



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona

Centro
adscrito



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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

CURSO 2020- 2022

**La presencia de la pronunciación en la instrucción formal:
análisis de su tratamiento en los distintos niveles del manual *Aula
Internacional Plus***

Laura Gracia Rosado

Trabajo final de máster de Análisis de materiales

Dirigido por el Prof. Iban Mañas Navarrete

AGRADECIMIENTOS

A mi abuelo, por ser mi gran referente.

A mi hermana, por convertirme en una amante de la Gramática.

A Weam, por enseñarme a percibir los acentos en distintas lenguas.

A mi tutor Iban Mañas, por todo su apoyo y ánimo alentador.

Al profesor Antonio Orta Gracia, por inspirarme, al transmitir de forma tan grata sus conocimientos, y contagiarme su interés por la pronunciación.

Y, por último, a todos mis estudiantes (especialmente a Naomi Ward), amigos extranjeros y participantes anónimos, porque sus bonitos acentos han guiado mi saber.

¡Gracias!

Gràcies!

شكراً!

Thank you!

Merci!

Danke!

Grazie!

Dziękuję!

謝謝!

RESUMEN

De la misma manera que los estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE) en instrucción formal tienen la oportunidad de desarrollar sus destrezas escritas y adquieren un buen dominio de la gramática y del léxico, deberían poder alcanzar una competencia fónica que les permitiera desenvolverse cómodamente en cualquier actividad expresiva y receptiva de la lengua en un contexto oral.

Este trabajo pretende describir el tratamiento que recibe la pronunciación actualmente en la enseñanza-aprendizaje de E/LE a partir del análisis de los contenidos trabajados en el manual más utilizado en todo el mundo. En el primer capítulo, introduciremos las diferencias entre algunos conceptos clave y recogeremos las opiniones de los autores que han sido una referencia en el ámbito de la didáctica de la pronunciación. Posteriormente, expondremos el papel que la pronunciación ha tenido en el enfoque comunicativo y justificaremos por qué es significativa para desarrollar la competencia comunicativa. A continuación, haremos una revisión bibliográfica de la pronunciación en los manuales de E/LE de los últimos 30 años y, finalmente, realizaremos un estudio descriptivo para reflejar de qué manera se incluye la pronunciación en las recientes publicaciones de *Aula Internacional: ahora, Aula Internacional Plus*.

Palabras clave: español como lengua extranjera (E/LE), fonética, pronunciación, competencia fónica, enfoque comunicativo, competencia comunicativa, manuales de E/LE.

ABSTRACT

As well as having the opportunity to develop writing skills and to acquire a good command of Grammar and Vocabulary, students should be able to achieve a good level of competence in Phonetics that allows them to feel comfortable doing any expressive and receptive activity in an oral context.

The aim of this paper is to describe how Pronunciation is addressed presently in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL) by analysing the most commonly used textbook on the subject. Firstly, the differences between some main concepts are going to be introduced and the opinions of key authors that discuss the teaching of pronunciation will be summarised. Secondly, the significance of pronunciation within the communicative approach to teaching will be referenced. Thirdly, a literature review outlining the role of pronunciation in the SFL textbooks from the last 30 years will be presented. Finally, a descriptive study will analyse the inclusion of pronunciation in the updated versions of *Aula Internacional: now, Aula Internacional Plus*.

Key words: Spanish as a Foreign Language (SFL), Phonetics, Pronunciation, Phonetic competence, Communicative approach, Communicative competence, SFL textbooks.

RESUM

De la mateixa manera que els estudiants d'espanyol com a llengua estrangera (E/LE) tenen l'oportunitat de desenvolupar les seves destreses escrites i assoleixen un bon domini de la gramàtica i del lèxic, haurien de poder aconseguir una competència fònica que els hi permeti fer qualsevol activitat expressiva o receptiva de la llengua en un context oral.

Aquest estudi vol descriure el tractament que la pronunciació rep actualment a l'ensenyament-aprenentatge d'E/LE a partir de l'anàlisi dels continguts treballats en el manual més emprat arreu del món. En el primer capítol, introduïrem les diferències entre alguns conceptes clau i recollirem les opinions dels autors que han sigut una referència en l'àmbit de la didàctica de la pronunciació. Posteriorment, exposarem el paper que la pronunciació ha tingut en el mètode comunicatiu i justificarem per què és significativa per desenvolupar la competència comunicativa. A continuació, farem una revisió bibliogràfica de la pronunciació en els manuals d'E/LE dels últims 30 anys i, finalment, realitzarem un estudi descriptiu per reflectir de quina manera s'inclou la pronunciació en les darreres publicacions d'*Aula Internacional*: ara, *Aula Internacional Plus*.

Paraules clau: espanyol com a llengua estrangera (E/LE), fonètica, pronunciació, competència fònica, mètode comunicatiu, competència comunicativa, manuals d'E/LE.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Conceptos de fonología, fonética y pronunciación.....	9
2.2. La enseñanza de la pronunciación como parte de la comprensión/ expresión oral	12
2.3. La pronunciación en el diseño curricular de los manuales de español	19
3. OBJETIVOS.....	23
4. METODOLOGÍA	23
4.1. Descripción del corpus de análisis	25
4.2. Descripción del procedimiento de análisis.....	27
5. ANÁLISIS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	37
6. CONCLUSIONES.....	52
7. BIBLIOGRAFÍA.....	54
8. ANEXOS.....	58

1. INTRODUCCIÓN

La importancia que se concede a la pronunciación en el aula de E/LE no es equiparable a la de otros contenidos: gramática, pragmática o léxico. Varios estudios han demostrado que existe una negligencia con respecto al tiempo y esfuerzo que dedicamos a desarrollar la competencia fónica de los estudiantes (Cantero, 1999; Bartolí, 2005). Basta con una rápida revisión de los manuales de E/LE para advertir que, a pesar de que ser una competencia lingüística descrita en los marcos curriculares para la enseñanza de idiomas y del español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2001, en adelante MCER) y *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español* (2006, PCIC), y aun siendo las directrices de estos la guía de configuración de aquellos, la pronunciación suele aparecer en una sección separada y secundaria. Paradójicamente, en ese apartado destinado a la consolidación y el refuerzo de aspectos lingüísticos tratados a lo largo de la unidad.

Los motivos que justifican esta incongruencia no están del todo claros.

Por un lado, Orta Gracia (2009) sostiene que «los autores de manuales echan en falta una mayor investigación en este campo y no se arriesgan a diseñar materiales prácticos en consonancia con los resultados de dichas líneas de investigación» (p. 6). Por otro, la creencia errónea de considerar que el español es una lengua fonéticamente fácil (Poch Olivé, 2004; Usó, 2008; Mellado, 2012), que no pone sino en evidencia el peso que el medio escrito (sistema ortográfico) ejerce sobre las formas orales aun cuando hablamos de enseñar pronunciación, ha sido otra razón con la que se ha justificado que no era preciso trabajarla. La falta de formación en la materia del profesorado (Gil Fernández, 2007) es otra realidad que hace que el panorama aún se complique más: cómo enseñar algo que no sabemos.

Mi interés por trabajar el tema de la pronunciación en E/LE es fruto de las reflexiones a las que me han llevado mis experiencias como estudiante de segundas lenguas, hablante nativa de español y profesora en formación.

Como estudiante de otras lenguas en instrucción formal, evoco esas clases donde la pronunciación estaba presente y era una parte necesaria en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Los ejercicios de práctica, aunque de corte estructuralista, las llamadas de atención del profesor corrigiéndome sonidos de la L2 que había asimilado a los del español ayudaron, sin lugar a dudas, a desarrollar mi competencia fónica.

En el otro extremo, como hablante nativa, la suerte de tener contacto con otras nacionalidades desde mi adolescencia me permitió acostumbrar mi oído a los diferentes *acentos extranjeros* a una edad, podríamos decir, temprana. Recuerdo en los inicios tener problemas de comunicación con esos pobres aprendientes de español condenados a repetir sus intervenciones debido a su *marcado acento* que yo no era capaz de comprender.

En mi papel de profesora, durante estos seis años de constante aprendizaje y puesta en práctica, he tenido la oportunidad de adentrarme a conocer la pronunciación del español muy recientemente de la mano del profesor Orta Gracia, y es gracias a él que empecé a cuestionarme por qué siendo tan necesaria para el éxito comunicativo no solemos incluirla en la enseñanza, especialmente en E/LE.

Es a partir de esta última experiencia que me he propuesto mejorar en mi labor docente y conocer más acerca de la pronunciación.

El presente trabajo pretende describir la posición que la pronunciación ocupa actualmente en la enseñanza de E/LE a partir del análisis de las nuevas ediciones de *Aula Internacional* en su versión actualizada. Siendo *Aula* el manual que más profesores utilizan en contextos de inmersión y no inmersión (Difusión, s.f.), creemos que merece la pena hacer un estudio que refleje el tratamiento que recibe.

Recientes publicaciones han supuesto un avance para la didáctica de la pronunciación. La revisión del MCER, que ha modificado los descriptores de nivel fonológico del documento del 2001, recogidos en el *Volumen Complementario* (2020)¹, nos alerta sobre la necesidad de un cambio en la atención que le estábamos dando en nuestras aulas.

Con este estudio me gustaría contribuir a rescatarla de ese lugar inhóspito al que se la ha visto relegada.

¹ A pesar de que la versión oficial del documento se concibe en tal año, hubo una publicación previa en línea (2018), con título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*, donde ya se especificaban los nuevos descriptores en relación con la pronunciación (pp. 134-136).

«Al hablar, como al cantar, nos convertimos en un instrumento musical de carne. Ciertas personas son capaces de seducir con el erotismo de sus palabras, apenas una frágil brizna de viento que brota del temblor de la garganta y una caricia de la lengua. Las cuerdas vocales, imprescindibles para que nazca la voz, en realidad no tienen forma de arpa; se parecen más a unos labios —sonrisas interiores y verticales— que vibran al paso de una columna de aire.»

Irene Vallejo

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Conceptos de fonología, fonética y pronunciación*

La pronunciación siempre se ha visto asociada a otras dos disciplinas lingüísticas: la fonética y la fonología. Mientras la primera se ocupa del estudio de los sonidos del habla a nivel acústico, articulatorio y perceptivo, la segunda analiza y clasifica los sonidos de las lenguas en categorías funcionales (fonemas): unidades lingüísticas opuestas entre sí que permiten diferenciar significados (Gil Fernández, 2007). Desde el punto de vista de los investigadores en didáctica de LE, es importante entender estas dos disciplinas para poder distinguir las de la pronunciación.

Aunque fonética y pronunciación se han considerado en muchas ocasiones equivalentes, y lo cierto es que hoy en día todavía se confunden (Usó, 2008), la diferencia principal es que la fonética se ocupa de los sonidos aislados o en contacto, pero no atiende al habla en su conjunto (Cantero, 2003). En la pronunciación se suceden los componentes acústicos, articulatorios y perceptivos que estudia la fonética en una dimensión más compleja. Se trasciende del análisis de los sonidos aislados del habla para observar la manera en cómo estos se relacionan entre sí en la comunicación oral. El estudio de la fonética es segmental, mientras que el de la pronunciación es suprasegmental. Alonso et al. (2012) definen la pronunciación como la música de la lengua, «el arte de combinar los sonidos con los silencios, a través de patrones melódicos, armónicos y rítmicos» (p. 10). Algunos lingüistas de finales del siglo XIX y principios del vigente (Brown, 1992; Dieling y Hirschfeld, 2000) ya hablaron de la percepción de los sonidos –no solo de la producción– como componente esencial de la pronunciación. Para Dalton y Seidlhofer, autoras de la obra *Pronunciation* (1994), la pronunciación es producir *sonidos significativos*: primero, significativo porque forma parte del código de una lengua y, en este sentido, entendemos que nos permite distinguir las diferentes lenguas a un nivel fonético; segundo, significativo porque a través de él obtenemos significados en contexto de uso, por lo que aquí observamos su importancia en calidad de elemento del discurso oral en el acto comunicativo.

Cantero (2003) insiste en que no es posible entender la pronunciación como la simple producción de los segmentos sonoros (vocales y consonantes) de una lengua sin atender a los fenómenos que afectan a estos cuando se agrupan. Gracias al acento, el ritmo y la entonación

nuestros discursos tienen vida, porque los dotamos de melodía, así que ignorarlos significaría entender la pronunciación como la producción de los sonidos, uno tras otro, de una manera automatizada, sería como suprimirle al habla la condición humana. Los fenómenos suprasegmentales de una lengua desempeñan funciones lingüísticas importantes en el discurso.

Según el mismo autor (2002, en Bartolí, 2012), el acento y la entonación tienen la función de integrar los sonidos del habla en *bloques fónicos* (sílabas, palabras y grupos fónicos), de manera jerárquica, cada uno con su núcleo (acento) y sus márgenes de delimitación. Con las alturas tonales (núcleos del discurso) resaltamos la importancia de algunos elementos del bloque fónico, lo cual nos permite distinguir significados. Así, si un emisor sabe utilizar estos mecanismos lingüísticos, organizará bien el discurso, y, si un receptor es capaz de reconocer y delimitar los bloques fónicos que se dan en un discurso, podrá comprender su contenido. La entonación es, además, el principal recurso del que se sirve el hablante para mostrar su intención comunicativa (es lo que conocemos como función *expresiva*).

Iruela (2004) define la pronunciación como el soporte del hablante para transmitir el mensaje oral y, a la vez, el soporte por el cual el oyente percibe la lengua oral. En calidad de medio transmisor, la pronunciación se traduce en la inteligibilidad de la producción oral; como medio receptor, se convierte en la comprensión y en la correcta interpretación del texto oral. Entendemos que las dos están íntimamente relacionadas: el estudiante que tiene dificultades para percibir los elementos fónicos de la L2 (no nos referimos solo a discriminar los sonidos, sino a notar los cambios en la entonación, captar el ritmo, advertir el valor de las pausas...) las tendrá al hablar la lengua, porque difícilmente podemos producir algo que no somos capaces de percibir. Por tanto, la enseñanza de la pronunciación debe atender a estos elementos, trabajar en desarrollar el oído del estudiante es esencial para ayudarle a interpretar correctamente el discurso oral y mejorar la comunicación en su papel de receptor y emisor.

Como indican Cassany et al. (1994), el profesor de LE no tiene que teorizar sobre fonética y fonología en las clases, ni tampoco ser un especialista en estas áreas de la lingüística, pero un conocimiento básico es, cuando menos, necesario para poder enseñar pronunciación. Poch Olivé (2009) encuentra que el problema está en conocer «qué conceptos

de fonética debería saber un profesor de lengua extranjera para poder llevar a cabo la labor de corrección de la pronunciación de sus estudiantes» (p. 195).

Estamos de acuerdo en que un profesor de E/LE debe conocer los rasgos que caracterizan al español y tener en cuenta las distintas variedades y formas posibles de pronunciar. Por ejemplo, en un nivel inicial, es importante mencionar que el fonema /θ/, representado por las letras *c* ante *e-i* y *z*, como en *cementerio*, *cimiento* o *Zamora*, se pronuncia como [θ] en el español septentrional, pero como [s] en el español meridional e hispanoamericano, porque esto permite dar libertad al estudiante en la elección de una u otra forma de pronunciación², ya sea por razones lingüísticas (similitud con los fonemas de su L1 u otras segundas lenguas conocidas) o personales (deseo de integrarse en una comunidad específica de hispanohablantes, mayor contacto con la gente de un país/región, motivación laboral, etcétera). De la misma manera que un buen profesor de español comenta en la clase de gramática las alternancias de los pasados, se espera que conozca y explique las alternancias que se dan en el plano fonológico. Hablar sobre los fenómenos lingüísticos que atañen a la lengua oral (el seseo, el yeísmo, la aspiración de [x] o de [s] en posición final, elisión de [d] a final de sílaba) promueve una enseñanza más completa y, por tanto, beneficia el aprendizaje.

Para Orta Gracia (2017, 27:41mm), tener conocimientos sobre fonología y fonética, si bien aplicados, ayuda al docente a detectar necesidades. Por un lado, la fonología nos permite comparar los sistemas fonológicos de las lenguas que tenemos en clase y el español (ver qué sonidos son nuevos para esas L2s, cuáles existen pero con otra representación gráfica u otra distribución o combinación, cuáles son iguales y cuáles similares) para predecir los posibles problemas de pronunciación que nos vamos a encontrar, y prepararnos para ello. Por el otro, la fonética nos advierte, a partir de las producciones orales de cada alumno, sobre dificultades concretas (problemas en la percepción o articulación de algunos fonemas o alófonos), para que activemos estrategias de corrección individual, siempre y cuando las posibilidades del alumno lo permitan. De esta manera, con la fonología deducimos y prevenimos, mientras que con la fonética inducimos. Pero, como el mismo autor defiende, es importante diferenciar la enseñanza de la corrección fonética: enseñar es detectar un problema, diseñar un plan para solucionarlo y comprobar su validez en el aula. La enseñanza de la pronunciación se puede

² Tal y como establece Poch Olivé (1999), aunque existe una pronunciación «estándar» del español que el profesor debe conocer, «debemos enseñar a nuestros alumnos que la lengua no es uniforme y que no existe una única forma de hablar español que pueda ser considerada ‘correcta’» (p. 57).

traducir en la capacidad del docente para usar esos conocimientos y actuar, de cuya acción se espera que el estudiante con la práctica regular llegue a dominar el sistema fónico de la L2.

A este respecto Bartolí (2005) opina que los conocimientos del profesor a nivel fonético, cuando no se dirigen a una enseñanza explícita de la pronunciación, no implican la adquisición del componente fónico de la lengua por parte de los alumnos.

Asimismo, Brown (2014) señala que hay que saber usar el conocimiento fonético y fonológico para diseñar actividades dedicadas a la pronunciación, que sirvan como práctica dentro y fuera del aula:

pronunciation teaching is, however, the more practical process of using phonetic and phonological knowledge to identify (potential) problems for learners, and produce sound activities for the classroom and outside for learners to acquire an acceptable, intelligible accent of the language (p. 5).

En efecto, como la mayoría de autores defienden, estas dos disciplinas serán de utilidad para reconocer y anticipar problemas que puedan surgir, pero es necesario un plan de acción si queremos que los estudiantes puedan llegar a desarrollar su competencia fónica.

2.2. La enseñanza de la pronunciación como parte de la comprensión/ expresión oral

A pesar de la importancia de la oralidad como principal medio de comunicación en las sociedades actuales, las destrezas orales suelen ser las más difíciles de alcanzar por los aprendientes de lenguas extranjeras, sobre todo para aquellos que provienen de un aprendizaje formal (Cantero, 1998).

El concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972), ampliada por Canale y Swain (1980), tuvo un valor indiscutible para la didáctica de LE. El enfoque comunicativo, y el más tardío enfoque por tareas, supuso un gran avance para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por primera vez en la historia, se empezaron a considerar «nuevos» elementos –hasta entonces– implicados en la comunicación, y a reinterpretar los que ya tenían cabida con anterioridad,: la lengua como sistema era importante en tanto que era una herramienta que le permitía al estudiante realizar acciones comunicativas, de la misma manera que la pragmática le permitía percibir lo que sucedía en cada situación y actuar de acuerdo a esta. Se dio con una

visión más completa de las áreas que conformaban la comunicación y se otorgó más importancia a la lengua oral. Martín Peris (1996) habló de la innovación que supuso respecto a las anteriores metodologías de enseñanza de idiomas. Para este autor, nunca antes se había entendido la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva interactiva cuyo objetivo fuera desarrollar paralelamente el uso significativo de la lengua con el correcto uso de las formas.

Además, como Bartolí (2005) advierte, en principio estos enfoques conceden una enseñanza integradora donde las destrezas orales y escritas son igual de importantes. Sin embargo, siguiendo a Cantero (1994), todavía hoy:

nuestros alumnos [tienen] dificultades serias en sus intercambios con hablantes nativos. [...] la comprensión auditiva y la expresión oral distan mucho de ser las adecuadas en los niveles intermedios de aprendizaje, cuando el alumno aún no ha tenido la ocasión de vivir totalmente inmerso en la lengua meta, por ejemplo en un país de habla extranjera. Por el contrario, su competencia lectoescritora suele ser superior a la de muchos nativos con una instrucción media (p. 2).

A ello se suman otros autores (Bartolí, 2005; Iruela, 2004; Llisterri, 2003) que han destacado los buenos resultados obtenidos en la gramática y la expresión escrita de los estudiantes desde la aplicación de estos enfoques (comunicativo o por tareas), pero se lamentan de no verlos de igual manera reflejados en su comprensión/expresión oral. Las razones que achacan a esta situación de desventaja son la poca atención que la didáctica de LE ha prestado a la pronunciación en los últimos 35 años y la base lectoescritora en la que se apoya la enseñanza de idiomas, la cual, según Giralt et al. (2006, 2015), obstaculiza el desarrollo de las habilidades orales.

