Autoevaluación como instrumento de mejora en la adquisición del componente fónico del español

Amaia Olmo-López
Lectora MAEC-AECID en la Universidad de Ramkhamhaeng (Bangkok)

FICHA DE LA PRESENTACIÓN

Objetivos

- Dotar de una herramienta con la que trabajar la pronunciación de manera autónoma y flexible.
- Mejorar la pronunciación a través de la práctica consciente.
- Fomentar la metacognición.
- Afianzar la confianza en uno mismo.

Nivel específico recomendado: Adaptable a distintos niveles a partir de A2.

Materiales: Grabadora digital (teléfono móvil), fichas de autoevaluación.

Tiempo: Totalmente flexible.

La presente propuesta se sustenta sobre una serie de cuestiones básicas relativas al trabajo de los aspectos fónicos en el aula de español como lengua extranjera (ELE) por parte de los docentes:

1) ¿Es conveniente trabajar la pronunciación de manera explícita?

2) ¿Qué factores influyen en el aprendizaje y la adquisición del componente fónico de una lengua extranjera?

3) ¿Cuál es la realidad de mi grupo de clase?

4) ¿Cómo puedo favorecer la adquisición del componente fónico en mi aula de ELE?

1. ¿ES CONVENIENTE TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN DE MANERA EXPLÍCITA?

A veces se piensa que apenas debe abordarse la enseñanza del componente fónico en la clase del español, pues influyen en ella muchos condicionantes externos sobre los que el profesor no puede actuar; se cree que la pronunciación es algo que los alumnos terminarán adquiriendo a medida que aumente el contacto con la lengua extranjera (LE). Aunque es verdad que cuanto más expuesto se está a una lengua mayor probabilidad hay de percibir sus matices y de adquirir sus sonidos, esto no es algo que ocurra siempre y depende mucho de las aptitudes de cada estudiante. No en vano, numerosos estudios muestran cómo una enseñanza explícita de la pronunciación logra resultados notablemente más positivos que la mera exposición a la lengua (Couper, 2003; Derwing, Thomson, Foote y Munro, 2012 o Sturm, 2013, según citan Lappin-Fortin y Rye, 2014). Por esta razón, conviene ofrecer soluciones concretas a las dificultades concretas que puedan aparecer en el aula —en este caso, relativas a la pronunciación— (Padilla y Grupo Pronuncia bien, 2007), lo cual no tiene por qué suponer un conflicto para el enfoque orientado a la acción ni para la concepción holística de la lengua. En primer lugar, porque pueden incluirse estas pautas en ese mismo trabajo global y, por otro, porque una vez aprendidas, tendrán una repercusión favorable en el resto de habilidades comunicativas.

Quizá surja ahora una nueva pregunta: ¿Cuál es la mejor manera de tratar la pronunciación? Sin embargo, sería necesaria una respuesta muy extensa para poder contestar de manera adecuada. En su lugar, remitimos a obras de gran interés para los docentes que deseen conocer más acerca de esta cuestión[1].

2. ¿QUÉ FACTORES INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE FÓNICO DE UNA LENGUA EXTRANJERA?

Son muchos los factores que influyen en el aprendizaje y la adquisición del componente fónico de una LE; algunos de ellos son internos, otros externos; algunos quedan fuera de todo control y otros, en cambio, pueden controlarse. Como factores internos, se pueden encontrar todos aquellos relativos al estudiante como individuo —edad, sexo, conocimientos de otras lenguas, conocimiento lingüístico, mayor o menor aptitud, autoestima, creencias sobre uno mismo, etc.— y también como ser social —entorno histórico, social y cultural—. Entre los factores externos hay algunos que escapan a todo control, como la edad, y por esa misma razón tiene poco sentido detenerse en ellos. En su lugar, conviene tomar consciencia sobre aquellos factores que sí pueden modificarse para favorecer la enseñanza de la pronunciación como, por ejemplo, la formación y actitud del propio docente o la metodología que emplea. Es necesario que el profesor tenga co-

[1] Recomendamos especialmente consultar Gil (2007). Ver también Gil (2012), Santamaría Busto (2010, 2013) y las referencias ahí incluidas.

nocimientos sobre la materia, que sepa llevarla al aula y que mantenga una actitud positiva durante su enseñanza. Además de esto, la afectividad y la metacognición son factores internos hasta cierto punto controlables y de gran relevancia.

