

# La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica

---

MARÍA LUISA GÓMEZ SACRISTÁN  
Universidad de Alcalá

## 1. Introducción

La enseñanza de la fonética ha sido uno de los aspectos menos tratados de entre las distintas disciplinas lingüísticas que se ocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua Extranjera (E/LE). A pesar de su importancia, ha tenido un lugar irrelevante en la enseñanza de segundas lenguas, y ni siquiera ha llegado a convertirse en una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando siempre supeditada a otras disciplinas. Frente a la semántica y a la sintaxis, consideradas partes relevantes, la fonética ha sido entendida como una disciplina secundaria. Las causas que han motivado este desinterés son variadas y están motivadas por factores ajenos a la propia fonética: edad del estudiante<sup>1</sup>, lengua de procedencia, motivación, interés...

## 2. La fonética en las diferentes corrientes metodológicas

Si bien es cierto que el papel de la fonética en la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado variaciones a lo largo de la historia, dependiendo, hasta cierto punto, de las distintas líneas metodológicas de ense-

---

<sup>1</sup> Algunos autores señalan que a partir de los cinco años la capacidad para pronunciar una lengua diferente de la materna disminuye.

ñanza, también lo es que en ninguna ha alcanzado un papel predominante. Así, en la metodología tradicional (gramatical, traducción) su presencia es inexistente en la medida en que priman las reglas gramaticales y la traducción, por lo que la pronunciación no tiene cabida. Lo importante no es el aprendizaje oral, ni tan siquiera la comprensión oral, sino la comprensión escrita. Según esta corriente, dominar una lengua extranjera es poder acercarse a su literatura en detrimento de la lengua hablada.

La aparición de la metodología estructural supone un considerable acercamiento al componente fonético de la lengua. Puesto que el lenguaje es un conjunto de hábitos articulatorios, una lengua sólo se puede aprender a base de repeticiones. Se parte, por tanto, de la idea de que la repetición continuada de sonidos aislados lleva consigo la asimilación e identificación por parte del alumno. Esta identificación y asimilación es la que permite al profesor establecer el orden de progresión más adecuado para ser presentado en clase. Para alcanzar estos objetivos el profesor debería contar con una serie de medios audiovisuales que faciliten la explicación detallada tanto del punto como del modo de articulación de los distintos sonidos. Este planteamiento acerca al alumno a la realización, pero cuenta con el inconveniente de limitar su propia espontaneidad, es decir, obvia el principio de pronunciación compensatoria.

La reacción ante la práctica mecanicista del lenguaje —concepción básica del método estructural— llega de la mano del método comunicativo. La nueva línea metodológica parte de la idea de que lo más importante es satisfacer las necesidades comunicativas del estudiante de L2. Se pierde la rigidez que mantenían los métodos anteriores y se potencia la creatividad. Con la aparición del método comunicativo, la enseñanza de la fonética empieza a jugar un papel más destacado, si bien es cierto que en un primer momento no ocupó un puesto demasiado importante. Sin embargo, a principios de los 90, numerosos profesores, conscientes de su importancia, comienzan a aportar posibles soluciones para introducirla en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo más independiente. En este sentido A. Sánchez<sup>2</sup> señala que el método comunicativo tiene en cuenta *la identificación de los problemas fonéticos que ofrece el uso oral de una lengua para de este modo poder identificar los sonidos aislados, así como agrupados dentro de la cadena hablada*. Igualmente, Celce-Murcia<sup>3</sup> presenta una serie de propuestas en las que se integra el componente fonético en todas las actividades —independientemente de sus objetivos sintácticos, léxicos...— con el fin de prestar mayor interés a la pronunciación.

Lo ideal sería que los profesores, a la hora de enseñar fonética en clase,

<sup>2</sup> SÁNCHEZ, A. (1987), *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL.

<sup>3</sup> CELCE-MURCIA, M. (1987), «Teaching pronunciation as communication», en J. MORLEY (ed.): *Current Perspectives on Communication*, Washington, TESOL, pág. 10.

optaran por un modelo ecléctico, tomando de cada uno de los métodos todo aquello que pueda favorecer un mejor aprendizaje de la pronunciación. Así, la elección del método estructural llevará consigo la presentación sistemática de los sonidos, favoreciendo ésta con la aportación de diferentes materiales gráficos. La puesta en práctica de los conocimientos teóricos se verá reforzada por su utilización en la cadena hablada, para lo cual no hay mejor opción que la metodología comunicativa. Los diferentes ejercicios que se presentan, de base estructural o de base comunicativa, serán un buen comienzo para practicar y corregir la pronunciación.

