«Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación»[1]

Dr. Maximiano Cortés Moreno
Universidad Católica de Fujen (Taiwán)

Resumen

Para conseguir una comunicación oral fluida y eficaz en español, es condición *sine qua non* que los interlocutores tengan una percepción auditiva satisfactoria y una pronunciación aceptable en dicha lengua. De ahí que uno de los objetivos didácticos que nos fijamos es que nuestros alumnos chinos desarrollen una competencia fónica acorde con su nivel de ELE. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* nos resulta útil en este sentido, dado que el documento especifica los contenidos fónicos previstos para cada nivel. Tras comparar la fonología china y la española, seleccionamos una serie de fonemas y unos patrones melódicos de especial interés; con ellos componemos un sílabo fónico de ELE específico para estudiantes chinos. En paralelo, esbozamos otros componentes curriculares: metodología, tareas, materiales didácticos, etc. Una de las claves del modelo consiste en concienciar al alumno de la importancia de una buena competencia fónica. Cuando nuestro modelo funciona eficazmente, cada éxito que logra el estudiante aumenta su motivación por seguir esforzándose y mejorando. Pero es más: cada vez que el alumno participa en una tarea, por ejemplo, para practicar unos fonemas, no sólo se desarrolla su competencia fónica, sino que simultáneamente se acrecientan sus conocimientos morfosintácticos, discursivos, socioculturales, pragmáticos, etc., por lo que amplía su competencia comunicativa. Como complemento e ilustración del modelo, al final del trabajo presentamos unas actividades didácticas diseñadas para alumnos chinos de ELE.

Palabras claves:
español como lengua extranjera, didáctica de la pronunciación, fonología, motivación, diseño curricular, alumnos chinos.

I. INTRODUCCIÓN

1. Objetivos

En este trabajo nos proponemos esbozar un marco de referencia para enseñar

[1] Esta ponencia queda enmarcada en mi proyecto de investigación 98-2410-H-165-004, patrocinado por el *Taiwan National Science Council*, al que quedo sumamente agradecido.

la pronunciación española a estudiantes extranjeros. Si bien nosotros nos centraremos en el caso específico de los alumnos sinohablantes, creemos que la propuesta didáctica que presentaremos es transferible, con las modificaciones pertinentes, a los casos de estudiantes de ELE con otras lenguas nativas.

2. La necesidad de enseñar pronunciación

En un contexto formal de aprendizaje –en clase, en el laboratorio de idiomas, etc.– no se adquiere automáticamente una buena pronunciación en español. Para alcanzarla, conviene empezar a trabajarla desde las primeras etapas del aprendizaje.

Antes de proseguir, elucidemos que en este trabajo el término «pronunciación» abarca las dos ramas de la fonología: la *fonemática* –que estudia la vocalización y articulación de los sonidos (agrupables en fonemas), con los que construimos las sílabas y palabras fónicas de una lengua– y la *prosodia* –que se ocupa del conjunto de fenómenos suprasegmentales (básicamente, acentuación y entonación).

Aclarado el alcance del término «pronunciación», justifiquemos nuestra preocupación por que el estudiante extranjero desarrolle una pronunciación adecuada en español. Lo cierto es que ésta le reporta una serie de ventajas: causa una buena impresión a sus interlocutores, lo que revierte en beneficio de sus relaciones personales, sociales, académicas, profesionales, etc., permite una comunicación más fluida y más eficaz, etc.

A lo largo de la exposición dedicaremos una atención especial a la entonación, por las razones que iremos aduciendo. Basándonos en nuestra propia experiencia, tanto discente como docente, de lenguas extranjeras y recogiendo las teorías de numerosos lingüistas y profesores, sostenemos que la entonación es uno de los componentes –junto con el no verbal– más difíciles de dominar en una LE. Las dificultades de percepción y producción de la entonación nos preocupan, dado que originan malentendidos, en ocasiones graves, en la comunicación oral.

A pesar de la importancia de la prosodia en la comunicación verbal, por lo general, en las clases de ELE no se le presta la misma atención que a otros componentes tales como el gramatical o el léxico. Si nos paramos a reflexionar, hallaremos varias explicaciones a ese papel secundario atribuido con frecuencia a la prosodia. En primer lugar, la tradición fonológica se centra en los fonemas y presta poca atención a los fenómenos suprasegmentales. La tradición didáctica, por su parte, se orienta hacia los procesos sintéticos: con los fonemas construimos sílabas, con éstas formamos palabras, etc. Sin embargo, bien sabemos que no basta con pronunciar correctamente cada sonido, cada sílaba y cada palabra. Por otra parte, en los materiales de enseñanza

de ELE la prosodia queda relegada a un segundo plano.

A raíz de este cúmulo de circunstancias adversas, es comprensible que algún profesor pueda llegar a pensar que la prosodia es un componente secundario de la lengua. Otro factor negativo es la falta de autoconfianza que el profesor –en especial si no es nativo– puede sentir a la hora de enseñar lo que tal vez ni aprendió en su proceso de adquisición del español –L1 o L2–, ni tampoco le enseñaron en su período de formación como (futuro) profesor.

3. Las necesidades del propio profesor

Para enseñar la pronunciación española el docente precisa de:

1. unos conocimientos sólidos de la fonología española –entendiendo por «fonología» la suma de fonemática más prosodia–: conceptos básicos, tales como *fonema, alófono, sonoro, africado, tónica, entonación etc.*;

2. unas nociones generales sobre los procesos de aprendizaje y procesamiento del componente fónico; y

3. unas técnicas de enseñanza y corrección de la pronunciación.

