ENSEÑAR PROSODIA EN EL AULA: REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Enrique Santamaría Busto

Fundación IES-Madrid

En los últimos años el campo de la prosodia en el aula de ELE ha experimentado un interés creciente en forma de referencias y publicaciones centradas en su marco teórico y en su didáctica. Sin embargo, a pesar de estos avances en la investigación y de las llamadas a la necesidad de su aplicación en el aula, su enseñanza por los profesores sigue siendo escasa y su presencia en muchos manuales resulta anecdótica, pues aparecen más centrados en los aspectos fonemáticos de articulación y transcripción de sonidos o en las correspondencias de acentos fónicos y gráficos que en explicaciones y actividades *ad hoc* sobre los componentes prosódicos. De este modo, la entonación suele dejarse de lado (o se pasa de puntillas sobre ella) y el fenómeno del enlace (tan importante en español) ni siquiera se toca.

Nosotros, como profesores, también somos responsables de ello. Nos empeñamos en enseñar la /ɾ/ *-rr-* vibrante o la /x/ *-j, g-* sin darnos cuenta de que la correcta articulación de los sonidos sirve de muy poco (salvo en la producción oral de palabras aisladas) para conseguir una mejora de la pronunciación de nuestro idioma. Se nos olvida que, salvo en casos concretos, nunca hablamos con pausas entre palabra y palabra, sino que éstas se encuentran insertadas dentro de una cadena hablada en la cual las palabras se acentúan, se establecen relaciones entre sus sonidos fronterizos y se entonan de una determinada manera según la situación y la intención comunicativa. Nos olvidamos, pues, de la prosodia, el elemento horizontal o suprasegmental responsable en gran medida de poder alcanzar una pronunciación nativa.

El hecho de que la enseñanza de la prosodia siga siendo uno de los aspectos más desatendidos en el aula se convierte, precisamente, en una de sus mayores paradojas, ya que es uno de los campos más difíciles, importantes y comprometedores para la transmisión del mensaje, y por lo tanto, uno de los que tiene mayores posibilidades de incidir en el éxito de la comunicación del estudiante. Resulta lógico suponer que a éste no le sirve de nada tener un buen conocimiento de gramática, una perfecta preparación sociocultural o un amplio dominio del vocabulario si después no puede hacerse entender o no comprende lo que un nativo le dice. Muchos estudiantes de español que llegan por vez primera a países hispanohablantes y se enfrentan con hablantes nativos en un ambiente fuera de la seguridad del aula, experimentan esta sensación, y se sienten frustrados, porque no les entienden. Por esta razón, eliminar la enseñanza de la pronunciación en nuestras clases es reducir drásticamente no sólo sus posibilidades expresivas y de significación, sino también el rendimiento y la explotación de sus conocimientos de la lengua en otros campos.

Varias pueden ser las razones por las que la enseñanza de la prosodia se abandona en el aula. Por un lado, la llegada e implantación del enfoque comunicativo y su consiguiente énfasis en la lengua como instrumento y no como objeto de comunicación, dejó en una situación de limbo a la prosodia, a la que generalmente se recurría en los casos en los que tuviera un papel importante o incluso sólo decisivo para el éxito de la transmisión y recepción del mensaje. En otras palabras, dejaba de enseñarse pronunciación cuando el alumno podía comunicarse. Además, por otro lado, se vino extendiendo la idea (presente todavía en las aulas) de que la prosodia es un fenómeno de adquisición automática y que, por lo tanto, a la manera de los nativos, se aprende de oído, en nuestro caso escuchando al profesor y el audio que ofrecemos en clase[1]. Desde luego, esta afirmación resulta tan desafortunada que por la misma regla igualmente podríamos defender el aprendizaje del léxico y de la morfosintaxis escuchando el diálogo de un casete en el sillón de casa. Y lo que es mejor, sin ir a clase. Aprender no ya *a pesar del profesor* o *gracias a*

1. Éste es un aspecto doblemente curioso: por una parte, muchas veces la muestra oral que se ofrece a los estudiantes no es real, sino interpretada -a veces pésimamente- por actores, por lo que la prosodia que se ofrece a los alumnos para que aprendan ni siquiera existe fuera del aula. Esto se extiende también a los profesores, que modifican su prosodia para que los alumnos les entiendan. Por otra parte, resulta paradójico pretender que un alumno aprenda prosodia atendiendo a las variables y a los matices fónicos de la muestra oral, cuando a la vez se desvía su atención mediante preguntas de comprensión que sólo atienden a la identificación de palabras y de estructuras sintácticas.

