



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
**Máster en Enseñanza de Español como lengua
extranjera**

Trabajo fin de máster

PROBLEMAS FONÉTICOS DE LOS ANGLOPARLANTES EN CLASE DE ELE

Presentado por: Carlos García Bértolo
Tipo de TFM: Propuesta didáctica
Director/a: Profa. Dra. Aida Gonzalo Pérez

Ciudad: Dublín, Irlanda
Fecha: 18 de septiembre de 2018
Firma: Carlos García Bértolo

RESUMEN

La pretensión de este trabajo es aportar algo a la investigación sobre la enseñanza de la pronunciación, más concretamente en el aula de ELE y para un grupo meta de angloparlantes. Desde la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas también buscamos la inclusión de la práctica de corrección de la pronunciación en el aula, poniendo de relieve lo necesario que es incluir estas propuestas en las clases de español para conseguir formar hablantes comunicativamente eficientes.

Para alcanzar los objetivos se ha dividido este trabajo en dos bloques, el primero es un marco conceptual que contextualizará y dará sentido al segundo, una aplicación didáctica en la que trataremos de solventar los errores fonéticos de los alumnos pedagógicamente.

Dentro del marco conceptual, en primer lugar, realizaremos un breve resumen sobre el papel que ha tenido la enseñanza de la fonética en la metodología del aprendizaje de lenguas extranjeras. Posteriormente analizaremos el sistema fonético español para pasar a señalar y explicar los errores más comunes de nuestro grupo meta y con los que trabajaremos en nuestra propuesta didáctica.

En la aplicación didáctica se plantearán una serie de recursos y técnicas estructuradas y organizadas con el objetivo de corregir ciertos elementos fonéticos (segmentales) en alumnos cuya lengua materna es el inglés.

Como punto final se extraerán unas reflexiones que servirán para constatar si se han cumplido o no los objetivos del trabajo y señalar las limitaciones encontradas durante el desarrollo del mismo, así como establecer pautas para futuras investigaciones, conformando finalmente el capítulo de conclusiones.

Palabras clave: Dificultades, fonética, corrección de errores, angloparlantes, propuesta didáctica

ABSTRACT

The aim of this assignment is to contribute something to research on the teaching of pronunciation, more specifically in the ELE classroom and for a target group of English speakers. From the didactics of teaching second languages we also seek the inclusion of the practice of correcting pronunciation in the classroom, highlighting the need to include these proposals in Spanish classes in order to achieve communicatively efficient speakers.

To achieve the goals, this assignment has been divided into two blocks, the first is a conceptual framework that will contextualize and give meaning to the second, a didactic application in which we will try to solve the phonetic errors of the students pedagogically.

Within the conceptual framework, first, we will make a brief summary about the role that the teaching of phonetics has had in the methodology of learning foreign languages. Later we will analyze the Spanish phonetic system to go on to point out and explain the most common mistakes of our target group and with which we will work on our didactic proposal. In the didactic application, a series of structured and organized resources and techniques will be proposed with the aim of correcting certain phonetic elements (segmental) in students whose mother tongue is English. As a final point, some reflections will be taken that will serve to verify whether the objectives of the work have been fulfilled and to point out the limitations encountered during its development, as well as to establish guidelines for future research, finally forming the conclusions chapter

Keywords: Difficulties, phonetics, corrections of errors, English-speaking, didactic proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	6
1.2. Objetivos	7
2. MARCO CONCEPTUAL	8
2.1. Presencia de la pronunciación en clase de ELE.....	9
2.2. Fundamentos de fonética española.	12
2.2.1. Sistema vocálico español.....	13
2.2.2. Sistema consonántico español	14
2.3. Problemas de los alumnos angloparlantes	15
2.3.1. Vocales.....	16
2.3.2. Consonantes	18
2.4. Errores seleccionados en el trabajo	20
2.4.1. Diptongación vocálica	20
2.4.2. Consonante líquida vibrante /r/	21
2.4.3. /x/ Fricativo velar sordo.....	22
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	24
3.1 Presentación.....	24
3.2. Objetivos	24
3.3. Metodología	25
3.4. Contexto.....	26
3.5. Cronograma	26
3.6. Actividades	27
Sesión 1.....	27
Sesión 2	28
Sesión 3	29
Sesión 4	30
Sesión 5	31
Sesión 6	32
Sesión 7	33
Sesión 8	34
Sesión 9	34
3.7. Evaluación.....	35
4. CONCLUSIONES	37
4.1. Limitaciones.....	37
4.2. Líneas de investigación futuras	37
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
6. ANEXOS	41

6.1. Anexo 1. Instrucciones	41
6.2. Anexo 2. Actividad A3.....	41
6.3. Anexo 3. Actividad A4.....	41
6.4. Anexo 4. Actividad B1	42
6.5. Anexo 5. Actividad B2	42
6.6. Anexo 6. Actividad C2.....	42
6.7. Anexo 7. Actividad B3	42
6.8. Anexo 8. Actividad B4	43
6.9. Anexo 9. Actividad C3.....	43
6.10. Anexo 10. Actividad C4	43
6.11. Anexo 11. Actividad A5	43
6.12. Anexo 12. Actividad B5.....	44
6.13. Anexo 13. Actividad C5.....	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sistema vocálico español	13
Tabla 2. Fonemas, alófonos y grafías del sistema vocálico español.....	14
Tabla 3. Sistema consonántico español.....	15
Tabla 4. Fonemas vocálicos del sistema inglés y español	17
Tabla 5. Equivalencias del sistema vocálico español e inglés	18
Tabla 6. Comparación entre fonemas consonánticos del sistema español e inglés....	19

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

Indiscutiblemente la fonética es una de las disciplinas más importantes a la hora de aprender una lengua extranjera (LE) como queda marcado en el enfoque comunicativo a partir de su introducción en la década de los 80, sin embargo, nos encontramos que aunque el currículum actual de la enseñanza del Español como lengua extranjera (ELE) promueve la adquisición de la competencia comunicativa y el desarrollo de sus competencias: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, la fonética suele ser la gran olvidada en la gran mayoría de clases de ELE. En todas las actividades que nos presenta el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002) la fonética adquiere una gran importancia. No se puede hablar de comprensión, interacción, expresión y mediación oral sin hacer referencia a la importancia de un factor segmental de la fonética en cualquiera de ellas como la pronunciación. Además, si existen errores fonéticos graves, estas pueden verse gravemente afectadas, creando así barreras comunicativas.

El Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC, 2006) expone que el acento extranjero influye significativamente en la imagen que los hablantes nativos tienen del emisor, cuanto más se acerque al acento de la comunidad de acogida mejor será la percepción social de los nativos.

La enseñanza de ámbitos como la pronunciación es compleja, en muchos casos, más incluso que cualquiera de las demás disciplinas que se abordan en clase de ELE. Esto es así ya que, la forma con la que usamos nuestra lengua materna al articular sonidos está tan unida a nuestra forma de ser que la adquisición de una nueva lengua conlleva a una especie de desdoblamiento individual, no equiparable a la adquisición de otros campos de la lengua, como el léxico o la sintaxis (Sabas, 2013).

A partir de la información previa, en la que se expone la importancia de los valores segmentales de la fonética a la hora de aprender una LE, nace el desarrollo y el planteamiento de este trabajo, ya que aunque las dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua son varias, este proceso requiere de un buen conocimiento y entendimiento del idioma. Por este motivo, el desarrollo del trabajo se centrará en aquellos problemas originados a nivel oral y conversacional como son las dificultades fonéticas y fonológicas de nivel segmental en las que recae una especial importancia de la comprensión semántica y pragmática.

El interés de esta temática más concretamente recae sobre las diferencias entre hispanohablantes y angloparlantes y las dificultades que estos últimos puedan

presentar en una clase de ELE, así desarrollaremos una propuesta didáctica que ayude a estos alumnos en clave de fonética durante su proceso de aprendizaje de español como LE.