Si bien sabemos que el enfoque comunicativo priorizó la *fluidez* a la *precisión* y la *inteligibilidad* a la *perfección* (o adquisición del acento nativo), no hay que olvidar que la pronunciación interviene en todo, pues, como dice Cantero (1998), «es la forma material del habla» (p. 9). Conocer la pronunciación de la L2 favorece la fluidez discursiva: pensemos en el fenómeno del resilabeo, de qué manera el saber conectar las palabras en español contribuye a nuestra fluidez oral; o en los sonidos de los que el hablante se sirve para pensar en cómo proseguir o cómo contestar (*eeeh, mmmm, yyyyy*), cuando un estudiante sabe utilizarlos –cada lengua tiene los suyos–, y no abusa en demasía, su discurso se percibe más natural y, por tanto, más fluido. Además, una pronunciación correcta facilita la comunicación en términos de fluidez e inteligibilidad. En el proceso de adquisición fónica, el estudiante desarrollará en un

primer lugar la inteligibilidad, entendida como la capacidad para producir enunciados inteligibles, y después la fluidez, su habilidad para comprender y expresarse con facilidad (Cantero, 1998). A mayor dominio de la pronunciación, mejor será nuestra fluidez y también nuestra precisión y perfección fónica.

Iruela (2007a) destaca que la pronunciación está presente en las cuatro actividades que hacemos con la lengua (aunque parezca paradójico, incluso en la lectura y la escritura en silencio la pronunciación es –o puede ser– cantada en nuestra mente a través de la llamada *voz interior*). Su tesis doctoral se centra en el papel que la pronunciación tiene en la lengua oral y escrita. En ella se demuestra que la pronunciación no solo interviene en la competencia lingüística, sino en las otras competencias (pragmática y sociolingüística) que representan lo que describe el MCER³ por *competencia comunicativa*. Respecto a la primera, Iruela relaciona el componente fónico con el resto de competencias que conforman el grupo: estas son la léxica, la gramatical, la semántica, la ortográfica y la ortoépica. Así, la pronunciación interviene en la competencia léxica en cuanto que (re)conocer una palabra significa –entre otras cosas– ser capaz de percibirla y producirla en la lengua oral. Del mismo modo lo hace en la competencia gramatical, pues una falta de dominio del componente fónico acarreará problemas a nivel morfológico: en español, por ejemplo, sucede que bastantes estudiantes no perciben el contraste entre /i/-/e/ y, por lo tanto, no pueden articular estas vocales con precisión, lo que se traduce en errores como *Yo *fue* en la lengua oral. Asimismo, el uso incorrecto de los acentos de palabra (vocal tónica frente a átona/s: *Él *amo mucho mientras vivió*) afecta a la morfosintaxis, porque es el tono el que marca las diferencias de significado de algunas desinencias verbales. Percibir los acentos de frase (o entonación), por su parte, permitirá distinguir oraciones sintácticamente idénticas; y, por último, gracias al ritmo podremos identificar unidades de contenido léxico-gramatical en los enunciados del discurso.

Por lo descrito, «una competencia fónica insuficiente [influirá] negativamente en la competencia gramatical de la lengua oral» (Iruela, 2007a, «La competencia fónica y la gramática», párr. 7).

³ Aunque el autor utiliza el acrónimo *MRE* (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*), y a pesar de las vacilaciones al respecto (*MRE*, *MCER*), nos parece más apropiado referirnos a él como *MCER*.

Como es la lengua oral el contexto que nos interesa, no vamos a describir la relación entre el componente fónico y las competencias ortográfica y ortoépica. Tan solo destacar que, de acuerdo con Orta Gracia (2017, 08:10mm), existe una idea confusa respecto a esta última en la enseñanza de LE, pues no es lo mismo pronunciar bien un texto escrito que pronunciar uno oral. Los mecanismos que se utilizan son distintos, en la lectura todo se va construyendo según avanza el texto y, por tanto, en muchas ocasiones necesitamos escanear toda la estructura para saber entonar bien; por el contrario, en la oralidad los elementos están integrados de forma natural en el propio discurso. Además, algunos autores (Cantero, 1999; Cauneau, 1992; Cortés, 2002; Bartolí, 2005) aseguran que hay errores de pronunciación en la lengua oral que tienen origen en la influencia del medio escrito, que es en el cual se apoya la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Debido a esta base lectoescritora, prestamos menos atención a las formas sonoras que a las escritas, de ahí que al reproducir una palabra acudamos casi siempre a la imagen visual de esta en su forma escrita.

En cuanto a la competencia pragmática, es indudable que la entonación juega un papel importante en la intención comunicativa. De hecho, como bien ejemplifica Iruela (2007a), cuando existe una contradicción entre el «significado literal de un enunciado» («La competencia fónica en las competencias pragmáticas», párr. 4) y la entonación que se le da, predomina el significado inferido a través de la entonación (la fuerza ilocutiva). Dentro de la competencia discursiva, la entonación y la fluidez intervienen en calidad de cohesionadores del texto oral.

Por último, en la competencia sociolingüística, la pronunciación es la pieza sonora de la lengua, que –junto a otras– permite a los hablantes de una variedad lingüística identificarse como parte del grupo de esa comunidad.

Ha quedado demostrado, pues, que la pronunciación es indispensable para llegar a ser un hablante comunicativamente competente.

Un documento que justifica la necesidad de incluirla en los currículos y en la enseñanza-aprendizaje de idiomas es la actualización que recientemente se ha hecho del MCER. El *Volumen Complementario*, publicado en 2020 (cuya traducción al español se llevó a cabo en el 2021), consiste en una revisión y ampliación del texto del MCER del 2001. Vale la pena analizar los descriptores del componente fónico, porque, como se indica en el documento, «[...] la escala de fonología fue la menos exitosa de las que se calibraron en la

investigación original que dio lugar a los descriptores publicados en 2001» (p. 147), y por eso ha sido reelaborada en la reciente publicación.

Para facilitar la tarea de análisis, y que el lector pueda comprobar los cambios, nos detendremos en orden correlativo en las partes del documento (capítulos y apartados) donde se presenta alguna modificación respecto al MCER anterior. Empezaremos por el capítulo 3, *Niveles Comunes de Referencia*, en el que destacamos la ampliación del cuadro de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (en el actual, *lengua oral*) con la adición de una entrada dedicada a la pronunciación. Las cinco entradas anteriores no se ven modificadas (*Alcance, Corrección, Fluidez, Interacción y Coherencia*), pero se añade una específica para tratar el componente fónico (*Fonología*).⁴

Posteriormente, en el capítulo 5, dedicado a las competencias del usuario o alumno, el apartado sobre la competencia fonológica (5.2.1.4) ha sido modificado en su totalidad. El cuadro de *Dominio de la pronunciación* ha pasado a llamarse *Control fonológico* y se ha dividido en tres entradas: *Control fonológico en general, Articulación de sonidos y Rasgos prosódicos*. Así, lo que suponía para el otro una entrada, que no hacía referencia a la articulación, apenas mencionaba la prosodia, y describía el dominio de la competencia fónica en aras del acento, significa para este, «después de una exhaustiva revisión de los estudios publicados y de consultas con expertos» (p. 147), la necesidad de mencionar el dominio de articulación de los sonidos, así como el control del acento, el ritmo y/o la entonación que se espera que haya alcanzado el usuario para cada nivel descrito. Además, se eliminan las referencias al *acento extranjero*, porque el reciente documento concibe como poco realista la adquisición de un acento cercano al nativo. Esta nueva versión pone el foco en la *inteligibilidad* y la palabra *acento* se ve supeditada a aquella y en relación con las lenguas conocidas por el hablante, cuya influencia podría ocasionar problemas de comprensión. Véase el siguiente cuadro que recoge los nuevos descriptores para cada nivel.

⁴ Se puede comprobar el cuadro con los nuevos descriptores para la fonología en el documento original: *Volumen Complementario*. Anejo 3, pp. 203, 204 y 205. Asimismo, se puede consultar el cuadro de la edición de 2001 en el capítulo 3, punto 3.4. «Descriptores ilustrativos» (p. 114).

Tabla 1- Descriptores del CEFR (2018) - MCER (2020)

CONTROL FONOLÓGICO ⁵			
	CONTROL FONOLÓGICO EN GENERAL	ARTICULACIÓN DE SONIDOS	RASGOS PROSÓDICOS
C2	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un alto grado de control –incluidos los rasgos prosódicos tales como el acento de palabras y frases, el ritmo y la entonación–, de modo que las cuestiones más sutiles de su mensaje resultan claras y precisas. Los rasgos del acento que pudieran mantenerse procedentes de otra/s lengua/s no afectan a la inteligibilidad en modo alguno.	Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con claridad y precisión.	Aprovecha los rasgos prosódicos (<i>p. ej.</i> , el acento, el ritmo y la entonación) de forma adecuada y con eficacia para transmitir matices de significado más sutiles (<i>p. ej.</i> , para distinguir y enfatizar).
C1	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un control suficiente para asegurar la inteligibilidad en toda su extensión. Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta; pueden percibirse algunos rasgos de acentos de otra/s lengua/s, pero no afectan a la inteligibilidad.	Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con un alto grado de control. Generalmente se autocorrige cuando es evidente que pronuncia mal un sonido.	Produce un discurso oral fluido e inteligible solo con descuidos ocasionales en el control del acento, el ritmo y/o la entonación, lo cual no afecta a la inteligibilidad o la efectividad. Varía la entonación y sitúa el acento correctamente para expresar con exactitud lo que quiere decir.
B2	Utiliza por lo general una entonación adecuada, coloca el acento prosódico correctamente y articula los sonidos individuales con claridad; su acento tiende a verse influido por otra/s lengua/s que habla, si bien esto afecta muy poco o nada a la inteligibilidad.	Articula una alta proporción de sonidos de la lengua meta de forma clara en la producción de fragmentos prolongados de lengua. Es inteligible en toda su extensión, a pesar de algunos errores sistemáticos de pronunciación. Realiza generalizaciones a partir de su repertorio para predecir los rasgos fonológicos de la mayor parte de palabras que desconoce (<i>p. ej.</i> , el acento de las palabras) con razonable precisión (<i>p. ej.</i> , cuando lee).	Emplea los rasgos prosódicos (<i>p. ej.</i> , el acento, la entonación, el ritmo) para apoyar el mensaje que quiere transmitir, si bien con influencia de otra/s lengua/s que habla.
B1	Su pronunciación es en general inteligible; se aproxima a la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra. Sin embargo, su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla.	En general se comprende todo su discurso, a pesar de que se producen errores de pronunciación de sonidos aislados individuales y palabras con las que está menos familiarizado.	Transmite su mensaje de forma inteligible, a pesar de una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla sobre el acento, la entonación y/o el ritmo.
A2	Su pronunciación es en general lo suficientemente clara como para comprenderse, si bien sus	Su pronunciación es generalmente inteligible cuando se comunica en situaciones cotidianas, sencillas	Utiliza los rasgos prosódicos de palabras y frases cotidianas de forma comprensible, pesar de una

⁵ Por razones de espacio, se han reducido las formas de género, incluidas en esta nueva versión, al neutro, y se ha empleado la abreviatura «p. ej.», que aparece marcada en cursiva.

	interlocutores tienen que pedirle de vez en cuando que repita. Una fuerte influencia sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad y requerir colaboración de los interlocutores. No obstante, la pronunciación de palabras conocidas es clara.	siempre que el interlocutor haga un esfuerzo para comprender sonidos específicos. Los errores sistemáticos en la pronunciación de fonemas no impiden la inteligibilidad, siempre que el interlocutor haga un esfuerzo para reconocer y adaptarse a la influencia del bagaje lingüístico del hablante en la pronunciación.	fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla en el acento, la entonación y/o el ritmo. Los rasgos prosódicos (<i>p. ej.</i> , el acento en las palabras) son adecuados en palabras familiares y habituales y en enunciados sencillos.
AI	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas puede ser comprendida con cierto esfuerzo por interlocutores acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico en cuestión. Reproduce correctamente un repertorio limitado de sonidos, así como el acento de palabras y frases simples y conocidas.	Reproduce sonidos de la lengua meta si se le guía cuidadosamente. Puede articular un número limitado de sonidos; el discurso solo es inteligible si el interlocutor le proporciona ayuda (<i>p. ej.</i> , repitiendo de forma correcta y consiguiendo que repita los sonidos nuevos).	Utiliza un repertorio limitado de rasgos prosódicos en palabras y frases de forma inteligible, a pesar de una fuerte influencia en el acento, el ritmo y/o la entonación de otra/s lengua/s que habla; su interlocutor necesita ser colaborativo.

Nota: elaboración propia.

No es casual que el *Volumen Complementario* apunte a esta relación entre la *inteligibilidad* y el control de los rasgos de acento, ritmo y entonación, siendo estos los principales fenómenos que hacen que el mensaje pueda ser comprendido. Además, subraya el *acento* no como una desviación de la norma sino como el resultado de la influencia de otra/s lengua/s conocidas. Es evidente que cada lengua tiene su propia manera de integrar los sonidos, así que el estudiante desprovisto de una enseñanza que apunta a estas diferencias y que trabaja en la mejora de la competencia fónica copiará por transferencia la estructura fónica de su L1 (o de otras lenguas aprendidas antes de la que se está adquiriendo). Ignorar la existencia de estos elementos en las clases es prescindir de una pieza esencial de la lengua oral. Si bien alcanzar una pronunciación nativa no es el objetivo, creemos que, como el MCER refleja, el acento puede acarrear problemas de comunicación (incomprensión, constantes aclaraciones y sobreesfuerzos). Por tanto, se debe tomar conciencia de ello y debemos darles la oportunidad de practicar a nuestros estudiantes para que puedan mejorar. Siguiendo a Cantero (1994), la estructura fónica de nuestra lengua materna condiciona la manera en cómo interpretamos otras lenguas. Esto explica que podamos decodificar mejor el discurso de una persona hablando una segunda lengua que al propio nativo cuando compartimos con esta la misma L1 (o una lengua cuya estructura fónica es similar), y, al contrario, que nos cueste tanto entender a una persona cuya L1 tiene una estructura fónica distinta a la/s que estamos acostumbrados.

De hecho, aunque el cuadro antepone la producción a la percepción, se hace mención al esfuerzo que debe hacer el interlocutor para entender el mensaje y, posteriormente, en el mismo documento se subraya la necesidad de ser capaz de entender (percibir auditivamente) a otros «participantes», «hablantes de la lengua meta» o «hablantes competentes» (Anejo 7, p. 289), ya no solo a los nativos, como se describía en la versión anterior.

Creemos que una enseñanza que aboga por presentar los aspectos fónicos desde los inicios del aprendizaje, para que los estudiantes se familiaricen con ellos y puedan desarrollar una competencia fonológica⁶ suficiente en la lengua meta, facilitará sus intercambios como hablantes y como oyentes.

Llegados a este punto, resulta necesario examinar la presencia de la pronunciación en los contenidos de los manuales, pues son la base que sustenta la enseñanza-aprendizaje y la práctica docente en el aula. Quizá los materiales sean la causa por la cual la pronunciación sigue siendo la gran olvidada. Esto, junto a la falta de formación en la materia, genera que el profesor de E/LE la obvie por no disponer de herramientas que despierten su motivación y le den seguridad para introducirla en las clases, un hecho que quedó demostrado en la investigación realizada por el profesor Orta Gracia (2009).

En el próximo apartado, haremos una revisión general de su tratamiento en los manuales de E/LE desde el surgimiento del enfoque comunicativo y, a continuación, nos detendremos en el análisis de la versión actualizada de *Aula Internacional Nueva edición* – ahora, *Aula Internacional Plus*–, en la cual la pronunciación parece verse contemplada desde nuevas perspectivas.

2.3. La pronunciación en el diseño curricular de los manuales de español

Si bien en los primeros años del enfoque comunicativo hubo un intento por incluir la pronunciación en los manuales de lenguas extranjeras, no son pocos los autores que se han referido a la posición marginal que sigue teniendo respecto a los otros contenidos, sobre todo en el ámbito de la didáctica del español. Los nuevos enfoques (comunicativo y por tareas)

⁶ Este es el término que utiliza el MCER para referirse a la habilidad de saber usar los conocimientos sobre los sistemas fonético y fonológico de la lengua meta. En este trabajo nos hemos referido a tal concepto como *competencia fónica*.

reconocieron el valor que la comunicación tenía en el aprendizaje de lenguas y se esforzaron por desterrar de la didáctica las prácticas anteriores de corte conductista. Sin embargo, a principios de siglo, tras más de treinta años del nacimiento y desarrollo del enfoque comunicativo, Llisterri (2003) advertía que la enseñanza de la pronunciación en E/LE «se encontra[ba] desvinculada de los planteamientos comunicativos y [...] se halla[ba], en cambio, mucho más cercana a los métodos estructurales clásicos.» (p. 106).

El autor asegura que los materiales de enseñanza de la pronunciación y de corrección fonética presentaban todavía actividades similares a las de los métodos anteriores, y desaprueba los ejercicios de repetición concebidos «como principal estrategia de aprendizaje»:

[...] el clásico “escucha y repite” –omnipresente en los materiales para la corrección fonética en ELE– asumen que por el simple hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el estudiante será capaz no sólo de reproducirlo adecuadamente sino también de integrarlo en el nuevo sistema fonético de la L2 que progresivamente va construyendo (p. 101).

Además, estos seguían atendiendo a los elementos segmentales por encima de los suprasegmentales, y la mayoría de ejercicios se basaban en la repetición de enunciados y palabras aisladas o en la discriminación auditiva de pares mínimos.

Los estudios llevados a cabo por Carbó et. al (2003)⁷ demuestran que en muchos manuales publicados en España ni siquiera se hace mención a la pronunciación, o bien aparece solamente al estudiar el alfabeto y asentada sobre una base ortográfica de grafía-sonido, o bien se centra en cuestiones de descripción fonológica: patrones acentuales en las palabras españolas y de entonación en relación con los tipos de oración. Se sorprenden de que se incluya más en los manuales de español publicados fuera de España⁸, porque de alguna manera constata la creencia errónea de que la pronunciación se adquiere escuchando y, por tanto, no hace falta trabajarla en contextos de inmersión, donde uno ya está suficientemente expuesto a la lengua meta.

⁷ Destacaron solo tres métodos que trataban la pronunciación desde otros enfoques: *Ven, Rápido y Es español* (de Calabuig, 1991; Miquel et al., 1994; Alcoba et al., 2001, respectivamente).

⁸ *Encuentros y Vistas* (Amann et al., 1994; Blanco et al., 2001).

Tal y como los autores Iruela (2004), Bartolí (2005) y Cantero (1999) apuntan, entre otros, la pronunciación no ha convergido hacia el mismo cauce que la gramática y el léxico en el enfoque comunicativo.

Buscando demostrar que la pronunciación no ha experimentado la misma evolución que otros contenidos de la lengua, Bartolí (2015) analiza un total de 29 manuales de E/LE publicados entre las últimas dos décadas del siglo pasado y la primera del presente. A partir del estudio, concluye que la pronunciación no aparece de forma sistemática en las unidades didácticas de la mayoría. En cuatro de ellos ni aparece, en otros solamente al estudiar los sonidos y su correspondencia gráfica, con mayor suerte algunos incluyen actividades, si bien en el cuaderno de ejercicios. Solo nueve⁹, de los cuales seis son distintos niveles de *Sueña y Español en marcha*, pertenecen al que llama «primer grupo»: manuales con una sección de pronunciación en cada unidad, con un espacio propio en el índice de contenidos y un tratamiento tanto de lo segmental como de lo suprasegmental. Además, observa que en muchos se ignoran las novedades del MCER (2002) y del PCIC (2006).

Los manuales que siguen el enfoque comunicativo, o la posterior programación mediante tareas, están vertebrados por un conjunto de actividades en las que los niveles de lengua se integran con el fin de capacitar al alumno para realizar tareas comunicativas que simulan a las que hacen los hablantes en contextos auténticos. La definición de *tarea* que propone el *Diccionario de términos clave de E/LE* (DTCE) explicita la necesidad de vincular los procesos de uso y aprendizaje con los de atención a la forma, por lo que esperaríamos que la pronunciación tuviera cierto protagonismo: pues no hay comunicación sin pronunciación, y la competencia fónica es en sí misma, como ya apuntamos en el apartado anterior, uno de los seis constituyentes que conforman la competencia lingüística. Sin embargo, si analizamos cualquier unidad didáctica, nos damos cuenta de la gran cantidad de actividades dedicadas al aprendizaje del léxico y las formas gramaticales (a la observación y asimilación de estas) y las pocas –si no nulas– destinadas a trabajar la pronunciación. Contrariamente a aquellos, la pronunciación no parece ser un componente necesario que permita al alumno hacer un uso real de la lengua, quizá por eso no goza de dicho prestigio entre los objetivos de aprendizaje del manual. Orta Gracia (2017) habla de la importancia de vincular la pronunciación con las actividades de lengua (el léxico y la gramática) o las de comunicación. La pronunciación sirve

⁹ Estos son: *Rápido* (1993); *Sueña* (2000 y 2001), en sus cuatro niveles; *Vive el español* (2003); *Nuevo ELE inicial 1* (2002) y *Español en marcha* (2005 y 2006), en los primeros niveles y en B1.

como apoyo de refuerzo para reflejar las diferencias de significado, con ella conseguimos que los estudiantes entiendan los significados «de una manera mucho más intuitiva» (16:08mm). Asimismo, la entonación y el ritmo son técnicas mnemotécnicas muy útiles para fijar los contenidos.