En los últimos años se ha señalado el importante papel que la afectividad juega en el aprendizaje: somos emociones. Recordamos mejor aquello en lo que nos hemos implicado emocionalmente, pues las emociones favorecen el aprendizaje y, por supuesto, también el de una LE. Además, facilitan la interiorización de distintos aspectos de la lengua e incluso la memorización del léxico. Sin embargo, también pueden convertirse en un obstáculo para muchos estudiantes, y la pronunciación —dentro de la expresión oral— es la que peor parada sale (Baran-Lucarz, 2013)[2]. Algunas emociones podrían, entonces, clasificarse como positivas y otras como negativas en función de su impacto sobre el aprendizaje. Así, la empatía, la autoestima o la motivación formarían parte del primer grupo, y la vergüenza o el miedo conformarían el segundo. Arnold y Brown (2006) exponen cinco factores individuales que condicionan el aprendizaje de la LE: ansiedad, inhibición, extra/introversión, autoestima y motivación. La ansiedad afecta al funcionamiento neurológico del cerebro, empeorando la memoria y la capacidad de concentración (Stevick, 1999 *apud* Arnold, 2000). Aparece en el aula de idiomas relacionada con la incomodidad al hablar frente a otros, el miedo a una evaluación negativa y ante un examen (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986); en definitiva, en todas aquellas situaciones donde la sensación de control se reduce.

Otro aspecto a tener en cuenta en la enseñanza de la pronunciación es el de las creencias, tanto de alumnos como de profesores, y el autoconcepto que los estudiantes tienen de sí mismos, pues condicionan en buena medida su aprendizaje (Verdía, 2010). Es lógico que si un alumno cree que no puede mejorar su manera de pronunciar, conseguir un progreso será muy difícil. Esta autora señala que los estudiantes suelen atribuir la mala pronunciación a una labor deficiente del profesor y que creen que los malos resultados en pronunciación son debidos a otras causas externas, como la distancia entre su lengua materna (L1) y la lengua meta, las clases, la edad, etc., y en cambio atribuyen a causas internas los aspectos léxicos o gramaticales, tales como el esfuerzo o la memorización. Partir de esta idea dificulta aún más la práctica de la pronunciación, pues si un alumno piensa que no depende de su esfuerzo, no hará nada para tratar de mejorarla. Justamente ahí es donde comienza el cometido del docente para evitar que esto ocurra.

Junto a las competencias y al *saber hacer*, algo clave para el nuevo paradigma educativo es igualmente el conocimiento sobre el propio conocimiento, es decir, la metacognición, que no es sino llevar la atención de nuevo hacia el proceso de aprendizaje una vez este ya se ha iniciado (Bruner, 1997). Esto supone observar el propio proceso de aprendizaje que se ha producido —o no ha llegado a producirse del todo—, lo cual generará información que servirá para desarrollar

[2] Para mayor información sobre ansiedad en el aprendizaje de la pronunciación de una L2, se recomienda acudir a esta obra y las referencias ahí incluidas.

unas nuevas estrategias de aprendizaje cada vez más adecuadas. De hecho, Wenden (1998 *apud* Díaz Martínez, 2012) distingue entre tres tipos de conocimiento: personal, estratégico y de la tarea, todos necesarios para la autorregulación (Díaz Martínez, 2012). Para desarrollar la metacognición en el alumnado, los docentes deben guiar la reflexión hacia los estilos de aprendizaje, capacidades, habilidades y dificultades de los estudiantes, ofrecer pautas a modo de estrategias para que cada uno pueda elegir la más indicada, y también mostrar información acerca del desempeño de una tarea concreta. Esta misma idea puede trasladarse a toda actividad, y forma parte de la propuesta de autoevaluación que aquí se incluye. Además, el aumento de la metacognición incrementa el interés y la motivación, algo que puede aprovecharse para explotar los distintos tipos de inteligencias[3] (Arnold y Fonseca, 2004).

En conclusión, la afectividad y la metacognición establecen entre sí una relación directa: el interés, la implicación emocional y la autoestima facilitan la reflexión sobre uno mismo —la metacognición—. Esta, a su vez, genera motivación, que se revierte de nuevo en el factor afectivo. Según Barranco Pérez (2007: 197), «la conciencia del no saber motiva». Cabría anotar: ser consciente de qué es lo que no se sabe y tener estrategias para compensar esa falta de saber, eso sí motiva y crea espíritu de superación.

3. ¿CUÁL ES LA REALIDAD DE MI GRUPO DE CLASE?

Bien es sabido que antes de llevar cualquier tipo de actividad, tarea o proyecto al aula es conveniente haber reflexionado de antemano sobre el grupo al que se dirige. En este caso, más aún. La propuesta que aquí se presenta surgió para un contexto determinado, caracterizado por:

- tiempo lectivo muy reducido: una sesión de dos horas semanales;
- entorno social, cultural y educativo asiático;
- niveles e intereses heterogéneos dentro del grupo de clase;
- contexto universitario.