1.2. Objetivos

A partir de las afirmaciones anteriores, el presente Trabajo de Fin de Master tiene como objetivo principal ofrecer una propuesta didáctica que sirva de guía para el docente de ELE a la hora de abordar el proceso de corrección de la pronunciación de elementos segmentales en alumnos angloparlantes.

Este objetivo se desglosa en otros objetivos específicos:

- 1) Comprender y señalar las dificultades fonéticas segmentales surgidas en el proceso de enseñanza de español a angloparlantes.
- 2) Proponer estrategias y actividades diseñadas para la corrección de la pronunciación a estudiantes angloparlantes.
- 3) Realzar la importancia de la fonética en el aula de ELE.
- 4) Comparar los fonemas vocálicos y consonánticos de la lengua española e inglesa.

2. MARCO CONCEPTUAL

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, dividiremos este apartado en tres temas, el papel de la pronunciación en clase de ELE, el sistema fonético español y los errores que alumnos angloparlantes cometen en este campo durante su aprendizaje de español. Además, sin menospreciar el valor que conlleva un estudio experimental, no se ha creído necesario realizar un análisis de errores a través de informantes aprendientes de español debido a la extensa cantidad de bibliografía referente a los problemas de nuestro grupo meta con la pronunciación en la clase de español.

Antes de entrar en estos apartados es necesario aclarar algunos términos e ideas que ayudarán a entender las creencias pedagógicas sobre las que se basa nuestra propuesta didáctica. Para comprender mejor nuestra labor como profesores de ELE, debemos conocer la diferenciación entre los dos procesos existentes al aprender una lengua, sea L1 o LE, estos dos procesos son; el de adquisición, el cual se lleva a cabo de forma natural o espontánea (contacto con la lengua) y que está más relacionado con la L1 y el de aprendizaje, en el cual el proceso es dirigido de forma externa (Manchón, 1987).

Respecto a nuestro futuro como profesores de ELE nuestra tarea es crear una enseñanza en el aula en la que estos dos procesos estén presentes, pues el modelo puro de adquisición es imposible de conseguir después del periodo de infancia y el modelo puro de aprendizaje no es realmente muy efectivo puesto que prescinde de la interacción con la LE.

Durante el proceso de enseñanza- aprendizaje de la pronunciación del profesorado debe analizar una serie de cuestiones. En primer lugar, como señala Poch (2004), el objetivo debe ser que los alumnos adquieran una pronunciación adecuada. En segundo lugar, los errores en la pronunciación pueden preverse si son como errores que atañen a un tipo de alumnado concreto, en nuestro caso los alumnos angloparlantes. Por último, es posible abordar la corrección de estos errores en español partiendo del control de rasgos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Respecto a los errores antes mencionados, podemos dividirlos según pertenezcan a elementos segmentales o suprasegmentales:

- Los elementos segmentales comprenden las diferentes vocales y consonantes del español junto con cada una de sus variantes. Estas se suceden constituyendo segmentos en la cadena hablada que se combinan con la finalidad de formar secuencias de sonidos más complejas.

- Los elementos suprasegmentales o prosódicos son aquellos que tienen influencia tanto en la percepción como en la producción. Estos serían; el acento, la entonación y el ritmo.

En este trabajo sin menospreciar los elementos suprasegmentales, nos centraremos solo en los primeros debido a la extensión del trabajo.

Como punto final, antes de entrar en los tres apartados antes mencionados, hay que profundizar en la diferencia que hace Llisterri (2003) entre tres conceptos: la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. La primera, la enseñanza de la fonética, es una rama de la lingüística que pertenece al campo de la filología y tiene como objetivo que el futuro especialista obtenga conocimientos sobre las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. No se trata de un conocimiento que un profesor de ELE enseñe a sus alumnos, excepto en niveles muy avanzados. Respecto a la pronunciación, ésta es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar al aprender una LE; por tal razón, es fundamental que se incluya los contenidos de todo diseño curricular y que el docente la incorpore a las actividades de clase de la misma manera que trata la práctica de la expresión escrita y demás destrezas. En lo que concierne a la corrección fonética, ésta es primordial si en la producción oral se localizan errores cuya corrección es necesaria. De la misma forma que el profesor corrige la gramática o el uso del léxico también debería afrontar la corrección de la pronunciación.

Así, quedando fuera de nuestro campo de trabajo la enseñanza de la fonética destinada para alumnos más especializados en temas lingüísticos, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética deberán ser una de las actividades tratadas en el aula de ELE.

2.1. Presencia de la pronunciación en clase de ELE.

Desde su introducción en la dedicada de los 80 el enfoque comunicativo ha pasado a dominar la realidad de la enseñanza del español como LE. Sin embargo, seguimos encontrándonos con ciertos problemas que el enfoque comunicativo no ha sido capaz resolver (Padilla, 2006). En este sentido nos detendremos en conocer el método verbo-tonal (MVT) con el objetivo de comprobar que puede ofrecer al enfoque comunicativo de enseñanza de L2/LE.

Uno de estos problemas que nombrábamos del enfoque comunicativo es el papel y el lugar que la enseñanza de la pronunciación debe desempeñar en las clases de ELE. Siguiendo los principios del enfoque comunicativo, la pronunciación, como otros aspectos de la lengua, se adquiriría mediante de la interacción de los estudiantes con el profesor o con hablantes de su entorno lingüístico; por consiguiente, los libros de

texto comunicativos o los docentes emplean demasiado espacio a practicarla. Además de esta barrera metodológica, podríamos sumar una de carácter psicológico o personal. La mayoría de los discentes y profesores de ELE experimentan un inexplicable rechazo hacia las clases enfocadas a la pronunciación. Para los alumnos, estas clases suponen un ejercicio aburrido y repetitivo y condicionado por la dificultad de articular sonidos en la LE. Para los docentes, “(...) por otra parte, esta clase es un reflejo parcial de las lecciones de fonética que recibieron durante su formación académica, de las cuales, en muchos casos, tampoco guardan un grato recuerdo” (Padilla, 2006, p. 872).

Bajo este panorama es comprensible que la pronunciación sea la gran olvidada durante la programación de las clases de ELE y una buena forma de explicar esta situación es la buena falta de herramientas de trabajo enfocadas a dicho propósito.

Cantero afirma “(...) que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo (...)” (Cantero, 1994 citado en Usó, 2008, p.106). Por otro lado, Llisterri (2003), denuncia que los docentes carecen de materiales ya que los manuales existentes prestan una atención limitada a la enseñanza de la pronunciación y cuando lo hacen, no desvinculan pronunciación de correcta fonética y se apoyan en el conocido *escucha y repite*, es decir, en la audición y la limitación. En esta línea, Bartolí (2005) asegura que en los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, la mayor parte de las actividades orientadas a este tema se encuentran supeditadas a la escritura. Asimismo, Bartolí considera que las propuestas presentadas respecto a la enseñanza de la pronunciación por el MCER son poco comunicativas. Trataremos de demostrar que existen alternativas para llevar la pronunciación al aula de ELE a través de una explicación clara del MTV.

Padilla (2006) resume brevemente como en los 50 Guberina, un especialista en patologías del lenguaje, creo un tratamiento para ayudar a niños que tuviesen problemas de sordera. Este especialista llegó a la conclusión de que el principal elemento para lograr percibir los sonidos de forma correcta no es precisamente el oído sino el cerebro. Al oír una señal sonora percibimos y decodificamos solo una parte de sus elementos; no obstante, un reducido número de frecuencias nos permite poder discriminar la señal emitida en su totalidad. Si logramos separar los elementos importantes de la señal acústica y entrenamos el cerebro para que pueda discriminar estos elementos, aquellos que posean problemas de oído tendrán ganada parte de la partida. Con la finalidad de cumplir con este propósito, Guberina diseñó un mecanismo llamado *Suvalingua*, un tipo de filtrador de frecuencias óptimas. Raymon

Renard se dio cuenta de que algunas de las ideas y técnicas de este método podían ser usadas en la enseñanza de LE.