él, sino sin él. Como -afortunadamente para nosotros- este aprendizaje resulta todavía incompleto y nuestros alumnos siguen planteando dudas -ante un profesor, un libro o un nativo-, creemos necesario que si en clase trabajamos todas las facetas de competencia de un alumno intentando mejorar su interlengua con el fin de acercarla a la del nativo, lo lógico sería incidir también en su interprosodia, para lograr el mismo objetivo.

La tercera razón tiene también mucho peso. Los profesores de ELE suelen recibir una formación de contenidos basados en la enseñanza de la gramática, del vocabulario y de aspectos socioculturales y pragmáticos considerando diversos enfoques y técnicas de explotación metodológicas. Sin embargo esto no sucede con la enseñanza del aspecto prosódico. Por eso un profesor difícilmente puede enseñar algo en lo que apenas se le ha insistido a su vez como alumno, bien durante su formación o bien durante su experiencia de observación o contacto con otros colegas. De ahí que la enseñanza de la prosodia en el aula sigue siendo uno de los campos donde faltan todavía grandes dosis de concienciación y una mayor formación, basada en orientaciones teóricas y didácticas.

Como ya dijimos, cuando hablamos de prosodia nos referimos a los componentes suprasegmentales que, en un nivel horizontal, intervienen en la transmisión del enunciado. Estos tres componentes son: 1) La acentuación, entendida como la puesta de relieve de unas sílabas frente a otras. 2) La entonación, a la que a grandes rasgos llamaremos la melodía de la lengua. 3) Y el ritmo, o la agrupación de los sonidos del discurso en bloques, dentro de la cual nosotros incluimos el estudio del enlace, fenómeno que agiliza la movilidad de esos bloques de la cadena hablada, ahorrando esfuerzos articulatorios. Desde una perspectiva práctica, es constante la presencia de cada uno de estos tres elementos prosódicos en el día a día del estudiante y los problemas que su baja competencia en este campo le ocasionan. Nosotros vamos a introducirlos considerando varios ejemplos que todos hemos podido experimentar como nativos del español o profesores de ELE:

1) Los estudiantes suelen quejarse de que los nativos hablamos *demasiado rápido* y de que por esta razón no nos entienden. Por otra parte, esta consideración tampoco es ajena a la sensación que los mismos nativos tenemos, o hemos tenido, cuando estudiamos cualquier otra lengua extranjera. Sin embargo, si pedimos a nuestros estudiantes de ELE que nos describan en qué consiste esa rapidez de nuestro idioma, nos dirán que el español es parecido a un *contínuum de sonidos* o una *cadena de palabras*. Están describiendo sin saberlo el fenómeno del enlace, típico del español y de las lenguas románicas,

especialmente frecuente en registros informales en que generalmente se produce una mayor velocidad del habla. Desde el punto de vista de la realización responde a una tendencia del idioma que evita la separación fonética de vocales sucesivas o de vocales seguidas de consonantes entre palabras diferentes por medio del enlace de unas con otras. Este fenómeno es especialmente difícil para los estudiantes, bien porque en sus lenguas no es frecuente (casos del inglés y demás lenguas germánicas donde hay más consonantes contiguas que vocales y realizaciones diferentes a través de golpes de glotis) o bien porque, a pesar de que exista en sus lenguas, como hablantes nativos no han reflexionado sobre ello y no hacen una aplicación efectiva a la lengua que aprenden. En español el enlace es un fenómeno clave que permite la fluidez de las palabras y ahorra esfuerzos articulatorios. Una frase cuyos enlaces están cortados no es natural, pues entorpece la eficacia de la velocidad del habla y rompe el ritmo de la frase. Por ello se hace indispensable enseñar, identificar y reflexionar siempre sobre su funcionamiento para llevarlo posteriormente a prácticas de producción orales. Esto explica que la frase *tus amigos están aquí* se comprenda perfectamente cuando nuestros alumnos la ven escrita pero que se produczca un gran salto de comprensión si únicamente la escuchan. Por eso explicarles el mecanismo que posibilita que la frase se pronuncie *tu /sa / mi / go / ses / tá / na / quí* es ayudarles muchísimo a la comprensión oral y a allanar el camino para la expresión natural del idioma en contextos muy numerosos y habituales.