### 3. Principales problemas de la enseñanza de la fonética

Este breve repaso por las líneas metodológicas nos hace preguntarnos cuáles han sido las causas que han motivado que la enseñanza de la fonética se haya supeditado a aspectos gramaticales o léxicos. Puesto que la práctica del lenguaje se concibe como la ejercitación de los elementos fonológicos, morfosintácticos y léxicos, el error u omisión de uno de ellos llevará consigo que el proceso de aprendizaje sea deficiente y, por tanto, que nuestros alumnos sean entendidos con dificultad. El error fonético, por tanto, puede resultar tan grave como el gramatical o el léxico. Pronunciar correctamente es necesario para entender y sobre todo para hacerse entender. Las causas que han motivado el desinterés por la fonética según D. Poch<sup>4</sup> han sido:

- A) La actitud del profesorado. En la mayoría de los casos han preferido obviar su enseñanza argumentando *que es necesario ser especialistas en fonética para realizar corrección, lo cierto es que se trata de un falso prejuicio* (Poch, 1992:5).

Ciertamente, sería conveniente que el profesor tuviera un conocimiento preciso del sistema fonológico de la lengua meta, para de este modo señalar los fallos que cometen los alumnos; así como un conocimiento terminológico mínimo, que no deberá ser llevado al aula, pero que servirá para aclarar posibles dudas y confusiones sobre la pronunciación. Es necesario, a nuestro modo de entender, sobre todo conocer la base articulatoria<sup>5</sup> que caracteriza la lengua que enseñamos. Cada lengua presenta una base articulatoria propia, en la que se incluye tanto la entonación como la acentuación; así, la del español estaría caracterizada por el grado de tensión, la estructura silábica, la distribución de los sonidos (predominio de la

<sup>4</sup> POCH OLIVÉ, D. (1992), «The rain in Spain...», *Cable*, 5, págs. 5-9.

<sup>5</sup> Por base articulatoria entendemos el conjunto de rasgos articulatorios que caracterizan una lengua. MALMBERG, B. (1986), *La fonética*, Buenos Aires, Eudeba, pág. 18.

estructura consonante + vocal)... El conocimiento de la base articulatoria permite marcar las diferencias que existen entre la lengua materna y la segunda lengua, y establecer, de este modo, una jerarquía de dificultades<sup>6</sup> que facilitaría la enseñanza. Ésta nos permitirá describir y predecir aquellas partes de la fonética que van a resultar más difíciles a los alumnos. Un análisis contrastivo entre el español y el alemán, por ejemplo, nos permitirá descubrir por qué los alumnos alemanes articulan como velar la vibrante española simple y múltiple, las causas que determinan la confusión entre las oclusivas sordas y sonoras finales, etcétera.

- B) La creencia, por parte de algunos autores, *de que el español es una «lengua fonética [...] y que se trata de una lengua fácil»* (Poch, 1992:5).

Hasta ahora parecía existir una tradición, no sustentada en la realidad, que establecía que la correspondencia entre la ortografía y la pronunciación era casi completa, de ahí que la pronunciación española resultara fácil. Facilidad que a nuestro modo de entender desaparece si tenemos en cuenta los alófonos, su distribución, la estructura fónica de la sílaba, el grado de tensión... Aunque la distancia entre pronunciación y ortografía sea pequeña, sin embargo, partir de esa concepción equivocada sólo permitirá al alumno producir textos orales con los principios básicos de la lengua escrita, lo que sin lugar a dudas es un error. Efectivamente el español presenta 27 grafemas para 22 fonemas, pero debemos eliminar las grafías **b** y **v** pues se corresponden con un único fonema, en oposición a las vibrantes que presentan más de un fonema, o la grafía **c** es [k] ante **a**, **o**, **u** y [θ] ante **e**, **i**, y así sucesivamente, lo que nos demuestra que no es total la correspondencia entre pronunciación y grafía.

- C) La existencia de distintas normas cultas del español.