Es probable que estas características sean comunes a muchísimos otros contextos, especialmente las tres primeras. Independientemente del número de sesiones o de su duración, es más que frecuente tener la sensación de que no hay tiempo suficiente para ocuparse de todo lo que se querría. En estos casos, resulta esencial tanto planificar adecuadamente las clases como también programar de manera coherente y previsora el trabajo que los estudiantes pueden hacer fuera del aula. Aunque generalmente lo más difícil de abordar son siempre la expresión e interacción orales, incluyendo aquí la competencia fonética, esto se ve multiplicado en

[3] Las autoras añaden la posibilidad de trabajar las inteligencias múltiples también en la enseñanza de lenguas; por ejemplo, basando las habilidades en música, visión espacial o kinésica (Arnold y Fonseca, 2004).

el contexto asiático. La visión del error como algo extremadamente negativo, más que como una oportunidad de mejora, el concepto de *cara*[4], de *perder cara* frente al resto de compañeros y el sistema educativo tradicional hacen que el miedo a equivocarse o a decir algo mal sea mucho mayor en este ámbito, lo que sin duda se sitúa como una dificultad. Por último, la gran heterogeneidad con respecto a niveles e intereses es tan frecuente que lo sorprendente es encontrar un grupo en el que dicha diferencia no esté presente. De nuevo, esto es especialmente notable en aspectos relacionados con la pronunciación: hay alumnos con más o menos facilidad para ello, que practican con mayor o menor frecuencia y, sobre todo, hay quienes persiguen llegar a pronunciar *como un nativo* frente a los que únicamente buscan poder comunicarse.

4. ¿CÓMO PUEDO FAVORECER LA ADQUISICIÓN DEL COMPONENTE FÓNICO DEL ESPAÑOL EN MI AULA DE ELE?

Por los motivos expuestos en los puntos anteriores, la herramienta que proponemos para favorecer el estudio del componente fónico es el uso de la autoevaluación. Se ha de saber en todo momento cuáles son los puntos fuertes y débiles de una idea como esta. Entre los beneficios se encuentra la posibilidad de que los estudiantes continúen ejercitando la pronunciación fuera del aula, algo que generalmente queda reducido a otros ámbitos de la lengua —comprensión lectora, expresión escrita, refuerzo de la competencia gramatical, etc.—. De esta manera, se minimizan las dificultades que nos encontramos dentro de ella tanto los docentes —por falta de tiempo, fundamentalmente—, como muchos alumnos —debido a la incomodidad de la situación y a la ansiedad generada—. Se favorece así el trabajo autónomo del alumno fuera del aula, permitiéndole practicar en un entorno cómodo y libre de la presión del juicio externo, al tiempo que tiene libertad para tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje —sobre cuánto tiempo dedicarle o qué objetivos tener—. Dlaska y Krekeler (2008) señalan esta libertad y subrayan su importancia para el aumento de la motivación.

Ahora bien, una autoevaluación de la pronunciación sin ningún tipo de guía o de retroalimentación servirá de poco, pues es una tarea enormemente compleja. Además, el uso de la autoevaluación para mejorar la pronunciación tiene claros límites de aplicación y no conviene en ningún caso emplearla como único material didáctico, sino que lo adecuado es utilizarla como instrumento adicional (Dlaska y Krekeler, 2008; Lappin-Fortin y Rye, 2014). A pesar de que la mejor pronunciación acompaña a la mayor consciencia que se tenga sobre ella (Kennedt y Trofimovich, 2010 *apud* Lappin-Fortin, 2014), no podemos pretender que los estudiantes

[4] Este concepto de compleja definición se relaciona con la idea que determinadas culturas asiáticas, como la china o la tailandesa, tienen del honor. Se puede perder cara en cualquier situación en la que no se cumplen las expectativas sociales existentes para dicha situación. Perder cara resulta algo tremendamente vergonzoso para la persona y por ello, es algo que intenta evitarse a toda costa. Esto afecta a la fluidez de una clase de lenguas, ya que los estudiantes sienten los errores como una forma de perder cara. Para los interesados, se recomienda consultar Ho (1976).

sepan corregirse a sí mismos al escuchar una grabación de su intervención, ni tan siquiera comparándola con un modelo (de acuerdo con Lappin-Fortin, 2014). Este sí es el punto de partida para desarrollar la metacognición y también para empezar a trabajar la pronunciación, pero si buscamos llegar a conseguir una mejora real, es necesario cuidar algunas cuestiones, o de lo contrario no será posible. ¿Y por qué no? Sencillamente porque el estudiante de ELE no es capaz de captar todos los detalles del plano fónico del español, ya que el sistema fonológico de cada lengua tiene unas categorías fonológicas concretas y los hablantes hemos aprendido a clasificar los sonidos conforme a ellas, *categorizándolos*. Por eso, cuando oímos sonidos de otros idiomas, tendemos a interpretarlos como pertenecientes a una de las categorías que tenemos para cada fonema del español e ignoramos detalles que los diferencian de otros en el sistema fonológico de la otra lengua. Por poner un ejemplo: como el español no es una lengua tonal, los hablantes nativos de español no necesitamos distinguir entre tonos, por lo que resulta difícil aprender a hacerlo y es posible que lleguemos a sentirnos impotentes y *sordos* al intentarlo. En efecto, este fenómeno ha recibido el nombre de *sordera fonológica*[5] y es algo que debe tenerse muy en cuenta a la hora de enseñar pronunciación. Aunque no es necesario que el profesor hable la lengua de sus estudiantes, ni mucho menos, sí es aconsejable que le dedique un tiempo a comparar el sistema fonológico de su L1 con el del español, además de otras posibles particularidades de la lengua, tales como su fonotáctica[6]. Esto ayudará a orientar las fichas de autoevaluación, la guía, y especialmente la retroalimentación. Antes de entregar al alumno las fichas es esencial haber trabajado previamente en el aula el aspecto a analizar en cada caso y es recomendable que se realice algún tipo de monitorización, bien a tutorías individuales o de puesta en común en grupo.