Iruela (2007b), por su parte, hace una propuesta de integración de la pronunciación siguiendo el modelo del enfoque por tareas. El autor clasifica las actividades en tres tipos: las que analizan las formas lingüísticas, las comunicativas y las de aprendizaje. Así, sostiene, de la misma manera que en los manuales existen actividades donde se analiza el sistema formal (la gramática y el léxico), podrían existir actividades centradas en percibir y producir los elementos fónicos. Junto a esto, insiste en la necesidad de tomar conciencia y reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la pronunciación, como se hace al tratar los aspectos gramaticales de la lengua. Las *actividades capacitadoras* pueden centrarse tanto en la conciencia (percepción) como en el aprendizaje o el uso (producción) de las formas. Son estas las que capacitan al estudiante para realizar con éxito la tarea final y le permiten progresar en el desarrollo de las distintas competencias. El siguiente cuadro resume el tipo de actividades que propone:

Tabla 2- Objetivos de actividades capacitadoras y actividades comunicativas

Objetivos de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiente	Grupos de actividades
<p>La atención en la pronunciación</p>  <p>La atención en el significado</p>	1. Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación.	Actividades capacitadoras
	2. Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos.	
	3. Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar.	
	4. Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano.	Actividades comunicativas
	5. Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano.	

Nota: tomada de Iruela (2007b)

Como vemos, las *actividades capacitadoras* se corresponden con las *posibilitadoras* del enfoque por tareas.

En conclusión, como estos autores defienden, si los manuales contemplaran la pronunciación como necesaria y la integraran a los otros contenidos, sería posible la adquisición de una «buena» (o mejor) competencia fónica, así como sucede con el resto de competencias. En el próximo apartado veremos qué tratamiento recibe en un manual que implementa una enseñanza mediante tareas: *Aula Internacional Plus*.

3. OBJETIVOS

Este trabajo supone una aportación al campo de la didáctica de la pronunciación a partir del análisis de su tratamiento en la versión actualizada de *Aula Internacional Nueva edición*. Del estudio de las actividades seleccionadas y del material que presentan las últimas ediciones, se rebela la presencia o ausencia de una herramienta actual que garantice la enseñanza-adquisición del componente fónico, de acuerdo con los planteamientos de los autores citados y los descriptores de fonología del *Volumen Complementario*. Quedan descritos a continuación los objetivos que vertebran el estudio:

- a. Describir el foco de atención y la tipología de las actividades que trabajan la pronunciación en los manuales de *Aula Internacional Plus* (del nivel A1 al B2.1).
- b. Observar la cantidad de actividades que centran su atención en elementos segmentales y suprasegmentales.
- c. Analizar el tratamiento que recibe la pronunciación en las cápsulas de fonética.

4. METODOLOGÍA

El DTCE (Instituto Cervantes, 2008) señala que la didáctica de LE entiende la pronunciación en dos sentidos: el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a la *producción fónica*. En este sentido más amplio,

el que incluye los sonidos y la prosodia, es como nosotros también la entendemos y, por tanto, este es el concepto del que partimos para la configuración de las herramientas de análisis.

Para cubrir los objetivos descritos, hemos elaborado dos plantillas con las que observaremos diferentes partes del manual. Ambas se basan en un análisis descriptivo-cuantitativo.

La primera nos permitirá evaluar de acuerdo con criterios de tipología los ejercicios dedicados a la pronunciación que los manuales presentan. La evaluación de esta plantilla se llevó a cabo por tres profesoras de LE, buscando con ello que los resultados –a veces condicionados por los criterios de interpretación del investigador– tuvieran una mayor validez. Aunque para el análisis de algunos ejercicios es necesario conocer la terminología de la materia (fenómenos de la pronunciación, tipología de actividades, enfoque), lo cual no es siempre posible debido a la falta de formación en pronunciación entre el profesorado de E/LE (Gil Fernández, 2007), hemos realizado anotaciones y auxiliado con ejemplos (*Anexo 1*, después de actividades) que sirven como consulta para aclarar algunos términos.

Esta manera de proceder nos permite obtener resultados que se ajustan más fielmente a los parámetros de fiabilidad. En la configuración de la plantilla, hemos seleccionado veintidós ejercicios/actividades (algunas con diferentes apartados) que, o bien se basan en trabajar sonidos vocálicos y consonánticos, o bien aspectos prosódicos: acento¹⁰, entonación y ritmo (y fenómenos que afectan a este, como las pausas y el resilabeo).

Es importante resaltar que hemos considerado solamente aquellos ejercicios en los que se trata la pronunciación (ya sea de forma directa o indirecta, como posteriormente se verá), aunque algunos, por el hecho de ser ejercicios asentados en una base de lectoescritura, centren su atención más en la relación grafía-sonido o entonación-puntuación.

No se han tenido en cuenta los audios o las representaciones de diálogos con o sin modelo previo (grabaciones libres) cuando en estas no se hacía referencia explícita a la pronunciación. Entendemos que sobre todo en estos ejercicios donde los alumnos tienen que grabarse en formato de vídeo, y que suelen incluir simulaciones de entrevistas, diálogos y discusiones en las que se trata de resolver una situación, se tendrá en cuenta la pronunciación, aunque no siempre se hace referencia a esta en las instrucciones o los recursos auxiliares y, por tanto, no los hemos incluido. Además, la colección ofrece un gran abanico de ejercicios de comprensión oral que tienen en cuenta las distintas variedades del español, de gran utilidad para sensibilizar

¹⁰ Acento prosódico o léxico, como lo trata Jorge Rico (2012, p. 75). Cuando hagamos referencia al *acento ortográfico* lo señalaremos como tal.

sobre la riqueza de los acentos y afinar el oído de los estudiantes hacia estos, pero tampoco han sido analizados porque sobrepasaríamos la extensión que se nos permite.

En la segunda plantilla, nos detendremos en los aspectos de la pronunciación que se trabajan en las cápsulas de fonética¹¹. Al contrario que en la anterior, esta será solamente evaluada por la autora del presente trabajo.

Así pues, la primera parte de la investigación va a estar centrada en el análisis de las actividades, en su tipología y en los elementos fónicos trabajados, mientras que la segunda pondrá el foco en las cápsulas: los fenómenos de la pronunciación tratados en sus vídeos y la tipología de ejercicios propuestos como práctica tras su visionado.

4.1. Descripción del corpus de análisis

Los manuales *Aula Internacional Plus* corresponden a la última versión actualizada de *Aula Internacional Nueva Edición*. La colección está compuesta por cinco tomos, cuyos niveles van del A1 al B2.2, y atiende a los descriptores de nivel que el MCER establece. Las publicaciones se han realizado a lo largo de los dos últimos años (en el 2020, los dos primeros; al año posterior, el siguiente; y el último en el vigente), por lo tanto, reflejan actualidad en el enfoque y planteamiento empleados.

El hecho de que el tomo número 5, de nivel B2.2, fuera publicado –por lo menos su versión digital– tras la última actualización de la página web del Campus Difusión (el 14 de julio de 2022) no nos ha permitido incluirlo como parte del primer análisis.

Siendo *Aula* «el manual de español más utilizado en todo el mundo de E/LE» (Editorial Difusión, 2022), es decir una herramienta reconocida, consideramos que puede ser una investigación novedosa y de interés para conocer la realidad de hoy en cuanto al papel de la pronunciación en la enseñanza-aprendizaje de E/LE. La colección *Aula* sigue las directrices del enfoque por tareas.

¹¹ Cuando hablamos de *las cápsulas de fonética* (o de *las cápsulas*) podemos hacer referencia a los vídeos didácticos, pero también a toda la sección (incluyendo en esta los ejercicios de práctica).

Mostramos a continuación una tabla que hemos diseñado para reflejar las características de los contenidos del índice, el número de unidades y las páginas por manual¹². Por lo descrito con anterioridad, la tabla describe cuatro de los cinco tomos publicados hasta la fecha.

Tabla 3- Características del corpus de análisis

Manual	Unidades	Contenidos por unidad	Páginas
<i>Aula Internacional Plus 1</i>	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de la tarea final ▪ Recursos comunicativos ▪ Recursos gramaticales ▪ Recursos léxicos ▪ Fonética 	203
<i>Aula Internacional Plus 2</i>	10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de la tarea final ▪ Recursos comunicativos ▪ Recursos gramaticales ▪ Recursos léxicos ▪ Fonética 	220
<i>Aula Internacional Plus 3</i>	12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de la tarea final ▪ Recursos comunicativos ▪ Recursos gramaticales ▪ Recursos léxicos ▪ Ortografía ▪ Fonética 	262
<i>Aula Internacional Plus 4</i>	6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de la tarea final ▪ Recursos comunicativos ▪ Recursos gramaticales ▪ Recursos léxicos ▪ Lengua oral y coloquial 	148

Nota: elaboración propia.

Nótese que los dos primeros tomos presentan bastantes similitudes: los mismos contenidos en el índice e igual cantidad de unidades por manual. Aunque *Aula Internacional Plus 1* divide sus unidades de la 0 a la 9, hemos detallado la cantidad y no el tipo de numeración. Un dato importante que debemos tener en cuenta es la variación en los contenidos del tercer tomo, donde vemos incluido un apartado nuevo: *Ortografía*. Con la incorporación de este, los contenidos de pronunciación quedan reducidos a más de la mitad, 5 cápsulas de fonética frente a 7 de ortografía, que no van a ser analizadas, al ser nuestro objetivo principal observar aspectos de la pronunciación: percepción y producción orales y/o escrita (respecto a este

¹² En el recuento se ha incluido la sección *Más ejercicios* por ser parte del análisis, pero no la de *Más Gramática*.

último, hemos considerado las actividades en las que competencia fónica se vincula con la ortografía).

El segundo análisis, pues, tampoco va a tener en cuenta ni *Aula Internacional Plus 4* ni *Aula Internacional Plus 5*. En este caso no se trata solo de una cuestión de publicación, como en el caso del análisis de las actividades que no ha incluido este último, sino de estructura, ya que a partir de *Aula Internacional Plus 4* las cápsulas se centran en aspectos pragmáticos y discursivos (*Cápsulas de la lengua oral y coloquial*). Si bien sabemos que la entonación juega un papel importante en contextos no formales, pues interviene para reforzar el valor funcional de lo que decimos (Iruela, 2007a), después de hacer una revisión, observamos una atención hacia los recursos léxicos y gramaticales que ayudan a saber interpretar la lengua oral en contextos coloquiales, pero apenas (salvo una) se incide en la pronunciación de estos, por mucho que aparezca de manera intrínseca.

4.2. Descripción del procedimiento de análisis

Pasamos a continuación a detallar el primer análisis. Las siguientes preguntas representan las categorías de la tabla que hemos diseñado, que mostramos al final de la descripción. En esta se verán reflejados los aspectos que nos interesa tratar, los cuales vamos a relacionar con algunas de las ideas de los apartados anteriores y con autores que hemos tomado como referencia.

1. ¿Dónde ponen el foco los ejercicios de pronunciación de los manuales analizados?

Entendemos que para llegar a desarrollar el control fonológico que describe el MCER se debería empezar trabajando ambos elementos (segmentos y suprasegmentos) desde los inicios de la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

A partir de esta pregunta, podremos observar los fenómenos fónicos (sonidos, acento, tipos de entonación, ritmo: pausas y resílabeo) que han incluido los manuales y podremos deducir cuáles han considerado más necesarios para la adquisición de la competencia fónica del español.

2. ¿Qué objetivos se persiguen: trabajar la observación/percepción o la producción?

De la mano de Iruela (2004) nos detuvimos en la idea de la *percepción* como medio que hace posible la producción posterior. Alicia Mellado (2012) diseñó una posible secuencia

didáctica de la pronunciación que va desde la «sensibilización» a la «práctica libre», y en la cual se define la fase de «reeducación del oído» como necesariamente anterior a la de reproducción o producción con modelo previo (p. 34).

Mediante esta pregunta podremos contabilizar la tipología de actividades: cuántas buscan enseñar-aprender a percibir los elementos fónicos, cuántas están centradas en su producción y cuántas persiguen ambos objetivos.

3. ¿De qué tipo son las actividades que presentan los manuales y en qué sección se encuentran?

Las actividades donde se explican conceptos básicos del componente fónico (suelen incluir gráficos o imágenes) y los ejercicios de observación y reflexión lingüística-fónica son importantes porque se centran en la observación de las formas, y es gracias a estas que el estudiante podrá identificar si existen patrones de funcionamiento similares entre su lengua y la lengua meta. Los ejercicios de discriminación también son necesarios para desarrollar la capacidad auditiva (y productiva) hacia, por ejemplo, determinados elementos fonológicos que pueden resultar similares entre sí al oído de los estudiantes, ya sea porque los asimilan con un sonido de su sistema fonológico, que conciben como «parecido» al de su lengua, o porque se da un contraste inexistente para ellos, el cual no son capaces de percibir. El DTCE (Instituto Cervantes, 2008) define los pares mínimos (identificación y discriminación) como ejercicios que tienen como objetivo que el alumno practique «alguno de los contrastes fonológicos que se dan en la lengua meta, como, por ejemplo, el que hay en español entre *ere* vibrante simple (en *pero*) y *erre* vibrante múltiple (en *perro*)». Suelen ser de resolución cerrada y con ellos se pueden trabajar unidades segmentales y suprasegmentales. Además, pueden clasificarse como *perceptivos*, cuando se trata de escuchar e identificar y, como *productivos*, cuando es el estudiante el que emite los vocablos o enunciados.

La selección de actividades responde a un análisis exhaustivo de las unidades y la sección *Más Ejercicios* de los manuales que han sido objeto de estudio, lo cual nos permitirá entender el tratamiento que recibe la pronunciación respecto al resto de contenidos.

4. ¿Predominan los ejercicios estructurales o comunicativos?

Aunque Llisterri (2003) criticaba los ejercicios de repetición que presentaban los manuales de E/LE por no corresponderse con los planteamientos del enfoque comunicativo, estos pueden considerarse como actividades facilitadoras previas a la tarea comunicativa (Iruela, 2007b), para practicar un/os determinado/s sonido/s o un tipo de entonación porque, según Luque (2012), ayudan a mejorar la articulación y a corregir errores. Así, si bien no son

comunicativos, a veces son necesarios y pueden estar perfectamente integrados con los otros contenidos de la programación.

A partir de esta pregunta, determinaremos si predominan los ejercicios de métodos estructuralistas y conductistas o los que abogan por un uso de la lengua en contextos más auténticos.

5. ¿Se integra a otros contenidos o se trabajan solo aspectos de la pronunciación?

A este respecto recuperamos lo dicho por Orta Gracia (2017, 12:50mm) sobre la importancia de que la pronunciación aparezca cuando se enseñan otros contenidos (lingüísticos y extralingüísticos). De esta forma, promovemos el desarrollo de diferentes competencias de manera más completa porque, como ya apuntábamos, el componente fónico interviene en el léxico, la gramática, la ortografía, la pragmática, la sintaxis, etcétera. Si la pronunciación se estudia a partir de significados (o, si se quiere, de un concepto gramatical: por ejemplo, las *oraciones especificativas*), será más fácil que el alumno recuerde lo aprendido que si se estudian solo las formas disociadas de otros componentes igual de importantes en la comunicación.

Como actividad que sigue un enfoque directo, siguiendo la clasificación de Hidalgo y Cabedo (2012, en Escourido Pernas, 2014), entendemos aquellas que tienen como finalidad única trabajar la pronunciación de elementos segmentales o suprasegmentales. Recogemos como ejemplo la actividad 1 de nuestro análisis¹³, en la que los alumnos deben escuchar una serie de palabras y marcar la casilla según el fonema que oigan en cada grupo /x/-/g/, /k/-/s/ o /θ/.

¹³ Note el lector que el análisis se ha hecho a partir de las ediciones anotadas para docentes y por eso los ejercicios de resolución cerrada que ponemos como ejemplo vienen con la solución.

6. LETRAS Y SONIDOS /MÁS EJ. 10, 11

1

 07:08 Escucha las siguientes palabras y marca cómo se pronuncian las letras en negrita.

	/x/ como Javier	/g/ como Gael
1. ginecólogo	X	<input type="radio"/>
2. jueza	X	<input type="radio"/>
3. bloguero	<input type="radio"/>	X
4. Jiménez	X	<input type="radio"/>
5. lenguas	<input type="radio"/>	X
6. belga	<input type="radio"/>	X
7. cirujana	X	<input type="radio"/>
8. jefa	X	<input type="radio"/>
9. guineano	<input type="radio"/>	X
10. ingeniera	X	<input type="radio"/>
11. trabajo	X	<input type="radio"/>
12. lingüista	<input type="radio"/>	X
13. psicólogo	<input type="radio"/>	X
14. nicaragüense	<input type="radio"/>	X

	/k/ como casa	/s/ o /θ/ como pizarra
1. francesa	<input type="radio"/>	X
2. correo	X	<input type="radio"/>
3. suiza	<input type="radio"/>	X
4. nacionalidad	<input type="radio"/>	X
5. arquitecto	X	<input type="radio"/>
6. cubano	X	<input type="radio"/>
7. médica	X	<input type="radio"/>
8. qué	X	<input type="radio"/>
9. zumba	<input type="radio"/>	X
10. venezolano	<input type="radio"/>	X

Para comparar

- ¿En tu lengua existen estos sonidos? ¿Cómo se escriben? ¿Alguno de ellos no existe? ¿Cuál?
- ¿En tu lengua hay letras o grupos de letras que se pronuncian de forma distinta según el lugar de procedencia del hablante (como la **z** en español)?

Ejemplo 1: actividad 6 (número 1 en el análisis) del manual *Aula Internacional Plus 1*, Unidad 1, p. 21

Dentro del enfoque indirecto, hemos incluido aquellas actividades en las que la pronunciación no se menciona pero es necesaria para entender diferencias de tipo sintáctico, léxico o morfosintáctico. El ejercicio del Ejemplo 2 muestra una actividad en la que el estudiante tiene que discriminar entre pares homógrafos que se distinguen tan solo por la posición del acento. Aunque se plantee como una actividad de ortografía, por estar sujeta a las formas escritas (acento gráfico), y en las instrucciones no se guíe al estudiante para que preste atención a la sílaba destacada en cada par de palabras, consideramos que implícitamente está obligado a recurrir a la pronunciación.

7

15. Completa las frases con estas palabras.

sabia hacia medía sabía hacía

media

- a. Cuando tenía 12 años, ya media 1,70 m.
- b. Nos tenemos que ir ya, son las ocho y media.
- c. Mi abuela era una mujer muy sabia.
- d. Mi hermana pequeña sabía leer a los 4 años.
- e. No estuve mucho rato en la playa, hacia demasiado calor.
- f. Toma el metro hacia Plaza de España y bájate en la segunda parada.

Ejemplo 2: actividad 15 (n.º 7 en el análisis) de *Más Ejercicios*, p. 212, *Aula Internacional Plus 2*

Por otro lado, aquellas actividades que están planteadas para trabajar otros aspectos de la lengua, pero que hacen referencia a la pronunciación en un momento dado, se han clasificado como integradas. Véase el ejemplo 3 (actividad 9 en nuestro análisis), donde, si bien el foco está en aprender algunos recursos pragmáticos para mostrar desacuerdo, la pronunciación se considera importante y forma parte del contenido de aprendizaje (se hace mención a ella), como vemos en el apartado B de la actividad.

A. Lee estas conversaciones. ¿Qué situaciones son formales? ¿Cuáles informales? ¿Qué recursos usa Gloria para mostrar que no está de acuerdo con lo que le dicen?



9

B. 50 Ahora escucha las conversaciones de A y fíjate en la entonación de los recursos usados para mostrar desacuerdo.

Ejemplo 3: actividad 5 (n.º 9 en el análisis), tomada de *Aula Internacional Plus 3*, Unidad 9, p. 128.