Los profesores tratan como errores aquello que, en muchos casos, son características propias de una de las normas. Tal sería el caso del seseo o del ceceo. Pero, ¿qué español es el más correcto?, ¿qué español se debe enseñar?, ¿qué español tienen que aprender nuestros alumnos? Si tomamos como base el español que presentan los materiales didácticos elaborados en España, la respuesta parece bastante clara: el español normativo peninsular. Si, por el contrario, tomamos como referencia el número de hablantes de cada una de las normas cultas la respuesta varía considerablemente. La elección de una de las dos variedades está condicionada por factores

<sup>6</sup> LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

ajenos al profesor: su origen, su clase social, las necesidades comunicativas del alumno, el entorno que le rodea, etcétera. No debemos olvidar, por otra parte, que muchos alumnos vienen a España con un sistema funcional, adquirido con profesores que tienen como norma el español de América y no debemos intentar adecuarlo a nuestro gusto basándonos en absurdos prejuicios. La solución a este gran problema, según muchos autores, se encuentra en el conocimiento del español *estándar*<sup>7</sup> por parte del profesor. Éste servirá de punto de referencia para situar las distintas variedades; y sobre todo dará la opción de elegir entre explicar o corregir fenómenos característicos de las diferentes variedades de español, elección que, aunque puede estar condicionada por los intereses de los alumnos, debe sustentarse en una explicación y nunca en una corrección.

#### 4. Propuestas para la enseñanza de la fonética

Nos queda preguntarnos cómo debería ser la enseñanza de la fonética y cómo la integraríamos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Partimos de la necesidad de enseñar la pronunciación de un modo sistemático y en todos los niveles, para evitar que nuestros estudiantes adquieran vicios difíciles de erradicar. Para la enseñanza de una correcta pronunciación creemos necesario llevar a cabo en la clase de español los pasos que señala A. Sánchez en su *Manual práctico de corrección fonética del español*<sup>8</sup>, si bien hemos introducido algunos cambios metodológicos:

- A) El reconocimiento e identificación de los fonemas que forman parte del sistema fonológico, presentando en un segundo momento su realización en la cadena hablada, será el primer punto a tener en cuenta. No se debe olvidar que el sistema fonológico sirve para clasificar unidades ideales. Lo importante no es que el alumno conozca las realizaciones, sino que perciba los distintos matices que tiene cada una y, sobre todo, que conozca el valor que tienen en la lengua meta. Se evita de este modo que el alumno *adapte* el sonido a las realizaciones propias de su lengua. En esta fase sería de mu-

<sup>7</sup> Por español estándar entendemos el referente válido en un momento dado en la inmensa superficie en la que el español se habla, aunque la realización de ese sistema abstracto pueda tener pluralidad de actualizaciones: habrá hablantes correctos que distinguirán *ese* y *zeta*; *elle* y *ye*, pero dejarán caer la *-d* intervocálica; otros habrán perdido *vosotros*, pero su español será perfectamente «correcto». En ALVAR, M. (1990): «La lengua, los dialectos y la cuestión de prestigio», en F. MORENO (comp.): *Estudios sobre variación lingüística*, Alcalá, Universidad de Alcalá, pág. 21.

<sup>8</sup> SÁNCHEZ, A., y MATILLA, J. A. (1975), *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.

cha utilidad que el profesor tuviera un conocimiento, aunque fuera somero, de las peculiaridades fonéticas y fonológicas de la(s) lengua(s) de sus alumnos, con lo que se facilitaría el análisis contrastivo entre ambas lenguas, permitiendo al profesor descubrir anticipadamente aquellos sonidos que van a presentar mayor dificultad.

- B) En segundo lugar nos deberíamos ocupar de la producción. Los alumnos deberán repetir frases que contengan el sonido estudiado, para ir habituándose a su articulación dentro de la cadena hablada. En ningún caso deberíamos restringirnos a la repetición de los sonidos aislados.
- C) Finalmente, su utilización en los diferentes contextos de comunicación, independientemente de que los objetivos de la actividad sean gramaticales o léxicos. En la práctica será donde el alumno espontáneamente se dará cuenta de lo necesario que es pronunciar correctamente para que la comunicación no se rompa.

En el proceso de aprendizaje de la fonética española siempre se ha partido de la enseñanza de los elementales segmentales, yendo de los sonidos a los elementos suprasedgmentales. Quizás sea necesario invertir o, al menos, combinar ambas enseñanzas de forma paralela para que el alumno pueda primero *escuchar* la estructura que tiene la lengua meta. En primer lugar sería necesario enseñar al alumno a colocar el acento de intensidad, pues una colocación errónea no sólo supone un error de pronunciación, sino que incluso en algunos casos se convierte en un error semántico. Esta enseñanza se ve favorecida, como señala Benítez, *por un sencillo, pero inequívoco sistema de representación gráfica de la fuerza acentual (tilde). Ello hace que, dominando un sencillo sistema de reglas, la lectura de un texto en nuestra lengua esté algorítmicamente determinado*<sup>9</sup>.