4.1. Ideas generales

- Materiales necesarios: Los alumnos deben disponer de una grabadora y de un reproductor de audio; un teléfono es suficiente.
- Idioma: Lo ideal es que se utilice en todo momento el español. Sin embargo, el objetivo es la reflexión en sí misma, por encima del uso de la lengua meta, de manera que podría adaptarse a la L1 de cada alumno o a otra lengua de tipo vehicular como el inglés si se considera oportuno.
- Nivel: El nivel de aplicación es variable y adaptable por el profesor. Puede emplearse como herramienta a lo largo de distintos niveles en un mismo estudiante, aunque no se recomienda para niveles inferiores al A2.

[5] Con este término se hace referencia al concepto empleado por Renard (1971) en la difusión del método verbotonal anteriormente desarrollado por Guberina, según el cual se producen errores en la pronunciación de una lengua extranjera debido a que también se perciben mal los sonidos, fruto del sistema fonológico de la lengua materna, que pasa por alto aquellos sonidos presentes en la lengua extranjera que no suponen una marca distintiva en su propio sistema.

[6] El análisis contrastivo ayudará a predecir muchas de las dificultades que se le presentarán al estudiante, a comprender su origen y prever posibles errores. Para más información, ver Lahoz-Bengoechea (2015).

– Estímulos y modelos: En función de los intereses, objetivos y nivel de los estudiantes, se podrá elegir un tipo de estímulo u otro para llevar a cabo la autoevaluación. Distinguimos fundamentalmente entre cuatro tipos: textos, canciones, representaciones y conversación semiespontánea.

    - Textos: Muchos métodos incluyen ya algún apartado dedicado a la escucha e imitación de un discurso leído a modo de modelo. Otra opción puede ser la de un texto seleccionado y leído por el profesor. Podrían buscarse uno u otro en función del objeto de estudio —entonación, acentuación, resilabeo, segmentos fricativos, etc.— aunque, si bien utilizar textos es cómodo y sencillo, también puede resultar contraproducente: la pronunciación se trabaja mejor si se prescinde de la lectura y del estímulo ortográfico.
    - Canciones: Las canciones son especialmente provechosas para el trabajo de los rasgos suprasegmentales, en especial el ritmo y la estructura silábica, ya que las palabras pronunciadas se insertan en una musicalidad que resulta más sencilla de seguir. Como posibles factores negativos a tomar en consideración están la dificultad que pueda haber para percibir con claridad los sonidos del modelo debido a la música, en primer lugar, o los cambios acentuales que a veces se ejecutan para ajustar la letra al compás rítmico de la canción. Como factor positivo —aparte del señalado sobre el plano suprasegmental— encontramos que la mayoría de los alumnos responde con mayor interés y motivación en estos casos.
    - Representaciones: Por representaciones nos referimos a la imitación de diálogos de cortometrajes, películas o cualquier otro tipo de discurso en formato audiovisual —noticiarios, series de televisión, vídeos de *youtubers*, etc.—. Es especialmente interesante para interiorizar la relación entre patrones entonativos y emociones del hablante, al tener un estímulo visual de lenguaje no verbal y gestos sobre el que apoyar el lingüístico.
    - Conversación semiespontánea: Es la más difícil de autoevaluar, puesto que es imposible tener un modelo de referencia fijo. Aun así, es posible incluirla a partir de un nivel B2 y tras haber practicado la autoevaluación con otro tipo de discursos en sesiones previas.

– Autoevaluación o… coevaluación: Idealmente, esta propuesta de trabajo individual y de autoevaluación puede terminar llevándose a la interacción con otros compañeros. Se espera que, pasadas unas sesiones, los estudiantes se encuentren cada vez más cómodos al practicar su pronunciación. Es probable que haya varias personas interesadas en seguir progresando. En este caso, un segundo paso sería el de practicar en grupo e interaccionar juntos, al hablar y pronunciar, y después realizar tanto la habitual autoevaluación

como también una coevaluación. Recomendamos el uso de duetos o representaciones donde haya dos personas —dos actores, entrevistador-entrevistado...—.