El MTV, creado por Guberina en el terreno de la logopedia pero aplicado a la didáctica de lenguas por primera vez por Raymon Renard, se asienta sobre unos postulados que siguen siendo de gran validez hoy en día. Para reflejar los breves fundamentos metodológicos del método MTV podemos hacer uso del resumen que recoge Padilla (2015):

- El profesor debe conocer la fonética pero ello no implica que tenga que enseñarla directamente a los alumnos.
- La enseñanza de la pronunciación debe comenzar por los rasgos suprasegmentales, especialmente, por la entonación.
- Pone de relieve que la pronunciación tiene varios componentes (acento, ritmo, entonación y sonidos) y que centrarse exclusivamente en los sonidos, o fijarlos como objetivo principal, es un error.
- Propone no mezclar la enseñanza de la lengua oral y la lengua escrita, al menos en los primeros estadios del aprendizaje, pues hacerlo supone un freno al aprendizaje de la pronunciación.
- Señala que sin percepción no hay pronunciación, una de sus máximas es: *primero percibir, luego producir*.
- La motivación y el ambiente de aprendizaje favorables son factores primordiales para superar el obstáculo (psicológico) que supone producir sonidos ajenos a la lengua materna del estudiante.
- La pronunciación no pasa por la articulación consciente de los sonidos sino por la estimulación del oído-cerebro.
- La enseñanza de la LE se debe llevar a cabo en la LE.
- El concepto de tensión o energía con que pronunciamos los sonidos nos permite establecer escalas descriptivas de los mismos y, en función de ellas, colocarlos en posiciones favorables a una mayor o menos tensión, combinarlos de determinadas maneras, etc.

En la enseñanza de lenguas existen también una serie de creencias y falsos prejuicios compartidos a veces por profesores y alumnos que de esta forma entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrándonos concretamente en la enseñanza de la pronunciación del español, Usó (2008) señala que erróneamente se tiende a pensar que su aprendizaje es más sencillo debido a que se trata de una lengua fonética que posee correspondencia entre las grafías y los fonemas. Otro prejuicio que señala Poch (1992) es considerar que para realizar corrección fonética es imprescindible ser especialista. La autora sostiene que son necesarios algunos conocimientos básicos

pero no es preciso ser un especialista en el campo fonético. También existe la práctica de centrarse en la gramática y el léxico durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y aparcar la pronunciación para el futuro, cuando el alumno decida pasar una temporada en el país de la lengua meta (Bartolí, 2005). No obstante, se tiende a pensar que una buena pronunciación supone una mayor aceptación por parte de los nativos (Dieling y Hirschfeld, 2000; Cortés, 2002). En cambio, una mala pronunciación puede causar un efecto negativo en los interlocutores o incluso la burla (Dalton y Seidlhofler, 1994).

En este apartado, además de definir el lugar de la pronunciación en las aulas, marcamos nuestras creencias pedagógicas para la futura creación de nuestra propuesta didáctica.

2.2. Fundamentos de fonética española.

Para empezar este apartado debemos empezar diferenciando los términos fonética (descriptiva) y fonología:

- Fonología: estudio de la organización lingüística de los sonidos. Describe y analiza los sonidos distintivos de cada lengua particular.
- Transcripción fonológica: es la representación oral en el plano lingüístico (escrito).
- Fonética: disciplina que analiza los mecanismos de producción y percepción de la señal sonora del habla. Como rama de la lingüística que estudia los sonidos y su pronunciación, describe el sistema sonoro de una lengua y analiza la producción de los sonidos, así como sus características acústicas y la manera en que los sonidos son percibidos por los hablantes. Por ese motivo se denomina fonética descriptiva.
- Transcripción fonética: representación oral en el plano del habla (oral).

Dentro de la fonética descriptiva, encontramos tres ramas diferenciadas:

- Articulatoria o fisiológica: se relaciona con el emisor, puesto que estudia la producción de los sonidos del habla, la pronunciación, en la que intervienen la fonación y la articulación.
- Acústica o física: se centra en el canal de transmisión del habla, estudiando las propiedades físicas de los sonidos del habla.
- Perceptiva: se centra en el receptor y en como este descifra el mensaje en su cerebro a través de impulsos nerviosos. Es la más compleja de las tres y pertenece al campo de la neurofisiología.

En nuestro caso nos centraremos en la primera, en la fonética (descriptiva) articulatoria.

2.2.1. Sistema vocálico español

El sistema vocálico español está formado por cinco vocales que en su producción no encuentran ningún obstáculo en el aparato fonador. Sus sonidos son los más abiertos en la lengua española. Para Alarcos (2007) las vocales son los únicos fonemas capaces de formar palabras o sílabas por sí solas.

Atendiendo al punto y grado de articulación, las vocales se organizan de la siguiente forma:

Tabla 1. Sistema vocálico español

		Sistema vocálico español		
		Punto de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Grado de articulación	Cerradas	i		u
	Semiabiertas	e		o
	abiertas		a	

(Frías, 2001, p. 9)

El grado de apertura depende de la posición de la lengua en relación con la zona del aparato fonador en que se articulan. El punto de articulación es la posición de la lengua en el tracto vocal en el momento de emitir las vocales.

A continuación, reproducimos a modo de esquema los fonemas vocálicos, las grafías que los representan en el lenguaje escrito, los alófonos de cada fonema vocálico y los ejemplos que muestran su distribución. Adoptamos en nuestras transcripciones fonéticas los símbolos del alfabeto AFI (Alfabeto Fonético Internacional).

Tabla 2. Fonemas, alófonos y grafías del sistema vocálico español

Fonemas	Alófonos	Grafías	Ejemplos
<i>Vocales</i>			
/a/	[a] [ã]	a	/ráma/ [ráma] rama
/e/	[e] [ẽ]	e	/rêma/ [rêma] rema
/i/	[i] [ĩ] [ij] [i]	i, y	/ríma/ [ríma] rima
/o/	[o] [õ]	o	/rôma/ [rôma] Roma
/u/	[u] [ũ] [w] [u]	u	/ríma/ [ríma] ruma

(Andión y Herrero, 2012, p. 7)

2.2.2. Sistema consonántico español

Para el DRAE, las consonantes son aquellos sonidos ocasionados a través de una constricción o estrechamiento en el tracto vocal. Siguiendo a Frías (2001), para clasificar las consonantes tenemos que atender al punto de articulación y al modo de articulación, es decir, a la zona de la cavidad bucal empleada y a los elementos que intervienen en la pronunciación.

Para el punto de articulación se atiende a los siguientes criterios según el autor:

- Bilabial: intervención de ambos labios, como en el sonido /b/.
- Labiodental: intervención del labio inferior con dientes superiores, como en el sonido /f/.
- Interdental: ubicando la lengua entre los dientes, como en el sonido /Ø/.
- Dental: tocando con la lengua la parte trasera de los dientes superiores, como en el sonido /t/.
- Alveolar: tocando con la lengua los alveolos superiores, como en el sonido /n/.
- Palatal: tocando el paladar con la lengua, como en el sonido /ñ/.
- Velar: tocando el velo con la lengua, como en el sonido /k/.

En lo que concierne al modo de articulación, se debe diferenciar entre plosivas y no plosivas. “Las primeras son aquellas en las que hay una mayor o menor obstaculización en la boca, mientras que en las segundas se pronuncian más directamente” (Frías, 2001, p.8).

Dentro de las plosivas se pueden distinguir:

- Oclusivas: se produce una explosión, por ejemplo /d/.
- Fricativas: se produce un roce, por ejemplo /f/.
- Africadas: mezcla de las dos anteriores, por ejemplo /t/.

Respecto a las no plosivas, éstas se dividen en:

- Nasales: parte del aire pasa por la nariz, por ejemplo /m/.
- Laterales: la lengua ayuda a que el aire salga por los lados de la cavidad bucal, por ejemplo /l/.
- Vibrantes: originadas debido a la vibración de la lengua, por ejemplo /r/.

