos serán confidenciales y con fines académicos, preservando en todo momento el anonimato de los participantes.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Información personal

Edad *

24

Curso de máster FPELE *

Primer año

Segundo año

Aspectos sobre el diseño de la actividad

¿Crees que el resílabeo es importante y representativo del español?

Sí

No

Indica si se cumplen los siguientes aspectos de la actividad: *

	Sí	No
El objetivo de pronunciación establecido se logra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La actividad se adapta al nivel de los estudiantes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El resílabeo se integra adecuadamente en la actividad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las instrucciones son claras	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los materiales (fotocopias, grabaciones, etc.) han ayudado a comprender el fenómeno suprasegmental	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puesta en práctica

Evalúa los siguientes aspectos de la actividad: *

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Conocimiento necesario del profesor sobre el rasgo suprasegmental trabajado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duración de la actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grado de dificultad para que el alumno realice la actividad satisfactoriamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Opinión personal

¿Crees que el estudiante podría aplicar el resilabeo en su entorno comunicativo? *

Sí

No

¿Crees factible trasladar esta actividad al aula de ELE? *

Sí

No

¿Te sentirías capaz de llevar a cabo la actividad presentada?
Argumenta brevemente tu respuesta. *

Sí, creo que habiendo trabajado previamente los materiales e identificado los fenómenos podría llevar a cabo esta actividad

¿Realizarías alguna modificación? En caso afirmativo, ¿cuál? *

Quizás cambiaría la parte en la que los compañeros tienen que copiar las frases del resto, porque al tener que dictarlas no practican el resílabeo porque van hablando más despacio y más pausadamente para que las puedan copiar

Información adicional

¿Quieres añadir algún comentario adicional?

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

8.2.2. Encuesta PE

Retroalimentación de la secuencia pilotada

El siguiente cuestionario tiene como objetivo recoger la retroalimentación sobre el pilotaje de UNA propuesta didáctica de pronunciación para nuestro trabajo de fin de máster. Por ejemplo, en caso de pilotarse 2 propuestas didácticas, es necesario rellenar dos cuestionarios DISTINTOS, uno por cada propuesta pilotada.

El cuestionario se divide en siete secciones donde aparecen tres tipologías de preguntas: abiertas (la respuesta se escribe), de selección (se selecciona una sola opción) y de escala de Likert (se selecciona una opción según la opinión del encuestado).

Los datos recogidos serán confidenciales y con fines académicos, preservando en todo momento el anonimato de los participantes.

Muchas gracias por su colaboración.

Selección de la propuesta pilotada

¿Cuál de las siguientes propuestas ha pilotado? *

- Sensibilización de la importancia de la prosodia y gestos (Sección: Ciudades sin prisas)
- El acento / sílaba tónica (Sección: Vivir con o sin prisas)
- Curvas entonativas (Sección: ¿Negociamos?)
- La gestualidad en la entonación (Sección: Sonidos y Letras en Más ejercicios)
- El ritmo / reslabificación (Sección: Defender opiniones)
- Práctica final (Sección: Asamblea)

Contexto y perfil del alumnado

¿En qué fecha tuvo lugar la implementación de la propuesta? *

DD MM AAAA

10 / 04 / 2019

¿Cuántos alumnos participaron en la implementación de la propuesta?

*

6

¿Qué lenguas maternas tenían los alumnos en cuestión? *

italiano, francés, holandés

Aspectos sobre el diseño de la propuesta

¿Cree que el rasgo suprasegmental seleccionado es importante y representativo del español? *

Sí

No

Indique si se cumplen los siguientes aspectos de la propuesta: *

	Si	No
El objetivo de pronunciación establecido se logra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La actividad se adapta al nivel de los estudiantes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El rasgo suprasegmental se integra adecuadamente en la actividad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las pautas son claras	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los materiales (fotocopias, grabaciones, etc.) han ayudado a comprender el fenómeno suprasegmental	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Puesta en práctica

Evalúe los siguientes aspectos de la propuesta: *

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Conocimiento necesario del profesor sobre el rasgo suprasegmental trabajado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duración de la propuesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grado de dificultad para que el alumno realice la actividad satisfactoriamente	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Opinión personal

¿Cree que el estudiante podría aplicar el rasgo suprasegmental trabajado en su entorno comunicativo? *

Sí

No

¿Cree que esta propuesta puede adaptarse a otro contexto (ej. diferente unidad didáctica, nivel, etc.)? *

Sí ▾

Adaptación afirmativa

¿Por qué motivos cree que esta propuesta puede adaptarse a otro contexto? *

por la transversalidad del tema

Adaptación negativa

¿Por qué motivos no cree que esta propuesta pueda adaptarse a otro contexto? *

.....