4.2. Secuenciación

En primer lugar, y de acuerdo a Santamaría Busto (2013), consideramos que la primera aproximación debe aprovecharse para conocer —para que los propios alumnos conozcan conscientemente, en este caso— de qué creencias parten y qué objetivos tienen. De esta manera, serán ellos mismos los que puedan regular su aprendizaje y gestionar las metas a alcanzar, pues no debería trabajar del mismo modo una persona que pretende pronunciar lo suficientemente bien como para resultar inteligible que otra persona cuyo objetivo es alcanzar un dominio de la pronunciación lo más cercano posible a un nativo). Esta primera actividad sirve como introducción de la reflexión. Además, se traducirá en una mayor motivación (Graham, 2006).

Un ejemplo puede ser:

1. El español es muy fácil porque no tiene muchos sonidos (Sí/No).
2. Para pronunciar mejor tengo que practicar mucho (Sí/No).
3. Para pronunciar mejor tengo que estudiar mucho (Sí/No).
4. Siempre que hablo español, los demás me entienden (Sí/No).
5. Conozco las características principales de los sonidos del español (Sí/No).
6. Mi objetivo es aprender a hablar como un nativo (Sí/No).
7. Mi objetivo es simplemente que se me entienda cuando hablo (Sí/No).
8. Se me dan bien los idiomas (Sí/No).
9. Puedo distinguir distintas lenguas si las oigo (aunque no las hable) (Sí/No).
10. Puedo diferenciar los acentos del español (Sí/No).

Aconsejamos que el resto de autoevaluaciones que se haga a medida que ese contenido se haya visto en la clase normal. Lo más conveniente es seguir un orden *de arriba hacia abajo*, es decir, comenzar por los aspectos suprasegmentales y después continuar con los segmentales[7].

El esquema básico a seguir es el siguiente:

1. Escucha atenta del modelo.
2. Grabación.
3. Escucha atenta de la grabación.

[7] Como se viene aconsejando en los últimos años por su efectividad pedagógica (Gil, 2007 y las referencias ahí incluidas, entre otros).

4. Autoevaluación y retroalimentación.

5. Repetición: nueva escucha, nueva grabación, nueva escucha de la grabación, etc.

Se incluyen algunas plantillas de autoevaluación que abordan distintas cuestiones típicamente presentes en el aula de ELE. Incluimos en primer lugar las relativas al plano suprasegmental y después las del plano segmental, pero debido a la naturaleza de este encuentro, del tiempo y extensión disponibles, resulta imposible abarcar todos aquellos casos que pueden aparecer en el aprendizaje del español.

Ficha 1. Estructura silábica y resilabeo

Mis amigos

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial

Lleva tu atención a los enlaces de las palabras del modelo y compáralos con tu grabación.
1. ¿Suenan parecidas?
2. ¿Tienes la sensación de que has hablado a la misma velocidad que el modelo?

– Observa si realmente se trata de velocidad o no: a veces, esta sensación es simplemente el enlace entre palabras.

3. ¿Oyes pequeñas pausas entre secuencias que normalmente van juntas? (*mis amigos, en el parque*).

– Escucha atentamente los momentos de la grabación donde aparecen estas secuencias.

– Piensa que forman una misma palabra y pronúncialas así.

4. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

Ficha 2. Pausas

Silencio… ¿o no?

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
 Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial 

Lleva tu atención a las pausas del modelo y compáralas con lo tuyo.

1. ¿Hay pausas en el mismo lugar?
   - No es algo necesario: no te preocupes si no es así. Pero cuidado, no debe haber más silencio que palabras.
2. ¿Las pausas están entre enunciados, o entre pocas palabras?
   - En español, hacer pausas durante el discurso es normal. Pero hacer muchas pausas entre cualquier palabra no es posible: recuerda los "bloques" que existen.
3. ¿Puedes oír algún sonido durante la pausa?
   - Algunas pausas tienen sonido y otras son silenciosas.
4. Cuando hay sonido durante la pausa… ¿es parecido al sonido de las pausas del modelo?
   - Las pausas llenas (con sonido) se hacen en español con la vocal 'e'. Esto no afecta a la comunicación, pero sí a la sensación de 'acento extranjero'.
   - Si quieres cambiar el sonido de la pausa llena de otra lengua por la del español, concéntrate en la asociación: '*Cuando dudo mientras hablo en español… eee*' y repítelo internamente.
   - Piensa en todo lo que compraste la última vez que fuiste al mercado y trata de decirlo en voz alta. Cada vez que necesites tiempo para recordar, intenta decir 'e…'.
5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
 Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho 

Ficha 3. Entonación y otros rasgos suprasegmentales

Sí. ¿Sí? ¡Sí! - ¿Cómo suena?
¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
 Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial 

Lleva tu atención a la entonación del modelo y compárala con lo tuyo.

