



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2023- 2024

**Comprensibilidad y pronunciación de segmentos y  
suprasegmentos en ELE por estudiantes franceses  
principiantes en un contexto de aprendizaje formal:  
Un estudio de aula**

**Jose Bea Bretones**

Trabajo final de máster

Tutora: Dra. Natalia Fullana

Junio de 2024

## **Agradecimientos**

En primer lugar, me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Natalia Fullana Rivera por su inestimable ayuda, apoyo y dedicación a esta investigación. Sin ella, no habría sido posible. ¡Gracias por todos los valiosos consejos, orientaciones y correcciones!

En segundo lugar, agradecerle también a Catherine Juillerat-Nadji, directora de la MJC – *Maison Pour Tous* de Pont-de-Roide, por su ayuda, apoyo y disponibilidad durante toda esta investigación.

Me gustaría, asimismo, dar las gracias a todos los alumnos que han participado en esta investigación por su dedicación y entusiasmo y a Anne Richard-Lefebvre, profesora de español, por su ayuda y su incalculable paciencia. *Merci à vous tous!*

Y, por último, pero no menos importante, agradecer a la persona (él sabe quién es) sin cuya presencia y apoyo todo este trabajo no hubiese sido posible.

## Resumen

Del interés global por el estudio de la inteligibilidad y la comprensibilidad frente al acento extranjero de la pronunciación en el aula de ELE (Nagle et al., 2018), nace esta investigación cuyo objetivo es explorar los posibles beneficios de la comprensibilidad y la percepción en la lengua meta (ELE) gracias a un enfoque explícito de la pronunciación en el aula de ELE con estudiantes franceses de niveles elementales y en un contexto formal de no inmersión lingüística.

Para ello, se exploran las mejoras en la valoración de la comprensibilidad, así como las de identificación y de correcta pronunciación de elementos segmentales y suprasegmentales, con el fin de observar las posibles mejoras derivadas de la utilización de un enfoque explícito en pronunciación. Para ello, se lleva a cabo un estudio de aula descriptivo cuantitativo con pretest y posttest, con el fin de evaluar todos estos aspectos.

Del mismo modo, se muestran los aspectos que complican la pronunciación de los franceses en el aula de ELE mediante una comparativa de estudios empíricos y se trabajan todos los aspectos didácticos mediante el enfoque explícito de tres unidades didácticas que abordan los aspectos segmentales y suprasegmentales destacados en la comparativa.

Tras el enfoque explícito y el posttest, se presentan los resultados que parecen mostrar una mejora tanto en la valoración de su comprensibilidad como en la pronunciación después de la intervención didáctica por parte de los estudiantes franceses que participan en esta investigación. Pues, como dicen Nagle y Huensch (2020), concluimos que si permite trabajar los elementos segmentales y suprasegmentales que producen dificultad en la pronunciación, se mejora el grado de comprensibilidad y producción de elementos segmentales y suprasegmentales de los alumnos.

**Palabras clave:** comprensibilidad, elementos suprasegmentales, español lengua extranjera ELE, estudiantes francófonos, usuario básico.

## **Abstract**

Building upon the growing global interest in the study of intelligibility and comprehensibility versus foreign accent in the context of Spanish as a Foreign Language (SFL) classrooms (Nagle et al., 2018), this research investigates the potential benefits of improved comprehensibility and perception in SFL for French students at the elementary level within a formal, non-linguistic immersion setting.

The study employs an explicit approach to pronunciation within the SFL classroom. This approach is examined for its impact on comprehensibility assessment, student identification of pronunciation challenges, and their ability to produce segmental and suprasegmental elements correctly. A quantitative, descriptive classroom study design is implemented, utilizing pre- and post-tests to assess these aspects.

Furthermore, the research draws upon a comparative analysis of empirical studies to identify the specific pronunciation difficulties faced by French learners in the SFL classroom. These identified challenges then inform the development of three didactic units specifically designed to address the segmental and suprasegmental aspects highlighted in the comparative analysis.

Following the implementation of the explicit approach and the administration of the post-test, the results are presented. These results suggest improvements in both the evaluation of comprehensibility and the pronunciation abilities of the participating French students. This aligns with the conclusion drawn by Nagle and Huensch (2020), who suggest that targeted instruction on segmental and suprasegmental elements that pose pronunciation difficulties can lead to enhanced comprehensibility and production of both segmental and suprasegmental elements in students.

**Key words:** comprehension, suprasegmental elements, Spanish as a foreign language SFL, French-speaking learners, basic user

# Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
2.1. Aspectos de la pronunciación .....	9
2.2. Del acento extranjero a la comprensibilidad/inteligibilidad.....	10
2.2.1. Acento extranjero ( <i>Accentedness</i> ) .....	11
2.2.2. Comprensibilidad ( <i>Comprehensibility</i> ).....	12
2.2.3. Inteligibilidad ( <i>Intelligibility</i> ) .....	13
2.2.4. Otras dimensiones: fluidez ( <i>Perceived fluency</i> ) e irritabilidad ( <i>Irritability</i> ).....	13
2.2.5. Relación entre dimensiones y relevancia de la comprensibilidad .....	14
2.3. Dimensiones de la pronunciación en el contexto ELE .....	14
2.3.1. Tratamiento la pronunciación en aula de ELE.....	15
2.4. Aproximación comparativa francés - español.....	17
2.4.1. Elementos segmentales.....	18
2.4.2. Elementos suprasegmentales.....	19
<b>3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>24</b>
4.1. Participantes y contexto.....	24
4.2. Instrumentos.....	25
4.2.1. Pretest / Postest: pruebas de identificación y producción de segmentos y suprasegmentos .....	26
4.2.2. Propuesta de actividades para la pronunciación en aula de ELE .....	27
4.3. Procedimiento de las pruebas.....	31
4.3.1. Fase Pretest / Postest: pruebas de identificación y producción de segmentos y suprasegmentos .....	32
4.3.2. Fase de implementación de ejercicios de pronunciación. ....	33

4.4. Análisis .....	35
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>39</b>
5.1. Comprensibilidad en ELE .....	39
5.2. Identificación y producción segmental y suprasegmental en ELE .....	42
5.2.1. Suprasegmentos: test de acento léxico .....	42
5.2.2. Producción : lectura de texto en voz alta y entrevista.....	45
<b>6. DISCUSIÓN .....</b>	<b>53</b>
6.1. Valoración del grado de comprensibilidad.....	53
6.2. Valoración de la identificación y producción de segmentos y suprasegmentos.....	54
<b>7. CONCLUSIONES .....</b>	<b>56</b>
Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	57
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>65</b>
ANEXO 1: Test nivel A2 - Plataforma / Básico.....	65
ANEXO 2: Entrevista .....	67
ANEXO 3: Explicación rutina .....	68
ANEXO 4: Adaptación del texto de Añorga & Benander (2015).....	69
ANEXO 5: Guía del profesor: Ejercicios profesor .....	70
ANEXO 6: Presentación PowerPoint y Rúbrica de evaluación .....	111

# 1. Introducción

La pronunciación facilita la comunicación oral fluida y eficaz, permitiendo que esta sea bien percibida y comprensible. En el aula de español como lengua extranjera (ELE), el trabajo de segmentos y suprasegmentos se muestra como un elemento esencial para mejorar la comunicación oral efectiva (Santamaría Busto, 2021) y, según las últimas tendencias, recibir instrucción en pronunciación desde los estadios más tempranos ayuda a disminuir la percepción errónea y a mejorar la producción (Igarreta Fernández, 2021), dado que la comprensibilidad del hablante afecta a la calidad del mensaje cuando este transmite una información y, a su vez, el oyente debe percibir el mensaje con la mayor precisión posible para que la transmisión del mensaje sea la correcta.

En el presente trabajo final de máster (TFM), entendemos la pronunciación como “el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción y otorga inteligibilidad a la producción oral del aprendiente, facilitando la comprensión auditiva” (Iruela, 2007a, p.15). Asimismo, adoptamos la definición de competencia fónica de Iruela (2004), es decir, “la capacidad que permite a un individuo producir y reconocer los elementos propios de una lengua a todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas) y, al mismo tiempo, le permite identificar los que no lo son” (p. 35).

Si bien numerosos estudios y publicaciones se lamentaban de la poca relevancia conferida a la didáctica de la pronunciación en clase de ELE que se restringía a alcanzar unos niveles de inteligibilidad oral suficiente para mantener intercambios comunicativos (Gil Fernández, 2007). El interés por la pronunciación en la clase de ELE ha ido aumentando, ya que cada vez más investigaciones destacan la necesidad de implementarla en las aulas, identificando las necesidades específicas de los estudiantes según su lengua materna (L1), para abordarlas posteriormente en clase (Gil Fernández, 2007; Lahoz Bengoechea et al., 2012; Santamaría Busto, 2007, 2015).

En este contexto se enmarca el objetivo del presente trabajo: explorar los posibles beneficios de comprensibilidad y de percepción en la lengua meta (ELE) gracias a un estudio de aula en el que se trabaja con un enfoque explícito de la pronunciación de segmentos y suprasegmentos de ELE con estudiantes franceses de niveles elementales y en un contexto formal de no inmersión lingüística.

Este trabajo se estructura en ocho capítulos principales. A esta introducción (capítulo 1) le sigue el marco teórico (capítulo 2), donde se presentan los fundamentos teóricos que rigen este trabajo y las investigaciones más recientes y relevantes al respecto. Posteriormente, se exponen los objetivos y las preguntas de investigación principales (capítulo 3). Después, se

describe la metodología adoptada (capítulo 4), que incluye la descripción de los participantes y el contexto, los instrumentos utilizados en la investigación y el procedimiento del tratamiento didáctico de la pronunciación, así como el análisis de datos. Tras el análisis de estos datos, se explican los resultados (capítulo 5) y, a continuación, se discuten (capítulo 6) y se presentan las conclusiones, las limitaciones del presente trabajo y las futuras líneas de investigación (capítulo 7). El TFM incluye también las referencias (capítulo 8) y seis anexos.

Para terminar este capítulo, cabe mencionar que en este TFM se han utilizado los términos españoles más frecuentes en investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del español LE (Santamaría Busto, 2015; 2021). No obstante, al tratarse de traducciones de términos que se originaron en el ámbito anglosajón, dichos términos o constructos encapsulan con más exactitud los conceptos a los que se refiere este trabajo, por lo que se incluyen en cursiva y entre paréntesis cuando se considera necesario.

## **2. Marco teórico**

Este capítulo se organiza en cuatro secciones principales. La primera sección se dedica a definir cuál es la noción de pronunciación para este TFM (apartado 2.1). Seguidamente, se abordan las diversas dimensiones que componen la pronunciación (apartado 2.2). Se desarrollan y adaptan estas dimensiones en el marco de ELE (apartado 2.3) y se efectúa una aproximación comparativa de estudios de las diferencias entre los sistemas fonéticos de la lengua nativa de los participantes del estudio, el francés y su lengua meta, el español (2.4). Dentro de esta comparación, se distinguen los elementos segmentales (consonantes y vocales) (2.4.1) y los elementos suprasegmentales (acento léxico, ritmo y entonación) (2.4.2).

### **2.1. Aspectos de la pronunciación**

En términos generales, el tratamiento de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, pasando de una atención nula en sus inicios, a diferentes enfoques en etapas posteriores. A lo largo de la historia, los investigadores han ofrecido diversas definiciones y tratamientos relacionados con la pronunciación (Bartolí, 2005) y con la llegada del enfoque comunicativo, se espera que la pronunciación se integre con otras habilidades del aprendizaje. Sin embargo, Llisterri (2003) señala que conceptos como "enseñanza de la fonética", "enseñanza de la pronunciación" y "corrección fonética" se suelen confundir y malinterpretar. No obstante, los puntos de vista han evolucionado junto con las metodologías de enseñanza de segundas lenguas (L2) en las últimas décadas. Por lo tanto, conocer y comprender la historia de la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras ayuda a mejorar los enfoques actuales.

Encontramos, entre otras, la definición del CVC en su diccionario de términos clave de ELE y que dice:

En didáctica de las lenguas el término pronunciación se usa en dos sentidos: en 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 producción fónica. (Instituto Cervantes, s.f.)

Tradicionalmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, se asociaba la pronunciación con el concepto de "acento extranjero vs. acento nativo". Este concepto se refería a las diferencias en la producción del habla entre los hablantes no nativos y los hablantes nativos de una lengua. La pronunciación de los hablantes no nativos suele variar en aspectos como la entonación, el ritmo, y la articulación de los sonidos, lo que puede hacer que su acento se perciba como extranjero.

Este enfoque se centraba en las discrepancias entre el hablante no nativo y el hablante nativo y en cómo esas diferencias afectan a la comunicación entre ambos. Por ejemplo, Flege (1984) se centró en la percepción del grado de acento extranjero por parte de hablantes nativos de la lengua meta, mientras que Esling y Wong (1983) sugirieron que las características anatómicas y fisiológicas del tracto vocal pueden jugar un papel en las variaciones y en la manera en que los sonidos se producen al aprender una L2. El objetivo principal de estos métodos era que los aprendices se acercaran lo más posible al acento nativo de la lengua meta (Munro & Derwing, 2019; Pennington & Richards, 1986).

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), el acento se ha identificado históricamente como una causa de problemas de comunicación. Esta percepción llevó a considerar el acento extranjero como un defecto que requería corrección, con el objetivo de acercar la pronunciación de los hablantes no nativos al modelo de los hablantes nativos. Esta visión contribuyó a justificar actitudes racistas y otras formas de discriminación, ya que un acento diferente se veía como un marcador de inferioridad o falta de competencia. Así, se establecía que alcanzar un acento nativo era la meta ideal en la enseñanza de la pronunciación en las aulas de lenguas extranjeras (Levis, 2005).

Actualmente, esta tendencia en la enseñanza de la pronunciación ha evolucionado dando más importancia a la inteligibilidad y comprensibilidad en detrimento del acento extranjero (Saito & Plonsky, 2019). De la misma manera, la enseñanza de la prosodia ha ido equiparándose a la producción segmental, pues estos aspectos son fundamentales para una comunicación efectiva y para la comprensión del mensaje más allá de las palabras individuales (Levis, 2020).

En este siguiente apartado, se ofrece una revisión sucinta de las principales dimensiones de la pronunciación en LE.

## **2.2. Del acento extranjero a la comprensibilidad/inteligibilidad**

Desde los inicios del enfoque comunicativo y el concepto de competencia, surgió la distinción entre acento nativo y acento extranjero en relación con lo que se considera un hablante ideal (o nativo) en comparación con aquellos que no lo son. La enseñanza de la pronunciación estaba vinculada a la producción de segmentos cuyo principal objetivo era acercarse lo máximo posible al acento nativo de la lengua meta de los estudiantes de LE (Munro & Derwing, 2019).

Levis (2005) ofrece un nuevo punto de vista en la enseñanza de la pronunciación de segundas lenguas en especial, inglés como segunda lengua (ESL) o lengua extranjera (EFL). Levis (2005) habla de dos principios en conflicto, los que denomina principio de condición de nativo (*nativeness principle*) entendiéndose como pronunciación nativa en la lengua meta y el principio

de inteligibilidad (*intelligibility principle*) entendiéndose como la pronunciación comprensible en la lengua meta.

Levis (2020) revisa su artículo de 2005 anteriormente citado donde explica que el principio de inteligibilidad se ajusta mejor a los objetivos de enseñanza y aprendizaje de una LE dado que se adapta mejor a la realidad del aprendizaje y a las implicaciones sociales de la pronunciación diciendo: “*Because our beliefs about pronunciation (reflected in the two principles) have consequences for how we teach and learn pronunciation*” (Levis, 2020, p. 1).

Mientras que Levis (2020) se centra en los principios teóricos de la enseñanza de la pronunciación, otros autores han sugerido diferentes propuestas para evaluar la pronunciación de aprendientes de una L2. Por ejemplo, Saito y Plonsky (2019) proponen un marco basado en las dimensiones globales de la pronunciación de la L2, además de segmentos y otros factores. Estas dimensiones incluyen la comprensibilidad (*comprehensibility*), el acento nativo (*accentedness*), la fluidez percibida (*perceived fluency*), la inteligibilidad (*intelligibility*) y la irritabilidad (*irritability*).

Resultan de especial relevancia para el presente trabajo las siguientes dimensiones de pronunciación: acento extranjero, comprensibilidad e inteligibilidad. Por ello, a continuación, se presentan las definiciones de dichos constructos y su tratamiento en investigaciones sobre adquisición fónica de segundas lenguas de manera más detallada, mientras que se describen la fluidez percibida e irritabilidad de forma más resumida.

### **2.2.1. Acento extranjero (*Accentedness*)**

Hasta 1995, el acento hacía referencia al acento extranjero definido como el grado en que el hablante se desvía de la pronunciación de un hablante nativo, es decir, el nivel de acento extranjero que tiene. Munro y Derwing (1995) cambian de paradigma y ofrecen una visión que se aleja del acento extranjero y se basa en la inteligibilidad. Por ello la definición de esta dimensión cambia cuando Saito y Plonsky (2019) se refieren a (*accentedness - linguistic nativelikeness -*) el nativismo lingüístico percibido o hasta qué punto el habla se asemeja a la de un hablante nativo de la lengua meta (acento nativo) y esta definición es la que nos parece la más adecuada en la adquisición de L2. En esta investigación nos basaremos en esta última definición, aunque en el ámbito de ELE se sigue denominando acento extranjero, por lo que es el término que se utiliza en la investigación, pero con el sentido de acento nativo.

De acuerdo con diversos estudios (p. ej. Flege, Munro & MacKay, 1995; Piske et al., 2001), los factores principales que contribuyen a la percepción de acento extranjero son la edad del inicio del aprendizaje de la LE, si se está en un contexto de inmersión o no, la cantidad de años en

el país de la lengua meta, el uso que se hace de la L1 y la LE, así como la aptitud para el aprendizaje de idiomas.

A la hora de medir el grado de acento extranjero percibido y la valoración de este, se utiliza un método de investigación que utiliza una escala de calificación – la escala Likert – de nueve puntos para conocer el nivel de acento extranjero de las personas (Hansen Edwards et al., 2018; Munro & Derwing, 1995a, 1995b; Saito et al., 2016; Wayland, 1997) y se valoran las desviaciones a nivel segmental y prosódico dónde 1 = “*acento nativo*” y 9 = “*acento extranjero muy fuerte*” (Piske et al., 2001).

Los participantes que actúan como jueces, evaluadores u oyentes en estudios sobre la valoración / percepción de diversas dimensiones de la pronunciación en L2 desempeñan un papel crucial en la evaluación de diversos aspectos lingüísticos incluyendo el acento extranjero, la inteligibilidad, la comprensibilidad, la fluidez y la irritabilidad en el habla. Estos evaluadores pueden presentar una variedad de perfiles diferentes, desde expertos, como profesores con amplia experiencia en la materia, hasta no expertos, como hablantes nativos sin una formación específica en lingüística. Para llevar a cabo sus evaluaciones, utilizan escalas de Likert que permiten calificar la pronunciación en varios niveles y ofrecen una valoración de diferentes dimensiones de pronunciación en muestras orales de aprendices de L2.

### **2.2.2. Comprensibilidad (*comprehensibility*)**

La comprensibilidad, según Munro y Derwing (1995b), se refiere a la dificultad para entender enunciados específicos por parte de un oyente, es decir “*listeners' perceptions of difficulty in understanding particular utterances*” (Munro & Derwing, 1995b, p. 291). Implica el grado en que un receptor puede captar el mensaje de un emisor, considerando el contexto y el conocimiento previo. Además, Munro y Derwing (1995), así como Saito y Plonsky (2019), también señalan la noción de facilidad para la comprensión del mensaje (*ease of understanding*), lo que sugiere la relativa facilidad con la que un oyente puede entender el habla de un hablante.

Por tanto, tanto la manera en que se transmite un mensaje como la situación contextual del oyente con respecto al tema en cuestión son aspectos cruciales para la comprensión y pueden influir positiva o negativamente en la comprensibilidad del mensaje (Crowther et al., 2015; Isaacs & Trofimovich, 2012; Saito et al., 2017).

Como con el acento extranjero, a la hora de medir el grado de comprensibilidad de un aprendiz, los jueces valoran esta dimensión según una escala de calificación – la escala Likert – donde 1 = “*fácil de comprender*” y 9 = “*imposible de comprender*” (Munro & Derwing, 1995a, 1995b).

### 2.2.3. Inteligibilidad (*intelligibility*)

La inteligibilidad, según Munro y Derwing (1995), se refiere al grado en que un oyente puede identificar las palabras producidas por el hablante, sin necesariamente comprender su significado, es decir: “*the extent to which a speaker's message is actually understood*” (Munro & Derwing, 1995a, p. 76), ya que no se tiene en cuenta el grado de esfuerzo del oyente para comprender el mensaje y se enfoca a la claridad de las palabras individuales (Munro & Derwing, 1995).

A pesar de no haber un consenso explícito de cómo medir la inteligibilidad, gran cantidad de estudios utilizan la transcripción ortográfica analizada por la parte de jueces. Munro y Derwing (1995) y, en menor medida, otros estudios prefieren la identificación de palabras o de segmentos en condiciones aisladas como la transcripción ortográfica de enunciados de aprendices, rellenar huecos en blanco, etc. (Munro, 2008; Munro et al., 2015).

Asimismo, aunque ambas dimensiones parecen tener el mismo significado, Isaacs (2021) argumenta que se miden de dos formas distintas, la inteligibilidad a través de una medida objetiva y la comprensibilidad mediante una medida subjetiva relacionada con la carga cognitiva del evaluador. Cabe señalar también, que el *Volumen complementario* del MCER (2018, 2021) considera la inteligibilidad y la comprensibilidad como sinónimos, aunque el tipo de evaluación propuesta se refiere a la dimensión de la comprensibilidad tal y como la conciben, entre otros, Saito y Plonsky (2019).

### 2.2.4. Otras dimensiones: Fluidez (*Perceived fluency*) e irritabilidad (*Irritability*)

Según Segalowitz (2010), la fluidez en el contexto de la adquisición de una segunda lengua (L2) se examina desde múltiples perspectivas por lo que hay múltiples definiciones de este constructo dependiendo de los diferentes autores (Lennon, 1990; Kormos, 2006) como por ejemplo: “*an impression on the listener's part that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning easily and efficiently*” (Lennon, 1990, p. 391), aunque hay consenso en que esta se puede definir en dos bloques la cuantitativa / objetiva y la fluidez cualitativa / subjetiva. La fluidez objetiva que se refiere a aspectos medibles del habla, como la velocidad de elocución, la cantidad de pausas, la longitud de las frases y es cuantificable. La fluidez subjetiva está relacionada con la percepción de los oyentes sobre la naturalidad y la continuidad del discurso, por lo que es cualitativa y la medición se hace mediante una escala de Likert.

Asimismo, la fluidez afecta a la comprensibilidad visto que implica la llamada suavidad y el ritmo del habla, análogamente, teniendo menos pausas y vacilaciones puede hacer que el discurso sea más fácil de seguir y sea más comprensible (Segalowitz, 2010).

Por último, la irritabilidad se refiere a uno de los constructos evaluados en el estudio sobre la percepción y evaluación de la pronunciación del español como L2 y generalmente se relaciona con la reacción emocional negativa de los oyentes hacia la pronunciación de un hablante no nativo (Santamaría Busto, 2015). Este constructo podría estar vinculado a la tolerancia de los oyentes hacia los acentos extranjeros y cómo estos afectan la fluidez y la comprensión en la comunicación. La inteligibilidad ha sido considerada como la que genera más altos niveles de irritabilidad en comparación con otras dimensiones (Gallardo del Puerto et al. 2006), aunque una buena inteligibilidad no garantiza necesariamente la ausencia de esta. La irritabilidad también puede verse afectada por factores no lingüísticos, como el tema de la conversación, la relación entre el oyente y el hablante, la voz y el aspecto físico del hablante, así como los estereotipos culturales. Estos factores pueden provocar reacciones emocionales negativas, como impaciencia, ansiedad, incomodidad o desinterés (Santamaría Busto, 2015).

#### **2.2.5. Relación entre dimensiones y relevancia de la comprensibilidad**

Munro y Derwing (1995, 2015) subrayan que tanto la inteligibilidad como la comprensibilidad son dimensiones más importantes que el acento extranjero a la hora de lograr una comunicación efectiva en una LE. Argumentan que un hablante no nativo puede tener un acento marcado y ser perfectamente comprensible para un oyente nativo o no, de ahí que privilegiar el acento nativo tenga poca vigencia para el aprendizaje y no exista una justificación en el contexto de la enseñanza de LE (Munro & Derwing 1995; Derwing & Munro, 2015). Varios estudios avalan este hecho (p. ej. Piske et al., 2001) donde muestran que el grado de acento extranjero no necesariamente determina la comprensibilidad y, como la revisión de diversos estudios que realiza Thomson (2018) quien establece que, aunque el acento extranjero y la comprensibilidad están relacionados, no necesariamente un fuerte acento extranjero afecta la comprensibilidad.

Es por estas razones que, en la enseñanza de la pronunciación, se empieza a imponer la visión de que el objetivo principal no debe ser eliminar el acento del aprendiente, sino la mejora de la inteligibilidad y la comprensibilidad de los estudiantes a la hora de hablar y que esta se haga mediante la implementación de la enseñanza de pronunciación en el aprendizaje de LE.

### **2.3. Dimensiones de la pronunciación en el contexto ELE**

Tras diez años de la primera conferencia del PSLLT en 2009, Nagle et al. (2019) destacan el rápido crecimiento de investigaciones en el campo de la pronunciación y sus dimensiones en L2, lo que ha hecho evolucionar la investigación en esos campos, aunque en ELE, sean notablemente menores.

En el ámbito de ELE, Nagle y Huensch (2020) examinan en su estudio la relación entre la inteligibilidad, la comprensibilidad y el acento extranjero en hablantes de español como L2 y se encontró que la comprensibilidad estaba significativamente asociada con la inteligibilidad, pero el acento extranjero no.

Paralelamente a esta evolución, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2020) en su volumen complementario actualiza el marco y las competencias comunicativas de la lengua y el llamado control fonológico que incluye el control fonológico en general, la articulación de sonidos y los rasgos prosódicos que, a su vez, incluye el acento y la entonación. Según el MCER VC (2020):

En la enseñanza de lenguas, el control fonológico de un hablante nativo idealizado ha sido considerado tradicionalmente como el objetivo que había que alcanzar y el acento se ha considerado un marcador de un control fonológico insuficiente. Poner el foco en el acento y en la precisión, en lugar de hacerlo en la inteligibilidad ha resultado perjudicial para la evolución de la enseñanza de la pronunciación (p. 147);

Por esta razón y como argumentan Colantoni et al. (2021), la percepción es un punto clave en la producción y en el aprendizaje de LE ya que forma parte del principio del proceso de aprendizaje. Asimismo, es extremadamente importante que los alumnos desarrollen una comprensión auditiva precisa de los sonidos de la lengua meta, lo que les facilitará la producción correcta de los sonidos de LE. Al trabajar la percepción de la lengua meta desde el inicio del aprendizaje, los estudiantes tienen la oportunidad de discriminar y reproducir los sonidos de manera más efectiva. Esto contribuye a un desarrollo más sólido de su competencia fonética y fonológica en la lengua extranjera (LE).