Opinión personal

¿Recomendaría esta propuesta didáctica a otro profesor de ELE? *

sí ▾

Recomendación afirmativa

¿Por qué motivos recomendaría esta propuesta didáctica? *

porque permite estructurar de manera eficaz los turnos de habla

Recomendación negativa

¿Por qué motivos no recomendaría esta propuesta didáctica? *

.....

Información adicional

¿Quiere añadir algún comentario adicional sobre la propuesta pilotada?

.....

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

8.3. Entrevista

[...] Primero de todo, le doy las gracias otra vez la segunda bueno que en todo momento los datos serán confidenciales, será todo anónimo [...] igual que el audio. Entonces bueno vamos a empezar un poquito sobre información personal. [...] En primer lugar, ¿en qué institución trabaja actualmente?

Bueno yo trabajo en [...] la UB pero [...] el pilotaje de la prueba lo hice en una [...] empresa que es un *Google Partner*, es una empresa de telecomunicaciones que se llama Teleperformance y es empresa multinacional. Entonces, trabajan personas de entre 23-28 años más o menos de diferentes partes del mundo. Entonces, ofrecen cursos de español [...], bueno hay diferentes niveles, pero principalmente para [...] los que acaban de incorporarse al [...] puesto de trabajo, que tienen muy poca formación en español o no tienen ninguna.

Perfecto y ¿qué nivel imparte?

Pues desde principiante absoluto [...] hasta gente que lleva aquí como 3 años más o menos, que ya están en un nivel avanzado [...]. Pasando [...] por un A2 y un B1 avanzado, son cuatro grupos básicamente. Y [...] el pilotaje lo hice con los más avanzados que, en realidad, tenían más de un nivel B2 [...]. Para empezar, la mayoría de ellos son de lenguas románicas cercanas, ¿no? Hay dos italianas y dos franceses, y luego dos holandesas que también llevan un montón de tiempo aquí y se desenvuelven bastante, bastante bien.

Perfecto y, ¿en cuanto a los niveles impartidos recientemente?

Esos mismos, sí. Lo que pasa es que hemos empezado en enero el curso... O sea que con todos hemos empezado [...] al mismo tiempo.

Y, ¿cuántos años lleva [...] ejerciendo como profesor de ELE?

Doce.

[...] Ahora vamos a pasar al bloque que es [...] qué opinión tiene sobre la pronunciación, qué valoración tiene. Entonces, ¿si has recibido formación en pronunciación en español y/o en segundas lenguas?

Cero. No sé quizás en la asignatura de lingüística en la carrera... Recuerdo como cambios fonéticos desde el punto de vista diacrónico y, pero vamos cosas muy...

¿Qué carrera estudió?

Filología Eslava pero que va, o sea nada cero y en formación específica de ELE [...] recuerdo que había asignaturas optativas de pronunciación, pero yo siempre la he evitado. [...]

Y, bueno, ¿qué concepto general tiene sobre la pronunciación en español?

[...] No sé siempre la he evitado [...] por una cuestión de afinidad seguramente, porque [...] de los niveles de lengua no era lo que me sentía más cómodo. Nunca me ha llamado

especialmente la atención [...]. Me ha tirado más siempre el nivel de estructuras sintácticas [...] y yo creo que eso también se ha reflejado en [...] el concepto que tengo sobre la enseñanza, ¿no? Que para mí siempre ha sido algo que ha estado bastante relegado a un [...] segundo plano. Además, también defiende mucho el [...] acento extranjero. Me parece que es una cosa que da personalidad a un hablante no nativo y no sé [...] o sea entiendo que hay que hacer un trabajo de pronunciación correcta y demás, pero [...] yo por ejemplo hablando ruso me siento cómodo con mi acento extranjero y es algo que no me gustaría eliminar. Entonces soy un defensor del acento extranjero [...] y que igual es poco académico, un poco ortodoxo [...]. Luego también eso también hace que sea bastante laxo a la hora [...] de ponerme muy a corregir la pronunciación de mis estudiantes, o sea soy bastante manga ancha con eso. Es verdad que hay cosas que no paso [...] cuestiones de entonación, en interrogación [...], pero en general suelo ser bastante laxo, mientras no afecte al sentido ni a la comprensión [...].