Justificaremos la decisión de añadir a la lista el requisito número 2, sirviéndonos de un ejemplo: vamos a argumentar que el procesamiento de la entonación es especial y, a continuación, vamos a exponer algunas de las implicaciones didácticas que ello conlleva.

En primer lugar, la entonación transmite una información muy personal del hablante –su estado de ánimo, su actitud, sus sentimientos, etc.–; de modo que, en buena medida, desvela su intimidad.

En segundo lugar, la frecuencia fundamental (F_0), base de la entonación, se manifiesta generalmente por debajo de los 300 Hz, es decir, en una banda de frecuencias bajas, a las que el cuerpo humano es más sensible (Vuletić y Cureau, 1976). En consecuencia, la entonación la percibimos, además de por vía auditiva (como los sonidos), también por vía ósea.

En tercer lugar, desde una perspectiva fisiológica y neurobiológica, mientras que la percepción de los sonidos y la acentuación se procesan, *grosso modo*, en el hemisferio izquierdo –que opera en sentido analítico y lineal–, la de la entonación se procesa, *grosso modo*, en el hemisferio derecho –que opera en sentido sintético

y en paralelo– (cfr. Baum, 1998; Taylor, 1993; Ullman, 2007). En cambio, parece que el procesamiento de la producción fónica tiene lugar predominantemente en el hemisferio izquierdo (cfr. Ullman, 2007)[2]. Mientras sigue avanzando la investigación psicolingüística y neurolingüística al respecto, de momento lo fundamental para los profesores de ELE es saber que ambos hemisferios intervienen en la comunicación verbal.

Concluyendo, desde diferentes disciplinas científicas se puede afirmar que la entonación es, en efecto, un componente especial del lenguaje, condición que conlleva implicaciones didácticas. Una de las más patentes es que la enseñanza, práctica y corrección, de la prosodia, en particular, y de la pronunciación, en general, probablemente serán más eficaces si van dirigidas a ambos hemisferios, aprovechando tanto los recursos verbales como los no verbales, explotando no sólo el canal auditivo, sino también el visual (Gilbert, 1978, p.309).

II. ELABORACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO FÓNICO

Sería ingenuo buscar una «fórmula mágica» en materia de enseñanza fónica. Nuestro objetivo, infinitamente más modesto y realista, es esbozar un marco teórico para la enseñanza fónica (percepción y producción), la corrección de la pronunciación y la evaluación de la competencia fónica.

Éste es el esquema del modelo didáctico que vamos a esbozar:

- la importancia del componente fónico;
- los contenidos fónicos del programa;
- el enfoque didáctico;
- el papel del profesor:
- las actividades didácticas;
- los materiales didácticos;
- la corrección; y
- la evaluación.

[2] Una de las técnicas más aprovechadas en la actualidad (junto a la tomografía de emisión de positrones) en estas investigaciones experimentales es la representación óptica por resonancia magnética funcional (en inglés, *functional magnetic resonance imaging* o *FMRI*), capaz de detectar las microvariaciones del flujo sanguíneo que acude a las regiones cerebrales estudiadas y, a partir de las medidas hemodinámicas registradas, determinar y visualizar la actividad neural en cada área del cerebro. Con ese proceder es posible averiguar qué áreas de uno u otro hemisferio registran una mayor actividad en cada proceso de codificación o descodificación lingüística (cfr. Bornkessel-Schlesewsky y Friederici, 2007).

1. Concienciación de la importancia del componente fónico

Se afirma, comúnmente, que la educación de los hijos empieza bastantes años antes de que estos nazcan, cuando sus padres se están formando como seres humanos. Salvando las distancias, la enseñanza de los alumnos comienza cuando sus profesores se están formando como tales. En efecto, el proceso empieza por la formación del propio formador. En este sentido, cabe tener en cuenta tanto los conocimientos que va adquiriendo el docente como las creencias que va configurando a partir de la información que asimila y contrasta con sus propias reflexiones. Por ejemplo, una de nuestras creencias es que el componente fónico –sonidos y prosodia– es decisivo para garantizar la inteligibilidad y la comunicación; otra, es que determinados aspectos de la pronunciación en la LE no se llegan a dominar automáticamente y sin esfuerzo.

El primer paso en el proceso didáctico fónico consiste en que el profesor adquiera conciencia de la importancia de la percepción auditiva y de la pronunciación en la comunicación y, por consiguiente, en la didáctica del ELE. El enseñante precisa unos conocimientos sólidos en fonética y fonología españolas –a ser posible, también de la lengua de los alumnos–, unas nociones generales sobre los procesos de aprendizaje de la pronunciación y una formación específica en didáctica de la pronunciación.