Así pues, con esta última pregunta, analizaremos el tipo de enfoque. Si el foco está puesto en trabajar la pronunciación de sonidos o palabras/frases sin contexto, o bien se trabajan otros aspectos de la lengua y esta aparece indirectamente, o bien se vincula a los contenidos trabajados de manera integrada: es parte de estos porque se entiende que es necesaria para entender diferencias de significado lingüístico o pragmático.

Véanse las categorías que recogen estas preguntas en la plantilla de la *Tabla 4*. Los colores han servido para dividir cada una de ellas. En negrita hemos señalado los títulos de cada apartado y también los números de las actividades que han sido extraídas de las unidades principales, en contraposición a las que han sido tomadas de los cuadernos de ejercicios.

Tabla 4- Diseño plantilla análisis actividades

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total	
FOCO																								
a. Foco en fonemas y sonidos																								0
b. Foco en acento de palabra																								0
c. Foco en la entonación																								0
d. Foco en el ritmo (pausas)																								0
TIPOLOGÍA																								
e. De percepción																								0
f. De producción																								0
g. Ambas																								0
DE NATURALEZA																								
h. Perceptiva	Explicación teórica																							0
	Reflexión																							0
i. Productiva	Discriminación																							0
	Identificación																							0
	Representaciones																							0
GRADO DE CONTROL																								
j. Práctica	Por imitación																							0
	Semicontrolada																							0
	Libre																							0
ENFOQUE																								
k. Directo																								0
l. Indirecto																								0
m. Integrado																								0

Nota: elaboración propia

Para obtener los resultados de la segunda parte del análisis, haremos una revisión de los índices de contenidos, observaremos los fenómenos fónicos de los que se ocupan las cápsulas de fonética y el tipo de ejercicios a realizar *a posteriori*. Las preguntas que buscan responderse a partir de los ítems de la plantilla (ver muestra tras la descripción) son las siguientes:

1. ¿Tiene la pronunciación un apartado propio en el índice de contenidos?

Tal y como apunta Bartolí (2015), a partir del índice de contenidos obtendremos una visión general de cómo –regular o irregularmente– se presenta la pronunciación en los manuales.

2. ¿Qué elementos fónicos se trabajan en las cápsulas?

El MCER define la competencia fonológica como el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- la prosodia:
 - acento y ritmo de las oraciones;
 - entonación.

Varios autores defienden (Gilbert, 1987; Guzmán, 1992) que la entonación es un componente fundamental en la pronunciación. Al respecto Gil Fernández (2007) advierte que esta debería estar presente desde el primer día de clase.

El análisis de las cápsulas nos permitirá determinar qué atención se le ha dado a la entonación y, sobre todo, conocer qué conceptos de la pronunciación se han considerado prioritarios.

3. ¿Cuántas cápsulas trabajan elementos segmentales y cuántas suprasegmentales?

La importancia de trabajar también los aspectos prosódicos, en contra de la enseñanza tradicional que solamente centraba su atención en la enseñanza de los segmentos, lo recogimos en palabras de Cantero (2003) y Bartolí (2012).

A partir de esta pregunta, podremos calcular el porcentaje de cápsulas destinadas a explicar aspectos de la pronunciación en relación con los segmentos y los suprasegmentos.

3. ¿Aparecen explicaciones teóricas? ¿Se incide en la reflexión?

Las explicaciones teóricas en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación son necesarias para presentar conceptos básicos que los alumnos deben conocer. De la tabla que compartimos sobre el trabajo de Iruela (*Tabla 2*), se destacan en un primer lugar actividades para conocer los elementos fónicos. En este primer contacto con lo que serán nuevos patrones melódicos o fonemas (inexistentes en su lengua o representados en grafías diferentes) y nueva terminología (la mayoría desconocerá los elementos que intervienen en la melodía de la lengua de estudio, incluso de la suya propia), los alumnos tomarán conciencia de las principales piezas que conforman la base de la pronunciación española. Las actividades de reflexión son importantes porque se centran en la observación de las formas y es así como el estudiante

podrá conocer los patrones de funcionamiento de la lengua meta y compararlos con los de su lengua.

Esta pregunta nos permitirá analizar si se han tenido en cuenta actividades donde se explican conceptos básicos del componente fónico y ejercicios de observación y reflexión lingüística-fónica.

4. ¿Se hace referencia a segundas lenguas para la comparación?

Incluir la L1 de los aprendientes o de una lengua internacional como el inglés en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, con muestras que ejemplifiquen el contraste de rasgos entre las lenguas que se comparan, es una técnica defendida por varios autores, sobre todo cuando hablamos a nivel fónico. En gran parte, los errores de pronunciación y los problemas que los estudiantes se encuentran para adquirir los elementos fónicos se deben al trasvase de la estructura fónica de su L1, como se dijo con anterioridad. Alicia Mellado (2012) defiende que parte del trabajo del profesor es arreglar la *sordera fonológica*¹⁴ de sus estudiantes. Para ello son recomendables ejercicios en los se observen los rasgos distintivos entre la L1 (o una lengua conocida por los estudiantes) y la lengua meta.

Veremos si las cápsulas se apoyan en estas diferencias para ayudar a los estudiantes a darse cuenta de las dificultades con las que se van a encontrar y determinaremos en qué plano (segmental o suprasegmental) se recurre más a la comparación de lenguas.

5. ¿Se tienen en cuenta otras variedades del español?

Si bien es difícil enseñar todas las variaciones que se producen a nivel fónico en los distintos dialectos del español, creemos que algunos fenómenos resultan básicos y necesarios para que el estudiante desarrolle su competencia fónica. En este apartado nos detendremos a observar los fenómenos que se tratan en las cápsulas de fonética.

6. ¿Cuántos ejercicios están dedicados a la percepción y reflexión?, ¿cuántos a la (re)producción?

Los vídeos de las cápsulas se pueden clasificar como ejercicios de sensibilización que ayudan a conocer por medio de imágenes y gráficos algunos fenómenos de la pronunciación española y que, en muchas ocasiones, se apoyan en mostrar los contrastes fónico-fonológicos

¹⁴ «Incapacidad que los hablantes de una lengua tienen para percibir contrastes fonológicos que se dan en otras lenguas y que no existen en la suya» (Mellado, 2012, p. 138).

entre el español y otra/s lengua/s. Percibir es el paso previo que hay que realizar para poder llegar a producir correctamente.

Esta pregunta nos permitirá computar qué tipo de ejercicios predominan en las cápsulas.

Véanse las categorías del modelo de plantilla (*Tabla 5*) para responder a lo descrito en este segundo análisis. Advierta el lector que hemos utilizado la negrita en los títulos de cada gran apartado (*Unidades, Contenidos índice, Vídeos y Ejercicios a posteriori*) y el gris de fondo para marcar las categorías que engloban los diferentes ítems analizados.

Tabla 5- Plantilla de análisis de las cápsulas

UNIDADES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CONTENIDOS ÍNDICE										
VÍDEOS										
ELEMENTOS FÓNICOS										
Sonidos vocálicos										
Sonidos consonánticos										
Acentuación										
Entonación										
Ritmo										
Resilabeo										
Pausas										
EXPLICACIÓN TEÓRICA										
¿Se compara el español con otras segundas lenguas?										
¿Se tienen en cuenta diferentes variedades?										
EJERCICIOS <i>a posteriori</i>										Total
Percepción										
Producción										
Reflexión										

Nota: elaboración propia.

5. ANÁLISIS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tomando como referencia lo descrito en los apartados 4 y 4.2., procedemos a mostrar las tablas con los resultados de las 3 plantillas analizadas por las tres profesoras. En el *Anexo I* pueden consultarse las veintidós actividades.¹⁵

Tabla 6- Plantilla análisis actividades profesora 1

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total	
FOCO																								
a. Foco en fonemas y sonidos	x	x	x					x																4
b. Foco en acento de palabra							x						x	x			x	x	x					6
c. Foco en la entonación				x	x	x			x	x	x	x			x	x							x	10
d. Foco en el ritmo (resilabeo y pausas)																					x	x		2
TIPOLOGÍA																								
e. De percepción	x	x					x	x	x		x		x	x		x		x	x	x				12
f. De producción					x										x									2
g. Ambas			x	x		x				x		x					x					x	x	8
DE NATURALEZA																								
h. Perceptiva	Explicación teórica	x									x									x				3
	Reflexión	x						x	x	x	x			x							x		x	8
i. Productiva	Discriminación						x						x			x								3
	Identificación	x	x	x													x	x	x					6
	Representaciones				x	x	x				x		x			x						x	x	8
GRADO DE CONTROL																								
j. Práctica	Por imitación			x	x		x											x				x	x	6
	Semicontrolada											x			x									2
	Libre					x					x													2
ENFOQUE																								
k. Directo	x	x	x	x														x	x	x		x	x	9
l. Indirecto							x						x	x										3
m. Integrado					x	x		x	x	x	x	x			x	x						x		10

¹⁵ Aquellas actividades que contienen un icono amarillo y blanco (categoría de «Nota» en los documentos PDF) son las extraídas de las unidades del libro de alumno.

Tabla 7- Plantilla análisis actividades profesora 2

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total	
FOCO																								
a. Foco en fonemas y sonidos	x	x	x					x																4
b. Foco en acento de palabra							x					x	x				x	x	x					6
c. Foco en la entonación				x	x	x			x	x	x	x				x	x						x	10
d. Foco en el ritmo (pausas)																x					x	x	x	4
TIPOLOGÍA																								
e. De percepción	x	x					x	x			x		x				x	x	x	x				10
f. De producción					x					x				x	x	x								5
g. Ambas			x	x		x			x			x										x	x	7
DE NATURALEZA																								
h. Perceptiva	Explicación teórica											x									x	x		3
	Reflexión		x					x														x		3
i. Productiva	Discriminación							x					x				x	x	x					5
	Identificación	x		x	x		x					x	x			x						x	x	9
	Representaciones					x			x	x						x								4
GRADO DE CONTROL																								
j. Práctica	Por imitación						x					x	x									x	x	5
	Semicontrolada	x	x	x	x			x					x	x			X	X	x	x	x			12
	Libre					x			x	x														3
ENFOQUE																								
k. Directo	x	x	x	x		x		x			x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	16
l. Indirecto							x						x	x										3
m. Integrado					x				x	x														3

Tabla 8- Plantilla análisis actividades profesora 3

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Total		
FOCO																									
a. Foco en fonemas y sonidos	x	x	x					x										x						5	
b. Foco en acento de palabra							x						x	x			x		x					5	
c. Foco en la entonación				x	x	x			x	x	x	x				x	x							9	
d. Foco en el ritmo (pausas)																					x	x	x	3	
TIPOLOGÍA																									
e. De percepción	x	x						x			x		x	x				x	x	x				9	
f. De producción				x	x		x			x						x	x							7	
g. Ambas			x			x			x								x					x	x	6	
DE NATURALEZA																									
h. Perceptiva	Explicación teórica											x										x		2	
	Reflexión																							0	
i. Productiva	Discriminación							x	x									x						3	
	Identificación	x	x	x						x				x	x		x		x	x	x	x	x	12	
	Representaciones				x	x	x			x	x		x			x								7	
GRADO DE CONTROL																									
j. Práctica	Por imitación			x	x		x											x					x	x	6
	Semicontrolada	x	x					x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x			13	
	Libre					x				x	x		x											4	
ENFOQUE																									
k. Directo	x	x	x	x				x								x	x	x	x			x	x	12	
l. Indirecto							x						x	x										3	
m. Integrado					x	x				x	x		x			x						x		7	

Tras las muestras, pasamos a la descripción de los datos obtenidos.

Con respecto al foco, se han encontrado 4 actividades dedicadas a trabajar la articulación de fonemas y sonidos frente a 18 que centran su atención en la prosodia: acento, ritmo y entonación. Hemos considerado las pausas y el resilabeo como elementos que caracterizan al ritmo. Las primeras porque sirven para dividir los grupos melódicos¹⁶ de un enunciado, y el número de grupos repercute en el tiempo de producción, por tanto, también en el ritmo; el segundo porque la ausencia de pausas y la unión silábica en los enunciados, característica de este fenómeno del habla, contribuyen a crear un ritmo particular. No se ha incluido el tempo porque, a pesar de ser un fenómeno prosódico, no «es una propiedad dependiente de la lengua sino de la situación» (Lahoz, 2012, p. 109), y creemos que, por estar sujeto a la pragmática, si se trabaja suele hacerse a partir de niveles superiores. Se deduce, pues, que los aspectos suprasegmentales se trabajan por encima de los segmentales.

En cuanto a la diferencia de resultados, hemos validado los datos que en mayor medida coinciden (sobre todo las profesoras 1 y 2) y refutado los que se desvían del resto, así como aquellos que, creemos, no han sido bien analizados, los cuales justificaremos a partir de una muestra. Pongamos por caso el último ejercicio del análisis, que se interpreta como un ejercicio de ritmo, según las profesoras 2 y 3. Sin embargo, nosotros creemos que el ritmo tiene que ver con la forma de agrupar las palabras en unidades del discurso, que suelen estar compuestas por un número específico de sílabas en cada lengua, o sea el resilabeo y las pausas influyen en los patrones rítmicos, pero este ejercicio, desde nuestro punto de vista, trabaja principalmente la entonación, porque se alude a la intensidad con que se pronuncia una palabra respecto a los otros elementos del enunciado y, por tanto, para nosotros el foco está en la entonación, no el ritmo.

¹⁶ «Cada grupo melódico es la porción de enunciado que se caracteriza por un contorno melódico significativo» (Lahoz, 2012, p. 105).

22 13.  41 Escucha estas frases y fíjate en la palabra en la que la persona que habla pone el énfasis (en negrita). Luego léelas tú intentando hacerlo de forma parecida.

- a. Se podrán presentar **únicamente** los que hayan terminado los estudios.
- b. La convocatoria está dirigida **exclusivamente** a los estudiantes de segundo año de carrera.
- c. Se valorará **muy especialmente** la motivación de los estudiantes.

Ejemplo 4: Actividad 13 (22 en el análisis), de *Más Ejercicios*, p. 160, *Aula Internacional Plus 4*

Por lo que se refiere a la tipología, computamos 12 actividades de percepción, 2 de producción y 8 de ambas. Aunque existen desigualdades en los análisis, hemos dado por bueno nuestro criterio cuando el resultado ha coincidido con el de una de las profesoras.

Vale la pena referirnos a la actividad número 10 del análisis, que hemos evaluado de manera distinta a como lo ha hecho una de las otras profesoras. Si bien el principal objetivo es representar una discusión y grabarse, el ejercicio presenta un cuadro auxiliar tras las instrucciones donde se describen las pautas para evaluar la producción de los compañeros y, entre estas, se hace mención a la pronunciación. Así pues, hemos entendido que si los alumnos saben que van a ser evaluados sobre este aspecto van a prestar atención a la entonación y, de la misma manera, los que evalúan van a tener que reconocer los patrones melódicos que se asocian a ese estado de ánimo que están representando. Por ello, la actividad se ha clasificado principalmente como productiva, pero entendemos que es perceptiva en la fase de evaluación. Otro ejemplo que ha creado confusión es la actividad 16, la cual ha sido clasificada en el mismo ítem por las dos profesoras y que seguimos creyendo, tras una segunda revisión, que es una actividad de percepción.

16 11. Escucha estas conversaciones y complétalas con los signos de puntuación (¿, ¡, Ø) que tienen que llevar las expresiones en negrita.

- a. • Ayer me encontré en la calle un billete de cien euros.
◦ ¡Qué suerte!, **¿ no ?**
- b. • Ayer me encontré en la calle un billete de cien euros.
◦ **¡ No !** ¿Y lo cogiste?
- c. • ¿Sabes a quién vi ayer? ¡A Teo!
◦ **¿ Ah, sí ?** ¿Dónde?
- d. • ¿Sabes a quién vi ayer? ¡A Teo!
◦ Teo... **¡ Ah, sí !** ¡El del instituto!

Ejemplo 5: Actividad 11 (n.º 16 en el análisis) de *Más Ejercicios*, p. 231, *Aula Internacional Plus 3*

Como se ve en el ejemplo, la actividad consiste en la escucha de un audio en el que se fija la atención en la entonación que el interlocutor usa para reaccionar ante una anécdota que le acaban de contar. El estudiante tiene que percibir si es una entonación neutra o si transmite algún sentimiento, y elegir el signo ortográfico con el que relaciona el significado que interpreta. Aunque el alumno tenga que elegir entre el signo exclamativo, el interrogativo o ninguno, no creemos que sea una actividad de producción porque realmente el alumno no produce nada, sino ejercita su capacidad auditiva para distinguir entre diferentes tipos de entonación. Por eso, la hemos catalogado como una actividad en la que solo se trabaja la percepción.

En general, predominan los ejercicios perceptivos en las actividades centradas en fonemas y sonidos (computamos un total de 4), donde solamente en uno se practica la articulación. También de aquellas con foco en el acento clasificamos la mayoría como actividades de percepción. La entonación se trabaja a partir de ejercicios de percepción, de producción y de ambos. Cuando tenemos un enunciado del tipo «escucha y reproduce el texto oral» se ha clasificado como un ejercicio perceptivo y productivo, porque para poder reproducir algo primero se tienen que percibir los patrones fónicos del modelo dado.

Cortés (2002) defiende que la «*inteligibilidad* es bidireccional» (p. 72) y que para llegar a ella se deben conocer los patrones prosódicos, para poder entender al interlocutor, pero también respetarlos, para poder hacerse entender. Por consiguiente, consideramos que es tan importante la percepción como la producción.

De las centradas en el ritmo, tan solo se han computado 2 actividades donde se presta atención a las pausas. Parece ser que el ritmo es el fenómeno que menos atención requiere en la práctica de la adquisición fónica del español.

En fase de presentación o sensibilización, se suelen presentar ejercicios de explicación teórica (con representaciones visuales o ejemplificaciones) y reflexión sobre las formas fónicas. En este análisis computamos un total de 8 ejercicios de reflexión y 3 ejercicios de explicación teórica: el número 1, que explica el fenómeno del seseo; el 11, dedicado a la entonación de las condicionales; y el 19, que trata la diferencia acentual de pares de palabras (la 1.^a y 3.^a persona del imperfecto de subjuntivo y la 3.^a del futuro de indicativo en sus formas del singular). Aunque este tiene una base ortográfica, ya que recoge las reglas de acentuación, lo hemos considerado dentro del grupo porque implícitamente se debe prestar atención a la pronunciación.

De los ejercicios de ejercitación, que pueden ser de naturaleza perceptiva o productiva, existen los pares mínimos, ejercicios de respuesta cerrada o práctica controlada. Hemos clasificado en nuestra tabla dos tipos de ejercicios de pares mínimos: los de discriminación y los de identificación. Mientras que en los primeros se debe discriminar entre dos ítems – normalmente – que suenan/se deben pronunciar igual o diferente, en los segundos se tiene que identificar un sonido o, por ejemplo, un tipo de entonación, y decir lo que se ha oído. Computamos, respectivamente, un total de 3 y 6 ejercicios de cada uno de ellos.

En la fase de ejercitación, son comunes las representaciones de situaciones concretas: diálogos y conversaciones con mayor (por imitación) o menor grado de control (semicontroladas o libres). De las actividades seleccionadas, nos encontramos con 8 representaciones, 4 de las cuales son de práctica por imitación, 2 de práctica semicontrolada, pero a partir de un texto escrito y no oral, y 2 comunicativas de libre producción. Es interesante mencionar que algunas requieren que los estudiantes graben sus producciones y, aunque, no se dan más pautas sobre cómo proceder (ni siquiera en la edición anotada para docente, que también ha sido revisada), es un recurso provechoso para llevar a cabo en la fase de supervisión: corrección y evaluación –autoevaluación–. De esta manera, se podrían comparar las grabaciones y las réplicas para ver las diferencias de articulación que se perciben en aquellas en las que se deba reproducir un texto, o bien analizar si en las actividades de

producción libre la entonación es la correcta según la situación que se representa, y hacer una evaluación conjunta.

Encontramos algunas diferencias significativas en los resultados de las tres plantillas en cuanto a la clasificación de ejercicios de naturaleza perceptiva, concretamente en los de reflexión: 8 ejercicios hemos catalogado dentro de este grupo. A nuestro entender, cualquier ejercicio en el que aparezca un enunciado que haga mención a un fenómeno fónico del español y que incida en que piensen si este fenómeno existe en sus lenguas es de reflexión. De igual manera, los ejercicios sobre las formas lingüísticas (fónicas) en los que se induce al alumno a reflexionar acerca de estas, ya sea en las diferencias existentes entre dos formas o en el significado fónico asociado a una forma (las palabras con las que mostramos desacuerdo, por ejemplo, como en la actividad 9 del análisis), son de reflexión.