Lugar aparte merece la enseñanza de la entonación, de suma importancia en la adquisición de una segunda lengua. El principal problema que se le plantea al alumno es la imposibilidad de poder *imitar* o *reconocer*, tal y como sucede con los sonidos, un modelo. Como señala Cantero, los estudiantes de E/LE:

*...dejan de lado la llamada entonación prelingüística, mediante la cual se integran las unidades fónicas del discurso de tal modo que permiten su comprensión. Justamente es la entonación prelingüística la barrera que se interpone entre nuestros alumnos y la comprensión auditiva de los discursos de sus interlocutores nativos*<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> BENÍTEZ, P. (1990), «Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes», *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, pág. 62.

<sup>10</sup> CANTERO, J. F. (1994), «La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas de IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, pág. 251.

El problema surge en el momento en el que el alumno articula los sonidos de su propia lengua, con lo que él cree que es la entonación de la lengua que está aprendiendo. La solución sería la enseñanza de las formas entonativas del español (interrogativas, exclamativas, enunciativas) para facilitar al alumno el posterior reconocimiento del ritmo característico de la entonación española. Es decir, será necesario partir de la presentación de diferentes variedades entonativas para que los alumnos logren diferenciarlas y discriminarlas.

No debemos olvidar uno de los problemas con los que se encuentra con frecuencia el profesor a la hora de llevar la fonética al aula: el aburrimiento que algunos alumnos dicen sentir ante este lento y quizás árido proceso de aprendizaje, cuyos frutos no parecen notarse a primera vista. De ahí que no queramos finalizar este artículo sin plantear una serie de propuestas lúdicas que nos permitan alejarnos del tedio y acercarnos a un ambiente más ameno y divertido, en el que el alumno se sienta desinhibido en el proceso de aprendizaje. El objetivo último será convertir la práctica de la fonética en algo que el alumno perciba como necesario y, sobre todo, válido desde el primer momento. La finalidad que perseguimos es que el alumno practique, dentro de un clima distendido, los conocimientos teóricos que le han sido presentados en clase. Ofrecemos a continuación, para ello, algunos juegos tradicionales adaptados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Cada uno de los juegos presentados tiene como finalidad reforzar un aspecto determinado tanto de la fonética como de la fonología.

### Actividad núm. 1

<b>Tipo de actividad:</b> Práctica semicontrolada de identificación.
<b>Nivel:</b> Todos los niveles.
<b>Número de componentes:</b> Pequeños grupos.
<b>Duración:</b> 15 ó 20 minutos.
<b>Material:</b> Fotocopias que proporciona el profesor.
<b>Objetivos:</b> Reconocer y discriminar determinados fonemas.

El desarrollo de esta actividad tiene como finalidad encontrar, en un tiempo establecido, palabras que contengan una realización determinada. Para ello se divide la clase en grupos y se entrega a cada uno una tarjeta que deben completar. Previamente ha sido elegida al azar una realización del fonema que se está estudiando. Se les indica que busquen palabras que

lo contengan. Una vez completada la tarjeta, los alumnos deben crear frases o trabalenguas que contengan el mayor número posible de palabras con la realización. Gana el equipo que consiga formar una frase o un trabalenguas más largo. Penalizan las incorrecciones gramaticales o léxicas y, por supuesto, las fonéticas al ser leído en alto.

Ejemplo de tarjeta:

	Posición inicial	Posición intervocálica	Posición final
Fonema /r/			
Fonema /r̄/			

Algunas respuestas:

*Los barcos romanos arriban a las costas/rumanas para robar ron/ y racimos de los raquícos árboles rumanos*<sup>11</sup>.

## Actividad núm. 2

<b>Tipo de actividad:</b> Práctica controlada de identificación.
<b>Nivel:</b> Medio/avanzado.
<b>Número de componentes:</b> Pequeños grupos.
<b>Duración:</b> 20 ó 30 minutos.
<b>Material:</b> Grupo de tarjetas que proporciona el profesor.
<b>Objetivos:</b> Agrupar fonemas atendiendo al modo o punto de articulación.