El segundo paso será hacerle comprender al alumno las ventajas de tener una buena capacidad perceptiva y una pronunciación aceptable en español. Más arriba ya mencionamos algunas: causar una buena impresión a sus interlocutores, lo que revierte en beneficio de sus relaciones personales, sociales, académicas, profesionales, etc., lograr una comunicación más fluida y más eficaz, etc. Otro beneficio trascendental está relacionado con la autoconfianza, la motivación, el esfuerzo y el éxito. Simplificando, podríamos describir el proceso así:

1. el alumno supera con éxito una dificultad fónica –de percepción o de pronunciación– en la LE;
2. al comprobar su autosuperación, se refuerza su autoconfianza;
3. dicho refuerzo acrecienta su motivación por seguir practicando y aprendiendo;
4. esa elevación del nivel de motivación le impulsa a participar de buen grado en interacciones orales (en clase o fuera) y a esforzarse por hacerlo bien, entre otras razones, porque cree (tal vez en un nivel subconsciente o inconsciente) que está en condiciones de superar alguna otra dificultad y alcanzar un nuevo éxito.

El *Diagrama 1* ilustra este proceso.

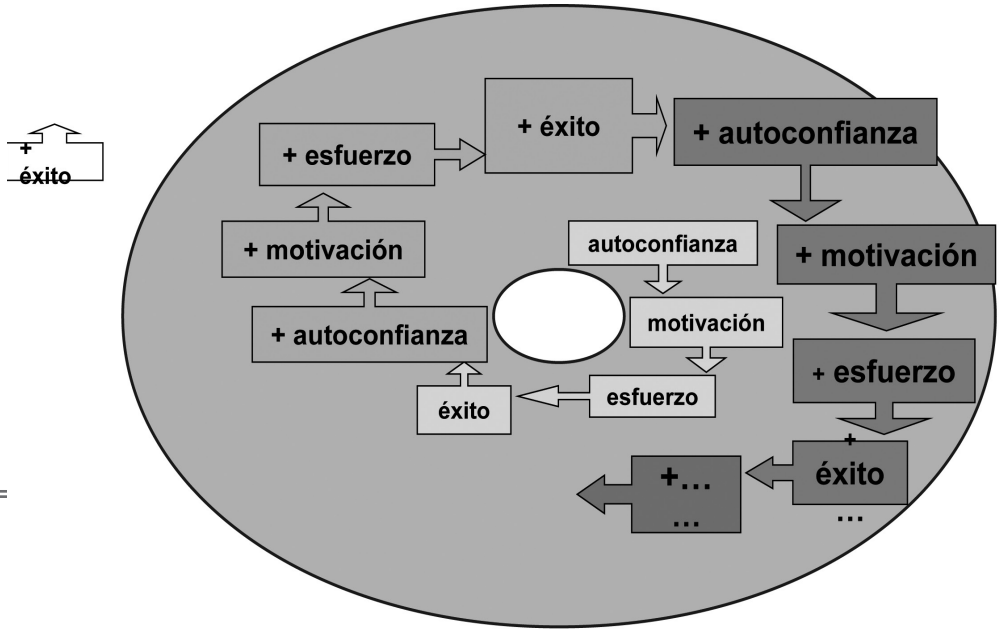


Diagrama 1. La «espiral virtuosa»: interacción entre la autoconfianza, la motivación, el esfuerzo y el éxito.

El objetivo cardinal es que el alumno desarrolle unos buenos hábitos fónicos en español –estrategias de discriminación auditiva y de pronunciación– y que frene la interferencia de la L1, y de otras lenguas que sepa. La enseñanza fónica en la etapa inicial resulta de una alta rentabilidad didáctica, dado que ahorra tiempo y esfuerzo de aclaraciones y correcciones ulteriores.

2. Contenidos fónicos del programa de ELE

Una comparación entre la fonología de la L1 de los alumnos y la fonología española nos permite averiguar en qué aspectos difieren, en cuáles se asemejan y en cuáles coinciden. Por ejemplo, la *Tabla 1* (basada en Cortés Moreno, 2009a, p.46) muestra en negro todos los fonemas consonánticos de la lengua china y en rojo algunos españoles inexistentes en chino. No consignamos ni el fonema /ɲ/, porque sí existe en taiwanés (dialecto de la lengua min) y no plantea dificultades a nuestros alumnos taiwaneses; ni tampoco el fonema /ʎ/, dado que sólo una minoría de hispanohablantes lo pronunciamos como tal (p. e., en *pollo*), distinguiéndolo de /j/ (p. e., en *poyo*).

MODO DE ARTICULACIÓN / ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES		OCLUSIVOS		AFRICADOS				FRICATIVOS						
				NO RETROFLEJOS		RETROFLEJOS		NO RETROFLEJOS		RETROFLEJOS		NASALES	LATERAL	VIBRANTES
LUGAR DE ARTICULACIÓN		NO ASPIRADOS	ASPIRADOS	NO ASPIRADOS	ASPIRADO	NO ASPIRADO	ASPIRADO							
BILABIALES	SORDOS	p	p^h											
	SONOROS	b										m		
LABIODENTAL	SORDO							f						
INTERDENTAL	SORDO							θ						
DENTOALVEOLARES	SORDOS	t	t^h	ts	ts^h			s						
	SONOROS	d										n	l	rr
ALVÉOLOPALATALES	SORDOS			$t\varsigma$	$t\varsigma^h$			ɕ						
PALATALES	SORDOS					$t\varsigma$	$t\varsigma^h$			ʂ				
	SONORO									ʐ				
VELARES	SORDOS	k	k^h					x/h						
	SONOROS	g										ŋ		

Tabla 1. Consonantismo chino y español contrastados.