### **2.3.1. Tratamiento la pronunciación en aula de ELE**

La enseñanza de la pronunciación en ELE se había limitado a trabajar los aspectos relacionados con la dimensión del acento extranjero; sin embargo, tras los últimos avances presentados en este marco, se produce un cambio de paradigma con un planteamiento más comunicativo y funcional. Nagle et al. (2018) proponen enseñar las características fundamentales de la pronunciación que faciliten la comprensión del interlocutor, en lugar de centrarse en las diferencias con la pronunciación nativa o en elementos segmentales específicos del principio de condición de nativo. Gracias a este cambio de paradigma, los estudiantes podrán comunicarse de forma más eficaz y tendrán más éxito en las situaciones de comunicación en ELE.

Se sugiere que los docentes se centren en enseñar a los alumnos las características de la pronunciación relevantes para ser comprendidos por el interlocutor en situaciones reales de

comunicación. Esto implica identificar aspectos específicos de la pronunciación que probablemente tengan mayor impacto en la comprensión del oyente en diferentes pares lingüísticos, lo que puede ayudar a los profesores a abordar la pronunciación desde una perspectiva más comunicativa (Nagle, 2023).

A pesar de los muchos estudios con hablantes nativos de inglés, en el campo de ELE se integran estos aspectos y hay varios profesionales que han contribuido con sus enfoques o metodologías innovadoras. Tenemos, por ejemplo, Guberina (1954) con su método verbo-tonal, junto a Renard. Ya en España, tenemos a Santamaria Busto (2007; 2013; 2020) que ha contribuido al desarrollo de la pronunciación en ELE y que ha trabajado los diferentes constructos (inteligibilidad, comprensibilidad, acento extranjero, fluidez e irritabilidad) que intervienen en la percepción y en la evaluación de la pronunciación de una L2/LE y otros autores que han enfocado su trabajo en la enseñanza y didáctica de la pronunciación en el aula de ELE como Orta (2004; 2007), aconsejando actividades eficaces de pronunciación y estudiando las creencias de los profesores de ELE sobre la enseñanza explícita de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. Por otro lado, las líneas de divulgación didáctica de Pérez (2017; 2019) están dirigidas a fomentar la reconciliación del profesor de ELE con la enseñanza de la pronunciación, contribuye a la didáctica de la pronunciación dentro de ELE.

A su vez, se sigue ante diferentes enfoques para la puesta en práctica de la pronunciación en ELE (Igarreta Fernández, A., 2021) de los cuales hay dos de ellos en los que nos gustaría profundizar sucintamente por su impacto en este TFM. El enfoque por tareas por un lado y el método verbo-tonal para aprendientes francófonos, ya que se contribuye a una pronunciación más natural y efectiva pues se centra en la comunicación, los elementos prosódicos y la percepción auditiva como elementos clave (Pato & Molinié, 2009).

#### *2.3.1.1. El método Verbo-tonal*

El método verbo-tonal (MVT) se basa sobre todo en los estudios de Guberina que promulgaba una idea fundamental diciendo “pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal” y esta mala percepción vendría del hecho que estamos condicionados por la percepción de nuestra propia lengua materna (teoría de sordera fonológica). “Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta...” (Trubetzkoy, 1973: p. 46, en Gil Fernández, 2007: p. 74).

El MVT da una gran importancia a la entonación y ritmo como marco de acción pues son indispensables para la comprensión del mensaje. Se sabe que, en las lenguas de acento libre, como el español, percibir los acentos es clave pues puede tener valor distintivo y cualquier deficiencia puede desembocar en una comprensión y pronunciación defectuosa. (Padilla, 2008; 2015; Pato & Molinié, 2009)

Como señala Llisterri (2003), el método tiene imperfecciones, ya que requiere de grandes esfuerzos por parte del profesor y se trata de un método, ante todo, de trabajo individual. Por esta razón, este método se puede tomar como punto de partida e introducir las variantes necesarias en aras de una mayor mejoría de la percepción e inteligibilidad global de nuestro alumnado.

#### *2.3.1.2. El enfoque por tareas*

El enfoque por tareas no es específico para la enseñanza de la pronunciación, pero puede ayudarnos porque plantea dos principios: el primero es la prioridad en el uso de la lengua y no en los conocimientos lingüísticos, y el segundo es su aproximación más centrada en el alumno, en sus necesidades y expectativas (Bartolí, 2012; Molinié, 2010). Asimismo, esta orientación reúne las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Melero, 2000; Sánchez, 1997). No se centra exclusivamente en estructuras sintácticas o nociones y funciones, su objetivo es que el alumno desarrolle habilidades comunicativas reales y que adquiera competencias lingüísticas a través de la realización de tareas significativas y contextualizadas.

Posteriormente, cuando este enfoque ya pone el foco específico en la pronunciación, suele integrarse de manera que complementa y refuerza las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva. La pronunciación no se trata como un elemento aislado, sino que se aborda dentro del contexto de tareas comunicativas significativas y auténticas (Bartolí, 2012) y se prioriza la lengua oral y la pronunciación como parte integral de la enseñanza. Además, se fomenta la conexión natural entre lengua oral y pronunciación en las actividades.

En los enfoques anteriores, los hablantes no nativos podían dominar la gramática, el léxico y la pragmática, pero las dificultades de pronunciación a menudo afectaban a su capacidad para comunicarse con hablantes nativos. En el presente enfoque, la pronunciación se enseña en un contexto comunicativo significativo en el que los profesores vinculan el contenido fónico con situaciones reales para que los estudiantes comprendan cómo se pronuncian los sonidos en diferentes contextos (Pérez, 2021). En el próximo apartado, compararemos los niveles fónicos de la L1 (francés) y de la lengua meta (español) para ver en qué difieren ambas lenguas.

### **2.4. Aproximación comparativa del francés y el español**

En este apartado se describen los elementos segmentales y suprasegmentales principales que caracterizan la pronunciación del español y se compara con los principales rasgos segmentales y suprasegmentales de la L1 de los participantes de este estudio, el francés. En ambos casos, se consideran los estándares de pronunciación de ambas lenguas: español peninsular estándar y francés central. Para la comparativa, se tiene en cuenta los aspectos principales de los

estudios, como el de Meléndez Quero (2013) y el de Molinié (2010) con la finalidad de subrayar qué características fonéticas se pueden encontrar en el alumno francófono que aprende español y que ayudan o dificultan el aprendizaje de ELE (Pato & Molinié, 2009).

Dado que no es el objetivo de esta investigación ofrecer una descripción fonética contrastiva exhaustiva de cada una de las dos lenguas del estudio, se elige como referencia, en el caso del español peninsular estándar, el artículo de Martínez Celdrán et al. (2003), en el que se explican los aspectos fonéticos del castellano peninsular y el manual de Martínez Celdrán y Fernández Planas (2013) que ofrece una completa comprensión de los sonidos en español. En referencia a la descriptiva fonética del francés central, se opta por el artículo de Fougeron y Smith (1993) donde se explican los aspectos fonéticos del francés central. Respecto a la entonación, nos basamos en Hirsch y Di Cristo (1998) quienes proporcionan una descripción detallada de este rasgo suprasegmental.

En este apartado, se explicitan aquellos aspectos de pronunciación que parecen ofrecer mayor dificultad al estudiante francés de ELE, dividiéndolo en elementos segmentales de mayor dificultad y los elementos suprasegmentales, específicamente el acento léxico, la entonación y el ritmo.

#### **2.4.1. Elementos segmentales**

Este apartado se centra en explicar, a través de las conclusiones de los estudios empíricos citados, los aspectos segmentales que producen mayores dificultades de pronunciación a los alumnos franceses de ELE.

En el estudio de Molinié (2010), se analizan las dificultades específicas en la pronunciación y las estrategias de corrección aplicables e incluye un diseño de cuestionario, trabajo de campo, y el uso del programa WinPitch para análisis fonético. En el estudio escogen una muestra de 8 personas francófonas de entre 19 y 30 años estudiantes universitarios cuyos niveles de ELE difieren desde el nivel principiante hasta un nivel intermedio-avanzado. Después, se investigan las tendencias generales en la pronunciación del español por parte de los alumnos francófonos analizados y se proponen ejercicios de corrección fonética con el objetivo de demostrar que los ejercicios propuestos pueden mejorar significativamente la pronunciación en ELE.

##### *2.4.1.1. Vocales*

En español se dispone de segmentos vocálicos cuyos fonemas son /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/ pero, el sistema vocálico francés presenta una mayor complejidad en comparación con el español. Además de los cinco fonemas vocálicos del español, el francés incluye fonemas adicionales

como /y/, /ø/, /ɛ/, /œ/, /ə/ y /ɔ/ y los nasales /ɛ̃/, /œ̃/, /ɑ̃/ y /ɔ̃/ y que son una de las características distintivas de los sonidos vocálicos en francés como indican Fougeron y Smith (1993).

En Moliné (2010) se explican una serie de problemas de pronunciación relacionados con el vocalismo de ambas lenguas, en ambas, solamente las vocales pueden estar en la posición del núcleo. En español pueden aparecer vocales agrupadas formando diptongos crecientes (piano) o decrecientes (amáis) y con triptongos (apreciáis), al contrario que en francés que no existen lo que implica una dificultad de pronunciación y que dificulta su comprensibilidad. Asimismo, al haber vocales en español que están seguidas de consonantes nasales, ciertos sonidos vocálicos, tienen una pronunciación inadecuada.

#### 2.4.1.2. *Consonantes*

En español, se dispone de ciertos segmentos consonánticos que no están presentes en el inventario fonético del francés como son los africados palatales sordo /tʃ/ y sonoro /dʒ/, los vibrantes simple /r/ y múltiple /r/, los fricativos dental /θ/ y velar /x/ y el lateral palatal /ʎ/ (Martínez Celdrán et al., 2003). Una razón por la que Molinié (2010) indica que la pronunciación de los fonemas consonánticos anteriormente citados presenta desafíos específicos y son aquellos que mayor dificultad presentan a la hora de producirlos a los estudiantes franceses de ELE.

#### 2.4.2. **Elementos suprasegmentales**

Este apartado se centra en explicar, a través de las conclusiones de los estudios empíricos citados, de los aspectos suprasegmentales que producen mayores dificultades de pronunciación a los alumnos franceses de ELE.

Los elementos suprasegmentales se definen como: “Variables fonéticas o fonológicas que solo pueden describirse en relación con dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico, etc.” (Gil Fernández, 2007 p.547). Como se explica en Llisterri (2016), en los elementos suprasegmentales nos encontramos con el acento, el tono, la melodía, la entonación, las pausas, la velocidad de elocución, el ritmo y la cualidad de voz. Tras diferentes investigaciones sobre las dificultades de los aprendices francófonos en relación con los aspectos suprasegmentales, se determinó que la acentuación léxica sobresalía como el fenómeno más problemático, tanto en términos de producción como de percepción. (Gil, 2007; Pato & Molinié, 2009; Schwab & Llisterri, 2011).

En el estudio de Meléndez Quero (2013) se examinan los resultados de los estudiantes universitarios francófonos en el examen CLES (Certificado de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior) mediante ejemplos documentados en las clases del Instituto Universitario de Formación de Maestros de Lorena y se observa la influencia del francés como L1 en el

aprendizaje del español. En él se analizan las interacciones orales, lo que permite diagnosticar los sonidos más complejos de ELE. El autor explica que los franceses tienen ciertas dificultades en la producción oral debido a las diferencias fonéticas y entonativas de su lengua materna. El francés es un idioma con acento léxico fijo y agudo, mientras que el español tiene un acento libre y distintivo, por consiguiente, la acentuación proporciona fuertes contrastes de significados. El papel del francés en el aprendizaje de ELE puede tener tanto efectos positivos como negativos: por un lado, la proximidad entre el francés y el español puede favorecer la intercomprensión entre ambas lenguas y facilitar la comprensión en español; por el otro, el francés no garantiza un dominio de las competencias de producción oral en ELE. Por esta razón, el alumno francés intenta adaptar su nivel fónico al del español, sin ser consciente de que los elementos suprasegmentales pueden mejorar la percepción y, por tanto, la inteligibilidad desde el principio de su aprendizaje, como comenta Meléndez Quero (2013).

#### 2.4.2.1. *El acento léxico*

El acento léxico, como señala Munro (2021), se refiere a la destacada prominencia de una sílaba, conocida como tónica, en relación con las demás sílabas átonas. Desde un enfoque fonético, esta prominencia suele relacionarse con características acústico-perceptivas como la duración, intensidad y tono (Gil Fernández, 2007).

Las palabras españolas pueden clasificarse según su patrón acentual en oxítonas o agudas, paroxítonas o llanas, proparoxítonas o esdrújulas, y superproparoxítonas o sobresdrújulas. En español, aunque presenta un acento relativamente libre (Gil Fernández, 2007), predominan las palabras paroxítonas.

En francés, existe una dificultad a la hora de percibir los acentos léxicos en español, pues el acento de intensidad generalmente recae en la última sílaba de la palabra, mientras que en español puede variar y, además, este acento puede ser distintivo y puede cambiar significados. Asimismo, el español utiliza acentos gráficos para indicar la sílaba tónica en palabras que no siguen las reglas de acentuación estándar. En francés, el acento gráfico no se usa para marcar la sílaba tónica, sino para indicar la pronunciación de la vocal añadiendo dificultad en la pronunciación (Meléndez Quero, 2013).

Según Martínez Celdrán et al. (2003):

La mayoría de las palabras españolas llevan el acento en la penúltima sílaba, pero puede acentuarse cualquiera de las tres sílabas finales. En las formas verbales con pronombres personales enclíticos, puede acentuarse incluso la cuarta sílaba, empezando por el final (p. 257).

En el artículo de Dupoux et al. (2007), se habla de la llamada sordera persistente del acento léxico y en él se explica que los estudiantes franceses tienen una dificultad generalizada para percibir el acento léxico del español, pues tienen la influencia del francés como lengua nativa y de la falta de representación fonológica en esta. Los autores concluyen que este hecho tiene una implicación que desembocaría en la sordera léxica, impactando persistentemente a la percepción de contrastes fonológicos no nativos.

El estudio partió de la hipótesis de que los franceses podrían carecer de una representación metalingüística del estrés contrastivo, lo que afectaría su memoria y acceso léxico. Se examinó a 39 hablantes nativos de francés que habían aprendido español formalmente después de los 10 años, con diferentes grados de práctica en el idioma. El resultado fue que todos los grupos mostraron el mismo problema de los contrastes de estrés que se encontró en monolingües franceses por lo que se dijo que los franceses eran sordos persistentes fonológicamente.

#### 2.4.2.2. *Entonación*

La entonación es la variación de la frecuencia fundamental ( $F_0$ ) (Gil Fernández, 2007) y puede ser analizada desde niveles discursivos o pragmáticos, considerando que los hablantes la utilizan para expresar significados tanto lingüísticos como de carácter paralingüístico (Freland Ricard, 1996; Gil Fernández, 2007; Quilis, 1997).

Molinié (2010) indica que la entonación es un aspecto crucial en la pronunciación y puede influir significativamente en la comprensión y la comunicación efectiva en un idioma extranjero. Por esta razón, sugiere que los hablantes de francés podrían experimentar obstáculos al intentar dominar la entonación del español, ya que existen disparidades en los modelos entonativos de ambos idiomas. Por ejemplo, las frases entonativas se caracterizan por un leve ascenso al inicio y un descenso gradual al final de la enunciación, aunque en español los picos son más marcados que en francés (Di Cristo, 1998; Martínez Celdrán et al., 2003). Además, como señala Meléndez Quero (2013), la entonación en francés es más uniforme debido a la regularidad del acento en la última sílaba, mientras que en español la entonación varía más debido a la posición flexible del acento tónico.

#### 2.4.2.3. *Ritmo*

Según Gil Fernández (2007) el ritmo es “La sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos en periodos regulares de tiempo” y mientras que el acento tiene que ver con las sílabas, el ritmo tiene que ver con unidades mayores del habla, como las frases o las oraciones (p.545).

Por su parte, Santamaria Busto (2007) afirma que el ritmo es uno de los componentes prosódicos que se refiere a la agrupación de sonidos del discurso en bloques y facilita la fluidez de las palabras y ahorra esfuerzos articulatorios. El autor destaca la importancia de enseñar y reflexionar sobre el enlace para mejorar la comprensión oral y la expresión natural del idioma pues es un fenómeno clave que conecta palabras en la cadena hablada, típico del español.

Para terminar este apartado de la aproximación comparativa del francés y español, se mencionan algunos otros análisis comparativos del español - francés que se han publicado en los últimos años y que sirven de apoyo, junto con los estudios anteriormente citados, para la propuesta de intervención de pronunciación en nuestro estudio de aula como, por ejemplo, Dupoux, et al. (2001), Dupoux, Pallier et al. (1997) y Dupoux, Sebastián Gallés, et al. (2008). Estas investigaciones han demostrado que los estudiantes franceses son potencialmente "sordos" al contraste del acento léxico (Dupoux et al., 2007; Meléndez Quero, 2013; Pato & Molinié, 2009).

Las evaluaciones en los tres estudios citados anteriormente son de hablantes nativos de francés que aprendieron español como L2 y se enfocan en su capacidad para percibir y procesar el contraste de acentuación en palabras. Los estudiantes se clasifican en principiantes, intermedios y avanzados según su experiencia y uso del idioma. Además, se incluyen controles nativos de francés y español para comparar los resultados. En estos estudios francés-español, se muestra que la potencial "sordera" acentual depende crucialmente de una combinación de carga de memoria y variabilidad fonética.

En Alfano et al. (2011) se diseñaron dos experimentos de percepción utilizando palabras y pseudopalabras con diferentes patrones de acento léxico: proparoxítonas, paroxítonas y oxítonas. Los resultados revelaron que la percepción del estrés de los hablantes de francés, lo identificaban correctamente en el 71% de los casos, lo que sugería que pueden no ser tan "sordos" al acento como se pensaba.

Estos artículos ayudan a identificar las áreas de dificultad que tienen los hablantes de francés al aprender español y proporcionan estrategias para abordar estos desafíos en la enseñanza de la pronunciación.

En el siguiente capítulo, se plasmarán el objetivo y las preguntas de esta investigación.

### **3. Objetivos y preguntas de investigación**

Como se ha podido observar en la revisión bibliográfica sobre pronunciación de lenguas extranjeras, la enseñanza de la pronunciación ha experimentado un cambio en su enfoque pasando de otorgar importancia a la dimensión del acento extranjero al foco en la dimensión de la comprensibilidad (p. ej. Derwing & Munro, 2015; Thomson, 2018). En nuestro caso, además, nos interesan los elementos segmentales y suprasegmentales más relevantes para que el alumno francés de nivel principiante en ELE pueda ser comprendido por el interlocutor en situaciones reales de comunicación. Por tanto, el objetivo principal de este TFM es explorar los efectos de la enseñanza explícita de la pronunciación en ELE en el grado de comprensibilidad y la identificación y producción de segmentos y suprasegmentos por parte de aprendices francófonos de nivel A1 en un contexto de aprendizaje formal.

Con el fin de lograr dichos objetivos, proponemos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué grado varía la comprensibilidad de estudiantes francófonos de nivel A1-A2 sin inmersión lingüística tras la puesta en práctica de un conjunto de actividades explícitas de pronunciación de ELE?
2. ¿Cómo afecta el tratamiento didáctico sobre pronunciación a la identificación y producción de segmentos y suprasegmentos de español LE por parte de estudiantes francófonos de nivel A1-A2 sin inmersión lingüística?

## 4. Metodología

Esta investigación constituye un estudio de aula descriptivo cuantitativo (Allwright, 1983; Mackey & Gass, 2022). En particular, se lleva a cabo una intervención didáctica y se examinan sus posibles efectos al finalizar dicha intervención, siguiendo un diseño pretest / postest.

Con el objetivo de responder a las preguntas de investigación, en este capítulo se explicará la metodología utilizada. En primer lugar, se describirán los participantes y el contexto en el que se desarrolla la investigación (apartado 4.1). Después, se explican los instrumentos utilizados y se argumenta su selección (apartado 4.2), a continuación, se explica el procedimiento de las pruebas a lo largo del estudio de aula (apartado 4.3) y se termina con el análisis de los datos obtenidos (apartado 4.4).

### 4.1. Participantes y contexto

El presente estudio se ha realizado con la participación de tres grupos de personas: un grupo de siete alumnos o aprendientes, un segundo grupo formado por dos hablantes nativos de español y un tercero por una hablante nativa de francés con un nivel de competencia en ELE casi nativo.

En cuanto al grupo de 7 alumnos, está formado por aprendices adultos de ELE: tres mujeres con edades comprendidas entre 73 y 81 años y cuatro hombres entre 51 y 64 años, aunque una de las participantes entró en la investigación con posterioridad. Todo el grupo está compuesto por hablantes nativos franceses que residen en el departamento 25 (Doubs), en la región del Franco-Condado, todos en un círculo de 20 kilómetros alrededor de la escuela. Se trata de personas monolingües, salvo dos alumnos que hablan o inglés o alemán. Aunque se trate de un curso para adultos, se encuentra un estudiante de 13 años, cuya matrícula en este curso es excepcional. Para no establecer diferencias entre estudiantes y poder beneficiarse de los posibles efectos positivos del tratamiento didáctico, se le hizo participe de todas las actividades, tareas y pruebas del pretest y el postest, si bien sus resultados no se consideran en el presente trabajo al centrarnos exclusivamente en aprendices adultos.

La selección de este grupo estuvo motivada por el nivel del grupo, dado que eran mayoritariamente principiantes. Para confirmar el nivel de ELE de cada uno de los alumnos, al comenzar el curso, se les hizo una prueba básica de nivel (ver Anexo 1) y así, determinar si su nivel era equivalente al A1 o A2 del MECR. Las preguntas del test de nivel se sacaron de las pruebas de nivel de la página web del colegio de español Tía Tula cuyo centro está acreditado por el Instituto Cervantes. Los resultados de la prueba de nivel indicaron que, exceptuando a dos mujeres que obtuvieron un nivel A2, el resto tenía un nivel A1 en español, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, Consejo de Europa, 2001).

Cabe mencionar que la muestra del estudio está compuesta en su mayoría de aprendices de la tercera edad (*senior learners*) y como comenta Donaghy (2016), su motivación y su actitud positiva suponen una serie de ventajas. Sin embargo, estos factores pueden verse contrarrestados por factores cognitivos, afectivos y fisiológicos que pueden afectar al aprendizaje de LE. Se trata principalmente de problemas auditivos, algunos de concentración y de memoria. En la presente investigación no supuso problema alguno, teniendo en cuenta la autopercepción y valoración que realizaron cada uno de los estudiantes.

En relación con los dos hablantes nativos de español, se trata de dos personas nativas y residentes en Barcelona, una mujer de 55 años y un hombre de 64 años, que actuaron como grupo control. En concreto, estos dos participantes leyeron en voz alta la adaptación de Añorga y Benander (2015), cuyas producciones grabadas sirven como punto de referencia para llevar a cabo la evaluación de la producción segmental y suprasegmental de los aprendices de ELE.

Finalmente, el evaluador que compara los tests realizados por el grupo es el propio masterando y representa a la tipología de hablantes con quienes los alumnos pueden interactuar en su día a día. (Santamaría Busto, 2015). Asimismo, para que la subjetividad del masterando no influya en el análisis específico de la comprensibilidad, se decide contar con otra juez experta para su evaluación. Se trata de una persona nativa francesa de 63 años y profesora de español en las escuelas públicas durante más de 40 años y cuya pronunciación es casi nativa.

Por otra parte y dada la importancia del contexto de aprendizaje, se expone el contexto en el que se desarrollan estas clases de español. Estas se realizan en Pont-de-Roide (2150) Francia, mediante una MPT/MJC (*Maison pour tous* “MPT” = Casa para todos o *Maison des Jeunes et de la culture* “MJC” = Casa de los jóvenes y de la cultura). Estos organismos dependen del Ministerio de Ciudades, Juventud y Deporte. Se financian con las cuotas de los socios, las subvenciones municipales y otras instituciones. La aprobación del Ministerio de Ciudades, Juventud y Deporte permite a la asociación obtener el reconocimiento del interés general de sus actividades y funcionamiento. En este contexto, se imparten las clases de ELE donde se imparte un curso para principiantes con sesiones semanales de 1 hora y 30 minutos, los miércoles por la tarde, de 18:30 a 20:00, dirigido a alumnos de niveles A1 y A2.

## **4.2. Instrumentos**

En este apartado se especifica cómo se seleccionaron y diseñaron las diferentes pruebas utilizadas en este estudio de aula. En primer lugar, se explican las pruebas del pretest y el posttest cuyo principal objetivo es obtener información acerca de la pronunciación del alumnado antes y después del enfoque explícito de pronunciación en las sesiones de clase de lengua. En segundo lugar, se presenta la propuesta o intervención didáctica centrada en el tratamiento de

la pronunciación de aquellos elementos que dificultan la correcta identificación de elementos segmentales y suprasegmentales por parte de los alumnos o el grado percibido de comprensibilidad por los evaluadores (véase 2.4).

#### **4.2.1. Pretest / postest: Pruebas de identificación y producción de segmentos y suprasegmentos**

El pretest y postest incluyen tres pruebas de producción de segmentos y suprasegmentos y una de identificación del acento léxico. Estas pruebas corresponden a las que se han denominado primera y tercera fase de la investigación (véase 4.3 Procedimiento).

Las pruebas de producción oral seleccionadas representan un contexto de producción natural con el que los alumnos podrían encontrarse en su día a día (Santamaría Busto, 2015). En particular, las pruebas consisten en una entrevista personal, la descripción de una rutina y la lectura en voz alta de un texto de 109 palabras. Para elaborarlas, se tuvieron en cuenta los hallazgos de estudios que trabajaran aspectos de acento léxico y patrones entonativos en el español, y se basan en una metodología relevante para el ELE y otras lenguas romances, como el francés (p. ej. Alfano, 2006; Alfano et al., 2008; Alfano et al., 2011).

La entrevista personal tiene como objetivo, como indica Santamaría Busto (2015), obtener una muestra oral que busca simular un contexto de producción natural y que los alumnos podrían encontrar en su día a día. A su vez, se trata de una prueba dónde se evalúa una producción menos controlada. Consta de 8 preguntas, entre ellas: ¿qué contacto tienes con el español? Series, música, viajes, otro motivo...y ¿me explicas algo sorprendente que te haya pasado últimamente? Cabe mencionar una excepción, ya que una alumna tenía fluidez necesaria para poder hablar sin que se tuviese que seguir un guion, ni demasiadas preguntas programadas. Las preguntas son abiertas para que la conversación se asemeje lo más posible a un contexto natural (véase el Anexo 2).

La descripción de la rutina consiste en la narración de un tema que resulte familiar para los estudiantes y, en función del nivel de referencia MCER de los alumnos, se escoge la rutina diaria de ese mismo día. Se trata de una producción semiespontánea, para la que se han incluido algunas preguntas guía, como, por ejemplo: ¿a qué hora te levantas?, ¿a qué hora desayunas?, ¿qué haces antes de venir al colegio? (véase el Anexo 3).