1. ¿El final de los enunciados termina del mismo modo?
   - Visualiza el dibujo de la entonación en tu mente.
   - ¿Es igual que el modelo? ¿Coincide con las explicaciones vistas en clase? Recuerda que: las afirmaciones son como pequeñas montañas que suben un poco y después terminan hacia debajo de nuevo; las preguntas (sí/no) terminan hacia arriba; las preguntas que no se responden con sí/no terminan hacia abajo, pero tienen más movimiento durante el resto del tiempo.
2. ¿Transmites las mismas emociones que el modelo?
   - Piensa en la situación descrita. ¿Qué emociones tendrías en ese momento?
   - Intenta exagerarlas, como un actor de teatro, y acompaña la entonación con el resto de tu cuerpo: gestos de la cara, movimiento de brazos, etc.
3. ¿Hay pequeños cambios 'melódicos' en una palabra?
   - A lo mejor se debe a un cambio en el acento de la palabra. Escucha de nuevo y presta atención a esto. Piensa en cuál es la sílaba que lleva el acento y pronúnciala de forma exagerada por encima de las demás.
   - Una vez practicado eso, busca ahora un equilibrio.
4. ¿Las sílabas tienen la misma duración?
   - Aunque a veces agrupamos sílabas en español (resilabeo), no quitamos ninguna vocal. Intenta pronunciar todas las vocales.
5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
 Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho 

Se presentan a continuación algunas fichas sobre el plano segmental. Hay que recordar que resulta mucho más difícil de trabajar a través de la autoevaluación; es posible que las diferencias entre unos y otro sonidos sean pasadas por alto por parte de los estudiantes. De ser así, será imposible realizar corrección alguna y lo que se necesitará será entrenar más la percepción en el aula antes de enfrentar al alumnado a la autoevaluación. La mayoría de las pautas van destinadas a llevar la atención sobre los lugares de articulación, además de a tensar o relajar el cuerpo a través de la creación de imágenes mentales.

Petaca. Bodega.

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial

Lleva tu atención a estos sonidos y compáralos con el modelo:

1. ¿Suenan igual?
2. ¿Oyes *p, t, k* en lugar de *b, d, g*?
   - Recuerda que en *b, d, g* vibran las cuerdas vocales, y que puedes sentirlo si te tocas la garganta. ¡Cuidado con las vocales! Todas las vocales tienen vibración, así que si dices *ven*, notarás vibración, pero a lo mejor no es de la consonante.
   - Concéntrate en pronunciar /m/ antes de *b*; *n* antes de /t/ y /ŋ/[8] antes de /k/. Alarga el sonido nasal y después pronuncia el otro.
   - Practica esto con varias palabras y frases.
3. ¿Oyes una aspiración, como aire detrás del cierre?
   - Piensa en cosas que te molestan, o en el último enfado que tuviste. Recuerda una tormenta que te puso nervioso. Imagina algo que te da mucho miedo. Fíjate en tus músculos: ¿estás más tenso? ¡Prueba ahora a pronunciar!
4. ¿Crees que dices *b, d, g* en lugar de *p, t, k*?
   - En este caso también: piensa en cosas que te molestan, o en el último enfado que tuviste. Recuerda una tormenta que te puso nervioso. Imagina algo que te da mucho miedo. Fíjate en tus músculos: ¿estás más tenso? ¡Prueba ahora a pronunciar!
5. ¿Notas alguna diferencia entre tus *b* y las del modelo? ¿La tuya parece más larga y cambia un poco el sonido?
   - Coge un espejo y mira cómo pronuncias este sonido. Puedes grabarte en vídeo.
   - En español, el sonido debe pronunciarse solo con los labios. Si ves que estás usando tus dientes superiores, concéntrate y pronuncia de nuevo pensando en utilizar únicamente los labios.
6. ¿Sientes que hay una pequeña diferencia entre tu *t* y *d* y las del modelo, pero no sabes exactamente qué es?
   - Recuerda que cuando se pronuncian estos sonidos en español, la lengua toca los dientes, no como en inglés.

[8] Esto será factible cuando este sonido exista dentro del inventario fonológico de la L1 del hablante, como es el caso del chino o del tailandés.

7. ¿Te parece que unas suenan más fuertes que otras dependiendo de la palabra?

   – No todo se pronuncian igual. Recuerda: después de pausa o nasal (*m, n, ñ*), *b, d* y *g* son más fuertes (y detrás de *l*, la *d* también). En estos casos hay un cierre total y, en cambio, entre otros sonidos, como entre vocales, el contacto de los labios o la lengua es muy suave. Practica: *bebo, dado, gogó*. Piensa en pronunciar una nasal (*m, n,* ŋ) al principio de la palabra. Para el segundo caso, relaja los labios y la lengua: casi no se tocan.

8. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

Ficha 5. Africada

Chocolate

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial

Lleva tu atención a la *che* y compárala con el modelo:
1. ¿Suena igual?
2. ¿Parece más una *ese* que una *che*? ¿Es como el sonido que usamos para pedir silencio (*shh*)?

   – ¡Casi! Pronuncia una *t* antes y lleva la lengua más hacia adelante y hacia arriba: no es la punta de la lengua la que hace el contacto, sino que está un poco más atrás.