En relación con el enfoque metodológico, hemos establecido tres tipos: directo, indirecto e integrado, conforme a los criterios descritos por Hidalgo y Cabedo (2012, en Escourido Pernas, 2014) para la enseñanza de la entonación. Del directo computamos un total de 9 ejercicios, del indirecto 3, y, por último, en 10 de los ejercicios la pronunciación aparece integrada a otros contenidos. Si bien está claro que el enfoque directo tiene como objetivo principal trabajar un elemento fónico (ejemplo parte izquierda en *Tabla 9*), hemos tenido algunas dificultades para catalogar ciertos ejercicios en los que se pone el foco en la ortografía. Por ejemplo, en el ejercicio 13 del análisis (parte derecha *Tabla 9*), aunque indirectamente la pronunciación está implicada, porque el acento en estos casos marca el núcleo del grupo fónico (resalta la parte más significativa del bloque), y eso es perceptible al leer o reproducir el enunciado, no se hace mención a la forma de articular sino a la ortografía, a la marca en la escritura que se pone sobre algunas sílabas con acento prosódico. Es decir, se supedita a la escritura y no a la manera de producir oralmente. En casos como este, hemos considerado que la pronunciación es tratada desde un enfoque indirecto.

Tabla 9- Aula Internacional Plus 1, Más Ejercicios (p.14) - Aula Internacional Plus 3, Más Ejercicios (p. 223)

<p>3 11.  Escucha las siguientes palabras y repítelas prestando atención a los sonidos de las letras o grupos de letras en negrita. Puedes grabarte con el móvil.</p> <p>francés Paco queso científica trece</p> <p>cocinero arquitectura Argentina jamón</p> <p>lengua marroquí</p>	<p>13 6. ¿Con o sin tilde? Acentúa las palabras en negrita cuando sea necesario.</p> <p>a. Luis pregunta cuando nos vamos de viaje.</p> <p>b. Luis me ha preguntado por ti cuando nos hemos visto esta mañana.</p> <p>c. Alba no sabe que Juan está enfadado con ella.</p> <p>d. Alba no sabe que le pasa a Juan.</p> <p>e. Dani siempre le pregunta a Violeta cómo está su padre.</p> <p>f. Dani le preguntó a Violeta por su padre, como siempre.</p>
--	--

Tras la presentación de los datos, podemos decir que nos encontramos ante una herramienta que concede mayor importancia al estudio y la práctica de los rasgos suprasegmentales. La entonación es, sin duda, el elemento que más se trabaja en los manuales *Aula Internacional Plus*. Aunque hay una progresión lógica de acuerdo con los contenidos que se requieren en cada nivel (es natural que en las primeras actividades se trabaje la articulación de algunos sonidos porque el alfabeto suele presentarse en el nivel inicial), existe un mayor número de actividades dedicadas a los aspectos prosódicos.

De la tipología de ejercicios, computamos una mayor cantidad de ejercicios dedicados a desarrollar la capacidad perceptiva que la productiva, aunque algunos de ellos ejercitan las dos habilidades. Por consiguiente, nos encontramos con más ejercicios que corresponden a la fase de entrenamiento (escucha, descubrimiento y discriminación), de «reeducación del oído», en palabras de Mellado (2012, p. 34).

En cuanto a la naturaleza y el grado de control de las actividades, aunque se tienen en cuenta los principios de la enseñanza de corte comunicativo en algunas de comprensión y expresión oral (las representaciones, por ejemplo), predominan sobre todo ejercicios de repetición. Si bien, contrariamente al concepto de *actividad tradicional*¹⁷ que recoge Bartolí (2015), muchos se enfocan en la práctica de fenómenos que tienen que ver con la prosodia. Además, la pronunciación se integra a otros contenidos casi en la mitad de las actividades propuestas y, por tanto, se la ha considerado necesaria para entender aspectos lingüísticos (gramática, sintaxis y léxico), pero también pragmáticos.

¹⁷ Los ejercicios tradicionales son «prácticas de percepción y producción de palabras en uno o dos sonidos» (p. 20).

A pesar de este avance, la mayoría de ejercicios en los que se trabaja explícitamente algún aspecto de la pronunciación se encuentra en la sección *Más Ejercicios*. Después de una minuciosa revisión del libro del alumno en los cuatro tomos analizados, pudimos encontrar solamente cinco actividades en las unidades principales.

Para la obtención de datos del segundo análisis, hemos diseñado un modelo de plantilla que nos sirve para describir el tratamiento de la pronunciación en las cápsulas de los manuales de nivel A1, A2 y B1. En las tablas siguientes se pueden ver los datos obtenidos, que detallaremos y discutiremos tras las muestras.

Tabla 10- Plantilla de análisis *Aula Internacional Plus 1*

UNIDADES	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
CONTENIDOS ÍNDICE	Sí										
VÍDEOS											
ELEMENTOS FÓNICOS											
Sonidos vocálicos		x							x		
Sonidos consonánticos					x			x		x	
Acentuación				x							
Entonación	x					x	x				
Ritmo											
Resilabeo			x								
Pausas							x				
EXPLICACIÓN TEÓRICA											
¿Se compara el español con otras segundas lenguas?		Sí			Sí			Sí		Sí	
¿Se tienen en cuenta diferentes variedades?											
EJERCICIOS <i>a posteriori</i>											Total
Percepción	3	3	2	2	2	4	3	4	2	4	29
Producción	1	1	1	0	1	2	1	2	0	2	11
Reflexión				1	1				2		4

Tabla 11- Plantilla análisis Aula Internacional Plus 2

UNIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
CONTENIDOS ÍNDICE	Sí										
VÍDEOS											
ELEMENTOS FÓNICOS											
Sonidos vocálicos											
Sonidos consonánticos	x		x	x			x			x	
Acentuación								x			
Entonación					x	x			x		
Ritmo		x									
Resilabeo											
Pausas									x		
EXPLICACIÓN TEÓRICA											
¿Se compara el español con otras segundas lenguas?	Sí	Sí	Sí								
¿Se tienen en cuenta diferentes variedades?							Sí				
EJERCICIOS a posteriori											Total
Percepción	4	3	1	4	3	2	4	2	2	4	29
Producción	1	2	1	3	2	1		1	1	3	15
Reflexión			1		1	1	2	1			6

Tabla 12- Plantilla análisis cápsulas Aula Internacional Plus 3

UNIDADES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
CONTENIDOS ÍNDICE		Sí	Sí					Sí	Sí	Sí		
VÍDEOS												
ELEMENTOS FÓNICOS												
Sonidos vocálicos												
Sonidos consonánticos												
Acentuación			x									
Entonación		x						x	x	x		
Ritmo												
Resilabeo												
Pausas								x		x		
EXPLICACIÓN TEÓRICA												
¿Se compara el español con otras segundas lenguas?												
¿Se tienen en cuenta diferentes variedades?									Sí			
EJERCICIOS a posteriori												Total
Percepción		2						3	2	2		9
Producción		2	2					2	2	1		9
Reflexión			1					2	2	2		7

La primera categoría, marcada en gris, nos permite comprobar si la pronunciación está incluida en las unidades del manual. Como se puede observar en las tres tablas, en los niveles A1 y A2 la pronunciación es parte de los contenidos de cada unidad, pero a partir de *Aula Internacional Plus 3* (B1) el número de unidades con un apartado de fonética se reduce a más de la mitad.

A propósito de las cápsulas (*Anexo 2*)¹⁸, hemos clasificado la tabla en diferentes apartados que nos ayudarán a hacer una descripción de, por un lado, los fenómenos fónicos que se tratan en los vídeos y, por otro, la tipología de ejercicios que se proponen para la práctica. En cuanto a estos, hemos registrado tres tipos: de percepción, producción y reflexión. Como se verá, algunos han sido catalogados como productivos y perceptivos, e incluso como perceptivos y de reflexión. Cuando en el enunciado se hace explícito que se preste atención a las formas fónicas (suelen aparecer verbos como *fíjate* o *piensa*), o es un ejercicio con foco en la regla que ha sido previamente explicada en el vídeo, lo hemos considerado dentro de este último grupo.

Por lo que respecta a la articulación, *Aula Internacional Plus 1* se centra en las cinco vocales del español, algunos sonidos consonánticos (*r-rr*, *che-j*, *p-t-k*) y las vocales en diptongo e hiato. Las explicaciones están basadas en la Fonética articulatoria: imágenes que muestran el movimiento de los labios, la posición de la lengua y la salida del aire. Si bien a veces se utilizan términos metalingüísticos (*vocales abiertas-vocales cerradas*, *palabras agudas*, *llanas* y *esdrújulas*) con los que posiblemente los estudiantes no están familiarizados, se evita mostrar la transcripción fonética y usar terminología propia para lingüistas y fonetistas (*vibrante*, *africada*, *oclusiva*), fijando así la atención en el movimiento de los órganos que muestra la imagen para que los estudiantes puedan entender visualmente cómo se debe articular. El contenido (imágenes y texto) es claro y está bien estructurado, así que puede seguirse y comprenderse con facilidad.

En cuanto a los elementos suprasegmentales, computamos un total de 3 unidades que se ocupan de los contornos entonativos. En la primera unidad del manual se trabajan las preguntas parciales (aquellas que contienen pronombres interrogativos), la quinta se centra en

¹⁸ Para consultarlos vídeos y los ejercicios interactivos, diríjase el lector al Campus Difusión y clique en estos iconos en el siguiente orden *Courses>Content> Vídeos didactizados y sus recursos>Cápsulas de fonética. Vídeos de animación sobre fonética y entonación. Con ejercicios interactivos.*

las diferencias de las curvas melódicas en oraciones interrogativas totales y oraciones enunciativas, la sexta y última en la entonación de las enumeraciones.¹⁹ Además, la pronunciación de la sílaba tónica (aunque se incluye el acento gráfico y las normas de acentuación), la unión de palabras en la lengua oral (resilabeo) y las pausas son también tratadas en el manual A1. Nos parece un dato relevante que la unidad de apertura se ocupe de un aspecto de la prosodia y no de los sonidos. Siguiendo a Lahoz (2012), la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta debería empezar por exponer al alumno desde el principio a los rasgos prosódicos de esta y seguir con un trabajo continuado que le permita llegar a su adquisición.

Pasando a los ejercicios, 29 están dedicados a la percepción y 11 a la producción, donde en solo uno de ellos (la entonación de las enumeraciones) se promueve la autoevaluación, a partir de un modelo que el estudiante tiene que escuchar después de hacer su producción para tomar conciencia de las diferencias entre ambos. Este se ha considerado de percepción y producción invertido, primero se produce el texto oral y luego se realiza un ejercicio auditivo para analizar las variaciones que se perciben en la pronunciación. Por último, en 4 de los ejercicios propuestos se reflexiona sobre las formas fónicas o las reglas que han sido explicadas en los vídeos, ya sea para recordar la terminología del tipo de palabra según su acentuación, predecir la pronunciación de los sonidos de erre o reconocer las vocales que pueden originar diptongo o hiato.

Aula Internacional Plus 2 se centra en 5 aspectos segmentales. Se trabaja la articulación de ñ, los distintos alófonos de *b-v-g-d* (sus sonidos fuertes y suaves, dependiendo de la posición que ocupen y las consonantes con las que estén combinadas), la *t* y la *d fuerte*, los grupos consonánticos que contienen *l* y *r* y, por último, las diferencias en la pronunciación de *ce-ci* o *z* y *ll-y* (la posibilidad de pronunciar [θ]-[s] y [ʎ]-[j] según la variante dialectal). De los elementos suprasegmentales, el nivel A2 dedica sus capítulos a la realización de la sílaba tónica, el ritmo (se menciona el resilabeo y la importancia de mantener el tono de las sílabas tónicas) y los significados que puede aportar la entonación de peticiones y justificaciones, de las oraciones exclamativas y de las temporales (también las pausas). Así pues, se presta atención a la riqueza de significados y a la información que contiene la entonación a nivel

¹⁹ «La [unión] entre enunciados cuya estructura sintáctica responde a una serie de elementos unidos normalmente por yuxtaposición, con excepción del último, que puede ir precedido o no de una conjunción copulativa» (Quilis, 1993, p. 441).

sociolingüístico²⁰: la relación de los interlocutores (el grado de formalidad y la cortesía); nivel afectivo: los sentimientos o el estado de ánimo del hablante; y nivel gramatical: las subordinadas adverbiales que preceden a la proposición principal se marcan con un contorno ascendente para indicar que esta última afecta no solo a la última palabra, sino a todo el núcleo anterior.

En las cápsulas del segundo manual, computamos un total de 29 ejercicios de percepción, 15 de producción y 6 de reflexión metalingüística. En 4 de ellos la secuencia percepción-producción se hace a la inversa: primero se produce y luego se escucha el modelo nativo para compararlo con la propia producción.

El último manual que incluye en los contenidos un apartado de fonética, *Aula Internacional Plus 3*, dedica cinco capítulos a trabajar aspectos de la prosodia. La segunda unidad se centra en la entonación de las preguntas disyuntivas, la tercera en cómo reconocer la sílaba tónica de formas escritas que no se han oído con anterioridad (relación competencia fónica-ortoépica), y trata el fenómeno de la doble acentuación de los adverbios en *-mente*, la octava en la curva melódica de las partículas narrativas que sirven para presentar hechos (ascendente) y los conectores de cierre o conclusión (descendente), la novena en la entonación y el significado de las preguntas eco y, finalmente, la décima en el acento sintagmático de las oraciones explicativas y especificativas (se incluyen las pausas). De los ejercicios que se proponen *a posteriori*, hemos recogido un total de 9 ejercicios de producción, 9 de percepción y 7 de reflexión.

Haciendo un análisis general de las cápsulas en los tres manuales, observamos un balance en la enseñanza-aprendizaje de elementos segmentales y suprasegmentales en los dos primeros niveles (50 % frente a 50 %). Sin embargo, partir del tercero (B1) los segmentos dejan de trabajarse y el estudio se centra en los suprasegmentos (en el *Anexo 3* se puede consultar un esquema que recoge los contenidos trabajados en cada cápsula). Estos datos nos parecen relevantes porque reflejan que estamos ante un recurso didáctico que concede la misma importancia a ambos elementos en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua meta. La entonación es la protagonista de la cápsula de apertura en el manual de nivel A1 y desde los primeros niveles la atención a la prosodia se da de manera proporcional a la de los sonidos. No olvidemos que estos niveles incluyen el resilabeo, el ritmo y las pausas. Sabemos

²⁰ Nos basamos en la clasificación de Lahoz (2012, p. 103).

que la enseñanza tradicional «[enfaticaba] los *rasgos segmentales* (consonantes y vocales) más que los *suprasegmentales* (ritmo, acento y entonación) como supuestos promotores de la inteligibilidad» (Avery y Ehrlich, 1992; Morley, 1991; Hahn, 2004, en Usó, 2008, p. 115). Autores como Bartolí (2012) y Cantero (2003) apuntaban a la importancia de trabajar la prosodia, aspecto clave en la comunicación oral. Así pues, parece que se han tenido en cuenta los enfoques defendidos por estos lingüistas.

Partiendo de que los vídeos son un recurso didáctico en el que se explica algún aspecto de la pronunciación, como ya mencionamos anteriormente, podemos decir que cada sección de las cápsulas comienza con una explicación teórica sobre el fenómeno fónico que interesa tratar. Todas las explicaciones se apoyan en imágenes y gráficos para facilitar su comprensión. Además, se suele incidir en la reflexión a partir de la comparación con otras lenguas.

En cuanto a los ejercicios propuestos, se recogen un total de 82 de percepción (de los cuales 17 son de reflexión) y 35 de producción. En la mayoría de estos, se incluye la grabación como parte de la actividad, pero en contadas ocasiones se incide en la observación y comparación con el modelo dado, o en la evaluación (autoevaluación) de esta, lo cual no tiene mucho sentido, porque no es posible que puedan llegar a corregir un error del cual no son conscientes. Al igual que sucedió en el análisis anterior, predominan las actividades perceptivas por encima de las productivas. Esto nos permite constatar las palabras de Lahoz (2012) sobre la importancia del entrenamiento auditivo en el aprendizaje fonético de una L2.

En general, para trabajar la articulación se muestran los alófonos de un fonema, por ejemplo, a través de imágenes que ilustran las diferencias en la colocación de los órganos a la hora de realizar uno u otro y se suele partir de un análisis contrastivo entre el sistema fonológico del español y otras lenguas: sobre todo se compara con el inglés, pero también con el francés, el alemán, el portugués y el italiano. Por lo tanto, se han tenido en cuenta tanto las bases de la Fonética contrastiva, que hace posible predecir los errores más comunes que podrían cometer alumnos que hablen o conozcan los rasgos de esas lenguas, como las de la Fonética articulatoria, para ilustrar la posición y el movimiento de los órganos que participan en la producción del sonido tratado.

Aunque hay pocos vídeos que se centran en fenómenos relacionados con las variedades dialectales (solo se explican algunas diferencias en la entonación y fenómenos

como el Seseo y el Sheísmo), los locutores ni son siempre los mismos ni tienen la misma procedencia y, por tanto, se expone al estudiante a los distintos acentos dialectales. De igual manera sucede en las muestras de textos orales, el único inconveniente que encontramos en estas es que la producción a veces no se corresponde con la realidad de la lengua oral en un contexto natural.

En relación con la manera de presentar el contenido, creemos que el diseño es atractivo: se utilizan colores suaves en contraste con colores oscuros para subrayar el rasgo que se desea resaltar y las imágenes sirven de refuerzo para facilitar la comprensión de lo que se explica. Por ejemplo, en el vídeo dedicado a la sílaba tónica, las grafías de las palabras que aparecen están divididas en segmentos marcados en dos colores (el oscuro para la sílaba con acento²¹) y en los segmentos aparecen unas manos animadas que dan una palmada en cada golpe de voz de la palabra pronunciada por el locutor, y cuyo golpe destacado (sílabas tónicas) se refuerza a partir del tamaño de la imagen. Además, se ejemplifican maneras útiles de practicar/mejorar la articulación mediante el uso de objetos cotidianos, como el pañuelo que puede ayudarnos a ver si realizamos las *p*, *t* y *k* inglesas (aspiradas) o españolas, y el uso del espejo para observar la colocación de nuestros órganos cuando articulamos.

En los vídeos para tratar la entonación, se recurre principalmente a gráficos que representan las curvas melódicas y al uso de flechas que marcan el movimiento de los contornos (ascendente-descendente).

Para acabar, creemos que la cantidad de información transmitida en los vídeos es suficiente para su comprensión y que el ritmo se adecúa al nivel del público al que van dirigidos.

²¹ No tiene por qué ser gráfico. Nos referimos al concepto de *acento* que recogimos de Jorge Rico (pie de página n.º 9).

6. CONCLUSIONES

Tras haber revisado los materiales de *Aula Internacional Plus*, es el momento de reflexionar sobre si la pronunciación se trabaja en consonancia con el resto de contenidos del manual.

Gracias a los datos recogidos, podemos decir que existe una referencia expresa a la pronunciación en los tres primeros manuales de la colección. Sin embargo, y a pesar de que la pronunciación goza de un espacio propio en estos, la cantidad de actividades dedicadas a trabajarla es, cuando menos, insuficiente para llegar a adquirir una buena competencia fónica. Si comparamos el tratamiento que recibe la pronunciación con el de otros aspectos de la lengua, observamos que esta sigue estando excluida del lugar que ocupan la gramática y el léxico. Apenas cinco ejercicios de los analizados se encontraban en las unidades principales, hecho que demuestra que la pronunciación se continúa entendiendo como secundaria.

Además, la enseñanza de la pronunciación se supedita en gran medida a la escritura y aparece vinculada a las competencias ortográfica y ortoépica. Los ejemplos de las cápsulas aparecen siempre reforzados por el texto escrito y los signos de ortografía, por lo que la tradición lectoescritora sigue teniendo mucho peso todavía en la enseñanza de la pronunciación. Se hace mención a elementos de tipo ortográfico, como a las comas cuando se está trabajando la entonación (las pausas en la lengua oral y no escrita) de las oraciones explicativas y especificativas, así que, de alguna manera, se pretende enseñar lo que corresponde al medio oral a partir de símbolos gráficos propios del medio escrito, con la debida confusión que puede suponer eso para el estudiante, pues las pausas que realizamos en una conversación no siempre se corresponden con las que marcaríamos al transcribir lo dicho a un medio escrito, y también a la inversa.

Aun así, constatamos una reciente inclusión del componente fónico que es relevante para la didáctica de E/LE, la cual vemos reflejada no en la cantidad de actividades que contiene cada unidad de *Aula Internacional Plus*, sino en el tutorial de fenómenos de la pronunciación que aparece en todas las unidades de los dos primeros manuales y en parte de las unidades del tercero. La novedad de las cápsulas de fonética, los vídeos explicativos y los ejercicios interactivos como práctica para trabajar algún aspecto de la pronunciación permiten al profesor auxiliarse con un recurso bastante completo para lanzarse a incluir la pronunciación en sus clases. El problema no está en qué enseñamos, la tendencia a la enseñanza de los segmentos, como sucedía tradicionalmente, ha quedado refutada y se demuestra a partir de la

importancia que la prosodia –siendo esta tratada desde la unidad 0– tiene en las cápsulas, sino en cómo continuamos enseñando, porque estamos constreñidos por la fuerte influencia de la lectoescritura.