La lectura de un texto en voz alta se centra en la producción controlada de segmentos y suprasegmentos. Para ello, se escogió un texto de Añorga y Benander (2015) que pretende evaluar la pronunciación de aprendices de nivel principiante. Para la presente investigación, el texto fue ligeramente modificado, cambiando un tiempo verbal de la frase “¿Qué te pasó mi buena amiga?” por ¿Qué te pasa mi buena amiga? para adaptarlo a la variedad de español

peninsular estándar. Asimismo, se optó por eliminar ciertos préstamos léxicos, como “té de wawasana” y sustituirlos por vocabulario que incluyeran segmentos de interés para este estudio como vocales entre consonantes nasales, “infusión de poleo menta” (Anexo 4). El texto resultante consta de 109 palabras y 12 frases. En estas oraciones encontramos los patrones entonativos que nos interesan, entre ellos, 2 oraciones exclamativas afectivas y 1 oración con entonación interrogativas (véase Anexo 4).

El texto contiene todos los elementos segmentales y sonidos que nos interesan observar y en cuanto a la identificación de los suprasegmentos, se optó por poner el foco en el acento léxico. Esta elección se basa en que tras diferentes investigaciones sobre las dificultades de los aprendices francófonos en lo que respecta a los aspectos suprasegmentales, se ha observado que el acento léxico sobresale como el rasgo suprasegmental más problemático, tanto en términos de producción, como de percepción (Dupoux, 2007; Gil Fernández, 2007; Pato & Molinié, 2009; Schwab & Llisterri, 2011).

En este caso, se decidió utilizar un test de identificación de acento léxico diseñado por Berral (2016), quien a su vez realizó una adaptación de las pruebas usadas en los estudios sobre el acento léxico de Alfano (2006), Alfano et al. (2008) y Alfano et al. (2011). El test de 2:13 minutos, consiste en identificar el acento prosódico (última, penúltima o antepenúltima sílaba) de 42 estímulos pertenecientes a 7 pseudopalabras de tres sílabas cada una (p. ej. ñáreto / ñareto y ñaretó) de las que se enuncian dos estímulos de cada una de cada una de las variantes agudas, llanas y esdrújulas, con un total de seis estímulos por cada pseudopalabra. Los ítems fueron creados siguiendo el patrón silábico más frecuente en español –CV– y de acuerdo con la fonotáctica del español, además de incluir sonidos característicos de la lengua española como la fricativa dental sorda [θ] o la fricativa velar sorda [χ].

#### **4.2.2. Propuesta de actividades para el tratamiento de la pronunciación en aula de ELE**

En este apartado que abarca la fase 2 del estudio (véase 4.3 Procedimiento), se explican y justifican los ejercicios (o actividades) de pronunciación propuestos para implementar en el aula. Como indican Colantoni et al. (2021), en la enseñanza de la pronunciación e inteligibilidad del alumnado es importante trabajar tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales, haciendo hincapié en el entrenamiento de la percepción y su componente prosódico, mediante actividades contextualizadas y con alta carga funcional, que se refiere a la importancia relativa de ciertos segmentos y suprasegmentos que, si se alteran, podrían causar más malentendidos. Por tanto, esto implica centrarse en la pronunciación de aquellos elementos que realmente afectan la comprensión del mensaje transmitido al interlocutor (Nagle, 2023).

Por todas estas razones, las actividades que aquí proponemos se contextualizan dentro del curso global del aula de ELE y tienen relación con otros aspectos del aprendizaje y el enfoque comunicativo de la enseñanza de ELE. Estas actividades se organizan en torno a tres unidades didácticas: Unidad didáctica 1: ¿Quién te medicó? El médico de cabecera, Unidad didáctica 2: Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza y la Unidad didáctica 3: ¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia? A continuación, se describen las características principales de estas unidades, mientras que la guía del profesor que las acompaña se puede consultar en el Anexo 5.

- **Unidad didáctica 1: ¿Quién te medicó? El médico de cabecera:**

En esta unidad, se encuentran los ejercicios que se diseñaron siguiendo las pautas de Alfano et al. (2011) (ver Tabla 1). Entre ellos, encontramos ejercicios de acento léxico distintivo en palabras de 2 sílabas, de 2 y 3 sílabas, de 3 sílabas, así como, la discriminación y producción de pseudopalabras de 3 sílabas. Se trata de los ejercicios 1,2,3,4 y 5 de la primera y segunda sesión de la unidad didáctica 1 de la guía del profesor. Para terminar esta unidad didáctica, se realizan los ejercicios 6,7,8 y 9 de la tercera sesión de la primera unidad didáctica y que se basan en un juego basado de Bueno Hudson (2012) de identificación de diferentes patrones de estrés: proparoxítonas, paroxítonas y oxítonas.

**Tabla 1**

*Unidad didáctica 1: ¿Quién te medicó? El médico de cabecera*

Tipología	Sub-grupo	Explicación	Ejercicios
Percepción y localización de la sílaba tónica	Acento léx. 2 sílabas	Presente vs Pret. Perf Simple	Rutinas iguales presente vs pasado
	Acento léx. 2 y 3 sílabas	Logatomos	Localiz. Sílaba tónica
	Acento léx. 3 sílabas y cambio significado	Cambios de significado	Pronunciación diferente 3 palabras
	Patrones estrés	Ortografía	Acento léxico de pseudo-palabras

Para ver las pruebas y la explicación detallada de cada uno de los ejercicios, véase el Anexo 5 (Ejercicios profesor).

- **Unidad didáctica 2: Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza**

Esta unidad didáctica trata de trabajar todos los aspectos relacionados con la percepción y producción de aquellos aspectos de pronunciación que parecen ofrecer mayor dificultad al estudiante francés de ELE según la aproximación comparativa del francés y el español (véase el apartado 2.4).

Para realizar estas actividades, la investigación se basa en el método verbo-tonal que asume que pronunciamos mal un idioma porque lo percibimos mal. Por ello, se centra en la percepción correcta de los sonidos, pues como afirma Gil Fernández (2007) “[...] no sería justo dejar de mencionar que los resultados obtenidos, cuando el método verbo-tonal se ha puesto en práctica con todas sus consecuencias, han sido a menudo espectaculares” (p.152).

Dentro de esta unidad que comprenden las sesiones 4 a 9, se encuentran diferentes tipos de ejercicios (ver tabla 2). En primer lugar, se trabaja la articulación y los sonidos que parecen ofrecer mayor dificultad mediante el método verbo-tonal (v. apartado 2.4) haciendo hincapié en las consonantes fricativa velar [x], fricativa dental [θ], oclusiva velar [g]. Se trabaja con ejemplos reales a través de la página web (<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>) de la Universidad de Iowa en los ejercicios 10-13. También, se contemplan actividades con trabalenguas porque como dicen González y Zambrano Cedeño (2021) “Los ejercicios a través de los trabalenguas mejoran el desarrollo de la fluidez verbal, aporta no solo la pronunciación, sino también la vocalización correcta de sonidos y palabras.” (p. 69) (ejercicios 14 y 15). Eso sí, Angelvis (1998) observa que el uso de trabalenguas tiene sus limitaciones pues la producción de ciertas consonantes y vocales, cuya posición de la lengua o labios son próximas, se dificulta y eso puede provocar cierta frustración (p.21).

En la siguiente parte de la unidad didáctica 2, para que se tome conciencia del cambio de significado que importa el cambio de una letra, se trabajan los pares mínimos con ejercicios 16-19 basados en Bueno Hudson (2012).

Después, se realizan actividades diseñadas para ayudar a los estudiantes a reconocer y producir correctamente los diptongos y triptongos en español en los ejercicios 20,21 y 22, pues los franceses tienen dificultades con los diptongos /eu/ y /ai/ por lo que es necesario utilizar ejercicios verbo-tonales que ayuden al alumno a distinguir los sonidos más complejos y a reproducirlos, como en este caso (Puigvert Ocal, 2001).

Y para terminar esta unidad didáctica, el ejercicio 23 se centra en la desnasalización de sonidos vocálicos que se basan en el método verbo-tonal y la conciencia nasal mediante la identificación y producción de sonidos nasales y no nasales para diferenciarlos por completo (Molinié, 2010).

**Tabla 2***Unidad didáctica 2: Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza*

Tipología	Sub-grupo	Explicación	Ejercicios
Discriminación de sonidos	Sonidos que dificultan la comprensibilidad	Articulación	Letras J y G Letra R Letras C, Z, Q y K Sonidos CH y GN Sonidos X y LL
	Sonidos que dificultan la comprensibilidad. Restaurante	Restaurante y nombres de platos	Roles-play por parejas con carta y sonidos difíciles
	Trabalenguas	Qué son	Pronunciación y repetición de trabalenguas y de platos de restaurante con sonidos difíciles
	Pares mínimos	Explicación de consecuencias	Lista de pares mínimos Ejercicio de discriminación Ejercicio de huecos
	Diptongos, triptongos y hiatos	Qué son	Video "arroz con leche" Diptongos y hiatos en la receta Discriminación de diptongos, triptongos y hiatos
	Nasalización	Qué es	Países del mundo Juego adivinanzas Ejercicio verbo-tonal de "desnasalización"

Para ver las pruebas y la explicación detallada de cada uno de los ejercicios, véase el Anexo 5 (Ejercicios profesor).

- **Unidad didáctica 3: ¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia?**

Esta unidad didáctica trata de trabajar los aspectos relacionados con la percepción y producción de los rasgos suprasegmentales de ritmo, junto con el resilabeo, y patrones entonativos, ya que como explica Nagle (2020) para trabajar la percepción, se deben implementar prácticas que permitan trabajar el ritmo y la entonación y, como dice Santamaría Busto (2007), se debe trabajar la escucha activa de ELE e identificar e imitar patrones prosódicos.

En la unidad didáctica 3, se incluyen un total de 9 ejercicios (ver tabla 3). En lo que respecta al resilabeo, encontraremos los ejercicios del 24 al 28 de la sesión 10 y que se basan en lo que subraya Santamaría Busto (2015) cuando afirma que “el concepto de la resilabificación se refiere a la reestructuración silábica que ocurre cuando las vocales sucesivas o las vocales precedidas de consonantes entre palabras diferentes se unen en el habla” (p.184). Dado que este fenómeno fonético desempeña un papel crucial en la forma en que percibimos el lenguaje. Contribuye a la fluidez del habla y, en última instancia, facilita la comprensión del mensaje que se transmite (Nagle, 2023). De ahí que se escojan ejercicios de entrevistas y/o canciones reales y que se trabaje estos aspectos.

Los últimos ejercicios de esta implementación explícita de pronunciación se centran en la entonación, en concreto, entonación distintiva o entonación lingüística. La sesión 11 contiene los ejercicios 29 - 32. En español, la entonación es esencial para transmitir diferentes

intenciones de comunicación, por lo que puede afectar a la interpretación del mensaje (Santamaría Busto, 2007). De ahí que los ejercicios seleccionados estén relacionados con el visionado, análisis y repetición de los diferentes patrones entonativos en situaciones reales.

**Tabla 3**

*Unidad didáctica 3: ¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia?*

Tipología	Sub-grupo	Explicación	Ejercicios
Percepción	Ritmo y resilabeo	¿Qué es el ritmo? ¿Qué es el resilabeo? ¿Cuándo se da?	Prueba de comprensión y repetición. Escucha y análisis entrevista Rosalía. Escucha y análisis canción Me quedo contigo Rosalía.
	Patrones entonativos	¿Qué es la entonación? Entonaciones declarativa interrogativa exclamativa	Discriminación de patrones entonativos. Discriminación de patrones en frases. Vídeo NEEM1 y patrones entonativos. Ejercicio individual.

Para ver las pruebas y la explicación detallada de cada uno de los ejercicios, véase el Anexo 5 (Ejercicios profesor).

#### 4.3. Procedimiento de aplicación de las pruebas

El procedimiento de la investigación está dividido en un total de tres fases: fase 1: pretest, fase 2: implementación de ejercicios de pronunciación, y fase 3: posttest.

El orden va a desarrollarse sucesivamente según el programa escolar de la región por lo que el desarrollo será el siguiente:

**Tabla 4**

*Programación de sesiones*

	s51/2023	s52/2023	s01/2024	s02/2024	s03/2024	s04/2024	s05/2024	s06/2024	s07/2024	s08/2024	s09/2024	s10/2024
Pre-test	Pretest	No Clases	No Clases	Pretest						No Clases	No Clases	
2) Enfoque explícito						Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito			Enfoque explícito
3) Post-test												
Fases	s11/2024	s12/2024	s12/2024	s13/2024	s13/2024	s14/2024	s15/2024	s16/2024	s17/2024	s18/2024	s19/2024	s20/2024
Pre-test											No Clases	
2) Enfoque explícito												
3) Post-test										Posttest		Posttest

#### **4.3.1. Fase Pretest / postest: Pruebas de identificación y producción de segmentos y suprasegmentos**

Para llevar a cabo la investigación, todos los alumnos firmaron un formulario de consentimiento siguiendo las indicaciones del código de buenas prácticas de la UB en el que dieron su acuerdo para participar en ella y dónde se garantiza su anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

La totalidad del pretest y del postest se realizaron íntegramente entre diciembre 2023 y enero 2024 para el pretest y para el postest se eligió el mes de mayo de 2024, unas seis semanas antes de la finalización del curso de acuerdo con el diseño pre/postest.

Primeramente, se explicaron el pretest y postest y se explicó el objetivo general del estudio. El investigador procuró crear un clima de confianza, de modo que antes de las grabaciones de cada una de las pruebas de producción se mantuvo un pequeño diálogo previo, pero que no se tuvo en cuenta para el análisis posterior de los datos.

Para evitar influencias externas, cada una de las pruebas de producción: entrevista, descripción de rutina y lectura de texto en voz alta, se realizan individualmente en un aula laboratorio y con el profesor-investigador. Sin embargo, la prueba de identificación del acento léxico se realiza en el aula tradicional de ELE, en un contexto habitual y con todo el alumnado junto.

La entrevista, se realizó durante el horario lectivo en la s51/2023 y tuvo una duración media de 4:35 minutos. Tras el diálogo previo, el investigador empezó con unas preguntas tipo (véase Anexo 2) y los alumnos iban respondiendo. Dependiendo del nivel de interacción, el investigador podía preguntar otras cosas, eso sí, en relación con lo que se estaba hablando. Hubo una excepción con el participante AL6 cuyo nivel permitió una entrevista sin que se tuvieran que utilizar las preguntas tipo.

La descripción de la rutina se diseñó para elicitación una producción menos controlada con una duración aproximada de 2 minutos. Para reducir el estrés que los alumnos podían sentir a la hora de ser grabados durante la narración de la rutina, se plantearon dos posibilidades: la autograbación o ser grabados en clase. Tres alumnos optaron por la primera opción y el resto fueron grabados por el investigador durante la sesión s02/2024. Para que la producción fuese lo más homogénea posible entre todos los participantes, se dieron las indicaciones necesarias, así como una posible guía (ver Anexo 3). La producción de esta prueba se realizó en horario lectivo para los alumnos que prefirieron ser grabados, quienes pasaron individualmente por el aula laboratorio obteniendo una media de 2:15 minutos. Por otro lado, los alumnos que se grabaron en casa obtuvieron una media de grabación de 1:40 minutos y la grabación de la producción se hizo durante las vacaciones de Navidad.

Debe mencionarse que la decisión de ofrecer dos escenarios de realización de la prueba resultó contraria al efecto deseado, ya que a pesar de haber dado instrucciones claras para intentar que la prueba fuera lo más similar posible según el contexto en el que se realizaba, un primer análisis de las grabaciones desveló que en el caso de los participantes que realizaban la prueba en casa, estaban leyendo y no produciendo de manera más espontánea. Por estos motivos, se decidió eliminar esta prueba del análisis al no disponer de datos comparables entre todos los participantes.

La lectura del texto en voz alta se realizó en horario lectivo de la s02/2024, en el aula laboratorio y de manera individual. El investigador, tras una breve conversación con cada uno de los alumnos, procedió a grabar la lectura en voz alta de cada participante que tuvo una duración media por alumno de 1:42 minutos.

Todas las grabaciones se realizaron en el laboratorio mediante una aplicación instalada en el móvil del investigador *Grabadora de voz de Splend Apps*. Las muestras grabadas se editaron en formato de audio WAV sin compresión para almacenaje en el ordenador. Todos los archivos de sonido se registraron en mono para facilitar el análisis acústico computerizado con Praat (Boersma & Weenink, 2024), en caso de que fuera necesario llevar a cabo dicho análisis. En el caso de los alumnos que grabaron la prueba de descripción de la rutina en casa, utilizaron su propio dispositivo móvil con diferentes características técnicas cada uno.

El test de identificación de acento léxico se realizó en el aula con todos los alumnos juntos. Consistió en una reproducción vía el proyector Epson EB-L630U de clase que fue para todos los participantes a la vez y no se utilizaron auriculares. Para las respuestas de los alumnos, se utilizó la hoja tipo de respuestas del TFM de Berral (2006) que presenta una tabla donde los participantes tienen que marcar entre 1, 2 y 3, dependiendo de la sílaba acentuada de cada estímulo, dónde el 1 corresponde con una palabra esdrújula, el 2 con una palabra llana y 3 con una palabra aguda.

Tras el pretest y después de haber trabajado el enfoque explícito de pronunciación, se llevó a cabo el posttest en el que se administraron las mismas pruebas que en el pretest.

#### **4.3.2. Fase de implementación de ejercicios de pronunciación**

En esta fase se trabaja explícitamente la pronunciación centrada en elementos segmentales y suprasegmentales de acuerdo con lo indicado en el apartado 2.4. Por ello, todos los ejercicios se realizan con el objetivo de trabajar tanto la identificación como la producción al mismo tiempo.

Los ejercicios se muestran en una presentación de PowerPoint (Véase Anexo 6 Apartado a) Presentación Aulas PPT) que gestiona el investigador-docente. Además, cada uno de los

alumnos dispone de una guía de los ejercicios llamada *Ejercicios alumnos* y el investigador dispone de su propia guía didáctica llamada *Ejercicios profesor* (véase Anexo 5).

El investigador-docente, cuando es necesario y cuando no se trata de ejercicios inductivos, presenta los ejercicios, los explica, resuelve dudas y los realiza con todos los alumnos. En el dossier citado anteriormente, *Ejercicios alumnos*, los estudiantes tienen los ejercicios que se realizan en clase, pero sin explicaciones ni soluciones. Con ello, se pretende que los alumnos utilicen el dossier para recordar conceptos, apuntar ideas y guardar una muestra de todos los ejercicios realizados y corregidos.

La implementación didáctica se lleva a cabo en el aula de ELE entre diciembre 2023 y mayo 2024 (ver Tabla 5). Como se argumentó anteriormente (ver apartado 2.3.1), los ejercicios de pronunciación deben estar contextualizados y basados en situaciones reales por lo que durante las clases se escogen uno o varios ejercicios de pronunciación, los cuales siempre están relacionados con los aspectos que se están estudiando en ese momento. Además, se trabaja el aspecto de la pronunciación específica según la programación siguiente de la implementación de los ejercicios de pronunciación:

**Tabla 5**

*Programación por sesión*

	UD1: ¿Quién te medicó? El médico de cabecera:	UD2: Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza:	UD3: ¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia?
s04/2024	Acento léxico 2 sílabas		
s05/2024	Acento léxico 3 sílabas Cambio de significado		
s06/2024	Palabras Oxítone, etc.		
s07/2024		Sonidos que dificultan la comprensión	
s10/2024		Sonidos que dificultan la comprensión. Restaurante	
s11/2024		Sonidos que dificultan la comprensión. <i>Role-play</i>	
s12/2024		Trabalenguas	
s13/2024		Pares mínimos	
s14/2024		Diptongos, triptongos y hiatos	
s15/2024			Ritmo y resílabeo
s16/2024			Patrones entonativos

Tras el pretest se implementó la unidad didáctica 1: *¿Quién te medicó? El médico de cabecera* las s04, 05 y 06 (véase la Tabla 5) cuyos ejercicios abordan los aspectos en relación con la sílaba tónica, la acentuación y los cambios de significado de las palabras según el posicionamiento del acento léxico. Posteriormente, entre la s07, 10, 11, 12, 13 y 14, se implementa la unidad didáctica 2: *Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza*, en la que

se trabajan una batería de ejercicios relacionados con la producción de sonidos “que dificultan la comprensibilidad”, entre otros, de pares mínimos, articulación de sonidos, nasalización, etc. mediante técnicas verbo-tonales. Para terminar, las s15 y 16 se implementa la unidad didáctica 3: *¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia?*, en la que se trabajan otros aspectos suprasegmentales como son el ritmo y el resilabeo, así como los patrones entonativos. Para terminar, la s17 sirve para realizar una revisión global de los aspectos principales abordados.

Para conocer explícitamente el desarrollo de la puesta en práctica de las actividades en el aula realizadas a través de tres unidades didácticas distintas y con sus diferentes sesiones cada una dónde se valoran y corrigen cada una de las actividades (véase la guía del profesor *Ejercicios profesor* en Anexo 5).

#### **4.4. Análisis**

Tras el pretest y el postest se obtuvo un total de 42 archivos de audio (7 estudiantes x 2 archivos de audio cada una de las tareas – entrevista, descripción de una rutina y lectura en voz alta – del pretest y postest). A su vez, se obtuvieron 14 hojas de respuesta en el test de identificación de acento léxico (7 alumnos en el pretest y los mismos 7 en el postest).

Los datos recogidos se digitalizaron en una base de datos y se codificaron siguiendo esta plantilla: ALX, donde AL representa al alumno y X indica el número del participante. De esta manera, se garantiza la confidencialidad y anonimato de los datos. En lo referente a la codificación del pretest y postest, se codificó añadiendo un 1 a las pruebas del pretest y un 2 a las del postest.

Para analizar la producción más espontánea – entrevista y descripción de la rutina – se seleccionó un fragmento de aproximadamente 60 segundos de la parte central de la producción oral que incluía los segmentos y suprasegmentos de interés para la presente investigación. En particular, se analizaron 7 de cada uno de los fonemas siguientes: fricativos velar /x/, dental /θ/ y alveolar /s/, las oclusivas velares /k/ y /g/ además de la vibrante múltiple /r/ y sonidos o combinaciones de sonidos de específico interés como [tʃ], [ks] y [ʌ] junto con los rasgos suprasegmentales de acento léxico y entonación.

Si bien, tras el análisis de las tareas de producción espontánea y a pesar de haberse dado instrucciones claras para intentar que la tarea/prueba fuera lo más similar posible para todos los participantes, el primer análisis de la descripción de la rutina desveló que en el caso de los participantes que realizaban la prueba en casa, estaban leyendo y no produciendo de manera espontánea. Asimismo, el hecho de que cada participante utilizase su propio móvil con características técnicas diferentes pudo incidir en la calidad de las grabaciones y sus

resultados. Por estos motivos, se decidió eliminar esta prueba del análisis al no disponer de datos comparables entre todos los participantes.

La lectura de un texto en voz alta elicó la producción más controlada por lo que se pudieron seleccionar los mismos segmentos y suprasegmentos para su análisis y posterior comparación entre todos los participantes. Así, los elementos segmentales analizados en un total de 42 palabras fueron (para ver cada una de las palabras analizadas, véase el Anexo 6: apartado b) Rúbrica de evaluación):

- Consonantes oclusivas: /k/ (5 palabras) y /g/ (5 palabras)
- Consonantes fricativas: /θ/ (7 palabras), /s/ (7 palabras) y /x/ (4 palabras)
- Consonante africada: [tʃ] (2 palabras)
- Consonante vibrante múltiple: /r/ (5 palabras)
- Consonante palatal: [ʎ] (1 palabra)
- Vocales: /e/ y /u/ (2 palabras)
- Diptongos e hiatos: /ie/, /ue/, /ia/ y /eo/ (4 palabras)

Los elementos suprasegmentales analizados fueron:

- Acento léxico: 2 frases con 5 acentos léxicos agudos: Miguel **contestó**. Te prepararé una infusión y luego te llevaré con el **Doctor** y 1 frase con 5 acentos léxicos llanos: Allí **conocieron mucha gente** con los que se **hicieron** muy **amigos**.
- Ritmo: 5 frases con resilabeo posible. La primera frase consonante + vocal (s + a):, la segunda, tercera y cuarta frases vocal + vocal (e + o; a + a; a + e) y la última frase consonante + vocal (r + e): *Hace muchos años atrás, vasos de horchata, buena amiga,avecilla escuchó, el olor en tu ropa, respectivamente.*
- Entonación con 5 frases de las cuales 2 son declarativas (D), 2 exclamativas (E) y 1 interrogativa (I): Reconozco el olor en tu ropa (D), ¡Ay, me duele mucho la cabeza! (E), ¿Qué te pasa mi buena amiga? (I) y Un día mientras celebraban una gran fiesta, la pequeña cigüeña bebió tranquilamente veintiocho vasos de horchata. (D) respectivamente.

El análisis de las muestras de producción controlada se basó en una propuesta de análisis perceptivo de la producción segmental y suprasegmental de Fullana y Pujolà (en prensa 2024). Para ello se tomó además como punto de referencia la producción de dos hablantes nativos con el fin de determinar si cada una de las palabras que contiene el sonido a analizar se pronuncia de acuerdo con la producción normativa o si presenta dificultades. El mismo procedimiento se aplicó al análisis de rasgos suprasegmentales. Para aquellos casos en los que se detectaron dificultades, se utilizó una columna de comentarios para poder escribir las impresiones del evaluador. Asimismo, en caso de duda en el análisis de los patrones

entonativos, se recurrió al análisis acústico computerizado con Praat (Boersma & Weenink, 2024) comparando las curvas entonativas de las grabaciones no nativas con las del grupo control de hablantes nativos de español. Cabe señalar que para este análisis el profesor-investigador nativo tiene experiencia previa en la enseñanza del español, tiene contactos frecuentes con hablantes no nativos de español y tiene un grado de familiaridad elevado con el acento francés al residir en Francia.

Para la evaluación de la comprensibilidad, en primer lugar, se seleccionaron dos breves fragmentos del texto de Añorga y Benander (2015) que representan diferentes contornos entonativos y contienen además los segmentos de interés (p. ej. /θ/, /k/, /r/ y /x/).

- Al día siguiente la infelizavecilla dijo: “¡Ay me duele mucho la cabeza!”
- Miguel contestó preguntando: “¿Qué te pasa mi buena amiga? Parece que tomaste quince jarras llenas de gazpacho frío. Reconozco el olor en tu ropa”.

Los 28 audios resultantes (7 participantes x 2 frases x 2 recogidas de datos) se presentaron de manera aleatoria a una juez experta para evaluar el grado de comprensibilidad en una escala de Likert de 9 puntos, en la que 1 = “*muy difícil de comprender*” y 9 = “*muy fácil de comprender*”. La valoración final del grado de comprensibilidad para cada participante se obtuvo mediante la media de las dos evaluaciones de los dos fragmentos seleccionados tanto en el pretest como en el postest. Como se indicó en 4.1., la juez no es hablante nativa de español, pero cuenta con 40 años de experiencia previa en la enseñanza del español en las escuelas públicas francesas.

Para la última prueba, el test de identificación del acento léxico, se digitalizaron las hojas de respuesta del pretest y el postest en una tabla Excel. En las tablas, para cada alumno, se marcan los aciertos en verde y los errores en rojo dando la cantidad de aciertos de palabras proparoxítonas, paroxítonas y oxítonas que se van a comparar con la totalidad de aciertos del test (puntuación máxima = 42), lo que nos da un porcentaje de aciertos respecto a la cantidad total de cada uno de los ítems<sup>1</sup>.