Conviene aclarar que el hecho de haber tomado como sistema fonológico del español la variante estándar de España se debe a la sencilla razón de que ésta es la que resulta más familiar a nuestros alumnos taiwaneses, por ser la variante predominante entre sus profesores de ELE y también en los materiales audiovisuales importados de España para sus clases. Huelga decir que cualquier otra variante estándar de cualquier otro país de habla hispana sería exactamente igual de válida para un estudio contrastivo como el que presentamos en este trabajo.

Que determinados elementos sean parecidos no asegura que vayan a resultar fáciles; los distintos tampoco son irremediablemente difíciles. Sólo la experiencia docente y/o la investigación experimental nos permitirán calibrar con rigor el grado de dificultad de cada uno de ellos. Al final, lo que nos interesa averiguar es qué implicaciones tienen en el aprendizaje del ELE, por parte de los estudiantes, las diferencias fonémicas detectadas. La respuesta, en el caso de los sinohablantes, es que tienden a confundir, tanto en la percepción como en la producción (en especial, en las etapas iniciales de interlengua):

1. entre el dentoalveolar /s/ y el interdental /θ/, inexistente en chino;
2. entre el lateral /l/ y los vibrantes /ɾ/ y /r/, inexistentes en chino;
3. entre los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/ y sus correlatos sonoros /b/, /d/ y /g/, inexistentes en chino.

Concretadas las dificultades, lo propio será incluirlas en el sílabo para tratarlas debidamente.

Una vez incluidas, decidimos en qué orden trabajaremos los contenidos seleccionados. Para ilustrar la cuestión de la secuenciación, tomaremos el ejemplo de la entonación. En este caso, optamos por el criterio de la facilidad, paralelo al de la frecuencia, dado que los *entonemas* –o patrones entonativos– más frecuentes son los que antes aprenden nuestros alumnos sinohablantes, y viceversa.

Ahora bien, ¿cómo sabemos qué elemento es más fácil y cuál es más difícil? Para medir la dificultad de cada uno, nosotros llevamos a cabo unas pruebas auditivas. Un sencillo ejemplo de prueba auditiva de percepción de la entonación española lo encontramos en Cortés Moreno (1998), donde damos a escuchar a 84 oyentes chinos (de cinco niveles de ELE) cuarenta y ocho enunciados en español: doce declarativos, doce enfáticos, doce preguntas pronominales y doce preguntas absolutas. He aquí un ejemplo de cada tipo:

Ya ha terminado de comer. / *¡Ya ha terminado de comer!*
¿Cuándo terminará de comer? / *¿Ya ha terminado de comer?*

Basándonos en esta investigación experimental, establecemos el siguiente orden de dificultad (de menor a mayor) en la adquisición de la entonación española por parte de sinohablantes nativos:

1. la entonación declarativa,
2. la entonación de las preguntas pronominales,
3. la entonación de las preguntas absolutas, y
4. la entonación de los enunciados enfáticos.

Acto seguido, cabe preguntarse: ¿cómo se puede implementar una secuenciación en el aula? Según nuestro entender, no se trata de bloquear o restringir la entrada en contacto con los diferentes entonemas; eso resultaría totalmente artificial. Lo natural y conveniente, pensamos, es que el alumno se vaya familiarizando con la existencia de todos los entonemas básicos. La secuenciación la reservamos para las fases de sistematización y consolidación de dichos entonemas. Estas fases sí pueden planificarse en el diseño curricular y en este sentido parece lógico tener en cuenta el orden natural de adquisición.

3. El enfoque didáctico

Cada vez parece más lejana en el tiempo aquella época en la que se buscaba el método ideal. Probablemente no exista tal método, pero sí numerosas teorías y técnicas válidas en métodos y enfoques variopintos, que seleccionamos –y adaptamos– para configurar nuestro propio enfoque ecléctico. Así, pretendemos analizar sin prejuicios una serie de propuestas didácticas (métodos, técnicas, actividades, materiales...), y de entre ellas seleccionamos –y adaptamos– las que estimamos oportunas para el grupo meta con el que estamos trabajando. A nuestro juicio, la efectividad de un método, de una técnica, de una actividad, de unos materiales, etc. queda probado si de verdad funciona en la práctica docente con nuestros propios alumnos, independientemente de lo que se opine en cualquier debate epistemológico.

Como primer ejemplo de eclecticismo, podemos mencionar una combinación de enseñanzas explícita e implícita. Esa conjunción permite atender mejor la diversidad de expectativas del alumnado. *Grosso modo*, la enseñanza explícita va dirigida a la adquisición consciente; se considera ideal para alumnos con un estilo de aprendizaje sintético, es decir, los que tomando los detalles son capaces de reconstruir el conjunto. Por su parte, la enseñanza implícita va dirigida a la adquisición inconsciente; se considera ideal para alumnos con un estilo de aprendizaje analítico, es decir, los que tomando la globalidad son capaces de descomponer el conjunto en sus partes integrantes. Ni que decir tiene que ambos tipos de enseñanza son igualmente válidos; no son contradictorios, sino complementarios entre sí.

Como segundo ejemplo de eclecticismo, retomaremos la propuesta mencionada más arriba de combinación de los canales auditivo y visual para la enseñanza, práctica y corrección de la pronunciación, dado el beneficio que supone para el aprendizaje dirigir el proceso instructivo a ambos hemisferios. Una herramienta concreta para este propósito la constituyen determinados programas informáticos que le permiten al alumno:

- visualizar –en una mitad de la pantalla del monitor– en tiempo real la curva melódica de un enunciado que él entona;
- comparar la curva que él ha producido con el modelo prefijado que aparece en la otra mitad de la pantalla del monitor; y
- autocorregirse o autoevaluarse.