Creemos que, con todo, *Aula Internacional Plus* reconoce la necesidad de enseñar pronunciación en el aula de español y eso nos permite atisbar un futuro esperanzador para esta en el campo de la didáctica de E/LE.

La dificultad que entraña la enseñanza de la pronunciación: la escasa formación en la materia que tenemos los profesores y la falta de materiales donde realmente la pronunciación esté a la altura de los otros contenidos, más lo que supone el aprendizaje de esta en una segunda lengua, por ser el componente fónico el último que desarrolla el aprendiente y el que requiere más esfuerzo o práctica continuada para su adquisición, debería ser motivo suficiente para que dejemos de soslayarla.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, E., Castrillejo, V.A., Orta, A. (2012). *Soy profesor/a de español. Aprender a enseñar 2*. Edelsa.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. En *Phonica*, 1, pp. 1-27. Universitat de Barcelona.
www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Bartolí, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
[extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tdx.cat/bitstream/handle/](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tdx.cat/bitstream/handle/extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tdx.cat/bitstream/handle/)
- Bartolí, M. (2015). Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. En *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 38, pp. 17-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5898305>
- Brown, G. (1992). *Approaches to Pronunciation*. Teaching Modern English Publications. British Council.
- Brown, A. (2014). *Pronunciation and Phonetics. A Practical Guide for English Language Teachers*. Taylor & Francis Group.
- Canale, M. y M. Swain (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. En *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Cantero, F.J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. En *ASELE, Actas IV*, pp. 247-256. Centro Virtual Cervantes.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Cantero, F.J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 141-153. Horsori.
researchgate.net/publication/283725044_Francisco_Jose_Cantero_Serena_1998_Conceptos_clave_en_lengua_oral/link/5645951d08ae9f9c13e5ec9b/download
- Cantero, F.J. (1999). La mediació lectoescritora en l'ensenyament de la pronunciació. En *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. https://www.academia.edu/17540866/Francisco_Jos
- Cantero, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 545-572. Prentice Hall.
https://www.academia.edu/17541557/Francisco_Jos%20A9_Cantero_Serena
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M.J., De La Mota, C., Riera, M., Ríos, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. En *ELUA: Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, pp. 161-180. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6153>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Ensenyar lengua* (9.ª ed.). Graó.

- Cauneau, I. (1992). *Horen, Brummen, Sprechen: Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Klett Edition Deutsch.
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. esp. (2002, junio): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes. Anaya.
www.cvc.cervantes.es.
- Consejo de Europa (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Trad. esp. (2021, enero): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. Anaya.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Edinumen.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford University Press.
- Dieling, H. y Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt.
- Editorial Difusión (2022). *Manuales para adultos*. Recuperado el 4 de mayo de 2022, de <https://difusion.com/>
- Escourido, A.B. (2014). *Enseñar entonación: análisis de manuales* [memoria de Máster, Universitat de Barcelona]. Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/129799>
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco/Libros.
- Gilbert, J.B. (1987). Pronunciation and listening comprehension. En Morley, J. (Ed.), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*, pp. 29-39. Tesol.
- Giralt, M. (2006). El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica. En *Phonica*, 2, 1-26. Universitat de Barcelona. http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf
- Giralt, M. (2012). *El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41419>
- Giralt, M., Cantero, F.J. (2015). La presencia de la lengua escrita en los procesos de aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera: ¿podríamos hablar de interferencia? En A. Cabedo Nebot (Ed.), *Normas (Estudios lingüísticos hispánicos)*, 7, pp. 223-231.
<https://ojs.uv.es/index.php/normas/pages/view/anejos>

- Guzmán, A. (1992). Entonación y ritmo en la comunicación oral. En *Hispania*, 75(1), pp. 209-13. <https://ur.booksc.me/book/50065457/36e2cf>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y A. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 26 de abril de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2008). «Pronunciación». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 12 de abril de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm
- Instituto Cervantes (2008). «Pares mínimos». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de agosto de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ejercicioparesminimos.htm
- Instituto Cervantes (2008). «Tarea». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 20 de julio de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Iruela, A. (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>
- Iruela, A. (2007a). ¿Qué es la pronunciación? En *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, 9. <https://www.studocu.com/co/document/instituto-inec/derecho/2007-redele-9-02iruela-pdf/24077826>
- Iruela, A. (2007b). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. En *Monográficos MarcoELE*, 4, pp. 1-16. <https://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>
- Lahoz, J.M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp. 93-131. Edinumen.
- Luque, S. (2012). La corrección de los errores de articulación. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp. 43-74. Edinumen.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), pp. 91-114. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://joaquimllisterri.cat>

- Llisterri, J. (s.f.). Fonètica i fonologia. Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona.
https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon_def_ambits/fonetica_fonologia.html#Fon%C3%A8tica
- Martín Peris, E. (1996) Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
<chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tdx.cat/bitstream/handle>
- Mellado, A. (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp. 11-41. Edinumen.
- Orta Gracia, A. (2017). Hablando de pronunciación con Antonio Orta. En F. Herrera (Anfitrión), *LdeLengua*, (n.º 119). [Episodio de Podcast]
<https://eledelengua.com/ldelengua-119-hablando-de-pronunciacion-con-antonio-orta/>
- Orta Gracia, A. (2009). *La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/9823>
- Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Edinumen.
- Poch Olivé, D. (2004): La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. En *RedELE Revista electrónica de didáctica*, 1.
www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01
- Poch Olivé (2009). La corrección fonética en español lengua extranjera. En *Monográficos MarcoELE*, 8, pp. 193-200. https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Gredos.
- Rico, J. (2012). El acento y la sílaba en la clase de ELE. En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, pp. 75-92. Edinumen.
- Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. En *Phonica*, 4, pp. 104-130. Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes.
<chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

8. ANEXOS

ANEXO 1: ACTIVIDADES Y NOTAS DE CONSULTA

Nota importante: todos los ejercicios de rellenar, marcar, seleccionar... están resueltos, veréis las soluciones en color rojo porque se han tomado de las ediciones para el docente.

En algunas actividades veréis que se ha subrayado una parte en lila para que le prestéis atención, ya que nos puede dar la impresión de que no son propiamente de pronunciación, pero, como se hace referencia a esta de forma explícita, las hemos considerado dentro del grupo. Hay un total de 21 actividades (algunas con más de un apartado).

Gracias por tu colaboración.

6. LETRAS Y SONIDOS /MÁS EJ. 10, 11

1

 07-08 Escucha las siguientes palabras y marca cómo se pronuncian las letras en negrita.

	/x/ como Javier	/g/ como Gael
1. ginecólogo	X	<input type="radio"/>
2. jueza	X	<input type="radio"/>
3. bloguero	<input type="radio"/>	X
4. Jiménez	X	<input type="radio"/>
5. lenguas	<input type="radio"/>	X
6. belga	<input type="radio"/>	X
7. cirujana	X	<input type="radio"/>
8. jefa	X	<input type="radio"/>
9. guineano	<input type="radio"/>	X
10. ingeniera	X	<input type="radio"/>
11. trabajo	X	<input type="radio"/>
12. lingüista	<input type="radio"/>	X
13. psicólogo	<input type="radio"/>	X
14. nicaragüense	<input type="radio"/>	X

	/k/ como casa	/s/ o /θ/ como pizarra
1. francesa	<input type="radio"/>	X
2. correo	X	<input type="radio"/>
3. suiza	<input type="radio"/>	X
4. nacionalidad	<input type="radio"/>	X
5. arquitecto	X	<input type="radio"/>
6. cubano	X	<input type="radio"/>
7. médica	X	<input type="radio"/>
8. qué	X	<input type="radio"/>
9. zumba	<input type="radio"/>	X
10. venezolano	<input type="radio"/>	X

Para comparar



- ¿En tu lengua existen estos sonidos? ¿Cómo se escriben? ¿Alguno de ellos no existe? ¿Cuál?
- ¿En tu lengua hay letras o grupos de letras que se pronuncian de forma distinta según el lugar de procedencia del hablante (como la **z** en español)?

2

10.  32 Escucha y completa estas palabras con la sílaba que falta.

- | | |
|---------------------|---------------------|
| a. ...Ga... briel | f. ...Ja... pón |
| b. ...Gue... vara | g. Ar...gen... tina |
| c. ...Gui... nea | h. ...Gi... nebra |
| d. ...Gó... mez | i. ...Jo... sé |
| e. ...Gua... temala | j. ...Ju... lio |

3

11.  33 Escucha las siguientes palabras y repítelas prestando atención a los sonidos de las letras o grupos de letras en **negrita**. Puedes grabarte con el móvil.

francés Paco **queso** científica trece
cocinero arquitectura **Argentina** jamón
lengua **marroquí**

4



C. 22-25 Escucha las conversaciones y, en parejas, reproducidlas intentando imitar la entonación.

11. ¿CÓMO LO DICES?

A.  26 Escucha esta conversación. ¿A cuál de las siguientes situaciones corresponde?

1. Alguien está pidiendo dinero.
2. Alguien pide prestado algo a una amiga.
3. Alguien pide disculpas a su jefa.
4. Alguien da las gracias a una amiga.

5

B. En parejas, vais a representar una de estas cuatro situaciones. Elegid una y pensad qué vais a decir para conseguir vuestros objetivos.

1

A: Estás en una floristería en la que has comprado bastantes veces. Tienes que comprar urgentemente un ramo de flores para hacer un regalo. Te das cuenta de que no llevas dinero en metálico ni tampoco la tarjeta de crédito. Quieres decirle a la persona que te está atendiendo que vas a pagarle otro día.



B: Trabajas en una floristería. En la tienda hay un cliente que no conoces y que no te inspira confianza.

3

A: Hace dos meses prestaste 600 euros a un/a amigo/a, pero todavía no te los ha devuelto. Crees que no se acuerda, pero necesitas el dinero. Hoy habéis quedado para tomar un café. ¿Cómo se lo pides?



B: Estás tomando un café con un/a amigo/a. Hace un tiempo le pediste dinero, pero todavía no se lo has devuelto. Ahora mismo no tienes mucho dinero y quieres pedirle otros 600 euros.

2

A: Dentro de un par de días vas a recibir una visita de alguien de tu familia. Compartes piso con otra persona y tenéis turnos para limpiar. La casa está desordenada y sucia. ¿Cómo le dices a tu compañero/a de piso que tiene que limpiar la casa?



B: Estás algo molesto/a con tu compañero/a de piso porque siempre está dando órdenes. Además, hace poco tú le pediste un favor y él / ella no lo hizo.

4

A: Te encuentras a un/a vecino/a en el supermercado. Llevas muchas bolsas porque has comprado para todo el mes. No conoces mucho a esa persona, pero os saludáis todos los días. Quieres volver a casa con él / ella en su coche.



B: Estás en el supermercado y te encuentras a un/a vecino/a que no te cae muy bien. Tienes algo de prisa porque has quedado.

C. Ahora, vais a representar la situación. Pensad cómo vais a reaccionar y qué entonación vais a adoptar (podéis grabarlo para evaluar vuestra producción oral). El resto de la clase tiene que decidir si habéis sido amables, educados/as, bruscos/as...

6

1.  60-65 Señala en la transcripción de la actividad 1 de la página 67 del Libro del alumno en qué fragmentos pasan las cosas de las etiquetas. Escucha de nuevo las conversaciones y fíjate en la entonación de esos fragmentos. Después, léelos en voz alta tratando de imitar la entonación.

pedir un favor pedir permiso justificarse

agradecer presentar a alguien

pedir algo en un establecimiento

7

15. Completa las frases con estas palabras.

sabia hacia media sabía hacía

media

- a. Cuando tenía 12 años, ya media 1,70 m.
- b. Nos tenemos que ir ya, son las ocho y media.
- c. Mi abuela era una mujer muy sabia.
- d. Mi hermana pequeña sabía leer a los 4 años.
- e. No estuve mucho rato en la playa, hacia demasiado calor.
- f. Toma el metro hacia Plaza de España y bájate en la segunda parada.

8

13.  69 Escucha. ¿Se pronuncian igual las formas del infinitivo y del pretérito indefinido? *La pronunciación es la misma.*

INFINITIVO	PRETÉRITO INDEFINIDO
llegar	llegué
empezar	empecé
buscar	busqué
averiguar	averigüé

A. Lee estas conversaciones. ¿Qué situaciones son formales? ¿Cuáles informales? ¿Qué recursos usa Gloria para mostrar que no está de acuerdo con lo que le dicen?



1 Le vierto, pero tenía un mes para poder cambiar el producto.
¿Cómo? ¿Que esto tenía un mes? ¡No puede ser!

2 Gloria, estoy cansada de hacerlo todo en casa. Si a que últimamente no hacen nada, solo piensan en el trabajo!
¿Que no haga nada? ¡Eso es la verdad! ¡Le preparo el desayuno todos los días, siempre heje la tienda...

3 Me han dicho que últimamente siempre llega usted tarde.
Bueno, eso no es del todo cierto. La semana pasada tuve que llegar tarde dos días porque tenía que llevar a mi madre al hospital. Yo se lo comenté al jefe de Personal.

4 Mamá, ¿te pasa algo? Es tío muy raro.
¿Eso? ¡Qué va! Lo que pasa es que estoy muy cansada...

5 Pero, eso que ha preguntado...
¿Preguntado? No, yo digo que no. Estoy en el piso de siempre, eso.

CÁPSULA DE FONÉTICA 4
La entonación de las preguntas eco

9

B.  50 Ahora escucha las conversaciones de A y fíjate en la entonación de los recursos usados para mostrar desacuerdo.

C. Negociad qué problemas vais a tratar y poneos de acuerdo sobre qué vais a decir.

- Sara le dice a Samuel que no puede soportar que no haga nada en casa.
- Si. Y, además, le dice que lo peor es que ni se da cuenta de que...

10

D. Ahora grabaos en video representando la discusión que habéis preparado.

E. Cada pareja ve el video de otra pareja de la clase y evalúa cómo lo ha hecho.



✓ Para evaluar

- ¿Se entiende bien cuál es el tema de la discusión?
- ¿El registro es el adecuado?
- ¿El léxico y las expresiones que usan son correctos?
- ¿La entonación es adecuada?

11

8.  76 Escucha estas frases condicionales y fijate en su curva de entonación.


Si vamos en coche, podremos ver el paisaje.


Si voy a la fiesta, me lo pasaré muy bien.


Si vamos a Rusia, podremos visitar Moscú.

La curva de entonación de las frases condicionales puede dividirse en dos partes, la primera tiene un final que sube y la segunda tiene un final que baja.

12

9. Busca en la unidad otras tres frases condicionales y grábate leyéndolas en voz alta. Intenta hacer la entonación de las frases de la actividad 8.

13

6. ¿Con o sin tilde? Acentúa las palabras en negrita cuando sea necesario.

- a. Luis pregunta **cuándo** nos vamos de viaje.
- b. Luis me ha preguntado por ti **cuando** nos hemos visto esta mañana.
- c. Alba no sabe **que** Juan está enfadado con ella.
- d. Alba no sabe **que** le pasa a Juan.
- e. Dani siempre le pregunta a Violeta **cómo** está su padre.
- f. Dani le preguntó a Violeta por su padre, **como** siempre.

14

13. Piensa si los siguientes verbos (en la forma **tú**) tienen que llevar tilde o no y ponla en los casos necesarios.

- a. **véndela**
- b. **anuncialo**
- c. dilo
- d. **déjame**
- e. **emociónate**
- f. hazlo
- g. ponla
- h. **entregaselo**

15

12.  95-96 Dos personas cuentan dos anécdotas. Escucha cómo lo hacen y usa las siguientes expresiones para reaccionar. Úsalas en el orden indicado y presta atención a la entonación.

1

- a. ¿Ah, sí? ¡Qué rabia!, ¿no?
- b. ¡Qué rollo!
- c. ¡A Cuba!
- d. ¿Y qué hiciste?
- e. ¿Tres días? ¡Qué fuerte!
- f. Ya, claro. Eso o ir desnuda.
- g. ... ibas todo el día disfrazada, ¿no? ¡Menos mal!

2

- h. ¿Qué?
- i. ¿Ah, sí? ¿Y por qué? ¿Qué pasó?
- j. ¡No!
- k. Ya.
- l. ¿Y qué hiciste?
- m. ¡Qué mala suerte!
- n. ¡Menos mal!

16

11.  94 Escucha estas conversaciones y complétalas con los signos de puntuación (¿, ?, ¡, !, Ø) que tienen que llevar las expresiones en negrita.

- a. • Ayer me encontré en la calle un billete de cien euros.
 - ¡Qué suerte!, **¿... no ...?**
- b. • Ayer me encontré en la calle un billete de cien euros.
 - **...! No ...!** ¿Y lo cogiste?
- c. • ¿Sabes a quién vi ayer? ¡A Teo!
 - **...! Ah, sí ...?** ¿Dónde?
- d. • ¿Sabes a quién vi ayer? ¡A Teo!
 - Teo... **...! Ah, sí ...!** ¡El del instituto!

17

16.  105 Escucha cómo se pronuncian estas palabras y subraya la sílaba tónica. Luego, léelas en voz alta poniendo énfasis en esa sílaba.

- a. caro - carísimo
- b. raro - rarísimo
- c. feo - feísimo
- d. rico - riquísimo
- e. largo - larguísimo
- f. cómodo - comodísimo

18**17.**  **27** Escucha y marca qué palabras oyes.

1. a. bebería b. bebiera c. bebía
2. a. vendría b. viniera c. venía
3. a. entendería b. entendiera c. entendía
4. a. escribiría b. escribiera c. escribía
5. a. viviría b. viviera c. vivía
6. a. existiría b. existiera c. existía
7. a. subiría b. subiera c. subía
8. a. comería b. comiera c. comía

19**18.**  **28** Escucha y marca qué palabras oyes. Luego, lee el cuadro.

1. a. buscara b. buscará
2. a. gustara b. gustará
3. a. participara b. participará
4. a. estudiara b. estudiaré
5. a. hablara b. hablará
6. a. viajara b. viajará
7. a. comprara b. comprará
8. a. preparara b. preparará

Fíjate en que la 1.ª y la 3.ª persona del singular del pretérito imperfecto de subjuntivo se escriben igual que la 3.ª persona del singular del futuro de indicativo, con la diferencia de que en la forma en futuro la palabra es aguda y lleva tilde. La forma del imperfecto de subjuntivo no lleva tilde y es llana.

20

5.  29 Estas frases son del texto de la actividad 3 (pág. 61). Escúchalas y fíjate en las pausas que hacen.

- a. Para mí, lo de perder la cabeza por alguien es parte del pasado. **No es que** me prohíba enamorarme, **lo que pasa es que** no lo busco como lo hacía cuando era más joven.
- b. Estar solo no es una tragedia, **al contrario**, es una oportunidad para conocerte y aceptarte como eres.
- c. Me apetece encontrar a alguien con el que recuperar la complicidad. Pero, **por otro lado**, disfruto conociendo gente y experimentando cosas nuevas.
- d. Los solteros somos una comunidad y es fácil encontrar lugares para conocer gente y hacer cosas juntos. **Además**, sé que, si estuviera en pareja, no haría muchas de las cosas que hago.
- e. Reconozco que a veces echo de menos el cariño, organizar cosas con otra persona, tener una familia... **En realidad**, estoy dándole vueltas a la idea de formar mi propia familia yo sola.
- f. Llevo muy bien la soltería. En estos tiempos es diferente; **de hecho**, ser soltero está de moda.

21

6.  29 Escucha de nuevo las frases de la actividad 5 y léelas en voz alta intentando hacer las mismas pausas.

22

13.  41 Escucha estas frases y fíjate en la palabra en la que la persona que habla pone el énfasis (en negrita). Luego léelas tú intentando hacerlo de forma parecida.

- a. Se podrán presentar **únicamente** los que hayan terminado los estudios.
- b. La convocatoria está dirigida **exclusivamente** a los estudiantes de segundo año de carrera.
- c. Se valorará **muy especialmente** la motivación de los estudiantes.
- d. Los candidatos tienen que presentar **obligatoriamente** una carta de motivación explicando por qué quieren obtener la beca.

*Cuando la actividad tenga más de un apartado (o contenga un comentario que haga referencia a la pronunciación), es muy posible que tengas que marcar diferentes apartados de la misma categoría en la tabla.

DE NATURALEZA PERCEPTIVA Y/O PRODUCTIVA:

Diferencias entre *discriminación e identificación*.