5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

Ficha 6. Fricativa velar

Jengibre

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial

Lleva tu atención a las *jotas* y compáralas con el modelo:
1. ¿Suenan igual?
2. ¿Las del modelo son más largas/cortas que las tuyas?
3. ¿En tu grabación parecen más suaves, más cerca de una *h* en inglés (*hello*)?

   – Lleva tu atención a la garganta y observa su posición cuando pronuncias ***h****ello*.

   – Lleva tu atención a la garganta y observa su posición cuando pronuncias ***c****asa*.

– Piensa en mantener el contacto en el mismo lugar desde el que pronuncias *casa*, pero relájate para dejar que pase el aire. ¿Cómo puedes hacer esto? Piensa en el lugar o el momento en el que te sientes más relajado y concéntrate en eso: imagínate tumbado en la cama, o en la playa, con los ojos cerrados, respirando profundamente, con música tranquila…

4. ¿En tu grabación parecen más fuertes, más cerca de una *k*?

– Ese es el lugar de contacto, pero tiene que pasar más aire. Relájate: Piensa en el lugar o el momento en el que te sientes más relajado y concéntrate en eso: imagínate tumbado en la cama, o en la playa, con los ojos cerrados, respirando profundamente, con música tranquila… Prueba ahora a pronunciar de nuevo alguna palabra con *j*.

5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

Ficha 7. Fricativa interdental[9]

Zapato

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial

Lleva tu atención a las *zetas* y compáralas con el modelo:
1. ¿Suenan igual?
2. ¿Las del modelo son más largas/cortas que las tuyas?
3. ¿Notas alguna diferencia en el sonido y no sabes cuál?

– Ponte delante de un espejo y pronuncia una palabra con este sonido. Observa tu boca. También puedes grabarte en vídeo para observar esto.

– Recuerda que la *zeta* del español peninsular estándar se pronuncia con la lengua entre los dientes: si quieres pronunciar así, debes ver tu lengua fuera de la boca para que suene igual.

5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

[9] Según la pronunciación peninsular estándar. Recomendamos informar al alumnado sobre las distintas pronunciaciones de estos sonidos.

Ficha 8. Líquidas I

Palo - paro

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
 Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial 

Lleva tu atención a las *eles* y *erres suaves* (vibrante simple) y compáralas con el modelo:
1. ¿Suenan igual?

– No deberían sonar igual: son dos sonidos diferentes.

2. ¿Pronuncias *l* en lugar de *r*?

– Pronuncia el sonido de la *ele* varias veces y lleva tu atención a cómo lo estás pronunciando. Puedes notar que hay un contacto total de la lengua con la zona de detrás de los dientes (alveolar). Pues bien, la *erre suave* tiene menos contacto, es mucho más suave. Casi no toca, tan solo roza, como una caricia.

– Relájate: respira profundamente, piensa en tu lugar favorito para relajarte (la cama, la playa, un jacuzzi…) y pronuncia muchas veces y muy rápido la *ele*. Lleva tu atención al punto de contacto e intenta apoyar la lengua cada vez menos; nota el paso del aire.

5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
 Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho 

Ficha 9. Líquidas II: vibrantes

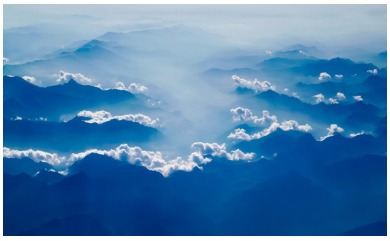
Pero - perro

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
 Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial 

Lleva tu atención a las *erres* y compáralas con el modelo:
1. ¿Suenan igual?
2. ¿Cuáles tienen más fuerza?

– ¿En qué posición de la palabra están esos sonidos? Recuerda que son dos sonidos diferentes: uno más suave y corto y otro más fuerte y largo.

3. *Perro* por *pero*: ¿Pronuncias más fuerte cuando quieres hacer una erre *suave* (simple)?
Las *erres simples* van rodeadas de vocales, y están muy tranquilas y relajadas así. Las vocales son como algodones suaves que sostienen a la *erre*: y ella se deja llevar, suave, sola… Si te gusta volar en avión, piensa que ves el cielo lleno de nubes y sientes que estás flotando en calma: así está la erre. Respira profundamente, relájate… Y prueba ahora a pronunciar.



4. *Pero* por *perro*: ¿Pronuncias demasiado suave cuando quieres pronunciar la vibrante múltiple?

- Para corregir esto tienes que hacer justo lo contrario que en el punto 3: no busques relajarte, sino estar más nervioso y tenso. ¿Qué es lo que menos te gusta? ¿Qué es lo que más te molesta de otras personas? ¿Cómo fue la última discusión que tuviste? Tensa los músculos de tu cuerpo, aprieta los puños, la mandíbula: ¡estás enfadado!

- Coge las palabras que has oído en tu grabación sobre las que puedes trabajar este aspecto. Intenta pronunciar una /t/ justo antes de la /r/.