Finalmente, para poder comparar las muestras obtenidas en las fases de pretest y de postest, se calcularon estadísticos descriptivos de tendencia central (media, moda y mediana) y de

---

<sup>1</sup> Siguiendo a Berral (2016), se intentó utilizar la fórmula de Fray (1988) sobre el factor de adivinación y eliminar los posibles efectos en las respuestas debidos a dicho factor. Sin embargo, los resultados obtenidos tras la aplicación de la fórmula tendieron a 0 o incluso dieron valores negativos en el pretest, lo que de alguna manera parecía no reflejar la actuación de los participantes. Por todo ello, se acabó utilizando los datos brutos

dispersión (desviación estándar, rango, mínimo y máximo) para examinar si se aprecia un avance en la pronunciación de ELE tras la implementación del tratamiento didáctico y dar respuesta a las dos preguntas de investigación.

## 5. Resultados

En este capítulo se muestran y comparan los resultados del análisis de los datos obtenidos en el pretest y el postest para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

### 5.1. Comprensibilidad en ELE

En relación con la primera pregunta de investigación acerca del grado de comprensibilidad alcanzado por estudiantes francófonos de nivel A1-A2 tras la implementación de una intervención didáctica sobre pronunciación, en primer lugar, se muestran las evaluaciones del grado de comprensibilidad del grupo de participantes en la prueba de lectura en voz alta del texto de Añorga y Benander (2015) en el pretest y el postest. Seguidamente, se desglosan y comentan los resultados para cada estudiante.

La Tabla 6 muestra los resultados globales obtenidos por los participantes en el pretest y postest de comprensibilidad valorados en una escala de 9 puntos (1 = "muy difícil de comprender" y 9 = "muy fácil de comprender"). Como se comentó en 4.4, para determinar el grado de comprensibilidad se calculó la media de las valoraciones de los fragmentos 1 y 2 seleccionados. (Para escuchar dos ejemplos de dos alumnos en su producción pretest y postest, así como el referente nativo, ver Anexo 6 apartado c) Ejemplos producción controlada).

**Tabla 6**

*Descriptivos estadísticos del grado de comprensibilidad de los 7 aprendientes de ELE en el pretest y el postest*

Valoración	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Rng<sup>c</sup></i>	
	<i>Frg1<sup>a</sup></i>	6,6	7,0	6,0	1,29	4	8	4
Pretest	<i>Frg2<sup>b</sup></i>	6,6	7,0	7,0	1,68	4	8	4
	Global	6,6	7,0	7,0	1,37	4	8	4
	<i>Frg1<sup>a</sup></i>	8,0	8,0	8,0	0,93	6	9	3
Postest	<i>Frg2<sup>b</sup></i>	8,0	8,0	9,0	0,93	6	9	3
	Global	8,0	8,5	8,5	0,93	6	9	3

*Notas:* <sup>a</sup>*Frg1* = fragmento 1; <sup>b</sup>*Frg2* = fragmento 2; <sup>c</sup>*Rng*= Rango

En cuanto a los resultados globales del grado de comprensibilidad, los aprendientes fueron evaluados con una media de 6,6 (*DE* 1,37) en el pretest. Además, se observa que la puntuación mínima fue de 4 y la máxima de 8, con un rango de 4 puntos. En el postest se observa un aumento en el grado de comprensibilidad. Los participantes fueron evaluados con una media de 8 y mostraron un desempeño más homogéneo, tal como indican la desviación estándar de 0,93 y el rango de 3 puntos (mínimo de 6 y máximo de 9).

Estos resultados se observan también si consideramos cada uno de los dos fragmentos seleccionados. Como se aprecia en la Tabla 6, hay un poco más de variabilidad en el pretest en las valoraciones otorgadas al fragmento 2 (*DE* 1,68; *Rng*= 4) vs.. el fragmento 1 (*DE* 1,29; *Rng*= 4). En cambio, en el postest se observa una valoración más elevada del grado de la comprensibilidad de ambos fragmentos (*M*= 8), así como un comportamiento más homogéneo cuando se analizan los fragmentos 1 y 2 (*DE* 0,93; *Rng*= 3).

Para profundizar en el grado de comprensibilidad más elevado que se observa tras el tratamiento didáctico, la Tabla 7 incluye las valoraciones individuales que cada uno de los 7 participantes obtuvo en la producción de los fragmentos 1 y 2, junto con la media de ambos fragmentos, en el pretest y el postest. Además, se añade una columna en la que se muestra la diferencia en las valoraciones medias entre pretest y postest, donde una puntuación positiva indica que la producción del participante es más comprensible en el postest que antes del tratamiento didáctico (pretest). En este caso, todos los alumnos fueron evaluados con un grado de comprensibilidad más alto al finalizar el tratamiento didáctico. Este aumento en las valoraciones estuvo comprendido entre 0,5 y 1,5 en la escala de 9 puntos para todos los participantes, excepto el alumno AL7 que incrementó en 3,5 puntos su grado de comprensibilidad. Este aumento tan notable podría deberse al hecho de que el pretest era la primera vez que participaba en pruebas que requerían la grabación de su voz y estaba nervioso, lo podría haber afectado su desempeño (fue evaluado con una media de 4 puntos, es decir, su producción presenta ciertas dificultades en su comprensión).

En relación con los otros seis alumnos, vemos que dos de ellos, AL1 y AL5, tuvieron una mayor progresión con diferencias de 1,5 en sus producciones del pretest y postest y alcanzando ambos una valoración de 9 en el fragmento 2 del postest. Asimismo, observamos que AL2 que también progresa como los alumnos anteriormente citados, y es además el único en obtener una valoración de 9 en los dos fragmentos del postest. Del mismo modo, se observa que otros dos alumnos, AL4 y AL6 presentan una diferencia de 0,5 puntos entre las valoraciones del pretest y postest. Esto no significa necesariamente que no haya habido un cierto progreso, sino que el punto de partida de ambos alumnos ya era elevado al obtener una calificación de 8 puntos en la mayoría de fragmentos, lo que indica un alto grado de comprensibilidad inicial. Por

último, AL3 tiene las valoraciones más bajas en su producción en comparación con el resto del grupo. En concreto, el fragmento 2 en el pretest se evalúa con un cierto grado de dificultad para ser comprendido, tras el tratamiento didáctico se observó un incremento medio de 1 punto, siendo su producción considerada como un poco más comprensible.

**Tabla 7**

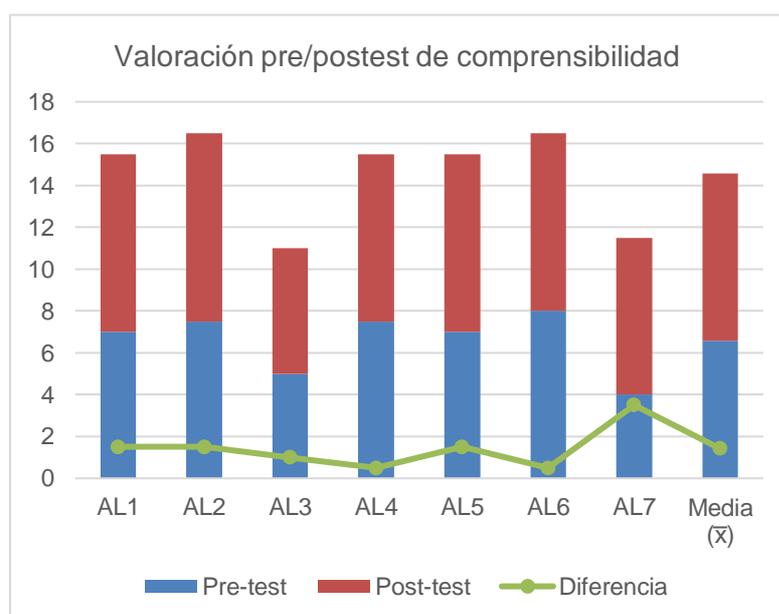
*Valoración – media y diferencia de puntuaciones – de la comprensibilidad individual en el pretest y el posttest*

Participantes	Pretest			Posttest			Diferencia
	Frg1 <sup>a</sup>	Frg2 <sup>b</sup>	M	Frg1 <sup>a</sup>	Frg2 <sup>b</sup>	M	
AL1	6,0	8,0	7,0	8,0	9	8,5	1,5
AL2	8,0	7,0	7,5	9,0	9,0	9,0	1,5
AL3	6,0	4,0	5,0	6,0	6,0	6,0	1,0
AL4	7,0	8,0	7,5	8,0	8,0	8,0	0,5
AL5	7,0	7,0	7,0	8,0	9,0	8,5	1,5
AL6	8,0	8,0	8,0	9,0	8,0	8,5	0,5
AL7	4,0	4,0	4,0	8,0	7,0	7,5	3,5
<i>M Global</i>	6,6	6,6	6,6	8,0	8,0	8,0	1,4

Notas: <sup>a</sup>Frg1 = fragmento 1; <sup>b</sup>Frg2 = fragmento 2

**Figura 1**

*Valoración – media y diferencia de puntuaciones – de la comprensibilidad individual en el pretest y el posttest*



En respuesta a la pregunta de investigación sobre la variación de la comprensibilidad, se observan mejoras globales e individuales en la valoración de la comprensibilidad de los siete aprendientes de ELE que conforman esta investigación.

En cierta medida, podríamos decir que, tras la puesta en práctica de un conjunto de actividades explícitas de pronunciación de ELE con estudiantes francófonos de nivel A1-A2 en una situación sin inmersión lingüística, dichos participantes producen muestras de habla controlada en español LE con un mayor grado de comprensibilidad.

## **5.2. Identificación y producción segmental y suprasegmental en ELE**

Para explorar los efectos del tratamiento didáctico de pronunciación sobre la identificación y producción segmental y suprasegmental de ELE (segunda pregunta de investigación), se va a dividir la información de los resultados del siguiente modo. Se mostrará en primer lugar los resultados de la prueba de identificación de acento léxico del pretest y postest. A continuación, se mostrarán los resultados de producción de elementos segmentales y suprasegmentales de la prueba de producción controlada (lectura de texto en voz alta), para terminar con los resultados de la producción más espontánea (entrevista).

### **5.2.1. Suprasegmentos: Test de acento léxico**

En cuanto al test de identificación de acento léxico, la Tabla 8 recoge los resultados obtenidos según el patrón acentual (palabras proparoxítonas, paroxítonas y oxítonas) en el pretest y el postest.

Acerca de los resultados globales del grado de identificación de patrones acentuales, los aprendientes obtuvieron una media de 17,7 (*DE* 4,84) en el pretest sobre un máximo de 42 aciertos posibles. Además, se observa que la puntuación mínima fue de 14 y la máxima de 29, con un rango de 15 puntos. En el postest se observa un aumento en el grado de identificación, obteniendo los alumnos una media de 26,3 y con un desempeño heterogéneo tal y como muestra la desviación estándar de 4,3 y el rango de 14 puntos (mínimo 21 y máximo 35).

Si consideramos cada uno de los patrones acentuales tal y como se aprecia en la Tabla 8, hay mayor número de identificaciones correctas de los patrones oxítonos en el pretest con una media de 7 (*DE* 2,7; *Rng*= 9) de 14 posibles aciertos frente al patrón paroxítono cuya media es 6,1 (*DE* 2,6; *Rng*= 8) de 16 posibles aciertos y proparoxítono cuya media es de 4,6 (*DE* 1,2; *Rng*= 4) de 12 posibles aciertos, aunque las desviaciones y rango de los patrones oxítono y paroxítonos son las mayores de los tres patrones acentuales, lo que conlleva una diferencia de resultados mayor que con el otro patrón acentual.

**Tabla 8**

*Descriptivos estadísticos según patrón acentual del test de identificación de acento léxico en el pretest y el postest*

Patrón acentual	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>DE</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Rng<sup>d</sup></i>
<i>Pro.<sup>a</sup></i>	4,6	5	5	1,2	2	6	4
<i>Par.<sup>b</sup></i>	6,1	5	5	2,6	4	12	8
Pretest <i>Oxít.<sup>c</sup></i>	7,0	7	7	2,7	3	12	9
Puntuación total	17,7	16	16	4,8	14	29	15
<i>Pro.<sup>a</sup></i>	6,4	7	7	1,2	4	8	4
<i>Par.<sup>b</sup></i>	9,6	9	8	2,2	7	14	7
Postest <i>Oxít.<sup>c</sup></i>	10,3	10	12	2,0	7	13	6
Puntuación total	26,3	25	25	4,3	21	35	14

*Notas:* <sup>a</sup>*Pro.*= Proparoxítonas; <sup>b</sup>*Par.*= Paroxítonas; <sup>c</sup>*Oxít.*= Oxítonas; <sup>d</sup> *Rng*= Rango

En cambio, en el postest se observa un mayor grado de identificación de patrones acentuales ( $M = 26,3$ ), así como un comportamiento más homogéneo cuando se analizan los tres patrones acentuales. No obstante el patrón oxítono continúa siendo el más alto con una media de 10,3 ( $DE 2,0$ ;  $Rng = 6$ ) que, si bien son valores menores que en el pretest, siguen siendo elevados.

Para profundizar en el grado de identificación de patrones acentuales observado tras el tratamiento didáctico, se presenta en la Tabla 9 una comparación detallada. Esta tabla incluye las valoraciones individuales obtenidas por cada uno de los 7 participantes en el test de acento léxico, junto con las medias de los tres patrones acentuales evaluados tanto en el pretest como en el postest. Además, se incluye una columna que muestra la diferencia en las valoraciones medias entre el pretest y el postest. Una puntuación positiva en esta columna indica que la cantidad de aciertos en el postest es mayor que antes del tratamiento didáctico (pretest). En este caso, todos los alumnos obtuvieron mejores resultados en la identificación de patrones acentuales al finalizar el tratamiento didáctico. Este aumento en la identificación estuvo comprendido entre 6 y 11 aciertos más para todos los participantes, aunque cabe decir que el alumno AL4 cuyo incremento fue el menor con 6 aciertos respecto al pretest, fue el alumno con

mayor grado de aciertos globales tanto en el pretest como en el postest, por lo que el punto de partida era ya muy elevado (M pretest= 29, M postest= 35, Diferencia= 6).

En relación con los otros seis alumnos (ver Tabla 9), vemos que dos alumnos, AL1 y AL7, obtienen las mayores diferencias de progresión media con 11 y 10 aciertos más respectivamente y se ve que la mayor progresión de aciertos se da en los patrones oxítonos y paroxítonos entre el pretest y el postest y alcanzando AL1 hasta 12 aciertos de los 14 posibles en el patrón oxítono del postest. Asimismo, se observa que AL2 y AL5 también progresan aumentando el número de diferencias de aciertos de identificación en 9 puntos y en sus los patrones oxítonos y paroxítonos se observan mejores resultados, lo mismo se observa con AL6 que obtiene 8 puntos de mejora de la progresión en la identificación de patrones, aunque tras el tratamiento didáctico se observa que el número de aciertos del patrón proparoxítono es el más bajo de todos los del postest aumentando solamente de 2 aciertos.

**Tabla 9**

*Resultados – media y diferencia de puntuaciones – patrón acentual del test de identificación de acento léxico individual en el pretest y el postest*

Patrón acentual	Pretest				Postest				Diferencia
	Pro. <sup>a</sup>	Par. <sup>b</sup>	Oxít. <sup>c</sup>	M.	Pro. <sup>a</sup>	Par. <sup>b</sup>	Oxít. <sup>c</sup>	M	
Total correcto	12	16	14	42	12	16	14	42	
AL1	5	7	7	19	7	11	12	30	11
AL2	5	5	6	16	6	10	9	25	9
AL3	5	6	3	14	7	7	7	21	7
AL4	5	12	12	29	8	14	13	35	6
AL5	6	4	5	15	7	8	9	24	9
AL6	2	5	9	16	4	8	12	24	8
AL7	4	4	7	15	6	9	10	25	10
<i>M Global</i>	4,6	6,1	7,0	17,7	6,4	9,6	10,3	26,3	8,6

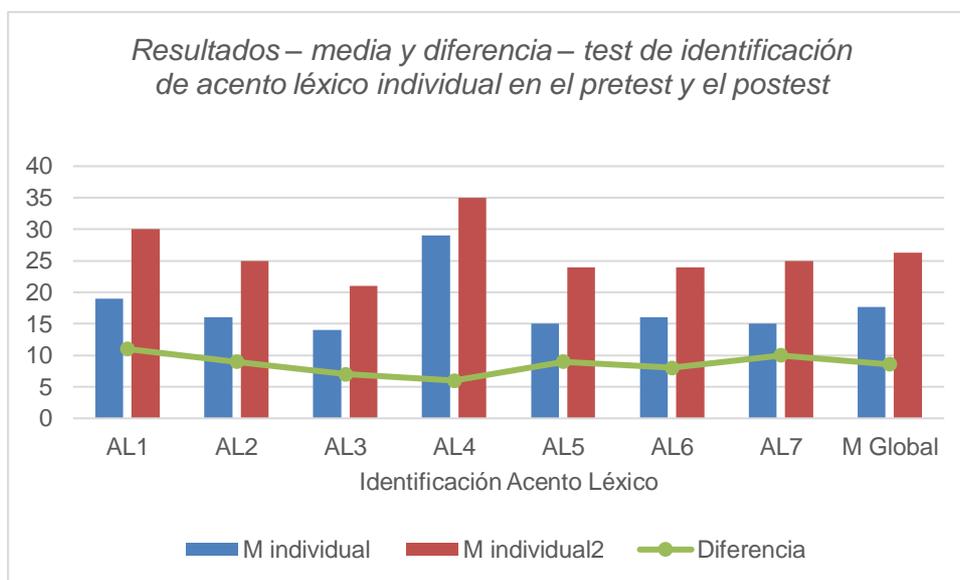
Notas: <sup>a</sup>Pro.= Proparoxítonas; <sup>b</sup>Par.= Paroxítonas; <sup>c</sup>Oxít= Oxítonas

Por último, cabe destacar que AL3 tiene una valoración media de 21 en el postest y en las valoraciones por patrones obtiene de las puntuaciones más bajas. Por consiguiente, en su progresión en la identificación de patrones acentuales, sin contar con la valoración media de AL4 cuyo caso ha sido citado en el párrafo anterior, tenga el menor grado de progresión del grupo. No obstante, podemos observar que tras el tratamiento didáctico se observó un incremento medio de 7 puntos, siendo su identificación de patrones considerada como un poco mejor.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación sobre cómo afecta el tratamiento didáctico en la identificación de suprasegmentos, específicamente de los patrones acentuales tras la implementación de un conjunto de actividades explícitas de pronunciación de ELE con estudiantes francófonos de nivel A1-A2 en una situación sin inmersión, descrita en el apartado 4.2.2 y más detalladamente en la Unidad Didáctica 1, se han observado mejoras tanto globales como individuales en los siete aprendientes de ELE que participan en esta investigación.

### Figura 2

*Resultados – media y diferencia de puntuaciones – test de identificación de acento léxico individual en el pretest y el postest*



### 5.2.2. Producción controlada y espontánea: Lectura de texto en voz alta y Entrevista

En cuanto a la producción controlada y espontánea, se muestran distintas tablas, de la 10 a la 14, que recogen las frecuencias de producción correcta de elementos segmentales y suprasegmentales.

Producción controlada de elementos segmentales:(Lectura de texto en voz alta)

En esta primera parte, se muestran las frecuencias de producción correcta y porcentaje de correcta producción de los sonidos consonánticos y vocálicos analizados.

**Tabla 10**

*Frecuencias (FR) de producción correcta y porcentaje (%) correspondiente para los sonidos consonánticos y vocálicos analizados en la lectura de texto en voz alta*

Sonidos	Pretest		Postest	
	FR	%	FR	%
/x <sup>a</sup>	18	64,3	25	89,3
/g <sup>b</sup>	28	80,0	32	91,4
/θ <sup>c</sup>	0	0,0	21	42,9
/s <sup>d</sup>	29	59,2	44	89,8
/r <sup>e</sup>	5	14,3	26	74,3
/k <sup>f</sup>	42	100,0	42	100,0
[tʃ] [ks] [λ] <sup>g</sup>	6	21,4	13	46,4
V., D., Hi. <sup>h</sup>	23	82,1	27	96,4
Total	151	51,4	230	78,2

*Notas:* <sup>a</sup>/x/= (4 palabras x 7 alumnos), <sup>b</sup>/g/= (5 palabras x 7 alumnos), <sup>c</sup>/θ/= (7palabras x 7 alumnos), <sup>d</sup>/s/= (7palabras x 7 alumnos), <sup>e</sup>/r/= (5 palabras x 7 alumnos), <sup>f</sup>/k/= (6 palabras x 7 alumnos), <sup>g</sup>[tʃ] [ks] [λ]= (4 palabras x 7 alumnos), <sup>h</sup>V.=vocales; D.=diptongos; Hi.= Hiatos = (4 palabras x 7 alumnos).

En la Tabla 10, observamos las frecuencias de la correcta pronunciación de los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos para esta investigación (para ver las palabras analizadas, véase el Anexo 6, apartado b) Rúbrica de evaluación).

En la tabla observamos que hay tres sonidos consonánticos que se pronuncian particularmente bien: la oclusiva velar /g/ 80%, la oclusiva velar /k/ 100% y asimismo, los sonidos vocálicos como las vocales, diptongos y hiatos con un 82,1% de pronunciación correcta respectivamente en el pretest.

También, en el pretest, destacan tres sonidos que son particularmente difíciles de pronunciar y que son exclusivamente consonantes como el fonema fricativo dental /θ/ 0%, el vibrante múltiple /r/ con 14,3% y los sonidos específicos que engloban [tʃ] [ks] y [λ] - palatal sordo, la

oclusiva velar con fricativa alveolar y la lateral palatal (de palabras como: veintiocho, taxi y valle) - con resultados de un 24,4%.

Por su parte, en el postest y tras el tratamiento didáctico (véase el apartado 4.2.2 y específicamente la Unidad Didáctica 2), se observa un aumento general de la frecuencia de correcta pronunciación de los sonidos vocálicos y consonánticos analizados. No obstante, sigue habiendo sonidos que destacaban como particularmente difíciles de pronunciar como son las consonantes: fricativa dental /θ/, con un 42,9% de correcta pronunciación y los sonidos específicos con un 46,4% de correcta articulación y que engloban [tʃ] [ks] y [ʎ] - palatal sordo, la combinación de consonantes cuya grafía es x, la oclusiva velar con fricativa alveolar y la lateral palatal. Por otro lado, se observa que la vibrante múltiple /r/ pasa de un 14,3% de correcta emisión en el pretest a un 74,3% de correcta dicción en el postest.

#### Producción controlada de elementos suprasegmentales:(Lectura en voz alta)

En esta tercera parte se citan los resultados de las pruebas de elementos suprasegmentales en su producción en el pretest y postest y se comentan las frecuencias de los resultados de pronunciación correcta.

**Tabla 11**

*Resultados pretest y postest de la frecuencia y porcentaje de la correcta producción de frases con distintos patrones acentuales*

	Pretest		Postest	
	FR	%	FR	%
Frase 1 (oxítonas)	35	100,0	35	100,0
Frase 2 (paroxítonas)	13	37,1	17	48,6
Global	48	68,6	52	74,3

*Notas:* Frase 1 (oxítonas) = Miguel **contestó**. Te **prepararé** una **infusión** y luego te **llevaré** con el **Doctor**; Frase 2 (paroxítonas) = Allí **conocieron** **mucho** **gente** con los que se **hicieron** muy **amigos**.

Para los patrones acentuales ver Tabla 11 en la que se analizan dos frases con cinco palabras oxítonas en una y cinco palabras paroxítonas en la otra (oxítonas: **contestó**, **prepararé**, **infusión**, **llevaré**, **Doctor** y paroxítonas: **conocieron**, **mucho**, **gente**, **hicieron**, **amigos**). Los resultados muestran que tanto en el pretest como en el postest las palabras oxítonas se pronuncian correctamente al 100%, como también puede observarse en la Tabla 8 del test de patrones acentuales, las palabras oxítonas obtienen la media mayor de correcta identificación

(10,3 sobre 14 posibles aciertos) tras el tratamiento didáctico. Sin embargo, las palabras paroxítonas solo se pronuncian correctamente, en un 37,1% en el pretest y en un 48,6% (ver Tabla 8 la comparación de patrones dónde donde la media del postest es de 9,6 sobre 16 posibles identificaciones correctas). A su vez, se observa en la Tabla 11 que las frecuencias globales de correcta pronunciación de patrones acentuales aumentan gracias a los resultados de la producción de las palabras oxítonas, pasando de un 68,6% a un 74,3% de resultados correctos.

La correcta pronunciación de estos elementos suprasegmentales - Ritmo y resílabeo – se analizan en la Tabla 12 a través de cinco frases que los alumnos pueden realizar el resílabeo (Frases 1: *Hace muchos años atrás*, Frase 2: *vasos de horchata*, Frase 3: *buena amiga*, Frase 4: *avecilla escuchó*, Frase 5: *el olor en tu ropa*, respectivamente). Se observa que en el pretest solamente una frase de las cinco (la Frase 3 con resílabeo con dos vocales idénticas /a/) es pronunciada correctamente por un único alumno AL6 (ver Anexo 6 apartado b) Rúbrica de evaluación para ver los resultados individuales), en el resto de los casos, no hay aciertos. En cambio, en el postest y tras el tratamiento didáctico, se observa una ligera mejora en la producción de los resílabeos, dado que produce un ligero aumento con 9 frases correctamente producidas frente a las 35 posibles, en este caso 4 aciertos cuando se trata de una consonante la s y una vocal la a (Frase 1) por parte de los alumnos AL1, AL2, A4 y AL6 y cinco cuando las vocales son idénticas (Frase 3) en todos los casos excepto en AL3 y AL5. Ver Tabla 12.

**Tabla 12**

*Resultados de la frecuencia y porcentaje de producción correcta de resílabeo en el pretest y postest*

<i>Tipo de resílabeo</i>	Pretest		Postest	
	FR	%	FR	%
(C <sup>a</sup> =S + V <sup>b</sup> =A) Frase 1	0	0,0	4	57,1
(V <sup>b</sup> =E + V <sup>b</sup> =O) Frase 2	0	0,0	0	0,0
(V <sup>b</sup> =A + V <sup>b</sup> =A) Frase 3	1	14,3	5	71,4
(V <sup>b</sup> =A + V <sup>b</sup> =E) Frase 4	0	0,0	0	0,0
(C <sup>a</sup> =R + V <sup>b</sup> =E) Frase 5	0	0,0	0	0,0
Global	1	2,9	9	25,7

*Notas:* <sup>a</sup>C= consonante; <sup>b</sup>V= vocal

Para el análisis de resultados de la entonación, ver Tabla 13 donde se analizan cinco frases con diferentes patrones entonativos. Se observan dos frases declarativas, dos exclamativas y

una frase interrogativa (Frase 1: Reconozco el olor en tu ropa (D), Frase 2: ¡Ay, me duele mucho la cabeza! (E), Frase 3: ¿Qué te pasa mi buena amiga? (I), Frase 4: ¡Qué terrible! (E), Frase 5: Un día mientras celebraban una gran fiesta, la pequeña cigüeña bebió tranquilamente veintiocho vasos de horchata. (D) respectivamente). En el pretest, solo 1 alumno de los siete, AL1, pronuncia correctamente las dos frases declarativas (Frase 1 y 5), mientras que no hay ningún alumno más que las pronuncie con el patrón esperado puesto que, obtienen resultados uniformes por la regularidad de los acentos léxicos en la última sílaba. Posteriormente, en el postest y tras el tratamiento didáctico, se constatan mejoras de pronunciación de patrones entonativos, sobre todo en las frases declarativas con una frecuencia de corrección de producción de 7 (Frase 1) y 6 (Frase 5) respectivamente y a su vez, las frases exclamativas tienen una menor frecuencia con un 3 cada una de ellas (Frase 2 y 4) y la frase interrogativa con un 4 (Frase 3).