Dado que la representación visual permanece en la pantalla del monitor todo el tiempo que el alumno necesite, éste puede analizarla con calma, trabajar a su propio ritmo, repetir las producciones inadecuadas cuantas veces precise, etc.

Por desgracia, la práctica fónica mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también hospeda algún inconveniente, básicamente debido al carácter artificial y autómata de los aparatos; condiciones que no permiten una interacción real en una situación de comunicación auténtica, en la que cada interlocutor humano improvisa y adapta su propio discurso al de los demás interlocutores. A pesar de las limitaciones del instrumental multimedia, propio de los laboratorios y aulas de idiomas, reconocemos su valor en actividades de pronunciación preparatorias o complementarias.

Como tercer ejemplo de eclecticismo, abordaremos los diferentes tipos de prácticas, según el agrupamiento de los alumnos, analizando las ventajas de cada tipo.

a. Comenzaremos por la práctica individual (p. e., en casa): la ventaja principal es que cada alumno puede trabajar a su propio ritmo, según sus posibilidades horarias y sus circunstancias personales. Resulta especialmente recomendable para los alumnos más tímidos, sobre todo en las etapas iniciales de interlengua.

b. La práctica a coro en grupos numerosos también favorece a esos alumnos, quienes, al sentirse «refugiados» en el grupo, son capaces de desinhibirse y participan más. Otra ventaja de que todos los alumnos practiquen simultáneamente es el tiempo de clase que se ahorra.

c. La práctica en parejas y en grupos reducidos es la que más fácilmente propicia interacciones auténticas y espontáneas. A diferencia de los dos tipos anteriores, en ésta sí se lleva a cabo una negociación (léxica, semántica,

pragmática, fónica…) continuada entre los interlocutores. Dicha negociación contribuye ostensiblemente al desarrollo de la competencia fónica.

Para finalizar este capítulo dedicado a la metodología, esbozaremos una propuesta de integración de la didáctica de la prosodia en la didáctica de la pronunciación, y de esta, a su vez, en la globalidad del proceso instructivo, tal como muestra el diagrama siguiente.



Diagrama 2. Integración del componente fónico en la didáctica del ELE.

Veamos con un sencillo ejemplo cómo podemos llevar a la práctica dicha integración (cfr. Tabla 2). Los alumnos visionan dos o tres veces un anuncio de televisión y a continuación deben responder a unas preguntas relacionadas con tantos componentes como deseemos abordar.

Cuestionario PREGUNTAS COMPONENTES *¿Ha dicho que está casada o cansada?* los sonidos *¿Esta frase es una pregunta o una afirmación?* la entonación lingüística *¿Está contento o decepcionado?* la entonación paralingüística, el lenguaje no verbal... *¿Este verbo en presente se refiere a una acción presente o futura?* la gramática, la pragmática.....

Tabla 2. Ejemplo de cuestionario

En general, consideramos que lo ideal es integrar la enseñanza fónica –percepción auditiva más pronunciación– en el proceso global de enseñanza/aprendizaje del ELE. No obstante, en casos especiales atendemos por separado a aspectos fónicos problemáticos para nuestro grupo meta. Las actividades diseñadas *ad hoc*, además

de ayudar a mejorar la pronunciación de los alumnos, contribuyen a desarrollar su autoconfianza en la capacidad para superar las dificultades fónicas. Esta combinación de integración y aislamiento que acabamos de esbozar constituye un cuarto ejemplo de eclecticismo.

4. Papel del profesor

En didáctica de la pronunciación del ELE, el profesor sigue asumiendo la máxima responsabilidad. Entre sus papeles más habituales en esta parcela de la docencia de la LE, cabe señalar los de programador de actividades de enseñanza/aprendizaje teórica y práctica; organizador, director y supervisor de la práctica fónica en clase; modelo fónico; corrector; evaluador; asesor de los ejercicios individuales (en el laboratorio, en casa, etc.) de aprendizaje, corrección y perfeccionamiento; etc. En algunas de estas funciones, el docente y los discentes pueden servirse de las TIC. Ahora bien, queda claro que herramientas tales como el ordenador, el vídeo, el cederrón, el DVD, etc. no reemplazan, sino que simplemente complementan, la labor de los profesionales de la didáctica de la pronunciación del ELE.

5. Las actividades didácticas

Tradicionalmente, las actividades se vienen clasificando en tres tipos, atendiendo al grado de control que el profesor ejerce sobre ellas:

1. Actividades de práctica controlada, generalmente dedicadas a un aspecto determinado (p. e., los grupos consonánticos). Un ejemplo típico es la escucha e imitación de un modelo (profesor, cederrón, ordenador, etc.).
2. Actividades de práctica guiada, con un grado mayor de libertad que 1. Como ejemplo, podemos citar los discursos –monólogos o diálogos– preparados de antemano.
3. Actividades de práctica libre. Interacciones improvisadas en situaciones reales de comunicación, ideales para desarrollar la competencia fónica.

Cada uno de los tres tipos mencionados cumple una función valiosa en su momento. En las primeras etapas del aprendizaje del español, las actividades de práctica controlada parecen las más viables y rentables desde el punto de vista didáctico. A medida que va aumentando el nivel de español de los alumnos, este tipo de actividades va dejando paso a las de práctica guiada. Al llegar a los niveles avanzados y superiores, las de práctica libre cobran el máximo protagonismo. El diagrama siguiente muestra esta tendencia.