Existe otro rasgo de bastante importancia, la sonoridad o no sonoridad. Esta presencia o ausencia de sonoridad procede de la vibración o no vibración de las cuerdas vocales. “Todas las vocales son sonoras y solo existen algunas consonantes sordas en castellano; estas se pueden encontrar en las siguientes palabras; petaca, choza y jefes” (Frías, 2001, p.9).

Tabla 3. Sistema consonántico español

		bilabial	labiodental	linguo- interdental	linguo- dental	linguo- alveolar	linguo- palatal	linguo- velar
oclusiva	sonora	/b/			/d/			/g/
	sorda	/p/			/t/			/k/
fricativa	sonora							
	sorda		/f/	/θ/		/s/		/x/
africada	sonora						/j/	
	sorda						/tʃ/	
nasal	sonora	/m/				/n/	/ɲ/	
lateral	sonora					/l/	/ʎ/	
vibrante	simple					/r/		
	múltiple					/r̄/		

(Frías, 2001, p. 9)

2.3. Problemas de los alumnos angloparlantes

Como veíamos al comienzo del marco conceptual; Poch (2004) señalaba que los errores en la pronunciación pueden ser previsibles si los abordamos como errores que atañen a un tipo de alumnado determinado. Estamos recurriendo al Análisis Contrastivo, que, si bien es un método con bastantes limitaciones en este campo, podría servirnos de base para tratar la pronunciación en el aula de ELE con estos

alumnos, prediciendo así algunos de los errores que podemos esperar según su L1, el inglés.

Respecto al análisis contrastivo, Gil (2007) expone que el profesor anticipará muchos de los errores de sus alumnos en caso de conocer sus lenguas maternas.

A priori, como también mencionábamos anteriormente, simplemente enfrentando el número de elementos fonemáticos de las dos lenguas, el inglés supera al español en número, y el hecho de que el sistema fonológico español es ortográfico, podría hacernos creer de forma errónea que nuestra lengua (español) no debería presentar mucha dificultad a nuestros estudiantes.

Así, gracias a la amplia información disponible sobre este tema, podemos hacer un resumen predictivo de los principales errores que nos podremos encontrar. Los problemas harán referencia a tres posibles causas:

- Fonemas no existentes en la L1 de nuestro grupo meta.
- Fonemas que sí existen, pero presentan una realización articulatoria diferente.
- Fonemas que presentan una distribución diferente.

A modo de resumen, las dificultades que presentan los alumnos angloparlantes a la hora de la pronunciación de las consonantes son las siguientes:

- Producción de las oclusivas sordas [p, t, k].
- Pronunciación de las aproximantes, por ejemplo[ʎ].
- Realización de la lateral alveolar [l].
- Pronunciación correcta de la fricativa velar sorda [x].
- Distinción entre la vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r̄/.

2.3.1. Vocales

Como acabamos de mencionar, si cotejamos el sistema vocálico inglés (doce sonidos) y el del español (cinco sonidos), la lengua española no debería de suponer un esfuerzo *a priori* para el alumno. Sin embargo, la diferente tensión y timbre entre los dos sistemas provoca serios inconvenientes para el alumnado angloparlante. Respecto a este problema, Serradilla explica que los alumnos “(...) encuentran verdaderas dificultades para pronunciar las *vocales puras* del español (...)” (1999, p. 656) y señala que no solo tienden a diptongarlas, sino que a veces hacen desaparecer las vocales átonas.

Para Moreno (2000), los alumnos tienen serios problemas para mantener el mismo timbre para la misma vocal, independientemente de que se encuentre en sílaba tónica o no. Esto se debe a que las vocales del inglés se distinguen por su duración y tensión articulatoria, lo cual no sucede en español.

Observemos el siguiente cuadro, la comparación entre los fonemas vocálicos del inglés y del español.

Tabla 4. Fonemas vocálicos del sistema inglés y español

Fonema	Existe en español	Ejemplo	Existe en RP	Ejemplo	Existe en E	Ejemplo
/j/	+	<i>hiena</i>	+	<i>yes</i>	+	<i>yes</i>
/i/	+	<i>sí</i>	+	<i>happy</i>	+	<i>happy, see</i>
/i:/	-		+	<i>see</i>	-	
/u/	+	<i>su</i>	+	<i>actual</i>	+	<i>actual, too, put</i>
/u:/	-		+	<i>too</i>	-	
/w/	+	<i>huevo</i>	+	<i>west</i>	+	<i>west</i>
/ɪ/	-		+	<i>sit</i>	+	<i>sit</i>
/ʊ/	-		+	<i>put</i>	-	
/e/	+	<i>pez</i>	+	<i>bed</i>	+	<i>bed, bird, say</i>
/o/	+	<i>no</i>	-		+	<i>go</i>
/ə/	-		+	<i>aside</i>	+	<i>aside</i>
/ɜ:/	-		+	<i>bird</i>	-	
/ʌ/	-		+	<i>cup</i>	+	<i>cup</i>
/ɔ:/	-		+	<i>horse</i>	-	
/ɒ/	-		-		+	<i>horse, dog</i>
/æ/	-		+	<i>cat</i>	-	
/a/	+	<i>ya</i>	-		+	<i>cat, park</i>
/ɑ:/	-		+	<i>park</i>	-	
/ɒ/	-		+	<i>dog</i>	-	

(Andión y Herrero, 2012, p. 7)

Además de las diferencias que nos aporta el cuadro, como vimos en apartados anteriores, el sistema vocálico español se define según el grado de apertura bucal y según el punto de articulación. No obstante, en el inglés, nos encontramos que también se mide por la cantidad (vocales largas y cortas) y el redondeamiento o no de los labios, interfiriendo así en los alumnos angloparlantes, creando el acento extranjero.

En el siguiente cuadro podemos observar las equivalencias entre ambos sistemas, aunque ninguna se corresponde de forma total.

Tabla 5. Equivalencias del sistema vocálico español e inglés

VOCALES ESPAÑOLAS	VOCALES INGLESAS		
i	ɪ	i:	
e	e	ɜ:	
a	æ	a:	ʌ
o	ɒ	ɔ:	
u	ʊ	u:	
ə	ə		

(González, 2010, p. 49)

De esta forma observamos una clara interferencia entre la lengua materna y la L2/LE, siendo imprescindible la corrección para acercar al alumno al acento nativo y para mejorar la comunicación.

En resumen, los errores más comunes en este sentido serían:

- Diptongación vocálica.
- Dificultad de la pronunciación en los diptongos decrecientes.
- Pronunciación de dos vocales iguales juntas.

2.3.2. Consonantes

Como explica Moreno (2000), el mayor problema de los angloparlantes es la falta de reconocimiento de fonemas que no existen en su lengua. Esto se refiere a la oposición de la /r/ vibrante simple frente a /r/ múltiple o variación de los fonemas /b/ /d/ /g/ en posición intervocálica, entre otros.

Las diferencias se plasman en el siguiente cuadro, donde encontramos los fonemas consonánticos (y sus alófonos) existentes en los dos idiomas:

Tabla 6. Comparación entre fonemas consonánticos del sistema español e inglés.