**Tabla 13**

*Resultados de la frecuencia y porcentaje de producción correcta de patrones entonativos en el pretest y postest*

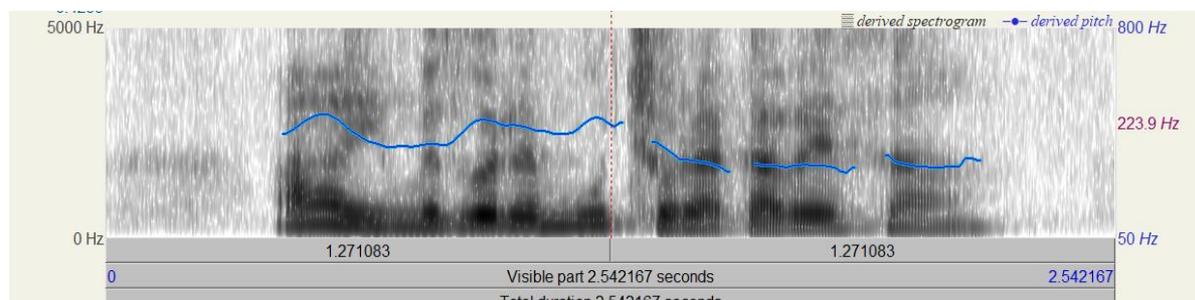
	Pretest		Postest	
	FR	%	FR	%
Frase 1 D <sup>a</sup>	1	14,3	7	100,0
Frase 2 E <sup>b</sup>	0	0,0	3	42,9
Frase 3 I <sup>c</sup>	0	0,0	4	57,1
Frase 4 E <sup>b</sup>	0	0,0	3	42,9
Frase 5 D <sup>a</sup>	1	14,3	6	85,7
Global	2	5,7	23	65,7

Notas: <sup>a</sup>D= declarativa, <sup>b</sup>E= exclamativa, <sup>c</sup>I= interrogativa

En la Figura 3, 4 y 5 se ha muestra un ejemplo de la frase ¡Ay, me duele mucho la cabeza! (E) en la que en 3 es la curva entonativa del Nativo y en 4 y 5, se trata curva entonativa de esa misma frase de AL1 en pretest y postest.

### Figura 3

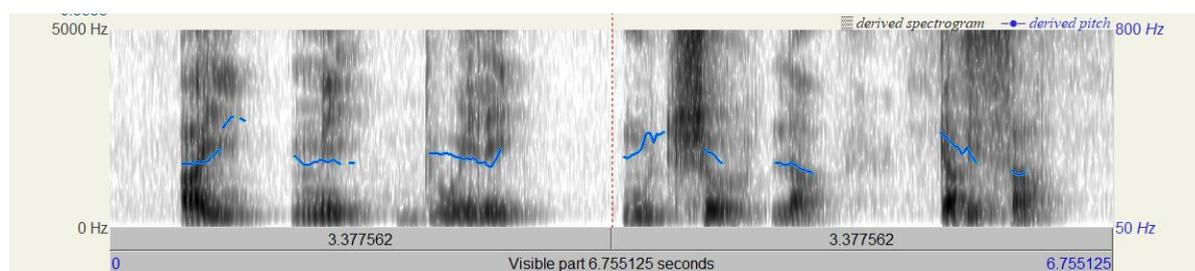
Frase ¡Ay, me duele mucho la cabeza! (E). Curva entonativa Nativo



Notas: Curva entonativa exclamativa Nativo

### Figura 4

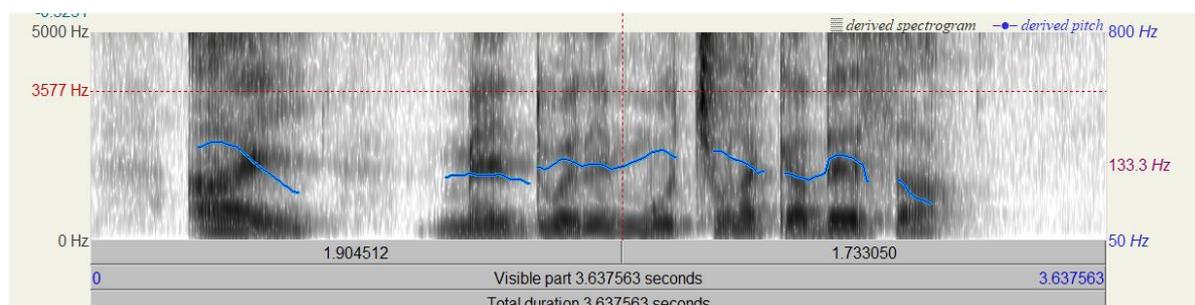
Frase ¡Ay, me duele mucho la cabeza! Curva entonativa pretest AL1



Notas: Curva entonativa exclamativa AL1 en el pretest

### Figura 5

Frase ¡Ay, me duele mucho la cabeza! Curva entonativa posttest AL1



Notas: Curva entonativa exclamativa AL1 en el posttest

En estas tres figuras se pueden observar los avances de AL1 entre la producción en el pretest, donde se ven largos intervalos de silencios y de una terminación que no corresponde con el patrón entonativo exclamativo. Posteriormente, ya en fase de posttest y tras el enfoque explícito

de pronunciación, obtiene un patrón entonativo mucho más acorde con el patrón entonativo exclamativo nativo.

Producción espontánea de elementos segmentales: (Entrevista)

En la Tabla 14 se muestran los resultados globales del pretest de las palabras con los sonidos seleccionados durante la producción más espontánea y cuya frecuencia y porcentaje de producción correcta se analizan.

Los elementos segmentales que se valoraron son los mismos sonidos que en la producción más controlada, pero con perspectiva de producción semiespontánea en la que no se pueden predecir ni palabras, ni sonidos que los alumnos utilizan, por lo que los resultados analizados se obtuvieron en función de las palabras y sonidos que se produjeron correctamente durante la producción con una valoración de hasta 7 palabra / sonido pronunciado correctamente.

**Tabla 14**

*Frecuencias (FR) de producción correcta y porcentaje (%) correspondiente para los sonidos consonánticos y vocálicos analizados. Producción más espontánea*

<i>Sonidos</i>	Pretest		Postest	
	<i>FR</i>	<i>%</i>	<i>FR</i>	<i>%</i>
/x/	4	57,1	6	85,7
/g/	5	71,4	7	100,0
/θ/	0	0,0	4	57,1
/r/	1	14,3	6	85,7
/s/	2	28,6	5	71,4
/k/	7	100,0	7	100,0
[tʃ] [ks] [ʎ]	0	0,0	3	42,9
V., D. Hi. <sup>a</sup>	5	71,4	7	100,0
Global	24	42,9	45	80,4

*Nota:* <sup>a</sup>V.=vocales; D.=diptongos; Hi.= Hiatos.

En la Tabla 14, podemos observar las frecuencias de la correcta pronunciación de los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos. Como en el caso de la producción más controlada (lectura de un texto en voz alta, ver Tabla 10) vemos que hay dos sonidos consonánticos que fueron particularmente fáciles de pronunciar en la que destaca la oclusiva velar /k/ con un 100% de producción correcta, seguida de las oclusiva velar /g/ con un 80% de corrección y los sonidos vocálicos - las vocales, diptongos y hiatos - con un 71,4% de pronunciación correcta respectivamente en el pretest. A su vez, en el pretest, destacan tres sonidos que son

particularmente difíciles de pronunciar y que son exclusivamente consonantes como el fonema fricativo dental /θ/ con un 0% de corrección, el vibrante múltiple /r/ con 14,3% de pronunciación correcta y los sonidos específicos que engloban [tʃ] [ks] y [ʎ] - palatal sordo, la oclusiva velar con fricativa alveolar y la lateral palatal (como en palabras: veintiocho, taxi y valle) - con resultados de un 0% de corrección en la producción.

Asimismo, en el postest y tras el tratamiento didáctico, se observa un aumento general en la frecuencia de correcta pronunciación de los sonidos vocálicos y consonánticos analizados. Sin embargo, algunos sonidos consonánticos aún presentan mayor dificultad como son la fricativa dental /θ/, con un 57,1% de correcta producción y los sonidos que engloban [tʃ] [ks] y [ʎ] - palatal sordo, la oclusiva velar con fricativa alveolar y la lateral palatal con un 42,9%.

Por otro lado, como se observa en la Tabla 10, la vibrante múltiple /r/ pasa de un 14,3% de correcta emisión en el pretest a un 85,7%% de correcta dicción en el postest.

Cabe destacar que AL1 es el único de los participantes que pronuncia un sonido consonántico /k/ y los sonidos vocálicos correctamente - las vocales, diptongos y hiatos - y que, tras el tratamiento didáctico, los pronuncia todos correctamente. Por otro lado, AL5 es el único alumno que no es capaz de pronunciar el sonido /x/ correctamente tras el tratamiento didáctico. Observamos también que tanto AL3, AL4 y AL7, además de AL1, consiguen pronunciar correctamente el sonido /θ/ tras ese mismo tratamiento.

Se observa, asimismo, que los resultados globales de la frecuencia de pronunciación correcta de sonidos consonánticos y vocálicos analizados, tanto en el pretest como en el postest, corroboran los resultados de la Tabla 10 ya que su comportamiento y su progresión de mejora de producción son paralelos a los resultados expuestos.

En respuesta a la segunda pregunta de investigación, que indaga sobre el impacto del tratamiento didáctico en la pronunciación de segmentos y suprasegmentos, se observan mejoras tanto a nivel global como individual en los siete aprendices de ELE que participaron en este estudio, aunque su evolución depende de cada participante, como hemos visto en párrafos anteriores, como en el caso de AL5 cuya progresión global es que la de AL5 que no pronuncia correctamente ciertos sonidos consonánticos. A pesar de esta evolución personal de cada alumno, en cierta medida, podríamos decir que, tras la puesta en práctica de un conjunto de actividades explícitas de pronunciación de ELE con estudiantes francófonos de nivel A1-A2 en una situación sin inmersión lingüística parecen progresar en la pronunciación de segmentos y suprasegmentos.

## 6. Discusión

Esta investigación nace con el objetivo de explorar los posibles beneficios de la adopción de un enfoque explícito en la enseñanza de la pronunciación contextualizada de elementos segmentales y suprasegmentales en clase de ELE y así, valorar si este enfoque conduce una mejora del grado de comprensibilidad, identificación y producción segmental y suprasegmental en siete estudiantes franceses de ELE de niveles elementales (A1-A2) en un contexto de no inmersión lingüística. A continuación, se revisan los hallazgos más relevantes de la presente investigación en relación con estudios anteriores contemplados en el marco teórico (capítulo 2).

### 6.1. Valoración del grado de comprensibilidad de alumnos francófonos de nivel principiante

Para responder a la primera pregunta de investigación “¿En qué grado varía la comprensibilidad de estudiantes francófonos de nivel A1-A2 en una situación sin inmersión lingüística tras la puesta en práctica de un conjunto de actividades explícitas de pronunciación de ELE?” Los resultados obtenidos apuntan a una mejora en el grado de comprensibilidad del alumnado gracias a la puesta en práctica de un enfoque explícito de pronunciación. Ello estaría de acuerdo con anteriores investigaciones de pronunciación en L2/LE que Thomson (2018) revisa y que subrayan que la enseñanza debe centrarse en las características de la pronunciación que ayuden a los alumnos a ser más comprensibles y no necesariamente a alcanzar el acento nativo en la lengua meta como especifican igualmente, Nagle y Huensch (2020). En su revisión, Thomson (2018) también recomienda que estos aspectos de pronunciación de la L2/LE se pongan en práctica en los inicios del aprendizaje de LE; recomendación que se ha seguido en este TFM.

Además, Nagle (2023) sugiere identificar aspectos específicos de la pronunciación que probablemente tengan mayor impacto en la comprensión del oyente y que los docentes se centren en enseñar a los alumnos las características de la pronunciación relevantes para ser comprendidos por el interlocutor en situaciones reales de comunicación. De acuerdo con estas sugerencias, en la presente investigación, se seleccionaron los elementos segmentales y suprasegmentales que tienen mayor impacto con esta dimensión para los estudiantes francófonos, como por ejemplo, la identificación y producción de patrones acentuales que autores como Gil Fernández, (2007), Pato y Molinié, (2009) y Schwab y Llisterri, (2011) han determinado como esenciales para lograr un mayor grado de comprensibilidad en español como LE, ya que Saito y Plosky (2019) consideran que una enseñanza explícita aumenta el grado de comprensibilidad.

Los resultados de este trabajo corroboran que la enseñanza explícita de elementos segmentales y suprasegmentales que producen una mayor dificultad en la pronunciación conlleva, según una juez no nativa experta, una producción oral controlada más comprensible en ELE en estudiantes francófonos de niveles principiantes.

## **6.2. Valoración de la identificación y producción de segmentos y suprasegmentos de alumnos francófonos de nivel principiante**

Para responder a la segunda pregunta de investigación “¿Cómo afecta el tratamiento didáctico sobre pronunciación a la identificación y producción de segmentos y suprasegmentos de español LE por parte de estudiantes francófonos de nivel A1-A2 sin inmersión lingüística?” Los resultados obtenidos en el postest apuntan a mejoras en la identificación y producción de patrones acentuales que son determinados como esenciales por parte de autores como Gil Fernández, (2007), Pato y Molinié, (2009) y Schwab y Llisterri, (2011) y que sirven para lograr un mayor grado de comprensibilidad en español como LE y cuyos aspectos también fueron puestos de manifiesto en el pretest. Ahora bien, los resultados de la investigación muestran que la enseñanza explícita de elementos segmentales y suprasegmentales que producen una mayor dificultad en la pronunciación puede suponer una mejora en la producción de, por ejemplo, la identificación de patrones acentuales, como indican los resultados observados en el postest en estudiantes francófonos de niveles principiantes, al igual que Alfano et al. (2011) observamos también que no se puede decir que sean “sordos acentuales”. Asimismo, recibir instrucción en pronunciación de estos elementos prosódicos desde los estadios más tempranos ayuda a disminuir la percepción errónea y a mejorar la producción (Igarreta Fernández, 2021).

Cerrando el círculo de la identificación de patrones acentuales, cabe destacar el desempeño individual de AL4 que obtuvo unos resultados extraordinarios, tanto en el pretest como en el postest, en la identificación de acento léxico, a pesar de ser un alumno con un nivel de referencia A1 del MCER. No obstante, AL4 tiene dotes musicales elevadas. Este aspecto hace pensar que dicha habilidad también puede jugar en los resultados obtenidos (Ledesma, 2016). Por otra parte, se indica que los dos alumnos que disponían de un nivel de referencia A2 del MCER – AL2 y AL6 – obtuvieron resultados más bajos en la identificación de patrones acentuales en el pretest, pero sus mejoras en la identificación de estos fueron notables en el postest tras el enfoque explícito.

En relación con los otros elementos suprasegmentales, como indica Santamaría Busto (2015), la entonación y el ritmo son aspectos cruciales en la pronunciación, ya que se refieren sonidos en bloque más que a palabras aisladas. Esto provoca problemas comunes en los estudiantes de ELE, tal y como se observó en el pretest ya que, ciertos patrones entonativos no se

produjeron correctamente en absoluto. Ahora bien, si nos enfocamos y enfatizamos en trabajar la pronunciación más allá de las formas aisladas y teniendo en cuenta la prosodia de las frases (Molinié, 2010), se pueden mejorar los elementos suprasegmentales tal y como se observó en la mejora de producción de dichos elementos en el posttest, cuando ciertos patrones entonativos y de ritmo fueron producidos con corrección. Como señala Santamaría Busto (2007), son sonidos del discurso en bloque, por lo que su enseñanza mejora el enlace de las palabras para mejorar la comprensión y producción oral.

Por su parte y en lo que se refiere a los elementos segmentales, como indica Meléndez Quero (2013) los estudiantes francófonos enfrentan desafíos en la producción oral en español debido a la influencia de estructuras y expresiones de su lengua materna. Más específicamente, los alumnos cuya lengua materna es el francés, afrontan dificultades en la producción y percepción de sonidos vocálicos y consonánticos específicos que no existen en francés o que se articulan de forma distinta como indican Fougeron y Smith (1993). Esta fue una de las observaciones que surgieron tras el estudio de los resultados del pretest. Ahora bien, si como indica Molinié (2010), nos centramos en mejorar la pronunciación de elementos segmentales mediante ejercicios específicos, como los dirigidos a la práctica de la pronunciación de los fonemas vocálicos, las vocales nasales, los diptongos y los fonemas consonánticos, así como explicando los mecanismos articulatorios u optando por oposiciones fonológica y enfatizando en la importancia de la pronunciación, como indican Pato y Molinié (2009), se puede ayudar a mejorar la pronunciación de dichos segmentos a alumnos francófonos. Este aspecto fue observado en el análisis de los resultados del posttest tras el enfoque explícito, donde se observó que los resultados obtenidos por los alumnos participantes en esta investigación habían mejorado, especialmente en ciertos sonidos consonánticos y vocálicos.

Concluyendo, tras la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación, se observa que si en el enfoque explícito en pronunciación aplicado se pone el foco en los diferentes aspectos que dificultan la percepción y la pronunciación, los alumnos pueden poner en práctica, durante su producción, todos los aspectos aprendidos y ello puede permitir la mejora de su percepción y pronunciación de elementos segmentales y suprasegmentales de ELE y, por tanto, que desemboquen en un mayor grado de comprensibilidad.

## 7. Conclusiones

En este capítulo, se presentan las conclusiones alcanzadas en la presente investigación cuyo principal objetivo era explorar los efectos de la enseñanza explícita de la pronunciación en ELE en el grado de comprensibilidad y producción de segmentos y suprasegmentos por parte de aprendices francófonos de nivel A1 en un contexto de aprendizaje formal.

Esta investigación analizó el efecto de la intervención explícita de pronunciación en dos vertientes. La primera de ellas quiso observar si el grado de comprensibilidad, tras la intervención, había aumentado. Los resultados del postest evidenciaron una mejora en su comprensibilidad, puesto que tras un pretest cuya media global fue relativamente baja y cuya distribución de puntuaciones, relativamente variable, en el postest, la valoración de la correcta producción aumentó y hubo una desviación estándar menor, sugiriendo una mayor homogeneidad en el grupo. Los resultados muestran mejores valoraciones tras la intervención explícita, lo que se puede traducir en que esta permitió a los estudiantes ser mejor valorados en la dimensión de la comprensibilidad.

La segunda vertiente quiso observar si esta misma intervención explícita en pronunciación tuvo un efecto positivo en la identificación y producción de segmentos y suprasegmentos relevantes para el alumno francés de nivel principiante en ELE. Para ello, se analizaron distintos aspectos, tanto segmentales como suprasegmentales. En lo que se refiere a elementos suprasegmentales, como la identificación de patrones acentuales, los resultados del postest muestran un avance en la identificación de estos puesto que, en el pretest, el nivel de acierto fue moderado y la distribución de puntuaciones fue variable y cuyo porqué se explicó en el capítulo anterior (ver Capítulo 6). Cuando los resultados de la cantidad de aciertos fueron contrastados con los del postest, se observó una mejora general en la media de aciertos de identificación y que es corroborada por la desviación estándar que indica una menor dispersión en los resultados. A la vista de lo cual se confirma que, tras el tratamiento específico de pronunciación, los resultados de identificación de patrones acentuales aumentan en este elemento suprasegmental. Referente a los resultados de la producción de estos mismos patrones acentuales, también se observa un mejor desempeño en la producción de estos, tras el enfoque explícito en el postest.

A su vez, cuando observamos los otros elementos suprasegmentales analizados – ritmo y entonación – se observan también mejoras en el desempeño, tanto en la producción de resílabeos, como en la producción de patrones entonativos en el postest y tras el enfoque explícito. Este aspecto se puede traducir en que el enfoque explícito de pronunciación permitió a los estudiantes obtener mayor número de producciones suprasegmentales correctas.

Para terminar con las conclusiones, se analizaron los elementos segmentales a través de la producción de palabras con sonidos especialmente difíciles para los alumnos francófonos, tanto en producción controlada, como en semiespontánea y cuyos resultados en los postests, nos indican una mejora en ciertos sonidos consonánticos y vocálicos tras el enfoque explícito de pronunciación. Se obtiene un aumento general en la correcta pronunciación, pero a pesar de este aumento, se observa que ciertos sonidos, consonánticos, continúan siendo difíciles de pronunciar, a pesar de obtener mejores resultados de correcta pronunciación que en el pretest. Estos resultados nos indican que el enfoque explícito de pronunciación ha mejorado los resultados de correcta pronunciación.

En conclusión, el enfoque explícito de pronunciación que se ha aplicado en esta investigación se basa en que, como afirman Nagle y Huensch (2020), si este permite trabajar los elementos segmentales y suprasegmentales que producen una mayor dificultad en la pronunciación en los alumnos, mejorará el grado de comprensibilidad de estos. Como señala Meléndez Quero (2013), si se abordan ciertos aspectos suprasegmentales relevantes, como el acento léxico —cuyos desafíos destacan Pato y Molinié (2009) y Schwab y Llisterri (2011)—, desde las primeras etapas del aprendizaje, es posible observar beneficios en la comprensibilidad y producción de elementos segmentales y suprasegmentales en estudiantes francófonos de nivel principiante dentro de un contexto de aprendizaje formal.

El interés de esta investigación reside en aportar nuevos datos a un campo en el cual encontramos un número muy reducido de estudios y por ello, esperamos que los resultados presentados en esta investigación resulten de interés para investigaciones futuras.

## **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

### *Limitaciones*

En referencia a las limitaciones de esta investigación, se pueden destacar las siguientes. El grupo de alumnos es pequeño, lo que implica que puede haber una menor precisión que si la muestra fuera mayor y que ciertos resultados podrían sesgarse, por lo que un número mayor de alumnos podría haber sido una ventaja, incluso a nivel estadístico. Por otra parte, la investigación se ha basado en resultados a corto plazo, lo que impide observar si las mejoras de pronunciación se mantienen y se consolidan, lo cual es importante para evaluar la posible eficacia del enfoque específico de pronunciación. Otro aspecto a tener en cuenta es que no se realizaron pruebas de estadística inferencial para establecer si las diferencias observadas son significativas y no se deben a factores aleatorios o externos. Como se ha comentado justo antes, la cantidad de las muestras también tiene implicaciones estadísticas. Asimismo, la evaluación de la comprensibilidad se realizó solamente por una jueza y, para obtener una

evaluación más objetiva y fiable, la inclusión de más evaluadores habría permitido una mayor validación de los resultados. Por último, se deben considerar algunos aspectos del propio tratamiento, ya que la metodología utilizada pudo favorecer ciertos tipos de pronunciación sobre otros y la falta de personalización en el tratamiento pudo afectar a la eficacia de algún aprendiz con necesidades específicas.

*Futuras líneas de investigación:*

A partir de las limitaciones observadas en la presente investigación, se proponen algunas líneas de investigación futuras que consideramos de interés y que podrían contribuir a ampliar el conocimiento sobre la enseñanza de la pronunciación en ELE.

La primera tendría que ver con la enseñanza a largo plazo ya que, tras observar los resultados obtenidos a corto plazo, el impacto en el tiempo nos parece imprescindible, dado que se desconoce si las mejoras obtenidas en una intervención explícita de pronunciación en un momento dado siguen vigentes a lo largo del tiempo. Por esta razón, una investigación a largo plazo permitiría evaluar la retención y evolución de la pronunciación del alumnado, por ejemplo.

Otra línea de investigación, si se dispone de un mayor número de estudiantes, podría tener en cuenta el incorporar pruebas de estadística inferencial, así como otras técnicas de análisis más sofisticadas que ayuden a explorar relaciones entre las diferentes variables para obtener una comprensión más profunda de los factores que han influido en los resultados positivos de la intervención específica de pronunciación.

A su vez, se podría estudiar si la implementación de la personalización instruccional en el caso de una intervención específica de pronunciación permite una mejora de resultados y en qué medida. Y, por último, explorar si la intervención explícita de pronunciación de alumnos con habilidades específicas, como las musicales, por ejemplo, incrementa la efectividad del enfoque específico. Todas estas futuras líneas de investigación permitirían profundizar en la comprensión de los procesos de adquisición de la pronunciación en ELE.

## Referencias

- Alfano, I., Schwab, S., Llisterri, J., y Savy, R. (2011). La percepción del acento léxico en español como lengua extranjera por parte de hablantes nativos de italiano y de francés. En A. Hidalgo, Y. Congosto, & M. Quilis Merín (Eds.), *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: Perspectivas y ámbitos*. (pp. 249-66).
- Angelvis, V. (1998). Semiótica del discurso lúdico: Los trabalenguas. *Lengua y Habla*, 3.1, 9-22.
- Añorga, A., y Benander, R. (2015). Creating a pronunciation profile of first-year Spanish students. *Foreign Language Annals*, 48(3). 434-446.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1. 1-27.
- Bartolí, M. (2012). *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE* (Tesis doctoral. Universitat de Barcelona).
- Berral, A. (2016). *Estudio sobre la percepción y producción del acento léxico y los patrones entonativos españoles en estudiantes japoneses*. (Trabajo final de máster. Universitat de Barcelona).
- Boersma, P., y Weenink, D. (2024). *Praat: doing phonetics by computer* (Version 6.4.04). <http://www.praat.org/>
- Bueno, 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 del Instituto Cervantes de Budapest*.
- Cantero, F. J. (1998). Conceptos clave en lengua oral. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori.
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., de la Mota, C., Riera, M., y Ríos, A. (2003). Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística (Universidad de Alicante)*, 17, 161-180.
- Colantoni, L., Escudero, P., Marrero-Aguilar, V., y Steele, J. (2021). Evidence-Based Design Principles for Spanish Pronunciation Teaching. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.639889>

- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional Para La Edición Impresa En Español*.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Derwing, T. M., y Munro, M. J. (1997). Accent, Intelligibility, and Comprehensibility: Evidence for Four L1s. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 1–16.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., y Thomson, R. I. (2008). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, 29(3), 359–380.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., y Thomson, R. I. (2004). Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. *Language Learning*, 54(4), 655– 679.
- Di Cristo, A. (1998). Intonation in French. En D. Hirst & A. Di Cristo (Eds.), *Intonation systems: A survey of twenty languages* (pp. 195–218). Cambridge University Press.
- Donaghy, K. (2024, 3 de enero). *Seven factors to bear in mind when teaching older students*. Kieran Donaghy. <https://kierandonaghy.com/seven-factors-bear-mind-teaching-older-students/>
- Dupoux, E., Pallier, C., Sebastian, N., y Mehler, J. (1997). A distressing “deafness” in French? *Journal of Memory and Language*, 36(3), 406-421.
- Dupoux, E., Peperkamp, S., y Sebastián-Gallés, N. (2010). Limits on bilingualism revisited: Stress ‘deafness’ in simultaneous French–Spanish bilinguals. *Cognition*, 114(2), 266-275.
- Dupoux, E., Sebastián-Gallés, N., Navarrete, E., y Peperkamp, S. (2008). Persistent stress ‘deafness’: The case of French. *Cognition*, 106(2), 682-706. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.001>
- Esling, J., y Wong, R. (1983). *Voice quality settings and the teaching of pronunciation*. A. Brown Ed.
- Fullana, N., y Pujolà, J. T. (in press 2024). L2 pronunciation in the spotlight: From phonological awareness to oral production in communicative tasks.
- Flege, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent. *TESOL Quarterly*, 15, 443- 455.