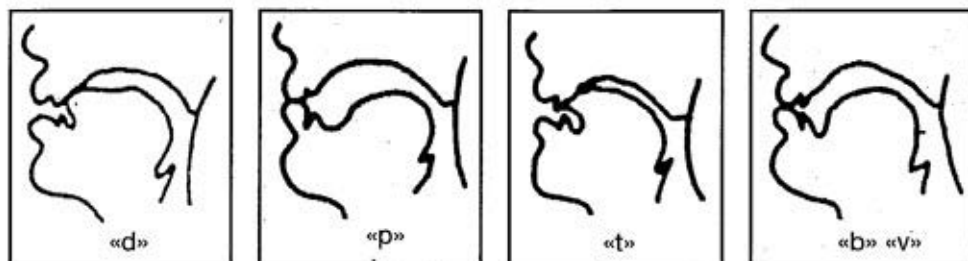
Se proporciona a los alumnos una serie de fichas<sup>12</sup> en las que se recoge la posición que adoptan los órganos articulatorios al realizar los diferentes fonemas, así como las grafías que les corresponden. Las fichas que recogen el punto de articulación son de diferente color que las que reflejan el modo. Los alumnos deben clasificar las fichas según los órganos que ellos creen que se utilizan en la articulación (dientes, labios, lengua....) o según el modo (fricativos, oclusivos....). Posteriormente cada grupo expone sus resultados y se corrigen.

<sup>11</sup> Material recogido entre los estudiantes de la asignatura de Fonética de los Cursos de Español para extranjeros de la Universidad de Alcalá, en el trimestre enero-marzo 1996.

<sup>12</sup> Las figuras que corresponden a las articulaciones están tomadas de NAVARRO TOMÁS, T. (1985), *Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC.



Ejemplo de fichas:



### Actividad núm. 3

<b>Tipo de actividad:</b> Semicontrolada.
<b>Nivel:</b> Todos los niveles.
<b>Número de componentes:</b> Pequeños grupos.
<b>Duración:</b> 20 minutos.
<b>Material:</b> Tarjetas con trabalenguas que proporciona el profesor.
<b>Objetivos:</b> Practicar diferentes realizaciones dentro de la cadena hablada.

La utilización de trabalenguas viene siendo una constante en la enseñanza de la fonética en las clases de E/LE. La complejidad que éstos llevan consigo, incluso para los propios nativos, puede parecer problemática en un primer momento; sin embargo, su utilización en clase es muy eficaz puesto que resultan motivadores y, sobre todo, divertidos. Para realizar la siguiente actividad es necesario dividir la clase en pequeños grupos repartiendo un taco de tarjetas a cada uno de ellos. Durante unos minutos cada componente del grupo lee y practica con sus compañeros el trabalenguas que le haya tocado. Transcurrido el tiempo de preparación salen los componentes de cada grupo que tengan la misma tarjeta para leerla de forma rápida. Su lectura es puntuada por el resto de equipos atendiendo al número de errores que hayan cometido. Por cada trabalenguas pronunciado correctamente se dan 2 puntos, si los compañeros consideran que la pronunciación es demasiado defectuosa pasa el turno al equipo siguiente. Gana el equipo que consiga más puntos.

Ejemplo de fichas:

FONÉTICA
<p>Quien quiere querer y no quiere, sin querer vive queriendo y aunque no quiera, quiere, y aunque quiera nunca quiere, pues sólo quiere querer.</p>

FONÉTICA
<p>Paco, Peco, chico rico insultaba como un loco a su tío Federico. Y éste dijo: «Poco a poco Paco Peco, poco pico».</p>

#### Actividad núm. 4

<b>Tipo de actividad:</b> Semicontrolada.
<b>Nivel:</b> Medio.
<b>Número de componentes:</b> Parejas.
<b>Duración:</b> 15 ó 20 minutos.
<b>Material:</b> Hoja de trabajo proporcionada por el profesor. Cinta con un poema o canción grabada.
<b>Objetivos:</b> Practicar diferentes realizaciones dentro de la cadena hablada.

La finalidad de la actividad que se propone a continuación es que los alumnos practiquen la pronunciación de diferentes realizaciones dentro de la cadena hablada. Cada pareja recibe dos partes diferentes, A y B, de un mismo poema grabado por el profesor en una cinta<sup>13</sup> o de una canción. El alumno que tiene la parte A debe dictar a su compañero aquellos versos que le faltan, para posteriormente copiar los que le dicta su pareja. Una vez que han completado correctamente el poema se escucha en clase la cinta con la finalidad de que se autoevalúen de forma individual. El poema elegido en esta ocasión pertenece a *Marinero en tierra* de Rafael Alberti.

#### Hoja de trabajo:

1. Completa el siguiente poema con los versos que te dicta tu compañero:

<sup>13</sup> Actualmente existen materiales audio, tal como *Alfaguara Audio* que puede utilizarse en lugar de una grabación hecha por el profesor.