Fonema	Existe en español	Ejemplo	Existe en RP	Ejemplo	Existe en E	Ejemplo
/p/	+	<i>por</i>	+	<i>pack</i>	+	<i>pack</i>
/b/	+	<i>barco</i>	+	<i>back</i>	+	<i>back</i>
/t/	+	<i>té</i>	+	<i>tea</i>	+	<i>tea</i>
/d/	+	<i>dar</i>	+	<i>dot</i>	+	<i>dot</i>
/k/	+	<i>casa</i>	+	<i>cat</i>	+	<i>cat</i>
/g/	+	<i>gota</i>	+	<i>go</i>	+	<i>go</i>
/m/	+	<i>mar</i>	+	<i>meat</i>	+	<i>meat</i>
/n/	+	<i>no</i>	+	<i>no</i>	+	<i>no</i>
/ɲ/	+	<i>año</i>	-		-	
[ŋ]	alófono de /n/	<i>banco</i>	+	<i>sing</i>	+	<i>sing</i>
[β]	alófono de /b/	<i>haba</i>	-		-	
/f/	+	<i>finca</i>	+	<i>far</i>	+	<i>far</i>
/v/	-		+	<i>van</i>	+	<i>van</i>
/θ/	+	<i>zorro</i>	+	<i>think</i>	+	<i>think</i>
[ð]	alófono de /d/	<i>nada</i>	fonema +	<i>they</i>	fonema +	<i>they</i>
/s/	+	<i>ser</i>	+	<i>so</i>	+	<i>So</i>
/z/	alófono de /s/	<i>desde</i>	+	<i>zoo</i>	+	<i>zoo</i>
/ʃ/	-		+	<i>she</i>	+	<i>She</i>
/ʒ/	-		+	<i>vision</i>	+	<i>visión</i>
/j/	+	<i>yo</i>	-		-	
/x/	+	<i>jota</i>	-		-	
[ɣ]	alófono de /g/	<i>agua</i>	-		-	
/h/	-		+	<i>he</i>	+	<i>he</i>
/tʃ/	+	<i>charco</i>	+	<i>chair</i>	+	<i>chair</i>
/dʒ/	-		+	<i>Jack</i>	+	<i>Jack</i>
/l/	+	<i>loco</i>	+	<i>lake</i>	-	
[ɫ]	-		alófono de /l/	<i>hell</i>	+	<i>hell, lake</i>
/ɾ/	+	<i>pollo</i>	-		-	
/r/	+	<i>caro</i>	+	<i>arise</i>	-	
/r/¹⁶	+	<i>carro</i>	-		+	<i>car</i>
[ʔ]	-		ante vocal inicial +	<i>ago</i>	alófono de /t/	<i>Scotland</i>

(Andión y Herrero, 2011, p. 6)

Para Serradilla, los errores más recurrentes que comenten los alumnos angloparlantes son la

pronunciación de la *h* como aspirada; incapacidad para pronunciar la *rr*; *t* inicial con aspiración y casi africada, con especial dificultad cuando hay un grupo *tr*; realización de la *d* fricativa interdental como alveolar; no pronunciación de la *ll*, especialmente si va precedida de *i*, lo que lleva a la confusión de términos como *villa* - *vía*; el sonido [x] queda reducido a una aspiración; el sonido [c] se pronuncia con la lengua más adelantada; pronunciación velar de la *l* implosiva; realización labiodental de la grafía *v*; pronunciación de la *p* inicial con una aspiración;

dificultades para la realización correcta de la grafía *g* ya que desconocen la diferencia de pronunciación entre *ga* – *ge* (1999, p.656)

Moreno (2000) se centra de forma exclusiva en tres categorías: las consonantes líquidas, las variantes contextuales de los fonemas y las consonantes que existen en ambos idiomas, pero con diferente distribución.

Las clasificaciones atienden a varios criterios según los autores y, debido al interés en ciertos errores, en este trabajo nos centraremos en un número reducido de fonemas.

2.4. Errores seleccionados en el trabajo

En nuestra propuesta didáctica solo incluiremos algunos de los problemas previamente mencionados, debido a la extensión del trabajo y para centrarnos plenamente en los escogidos.

Para la selección de los errores, hemos tomado en consideración a Llisterri (2003) que expone que existen sonidos idénticos entre L1 y L2 que no deberían de crear dificultades en el aprendizaje, sonidos nuevos en la L2 sin equivalencia en la L1 en los que se puede alcanzar un nivel de producción casi nativo y sonidos similares entre las dos lenguas que son los que mayor dificultad suponen durante el proceso de aprendizaje, pues tienen menos posibilidades de escapar al efecto de la interferencia. De manera que siguiendo a Llisterri y teniendo en cuenta nuestra propia experiencia personal, los errores elegidos son los siguientes:

- Diptongación vocálica
- Consonante líquida vibrante /r/
- /x/ fricativa velar sorda

2.4.1. Diptongación vocálica

La selección se debe a que resulta un error básico recurrente en los hablantes de habla inglesa a la hora de aprender español, contribuyendo a un marcado acento extranjero. Además, el PCIC (2006) lo señala como un elemento inicial dentro de la pronunciación y prosodia. De esta forma seleccionamos un error básico que puede entorpecer la comunicación, además de causar un efecto negativo en el receptor, debido a ese acento extranjero tan marcado.

Como afirman Lahoz, Luque, Mellado, Rico y Gil (2012), debido a la tensión de articulación el timbre de las vocales del español se mantiene invariable. Sin embargo, en inglés se relaja esta tensión, produciendo así la interferencia en la L2 y causando el diptongo vocálico.

En resumen, el español es una lengua más tensa que el inglés por lo que para corregir este problema deberemos plantear ejercicios que incidan directamente sobre la tensión de los sonidos. Al valernos de técnicas y estrategias que nos hagan aumentar la tensión articulatoria, haremos que a nuestros alumnos les resulte más difícil diptongar la vocal en cuestión.

Para la adecuada corrección, Gil (2007) expone que resulta imprescindible enseñar a los alumnos los sonidos de las vocales españolas en posición tónica y atona, y recomienda situar las vocales en sílabas cerradas y en combinación con consonantes sordas durante los ejercicios de la fase de producción controlada. De esta forma, se producirá una mayor tensión articulatoria con la finalidad de que los alumnos perciban la proximidad en el timbre de las vocales atonas y tónicas para poder ser capaces de reproducirlas.

2.4.2. Consonante líquida vibrante /r/

Es interesante puesto que su correcta pronunciación y percepción sirve para diferenciar palabras. Es una consonante líquida y vibrante, de forma que la lengua choca la zona alveolar y el aire sale de manera intermitente a través del tracto vocal. Esta es la característica de las consonantes vibrantes.

- Fonema /r/: vibrante simple alveolar sonoro; sonido [r], grafema <r> cuando se encuentra en posición intervocálica. Es sonora debido a que los órganos articuladores, en este caso el ápice de la lengua y los alvéolos, se rozan y la lengua produce una breve oclusión del aire, de modo que su salida hace vibrar las cuerdas vocales. Ejemplos:

tara, /tára/, [tára]

Sara, /sára/, [sára]

- Fonema /ř /: vibrante múltiple alveolar sonoro; sonido [r], grafema «r» cuando aparece a inicio de la palabra o en una posición media precedido de /n/, /l/, /s/, y grafema «rr» cuando se encuentra entre vocales. Por ejemplo:

reto, / řéto/, [réto]

carro, / Kářo/, [kářo]

Israel, /isřaél/, [isřaél]

La neutralización de los fonemas consonánticos líquidos vibrantes se produce cuando dichos fonemas se encuentran en una posición silábica postnuclear (posición silábica

implosiva). El archifonema vibrante /R/ resulta de la neutralización /r/ y /ř/ (en posición final). Por ejemplo:

soportar, /sopoRtaR/, [soportar]

Como describe González (2010), se plantean dos problemas con este fonema:

- Respecto al modo de articulación, la /r/ española es más tensa que la anglosajona, ya que en inglés es una aproximante y en español una consonante líquida vibrante.
- En español el aire se encuentra con un obstáculo en la zona alveolar pero en inglés ese obstáculo se encuentra en la zona post-alveolar, encontrándonos así con otro problema y diferencia, en este caso en lo referente al punto de articulación.

Es importante tener en cuenta que muchos angloparlantes poseen dificultades para distinguir la vibrante simple de la múltiple, ya que la correcta pronunciación sirve para diferenciar palabras.

Como con la diptongación vocálica, el primer paso para la corrección es la discriminación de los sonidos. Para Lahoz et al (2012), el segundo paso sería conseguir la simple para poder alcanzar posteriormente la múltiple. Para ello se pueden ejercitar las articulaciones en la zona alveolar con otros sonidos.

2.4.3. /x/ Fricativo velar sordo

Escogemos este fonema ya que no existe en la L1 de nuestro grupo meta y resulta interesante y necesario su aprendizaje.