Mostramos un ejemplo de una **actividad de discriminación**. Estos ejercicios pueden basarse en la discriminación de dos o más palabras opuestas fonológicamente por su acento (*caro - carro*) o por la entonación distinta de, por ejemplo, una oración enunciativa y otra interrogativa: *En serio - ¿En serio?*

Casi siempre **hay dos ítems y se tiene que decidir si suenan igual o diferente, si tienen el mismo acento o no** (no tiene por qué ser gráfico). Pueden ser de naturaleza perceptiva (escuchar y discriminar), pero también productiva (leer palabras o frases, o escribir la forma correcta entre dos pares).

► Actividad 1

Escucha los siguientes pares de palabras y decide si son iguales (=) o diferentes (≠) entre sí. Rodea tu respuesta con un círculo.

1. = / ≠ ► 2. = / ≠ ► 3. = / ≠ ► 4. = / ≠ ► 5. = / ≠ ► 6. = / ≠

Clave del profesor: 1. pero / perro: diferentes (≠) 2. pera / pera: iguales (=) 3. coro / codo: diferentes (≠)
4. pega / pera: diferentes (≠) 5. pida / ida: iguales (=) 6. cuero / cielo: diferentes (≠)

Las **actividades de identificación**, aunque son parecidas a las de discriminación, suelen tener marcas en el enunciado del tipo: subraya la forma, o marca la forma que escuchas, o escucha y escribe (identificar sonidos y grafías). Se tiene que identificar algo, más que discriminar: identificar sonidos distintos o el acento de palabra, por ejemplo.

► Actividad 8

Identificación de sonidos individuales

Fonema /x/

- Fíjate en las siguientes palabras: *gitano, cojín, jarra, urgente*. Todas ellas comparten el sonido [x], representado por las letras «g» y «j».
- En el siguiente cuadro, tienes que seguir la pista de las palabras que tienen el mismo sonido, [x], para llegar desde «Salida» hasta «Llegada». Recuerda que para pasar de una palabra a otra, estas tienen que estar en contacto.

Salida

José	guitarra	aguantar	zíngara	gozo	gusto	jarra
garra	cónyuge	garantía	giba	sajar	halagüeño	rogar
guante	guerra	ajo	alguacil	vaguedad	joroba	gol
segundo	guinda	gusto	lengua	guarda	ponga	reloj
lenguaje	ungüento	reglas	regadío	regalo	analgésico	ganas
toronja	naranja	gente	algodón	digerir	cigüeña	ángel

22

ENFOQUE:

Las actividades de **enfoque directo** tienen como objetivo principal trabajar algún aspecto de la pronunciación (sonidos, entonación...).

En las actividades de enfoque indirecto la pronunciación no se menciona y no se da explícitamente, pero es necesaria para entender diferencias de tipo sintáctico, léxico o morfosintáctico. Por ejemplo, una actividad en la que el estudiante tiene que discriminar entre pares homógrafos en una frase (*cuando vienes siempre se alegra - me pregunta que cuándo vienes*), que se distinguen tan solo por la presencia o ausencia del gráfico (tilde), se clasificaría como de ortografía porque está sujeta a las formas escritas, pero entendemos que

²² Actividades tomadas de: Bueno Hudson, R. (2013). Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/budapest 2013/04 bueno.pdf

indirectamente el alumno va a pronunciar esas dos palabras —aunque sea para sí— para entender las diferencias, y, por tanto, la pronunciación se trabaja de manera indirecta.

Las de **enfoque integrado** son aquellas que trabajan algún aspecto de la entonación de manera integrada con otros contenidos. El foco de la actividad será trabajar aspectos pragmáticos, léxicos o gramaticales, pero se hace mención explícita a algún fenómeno de la pronunciación.

ANEXO 2: CÁPSULAS DE FONÉTICA

Aula Internacional Plus 1

CÁPSULA DE FONÉTICA 0. ENTONACIÓN DE PREGUNTAS PARCIALES Y SU RESPUESTA

[

CÁPSULA DE FONÉTICA 0



Entonación de preguntas parciales
y su respuesta

]



1 Escucha las siguientes frases y decide si son preguntas o no.

1.  Es pregunta. 

No es pregunta.

2.  Es pregunta.

No es pregunta. 

3.  Es pregunta. 

No es pregunta.

2 Las preguntas que tienen una palabra interrogativa en español tienen una entonación especial. Marca si siguientes frases tienen o no una palabra interrogativa.

1.  ¿Cómo estás?
 Tiene una palabra interrogativa. 
 No tiene una palabra interrogativa.

2.  ¿Puedes hablar más alto?
 Tiene una palabra interrogativa.
 No tiene una palabra interrogativa. 

3.  ¿Cómo se dice "book"?
 Tiene una palabra interrogativa. 
 No tiene una palabra interrogativa.

3 Escucha estas preguntas y grábate reproduciéndolas.

1.  ¿Cómo estás?
 GRABAR REPRODUCIR

2.  ¿Qué significa "ordenador"?
 GRABAR REPRODUCIR

3.  ¿Cómo se dice "book"?
 GRABAR REPRODUCIR

4.  ¿Cómo se pronuncia "mochila"?
 GRABAR REPRODUCIR

5.  ¿Puedes hablar más alto?
 GRABAR REPRODUCIR

1 CÁPSULA DE FONÉTICA: VOCALES



1. En español, las cinco vocales siempre suenan igual. Escucha estas palabras y grábate reproduciéndolas.

1.  mamá
GRABAR REPRODUCIR 

2.  casa
GRABAR REPRODUCIR 

3.  Pepe
GRABAR REPRODUCIR 

4.  tele
GRABAR REPRODUCIR 

5.  mini
GRABAR REPRODUCIR 

6.  picnic
GRABAR REPRODUCIR 

2. Escucha las siguientes palabras y relaciónalas con su lengua.

1.  •  más (español)
 •  mass (inglés)

2.  •  tan (inglés)
 •  tan (español)

3.  •  miel (español)
 •  miel (francés)

4.  •  Chile (alemán)
 •  Chile (español)

5.  •  clic (español)
 •  click (inglés)

3. Escucha las siguientes palabras y completa con las vocales que oyes.

1.  C R

2.  C R

3.  M S

4.  M S

5.  R T

6.  R T

7.  R T

8.  P C

9.  P C

10.  P S

CÁPSULA DE FONÉTICA 2. ENLACES DE PALABRA



1. ¿Se juntan las palabras? Escucha los siguientes grupos de palabras y decide si se juntan o no.

1.



- aprender_idiomas
- aprender idiomas

2.



- aprender_francés
- aprender francés

3.



- ir_de compras
- ir de compras

4.



- ir_al cine
- ir al cine

5.



- el_arte
- el arte

6.



- el_cine
- el cine

2. Estos grupos de palabras se juntan: grábate diciéndolos y luego compara tu producción con el modelo.

1.

Ellos_hablan.

GRABAR

REPRODUCIR

2.

¿Hablas_alemán?

GRABAR

REPRODUCIR

3.

Van_a la playa.

GRABAR

REPRODUCIR

4.

La_universidad

GRABAR

REPRODUCIR

5.

Ir_al teatro

GRABAR

REPRODUCIR

6.

Ir_a_un concierto

GRABAR

REPRODUCIR

7.

¿Vives_en Los_Ángeles?

GRABAR

REPRODUCIR

3. Escucha los grupos de palabras y clasifícalos según cuál cómo se juntan (o no).

Una playa

Ir al teatro

Habla lenguas

Habla aimara

Una artista

Una exposición

El cine

Comprende español

El arte

Comprendes español

Habla inglés

Ir al cine

La historia

Las palabras no se juntan,
como en **el curso**

Las palabras se juntan, como
en **el español**

Las palabras se juntan, y solo
se oye una vocal, como en
Labana = La Habana



1. Escucha las siguientes palabras y marca la sílaba fuerte o tónica.

1. Panamá

2. panameño

3. España

4. español

5. Portugal

6. portugués

7. América

8. americano

2. Completa las siguientes frases sobre las clases de palabras en español según la posición del acento.

1. Si la sílaba fuerte de una palabra es la última, como en *Panamá*, decimos que es una palabra

2. Si la sílaba fuerte de una palabra es la penúltima, como en *España*, decimos que es una palabra

3. Si la sílaba fuerte de una palabra es la antepenúltima, como en *América*, decimos que es una palabra

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

3. Escucha las palabras y clasificalas según cuál es su sílaba fuerte o tónica.

autobús México Pacífico capital águila Chile chileno
África ciudad típico tropical mexicana peso

La sílaba tónica es la antepenúltima, como en **América**

La sílaba tónica es la penúltima, como en **España**

La sílaba tónica es la última, como en **Panamá**

CÁPSULA DE FONÉTICA 4. LA ERRE

CÁPSULA DE FONÉTICA 4



La erre

00:02 02:17

1. Lee y escucha las siguientes palabras y marca si escuchas **erre** (fuerte) o **ere** (suave).

1.  ahora

2.  amarillo

3.  barata

4.  cara

5.  reflexionar

6.  relación

7.  tres

2. Escucha las siguientes palabras y marca si escuchas **erre** (fuerte) o **ere** (suave).

1. 

2. 

3. 

4. 

5. 

6. 

7. 

8. 

3. Seguramente no conoces estas palabras, pero si te fijas en cómo se escriben, puedes saber si se pronuncian con **erre** (fuerte) o **ere** (suave).

mero zorro garra trébol ratón rueda prisa reto peral gruta
freno barro

erre fuerte

ere suave

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

4. ¿Cuál de las dos palabras escuchas en casa caso?

1.



caro carro

2.



pero perro

3.



coro corro

CÁPSULA DE FONÉTICA 5. LA ENTONACIÓN DE LAS PREGUNTAS

CÁPSULA DE FONÉTICA 5



La entonación en las preguntas

01:00 01:53

1. Escucha estas afirmaciones y grábate reproduciéndolas.

1.  A Carlos le encanta la música clásica.

GRABAR 

REPRODUCIR 

2.  Ustedes escuchan mucho flamenco.

GRABAR 

REPRODUCIR 

3.  Jordi va a conciertos de jazz.

GRABAR 

REPRODUCIR 

4.  Tania es periodista.

GRABAR 

REPRODUCIR 

5.  María estudia portugués y chino.

GRABAR 

REPRODUCIR 

2. Escucha estas preguntas y grábate reproduciéndolas.

1.  ¿A Carlos le encanta la música clásica?

GRABAR 

REPRODUCIR 

2.  ¿Ustedes escuchan mucho flamenco?

GRABAR 

REPRODUCIR 

3.  ¿Jordi va a conciertos de jazz?

GRABAR 

REPRODUCIR 

4.  ¿Tania es periodista?

GRABAR 

REPRODUCIR 

5.  ¿María estudia portugués y chino?

3. ¿Es una pregunta? Escucha las siguientes frases y decide si afirman o preguntan.

1. (¿)A Pepe le encanta la música brasileña(?)
 Es una pregunta.
 No es una pregunta

2. (¿)Ustedes escuchan mucho flamenco(?)
 Es una pregunta.
 No es una pregunta

3. (¿)Diego va a conciertos de música clásica(?)
 Es una pregunta.
 No es una pregunta

4. (¿)Tania es periodista y traductora(?)
 Es una pregunta.
 No es una pregunta

5. (¿)María estudia portugués y chino(?)
 Es una pregunta.
 No es una pregunta

4. Aunque las frases siguientes no están completas, puedes saber si son afirmaciones no terminadas o preguntas no terminadas.

1. (¿)A Pepe no le gusta la música...(?)
 Es una pregunta no terminada.
 Es una afirmación no terminada.

2. (¿)Ustedes siempre escuchan...(?)
 Es una pregunta no terminada.
 Es una afirmación no terminada.

3. (¿)Diego va a mucho a...(?)
 Es una pregunta no terminada.
 Es una afirmación no terminada.

4. (¿)Tu amiga Tania es... (?)
 Es una pregunta no terminada.
 Es una afirmación no terminada.

5. (¿)María estudia...(?)
 Es una pregunta no terminada.
 Es una afirmación no terminada.

CÁPSULA DE FONÉTICA 6. ENTONACIÓN: NARRACIÓN Y ENUMERACIONES

CÁPSULA DE FONÉTICA 6



Entonación:
narración y enumeraciones



1. En español, en las enumeraciones, cada elemento entre comas empieza en un tono bajo, que sube lentamente. En el último elemento de la enumeración el tono baja al final. Escucha estas frases y grábate reproduciéndolas.

1.  Por la mañana, me despierto, desayuno y voy a trabajar.

GRABAR

REPRODUCIR 

2.  Por la tarde, trabajo, voy al gimnasio y ceno con mi familia.

GRABAR

REPRODUCIR 

3.  Todos los días, almuerzo en el trabajo y ceno en casa.

GRABAR

REPRODUCIR 

4.  Arturo va mucho al teatro, al cine y a conciertos.

GRABAR

REPRODUCIR 

2. Escucha este texto y señala las palabras que tienen entonación ascendente.



Por la mañana, me levanto, desayuno, me ducho y voy a trabajar. Al mediodía, como, doy un paseo, tomo un café y vuelvo al trabajo. Por la tarde, salgo del trabajo, hago deporte, vuelvo a casa y ceno.

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

3. ¿Es una narración? Escucha las siguientes frases y decide si afirman o preguntan.

1.  (¿)Por la mañana, Marta sale a correr(?)
- Es una pregunta.
 - No es una pregunta.

2.  (¿)Antes de dormir, te duchas(?)
- Es una pregunta.
 - No es una pregunta.

3.  (¿)Después de comer, ves la tele(?)
- Es una pregunta.
 - No es una pregunta.

4.  (¿)Muchos días, Luis ve a su madre(?)
- Es una pregunta.
 - No es una pregunta.

CÁPSULA DE FONÉTICA 7. LA CHE Y LA JOTA

CÁPSULA DE FONÉTICA 7



La che y la jota

00:03 02:15   

1. Escucha estas palabras que contienen **ch** y grábate reproduciéndolas.

1.  La lechuga

GRABAR 

REPRODUCIR 

2.  El chocolate

GRABAR 

REPRODUCIR 

3.  La chistorra

GRABAR 

REPRODUCIR 

4.  Los nachos

GRABAR 

REPRODUCIR 

5.  La plancha

GRABAR 

REPRODUCIR 

2. Escucha las siguientes palabras y escribe el sonido que falta: **ch** o **s**.

1.  el ca_ _o

2.  el a_ _o

3.  co_ _e

4.  e_ _o

5.  el ca_ _o

6.  el a_ _o

7.  co_ _e

3. Escucha estas palabras que contienen /x/ y grábate reproduciéndolas.

1. Jamón
GRABAR REPRODUCIR ▶

2. Joven
GRABAR REPRODUCIR ▶

3. Jueves
GRABAR REPRODUCIR ▶

4. Bajo
GRABAR REPRODUCIR ▶

5. Roja
GRABAR REPRODUCIR ▶

4. Escucha las siguientes palabras y clasificalas.

Se escucha /x/ como en jamón

Se escucha /g/ como en pagar

VALIDAR REHACER LA ACTIVIDAD

CÁPSULA DE FONÉTICA 8. DIPTONGOS

CÁPSULA DE FONÉTICA 8

Diptongos

00:02 02:30

1. Decide si las dos vocales marcadas pueden o no pueden formar un diptongo.

1. **ie** como en **pienso**
- Pueden formar un diptongo.
 - No pueden formar un diptongo.

2. **ue** como en **duermo**
- Pueden formar un diptongo.
 - No pueden formar un diptongo.

3. **ia** como en **alemania**
- Pueden formar un diptongo.
 - No pueden formar un diptongo.

4. **io** como en **biología**
- Pueden formar un diptongo.
 - No pueden formar un diptongo.

5. **ea** como en **línea**
- Pueden formar un diptongo.

2. Teniendo en cuenta las reglas de acentuación, escucha las palabras y marca cuántas sílabas tienen.

1.  **mía**
- 1
 - 2
 - 3
 - 4

2.  **ple**
- 1
 - 2
 - 3
 - 4

3.  **tío**
- 1
 - 2
 - 3
 - 4

4.  **rey**
- 1
 - 2
 - 3
 - 4

5.  **avión**
- 1
 - 2
 - 3
 - 4

3. Escucha y marca cuál de las dos palabras oyes.

1.



sa|bia sa|bí|a

2.



ha|cia ha|cí|a

3.



te|nia te|ní|a

4.



rey re|í

CÁPSULA DE FONÉTICA 9. LA PRONUNCIACIÓN DE P, T, K

CÁPSULA DE FONÉTICA 9



La pronunciación de
p, t, k



1. Escucha estas palabras y grábate reproduciéndolas.

1.  parque
GRABAR REPRODUCIR 

2.  impaciente
GRABAR REPRODUCIR 

3.  despistada
GRABAR REPRODUCIR 

4.  poco
GRABAR REPRODUCIR 

5.  perro
GRABAR REPRODUCIR 

2. Escucha y marca cuál de las dos palabras oyes.

1. 
 basta pasta

2. 
 Valencia Palencia

3. 
 van pan

4. 
 boca poca

5. 
 tan dan

3. Escucha estos trabalenguas y grábate reproduciéndolos.

1.  Pancha plancha con cuatro planchas ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?
GRABAR REPRODUCIR 

2.  A Cuesta le cuesta subir la cuesta, y en medio de la cuesta, va y se acuesta.
GRABAR REPRODUCIR 

VALIDAR

EXPORTAR

4. Escucha estas palabras y complétalas con la letra que falta.

¿P O B/V?

1.  ata

2.  ala

3.  elo

4.  oca

5.  eso

6.  iña

¿T O D?

1.  se a

2.  ia

3.  bo a

4.  mo o

¿C/QU/K O G?

¿C/QU/K O G?

1.  oma

2.  ol

3.  asa

4.  e o

CÁPSULA DE FONÉTICA 1: LA EÑE



1. Escucha las siguientes palabras. ¿Cuál oyes?

1.  pena peña

2.  mono moño

3.  Nino niño

4.  sonar soñar

5.  tono Toño

6.  vano baño

2. Seguramente no conoces estas palabras. Escúchalas y determina si en el espacio hace falta una **ñ** o una **n**.

1.  El camio ero

 El cari o

 El toci o

 La caba a

 La enci a

 La pira a

 Los vi edos

3. Escucha las siguientes palabras y grábate repitiéndolas. Luego compara las dos pronunciaci3nes.

1.  España

2.  Las niñas

3.  Un año en España

4.  Un baño

5.  La montaña

6.  El sueño de un niño

7.  La dueña

8.  La caña

9.  Los piñones



1. Escucha las frases y sus silabeos. Repite el silabeo y grábate. Luego compara las grabaciones.

1. Aprendí mucho sobre su cultura.

GRABAR REPRODUCIR

2. Conocimos a gente maravillosa.

GRABAR REPRODUCIR

3. El año pasado publiqué mi libro.

GRABAR REPRODUCIR

4. Fueron días inolvidables.

GRABAR REPRODUCIR

5. Pasamos el verano juntos.

GRABAR REPRODUCIR

6. Todas sus películas son en español.

GRABAR REPRODUCIR

VALIDAR

EXPORTAR

2. Ahora, escucha estas otras frases. Reproduce sus silabeos y grábate. Luego compara las frases con tu silabeo.

1.

Yo regresé después de dos años.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

2.

Isabel tiene su propia productora.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

3.

Fue la primera premio Nobel chilena.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

4.

Ganaron el Óscar a la mejor película.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

5.

Participaron en los Juegos Olímpicos de Seúl.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

6.

La película casi no tiene diálogos.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

VALIDAR

EXPORTAR

3. ¿De quién están hablando? Escucha y marca.

1.

– ¿Quién es esta mujer de la foto?

–

– ¿La escritora chilena?

– Creo que sí.

- Gabriela Mistral
- Violeta Chamorro

2.

– ¿Quién pintó este cuadro? ¿Alguien famoso?

–

- Salvador Dalí
- Pablo Picasso

3.

– El director de esa peli, ¿quién es?

–

- Alfonso Cuarón
- Pedro Almodóvar

4.

– ¿Cómo se llama ese cuadro?

–

- Las señoras de Aviñón
- La rendición de Breda

5.

– ¡Qué paisaje tan increíble! ¿Qué es?

–

- El desierto de Mojave
- El glaciar Perito Moreno

CÁPSULA DE FONÉTICA 3



La pronunciación de **b**, **d** y **g** suaves



1. Piensa si las **b**, **v**, **g** y **d** marcadas en los siguientes contextos suenan fuertes o suaves.

1. ¡Vamos!
- fuerte
- suave

2. ¡A Valencia!
- fuerte
- suave

3. ¿De verdad?
- fuerte
- suave

4. ¿Son valencianos?
- fuerte
- suave

5. ¡Buenas!
- fuerte
- suave

6. ¡Qué ambiente!
- fuerte
- suave

7. ¡A Bogotá!
- fuerte

2. Escucha las siguientes palabras y grábate reproduciéndolas. Luego, escucha ambas grabaciones.

1.  ¡Ven!