Nivel de ELE		Tipo de práctica
Avanzado (C)	⇧	libre
Intermedio (B)	⇧	guiada
Inicial (A)	⇧	controlada

Diagrama 3. Predominancia del tipo de práctica en cada nivel de ELE.

El desarrollo integral de la competencia fónica abarca tanto la percepción auditiva (p. e., distinguir entre /b/ y /p/), como la producción oral (p. e., ser capaz de entonar adecuadamente un enunciado interrogativo). Por tanto, es importante alcanzar un equilibrio entre las tareas perceptivas y las productivas, buscando tanto la corrección como la fluidez.

Concluiremos este capítulo abogando por la variedad en las actividades, no sólo porque la monotonía merma la motivación, sino también porque en cualquier grupo-clase hay alumnos con diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje; por consiguiente, cuanto más variadas sean las actividades, tantas más posibilidades tendrán todos los alumnos –independientemente de cuál sea su estilo– de aprender.

6. Los materiales didácticos

Los textos escritos resultan de suma utilidad en la enseñanza y corrección fónicas. Por ejemplo, a los alumnos que no discriminan auditivamente entre determinados pares mínimos de fonemas –/b/ - /p/, /d/ - /t/, /k/ - /g/, etc.– el texto escrito les permite percibir visualmente la diferencia gráfica; luego, apoyándose en la escritura, pueden trabajar la pronunciación. Otro claro ejemplo es la práctica de la acentuación sirviéndose de textos escritos, en los que las tildes proporcionan una preciosa información fónica.

Con todo, son los textos orales los que merecen el puesto de honor en las tareas didácticas fónicas. El discurso en vivo de los nativos es de inestimable valor, dado su grado supremo de autenticidad. Ahora bien, las grabaciones también brindan al alumno una serie de ventajas, entre otras, la posibilidad de:

1. Practicar cuando y donde él decida, a su propio ritmo.
2. Volver a escuchar las veces que precise, sin que varíe la entonación.
3. Escuchar una variedad de voces y acentos nativos.

7. La corrección

Cuanto más efectiva sea la enseñanza fónica, tanto más tiempo se ahorrará en tareas de corrección. Por ello abogamos por enseñar pronunciación desde el principio. Del mismo modo que los errores de ortografía o la mala letra obstaculizan la comunicación escrita, también los errores de ortoepía (pronunciación) entorpecen la comunicación oral. En consecuencia, es precisa una dosis proporcionada de labor de corrección. Cualquier extremo, por exceso o por defecto, puede tener consecuencias indeseadas, por lo que procuramos calibrar la justa medida: el término medio que sugiere este diagrama.

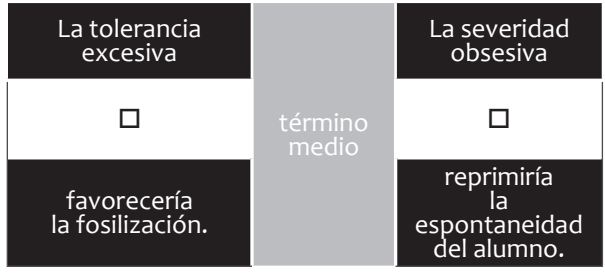


Diagrama 4. En busca de la justa medida en la corrección fónica.

En efecto, una de las cuestiones clave en materia de corrección fónica es evitar corregir al alumno cuando está concentrado en el contenido de su discurso, esto es, pensando e improvisando en paralelo. Interrumpirlo repetidamente en tales circunstancias puede tener consecuencias negativas: no sólo que pierda el hilo argumental, sino, más grave aún, que empiece a perder su autoconfianza y su autoestima. Como alternativa, anotamos las cuestiones fónicas que nos llamen la atención en su discurso y, a su debido tiempo, las comentamos, o bien en privado, o bien con toda la clase (en este último caso, sin mencionar el autor de cada error).

A lo largo de la historia de la didáctica de las LL. EE., se han ido proponiendo múltiples técnicas de corrección fónica. He aquí cuatro ejemplos de técnicas eficaces:

1. *Imitación*. El alumno escucha un modelo y repite procurando imitarlo bien.
2. *Exageración*. El profesor exagera, por ejemplo, las vibraciones de la erre, con el fin de facilitarle al alumno la percepción.
3. *Ralentización del tempo de elocución*. Cuando surgen dificultades fónicas –perceptivas o productivas–, reducimos provisionalmente la velocidad de habla.

4. *Reflexión*. Con el fin de propiciar un aprendizaje significativo, efectivo a largo plazo, el profesor sigue estos pasos:
   - indica al alumno qué parte de la cadena fónica es incorrecta;
   - le propone que él mismo intente autocorregirse;
   - le da una explicación teórico-práctica.

8. La evaluación

A la hora de evaluar, procuramos atender equitativamente a todos los aspectos fónicos abordados a lo largo del proceso instructivo. Si, por ejemplo, los alumnos estudian tanto la entonación declarativa como la interrogativa, lo propio será que en la evaluación tengan que dar cuenta de ambas, p. e., formulando unas preguntas y contestando a otras.