2) Anne-Cecile, estudiante francesa, celebra su cumpleaños en casa e invita a todos sus compañeros de clase. Al día siguiente le cuenta a su profesor de español cómo fue la fiesta. Su progresión parece excelente: utiliza vocabulario nuevo de una forma apropiada, ha preparado sangría siguiendo una receta cordobesa y además empieza a emplear muy bien los tiempos del pasado. Sin embargo, algo falla: el profesor no sabe si a veces habla de ella o de otra persona (*cocìno muy bien / cocinó muy bien; bàilo tango / bailó tango*); si se dirige a él o si habla de ella (*obsèrve / observé*); o si habla del pasado o del futuro (*quizá cantàra / quizá cantará*). En definitiva, la alumna posee una baja competencia prosódica del acento, marcando una posición acentual cuyo significado no se corresponde con su intención comunicativa, creando confusión en el oyente. Lo que le ocurre a Anne-Cecile puede extenderse a otros estudiantes: anglófonos que pronuncian *dòctor* o *càracter* por *doctor* o *carácter*, italianos que pronuncian *burocracìa* por *burocracia*, lusohablantes que llaman a la *polìcia* y no a la *policía*, o franceses de nuevo con la pronunciación final sistemática. Además, los estudiantes transfieren al español no sólo

la posición acentual, sino también la realización que tiene la misma en su propio idioma. De ahí que los italianos alarguen las sílabas tónicas y digan /Ro: ma/, un francés añada un sonido [ə] final de palabra -a modo de paragoge- o un estudiante anglófono ataque con fuerza la sílaba tónica, alargándola o diptongándola con frecuencia, y a continuación la relaje.

El concepto de sílaba tónica en español es fundamental y debe insistirse tanto en su realización -tono e intensidad- como en la posición que ocupa dentro de la palabra. En el primer caso nos centraríamos en señalar la tensión vocálica y el golpe estable y breve, de idéntica duración, de la sílaba española, átona o tónica. En el segundo caso haríamos ver que la identificación de esa sílaba tónica se revela también importantísima para aumentar las posibilidades de comprensión en el nativo. Si un francés, por ejemplo, respondiera por teléfono a la pregunta *¿a qué te dedicas?* diciendo que *soy musicò* o *soy musìco*, generaría probablemente más problemas de comprensión en su interlocutor que si solamente tuviera tiempo de decir *soy mús...* y se cortara la comunicación. Y es que una sílaba tónica bien marcada dentro de una palabra incompleta puede proporcionar más información al oyente que la pronunciación de esa palabra completa con una sílaba tónica errónea. El primer caso ayuda a reconstruir la palabra. El segundo despista.

3) En una cafetería un estudiante extranjero pide café al camarero. Lo trata de *tú*, pero con una inflexión demasiado brusca y una tonalidad demasiado grave para el contexto, lo que provoca que el camarero piense que el estudiante es un maleducado y demasiado seco. El estudiante, sin saberlo, está transmitiendo una entonación errónea que es malinterpretada como señal de superioridad o de engreimiento. El estudiante no es por esto un maleducado y desde luego su intención está muy lejos de provocar esta impresión en el camarero. Carece simplemente de competencia prosódica. De un dominio de la entonación en este caso[2].