A  
 A: Si mi voz muriera en tierra  
 B:  
 A: y dejadla en la ribera  
 B:  
 A: y nombradla capitana  
 B:  
 A: ¡Oh mi voz condecorada  
 B:  
 A: Sobre el corazón un ancla  
 B:  
 A: y sobre la estrella el viento.  
 B:

1. Completa el siguiente poema con los versos que te dicta tu compañero:

B  
 A:  
 B: Llevadla al nivel del mar  
 A:  
 B: Llevadla al nivel del mar  
 A:  
 B: de un blanco bajel de guerra  
 A:  
 B: con la insignia marinera  
 A:  
 B: y sobre el ancla una estrella  
 A:  
 B: y sobre el viento la vela.

### Actividad núm. 5

<b>Tipo de actividad:</b> Práctica controlada.
<b>Nivel:</b> Avanzado.
<b>Número de componentes:</b> Pequeños grupos.
<b>Duración:</b> 20 ó 30 minutos.
<b>Material:</b> Hoja de trabajo. Cinta con hablantes peninsulares e hispanoamericanos.
<b>Objetivos:</b> Acercar a los alumnos diferentes normas cultas del español.

Con esta actividad queremos que los alumnos se habitúen a los diferentes tipos de español. Se escuchan cuatro audiciones<sup>14</sup> con diferentes muestras, tanto del español peninsular como del español de América. Oyen la primera audición e individualmente o por grupos señalan tres características que, a su modo de ver, tiene el hablante, y las escribirán en su hoja de trabajo. Se sigue el mismo procedimiento con las restantes audiciones. Una vez finalizadas éstas, cada estudiante o cada grupo expone las características que les han llamado la atención. Se establece un diálogo en clase con la finalidad de fijar los rasgos más representativos y evidentes para cualquier persona sin conocimientos fonéticos. Una vez que éstos están fijados, se pide a los alumnos que elijan seis y que los coloquen en la tarjeta de bingo que aparece en la hoja de trabajo. Los alumnos escuchan ahora pequeños extractos de las audiciones. Cada vez que oigan uno de los rasgos que han colocado en su cuadro de bingo, deben tacharlo. El primero que consiga tachar todos los rasgos es el ganador.

### Hoja de trabajo:

1. A continuación vas a oír a una serie de hispanohablantes. Señala los rasgos que a tu modo de ver caracterizan su pronunciación:

1.

—

—

—

2.

—

—

—

3.

—

—

—

4.

—

—

—

2. Elige, de todos los rasgos que se han señalado en clase, cinco y colócalos en tu cartón de bingo. A continuación vas a escuchar breves

<sup>14</sup> Puede utilizarse como audición el material que se aporta en PALENCIA, R. (1995), *A la escucha*, Madrid, S. M., 1995.

trozos de las audiciones anteriores, comprueba si los hablantes presentan alguno de los rasgos que tú has escrito en tu cartón, y táchalo. La primera persona que tache todos los cuadros es el ganador.


### Actividad núm. 6

<b>Tipo de actividad:</b> Práctica controlada.
<b>Nivel:</b> Elemental.
<b>Número de componentes:</b> Pequeños grupos.
<b>Duración:</b> 15 minutos.
<b>Material:</b> Fotocopias que proporciona el profesor.
<b>Objetivos:</b> Diferenciar palabras atendiendo a la posición que adopta el acento de intensidad.

La colocación del acento, como ya hemos señalado anteriormente, resulta problemática de ahí que la actividad siguiente tenga como finalidad practicarla. El profesor proporciona a cada grupo una tarjeta que debe rellenar en un tiempo determinado atendiendo tanto a la posición que debe desempeñar el acento como a una serie de categorías que se le piden. Una vez completada la tarjeta, por turnos, cada grupo expone la suya. Por cada palabra correcta se otorgan 2 puntos siempre y cuando no haya sido repetida por ningún grupo, en caso de repetición cada grupo se suma un único punto.