Para evaluar, retomamos los mismos tipos de actividades que hayamos empleado para la enseñanza de la pronunciación –lectura en voz alta, presentación oral en parejas, entrevista individual, etc.–. Si el alumno ya está familiarizado con esos tipos de actividades, se sentirá más relajado y podrá concentrarse en el contenido de la tarea.

Si bien es cierto que tradicionalmente corresponde al profesor la tarea de evaluar, en las últimas décadas se han propuesto otras fórmulas complementarias o alternativas: evaluación por parte de los compañeros, del propio alumno (autoevaluación), o incluso de hablantes de la LE ajenos al proceso instructivo (p. e., «gente de la calle»). De todos modos, en la práctica, los evaluadores somos generalmente los profesores quienes, a fuerza de escuchar a nuestros alumnos extranjeros, solemos entenderlos bien (como los padres a sus propios hijos al principio del aprendizaje de su L1), aun cuando su pronunciación difiera sensiblemente de la estándar. En consecuencia, a los profesores no nos resulta fácil evaluar con objetividad la inteligibilidad de su pronunciación.

A modo de recapitulación de los aspectos clave del modelo fónico esbozado, presentamos el diagrama siguiente.

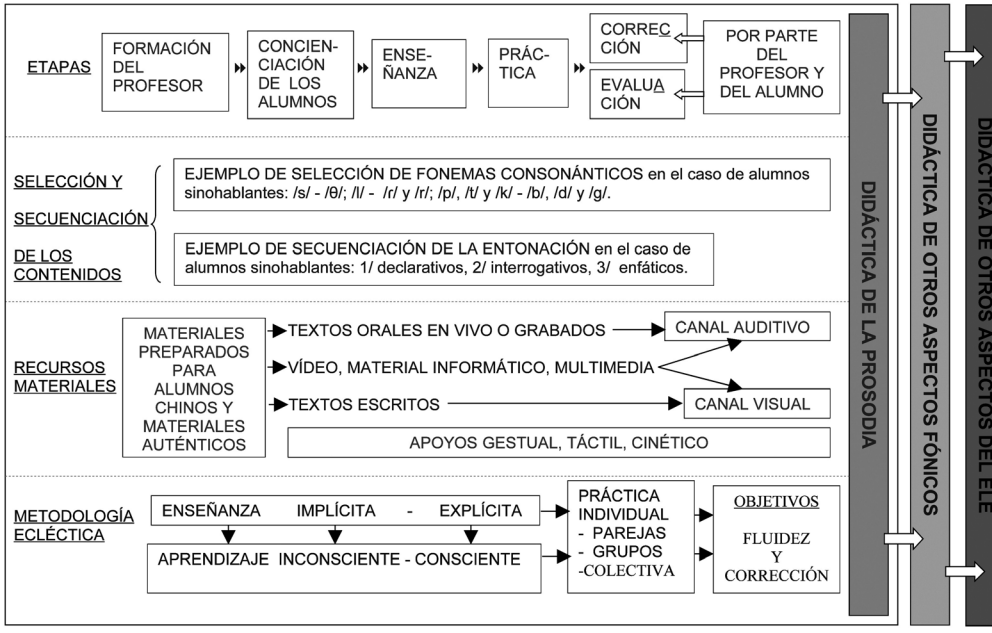
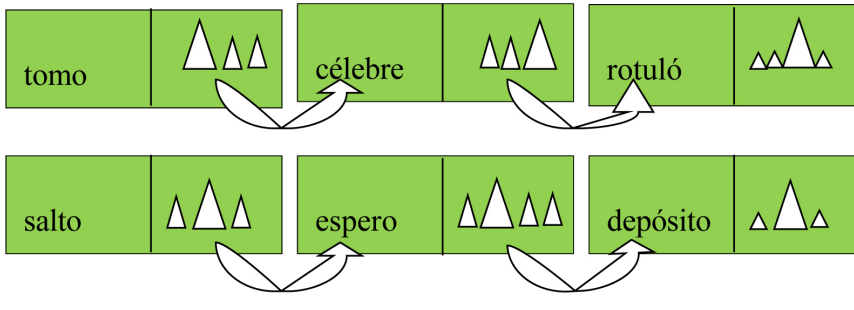


Diagrama 5. La didáctica de la pronunciación en el seno del proceso instructivo del ELE

III. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

1. Actividad de acentuación (Cortés Moreno, 2002b, p.120)

«Dominó tónico», basado en el juego tradicional. Cada ficha tiene en una mitad una palabra y en la otra un *acentema* (patrón acentual), representado mediante triángulos: un triángulo grande simboliza una sílaba tónica, y un triángulo pequeño, una átona. Para poder colocar una ficha junto a otra, es preciso que coincida el acentema de la palabra con la representación gráfica mediante triángulos, tal como se aprecia en estas fichas.



2. Actividades de entonación

He aquí unos ejemplos de actividades dirigidas a un aprendizaje reflexivo (Cortés Moreno, 2009c, pp. 54-56). En el libro de texto los enunciados de los ejercicios están tanto en español como en chino. Entre las actividades insertamos algunas notas teóricas en chino, con las que vamos instruyendo a los alumnos. Aquí consignamos la traducción al español de dichas notas, tal como figuran en el libro del profesor (ⓘ 7-5, 7-6 y 7-7).

ⓘ 7-5 En español hay dos tipos básicos de entonación: 1.- declarativa, con final descendente↘, y 2.- interrogativa, con final ascendente↗.