---

2. Para reducir este tipo de problemas en los casos de baja competencia entonativa recomiendo siempre a los estudiantes utilizar la forma *usted* frente al *tú* que pueden emplear para este tipo de contextos muchos españoles. La razón es muy sencilla: los nativos a la vez que tutean marcan una cordialidad y una cercanía con la curva entonativa. Es un *tú a tú* con el interlocutor, en el que se da pie y confianza para una comunicación de igual a igual. Muchos extranjeros, por el contrario, incluso en niveles avanzados, no hacen esa correspondencia pragmática entre el nivel fónico y el léxico-morfosintáctico, por lo que surgen malinterpretaciones por parte de los nativos. Sin embargo, los enunciados con marcas morfosintácticas y léxicas derivadas del tratamiento formal resultan generalmente más tolerables cuando no hay una adecuación prosódica. Compárense *dame un café* y *déme un café* o *¿me das un café? / ¿me da un café?* con una entonación brusca y seca.

4) En los exámenes de expresión oral del español como lengua extranjera resulta frecuente observar cómo los estudiantes hablantes de lenguas cuyos patrones fonéticos y fonológicos están muy distantes del español (por ejemplo, chinos o japoneses) y que, por lo tanto, manifiestan frecuentemente más problemas de pronunciación, tienden a obtener notas más bajas que otros estudiantes con producciones orales equivalentes (o incluso inferiores) en los aspectos gramaticales y léxicos. Esto puede extenderse a los exámenes de nivelación, en que los estudiantes con una buena pronunciación suelen, *a priori*, ser clasificados en niveles más altos que los que les corresponden, por lo general antes de contrastar la prueba oral con sus resultados gramaticales y léxicos de las pruebas escritas, donde, de producirse los mismos errores, no hay entonación que los camufle. Así, ¿cuántas veces, durante o después del examen, los profesores no nos hemos llevado una sorpresa con alumnos que tienen una excelente pronunciación y sin embargo cometen errores básicos de gramática o, por el contrario, alumnos cuya pronunciación es ininteligible y poseen un magnífico dominio de las destrezas escritas? Y es que de una forma inconsciente, pero muy paradójica, el profesor está dando importancia, y valorándola, a algo que, sin embargo... ¡no se enseña en clase![3]

5) Durante una de sus clases el profesor hace un comentario irónico sobre algún aspecto relacionado con el curso o los estudiantes. Sin embargo, nadie se ríe, y, el efecto causado parece ser todo el contrario, ya que sólo hay caras de asombro. El profesor, bastante angustiado, no lo entiende, por lo que rápidamente se decide a explicar el comentario. Poco después los estudiantes se ríen complacidos. Aliviado el profesor se da cuenta de que los estudiantes no habían entendido su broma y de que habían tomado el comentario irónico como una declaración *stricto sensu*. Lo que había sucedido era una interpretación errónea provocada por una ausencia de la percepción prosódica. El profesor había sobrevalorado la competencia prosódica de sus estudiantes, que se manifestó especialmente relevante en un asunto en el que la inflexión melódica marcaba una interpretación de sentido contraria al enunciado.

---

3. La pronunciación es uno de los elementos lingüísticos que mayor peso tiene en la comunicación humana. De ahí que sea tan valorado. En una comunicación oral el sonido es lo primero que recibimos. Además, informa de mucho: tiene valor lingüístico, aporta información sobre la persona y ofrece resultados expresivos. Por eso se suele pensar que el estudiante con buena pronunciación tiene un mayor conocimiento lingüístico. Su complejidad, su multiplicidad de formas o su participación profunda en la identidad de la persona sobre la cual -en la lengua materna- se construye lo demás, determina que en un primer momento la buena pronunciación de un estudiante suponga a oídos del nativo y del profesor un dominio equivalente o no muy distante del resto del material lingüístico.

Los problemas que plantea la entonación como catalizadora del significado en los casos en los que, como el anterior, hay una falta de competencia prosódica, son numerosos. Desde los clásicos *¿Me preguntas o me dices?* de tipo lingüístico hasta las entonaciones expresivas en las que hay ausentes o erróneas inflexiones melódicas que nos indiquen la emoción (alegría, sorpresa, enfado...) o las actitudes del hablante (preguntas retóricas, abiertas, etc.) podemos dar muchos ejemplos. Y es que, a veces, incluso sin necesidad de que los estudiantes hablen, sabemos que son extranjeros sólo con oírles pensar en voz alta. Compárense si no, el *aaahh /əəəhh* frente al *eehh* neutro más común de nuestra lengua.