Ejemplo de tarjeta:

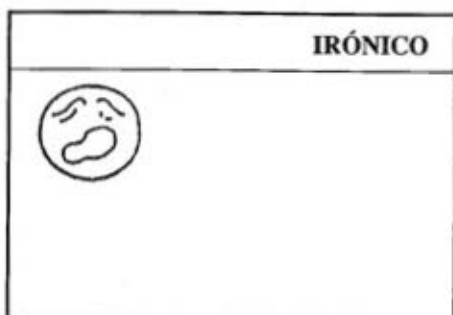
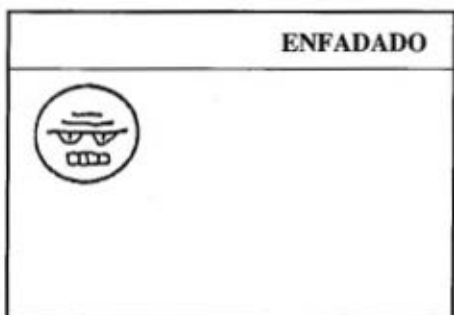
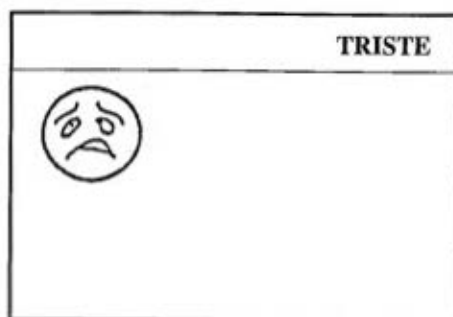
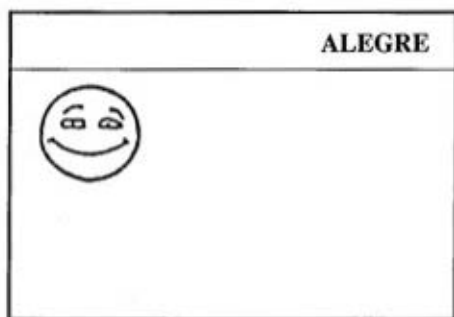
	—	—	—
Ropa			
Animales			
Transporte			
Alimentos			
Países			

## Actividad núm. 7

<b>Tipo de actividad:</b> Práctica libre.
<b>Nivel:</b> Todos los niveles.
<b>Número de componentes:</b> Individual.
<b>Duración:</b> Depende del número de alumnos.
<b>Material:</b> Grupo de tarjetas que proporciona el profesor.
<b>Objetivos:</b> Practicar la entonación.

Otro problema con el que se encuentra el alumno y que viene siendo olvidado es el de la entonación, de ahí que nuestra siguiente propuesta didáctica sea una actividad destinada a que los alumnos la practiquen. En primer lugar se pide a los alumnos que creen una frase, cuya extensión no debe ser muy grande. Seguidamente se entrega al azar a cada alumno una tarjeta en la que aparece reflejado un estado de ánimo determinado (*alegre, triste, enfadado...*). Y por último se les pide que entonen la frase teniendo en cuenta el estado de ánimo que refleja la tarjeta que está en su poder. El resto de la clase debe adivinar cuál es el estado de ánimo.

Ejemplo de fichas:



## Actividad núm. 8

<b>Tipo de actividad:</b> Práctica libre.
<b>Nivel:</b> Superior.
<b>Número de componentes:</b> Pequeños grupos.
<b>Duración:</b> 45 minutos.
<b>Material:</b> Fotocopia con la transcripción del diálogo de una película. Cinta de vídeo.
<b>Objetivos:</b> Presentar muestras de lengua oral.

Se proporciona a cada grupo una hoja de trabajo en la que se incluye el diálogo de una secuencia de una película. Cada grupo debe representar el diálogo según su propio criterio, es decir, ellos, una vez leído el texto, deben contextualizarlo, imaginar la relación que tienen los personajes, su edad, su estado de ánimo, etc. Posteriormente se representa en clase y se graba en un cinta cada una de las intervenciones. Por último se proyecta la secuencia y se compara con las diferentes propuestas que hayan aparecido.

### Hoja de trabajo:

1. Representa este diálogo<sup>15</sup> con tus compañeros. Imagina cuál es la relación que une a los personajes, cuál es su estado de ánimo, su edad, sus características personales, etc.

Madre: *¿Qué, criticándome? Tú no le hagas caso, que yo estoy muy centrá... Ojalá tuviera los remos como la cabeza. ¡Huy, qué manos más frías tienes!*

Leo: *Mamá ¿por qué no se pone la bata que le regale?*

Madre: *Ah no, ésa es muy hermosa, ésa es para museo.*

Leo: *Pero yo la compré para que se la pusiera.*

Madre: *¡Qué no... ésa está mejor guardada...!*

Rosa: *Parece una pordiosera. Me da vergüenza salir a la calle con ella...*

Madre: *No hago nada a gusto de tu hermana. Tiene las mismas rarezas que mi hermana Petra, que en paz descanse... Eres igualica, igualica que ella...*

<sup>15</sup> El fragmento que presentamos pertenece a la película *La flor de mi secreto*, de Pedro Almodóvar.