Fonema /x/: fricativo velar sordo; sonido [x], grafema <j> + cualquier vocal, grafema <g> + /e, i/.

Es un fonema sordo debido a que los órganos que articulan el sonido, la zona postdorsal de la lengua y el velo del paladar, se aproximan permitiendo que el aire pase mediante un estrecho canal sin producir ninguna vibración en las cuerdas vocales. Ejemplos:

jota, /xóta/, [xóta]

gema, /xéma/, [xéma]

Quilis y Fernández (1996) puntualizan que la articulación se lleva a cabo en el velo del paladar, no en la glotis, siendo en este caso una consonante aspirada con mayor fuerza que la [h] inglesa.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Presentación

Como vimos a la hora de señalar los objetivos de este trabajo, en este apartado, intentaremos cumplir el siguiente objetivo principal:

- Ofrecer una propuesta didáctica que sirva de guía para el docente de ELE a la hora de abordar el proceso de corrección de la pronunciación de elementos segmentales para lo cual propondremos estrategias y actividades diseñadas para la corrección de la pronunciación en estudiantes angloparlantes.

Crearemos esta propuesta basándonos en las creencias e ideales pedagógicos mostrados a lo largo de los apartados anteriores, demostrando que la fonética puede formar parte de las programaciones de un curso de ELE, trabajándolo de manera continua durante las diferentes sesiones.

A modo de aclaración, hay que resaltar que esta propuesta pretende servir como guía para un grupo meta compuesto por 10 alumnos cuya lengua materna es el inglés y en la que se señalaron tres errores de una lista de problemas comunes que presenta nuestro grupo meta. Esto no quiere decir que centrándonos en estos problemas el trabajo este hecho al completo, todo lo contrario, esta propuesta es una ayuda, pero los profesores que son los que más conocen a sus alumnos deben trabajar otros aspectos fonéticos en los que los alumnos como individuos diferentes presenten dificultades.

3.2. Objetivos

De forma muy general el objetivo es el de dar respuesta a un problema específico en el proceso de adquisición y aprendizaje de ELE.

En nuestro caso, nos encontramos con dos objetivos claros, en sintonía con los mencionados en el primer apartado de este trabajo:

- Realzar la inclusión del apartado fonético en las clases de ELE.
- Ofrecer recursos teóricos y prácticos que sirvan de guía al profesorado de ELE a la hora de tratar el proceso de corrección de la pronunciación de elementos segmentales.

De forma más específica, trataremos de:

- Mejorar la toma de conciencia acerca de la pronunciación.
- Mejorar la percepción.

- Descubrir y corregir los propios errores en relación a la producción de estos sonidos.

Como ya vimos, la propuesta didáctica está centrada en los problemas de pronunciación que presenta nuestro grupo meta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de español, de los cuales seleccionamos:

- Diptongación vocálica
- Consonante líquida vibrante /r/
- /x/ fricativa velar sorda

3.3. Metodología

Antes de empezar debemos aclarar dos aspectos:

- ¿A qué nivel va dirigida la propuesta?
- ¿Qué variante de español enseñaremos?

Para la primera pregunta, el PCIC (2006) aclara al respecto, en la introducción a la pronunciación, que, en lo referido a los contenidos de carácter fonético, los niveles pueden servir de guía para el docente y los alumnos, pero son más un recurso expositivo y organizativo que una serie de nociones que deben superar antes de proseguir con el siguiente nivel, por lo tanto nuestra propuesta va dirigida a cualquier nivel, pero se recomienda empezarla desde los niveles más básicos para prevenir futuros malos hábitos de pronunciación. Respecto a la segunda, no hay que perder de vista el amplio mosaico de variantes que la lengua nos ofrece, pero tampoco el sentido común, así que la respuesta a esta pregunta la dejaremos en manos de cada profesor, ya que es el que conoce las necesidades de cada alumno y grupo.

Durante el proceso se realizará una evaluación previa, otra durante el mismo proceso al acabar cada actividad y una evaluación final, pero en esta parte ahondaremos más adelante.

Las actividades seguirán el siguiente esquema:

- 1) Fase de discriminación auditiva: en la que los alumnos se sensibilicen respecto a los diferentes sonidos con los que se está trabajando.
- 2) Fase de producción controlada: es la fase que requiere más dedicación del docente, en la que es vital que evitemos la fosilización de errores y reproduzcamos modelos óptimos.
- 3) Fase de producción libre: empezara cuando el alumno pueda reconocer y reproducir auditivamente los sonidos, de forma más o menos adecuada. En este punto empieza la verdadera parte comunicativa del proceso

Con este esquema nos alejamos de los clásicos manuales de ELE en la que la fonética se basa en puros ejercicios de reproducción, descontextualizada.

3.4. Contexto

Las actividades van dirigidas a un grupo meta de hablantes angloparlantes de cualquier nivel, se espera que estos alumnos presenten una serie de errores, así que va orientado a ellos en este sentido o de forma preventiva, para crear buenos hábitos de pronunciación.

3.5. Cronograma

Durante la propuesta se llevarán a cabo 15 actividades, divididas en 3 bloques según el tipo de error, enmarcadas en 9 sesiones que tendrán una duración de 30 minutos cada una.

Sesión	Actividad	Fase
1	A1 y A2	Discriminación
2	A3 y A4	Discriminación y producción controlada
3	B1 y B2	Discriminación
4	C1 y C2	Discriminación
5	B3 y B4	Producción controlada
6	C3 y C4	Producción controlada
7	A5	Producción libre
8	B5	Producción libre
9	C5	Producción libre

Primero empezaremos con la fase de discriminación, dejando una sesión de descanso antes de empezar la fase de producción controlada y finalizaremos con la de producción libre.

Como mencionamos anteriormente, las actividades se dividen en tres bloques:

- Bloque A: dedicado a la corrección y tratamiento de la diptongación vocálica.
- Bloque B: las actividades de este bloque nos ayudaran a corregir los inconvenientes surgidos de la pronunciación de la consonante líquida vibrante /r/.

- Bloque C: este último conjunto de actividades va dirigido a la corrección de los problemas surgidos a la hora de pronunciar el fonema /x/ fricativo velar sordo.

3.6. Actividades

Sesión 1

Sesión 1	
Objetivos	Discriminar correctamente los sonidos vocálicos.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad A1 y A2. Bloque A/ Fase de discriminación.
Recursos	- Fichas con instrucciones sobre la gesticulación de las vocales para la actividad A1 (Anexo 1). - Audio con los sonidos de las diferentes palabras para la actividad A2.

Actividad A1

El profesor mostrará de forma exagerada los diferentes rasgos faciales a la hora de pronunciar las diferentes vocales y pedirá a los alumnos que lo repitan forzando los mismos gestos, en esta fase el alumno aprenderá a discriminar los diferentes sonidos asociándolos con los gestos faciales (15 minutos).

Para la correcta gesticulación, el profesor repartirá una serie de instrucciones (Anexo 1).

Actividad A2

Siguiendo con la discriminación de los sonidos, mostraremos a los alumnos que en español las vocales no se alargan como en la lengua inglesa a través de la diferenciación de los diferentes sonidos vocálicos en estas palabras:

Ni – *Knee*

Líder – *Leader*

Mí – *Me*

Sí - *Sea*
Tabú – *Taboo*
Su – *Sue*

Los alumnos reproducirán uno a uno las palabras después del profesor. Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

Sesión 2

Sesión 2	
Objetivos	Aumentar la tensión articulatoria para una correcta producción de los fonemas vocálicos en una situación de producción controlada.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad A3 y A4. Bloque A/ Fase de discriminación y producción controlada.
Recursos	- Ficha con las frases de la actividad A3 (Anexo 2) y audio con estas. - Ficha con frases y palabras para la actividad A4 (Anexo 3).

Actividad A3

En esta actividad les mostraremos las consecuencias de la diptongación errónea, como puede ser la confusión de significados. Para ello los alumnos realizarán una actividad en la que tendrán que elegir entre dos palabras para rellenar un hueco en una frase que previamente escucharán leídas por parte del profesor (Anexo 2). Esta actividad tendrá una duración de 15 minutos.