Los ejemplos expuestos pueden demostrar varios aspectos:

1) En primer lugar que la prosodia no es un fenómeno de adquisición automática y que salvo casos muy especiales de estudiantes con una exquisita sensibilidad fónica o hablantes de lenguas *prosódicamente* próximas que tienen, por lo tanto, muchos elementos prosódicos compartidos, o alumnos expuestos a la LE durante un tiempo prolongado, por lo general no más allá de la infancia (lo que puede llevar a su adquisición automática, más efectiva cuanto más joven y más tiempo inmerso), el componente prosódico no es fácil y se debe, por lo tanto, enseñar.

2) Que la prosodia favorece la comunicación con el nativo. Los errores prosódicos pueden producir irritación y se toleran peor que los de tipo gramatical o léxico. Por eso un estudiante con buena pronunciación tiene más posibilidades de integración en entornos con presencia mayoritaria de nativos. Esto a su vez aumenta la confianza en el estudiante, lo que incide en la motivación, en la voluntad de expresarse y en su aprendizaje efectivo. ¿Cuántos estudiantes que tienen muy buen dominio de la lengua no participan en clase por miedo o vergüenza a que no les entiendan? Y es que, ¿de qué le sirve la gramática o el léxico si después no le comprenden?

3) Que precisamente debería enseñarse por ser un componente tan complejo e importante en la comunicación, con tanta trascendencia no sólo en el éxito de ésta, sino tambié en su capacidad de aumentar la valoración y confianza del alumno y de cambiar con ello su actitud ante el proceso comunicativo.

La pregunta siguiente es: ¿Cómo hacerlo? Desde un punto de vista procedimental tendríamos que insistir en la necesidad de seguir unas determinadas pautas que podríamos resumir en el siguiente catálogo:

1) Ir de lo suprasegmental a lo segmental, ya que, como hemos dicho, el acento extranjero está fuertemente marcado por los patrones suprasegmentales de la L1 del estudiante, transferidos a la LE que aprende. Por esta razón, precisamente llama la atención que se abandone su enseñanza en beneficio de los elementos segmentales[4].

2) Ir de la percepción a la producción, de manera que el estudiante tenga tiempo de advertir el funcionamiento fónico de la nueva lengua.

3) Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes (en sus niveles suprasegmental y segmental) y compararlos con el español. No se trata de que el profesor sea un especialista en fonética y fonología de la lengua de sus estudiantes, aspecto que ni siquiera se le pide para la lengua que enseña, pero sí que conozca el funcionamiento fónico básico de la L1 de sus alumnos, de la LE y, por supuesto, las claves teóricas y didácticas para llevarlas a esta lengua. Conocer los esquemas fónicos del idioma del estudiante permite conocer mejor el origen de sus dificultades, lo que posibilita realizar planes de actuación encaminados a aproximar su producción del sonido a los patrones prosódicos de la LE. A su vez permite aprovechar las coincidencias y semejanzas de realización fónica entre ambas lenguas con el fin de aumentar la confianza de los estudiantes y hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

4) Valorar la dificultad y el orden de adquisición de los aspectos prosódicos teniendo en cuenta que, a mayor semejanza de realización fónica entre la L1 y la LE, el aprendizaje es más inconsciente y, a mayor diferencia, más es la necesidad de recurrir al metalenguaje. En la práctica nosotros abogamos por que las semejanzas y diferencias se complementen, de modo que las primeras no aburran y las segundas no desesperen. En cualquier caso habrá que tener en cuenta que la L1 de los estudiantes determinará siempre un orden de adquisición distinto, dependiendo de los grados de semejanza y diferencia. Por esta razón, en el aspecto prosódico la tarea del profesor será, en un primer momento, considerar qué aspecto acentual (realización, posición), de