¿Qué presencia cree que tiene la pronunciación en el aula de ELE? Sí que has dicho que está un poco relegada, pero...

Claro bueno en mi práctica sí... Pero [...] si te [...] basas [...] en lo que los manuales editan y demás sí que ves que hay ejercicios así muy puntuales que intentan ir un poco [...] por la pronunciación, ¿no? Pero [...] la presencia que tienen [...] para mí poca...

¿Y respecto a los compañeros? Si tienes una idea...

Bueno pues podría aventurar que poca también. O sea, yo he hecho poca observación a compañeros, pero no sé jamás ha sido como un tema que haya preocupado en exceso en el claustro [...]. No, yo creo que más bien poco, pero es verdad que yo vengo de una tradición [...], yo trabajo siempre en Rusia y quizá está un poco al margen de tendencias europeas...

Y bueno ya, por último, si considera importante la pronunciación en el desarrollo de las competencias orales y de la comunicación del estudiante.

Vale, me voy a quedar con [...] la comunicación del estudiante. Sí, con respecto [...] al desarrollo de competencias orales. Yo mientras no afecte a la comprensión, pues entiendo que es importante, pero...

Hasta un cierto punto, ¿no?

Sí, mientras no afecte a la comprensión yo suelo ser bastante, pues eso, laxo...

El enfoque comunicativo, ¿no?

Sí, bueno, como criterio. Mientras [...] nos podemos entender, ya está...

Bueno, ya pasamos al siguiente bloque que es la práctica docente en la pronunciación, ¿no? ¿Cree que es importante trabajar la pronunciación en el aula de ELE y en ese caso por qué o por qué no?

Pues voy a decir que sí, porque ya la pregunta es un poco sesgada [...] y el porqué me va a costar más... [...] A ver sí, pero para mí no es prioritario. [...] Como siempre vas justo de tiempo... Yo no sé si para alguien es prioritario... Para alguien que no se dedique única y exclusivamente a la pronunciación... [...] No sé si en un curso regular de lengua la

pronunciación acaba siendo acaba teniendo importancia o preeminencia por encima de otros aspectos, creo que no...

Bueno, [...] ¿si hace corrección fonética?

Poca, pero bueno [...] a la hora de pilotar las actividades estas que he pilotado pues ahí sí que hacía más ahí sí que hacía más incidencia. Entonces... Pero, sí, en mi práctica habitual poca [...] que también me interesaba por eso participar en el pilotaje porque era como forzarme a entrar en aspectos en los que normalmente no entro y apoyado materiales muy secuenciados y muy bien estructurados que también te sirve a ti para ir un poco más seguro, ¿no? [...]

Bueno y si incorpora en la práctica habitual actividades para la enseñanza de la pronunciación. Si es en caso afirmativo [...], si da prioridad a los rasgos segmentales... suprasegmentales... Y, en el caso contrario, por qué no la trabaja.

Yo creo que [...] las pocas veces que me he visto interpelado a trabajar la pronunciación ha sido cuestión de acento y más [...] por una cuestión [...] de ortografía, o sea de [...] ver qué lógica se esconde [...] detrás de la tilde que eso luego te lleva evidentemente a [...] hablar de [...] acento, evidentemente. Pero me he encontrado básicamente con eso, con entonación y ritmo poco en realidad. Es verdad que hay comentarios aislados que te hacen: los españoles habláis muy rápido o que es una lengua [...] bastante regular [...] en cuanto entonación que no es muy cantada, ¿no? Comentarios aislados y [...] pero algo que me permitiera incidir y entrar con algún tipo de estrategia o de ejercicio o de tal básicamente el acento ha sido el único aspecto [...]. Y ya digo [...] cuando puede crear [...] malos entendidos. Yo que sé, el indefinido con el presente, ¿no? En primera y en tercera. [...] O cuando es una cuestión de influencia interlingüística que pueden ser palabras muy similares [...] y ellos mantienen el acento de la L1 [...], pero son muy puntuales, o sea no no es nada sistemático creo... [...]