Actividad A4

En la fase de producción controlada, nos valdremos de los recursos que nos proporciona la lengua, como ya explicábamos anteriormente. De este modo, para actuar sobre la tensión, podemos combinar los sonidos vocálicos con otros sonidos

mucho más tensos que existen en español. Aumentar la tensión, como decíamos, evitará que el discente diptongue las vocales.

Individualmente, los alumnos deben repetir, manteniendo el mismo ritmo y la misma entonación, las frases que se suceden hasta llegar al último modelo, en el que ya no deberían realizar la diptongación por analogía con los modelos anteriores (Anexo 3). Esta actividad tendrá una duración de 10 minutos.

Además, añadiremos las siguientes palabras para que creen frases que repetirán oralmente (5 minutos):

Tamaño
Momento
Come
Coche
Tiene

Sesión 3

Sesión 3	
Objetivos	Discriminar y diferenciar correctamente el fonema /r/ simple y múltiple.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad B1 y B2. Bloque B/ Fase de discriminación.
Recursos	- Ficha con frases para la actividad B1 (Anexo 4) y su respectivo audio. - Ficha con frases para la actividad B2 (Anexo 5) y su respectivo audio.

Actividad B1

Comenzaremos con la fase de discriminación auditiva para que empiecen a percibir las diferencias entre /r/ vibrante simple y /r/ vibrante múltiple (Anexo 4).

Pedimos a los estudiantes que de forma individual marquen, en primer lugar, la frase que escuchen (5 minutos). En una segunda audición, deben decidir si la palabra en negrita contiene /r/ “suave” (como en pera) o /r/ “fuerte” (como en perra). Esta segunda audición es importante para que centren su atención en el sonido en cuestión y no en el resto de la oración (5 minutos). Después de corregir las respuestas, les dejaremos 5 minutos para que, en parejas o grupos pequeños, observen los contextos en los que aparecen ambos sonidos y completen la tabla con la regla ortográfica (¿Puedes deducir alguna regla en relación con la grafía de /r/ suave y /r/ fuerte?). El profesor probablemente tendrá que ayudarles ya que algunos contextos son más difíciles que otros.

Actividad B2

Los estudiantes escucharán una grabación y deberán marcar la frase que escuchen (Anexo 5). Esta primera parte durará 5 minutos. Tras escuchar cada una de las palabras, deberán decidir si se trata de /r/ simple o /r/ múltiple (5 minutos). Al finalizar la actividad el profesor leerá ambos ejemplos para contrastar y pedir a algún alumno que lo repita (5 minutos).

Sesión 4

Sesión 4	
Objetivos	Discriminar el fonema /x/
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad C1 y C2. Bloque C/ Fase de discriminación.
Recursos	- Ficha con sonidos actividad C1. - Ficha con trabalenguas de la actividad C2 (Anexo 6).

Actividad C1

Empezamos la fase de discriminación. En esta actividad los alumnos aprenderán producir y discriminar un nuevo sonido para ellos. El profesor reproducirá una serie de sonidos de forma exagerada que luego los alumnos repetirán (10 minutos).

Ja Je Ge Ji Gi Jo Ju

Actividad C2

En esta actividad los alumnos dispondrán de 20 minutos para intentar reproducir una serie de trabalenguas (Anexo 6).

Sesión 5

Sesión 5	
Objetivos	Correcta producción del fonema /r/ simple y múltiple en una situación de producción controlada.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad B3 y B4. Bloque B/ Fase de producción controlada.
Recursos	- Ficha con secuencias de la actividad B3 (Anexo 7). - Ficha con frases y palabras para la actividad B4 (Anexo 8) y su respectivo audio (optativo).

Actividad B3

Entramos en la fase de producción controlada. El profesor repite la primera secuencia (Anexo 7) y a continuación lo hacen los alumnos (5 minutos). La monitorización por parte del docente deberá ser extrema para cerciorarse de que se siguen las secuencias correctamente. Después, realizaremos la siguiente pregunta: ¿Se te ocurren otras palabras que empiecen por esas sílabas? (10 minutos)

Actividad B4

El profesor lee una serie d enunciados (Anexo 8) a modo de ejemplo (o graba a algún hispanohablante leyéndolo y lo reproduce en la clase) y a continuación lo hacen los alumnos, primero a coro y luego de forma individual o en pequeños grupos (10 minutos). Después de completar la frase, en parejas, señalarán qué sonidos les resultan más difíciles de pronunciar (5 minutos).

Sesión 6

Sesión 6	
Objetivos	Correcta producción del fonema /x/ en una situación de producción controlada.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad C3 y C4. Bloque C/ Fase de producción controlada.
Recursos	- Ficha con palabras para la actividad C3 (Anexo 9).

Actividad C3

En la fase de producción controlada nos ayudaremos de otro fonema velar sordo, la /k/. En esta actividad los alumnos repetirán individualmente y sin bajar el ritmo una serie de palabras (Anexo 9).

Naranka, karabe, agukero, kefe, koroba, kornal, kubilado, kugar, naranja, jarabe, agujero, jefe, joroba, jornal, jubilado, jugar.

La actividad se repetirá dos veces (15 minutos).

Actividad C4

Para la realización de esta actividad se divide a la clase en dos grupos. En voz baja, el profesor le dirá a un estudiante de cada grupo unos trabalenguas (Anexo 10).

Posteriormente, un alumno se la dirá a otro, también en voz baja, hasta llegar al último de su equipo. Este dirá el trabalenguas en voz alta con la finalidad de verificar si el significado se ha alterado. Se tendrá en cuenta qué equipo ha mantenido la calidad del mensaje y cuál lo ha hecho llegar primero a la hora de asignar la puntuación (15 minutos).

Sesión 7

Sesión 7	
Objetivos	Correcta producción de los fonemas vocálicos en un ambiente comunicativo de producción libre.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad A5. Bloque A/ Fase de producción libre.
Recursos	- Ficha con frases de la actividad A5

Actividad A5

En parejas, los estudiantes deberán practicar la lectura de unas frases (Anexo 11) sin perder de vista el error que estamos intentando corregir (20 minutos). Después de practicarlas, se dividirá la clase en dos equipos A y B. Un integrante del equipo A deberá leer en voz alta la primera frase lo más rápido posible para que después lo haga uno del equipo B. Ganará un punto quien lo lea con más claridad y más rapidez en comparación con la grabación del nativo. Así, sucesivamente con todas las frases y al final se verá qué equipo ha acumulado más puntos (10 minutos).

Sesión 8

Sesión 8	
Objetivos	Correcta producción del fonema /r/ simple y múltiple en un ambiente comunicativo de producción libre.
Destrezas	Orales
Contenidos	Actividad B5. Bloque B/ Fase de producción libre.
Recursos	- Ficha con ejemplos de la actividad B5.

Actividad B5

Un ejemplo de introducción a la frase de producción libre. El profesor escribe dos frases, a modo de ejemplo (Anexo 12), que contengan los sonidos /r/ simple y /r/ múltiple. En parejas, los estudiantes tendrán que inventar frases que contengan el mayor número posible de estos sonidos /r/ y escribirlas en su cuaderno (10 minutos). También deberán practicar su lectura (10 minutos). Al final, escribiremos en la pizarra las más divertidas y veremos quién puede leerlas más deprisa (10 minutos).

Sesión 9

Sesión 9	
Objetivos	Correcta producción del fonema /x/ en un ambiente comunicativo de producción libre.
Destrezas	Orales.
Contenidos	Actividad C5. Bloque C/ Fase de producción libre.

Recursos	- Ficha con ejemplos para la actividad C5.
-----------------	--

Actividad C5

Actividad para la fase de producción libre. El profesor escribe dos frases, a modo de ejemplo (Anexo 13), que contengan el sonido /x/. En parejas, los estudiantes deberán inventarse frases que contengan el mayor número posible de este sonido y escribirlas en su cuaderno (10 minutos). También deberán practicar su lectura (10 minutos). Al final, escribiremos en la pizarra las más divertidas y veremos quién puede leerlas más deprisa (10 minutos).