GRABAR REPRODUCIR ▶

2.  la ventana

GRABAR REPRODUCIR ▶

3.  ¡Bertol

GRABAR REPRODUCIR ▶

4.  ¡Roberto!

GRABAR REPRODUCIR ▶

5.  ¡Gatital

GRABAR REPRODUCIR ▶

6.  la gatita

GRABAR REPRODUCIR ▶

7.  ¡Gustavol

GRABAR REPRODUCIR ▶

8.  ¡Augusto!

GRABAR REPRODUCIR ▶

CÁPSULA DE FONÉTICA 4: GRUPOS CONSONÁNTICOS

CÁPSULA DE FONÉTICA 4



Grupos consonánticos

00:00 01:32

- 1 Seguramente no conoces estas palabras. Escúchalas y determina qué grupo consonante + consonante falta.

pl br fl tr pr gr dr cr bl

1. un lo o
2. la ata
3. el lu o
4. um io
5. a io
6. chu a
7. el po o
8. a ede
9. el ro e

2. Escucha las siguientes palabras y grábate repitiéndolas. Luego compara las dos pronunciaci3nes.

1.

 aprender

GRABAR 

REPRODUCIR 

2.

 pronunciar

GRABAR 

REPRODUCIR 

3.

 sombra

GRABAR 

REPRODUCIR 

4.

 brazo

GRABAR 

REPRODUCIR 

5.

 resfriado

GRABAR 

REPRODUCIR 

6.

 francesa

GRABAR 

REPRODUCIR 

7.

 pulcro

GRABAR 

REPRODUCIR 

8.

 cráter

GRABAR 

REPRODUCIR 

3. Escucha las siguientes palabras y grábate repitiéndolas. Luego compara las dos pronunciations.

1.

aplicar

GRABAR

REPRODUCIR

2.

plaza

GRABAR

REPRODUCIR

3.

posible

GRABAR

REPRODUCIR

4.

bloque

GRABAR

REPRODUCIR

5.

inflar

GRABAR

REPRODUCIR

6.

flaca

GRABAR

REPRODUCIR

7.

pulcro

GRABAR

REPRODUCIR

8.

clase

GRABAR

REPRODUCIR

9.

arreglar

4. Escucha los siguientes trabalenguas y grábate repitiéndolos. Luego compara las dos pronunciations.

1.

Pablito clavó un clavito, ¿Qué clavito clavó Pablito?

GRABAR

REPRODUCIR

2.

Una bruja tiene una brújula en una burbuja y con la aguja embrujada te embruja.

GRABAR

REPRODUCIR

VALIDAR

EXPORTAR



1. Escucha las siguientes peticiones corteses y grábate repitiéndolas. Luego compara las dos entonaciones.

1. ¿Me podría dejar su periódico?

GRABAR REPRODUCIR

2. ¿Me podría dejar su periódico, por favor?

GRABAR REPRODUCIR

3. ¿Le molesta si pongo aquí mi mochila?

GRABAR REPRODUCIR

4. Perdona, ¿le molesta si pongo aquí mi mochila?

GRABAR REPRODUCIR

5. ¿Tienes un momento para hablar?

GRABAR REPRODUCIR

6. Perdona, ¿tienes un momento para hablar?

GRABAR REPRODUCIR

2 Escucha los siguientes pares de justificaciones. ¿Cuál de las dos es más cortés o amable?

1. No puedo, tengo que estudiar.

«) • Justificación más amable

«) • Justificación menos amable

2. No puedo, esa semana tengo un examen.

«) • Justificación menos amable

«) • Justificación más amable

3. Lo siento, no me gusta mucho el circo.

«) • Justificación más amable

«) • Justificación menos amable

4. Imposible, tengo que cuidar a mis hermanos.

«) • Justificación más amable

«) • Justificación menos amable

5. Lo sentimos, ese día salimos de vacaciones.

«) • Justificación más amable

«) • Justificación menos amable

3 Ahora escucha las versiones más amables de cada frase y grábate repitiéndolas. Luego compara las dos entonaciones.

1. «) No puedo, tengo que estudiar.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

2. «) No puedo, esa semana tengo un examen.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

3. «) Lo siento, no me gusta mucho el circo.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

4. «) Imposible, tengo que cuidar a mis hermanos.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶

5. «) Lo sentimos, ese día salimos de vacaciones.

GRABAR ● REPRODUCIR ▶



1. Escucha las frases exclamativas y grábate repitiéndolas. Luego compara las dos entonaciones.

1.  ¡Qué interesantel
GRABAR  **REPRODUCIR** 

2.  ¡Qué comida!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

3.  ¡Qué casa tan extraña!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

4.  ¡Qué persona tan amable!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

5.  ¡Buenas tardes!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

6.  ¡Hasta la vista!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

7.  ¡Tiene una casa increíble!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

8.  ¡Canta realmente bien!
GRABAR  **REPRODUCIR** 

2. Escucha los siguientes pares de frases. ¿Cuál de las dos es una exclamación y cuál es una pregunta?

1.



• ¿Qué apartamento? - pregunta



• ¡Qué apartamento! - exclamación

2.



• ¡Cuántos invitados! - exclamación



• ¿Cuántos invitados? - pregunta

3.



• ¿Qué película? - pregunta



• ¡Qué película! - exclamación

4.



• ¿Qué fiesta de cumpleaños? - pregunta



• ¡Qué fiesta de cumpleaños! - exclamación

5.



• ¡Cuántos tiempos verbales! - exclamación



• ¿Cuántos tiempos verbales? - pregunta

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

CÁPSULA DE FONÉTICA 7. SEÍSMO Y SHEÍSMO

CÁPSULA DE FONÉTICA 7



Seísmo y sheísmo



1. Escucha las siguientes palabras y di qué pronunciación de **Z** o **CE**, **CI** oyes.

1.  Zaragoza
- Como en el norte y el centro de España
 - Como en el resto del mundo hispano

2.  Cáceres
- Como en el norte y el centro de España
 - Como en el resto del mundo hispano

3.  Peces
- Como en el norte y el centro de España
 - Como en el resto del mundo hispano

4.  Cereales
- Como en el norte y el centro de España
 - Como en el resto del mundo hispano

5.  La Paz
- Como en el norte y el centro de España
 - Como en el resto del mundo hispano

6.  Paciencia
- Como en el norte y el centro de España
 - Como en el resto del mundo hispano

2. Escucha las siguientes palabras y di qué pronunciación de **LL** + vocal o **Y** + vocal oyes.

1.  Cayo Largo
- Como en el casi toda Argentina y Uruguay
 - De otra manera, como en el resto del mundo hispano

2.  Calle Mayor
- Como en el casi toda Argentina y Uruguay
 - De otra manera, como en el resto del mundo hispano

3.  Lluvia
- Como en el casi toda Argentina y Uruguay
 - De otra manera, como en el resto del mundo hispano

4.  Playa
- Como en el casi toda Argentina y Uruguay
 - De otra manera, como en el resto del mundo hispano

5.  Pollo relleno
- Como en el casi toda Argentina y Uruguay
 - De otra manera, como en el resto del mundo hispano

6.  Guayaquil y General Villamil
- Como en el casi toda Argentina y Uruguay
 - De otra manera, como en el resto del mundo hispano

3. Antes de escuchar las siguientes palabras pronunciadas por una uruguaya, señala dónde crees que vas a escuchar el sonido /s/. Luego escucha y comprueba.

1.  Venezuela

2.  Arroz y yuca

3.  Cerezas y manzanas

4.  Azúcar y canela

5.  Caracas y Valencia

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

4. Antes de escuchar las siguientes palabras pronunciadas por una uruguaya, señala dónde crees que vas a escuchar el sonido /j/. Luego escucha y comprueba.

1.  Leyes y normas

2.  Caballito y Avellaneda

3.  Se llama Yolanda Llanos.

4.  Hoy es 1 de mayo.

5.  Esta ensalada lleva mayonesa.

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

CÁPSULA DE FONÉTICA 8. LA SÍLABA TÓNICA

CÁPSULA DE FONÉTICA 8



La sílaba tónica



1. Antes de escuchar las siguientes palabras, fíjate en su acentuación y señala cuál es la sílaba tónica. Luego escucha y comprueba.

1.  Hablo
2.  Habló
3.  Paso
4.  Pasó
5.  Compró
6.  Comprad
7.  Compradlo
8.  Compró

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

2. Escucha las siguientes palabras y señala la sílaba tónica. Atención: algunas deberían llevar acento gráfico, ¡pero no lo hemos escrito!

1.  Paso
2.  Canto
3.  Marco
4.  Llego
5.  Medico
6.  Paso
7.  Atmosfera
8.  Centimetro

VALIDAR

REHACER LA ACTIVIDAD

3. Lee los diálogos y elige la escritura correcta de la palabra que falta.

1. - ¿Lo compro?
- Sí, ...
 compraló
 cómpralo

2. - ¿La puedo probar?
- Sí, ...
 pruebala
 pruébala

3. - ¿Pelo las papas?
- Sí, ...
 pelalás
 pétalas

4. - ¿Puedo decirte algo?
- Claro, ...
 dime
 díme

5. - ¿Lavo los tomates?
- Sí,
 laválos
 lávalos

6. - ¿Hago la ensalada?
- Sí,
 hazlá
 hazla

CÁPSULA DE FONÉTICA 9. LA ENTONACIÓN DE LAS FRASES TEMPORALES



1. Escucha estas frases temporales y grábate diciéndolas tú. Luego compara el modelo con tu producción.

1.  Cuando tenía 10 años, vivía en Santiago.
GRABAR  **REPRODUCIR** 

2.  Antes de venir aquí, pasé por el super.
GRABAR  **REPRODUCIR** 

3.  Durante el mes de febrero, hicimos un curso.
GRABAR  **REPRODUCIR** 

4.  Cuando trabajaba en el bar, llegaba muy tarde a casa.
GRABAR  **REPRODUCIR** 

5.  Después de salir de clase, siempre ve a sus amigas.
GRABAR  **REPRODUCIR** 

6.  A los 16 años, entré en un equipo de fútbol.
GRABAR  **REPRODUCIR** 

VALIDAR

EXPORTAR

2. Escucha las siguientes frases. Decide, en cada caso, si es el comienzo de una frase temporal o una respuesta a la pregunta ¿cuándo?

1.

🔊 **Quando vivía en Santiago**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?

2.

🔊 **A los 23 años**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?

3.

🔊 **Antes de empezar a trabajar**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?

4.

🔊 **Después del colegio**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?

5.

🔊 **Quando teníamos 14 y 15 años**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?

6.

🔊 **Siempre que vamos a casa de mi hermano**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?

7.

🔊 **Quando volví de Estados Unidos**

- Comienzo de frase temporal
- Respuesta a la pregunta ¿cuándo?



CÁPSULA DE FONÉTICA 10. LA PRONUNCIACIÓN DE LA T Y DE LA D

CÁPSULA DE FONÉTICA 10



La pronunciación de la **t** y de la **d**

01:50 01:32

1. Relaciona los audios con las palabras.

1.



•

• tan



•

• dan

2.



•

• dos



•

• tos

3.



•

• denso



•

• tenso

4.



•

• tomar



•

• domar

5.



•

• de



•

• té

6.



•

• tia



•

• día

2 Escucha estas palabras que empiezan por **t** y grábate reproduciéndolas.

1.  Tierra
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
2.  Té
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
3.  Tener
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
4.  Tomar
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
5.  Toledo
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
6.  Tacos
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
7.  También
GRABAR ● REPRODUCIR ▶

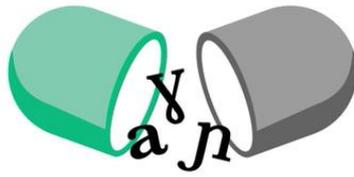
3 Escucha estas palabras que empiezan por **d** y grábate reproduciéndolas.

1.  Dar
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
2.  Dinamarca
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
3.  Dentro
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
4.  Dólar
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
5.  Diente
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
6.  Dolor
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
7.  Dinero
GRABAR ● REPRODUCIR ▶
8.  Dormir
GRABAR ● REPRODUCIR ▶

4. Escucha estas palabras que empiezan por **d** (fuerte) y contienen otra **d** (suave) y grábate reproduciéndolas.

1.  Dormida
2.  Delgado
3.  Dedicarse
4.  Dedos
5.  Dado
6.  Dudas
7.  Dividir
8.  Divertido

CÁPSULA DE FONÉTICA



Interrogativas disyuntivas



Interrogativas disyuntivas

Escucha estas frases disyuntivas. Luego grábate leyéndolas.
Presta atención a la entonación.

 ¿Sigues viviendo en el centro de Madrid o te has mudado?



 ¿Es niño o niña?



 ¿Estudias o trabajas?



 ¿Quedamos en tu casa o en la mía?



Interrogativas disyuntivas

Escucha e indica en cada caso en qué grabación oyes la pregunta disyuntiva. Para ello, selecciona la opción correcta.

¿Quedamos el lunes o el martes?

grabación 1

grabación 2

¿Vives en Estados Unidos o en Inglaterra?

grabación 1

grabación 2

¿Estudia Medicina o Enfermería?

grabación 1

grabación 2

Interrogativas disyuntivas

Grábate leyendo las preguntas en negrita. Trata de hacer la entonación de las interrogativas disyuntivas.

- **¿Estudiaste Traducción o Filología?**

- Filología.



- **¿Vives en Barcelona o en Madrid?**

- En Barcelona.



- **¿Estás en el primer año o en el segundo de carrera?**

- En el segundo.



- **¿Eres propietaria o vives de alquiler?**

- Vivo de alquiler.

Cómo reconocer la sílaba tónica

Ve el vídeo sobre cómo reconocer la sílaba tónica.. Después, pasa a la siguiente pantalla para hacer las actividades.



Cómo reconocer la sílaba tónica

Fijate en la última letra de estas palabras: ¿cuál es su sílaba tónica? Clasifícalas según si su sílaba tónica es la última o la penúltima.

mañana global futuro feliz coche ciencia seguridad sensor nivel salud actriz robot compras diseñan vivir >>

La sílaba tónica es la última, como en "comer"	La sílaba tónica es la penúltima sílaba, como en "hola"
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Cómo reconocer la sílaba tónica

¿Reconoces la sílaba tónica de estas palabras que no llevan tilde? Márcala.

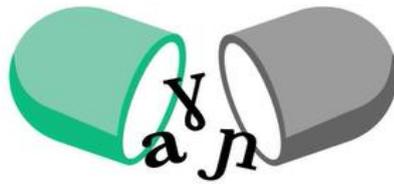
sílaba tónica Eraser

ras ca cie los
au top ista
epi de mia
ce re bro
e di fi cio

La entonación de las partículas narrativas

Ve el video sobre la entonación de las partículas narrativas. Después, pasa a la siguiente pantalla para hacer las actividades.

CÁPSULA DE FONÉTICA



La entonación de las partículas narrativas

Cómo reconocer la sílaba tónica

Grábate pronunciando las siguientes palabras.

rascacielos



autopista



epidemia



cerebro



edificio



La entonación de las partículas narrativas

Escucha estas frases e indica en cada caso si la entonación de las palabras en negrita es ascendente o descendente.

 **Al final**, no hicimos la excursión.

- Ascendente
- Descendente

 **En resumen**, que todos se divirtieron.

- Ascendente
- Descendente

 **Hace dos años**, fui a Nueva York.

- Ascendente
- Descendente

Escucha estas frases y fíjate en la entonación de las partículas narrativas en negrita. Luego, grábate leyéndolas e imitando la entonación.

 **Al final**, no hicimos la excursión.



 **Hace dos años**, fui a Nueva York.



 **Una vez**, me quedé dos horas encerrado en el baño de un avión.



 **El mes pasado**, fui a Lisboa a visitar a unos amigos.



La entonación de las partículas narrativas

Escucha estas frases y fíjate en la entonación de los recursos que se usan para resumir o concluir una historia. Luego, grábate leyéndolas e imitando la entonación.

▶ **Total**, que se fueron todos y yo me quedé esperando mi maleta.



▶ **En resumen**, que todos se divirtieron.



▶ **Resumiendo**, fueron unas vacaciones preciosas.



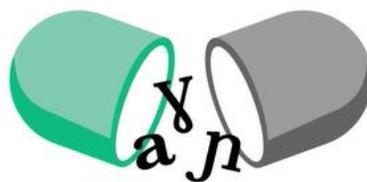
▶ **En definitiva**, que lo pasé muy bien.



La entonación de las preguntas eco

Ve el vídeo sobre la entonación de las preguntas eco. Después, pasa a la siguiente pantalla para hacer las actividades.

CÁPSULA DE FONÉTICA



La entonación de las preguntas eco

La entonación de las preguntas eco

Escucha las reacciones (en negrita) en las siguientes conversaciones y fíjate bien en la entonación. Luego, grábate leyendo esas reacciones.



- Estás muy rara.
- **¿Cómo? ¿Rara?**



- Has engordado.
- **¿Qué? ¿Que he engordado?**



- Últimamente siempre llegas tarde.
- **¿Qué? ¿Que siempre lleo tarde?**



La entonación de las preguntas eco

Imagínate que te hacen los siguientes comentarios y reproches. Reacciona mostrando sorpresa o desacuerdo, repitiendo las palabras que ha usado tu interlocutor/a. Graba tus reacciones.

No limpias nunca la cocina.



Estás más delgado/a, ¿no?



No te acuerdas nunca de mi cumpleaños.



No quieres salir nunca con mis amigos.



La entonación de las preguntas eco

Escucha las siguientes reacciones e indica si expresan desacuerdo o sorpresa o si pueden también indicar que la persona que habla no ha oído bien el mensaje de su interlocutor/a. Fíjate bien en la entonación.

- ¿Qué? ¿Que estoy más delgada?
- Expresa desacuerdo o sorpresa.
- Puede expresar desacuerdo o sorpresa, pero también que no ha entendido bien el mensaje de su interlocutor/a.

- ¿Cómo? ¿Que no limpio nunca la cocina?
- Expresa desacuerdo o sorpresa.
- Puede expresar desacuerdo o sorpresa, pero también que no ha entendido bien el mensaje de su interlocutor/a.

- ¿Qué? ¿Que no te llamo nunca?
- Expresa desacuerdo o sorpresa.



La entonación de las parentéticas

Ve el vídeo sobre la entonación de las parentéticas. Después, pasa a la siguiente pantalla para hacer las actividades.



La entonación de las parentéticas

Escucha estas frases y fíjate en la entonación de las parentéticas, destacadas en negrita. Luego, grábate leyendo las frases.

▶ Este restaurante, **situado en Polanco**, es uno de los más prestigiosos restaurantes de gastronomía mexicana.



▶ Los muros, **hechos de piezas de barro negras**, combinan a la perfección con el techo de madera.



▶ Este espacio, **diseñado por el arquitecto Jaime Serra**, evoca los típicos bares o restaurantes de barrio de toda la vida.



▶ Este anillo, **que perteneció a mi abuela**, es de oro blanco.



La entonación de las parentéticas

Escucha y selecciona, en cada caso, a qué grabación corresponde cada frase escrita. Fíjate bien en la entonación.

Los anillos, que cuestan unos 300 euros, son estos.

Grabación 1

Grabación 2

El restaurante, que está en Puerto Madero, es buenísimo.

Grabación 1

Grabación 2

La bufanda, que está hecha de lana de alpaca, es muy calentita.

Grabación 1

Grabación 2



ANEXO 3: PROGRAMACIÓN CÁPSULAS

Progresión de contenidos de la Pronunciación

Aula Internacional Plus 1

0. La entonación de preguntas parciales
 1. las vocales
 2. Los enlaces de palabra
 3. El acento prosódico y gráfico
 4. Sonidos consonánticos *r-rr*
 5. La entonación de interrogativas totales vs. enunciativas
 6. la entonación de las enumeraciones

7. Sonidos consonánticos *che-j*

8. Vocales en diptongo e hiato

9. Sonidos consonánticos *p-t-k*

Aula Internacional Plus 2

1. La articulación de *ñ*

2. El ritmo

3. Alófonos de /b/, /d/ y /g/

4. Grupos consonánticos que contienen *l* y *r*

5. La entonación de peticiones y justificaciones

6. La entonación de las exclamativas

7. El Seseo y el Sheísmo

8. La sílaba tónica

9. La entonación de las temporales

10. Los fonemas /t/ y /d/ (y sus alófonos)

Aula Internacional Plus 3

2. La entonación de las preguntas disyuntivas

3. Reconocer la sílaba tónica

8. La entonación de las partículas narrativas y los conectores de cierre

9. La entonación de las preguntas eco

10. La entonación y las pausas de las oraciones explicativas y especificativas