4. Esto parece derivarse del hecho de que la enseñanza del funcionamiento fónico del ELE no se ha independizado todavía (al contrario del que se ha seguido con otras disciplinas de la lengua en las que se ha establecido una didáctica propia y específica) del que se ha venido haciendo para explicarlo como L1. En nuestro caso, la fonología suprasegmental con su estudio de los aspectos continuos y cambiantes ha sido uno de los campos más relegados y polémicos dentro de la fonología clásica, la cual, al ser tomada como referencia en el campo del ELE, determina que la mayor parte de la atención se dirija al análisis y al estudio *abarcable* que proporciona el funcionamiento lingüístico de las unidades segmentales.

enlace o entonativo le supone más esfuerzo al estudiante, de modo que pueda diseñar las prácticas más adecuadas para cada tipo de interlengua (Cortés, 2002: 153-58).

5) Integrar la prosodia en la clase de lengua como un componente más del lenguaje que se aprende y sobre el cual se vuelve, se repite y se enriquece en todos los niveles, a través siempre de una práctica constante.

6) Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción en las que se pueda integrar el componente lúdico y en que el alumno sea protagonista del aprendizaje.

7) Dar a los estudiantes determinados conceptos claves para entender algunos de los diferentes componentes prosódicos. Aquí tampoco es necesario que los alumnos se conviertan en especialistas del metalenguaje fonológico, pero sí es conveniente darles algunas palabras clave que remitan a conceptos sobre los que se insistirá en clase. Así, de la misma manera que saben a qué nos referimos cuando hablamos de un adjetivo, un imperfecto o un modo subjuntivo, en nuestras clases de prosodia será indispensable que sepan lo que es una sílaba tónica / átona, una palabra fónica, un grupo fónico, un enlace, una sinalefa y una inflexión tonal (suspendida, ascendente y descendente).

La sílaba tónica y átona son dos conceptos básicos en el campo de la acentuación que permitirán al estudiante saber a qué se refiere el profesor cuando señala la sílaba tónica *net* en Internet. Respecto al enlace, el profesor podrá presentarla con la siguiente teoría: todas las palabras españolas que comiencen por vocal tienden a unirse fonéricamente en registros informales con la consonante o vocal final de la palabra que las precede.

Por su parte, la palabra fónica es la unidad mínima del ritmo, y responsable de que todas las sílabas inacentuadas que rodean la sílaba tónica -en una o varias palabras- tiendan a agruparse en una unidad fónica, llamada palabra fónica. En español, a grandes rasgos, las palabras inacentuadas son los determinantes (definidos, posesivos apocopados), los pronombres relativos, los personales en función de complemento sin preposición, el *se* en todos sus valores, las preposiciones, gran parte de las conjunciones y los adverbios relativos. A efectos prosódicos, esto quiere decir que *dímelo* y *nò-me-lo-des*, por ejemplo, constituyen ambas una sola palabra, a pesar de que la segunda tiene cuatro constituyentes léxicos. El concepto de palabra fónica es clave para enseñar a los alumnos que realizaciones del tipo *Aunque me lo digas / Como quieras /*

Cuando prefieras / o *En cuanto me veas* constituyen todas una única palabra fónica señalada por el verbo, y que marcar con un acento fónico, como frecuentemente hacen, *aunque*, *como*, *cuando* y *en cuanto* es incorrecto.

Por último, el grupo fónico y las inflexiones son conceptos claves en el campo de la entonación. Tradicionalmente se ha definido el grupo fónico como "la porción de discurso comprendido entre dos pausas o cesuras sucesivas de la articulación" (Navarro, 1961: 29), en el cual otros autores subrayan la porción limitada de su parte final, marcada por la inflexión tonal (Cantero, 2002: 89), ya que permite distinguir significados entre unos enunciados y otros. En español, la línea melódica se caracteriza por una fase inicial tonal neutra hasta la primera sílaba tónica, una central en la que se mantiene el tono marcado por la tónica y una final (la más importante) en la que, desde la última sílaba tónica, la dirección tonal es ascendente, suspendida o descendente. La tarea del profesor será indicar cuándo y cómo se producen esas inflexiones con actividades que, junto con otras que remitan a los anteriores conceptos, permitan reflexionar y acceder a esta realidad tan rica de la lengua, llena de beneficios y posibilidades. Proponemos finalmente algunas de estas actividades como ejemplos:

ACENTUACIÓN

1) A: De esta lista de palabras, señala cuál aparece acentuada en la última, la penúltima o la antepenúltima sílaba:

Última	*Penúltima*	*Antepenúltima*
situa**ción**	la**va**bo	A**mé**rica
estantería	aspiración	póster
balcón	portero	bañera
geografía	reloj	industrial
negocio	lámpara	camisa
enchufe	radiador	señal
regadera	estudiante	símbolo
aporrear	pared	panadero

Sugerencias:

Utilizar algunas palabras de vocabulario nuevo visto en clase hasta ese momento. Sirve para refrescar conocimientos léxicos y posibilitan la reflexión sobre la posición acentual.

Señalar qué ocurre con las palabras cuyo acento cae en la antepenúltima sílaba. Explicar la regla de su acento ortográfico para las esdrújulas. En futuras clases recurrir a este esquema para explicar los acentos ortográficos de última y penúltimas sílabas.

B: Poner a los estudiantes en grupos de dos. Dar una lista diferente de palabras a cada uno de manera que uno lee su lista al otro y viceversa.

C: Cada estudiante lee a todos los demás 2 ó 3 palabras de la lista, que se va pasando.

D: Como en antes, pero los estudiantes sólo subrayan la sílaba tónica, sin colocarla en la casilla de la última, penúltima o antepenúltima sílaba.

E: Los estudiantes pronuncian el plural de esas palabras con el objetivo de ver los cambios producidos por el aumento de sílabas.

F: En niveles más avanzados, el profesor puede pedir a los estudiantes que hagan una lista con derivaciones de algunas de las palabras dadas. Los estudiantes leen fijándose en el desplazamiento que experimenta la sílaba tónica. Por ejemplo: *regadera / regar / regadío; industrial / industria / industrialización*. Las palabras de nuestra lista son: *estantería / estante; balcón / balconada; geografía / geógrafo / geográfico; negocio / negociar / negociante / negociador / negociación; enchufe / enchufar / enchufismo; aspiración / aspirar/ aspirante; portero / portería; reloj / relojería / relojero; estudiante / estudiantil / estudio; camisa / camisería / camisón / camiseta; señal /señalar / señalización; símbolo / simbología / simbolismo / simbólico; panadero / pan / panadería.*

2) Falsos amigos fónicos. Palabras similares a otras lenguas con distinta posición acentual en español. Escribe las palabras que te leerá tu profesor y subraya la sílaba tónica:

internet	sustancia	ironía
farmacia	generador	política
policía	extravagante	nostalgia
sensible	sinfonía	consumo
magia	oxígeno	televisión
hospital	dormitorio	profesor
cómico	eventual	alcohol
director	democracia	teléfono
demagogia	asfixia	pistola
paréntesis	paradoja	límite
calendario	comercial	industrial
competencia	síntoma	carácter
clínica	cerebro	telepatía
balance	orquesta	fantástico

3) A: Rodea con un círculo la palabra pronunciada por tu profesor: canto / cantó, esperara / esperará, marque / marqué, sabana / sábana.

B: Poner a los estudiantes en grupos de dos. Dar una lista diferente de palabras a cada uno ya marcadas por el profesor de manera que cada uno lee su lista al otro para que éste rodee con un círculo las palabras escuchadas.

C: Cada estudiante lee a su compañero o al resto de la clase 2 ó 3 palabras de la serie elegidas libremente. A continuación se comparan los resultados.

D: El profesor lee dos veces una palabra. Los estudiantes tienen que determinar si se trata de la misma palabra o de otra diferente, debido al desplazamiento acentual.

4) Responde a las siguientes preguntas:

Frases del alumno	Frases leídas por el profesor
¿Quién? ¿Sergei Bubka o yo?	*Salto un salto de 6 metros*
¿Cuándo? ¿Mañana o la semana pasada?	*Quizás cantara en la ópera*
¿Quién? ¿Angelina o yo?	*Besó muy bien*
¿Quién? ¿Marco Antonio o yo?	*Busco un busto*
¿Quién? ¿Maná o yo?	*Rió un río*

ENTONACIÓN

1) A: En parejas, lee las siguientes frases a tu compañero. Éste tendrá que clasificarlas en función de la intención comunicativa expresada.