3.7. Evaluación

Como ya mencionamos anteriormente, la evaluación se llevará a cabo en tres fases. Una inicial, una durante el proceso y una final. De esta forma conoceremos el nivel previo de los alumnos, lo monitorizaremos durante el proceso para apoyar sus puntos débiles y finalmente conoceremos los resultados finales del proceso con una evaluación final. Para ello nos guiaremos por una misma tabla en la que valoraremos del 1 al 10 diferentes elementos, siendo 10 el valor más alto.

Para el bloque A usaremos el siguiente cuadro:

Vocal	Grado de articulación	Punto de articulación	Tensión articulatoria
a			
e			
i			
o			
u			

Para el bloque B usaremos el siguiente cuadro:

Fonema	Grado de articulación	Punto de articulación	Intervención de las cuerdas vocales
/r/ simple			
/r/ múltiple			
/x/			

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión y revisando el objetivo general expuesto en el primer apartado de este trabajo, en estas páginas hemos pretendido ofrecer una propuesta didáctica que sirva de guía para el docente de ELE en la corrección de ciertos elementos segmentales de nuestra lengua, este objetivo se cumple, pues planteamos una serie de herramientas en forma de sesiones y actividades que seguro servirán de guía y ayuda a los maestros de ELE. De forma más específica las correcciones están dirigidas a alumnos angloparlantes y sus errores característicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, en este sentido, la propuesta didáctica está basada en la amplia bibliografía referente a este tema.

En lo referido a los objetivos específicos expuestos, este documento servirá como guía para la detección preventiva de errores de pronunciación en alumnos angloparlantes, su comprensión y futura corrección. Además, en líneas sobre fonética, hemos destacado su importancia y demostrado que el componente fonético puede y debe estar integrado en la programación de las clases de ELE.

4.1. Limitaciones

De forma general creemos que el trabajo alcanzaría una mayor eficiencia si se hubieran puesto sobre la práctica las diferentes actividades y se hubieran monitorizado sobre una muestra de alumnos. Además, debido a la extensión del trabajo, no se han podido tratar todos los errores o incluir un mayor número de actividades.

4.2. Líneas de investigación futuras

Como se mencionaba en el apartado de limitaciones, el siguiente paso sería el de poner en marcha la propuesta sobre una muestra de alumnos además de incluir todos los errores, monitorizando la evaluación de los alumnos.

Como parte final también sería interesante analizar si estos problemas también se dan en todas las muestras de alumnos angloparlantes, pues el inglés cohabita en muchos países con otras lenguas. En este caso sería realmente interesante analizar si alumnos canadienses de habla inglesa pero con conocimientos de francés o alumnos irlandeses que conozcan el gaélico también sufren estos errores, si son capaces de corregir algunos de forma natural o presentan problemas diferentes debido a la interferencia de otras lenguas en el proceso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (2007). *Los fonemas del español: Las vocales. Fonología Española*. Madrid: Gredos.
- Andión, M. A. y Herrero, A. (2012). La enseñanza de la pronunciación del castellano para aprendices irlandeses. *Porta Linguarum*, 18, 191- 212.
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1- 27.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción al español del Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Dalton, C. y Seidholfer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Dieling, H. y Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Langenscheidt.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ªed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Frías, X. (2001). Introducción a la fonética y fonología del español. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 4, 1-30.

- Gil, J. (2007). *Fonética para los profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- González, M. C. (2010). *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa pueda tener al aprender fonética española*. (Trabajo fin de máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Lahoz, J.M.; Luque, S.; Mellado, A.; Rico, J. y Gil, J. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Revista del Instituto Cervantes*, 4, 91-114.
- Manchón, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, 37-47.
- Moreno, F. (2000). *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- Padilla, X. A. (2006, septiembre). El lugar de la pronunciación en clase de ELE. Comunicación presentada en *XVII Congreso Internacional de la ASELE: "Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE"*. Logroño, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470109>
- Padilla, X. A (2015). *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Poch, D. (1992). *The rain in Spain...* *Cable*, 10, 5-9.
- Poch, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista electrónica de Didáctica de ELE*, 1, 145-152. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20265/19/1>
- Quilis, A. y Fernández, J. A. (1996). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Sabas, M. (2013). La pronunciación: La gran olvidada en el aula de ELE. *Revista Nebrija*, 13.

Serradilla, A. (1999). La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes. Comunicación presentada en *X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): “Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”*, Cádiz, España.

Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica*, 4, 104-130. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1. Instrucciones¹

- [a] La boca se abre de manera exagerada en un gesto que indica que estamos a punto de emitir un grito.
- [e] La boca se abre menos que en el caso de la [a] para llamar la atención de alguien que está muy lejos y necesitamos que nos oiga.
- [i] Esbozamos una amplia sonrisa enseñando los dientes.
- [o] Abrimos la boca redondeando los labios en un gran gesto de sorpresa.
- [u] Fruncimos los labios para dar un gran beso al aire, o bien ululamos como el viento.

6.2. Anexo 2. Actividad A3

¡Mira qué_____ más grande!

a) perro b) puerro

Está decidido. Me_____ aprendiz.

a) haré b) hará

No te preocupes. No_____ nada.

a) pesa b) pasa

6.3. Anexo 3. Actividad A4

El **nop** que me diste – Me dijo que **nop** y se fue

El **not** que me diste – Me dijo que **not** y se fue

El **nok** que me diste – Me dijo que **nok** y se fue

El **no** que me diste – Me dijo que **no** y se fue

¹ (Lahoz et al, 2012)

6.4. Anexo 4. Actividad B1

- Una **pera** es una fruta. / Una **perra** es un mamífero.
- El regalo es **para** ti. / La **parra** da uvas.
- ¡**Mira**! ¡Un accidente! / La **mirra** se obtiene de las plantas.
- Es **caro**, no lo compres. / El **carro** de la compra es muy útil.
- **Arancha**, ¡escúchame! / **Rocío**, ¡escúchame!

6.5. Anexo 5. Actividad B2

- En casa hay una pera. / En casa hay una perra.
- El coro está en el patio. / El corro está en el patio.
- Ha comprado una careta. / Ha comprado una carreta.
- Quería un kilo de fresas. / Querría un kilo de fresas.

6.6. Anexo 6. Actividad C2

- Julián juntaba juncos en el juncal de Algeciras
- Jaime parte jamón para Julia
- La bruja Maruja tiene un brebaje para la gente
- Esa jirafa coge cualquier hoja porque es gigante

6.7. Anexo 7. Actividad B3

TI > DI > DRI >	RI Rita, risa
TE > DE > DRE>	RE Remo, reto
TA > DA > DRA>	RA Rata, ramo
TO > DO > DRO>	RO Rosa, robo
TU > DU > DRU>	RU Ruta, ruso

6.8. Anexo 8. Actividad B4

Caro

Es más caro

Porque el verde es más caro

Un carro rojo porque el verde es más caro

Se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

Pedro se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

Sonrió

Me sonrió

La miré, me sonrió

Cuando la miré, me sonrió

6.9. Anexo 9. Actividad C3

Naranka, karabe, agukero, kefe, koroba, kornal, kubilado, kugar, naranja, jarabe, agujero, jefe, joroba, jornal, jubilado, jugar.

6.10. Anexo 10. Actividad C4

La bruja maruja prepara un brebaje,
con cera de abeja, dos dientes de ajo,
cuarenta lentejas y un pelo de oveja.

6.11. Anexo 11. Actividad A5

La **noche** que la conocí, llevaba un vestido **blanco**.

No tengo dinero porque **no** trabajo.

6.12. Anexo 12. Actividad B5

Ejemplos:

- Este ferrocarril recorre rutas remotas.
- Ramón rezaba repetidamente en ruso.

6.13. Anexo 13. Actividad C5

- Julián tiene un juguete gigante
- En Argentina se comen muchas naranjas