Ya, bueno, por último punto, ya pasamos a lo que es las secuencias pilotadas. Bueno, ¿por qué ha implementado las secuencias del acento, de la práctica final y del resílabeo y por qué ha descartado el resto?

Vale, la de la acentuación fue por [...] una petición que surgió en el grupo. Yo ya sabía que iba a pilotar algunas de esas actividades con ese grupo y el hecho de que ellos mismos plantearan esa pregunta pues ya dije mira pues esta ya entra directamente y, de hecho, no necesita justificación ninguna o sea... El otro día que comentasteis y que íbamos a hablar del tema del acento pues, toma...

Análisis de necesidades.

Sí, sí, sí... [...] Las otras porque me parecieron que eran las que más explotaban la expresión oral y la interacción oral y es un grupo que... Yo creo que tiene que ver con el contexto de inmersión lingüística en el que se encuentran, que son personas que [...] tienen mucha fluidez a la hora de hablar, pero sobre todo fallan en cuestiones de sistema, ¿no? De la lengua, de corrección y demás... Entonces [...] se sienten muy cómodos trabajando con actividades de este tipo que suponen una interacción oral. Entonces tanto la actividad de la asamblea como [...] la de las opiniones, ¿no?, el tener [...] ese intercambio oral y sabía con lo que se sentían más cómodos. Entonces me pareció que era la forma más natural de

meterlo y lo que hemos trabajado con ellos [...] durante todo este tiempo. Bueno, era más que nada por el perfil del estudiante en esas dos ocasiones y la otra por una cuestión de necesidad que ellos mismos expresaron.

Bueno, retomando la encuesta, porque [...] necesito algunas aclaraciones... En la del resilabeo [...] afirma que se puede adaptar [...] por la transversalidad del tema. Pero ¿hace referencia al objetivo prosódico o a los contenidos del, del manual?

No, hace referencia a los contenidos prosódicos, al hecho de poder identificar [...]. Que en realidad con cualquier [...] texto oral se puede hacer ese ejercicio. O sea que a mí lo que me gusta del ejercicio es que precisamente con cualquier fragmento de habla se puede aplicar a esa clasificación que tú haces de [...] las diferentes asimilaciones, [...] es una herramienta que te permite analizar textos orales y aplicarlo fácilmente. O sea que con cualquier audio es fácilmente justificable [...], me refiero la transversalidad del objetivo fonético. [...]

Entonces, continuando con la secuencia del ritmo, bueno usted recomienda la propuesta [...], pero dice que “permite estructurar de manera eficaz los turnos de habla”...

Sí, por [...] el hecho de que estuviera así secuenciado hacía que estuviera mucho más ordenado cuando tenía que intervenir quién. A eso me refería que, que estaba muy bien montado, ¿no? Pensado para que los turnos de habla estuvieran muy marcados y también al final que [...] todos hablan la misma cantidad de veces, ¿no? Que hubiera una cosa equilibrada en cuanto a participación [...]. Simplemente era que todos intervinieron de forma más o menos equilibrada y yo creo que es porque estaba muy marcado cuando tenía que entrar cada uno. [...]

En la secuencia de la práctica final [...] marcó que [...] no se lograba el objetivo prosódico ni tampoco se integraba. ¿Por qué?

No sé yo creo que eso es una cuestión de pericia del docente en este caso mía de no saber reconducir. O sea, el debate se fue [...], o sea no [...] hubo manera de centrarlo en el aspecto que se quería [...] centrar [...]. ¿Se cumplen los aspectos? Hombre en abstracto seguramente sí que se deberían cumplir, pero ahora en [...] en el pilotaje que yo hice pues vi que no [...].