Estudiante A	*Estudiante B*
Mi compañero...	Viene a casa
Me dice algo:	¡Es carísimo!
Me pregunta algo:	¿Está en Argentina?
Está sorprendido:	Se llama Pedro
	¿Eso es todo?

B: El estudiante B pronuncia cada uno de los enunciados de tres formas distintas según su intención comunicativa de decir, preguntar de forma absoluta, o mostrar sorpresa. Lo hace en el orden que quiera. Su compañero las identifica.

C: Un estudiante pronuncia cada uno de los enunciados dos veces con entonaciones iguales o diferentes. Su compañero establece e identifica las similitudes o los posibles cambios.

2) Doblar una secuencia de vídeo con subtítulos. El profesor valorará la dificultad entendiendo que en registros informales el habla suele ser más rápida y descuidada. La secuencia se visiona una vez para estudiar la velocidad y la correspondencia de tiempo entre el subtítulo y la voz de los personajes, así como del contexto en el que se desarrolla la comunicación, de manera que el estudiante se familiarice con el registro y el tipo de entonación presente en la secuencia. A continuación se visiona una segunda o tercera vez en la que los estudiantes superponen su entonación (leyendo los subtítulos) a la de los personajes del vídeo cuya intensidad de voz hemos reducido bajando el volumen. Finalmente, se elimina la voz de los personajes dejando que los estudiantes -en grupos o individualmente, representando a los diferentes personajes- lean los subtítulos. Una práctica pedagógicamente muy eficaz es dar a los estudiantes una transcripción de la secuencia, de modo que ya no lean sino que aprendan los subtítulos. Con esta variante se puede realizar también una representación de la secuencia previa al visionado para que los estudiantes puedan compararla después con el modelo.

3) Si se dispone de grabadora, que unos alumnos graben un mensaje de contestador automático y que otros llamen para dejar un mensaje, invitando, proponiendo, excusándose, etc.

Ritmo y enlaces

1) Memorizar un poema o una parte del mismo. La entonación versal presenta una regularidad acentual (ritmo) dotada de un tono más enérgico que no suele tener la prosa, caracterizada por una colocación más libre de los acentos y una menor fuerza tonal.

2) Hacer división de palabras y grupos fónicos en poemas o letras de canciones que se presentan en prosa y sin signos ortográficos. Compararlas después con el modelo. Señalar los enlaces que se producen.

3) Pasa-palabra: un estudiante dice un sustantivo y otro prosigue añadiendo un adjetivo que empiece por vocal de modo que se realicen enlaces. Las palabras tienen que seguir las concordancias gramaticales. Ejemplo: Estudiante 1: *coche*; estudiante 2: *coche azul*, estudiante 2: *leche*; estudiante 1: *leche entera*; etc. También puede hacerse con verbo + sustantivo / adverbio; artículo + sustantivo, etc. El estudiante que tarde demasiado tiempo en responder o lo haga de forma incorrecta es eliminado.

Bibliografía

CANTERO, F. J.: *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.

CORTÉS, M.: *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación,* Madrid: Edinumen, 2002.

GARCÍA, R.: *Aspectos de la entonación hispánica. I. Metodología*, Cáceres: Universidad de Extremadura, 1996.

NAVARRO, T.: *Manual de pronunciación española*, Madrid: Gredos, 1961.

NAVARRO, T.: *Manual de entonación española*, Madrid: Guadarrama, 1974.

QUILIS, A.: *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid: Gredos, 1981.

QUILIS, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1999.

SANTAMARÍA, E.: «Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa», *Actas del XXI Congreso Internacional de la AJL,* 2006, Universidad de La Rioja, (en prensa).

SAUSSOL, J. M.: *Glotodidáctica del español con especial referencia a italófonos*, Padua: Liviana, 1978.