- Flege, J. E. (1988). Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 84(1), 70–79.
- Flege, J. E., y Fletcher, K. L. (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 91(1), 370–389
- Flege, J. E., Munro, M. J., y MacKay, I. R. A. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1–26. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(94\)00044-B](https://doi.org/10.1016/0167-6393(94)00044-B)
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Holguín González, M., & Zambrano Cedeño, E. (2021). El trabalenguas como estrategia para desarrollar la fluidez verbal en Educación Básica Elemental. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 6(1), 69–80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i1.3344>
- Horche, J., & Marco, L. (2008). El concepto de fluidez en la expresión oral. En *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (pp. 371-380).
- Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona).
- Iruela, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación?, *RedELE* 9.
- Igarreta Fernández, A. (2021). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual. *Doblele*, (7), 22-36.
- Isaacs, T. (2008). Towards Defining a Valid Assessment Criterion of Pronunciation Proficiency in Non-Native English-Speaking Graduate Students. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 555–580.
- Isaacs, T., y Trofimovich, P. (2012). Deconstructing comprehensibility: Identifying the Linguistic Influences on Listeners' L2 Comprehensibility Ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 475–505.
- Isaacs, T., y Trofimovich, P. (2016). *Second language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives*. Multilingual Matters.
- Lahoz Bengoechea, J. M., Luque, S., Mellado, A., Rico, J., y Gil Fernández, J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Edinumen

- Ledesma, A. (2016). *La relación entre la aptitud musical y la pronunciación en español lengua extranjera* (Trabajo final de máster. Universitat de Barcelona).
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377.
- Levis, J. M. (2020). Revisiting the Intelligibility and Nativeness Principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 310–328.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes*, (4), 91-110
- Martínez Celdrán, E., y Fernández Planas, A. M. (2013). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Ariel.
- Martínez Celdrán, E., Fernández Planas, A. M., y Carrera Sabaté, J. (2003). Castilian Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 33(2), 255–259.
- Meléndez Quero, C. (2013). La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous & F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 583-593). ASELE. ISBN: 978-84-616-5972-2. <hal-00734118>
- Molinié, L. (2010). La pronunciación de ELE en los alumnos quebequenses. Dificultades concretas y pautas de corrección. *Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences*.
- Munro, M. J. (2021). *Applying Phonetics: Speech Science in Everyday Life*. Wiley Blackwell.
- Munro, M. J., y Derwing, T. M. (1995a). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97.
- Munro, M. J., y Derwing, T. M. (1995b). *Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech*. *Language and Speech*, 38(3), 289–306.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2011). The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. *Language Teaching*, 44(3), 316–327.
- Munro, M. J., y Derwing, T. M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech the role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451–468.

- Munro, M. J., y Derwing, T. M. (2019). Phonetics and L2 teaching research. En W. F. Katz & P. F. Assmann (Eds.), *The Routledge Handbook of Phonetics* (pp. 473–495). Routledge.
- Munro, M. J., Derwing, T. M., y Thomson, R. I. (2015). Setting segmental priorities for English learners: Evidence from a longitudinal study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(1), 39–60.
- Nagle, C. (2022). Rajiv Rao: Key issues in the teaching of Spanish pronunciation. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 15(1), 251-254. <https://doi.org/10.1515/shll-2022-2061>
- Nagle, C., y Huensch, A. (2020). Expanding the scope of L2 intelligibility research: Intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 329–351. <https://doi.org/10.1075/jslp.20009.nag>
- Nagle, C., Huensch, A., y Zárata-Sánchez, G. (2023). Exploring phonetic predictors of intelligibility, comprehensibility, and foreign accent in L2 Spanish speech. *Modern Language Journal*, 1–20. <https://doi.org/10.1111/modl.12827>
- Nagle, C., Levis, J., y Todey, E. (2018). The changing face of L2 pronunciation research and teaching. *Proceedings*, 10(1), 1-9.
- Nagle, C., Sachs, R., y Zárata-Sánchez, G. (2018). Exploring the Intersection Between Teachers' Beliefs and Research Findings in Pronunciation Instruction. *The Modern Language Journal*, 102, 512-532. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/modl.12493>
- Orta Gracia, A. (2009). La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de E/LE. *Phonica*, 5, 48-73.
- Oliveira, A. M. R. (2008). El acento, el ritmo y la entonación en la enseñanza del español como LE. *Instituto Cervantes de São Paulo*.
- Pato, E., y Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos: dificultades y métodos de corrección. *Boletín de investigación y debate*, (11), 167-180.
- Piske, T., MacKay, I. R. A., y Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2. A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191-215. <https://doi.org/10.1006/jpho.2001.0134>
- Ocal, A.P. (2001). Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española.
- Rod, E. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Saito, K., y Plonsky, L. (2019). Effects of Second Language Pronunciation Teaching Revisited: A Proposed Measurement Framework and Meta-Analysis. *Language Learning*, 69, 652-708. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/lang.12345>
- Saito, K., Trofimovich, P., y Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217–240.
- Saito, K., Trofimovich, P., y Isaacs, T. (2017). Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439–462.
- Santamaría Busto, E. (2007). Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. *Las Destrezas Orales En La Enseñanza Del Español L2-LE: XVII Congreso Internacional de La Asociación Del Español Como Lengua Extranjera (ASELE)*, 1237–1250.
- Santamaría Busto, E. (2015). Percepción y evaluación de la pronunciación del español como L2. *Revista Española de Lingüística*, 45(1), 175–207.
- Santamaría Busto, E. (2021). Planteamientos teóricos y metodológicos en la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación. En Centellas Rodrigo, A. (ed.), *Español como Lengua Extranjera. Niveles de lengua y actividades comunicativas* (pp. 13-66). Madrid: enclave ELE-UDIMA
- Schwab, S., y Llisterri, J. (2011). The perception of Spanish lexical stress by French speakers: Stress identification and time cost. En *Achievements and perspectives in SLA of speech: New Sounds* (pp. 229–242). Peter Lang.
- Segalowitz, N. (2010). Cognitive Bases of Second Language Fluency. En *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge
- Solon, M., Long, A. Y., y Gurzynski-Weiss, L. (2017). Task complexity, language-related episodes, and production of L2 Spanish vowel. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(2), 347–380. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000425>
- Thomson, R. I. (2018). Measurement of accentedness, intelligibility and comprehensibility. En O. Kang, & A. Ginther, (Eds.), *Assessment in second language pronunciation*. (pp. 11-29). Routledge.

## Anexos

### ANEXO 1: Test nivel A2 - Plataforma / Básico

1. Yo no \_\_\_\_\_ a los padres de mi novia.
  - a) Conoce
  - b) conozco
  - c) conocen
2. Llegaremos \_\_\_\_\_ la escuela a las 10.
  - a) Conoce
  - b) conozco
  - c) conocen
3. Este verano mis amigos quieren \_\_\_\_\_ a Grecia.
  - a) Viajar
  - b) viajan
4. Mi hermana \_\_\_\_\_ muy nerviosa porque mañana se casa.
  - a) es
  - b) está
5. ¿\_\_\_\_\_ es tu comida española favorita?
  - a)Cuál
  - b) Qué
6. Este verano vamos a \_\_\_\_\_ un apartamento en la playa.
  - a) alquilar
  - b) vivir
  - c) sacar
7. Mi profesor no tiene \_\_\_\_\_ libro de matemáticas.
  - a) Ninguno
  - b) ningún
  - c) alguno
8. Compra los tomates y láva\_\_\_\_ .
  - a) los
  - b) lo
  - c) les
9. Si aprendes español, \_\_\_\_\_ más amigos.
  - a) Tenerás
  - b) tenás
  - c) tendrás
10. Todos los cuadernos \_\_\_\_\_ encima de la mesa.
  - a) son
  - b) están
11. El año pasado \_\_\_\_\_ un coche nuevo.
  - a) he comprado
  - b) compré
  - c) compraba
12. Tiene que estudiar \_\_\_\_\_ aprobar.
  - a) Por
  - b) para
13. Para enviar la carta debes ir a \_\_\_\_\_.
  - a) el banco
  - b) la comisaría
  - c) la oficina de correos
14. Hace 10 años, todos los días \_\_\_\_\_ deporte.

- a) he hecho
  - b) hice
  - c) hacía
15. Mi abuela no ve bien, por eso lleva \_\_\_\_\_.
- a) Barbas
  - b) gafas
  - c) gorras
16. ¿\_\_\_\_\_ ha escrito esta novela?
- a) Quién
  - b) Qué
17. Entra en clase y \_\_\_\_\_ en la silla.
- a) Siéntate
  - b) siéntese
  - c) siéntete
18. Hasta ahora nunca \_\_\_\_\_ en avión.
- a) he montado
  - b) monté
  - c) montaba
19. Para preparar la ensalada, vosotros primero \_\_\_\_\_ la lechuga.
- a) Lavad
  - b) lavar
  - c) lavan
20. Este fin de semana \_\_\_\_\_ que estudiar mucho.
- a) Tenemos
  - b) debemos
  - c) habemos

[https://www.tiatula.com/tests\\_nivel/espanol-A2](https://www.tiatula.com/tests_nivel/espanol-A2)

## ANEXO 2: Entrevista

Las preguntas tipo que se realizaron a los alumnos fueron las siguientes:

- ¿Hola, cómo te llamas?
- ¿Por qué estudias español?
- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
- ¿Qué contacto tienes con el español? Series, música, viajes, otro motivo...
- ¿Tienes tiempo para practicar español fuera?
- ¿Me explicas algo sorprendente que te haya pasado últimamente?
- ¿Qué es lo que más te gusta del español?
- ¿Qué es lo que menos te gusta del español?

### **ANEXO 3: Explicación rutina**

*“Coge tu teléfono móvil y grábate en un vídeo en casa hablando español. Explícanos qué has hecho durante ese día (tu rutina)”.*

*Directrices:*

- *Elige un lugar tranquilo en casa*
- *Prepara mentalmente un esquema con las ideas que quieres desarrollar*
- *Toma nota de 2 o 3 ideas principales, pero piensa que el ejercicio no debe hacerse leyendo, las ideas escritas te servirán por si te pierdes.*
- *El objetivo es que hables sin leer.*
- *Solamente se podrá grabar una vez.*
- *No importan los errores.*
- *Sed lo más espontáneos posible*
- *Lo ideal es que os grabéis vosotros. Si no sabéis cómo hacerlo o vuestro teléfono no tiene la capacidad, os grabaré yo con mi móvil al comenzar la próxima clase.*
- *Recordad que la duración es de alrededor de 2 minutos.*

*No os preocupéis por si ha quedado bien o mal, el objetivo es que podáis hablar un poquito en español y transmitir vuestro mensaje con el vocabulario que tengáis”.*

*Posible guía:*

- *¿A qué hora te levantas?*
- *¿Te bañas o te duchas y cuándo?*
- *¿A qué hora desayunas?*
- *¿Qué haces luego?*
- *¿A qué hora almuerzas normalmente?*
- *¿Qué haces antes de venir a la escuela?*
- *¿A qué hora te acuestas?*
- *¿Miras la tele o lees algún libro antes de dormir?*

#### **Anexo 4: Adaptación del texto de Añorga & Benander (2015)**

*“Miguel y su pequeña cigüeña viajaron a un hermoso valle hace muchos años atrás. Allí conocieron mucha gente con los que se hicieron muy amigos. Un día mientras celebraban una gran fiesta, la pequeña cigüeña bebió tranquilamente veintiocho vasos de horchata. Al día siguiente la infeliz avecilla dijo: “¡Ay me duele mucho la cabeza!” Miguel contestó preguntando: “¿Qué te pasa mi buena amiga? Parece que tomaste quince jarras llenas de gazpacho frío. Reconozco el olor en tu ropa. ¡Qué terrible! Te prepararé una infusión de poleo menta y luego te llevaré con el doctor Rubios.” Cuando la avecilla escuchó la palabra “doctor” huyó muy rápido en un taxi gigante”.*

Texto recuperado del artículo: Creating a Pronunciation Profile of First-Year Spanish Students. Published by the American Council on the Teaching of Foreign Languages.

**ANEXO 5: Guía del profesor: Ejercicios profesor**  
**CONDICIONES PREVIAS**  
**INSTRUCCIONES GENERALES**

Tabla 5:  
 Programación sesiones

Tareas	s11/2023	s12/2023	s01/2024	s02/2024	s03/2024	s04/2024	s05/2024	s06/2024	s07/2024	s08/2024	s09/2024	s10/2024
Pre-test	Pretest	No Clases	No Clases	Pretest						No Clases	No Clases	
Análisis de datos					Análisis comparativo							
Enfoque explícito						Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito			Enfoque explícito
Post-test												
Conclusiones												

Tareas	s12/2024	s13/2024	s13/2024	s14/2024	s15/2024	s16/2024	s17/2024	s18/2024	s19/2024	s20/2024	s21/2024	s22/2024
Revisión bibliográfica												
Pre-test									No Clases			
Análisis de datos											Estudio datos	
Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito	Enfoque explícito					
Post-test								Postest		Postest		
Conclusiones											Conclusiones	Conclusiones

Ejercicios:

- Cuando sea de menester, el investigador los presenta, los explica, resuelve dudas y los realiza con todos los alumnos al mismo tiempo.
- Cada alumno dispone de las hojas de la guía dónde pueden responder a los ejercicios, en el caso de ser necesario.
- Las hojas de la guía (alumnos) deben servir para recordar conceptos y guardar una muestra de todos los ejercicios realizados en clase.
- Los ejercicios se solucionan siempre tras la realización, se responden dudas y en el caso de que se trate de repeticiones o de todas las partes orales, el investigador va preguntando a cada uno de los alumnos, ya sea en el orden en que los alumnos están sentados o aleatoriamente.
- Dependiendo de la tipología de los ejercicios a realizar, la corrección será individual para cada uno de los alumnos o global para todos en otros casos.
- Todos los alumnos deben realizar, repetir, solucionar todos los ejercicios y todas las frases de los apartados de estos, sobre todo las partes orales.

**Todos estos aspectos alargan el tiempo de realización de los ejercicios, pero es importante que todos los alumnos hagan TODO.**

## ***PRETEST / POSTEST***

### **EJERCICIOS 1ª parte:**

1. **Entrevista:** (Unos 5 minutos en total)

- ¿Hola, cómo te llamas?
- ¿Por qué estudias español?
- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
- ¿Qué contacto tienes con el español? Series, música, viajes, otro motivo...
- ¿Tienes tiempo para practicar español fuera?
- ¿Me explicas algo sorprendente que te haya pasado últimamente?
- ¿Qué es lo que más te gusta del español?
- ¿Qué es lo que menos te gusta del español?

2. **Rutina:** (la grabación debe durar unos 2 minutos)

Coge tu teléfono móvil y grábate en un video en casa hablando español.

Explícanos qué has hecho durante ese día.

Indicaciones:

- Elige un lugar tranquilo en casa
- Prepara mentalmente un esquema con las ideas que quieres desarrollar
- Toma nota de 2 o 3 ideas principales, pero piensa que el ejercicio no debe hacerse leyendo, las ideas escritas te servirán por si te pierdes.
- El objetivo es que hables sin leer.
- Solamente se podrá grabar una vez.
- No importan los errores.
- Sed lo más espontáneos posible
- Lo ideal es que os grabéis vosotros. Si no sabéis cómo hacerlo o vuestro teléfono no tiene la capacidad, os grabaré yo con mi móvil al comenzar la próxima clase.
- Recordad que la duración es de alrededor de 2 minutos.
- No os preocupéis por si ha quedado bien o mal, el objetivo es que podáis hablar un poquito en español y transmitir vuestro mensaje con el vocabulario que tengáis.

3. **Lectura de texto en voz alta:** Pasaje leído en voz alta (tarea de expresión oral controlada)

Miguel y su pequeña cigüeña viajaron a un hermoso valle hace muchos años atrás. Allí, conocieron mucha gente con los que se hicieron muy amigos. Un día mientras celebraban una gran fiesta, la pequeña cigüeña bebió tranquilamente veintiocho vasos de horchata. Al día siguiente, la infeliz avecilla dijo: “¡Ay, me duele mucho la cabeza!” Miguel contestó preguntando: “¿Qué te pasa mi buena amiga? Parece que tomaste quince jarras llenas de gazpacho frío. Reconozco el olor en tu ropa. ¡Qué terrible! Te prepararé una infusión de poleo menta y luego te llevaré con el doctor Rubios.” Cuando la avecilla escuchó la palabra “doctor” huyó muy rápido en un taxi gigante.

(Texto adaptado de Añorga & Benander, 20185)

Texto recuperado del artículo: Creating a Pronunciation Profile of First-Year Spanish Students. Published by the American Council on the Teaching of Foreign Languages.

4. **Test de discriminación del acento léxico** (percepción y localización de la sílaba tónica)

Identificación de patrones acentuales

Ahora, escucharéis las palabras inventadas 42 veces y deberéis indicar en la siguiente tabla, si la palabra que habéis oído tiene el acento léxico en la última, la penúltima o la antepenúltima sílaba.

	<u>CVCVCV</u>	<u>CVCVCV</u>	<u>CVCVCV</u>
1	1	2	3
2	1	2	3
3	1	2	3
4	1	2	3
5	1	2	3
6	1	2	3
7	1	2	3
8	1	2	3
9	1	2	3
10	1	2	3
11	1	2	3
12	1	2	3
13	1	2	3
14	1	2	3
15	1	2	3
16	1	2	3
17	1	2	3
18	1	2	3
19	1	2	3
20	1	2	3
21	1	2	3
22	1	2	3
23	1	2	3
24	1	2	3
25	1	2	3
26	1	2	3
27	1	2	3
28	1	2	3
29	1	2	3
30	1	2	3
31	1	2	3
32	1	2	3
33	1	2	3
34	1	2	3
35	1	2	3
36	1	2	3
37	1	2	3
38	1	2	3
39	1	2	3
40	1	2	3
41	1	2	3
42	1	2	3

Cuando acabéis debéis dar la hoja de respuestas al profesor.

Gracias!

**Enfoque explícito de pronunciación:**

*Propuesta de actividades de tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE*

**EJERCICIOS 2ª parte:**

CRONOLOGÍA

	UD1: ¿Quién te medicó? El médico de cabecera:	UD2: Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza:	UD3: ¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia?
s04/2024	Acento léxico 2 sílabas		
s05/2024	Acento léxico 3 sílabas Cambio de significado		
s06/2024	Palabras Oxítona, etc.		
s07/2024		Sonidos que dificultan la comprenibilidad	
s10/2024		Sonidos que dificultan la comprenibilidad. Restaurante	
s11/2024		Sonidos que dificultan la comprenibilidad. <i>Role-play</i>	
s12/2024		Trabalenguas	
s13/2024		Pares mínimos	
s14/2024		Diptongos, triptongos y hiatos	
s15/2024			Ritmo y resilabeo
s16/2024			Patrones entonativos

## 1a UNIDAD DIDÁCTICA: ¿Quién te medicó? El médico de cabecera

Tipología	Sub-grupo	Explicación	Ejercicios
Percepción y localización de la sílaba tónica	Acento léx. 2 sílabas	Presente vs Pret. Perf Simple	Rutinas iguales presente vs pasado
	Acento léx. 2 y 3 sílabas	Logatomos	Localiz. Sílaba tónica
	Acento léx. 3 sílabas y cambio significado	Cambios de significado	Pronunciación diferente 3 palabras
	Patrones estrés	Ortografía	Acento léxico de pseudo-palabras

Objetivo: Tener conciencia del impacto del acento léxico y del cambio de significado que ello comporta, pues es distintivo.

Aspectos tratados: Percepción y localización la sílaba tónica

Sesiones (3): una de 45', una de 90' y una de 30'

- 1a sesión 45': Ejercicio de rutinas casi idénticas.

### Presente o Pretérito (*Diapositiva 3*)

Explicación gramatical: ¿Cuáles son las diferencias básicas entre el presente y pretérito perfecto simple?

La **presente** habla de una acción en el momento del habla o en un futuro muy próximo, describe una rutina o acciones que se repiten, o alude a situaciones estables o permanentes.

El **pretérito perfecto simple** de indicativo se utiliza para expresar acciones que comenzaron y finalizaron en el pasado

PRESENTE	PASADO SIMPLE
yo canto	yo canté
tú cantas	tú cantaste
él/ella/Usted canta	él/ella/Usted cantó
nosotros/as cantamos	nosotros/as cantamos
vosotros/as cantáis	vosotros/as cantasteis
ellos/ellas/Ustedes cantan	ellos/ellas/Ustedes cantaron

1. El profesor va a leer unos textos y debéis subrayar dónde se encuentra la sílaba tónica de cada uno de los verbos del texto: (*Diapositiva 4*)

### Mi rutina (Juan):

Me **levanto** temprano todas las mañanas y **preparo** un delicioso desayuno. **Disfruto** de mi café y **reviso** las noticias del día. Luego, **bajo** a la calle y **camino** hacia el trabajo, observando la ciudad despertar. Al volver a casa, **canto** un rato, **ceno** con tranquilidad y **lavo** los platos y luego, **dedico** tiempo a mis pasatiempos favoritos antes de irme a dormir.

### ¿Qué hizo ayer Juan?

Se **levantó** temprano una mañana y **preparó** un delicioso desayuno. **Disfrutó** de su café y **revisó** las noticias del día. Luego, **bajó** a la calle y **camino** hacia el trabajo, observando la ciudad despertar. Al volver a casa, **cantó** un rato, **cenó** con tranquilidad y **lavó** los platos y luego, **dedicó** tiempo a sus pasatiempos favoritos antes de irse a dormir.

- ¿Qué diferencia observáis entre los dos textos? 1a persona sing presente vs. 3a persona sing pretérito perf simple
- ¿Es importante la pronunciación correcta del acento léxico? Debate

- 2a sesión 90':
  - 2 y 3 sílabas
  - Pseudopalabras
  - Discriminar y escribir pseudopalabras
  - 3 sílabas y acento distintivo

### Discriminación del acento léxico.

¿Dónde se encuentran los acentos léxicos en las palabras?

Para trabajarlo, vamos a trabajar con logatomos (Palabra sin significado, formada por sílabas.

Se utiliza en ejercicios de pronunciación = La sílaba en mayúscula y con un acento delante, es la sílaba tónica. **Ejemplo:** des-per-ta-dor /ta ta ta 'TA/)

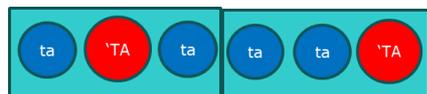
### (Diapositiva 6)

#### Logatomos

(Podemos tener palabras de 2, 3, 4 o más sílabas, si se trata de palabras bisílabas, utilizamos un logatomo de dos sílabas y si es de tres, pues de tres, etcétera).

Sabemos que independientemente del número de sílabas, los acentos léxicos se encuentran siempre en:

- Última sílaba: ca-mi-ón / por-tal / al-can-zar
- Penúltima sílaba (en un 80%): ca-sa / lá-piz / ca-ra-me-lo
- Antepenúltima sílaba: mé-di-co / nú-me-ro / pe-núl-ti-mo



Vamos a ver qué pasa cuando se trata de verbos y la posición de los acentos léxicos:

Presente 1a p Sing	Pasado S. 3a p Sing
/ 'TA ta/ Pago	/ta 'TA/ Pagó
/ 'TA ta/ Canto	/ta 'TA/ Cantó
<b>/ta 'TA ta/ Reviso</b>	<b>/ta ta 'TA/ Revisó</b>
/ 'TA ta/ Bajo	/ta 'TA/ Bajó
<b>/ta 'TA ta/ Camino</b>	<b>/ta ta 'TA/ Caminó</b>

Vamos a pronunciar estos logatomos repitiéndolos 3 veces y después, la palabra de la misma forma, dos veces cada recuadro completo.

(Diapositiva 7)

2. Escucha las siguientes palabras y decide qué pronunciación de las tres palabras es diferente (≠). Rodea tu respuesta con un círculo.

Levanto	<b>Levantó</b>	Levanto
Preparo	Preparo	<b>Preparó</b>
<b>Disfruto</b>	Disfrutó	Disfrutó
Reviso	<b>Revisó</b>	Reviso
Bajó	Bajó	<b>Bajo</b>
Camino	Camino	<b>Caminó</b>
<b>Canto</b>	<b>Cantó</b>	Canto
Cenó	<b>Ceno</b>	Cenó
Lavo	<b>Lavó</b>	Lavo
Dedicó	Dedicó	<b>Dedico</b>

3. Marca la sílaba tónica de las palabras que se han leído. Pronuncia las palabras (hacemos leer a cada uno de los alumnos cada una de las filas de palabras marcando bien el acento léxico en la posición correcta).

## Percepción y localización de la sílaba tónica: Patrones acentuales en las 3 posibles posiciones. (Diapositiva 9)

Hemos visto que los acentos léxicos pueden estar colocados en cualquier posición dentro de las 3 últimas sílabas. Hasta ahora, hemos trabajado más cuando estos se encuentran en última y penúltima posición. Vamos a ver qué implica si el acento está en la antepenúltima sílaba.

¿Dónde se encuentra el acento léxico en cada caso? Para que podáis distinguir los acentos léxicos sin que la palabra os influya, vamos a inventar las palabras y vosotros indicaréis dónde se encuentra la sílaba tónica.

4. Vamos a pronunciar las palabras siguientes con sonidos (logatomos)

<u>CVCVCV</u>	CVC <u>V</u> CV	CVCVC <u>V</u>
Bárega /'TA ta ta/	Bariga /ta 'TA ta/	Boregá /ta ta 'TA/
Férgosa /'TA ta ta/	Firgosa /ta 'TA ta/	Fergosé /ta ta 'TA/
Gápata /'TA ta ta/	Gapace /ta 'TA ta/	Gapaté /ta ta 'TA/
Námojo /'TA ta ta/	Nomojo /ta 'TA ta/	Nimójó /ta ta 'TA/
Síbepo /'TA ta ta/	Sibebo /ta 'TA ta/	Sipepó /ta ta 'TA/
Tócore /'TA ta ta/	Tocure /ta 'TA ta/	Tacoré /ta ta 'TA/
Zásego /'TA ta ta/	Zacego /ta 'TA ta/	Zacegó /ta ta 'TA/

### (Diapositiva 9)

Palabra
Carenó /ta ta 'TA/
Céposa /'TA ta ta/
Carimo /ta 'TA ta/
Títano /'TA ta ta/
Sunore /ta 'TA ta/
Pagane /ta 'TA ta/
Tolemí /ta ta 'TA/

Después del ejercicio anterior, reescribir las palabras que el profesor va a pronunciar, lo importante no es que escribáis la palabra correctamente, lo importante es que reconozcáis dónde se encuentra el acento léxico y lo marquéis:

Vemos que, si el acento léxico se encuentra en la última sílaba o en la penúltima sílaba, el significado cambia. ¿Qué pasa si el acento léxico se encuentra en la antepenúltima sílaba?