④⑧ EJERCICIO 13 Escucha estos 6 enunciados y marca si el final es descendente ↘ o ascendente ↗.					
1	2	3	4	5	6
↘					

④⑧ EJERCICIO 14 Vuelve a escuchar los 6 enunciados del ejercicio anterior. Ahora puedes leerlos también. Comprueba tus respuestas.	
1. — Ester vive en Barcelona. ↘	4. — Yo no soy Agustín.
2. — ¿Ese señor es tu profesor? — No.	5. — ¿Tú vives aquí? — Sí.
3. — ¿Tú eres taiwanesa? — Sí.	6. — Tengo 22 años.

EJERCICIO 15 Observa y elige la opción correcta.		
1.	Los tres enunciados declarativos tienen el final…	descendente / ascendente.
2.	Las tres preguntas tienen el final…	descendente / ascendente.
3.	A esas tres preguntas se contesta…	*sí* o *no* / de otro modo.

ⓘ 7-6 En español los enunciados declarativos tienen el final descendente, pero no todas las preguntas tienen el final ascendente.

④⑨ EJERCICIO 16 Escucha estas 7 preguntas y marca si el final es descendente ↘ o ascendente ↗.	
1. ¿Tú vas andando a trabajar?	↗
2. ¿Dónde vive tu novio?	
3. ¿Cuántos años tienes?	
4. ¿Cuándo es tu cumpleaños?	
5. ¿El español es una lengua importante?	
6. ¿Te gusta estudiar español?	
7. ¿Me das tu número de teléfono?	

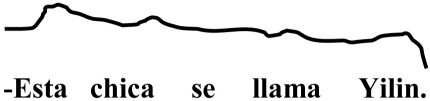
EJERCICIO 17 ? Observa y reflexiona.
A/ ¿Qué tienen en común las preguntas con final descendente?
B/ ¿y las que tienen final ascendente?

ⓘ 7-7 Las preguntas que se contestan *sí* o *no* se llaman 'absolutas' y tienen el final ascendente. Las que tienen un interrogativo (*dónde*, *cuándo*, *qué*, etc.) se llaman 'pronominales' y tienen el final descendente.

Como recapitulación ofrecemos a los alumnos el siguiente

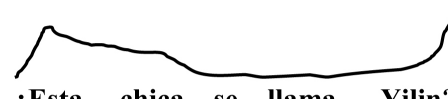
RESUMEN GRÁFICO

ENTONACIÓN DECLARATIVA



-Esta chica se llama Yilin.
-¿Cómo se llama esta chica?

ENTONACIÓN INTERROGATIVA



¿Esta chica se llama Yilin?

Y culminamos la práctica con esta actividad lúdica:

Juego ADIVINA QUIÉN ES
En grupos de 4-6. Un alumno piensa un personaje famoso. Los compañeros deben adivinar quién es, haciéndole preguntas como las de abajo. Solo se puede responder 'sí' o 'no'.
1.- ¿Es un hombre?, ¿es una mujer? 2.- ¿Es español?, ¿es taiwanés?, ¿es japonesa?, ¿es alemana?… 3.- ¿Es actor?, ¿es deportista?, ¿es político?, ¿es profesor?… 4.- ¿Es joven?, ¿es viejo?, ¿vive en Káohsiung?, ¿vive en Taipéi?…

Bibliografía

Baum, S. R. (1998). The role of fundamental frequency and duration in the perception of linguistic stress by individuals with brain damage. *Journal of Speech*, Language and Hearing Research 41(1), 31-40.

Bornkessel-Schlesewsky, I. D. y Friederici, A. D. (2007). *Neuroimaging studies of sentence and discourse comprehension.* En The Oxford Handbook of Psycholinguistics (pp. 407-424). Nueva York: Oxford University Press.

Cortés Moreno, M. (1998). Percepción y adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino. *Estudios de Fonética Experimental*, IX, 67-134. Universidad de Barcelona, Publicacions de la Universitat.

Cortés Moreno, M. (2002a). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, 52, 77-98. Madrid: SGEL.

Cortés Moreno, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Cortés Moreno, M. (2009a). *Fonología china*. Barcelona: Herder.

Cortés Moreno, M. (2009b). De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *MarcoELE*, 8 [versión electrónica]. Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes de Pekín. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf. Consultado el 6 de julio de 2010.

Cortés Moreno, M. (2009c). *Español: primer paso*. Taipéi: Mass Book.

Cortés Moreno, M. (2009d). *Chino y español: un análisis contrastivo*. En A. J. Sánchez Griñán y M. Melo (comp.), Qué saber para enseñar a estudiantes chinos (pp. 173-200). Buenos Aires: Voces del sur.

Gilbert, J. B. (1978). *Gadgets: non-verbal tools for teaching pronunciation*. En A. Brown (Ed.), Teaching English Pronunciation: A book of readings (1991). Londres: Routledge.

Taylor, L. (1993). *Pronunciation in Action*. Nueva York: Prentice Hall.

Ullman, M. T. (2007). *The biocognition of the mental lexicon*. En The Oxford Handbook of Psycholinguistics (pp. 267-286). Nueva York: Oxford University Press.

Vuletić, B. y J. Cureau (1976). *Enseignement de la prononciation: le système verbo-tonal: S.G.A.V.; suivi d'un précis de correction phonétique des francophones apprenant l'anglais*. París: Didier.