Rosa: *¡Usted sí que ha salido a su hermana y a sus tías! ¡Y a su abuela!*

Madre: *¿Y a quién más?*

Leo: *¡Por Dios, dejad nuestros genes en paz!*

### Actividad núm. 9

<b>Tipo de actividad:</b> Controlada.
<b>Nivel:</b> Superior.
<b>Número de componentes:</b> Parejas.
<b>Duración:</b> 30 minutos.
<b>Material:</b> Fotocopia con la transcripción de un texto. Cinta.
<b>Objetivos:</b> Señalar y delimitar dentro de la cadena hablada las curvas de entonación de la frase.

Nuestra propuesta didáctica se cierra con una actividad destinada a la práctica de los elementos suprasegmentales dentro de la cadena hablada. Se divide la clase en parejas y se entrega a cada una de ellas la transcripción sin ningún tipo de puntuación ni de acentuación de un texto que posteriormente van a escuchar. Los alumnos deben marcar —según su opinión— las palabras en las que recae el acento así como el tipo de entonación ascendente, descendente... de las frases. Una vez terminado el ejercicio cada pareja lee su texto, teniendo en cuenta su propia interpretación, y se establece un debate para justificar el porqué de su elección.

#### Hoja de trabajo:

1. ¿Cuál sería a vuestro modo de ver la entonación y el tono de este texto? Marcadlo:

*España siempre es España que demonio. En España la existencia es mas sabrosa se le saca el jugo a lo poco que uno puede tener ahorrado Y en cuanto a comidas hombre ahí si que ni comparacion. Alemania estara todo lo adelantada que se quiera pero donde se pongan unos buenos chorizos de Cantimpalo una paella... España de mi corazon<sup>16</sup>.*

<sup>16</sup> El fragmento presentado pertenece a *El Rapto*, de Francisco Ayala.



Nos gustaría que nuestro artículo hubiera despertado en los profesores de E/LE la necesidad de llevar al aula la enseñanza de la fonética de un modo más asiduo y menos puntual, como hasta hora parecía ser. Nuestra propuesta se concreta en un aspecto que desde el principio hemos querido dejar claro: la necesidad de incorporar la enseñanza de la fonética al proceso de aprendizaje de E/LE con el protagonismo que merece, más allá de la posición secundaria que hasta este momento ha tenido.

## Bibliografía

- ALVAR, M. (1990), «La lengua, los dialectos y la cuestión de prestigio», en F. MORENO (comp.), *Estudios sobre variación lingüística*, Alcalá, Universidad de Alcalá.
- BENÍTEZ, P. (1990), «Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes», *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada.
- BOWEN, T., y MARKS, J. (1991), *The pronunciation book*, Londres, Logman.
- CANTERO, J. F. (1994), «La cuestión del acento en la enseñanza de segundas lenguas», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL.
- CELCE-MURCIA, M. (1987), «Teaching pronunciation as communication», en J. MORLEY (ed.), *Current Perspectives on communication*, Washington, TESOL.
- HART, J. (1990), *A perceptual study of intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MALMBERG, B. (1986), *La fonética*, Buenos Aires, Eudeba.
- LADO, R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- PALENCIA, R. (1995), *A la escucha*, Madrid, S.M.
- POCH OLIVÉ, D. (1992), «The rain in Spain...», *Cable*, 5, págs. 5-9.
- QUILIS, A., y FERNÁNDEZ, J. A. (1975), *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC.
- SÁNCHEZ, A., y MATILLA, J. A. (1975), *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1987), *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- SILES ÁRTEZ, J. A. (1994), *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*, Madrid, SGEL.
- TOMÁS NAVARRO, T. (1985), *Manual de pronunciación española*, Madrid, CSIC.

# Historia del Arte Español

JESÚS ESPINA NUÑO

MIGUEL MORÁN TURINA

Breve panorámica de la evolución del arte español desde la prehistoria hasta nuestros días.

Se dirige a estudiantes extranjeros de lengua y civilización españolas.

Utiliza un lenguaje claro y sencillo (nivel intermedio), pero preciso y bien documentado.

El texto se apoya en reproducciones a color de las obras más significativas del arte español.

La presentación sigue un orden cronológico, pero dentro de una visión global sintética.

Un glosario final recoge y explica los términos específicos más usuales en la historiografía del arte español.



SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.