### (Diapositiva 11)

Veamos las siguientes frases: *(Diapositiva 13)*

5. El profesor va a leer unas frases y debéis subrayar dónde se encuentra la sílaba tónica de las palabras en negrita. Para que no os baséis en los acentos y solamente escuchéis al profesor, se han quitado los acentos. Luego se corregirán.

→ El **médico** pensó: “si (yo) no **medico** a este paciente, puede enfermar más”.

→ El alcalde **publicó** los resultados de la votación en un informe **público**.

→ Si (yo) **publico** esos datos, el **público** no los va a creer.

→ El militar **numeró** los soldados y calculó **el número** de camas necesarias.

→ (Yo) **Limité** la cantidad de detalles del informe, pero la censura no validó ese **límite**.

→ El ministro **generó** un análisis sobre la condición de salud del **género** humano.

→ El **médico medicó** al paciente en el hospital.

- ¿Qué diferencia observáis?
- ¿Es importante la pronunciación correcta del acento léxico?

- 3a sesión 30':
  - Vídeo fonética
  - Laberintos

## Percepción y localización de la sílaba tónica: Ortografía

Sabemos que, en español, mayoritariamente, tenemos palabras agudas (oxítonas), llanas (paroxítonas) y esdrújulas (proparoxítonas).

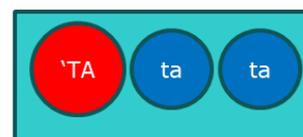
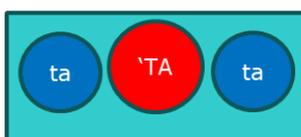
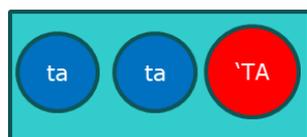
### (Diapositiva 15)

6. ¿Sabemos diferenciarlas teniendo en cuenta su pronunciación y sus logatomos posibles?



### Logatomos:

Recordemos que podemos tener palabras de 2, 3, 4 o más sílabas, si se trata de palabras bisílabas, utilizamos un logatomo de dos sílabas (ejemplo: /ta 'TA), si es de tres, pues de tres (ejemplo: /ta 'TA ta/) y si es de cuatro, pues cuatro (ejemplo: /ta 'TA ta ta/) , pero siempre respetando el acento léxico que se encontrará en último, penúltimo o antepenúltimo lugar.



### REFUERZO:

<https://www.youtube.com/watch?v=MfeQMUuE6a0&list=PLT58JadHcEH0d6ZQfkXD5sDIjKPtQ3PiT&index=22>

### (Diapositiva 16)

Agudas / Oxítonas: tipología de logatomos /ta 'TA/ /ta ta 'TA/ /ta ta ta 'TA/ (Diapositiva 17)

7. Vamos a aprovechar que estamos viendo los elementos que pueden haber dentro de la vivienda, para realizar un juego de acento tónico:

- Fíjate en las siguientes palabras: cojín, balón, tapiz, pared, colibrí. Todas ellas comparten el lugar del acento tónico. El acento tónico está en la última sílaba de la palabra.
- En el siguiente cuadro, tienes que seguir la pista de las palabras que tienen el acento tónico en la misma posición, para llegar desde «Salida» hasta «Llegada». Recuerda que, para pasar de una palabra a otra, estas tienen que estar en contacto.
- Recuerda que debes contar las sílabas a partir de la última sílaba. (última, penúltima y antepenúltima).

**Salida**

balcón	árbol	frigorífico	cocina	silla	ducha
lápiz	radiador	sótano	baño	lámpara	horno
tejado	sillón	puerta	despacho	teléfono	bañera
péndulo	casa	desván	sofá	pasillo	césped
horno	terraza	ventana	escalera	jardín	escritorio
garaje	ático	cámara	cómoda	sábana	habitación

**Llegada**

Llanas / Paroxítonas: /'TA ta/ /ta 'TA ta/ /ta ta 'TA ta/ (logatomo) (Diapositiva 18)

8. Vamos a aprovechar que estamos viendo los elementos que pueden haber dentro de la vivienda, para realizar un juego de acento tónico:
- Fíjate en las siguientes palabras: cola, palanca, pino. Todas ellas comparten el lugar del acento tónico. El acento tónico está en la penúltima sílaba de la palabra.
  - En el siguiente cuadro, tienes que seguir la pista de las palabras que tienen el acento tónico en la misma posición, para llegar desde «Salida» hasta «Llegada». Recuerda que, para pasar de una palabra a otra, estas tienen que estar en contacto
  - Recuerda que debes contar las sílabas a partir de la última sílaba. (última, penúltima y antepenúltima).

**Salida**

<b>casa</b>	balcón	ático	cojín	tenedor	sofá
teléfono	<b>terraza</b>	chalé	jardín	lámpara	colador
habitación	<b>árbol</b>	reloj	televisión	bungaló	salón
papel	tostador	<b>pasillo</b>	<b>mesa</b>	frigorífico	péndulo
sábana	desván	cómoda	<b>horno</b>	sillón	sótano
cojín	jabón	ordenador	delantal	<b>ventana</b>	<b>tejado</b>

**Llegada**

Esdrújulas / Proparoxítonas: /'TA ta ta/ /ta 'TA ta ta/ (logatomo) (Diapositiva 19)

9. Vamos a aprovechar que estamos viendo los elementos que pueden haber dentro de la vivienda, para realizar un juego de acento tónico:
- Fíjate en las siguientes palabras: péndulo, fútbol, sílaba. Todas ellas comparten el lugar del acento tónico. El acento tónico está en la antepenúltima sílaba de la palabra.
  - En el siguiente cuadro, tienes que seguir la pista de las palabras que tienen el acento tónico en la misma posición, para llegar desde «Salida» hasta «Llegada». Recuerda que para pasar de una palabra a otra, estas tienen que estar en contacto.
  - Recuerda que debes contar las sílabas a partir de la última sílaba. (última, penúltima y antepenúltima).

**Salida**

teléfono	tejado	pasillo	habitación	despacho	salón
balcón	cómoda	póster	mesa	cama	bungaló
baño	lámpara	horno	garaje	jardín	puerta
árbol	terraza	sábana	sótano	lavabo	silla
chalé	mueble	mesita	césped	frigorífico	cocina
escalera	desván	bañera	sillón	ventana	ático

**Llegada**

(Ejercicios adaptados de Bueno Hudson, 2012)

## 2a UNIDAD DIDÁCTICA: Tomaremos gambas al ajillo y una jarra de cerveza

Tipología	Sub-grupo	Explicación	Ejercicios
Discriminación de sonidos	Sonidos que dificultan la comprensibilidad	Articulación	Letras J y G Letra R Letras C, Z, Q y K Sonidos CH y GN Sonidos X y LL
	Sonidos que dificultan la comprensibilidad. Restaurante	Restaurante y nombres de platos	Roles-play por parejas con carta y sonidos difíciles
	Trabalenguas	Qué son	Pronunciación y repetición de trabalenguas y de platos de restaurante con sonidos difíciles
	Pares mínimos	Explicación de consecuencias	Lista de pares mínimos Ejercicio de discriminación Ejercicio de huecos
	Diptongos, triptongos y hiatos	Qué son	Video "arroz con leche" Diptongos y hiatos en la receta Discriminación de diptongos, triptongos y hiatos
	Nasalización	Qué es	Países del mundo Juego adivinanzas Ejercicio verbo-tonal de "desnasalización"

Objetivo: Presentar el método verbo-tonal que asume que pronunciamos mal un idioma porque lo percibimos mal, por lo que las sesiones se centran en la percepción y producción correcta de los sonidos.

Aspectos tratados: Producción y discriminación de sonidos "difíciles"

Sesiones (6): Tres sesiones de 50', una de 45', otra de 90' y la última de 60'

- 4a sesión (50'):
  - Sonidos y fonemas "difíciles"
  - Trabajo por letra y fonema individualmente

### Sonidos que dificultan la comprensibilidad en español: Percepción y producción

#### (Diapositiva 21)

10. Inteligibilidad de sonidos: Esta parte de ejercicios nos permite reconocer y reproducir los sonidos que pueden hacer ininteligible nuestra producción oral.

En este caso, vamos a ver cómo producir ciertos sonidos "complicados" en español

#### Letras J y G: (Diapositiva 22)

Sonidos **/x/** (faire le son comme si nous avons un chat dans la gorge ou comme si nous avons envie de "cracher" et vous vous racliez la gorge et ensuite, rajoutez une voyelle), **/g/** (c'est le son comme *gare* ou *gorille* et il s'agit d'un son guttural) y **/gu/** (se prononce comme *gou*. Pour *gue* et *gui*, on ne prononce pas le *u* sauf pour *güe* et *güi*, se prononce comme *goue* et *goui*).

<p>Letra J:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /x/ JA: Jabón</li> <li>• /x/ JE: Jefe</li> <li>• /x/ JI: Jirafa</li> <li>• /x/ JO: Joven</li> <li>• /x/ JU: Jugar</li> </ul>	<p>Letra G:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /g/ GA: Gato</li> <li>• /x/ GE: Generoso</li> <li>• /x/ GI: Giro</li> <li>• /g/ GO: Gota</li> <li>• /g/ GU: Gusto</li> </ul>
<p>Letras GU</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /gu/ GUA: Guapo</li> <li>• /g/ GUE: Guerra</li> <li>• /g/ GUI: Guión</li> <li>• /gu/ GUO: Antiguo</li> <li>• /gu/ GU: Gusto</li> </ul>	<p>Letras GÜ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /gu/ GÜE: Cigüeña</li> <li>• /gu/ GÜI: Pingüino</li> </ul>

El joven juega con un gato y una cigüeña de porcelana antigua.

### Letra R: **(Diapositiva 23)**

Sonidos **/r/** es la R de principio de palabra y si hay RR en medio de una palabra (C'est le R "fort". La langue vibre. Il ne faut surtout pas démarrer un R espagnol avec la position de la bouche / langue d'un R français. Mettre la langue juste au-dessus des dents par derrière. Prononcer D et rajouter un R: dr, dr, dr... cela vous indique la position de la langue). **/r/** entre vocales y a final de palabra (C'est le R "faible". Nous ne roulons la langue qu'une seule fois).

<p>Letra R</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /r/ RA, RE, RI, RO, RU: Ratón, reto, río, rota, rubio.</li> <li>• /r/ final palabra: Color, sabor</li> <li>• /r/ entre vocales: Amarillo</li> </ul>	<p>Letra RR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /r/ RRA, RRE, RRI, RRO, RRU: Jarra, carretera, arriba, corro, arruga.</li> </ul>
---	---

El ratón amarillo corría alrededor de una jarra rota.

### Letras C, Z, Q y K: **(Diapositiva 24)**

Sonidos **/θ/** (son comme th en anglais et le son est prononcé avec le bout de la langue entre les dents) y **/k/**

<p>Letra C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /k/ CA: Casa</li> <li>• /θ/ CE: Cero</li> <li>• /θ/ CI: Cine</li> <li>• /k/ CO: Colina</li> <li>• /k/ CU: Cubo</li> </ul>	<p>Letra Z:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /θ/ ZA: Zanahoria</li> <li>• /θ/ ZE: Zebra</li> <li>• /θ/ ZI : Zinc</li> <li>• /θ/ ZO: Zorro</li> <li>• /θ/ ZU: Zumbido</li> </ul>
<p>Letra Q:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /k/ QUE: Querer</li> <li>• /k/ QUI: Química</li> </ul>	<p>Letra K:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• /k/ KA: Karate</li> <li>• /k/ KE : Kéfir</li> <li>• /k/ KI: Kiwi</li> <li>• /k/ KO: Koala</li> <li>• /k/ KU: Kung Fu</li> </ul>

Carolina quiere celebrar un torneo de Karate en Zaragoza

- 5a sesión (50'):

- Sonidos y fonemas individualmente tratados
- Restaurante y cocina
- Mini *Role-play*

Letra CH: **(Diapositiva 25)**

Sonido **/tʃ/** (Il est toujours prononcé comme s'il était précédé d'un T tch)

Letra CH:

- /tʃ/ CHA: Chaleco
- /tʃ/ CHE: Cheque
- /tʃ/ CHI: Chispa
- /tʃ/ CHO: Chorizo
- /tʃ/ CHU: Churro

Comimos un bocadillo de chorizo y unos churros con chocolate, pero pagamos con un cheque.

Letra GN:

Sonido **/gn/** (Il n'est jamais prononcé comme en français. Il s'agit de deux sons, alors on détache toujours le g, du n).

Letra GN:

- /gn/ GNA: Indignar
- /gn/ GNE: Ígneo
- /gn/ GNI: Dignidad
- /gn/ GNO: Asignó
- /gn/ GNU: Maremágnum

Me indigna que hable de dignidad, su comentario ha provocado un maremágnum.

Letra X: **(Diapositiva 26)**

Sonido **/ks/** (Il n'est jamais prononcé comme le mot examen en français, sa prononciation est celle de taxi)

Letra X:

- /ks/ XA: Examen
- /ks/ XE: Boxeador
- /ks/ XI: Taxista
- /ks/ XO: Sexólogo
- /ks/ XU: Exultar

El taxista llevó al boxeador al examen.

Letra LL:

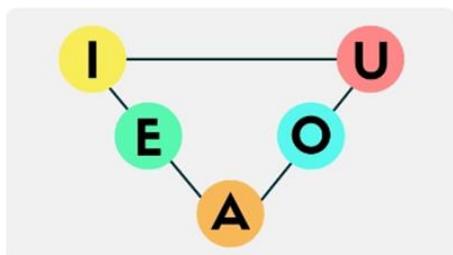
Sonido **/ʎ/** (Il s'agit d'un son très similaire à celui de mouillé)

Letra LL:

- /ʎ/ LLA: Llave
- /ʎ/ LLE: Calle
- /ʎ/ LLI: Allí
- /ʎ/ LLO: Cuello
- /ʎ/ LLU: Lluvia

Llueve en la calle, tengo que sacar la llave rápido para entrar en casa.

Las vocales:



A, E, I, O, U: Si comparamos las vocales con las del francés, hay una diferencia en dos de ellas/

- E: /é/ como **des** ejemplo: dedo
  - Federico, el francés, y su amigo escocés siempre pintan al revés.
- U: /ou/ en cualquier situación, la letra U se pronuncia como una OU en francés como **nous** ejemplo: punto
  - En el tumultuoso bullicio, en el murmullo de lujo ubiqué a Úrsula.

**(Diapositiva 27)**

11. Revisar los diálogos tipo en un restaurante

**(Diapositiva 28)**

12. ¿Qué pasa cuando estamos en el restaurante y tenemos que pedir un plato o un menú? Nos encontramos con algunos de los sonidos que acabamos de ver:

	Menú	Sonidos
Primeros	Jamón con guranición (garbanzos y guacamole)	<b>/x/, /gu/, /g/</b>
	Rabo de toro	<b>/r/ y /r/</b>
Segundos	Cazuela con carne, cebolla, zanahoria y kiwi.	<b>/θ/ y /k/</b>
	Chueleta de cerdo con chorizo de Indigna	<b>/tʃ/ y /gn/</b>
Postres	Churros con chocolate	<b>/tʃ/</b>
	Helado de vainilla y exquisitas frambuesas	<b>/l/ y /ks/</b>
	Precio: <b>12€</b> con pan, una bebida postre o café	

Vamos a realizar un juego de rol entre parejas. Uno será el camarero y el otro el cliente, aquí tenemos un diálogo típico:

- Camarero: ¿Tiene reserva?
- Cliente (1): No, no tengo reserva
- Ca: Venga, tenemos una mesa libre
- ...
- Cli: ¿Tienen menú del día?
- Ca: Sí, claro. De primero tenemos:...
- Cli: Pues de primero quiero...
- Ca: De segundos tenemos...
- Cli: Para mí, ....
- Ca: De postres tenemos....
- Cli: El / Los .... ¿Son caseros?
- Ca: Sí, señor
- Cli: Pues quiero.... Y luego, me trae la cuenta.
- Ca: Por supuesto, señor.

- 6a sesión (50'): *Role-play*

**(Diapositiva 29)**

13. Tras el juego de rol en parejas, vamos a observar una carta real:

Nos fijamos en los platos número: 3, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 21, 24, 26 y 27.

Son los fonemas que deben ser utilizados en este ejercicio, la selección de platos se hará entre los platos preseleccionados).

<u>Entradas</u>	
1 Papas Arrugadas.....	2.75 €
2 Queso Fresco de Lanzarote.....	3.95 €
3 Gambas al Ajillo.....	5.95 €
4 Pulpo Fresco de Lanzarote (Frito, a la Gallega, al Ajillo o a la Plancha) ..	7.50 €
<u>Ensaladas</u>	
5 Ensalada Mixta con Atún.....	4.00 €
6 Ensalada de Picadillo con Jamón Cocido.....	2.80 €
<u>Sopas y Potajes</u>	
7 Sopa del Día.....	3.00 €
8 Potaje del Día.....	3.50 €
9 Garbanzas Compuestas.....	3.00 €
<u>Pescados</u>	
10 Filetes de Corvina Rebozados.....	5.95 €
11 Filetes de Corvina Empanados.....	5.95 €
12 Filetes de Corvina a la Plancha.....	5.95 €
13 Filetes de Corvina en Salsa.....	6.75 €
14 Pulpo Fresco del país (Frito, al Ajillo, a la Gallega o a la Plancha).....	7.50 €
15 Calamares Fritos (Saharianos).....	7.50 €
16 "Matrimonio" (Pescado con Calamares).....	7.50 €
<u>Carnes</u>	
17 Vueltitas de Carne (de entrecot).....	7.50 €
18 Escalope (de entrecot).....	6.50 €
19 Escalope Cordon Bleu.....	7.50 €
20 Entrecot a la Plancha.....	8.50 €
21 Entrecot en Salsa de Champiñones.....	8.50 €
22 Entrecot a la Pimienta.....	8.50 €
23 Vueltas de Solomillo.....	8.50 €
24 Solomillo a la Plancha.....	9.50 €
25 Solomillo en Salsa.....	10.50 €
<u>Postres</u>	
26 Flan de la Casa.....	2.75 €
27 Mousse de Chocolate de la Casa.....	2.75 €
28 Rala de Plátano.....	2.50 €
29 Fruta Natural.....	1.50 €
30 Helados Variados (solicitar carta).....	€

- 7a sesión (45'):
  - Trabalenguas
  - Platos típicos españoles con sonidos "difíciles"

(Diapositiva 30)

14. Tabla con sonidos particulares: El ejercicio intenta que pronunciéis ciertas grafías y/o combinación de sonidos que no se parecen al francés. Para ello, vamos a ver unos “trabalenguas” del tipo: *El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado.*

"Los trabalenguas son juegos de palabras que hacen que hablar sea un poco complicado. Pueden tener rimas o sonidos que hacen que sea un reto decirlos correctamente. A veces hablan de cosas graciosas o imaginarias, ¡y existen en muchos idiomas!"

J Ge Gi /x/	RR R /r/ /r/	Z Ce Ci /θ/	CH /tʃ/	GN /gn/	X /ks/	LL /ʎ/	GU/Gú /g/ /gʎ/
Jabón	Ratón	Lápiz	Chacal	Ignorar	Taxi	Cebolla	Guerra
Jóven	Coro	Zanahoria	Anchoa	Significado	Sexo	Grosella	Cigüeña
Gitano	Río	Valencia	Cuchara	Indignar	Boxeo	Avellana	Miguel
Genio	Carro	Cáceres	Chinche	Repugnar	Auxilio	Repollo	Antiguo
Jugar	Amarillo	Zumbido	Chile	Resignar	Examen	Membrillo	Pingüino

15. Vamos a volver a leer las frases (modificadas) siguientes: (Diapositiva 31, 32 y 33)

- El jóven juega con un gato y una cigüeña de porcelana antigua, mientras que el genio de la lámpara se enjabona en un baño gitano.
- Debajo del naranjo, está Juanjo tomando el jarabe de ajeno; como Juanjo prefiere las naranjas, deja el jarabe y coge la naranja.
- Un ratón amarillo corría alrededor de una jarra rota, pero se cayó y se quedó boca arriba.
- El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado.
- Carolina quiere celebrar un torneo de Karate en Zaragoza para modernizar la ciudad.
- En Chiclana, comimos un bocadillo de chorizo y unos churros con chocolate, pero tuvimos que pagar con un cheque.
- Si le echa leche al café para hacer café con leche, para hacer leche con café, ¿qué hace falta que le eche?
- Me indigna que hable de dignidad e ignore a los demás, creo que su comentario ha provocado un maremágnum.
- El taxista pidió auxilio a un extraño cuando observó al boxeador sin oxígeno.
- Llueve en la calle, tengo que sacar la llave rápido para entrar en casa y preparar el repollo con membrillo amarillo.

- 8a sesión (90'):
  - Pares mínimos
  - Discriminación fónica
  - Ejercicio huecos

## Pares mínimos:

### (Diapositiva 34)

Vamos a trabajar con pares mínimos ¿Qué son los pares mínimos?

#### Explicación gramatical:

Son dos palabras que, al cambiar una letra de esta, hay cambio de significado. De ahí, la importancia de pronunciar los sonidos correctamente.

Vamos a ver unos ejemplos: ¿Somos capaces de diferenciar las dos palabras en negrita de cada frase?

- Mi **perro** cocina una vichyssoise con un **puerro**
- Mi **carro** (coche) es muy **caro**
- El **reino** de Oneris tiene un **reno** blanco
- El **senador** Ryan hace un discurso en el **cenador** de la ciudad

### (Diapositiva 35)

16. Vamos a trabajar las palabras siguientes y vamos a pronunciarlas haciendo hincapié en la diferenciación de los sonidos, por lo que se propone al alumnado que escuche una palabra e identifique el fonema pronunciado.

El profesor pronunciará una de las dos palabras y vosotros debéis señalarla en la lista.

La pronunciación se hará dos veces y en orden.

Pero (mais)	Perro (chien)
Caro (cher)	Carro (voiture Am. Sud / chariot Esp.)
Pelo (cheveux)	Pero (mais)
Cero (zero)	Celo (scotch / enthousiasme / rut)
Casa (maison)	Caza (la chasse / il chasse)
Rota (tourner)	Jota (danse Jota ou lettre J)
Corro (je cours)	Gorro (bonnet)
Rezos (prières)	Rizos (frisettes)

Puerro (poireau)	Perro (chien)
Reino (royaume)	Reno (renne)
Vida (vie)	Viuda (veuve)
Importe (montant)	Importa (tenir à coeur)
Cien (cent)	Sien (tempe)
Abrazar (serrer dans ses bras)	Abrasar (brûler)
Cebo (appât)	Sebo (suif)
Segar (faucher)	Cegar (aveugler)
Cenador (tonnelle / kiosque)	Senador (sénateur)
Cerrar (fermer)	Serrar (scier)

**(Diapositiva 36)**

17. Identificación de sonidos: Escuchad y escribid la palabra que habéis oído

Pero	Puerro	Perro	Perro
Carro	Reino	Caro	Reno
Pelo	Viuda	Pero	Vida
Celo	Importe	Cero	Importa
Caza	Abrasar	Casa	Abrazar
Rota	Sebo	Jota	Cebo
Corro	Cegar	Gorro	Segar
Rizos	Senador	Rezos	Cenador

**(Diapositiva 38, 39, 40 y 41)**

18. Ejercicio de espacios: Vamos a rellenar los espacios con las palabras propuestas. Las frases tienen que tener sentido.

Pero y Perro:

- "Quiero ir al parque, ..... mi ..... quiere quedarse en casa."

Pero y Pelo:

- "Me gustaría cambiar de peinado, ..... no estoy segura de qué hacer con mi ....."

Cero y Celo:

- "El ..... me ha costado ..... con noventa y nueve euros."

Casa y Caza:

- "Vivimos en una ..... de campo y a veces, vamos de ....."

Rota y Jota:

- "En el baile de la ..... se ..... sobre uno mismo."

Corro y Gorro:

- "Hace frío, por eso me protejo con un ....., mientras ..... para volver a casa."

Rezos y Rizos:

- "Cada mañana, oigo los ..... del monasterio, mientras en el baño, peino mis ....."

Vida y Viuda:

- "Después de muchos años juntos, la ..... del Sr. Gómez recuerda toda la ..... compartida con él."

Importe y Importa:

- "El ..... del regalo no .....; lo que importa es la intención."

Cien y Sien:

- "En la ....., tengo una verruga con ..... pelos."

Abrazar y Abrasar:

- "Aunque el sol de verano empezaba a ..... en la terraza, decidió ..... a su nieto."

Cebo y Sebo:

- "El pescador prepara el ..... con cuidado, asegurándose de que no queda rastro de ..... en sus manos."

Segar y Cegar:

- "El fuerte resplandor del sol de mediodía amenaza con ..... mis ojos mientras intento ..... el campo."

Cerrar y Serrar:

- "Voy a ..... la puerta antes de que comiences a ..... la madera."

19. Una vez hecho el ejercicio y corregido, cada uno de vosotros deberá leer en voz alta cada una de las frases esforzándose en las palabras y sonidos que acabamos de ver.

- 9a sesión (60'):
  - Vídeo arroz con leche
  - Diptongos, triptongos y hiatos
  - Nasalización

## Producción de sonidos:

*(Diapositiva 42 y 43)*

Producción de sonidos: Este ejercicio debe darnos pie para hablar de diptongos y hiatos en la pronunciación

Hacer un arroz con leche con Eva Arguiñano.

<https://www.hogarmania.com/cocina/recetas/postres/arroz-leche-cremoso-17103.html>

20. Primero se visiona el vídeo y luego leemos la receta.

Ingredientes (4 personas):

- 1 litro de leche
- 100 gr. de arroz especial postres
- 70 gr. de azúcar
- 1 limón
- 1 rama de canela
- 1 cucharada de canela en polvo
- hojas de menta (para decorar)

*(Diapositiva 44 y 45)*

Elaboración de la receta de Arroz con leche cremoso:

Pon la leche en una **cazuela**. Añade el arroz, la rama de canela y un poco de cáscara de limón. **Cuécelo a fuego suave** durante unos 50 minutos. **Remueve** a menudo.

Agrega el azúcar y **cuécelo** durante 10 minutos más. **Remueve** para que se deshaga el azúcar.

Retira la canela, deja templar y reparte el arroz con leche en 4 **recipientes**. Deja templar y **espolvorea (hiato)** con un poco de canela en polvo. Decora con unas hojas de menta y si quieres con la rama de canela.

Consejo:

Mientras se esté enfriando el arroz es conveniente seguir removiendo para que no se quede encima una capa de nata y el arroz quede más sabroso.

21. Se explica el significado del vocabulario. En este ejercicio debéis marcar todos los diptongos que encontréis en el texto. Una segunda parte, es una lectura en voz alta.