[...] Solo que claro no se logran todos los objetivos porque no ha pilotado todas las secuencias...

Claro, yo creo que también el hecho [...] de tener que seleccionar algo pues hace que [...] se pierda la orientación, ¿no? Pero [...] en las otras estaba todo el tiempo como manteniendo [...] esa atención centrada, en [...] la asamblea no...

Claro, pero también es porque es una práctica ya más libre y entonces sí que es más difícil reconducir, ¿no? El tema y mantenerse, todo el rato...

No, pero si tienes más formación o estás más atento [...] a aspectos de pronunciación yo creo que puedes meter [...] más baza, ¿no? En mi caso bueno vi que se iba, pero como [...] generó bastante interés pues también me sabía mal cortarlo, bueno que también es contraproducente de repente si los ves tan metidos en el rollo dices pues bueno...

[...] También [...] dijo que se podría adaptar por la versatilidad de la propuesta ¿en qué sentido o en, exactamente en qué aspecto?

Bueno esto [...] tendría más que ver [...] con la propuesta [...] del manual, ¿no? La idea de plantear una asamblea y tener que llegar a un acuerdo y expresar opinión, me parece que eso es bastante versátil y se puede aplicar a cualquier aspecto social o cualquier problema social que se plantee, ¿no? [...] Ahora lo complicado es introducir o mantener el foco en esa cuestión de pronunciación [...] cuando la producción es tan libre [...]. No sé quizá plantear alguna una rúbrica de cómo cortar a otro interlocutor, cómo retomar el turno... No sé, [...] eso se me ocurrió al momento, ¿eh? [...]. Pues yo qué sé contar las veces que uno se ha cortado, [...] que uno ha cogido un turno de habla cuando no le tocaba, de qué manera podemos interrumpir al interlocutor... Hacer algo así, pero [...] fue una cosa que me surgió ahí al momento para intentar tener más controlado [...] la tarea final.

[...] En la del acento [...] puso que no podría adaptarse a otro contexto... [...]

[...] Claro porque yo siempre lo utilizo [...] cuando afecta [...] al momento de entenderse [...]. Por eso me parece complicado adaptarlo a otros contextos. [...] No se me ocurre un contexto que pueda servir de justificación para hablar de acentuación más allá [...] que a problemas de comprensión o [...] acentos diacríticos, ¿no? Una cuestión de ortografía algo o algo así, ¿no? [...] Por eso me parece difícil adaptarlo a otro a otro lugar.

¿Aunque se cambiaran las palabras del texto? Ese era el vínculo que unía el acento con el manual, [...] el uso de las palabras que aparecían en un texto para hacer las reglas de acentuación [...].

[...] Claro yo directamente me fui al juego, porque claro como no había contextualización de esa prueba... [...] Yo no partía del texto, ya llevé directamente [...] la plantilla sobre [...] las reglas y luego ya directamente las tarjetas.

Vale, es que nuestro caso las reglas de acentuación eran palabras extraídas [...] del texto. Entonces claro sí que es verdad que la adaptación... [...] A lo mejor cogiendo otro texto se puede utilizar el mismo...

Sí, claro. En ese caso, sí. [...]

Y ya por último [...] señaló [...] que la implementación de todas las propuestas era bastante tiempo, ¿no? Pero ¿considera que es un aspecto negativo el hecho de que duren mucho tiempo?

No, a mí, a mí quizá se me hizo un poco tedioso por el hecho de que lo concentré todo en una sesión [...] de 3 horas académicas que al final se quedan [...] en 2 horas y media [...] o en dos horas y cuarto de clase, así que tampoco es tanto, [...] pero sí que es verdad que es un trabajo bastante intensivo de aspectos muy concretos, ¿no? La parte de acentuación me parece que se lleva mucho mejor, bueno por todo el aspecto lúdico que plantea, ¿no? El tema de inventar palabras y reconocer [...] y el juego y el tema de tarjetas. Y los otros [...] bueno el de la asamblea no se hizo pesado porque no pude tampoco entrar mucho, pero [...] a la hora de la expresión de la opinión y de contradecir [...] y de contraargumentar y tal [...] era bastante no voy a decir incómodo para los estudiantes, pero algunos estaban como un poco: ¿por qué me estás corrigiendo todo el rato esto? [...] Si [...] yo tengo un argumento

muy bueno, ¿a qué viene ahora qué...? Quizá si lo hubiera cambiado de sesión habría sido [...] un poco más ligero o menos tiempo [...] quizá [...] estuvimos demasiado tiempo intercambiando opiniones [...].