- Guarda la sensación de enfado y practica tr- varias veces: pronúncialo de manera seguida, con mucha fuerza. Poco a poco, puedes intentar quitar la /t/ y seguir concentrado en mantener la tensión que has creado.

5. Repite: escucha de nuevo el modelo, grábate y compara.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

Ficha 10. Vocales[10]

¡Eo, eo, oé!

¿Cómo de bien crees que lo has hecho?
Fatal - Regular - Bien - Bastante bien - Genial

Lleva tu atención a las vocales compáralas con el modelo:
1. ¿Suenan igual?
2. ¿Hay vocales que suenan igual que en tu lengua materna?

- Es posible que algunas vocales sean iguales en español y en tu lengua, pero recuerda que en español solo hay cinco: *a, e, i, o, u*.

3. ¿Tienen la misma duración?

- En español no hay vocales cortas o largas: todas tienen que medir lo mismo. Observa cuándo hay vocales más largas. Reflexiona sobre esto y repite, esta vez poniendo una consonante al final.

[10] El orden de esta ficha no responde a fines pedagógicos, sino más bien prácticos a la hora de agrupar las fichas en la presente edición. Las vocales bien podrían ser el primer elemento segmental a tratar en clase.

¿Cómo de satisfecho estás después de esta autoevaluación?
Nada - Bastante poco - Regular - Bastante satisfecho - Muy satisfecho

5. CONCLUSIONES

El uso de la autoevaluación guiada como herramienta para la mejora de la pronunciación tiene numerosas ventajas, entre las que destacan la creación de un espacio cómodo para la práctica de la pronunciación y la gran flexibilidad con la que puede emplearse, permitiendo personalizar los objetivos y estilos de aprendizaje. Así, al tiempo que se posibilita el trabajo de la pronunciación fuera del horario lectivo, se minimiza la ansiedad de los estudiantes, se favorece la reflexión y la metacognición. En suma, el resultado repercute en una mayor motivación y confianza en el propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, es esencial que el profesor ofrezca siempre este material como complemento a las explicaciones y actividades realizadas previamente dentro del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en la clase de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H.D. (2006). «Un espacio afectivo y efectivo». *Actas del Programa de Formación para el Profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2005-2006)*: pp. 256-283. Documento de Internet disponible en : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf [Fecha de consulta 12.08.2017].

Arnold, J. y Fonseca, Mª C. «Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain-based perspective». *International Journal of English Studies* 4 (1): pp. 119-136. Documento de Internet disponible en: http://www.academia.edu/1432522/Multiple_Intelligence_Theory_and_Foreign_Language_Learning_ [Fecha de consulta 12.08.2017].

Baran-Lucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety —Results of a preliminary study. *Research in language* 11 (1): 57-79.

Barranco Pérez, J. L. (2007). «Metacognición, motivación y autoevaluación en el proceso lector». *Actas XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: 194-198. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm [Fecha de consulta 02.10.2017].

Bruner, J. (1997). *Educación: la puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Díaz Martínez, J. (2012). «Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo». *MarcoELE Revista de Didáctica ELE* 15: pp. 1-28. Documento de Internet disponible en: http://marcoele.com/numeros/numero-15 [Fecha de consulta 13.08.2017].

Dlaska, A. y Krekeler, C. (2008). «Self-assessment of pronunciation». *System* 36 (4): pp. 506-516. Documento de Internet disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08000602 [Fecha de consulta 01.10.2017].

Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

(Ed.) (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.

Graham, S. (2006). «A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning». *Foreign language annals* 39 (2): 296-309.

Ho, D. Y. (1976). «On the concept of face». *American Journal of Sociology* 84 (4): 867-884.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). «Foreign Language Classroom Anxiety». *The Modern Language Journal* 70 (2): pp. 125-132.

Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). «¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?». En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Eds. Y. Morimoto, Mª. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), pp: 49-62.

Lappin-Fortin, K. y Rye, B.J. (2014). «The use of pre-/posttest and self-assessment tools in a French pronunciation course». *Foreign Language Annals* 47 (2), pp. 300-320. Documento de Internet disponible en: https://www.researchgate.net/publication/%20261804771_The_Use_of_Pre-Posttest_and_Self-Assessment_Tools_in_a_French%20_Pronunciation_Course [Fecha de consulta 02.10.2017].

Padilla, X. A. y Grupo Pronuncia bien. (2007). «Cómo (auto-)evaluar la pronunciación». *Actas XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*: pp. 454-464. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0454.pdf [Fecha de consulta 02.06.2017].

Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.

Santamaría Busto, E. (2010). «Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética en el aula de ELE». *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 20. Documento de Internet disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674550> [Fecha de consulta 01.10.2017].

(2013). «Enseñar la competencia fonética». En *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Eds. L. Leyre de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe. Berkeley: Portal Editions, pp. 2-66.

Verdía, E. (2010). «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas». Marco-ELE 10: pp. 223-242. Documento de Internet disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf [Fecha de consulta 02.10.2017].