22. Ahora, escribid las palabras que el profesor/a recite:

*(Diapositiva 46)*

Palabras con diptongo:

- Huevo
- Fuego
- Suave
- Hiervo
- Suelto
- Remuevo
- Recipiente
- Cuenco

Palabras con triptongo:

- Buey
- Vieira

Palabras con hiato

- Freír
- Maíz
- Raíz
- Sofrío

## Nasalización:

### (Diapositiva 48)

Se revisan los países y sus gentilicios

A	B	C
Afganistán	Bahamas	Cabo Verde
Albania	Bangladés	Camboya
Alemania	Barbados	Camerún
Andorra	Baréin	Canadá
Angola	Bélgica	Catar
Antigua y Barbuda	Belice	República Centroafricana
Arabia Saudí	Bielorrusia	Chad
Argelia	Benín	Chequia
Argentina	Birmania / Myanmar	Chile
Armenia	Bolivia	China
Australia	Bosnia-Herzegovina	Chipre
Austria	Botsuana	Colombia
Azerbaiyán	Brasil	Comoras
	Brunei Darussalam	República del Congo
	Bulgaria	República Democrática del Congo
	Burkina Faso	Corea del Norte
	Burundi	Corea del Sur
	Bután	Costa de Marfil
		Costa Rica
		Croacia
		Cuba

F	G	H	I
Filipinas	Gabón	Haití	India
Finlandia	Gambia	Honduras	Indonesia
Fiji	Georgia	Hungría	Irak
Francia	Ghana		Irán
	Granada		Irlanda
	Grecia		Islandia
	Guatemala		Israel
	Guinea		Italia
	Guinea-Bisáu		
	Guinea Ecuatorial		
	Guyana		

N	O	P	R
Namibia	Omán	Países Bajos	Reino Unido
Nauru		Pakistán	Ruanda
Nepal		Palaos	Rumanía
Nicaragua		Palestina	Rusia
Níger		Panamá	
Nigeria		Papúa Nueva Guinea	
Noruega		Paraguay	
Nueva Zelanda		Perú	
		Polonia	
		Portugal	

### Explicación:

El sonido nasal como: *on*, *en*, *un* etc. no existe en español.

Ejemplos: Inglaterra, un, indicar, impresionar...

23. Vamos a jugar a las adivinanzas, ¿a qué países corresponden las siguientes banderas? Todos los países representados tienen sonidos nasales en sus nombres.

Para desnasalizar un sonido, añadimos una vocal (e o i) detrás del sonido *n* o *m* :  
COMENZAMOS (COMENeZAMOS)

(Diapositiva 49)

Juego de adivinanzas

<p>Inglaterra (InEglaterra)</p> <p>País originario de la lengua más hablada, comercialmente, en el mundo.</p> 	<p>Andorra (AnEdorra)</p> <p>País entre España y Francia</p> 	<p>Colombia (ColomEbia)</p> <p>País de Sudamérica entre Venezuela y Ecuador</p> <p>Hay un cártel de droga muy conocido</p> 
<p>Honduras (HonEduras)</p> <p>País de centroamérica, vecino de Nicaragua y Guatemala</p> <p>Su capital es Tegucigalpa</p> 	<p>Mozambique (MozamEbique)</p> <p>País africano enfrente de Madagascar cuya lengua oficial es el portugués</p> <p>Capital Maputo y vecino de Swazilandia y Sudáfrica.</p> 	<p>Francia (FranEcia)</p> <p>País en el cual nos encontramos</p> 
<p>India (InEdia)</p> <p>País con 1,4 billones de habitantes</p> <p>País dónde las vacas son veneradas.</p> 	<p>Tailandia (TailanEdia)</p> <p>País cuya capital es Bangkok</p> <p>País dónde hay desgraciadamente mucho turismo sexual</p> 	<p>Irlanda (IrlanEda)</p> <p>País vecino de Reino Unido</p> 

### 3a UNIDAD DIDÁCTICA: ¡Vamos amiga Alicia! o ¿Vamos a mi Galicia?

Tipología	Sub-grupo	Explicación	Ejercicios
Percepción	Ritmo y resilabeo	¿Qué es el ritmo? ¿Qué es el resilabeo? ¿Cuándo se da?	Prueba de comprensión y repetición. Escucha y análisis entrevista Rosalía. Escucha y análisis canción Me quedo contigo Rosalía.
	Patrones entonativos	¿Qué es la entonación? Entonaciones declarativa interrogativa exclamativa	Discriminación de patrones entonativos. Discriminación de patrones en frases. Vídeo NEEM1 y patrones entonativos. Ejercicio individual.

Objetivo: trabajar la escucha activa de ELE e identificar patrones prosódicos, asimismo, imitar ritmos y entonaciones específicos, distinguir patrones de entonación.

Aspectos tratados: Percepción y producción de suprasegmentos

Sesiones (2): Las dos de 90'

- 10a sesión (90'):
  - Explicación ritmo y resilabeo
  - Percepción resilabeo
  - Entrevista Late Motif: Rosalía (análisis de un minuto)
  - Escucha y análisis canción *Me quedo contigo*

(Diapositiva 51)

#### Ritmo:

- Sílabas de duración más o menos iguales
- Todas las vocales se pronuncian igual, independientemente de la posición: a, e, i, o, u.
- Sílabas típicas: CV, CVC (70/80%)
- La sílaba tónica se pronuncia con más intensidad.
- En español, no se pronuncian palabras, se pronuncian sílabas fonológicas.
- Por eso, se pierden pausas y parece rápido

Por eso, efecto metralleta: ta, ta, ta, ta....

#### (Resilabeo):

(Diapositiva 52)

Explicar el porqué es importante el ritmo y darles unos ejemplos y hablar de acentos tónicos de la frase y no de la palabra.

El objetivo es concienciar sobre la importancia del ritmo y variación que este significa en la percepción del español.

24. Vamos a analizar las siguientes frases, veremos cómo se escriben, pero sobre todo, cómo se pronuncian.

Explicación:

- Vocal + vocal iguales  
Hacerte **e**ntender  
/ha 'cer ten ten 'der/
- Vocal + vocal diferentes  
Mi **o**rdenador  
/'mior de na 'dor/
- Consonante + vocal  
Un **o**so  
/'u 'no so/
- Consonante + consonante iguales  
con **n**adie  
/co 'na die/

Segunda parte del ejercicio, explicarles el resilabeo de las palabras que van a escuchar para que luego, puedan escribirlas y después, les leería unas frases y el alumnado debe escribirlas y así, ver si el concepto se ha entendido

- Vocal + vocal iguales  
amiga **A**licia  
División silábica = /a 'mi ga a 'li cia/  
Resilabeo = /a 'mi ga 'li cia/  
  
Alcohol  
División silábica = /al co 'hol/  
Resilabeo = /al 'col/
- Vocal + vocal diferentes  
Mi **a**miga  
División silábica = /mi a 'mi ga/  
Resilabeo = /mia 'mi ga/
- Consonante + vocal  
  
Mis **a**migas  
División silábica = /mis a 'mi gas/  
Resilabeo = /mi sa 'mi gas/  
  
Los **o**jos  
División silábica = /los 'o jos/  
Resilabeo = /lo 'so jos/  
  
Manuel López **O**brador  
División silábica = /ma 'nuel 'lo pez o bra 'dor/  
Resilabeo = /ma 'nuel 'lo pe zo bra 'dor/

(Diapositiva 53)

25. Prueba de comprensión tras el ejercicio: (Lectura por parte del profesor y escrito por parte del alumnado)

- Los ojos de mi amiga Alicia son azules.
- /lo 'SO jos de mia 'MI ga 'LI cia so na 'ZU les/
- El Presidente Manuel López Obrador es mexicano.
- / el pre si 'DEN te Ma nuel 'LO pe zo bra'DO res me xi 'CA no/
- A mi hermano Óscar no le gusta el alcohol.
- / a mier 'MA 'NOS car no le 'GUS tal al 'COL/
- Mis amigos alemanes vienen mañana.
- / mi sa 'MI go sa le 'MA nes 'VIE nen ma 'ÑA na/
- Los ojos de mi hermano son azules
- / lo 'SO jos de mier 'MA no so na 'ZU les

26. Pronuncia las frases teniendo en cuenta el resilabeo

27. Comprensión oral: (Diapositiva 54, 55 y 56)

- Vamos a escuchar un video sobre una entrevista de Rosalía.
- Vamos a visionarlo y a leer el diálogo
- Vamos a hacer un último visionado con la transcripción fonética

[LATE MOTIV - Rosalía. "Está todo inventado" | #LateMotiv456](#)

Del minuto 10:17 a 10:57

- **Andreu Buenafuente:** Oye ¿Cómo fue el trabajo con Almodóvar?
- **Rosalía:** Pues muy guay.
- **A.B.:** Eres chica Almodóvar.
- **R.:** ¿Tú crees?
- **A.B.:** Sí, sí. Si estás con Almodóvar.
- **R.:** Pero aún no ha salido la peli, no se cuenta. ¿O no?
- **A.B.:** Eres chica Almodóvar.
- **R.:** Vale, Bueno, muy guay. Es que no sé. Almodóvar me inspiró. Me inspiró mucho visualmente. Su imaginario me inspira desde que soy adolescente y me inspiró verle trabajar. ¿Sabes? Verle como él lidera la situación, como lleva a su equipo hacia donde él, lo que él tiene en la cabeza, que al final yo creo que esos son son artistas que para mí son referencia por, como, por, por saber trabajar así. Y el tacto que tiene también. Penélope también es increíble.

Diálogo con transcripción fonológica:

- **Andreu Buenafuente:** Oye ¿Cómo **fuel** trabajo **co nAI** modóvar?
- **Rosalía:** Pues muy guay.
- **A.B.:** Eres **chi cAI** modóvar.
- **R.:** ¿Tú crees?
- **A.B.:** Sí, sí. **Sis tás co nAI** modóvar.
- **R.:** **Pe roa únoa** salido la peli, no se cuenta. ¿**no?**
- **A.B.:** Eres **chi cAI** modóvar.
- **R.:** Vale, Bueno, muy guay. Es que no **séAI** modóvar **meins** piró. **Meins** piró mucho visualmente. **Sui** maginario **meins** pira desde que **soya** dolescente y **meins** piró verle trabajar. ¿Sabes? Verle **co moél** lidera la situación, como **lleva sue quipo** hacia **dondél**, lo **quéI tiene** la cabeza, **queal** final yo creo **quesos** son **sonar tistas** que para mí son referencia por, como, por, por saber **trabajara sí**. Y el tacto que tiene también. Penélope **tambié nesin** creíble.

En una tercera parte del ejercicio, veremos un extracto del vídeo. Primero se hace una escucha, después se les da el texto y que escuchen y lean el diálogo y, por último, se les da el texto transcrito fonológicamente (como explicado arriba) para que la comprensión sea total.

28. Comprensión oral: Rosalía: Me quedo contigo (*Diapositiva 57, 58, 59 y 60*)

[Rosalía canta 'Me quedo contigo' | Goya 2019 \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=9G311111111)



Si me das a elegir  
Entre tú y la riqueza  
Con esa grandeza  
Que lleva consigo  
¡Ay, amor!  
Me quedo contigo  
Si me das a elegir  
Entre tú y la gloria  
Pa' que hable la historia de mí  
Por los siglos  
¡Ay, amor!  
Me quedo contigo  
me he enamorado  
Y te quiero y te quiero  
Y solo deseo  
Estar a tu lado  
Soñar con tus ojos  
Besarte los labios  
Sentirme en tus brazos  
Que soy muy feliz

Si me das a elegir  
Entre tú y ese cielo  
Donde libre es el vuelo  
Para ir a otros nidos  
¡Ay, amor!  
Me quedo contigo  
Si me das a elegir  
Entre tú y mis ideas  
Que yo sin ella  
Soy un hombre perdido  
¡Ay, amor!  
Me quedo contigo  
me he enamorado  
Y te quiero y te quiero  
Y solo deseo  
Estar a tu lado  
Soñar con tus ojos  
Besarte los labios  
Sentirme en tus brazos  
Que soy muy feliz  
Sentirme en tus brazos  
Que soy muy feliz

Si me 'da sa(e) le 'gir  
En tre 'túy la ri 'que za  
Co 'ne sa gran 'de za  
Que 'lle va con 'si go  
A ya 'mor  
Me 'queo con 'ti go  
Si me 'da sa(e) le gir  
En tre 'túy la 'glo ria  
Pa' quea ble lais 'to ria de 'mí  
Por lo 'si glo(s)  
A ya 'mor  
Me 'queo con 'ti go  
Me 'na mo ra (d)o  
Y te 'quie roy te 'quie ro  
Y 'so lo de 'seo  
Es tara 'tu la (d)o  
So 'ñar con tu 'so jo(s)  
Be 'sar te los 'la bio(s)  
Sen 'tir men tu(s) 'bra zo(s)  
Que 'soy muy fe 'li(z)

Si me 'da sa(e) le 'gir  
En tre 'tú ye se 'cie lo  
Don de 'li bre sel 'vue lo  
'Pa ra irao 'tros ni (d)os  
A ya 'mor  
Me 'queo con 'ti go  
Si me 'da sa(e) le gir  
En tre 'túy mi si 'deas  
Que 'yo si 'ne lla  
So yun 'om bre per 'di do  
A ya 'mor  
Me 'queo con 'ti go  
Me 'na mo ra (d)o  
Y te 'quie roy te 'quie ro  
Y 'so lo de 'seo  
Es tara 'tu la (d)o  
So 'ñar con tu 'so jo(s)  
Be 'sar te los 'la bio(s)  
Sen 'tir men tu(s) 'bra zo(s)  
Que 'soy muy fe 'li(z)  
Sen 'tir men tu(s) 'bra zo(s)  
Que 'soy muy fe 'li(z)

Otro, posible ejercicio, por si hiciese falta/

VAMOS A PORTANOS MAL: <https://www.youtube.com/watch?v=D8AHWy0VPqM>

- 11a sesión (90'):
  - Explicación patrones entonativos y ejercicio
  - Frases largas, percepción patrón entonativo
  - Visualización y análisis vídeo
  - Juego adivinanza del patrón entonativo

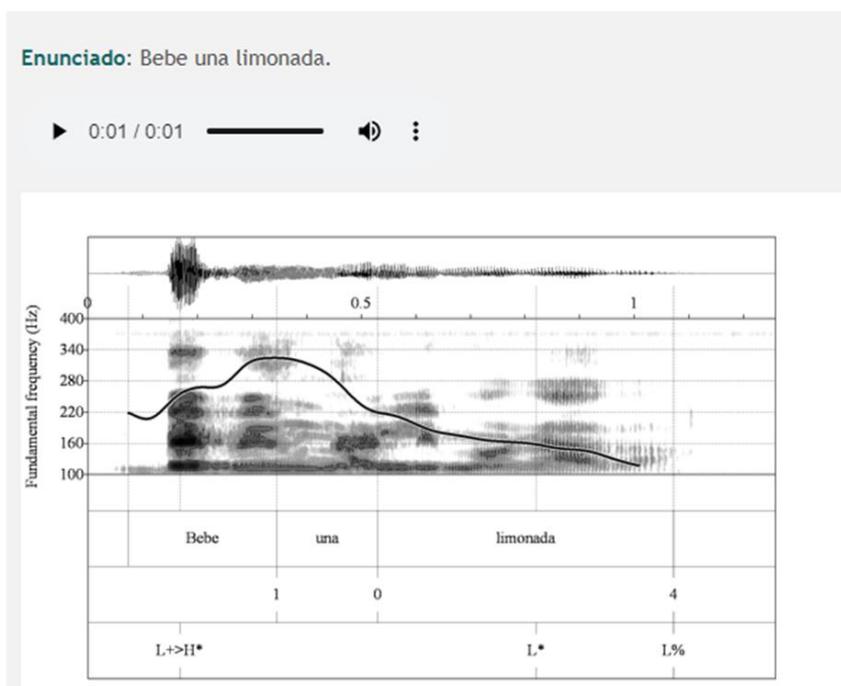
## Ejercicio sobre entonación: Identificación y producción de contornos entonativos.

### (Diapositiva 62)

- La entonación permite distinguir entre frases declarativas / afirmativas, interrogativas, exclamativas, etc.
- Diferentes tipos de entonación, pero solamente veremos las tres principales.
- La entonación española es “relativamente” estable.
- La entonación permite expresar emociones.

Se explican las entonaciones mediante:

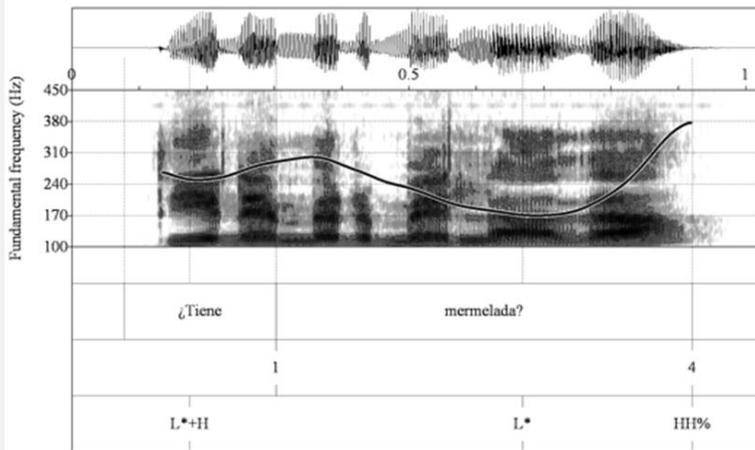
### (Diapositiva 63)



(Diapositiva 64)

Enunciado: ¿Tiene mermelada?

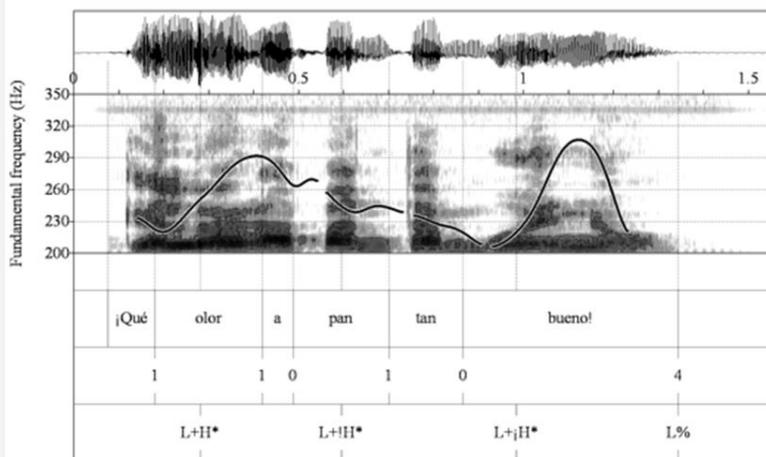
▶ 0:00 / 0:01 ———— 🔊 ⋮



(Diapositiva 65)

Enunciado: ¡Qué olor a pan tan bueno!

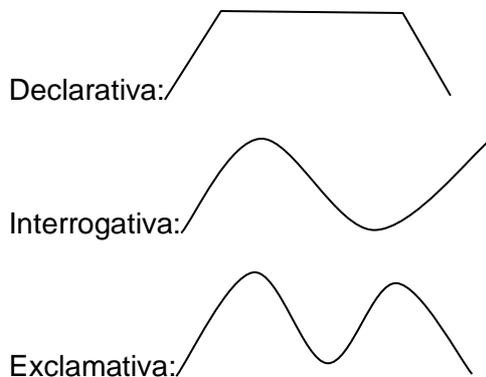
▶ 0:00 / 0:01 ———— 🔊 ⋮



Aquí, primero se explica las curvas de entonación, para luego leer las tres frases de cada tanda y que los alumnos decidan si la frase es de un tipo o de otro.

(Diapositiva 66)

Curvas de entonación:



(Diapositiva 67)

29. ¿Me puedes decir si las siguientes frases son **declarativas**, **exclamativas** o **interrogativas**? El profesor va a leer las tres frases cada vez y el alumnado decide cuál de las frases es de un tipo o de otro. No tienen porqué estar los tres tipos en cada secuencia y además, puede repetirse la tipología: (No se ponen signos ortográficos, para que os baséis exclusivamente en la percepción de la entonación.

- a) **Estás de acuerdo.** b) **Estás de acuerdo.** c) **¿Estás de acuerdo?**
- a) **¿Lo has comprado ya?** b) **Lo has comprado ya.** c) **¡Lo has comprado ya!**
- a) **¿No vienes?** b) **¡No vienes!** c) **¡No vienes!**
- a) **Son las dos y cuarto.** b) **¿Son las dos y cuarto?** c) **¡Son las dos y cuarto!**
- a) **¿Sí?** b) **¿Sí?** c) **Sí**
- a) **¡Ya tienes hambre!** b) **Ya tienes hambre.** c) **¿Ya tienes hambre?**
- a) **Mañana llueve** b) **¡Mañana llueve!** c) **¿Mañana llueve?**
- a) **Quiero un pedazo de pan** b) **Quiero un pedazo de pan** c) **¡Quiero un pedazo de pan!**
- a) **¿Está arriba?** b) **Está arriba** c) **Está arriba**
- a) **Tu padre es bombero** b) **¿Tu padre es bombero?** c) **Tu padre es bombero.**

Video de SGEL ELE Español adaptados para niveles básicos y en los cuales se puede trabajar la entonación:

**(Diapositiva 69)**

30. Vamos a escuchar un video (primero sin imagen) para que podamos identificar ciertos patrones de la entonación en español:

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLdzqcdsXmqB\\_V8\\_dBpYIYAB5qmsCHXVkJ](https://www.youtube.com/playlist?list=PLdzqcdsXmqB_V8_dBpYIYAB5qmsCHXVkJ)

**00:06 Eva:** Hola. ¿Qué tal? Me llamo Eva y tengo 22 años. Estudio Comunicación Audiovisual y vivo en Ponferrada con mi familia. Mi madre se llama Carmen.

**00:20 Carmen:** Hola, me llamo Carmen, tengo 49 años, soy abogada y trabajo por las mañanas en un despacho. Soy de Valladolid, pero vivo en Ponferrada. Mi marido se llama Juan.

**00:36 Juan:** Hola, ¿Qué tal? Me llamo Juan y tengo 47 años. Soy profesor de literatura en un instituto. Vivo en Ponferrada, pero soy de León. Tengo una hija, Eva.

**00:50 Eva:** Soy hija única. No tengo hermanos, pero sí que tengo amigos. Hola, Lucía.

**Lucía:** Hola, Eva. ¿Qué tal estás?

**Eva:** Bien. ¿Y tú?

**Lucía:** Muy bien.

**Eva:** Esta es mi amiga Lucía.

**01:07 Lucía:** Hola. ¿Qué tal? Me llamo Lucía y tengo 22 años. Estudié empresariales. Mi familia es de Barcelona. Eva y yo tenemos una amiga mexicana.

**01:21 Paulina:** Hola soy Paulina, tengo 21 años, soy de Cuernavaca, pero ahora vivo en Ponferrada.

**01:27 Eva:** Y tengo un amigo se llama Javier. Hola Javier, ¿qué tal estás?

**Javier:** Hola Eva.

**Eva:** Este es mi amigo Javier.

**01:43 Eva :** Javier. ¿Cómo te llamas?

**01:46 Javier:** Hola a todos. Me llamo Javier.

**01:50 Eva:** Javier. ¿Cuántos años tienes?

**01:51 Javier:** Ah, vale. Me llamo Javier y tengo 25 años. Ahora la profesión. Soy médico en prácticas.

**02:05 Eva:** ¿De dónde eres?

**02:07 Javier:** ¡De aquí!

**02:08 Eva:** De aquí..., ¿De dónde?

**02:10 Javier:** ¡De Ponferrada!

**02:12 Eva:** Y y?

**02:15 Javier:** Y ¡Adiós!

31. Con esto, se vuelve a escuchar el video e identificamos la curva melódica de ciertas frases del video (las que están en rojo) y decir en cada caso si se trata de una frase afirmativa, una pregunta o una exclamación. No tendréis los signos ortográficos para que os ayuden. Parte A. Vea el siguiente fragmento de vídeo prestando especial atención a cómo y cuándo se producen las expresiones en rojo.

Nota: La transcripción se ha modificado eliminando la mayoría de los signos de puntuación y resaltando en rojo los enunciados que los alumnos tendrán que trabajar en esta tarea.

*(Diapositiva 71)*

**01:27 Eva:** **Y tengo un amigo se llama Javier.** Hola Javier, **¿qué tal estás?**

**Javier:** Hola Eva.

**Eva:** **Este es mi amigo Javier.**

**01:43 Eva :** Javier. **¿Cómo te llamas?**

**01:46 Javier:** Hola a todos. **Me llamo Javier.**

**01:50 Eva:** Javier.¿Cuántos años tienes?

**01:51 Javier:** Ah, vale. Me llamo Javier y tengo 25 años. **Ahora la profesión.** Soy médico en prácticas.

**02:05 Eva:** ¿De dónde eres?

**02:07 Javier:**¡**De aquí!**

**02:08 Eva:** **De aquí..., ¿De dónde?**

**02:10 Javier:** ¡**De Ponferrada!**

**02:12 Eva:** **Y y?**

**02:15 Javier:**Y ¡**Adiós!**

32. Después se visiona el video con los subtítulos para que además de oírlo de nuevo, lo vean y comprueben las respuestas.

Actividad adaptada de Fullana & Pujolà (2024)

*(Diapositiva 72)*

33. Se dan unas frases con entonaciones diferentes a cada alumno y este debe interpretar leyendo. El resto del alumnado debe adivinar la entonación de cada una de las frases recitadas por sus compañeros.

AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	AL 5	AL 6	AL 7
¡Hola!	Alguien ha traído una gallette	¿Buenos días?	Soy un hombre simpático	¡No estoy de acuerdo!	¿Qué hora es?	¿Quién soy yo?
Me llamo Paulette	¿Quién?	No, ¡buenas tardes!	¿Quieres bailar conmigo?	¿Recuerdas el porqué?	¡Llego tarde!	Soy alguien muy conocido
¿Cómo te llamas?	¡Qué misterio!	Estoy en forma	¡Felicidades!	Porque vivimos en España	Tengo que irme	¡No, soy Papá Noel!

Actividad adaptada de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2010/08\\_giralt.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/08_giralt.pdf)

**REFUERZO:**

<https://www.youtube.com/watch?v=FQ5ksMZvTjE>

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2010/08\\_giralt.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2010/08_giralt.pdf)

## **ANEXO 6: Presentación PPT y Rúbrica de evaluación**

a) Presentación Aulas PPT:

Enlace a la presentación PowerPoint que se presentó en el aula (formato pdf)

<https://drive.google.com/file/d/1SV-pdpyQF944wBsC5ZDDIqPtw7nKxKw/view?usp=sharing>

b) Rúbrica de evaluación

Enlace al fichero Excel de la rúbrica de evaluación (formato pdf)

<https://drive.google.com/file/d/1M628cFXoLXsqx0pkZx24IjqK9suy-UZ/view?usp=sharing>

c) Ejemplos de producción controlada (lectura texto en voz alta):

Enlace a los audios WAV de dos alumnos pronunciando una frase en el pretest y posttest para la valoración de comprensibilidad.

[https://drive.google.com/drive/folders/1yC6DegSe4m17Augs\\_loi9PYaTtley3gp?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1yC6DegSe4m17Augs_loi9PYaTtley3gp?usp=sharing)