Y, [...] ¿cuánto tardó en hacer cada, más o menos, una aproximación...?

No me acuerdo, estuvimos mucho rato con acentuación, no sé igual... ¿Media hora? [...] O sea [...] está bien y fue ligero, pero con lo otro pues igual estuvimos tranquilamente una hora entre presentación y ver [...] cómo hacíamos la organización y todo y luego [...] el propio desarrollo... Tranquilamente, una hora [...].

Y, ¿el resilabeo también? [...]

No, el resilabeo fue rápido. bueno la parte de exposición fue un poquito más larga que escuchamos los audios y tal, pero igual sí, algo más de media hora [...].

Bueno y, ¿cree que es factible para el alumno dedicar este tiempo a realizar estas actividades?

Secuenciado en diferentes momentos, yo creo que sí.

¿Entonces es fructífero para...?

Sí, sí, de hecho, la parte de acentuación enseguida lo valoraron como súper positiva [...] y luego comparaban todo el tiempo con su lengua: los franceses automáticamente señalaron [...] “casi todas son del tipo este ¿no?” [...] Los holandeses, por ejemplo, no tenían ni idea de lo que era la acentuación [...], pero esa sí que tuvo una valoración súper positiva que además la expresaban durante el desarrollo de la prueba [...].

¿El uso de la música les ayudó a...?

Sí [...].

[...] Bueno si quiere añadir [...] algún comentario sobre las secuencias pilotadas o...

No creo, yo creo que ya lo hemos comentado todo.

Y bueno, si ha realizado o realizaría algún cambio en nuestras propuestas...

Pues quizá lo que he dicho antes de esa rúbrica para tener más controlado el tema [...] de la asamblea y esa práctica tan libre, pero es una cosa que sinceramente no he pensado mucho... Se me ocurrió en ese momento como para intentar tener más controlado [...] todo lo que estaba pasando. Quizá creo que eso podría ser interesante plantearlo, no sé ni cómo, ni según qué criterios, pero se me está ocurriendo, pues eso como interrumpir a un interlocutor y cosas así, ¿no? Que tendría que ver también con entonación imagino... [...].

Claro eso sería muy buena idea, pero claro nosotros nos ceñimos solo a los contenidos que ofrecía la unidad. [...] Una de nuestras limitaciones es que solo esté englobada en una sola unidad y en [...] unos contenidos específicos...

No, claro. En un curso regular es perfecto, porque tú estás siguiendo el libro. En un curso regular [...] cabe perfectamente y luego no tienes la restricción de tiempo con la que me encontrado yo... Pero [...] para un curso regular que sigue el manual es perfecto.

Y, entonces, ¿no realizó ningún cambio en las propuestas?

No.

¿Ninguna?

No, porque tampoco me sentía con capacidad para hacerlo básicamente así que todo lo que había me pareció bien.

Y, ya la penúltima, [...] si cree que este tipo de acciones (los artículos teóricos, [...] creación de materiales...) [...] permiten sensibilizar al profesorado de la importancia que tiene la pronunciación y a su inclusión en el aula...

A mí, sí, personalmente. Pues yo nunca me había parado, más que a nivel intuitivo, a rellenar necesidades que aparecían puntuales y después de esto pues sí que te das cuenta [...] de que no hay que esperar a veces a encontrarse con la dificultad, sino que puedes ir trabajando, ¿no? De manera en paralelo o incorporando cuestiones de pronunciación [...] y sobre todo si está bien integrado, ¿no? Que el reto es ese, ¿no? Conseguir integrarlo de manera que quede [...] bien ensamblado y bonito, como si siempre hubiera estado ahí...

[...] Y bueno si le gustaría añadir ya algún otro comentario que no tuviera nada que ver o...

[...] No, no ya está.

[...] *Muchísimas gracias* [...].

A ti, Laura.