



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A
DISTANCIA

*Diseño de actividades didácticas para sensibilizar a estudiantes
angloparlantes americanos de ELE al sistema vocálico del español*

(Modalidad A)

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

Especialista en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

PRESENTA

Alba Rocío Santiago Ricardez

TUTORA

Mtra. Aída Espinosa Vázquez

Ciudad de México, Agosto 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

A mis queridos padres, Magda y José Manuel, que siempre me han alentado a terminar mis proyectos, por su apoyo y amor incondicional.

A mi hermana Ana Laura por recordarme mis virtudes, por su amor, cariño y todas las experiencias compartidas.

A Gavin, mi amor y ahora compañero de vida.

Agradecimientos

Gracias infinitas a la Mtra. Aída Espinosa Vázquez por guiarme durante toda la tesis siempre de una manera profesional, cálida y respetuosa. Por su amistad, su actitud positiva y las palabras de ánimo.

Agradezco a todos mi maestros de la especialización que, aunque no tuve la oportunidad de conocerlos en persona, dejaron huella en mi camino profesional.

Gracias a mis amigos y compañeros de clase por crear un círculo de apoyo y un ambiente más cálido en la experiencia a veces solitaria del aprendizaje a larga distancia.

Sinopsis

Los norteamericanos angloparlantes estudiantes de español como lengua extranjera tienden a pronunciar las vocales del español influenciados por el sistema vocálico de su lengua materna. Esto reduce la inteligibilidad y produce un acento extranjero. Resulta útil enseñar y corregir estos sonidos desde los niveles básicos ya que las vocales representan la mitad de los sonidos producidos en la cadena hablada en español y sus variantes dialectales son escasas.

Los objetivos principales de esta tesis fueron: 1) identificar los problemas de pronunciación de las vocales, 2) exponer un panorama de métodos y técnicas de la enseñanza de la pronunciación, 3) elaborar un curso didáctico.

Para realizar la predicción de errores, se usó el análisis contrastivo y el modelo de aprendizaje del habla de Flege. Los ejercicios diseñados para el curso se basaron principalmente en el método Verbo-tonal que plantea que es necesario percibir bien para pronunciar bien. Sin embargo, se emplearon también otras técnicas provenientes de otros métodos y enfoques de enseñanza de la pronunciación que se consideraron pertinentes.

El curso didáctico pretende sensibilizar al estudiante a los sonidos vocálicos del español y ayudarlo a percibirlos y discriminarlos. Está dirigido a estudiantes angloparlantes americanos entre los 18 y 24 años que se encuentren estudiando español en una situación de no-inmersión en un nivel A2. Se empleó la técnica de la fonética combinatoria, el recurso de la prosodia, los pares mínimos y la descripción articulatoria. Se hace uso de imágenes, analogías, archivos de sonidos, videos y canciones, así como contenido cultural.

Índice

1. Introducción	1
1.1 La pronunciación en el contexto de la enseñanza de ELE.....	1
1.2 Importancia de la enseñanza de las vocales del español.....	4
1.3 Objetivos generales.....	7
1.3.1 Objetivos específicos	7
2. Marco teórico	8
2.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de la pronunciación	8
2.1.1 Movimiento de reforma	9
2.1.2 El método articulatorio	9
2.1.3 Los métodos audiolingüísticos.....	10
2.1.4 El Enfoque Comunicativo.....	11
2.1.5 El método Verbo-tonal.....	12
2.2 Modelos de adquisición de los sonidos de una lengua	14
2.2.1 El análisis contrastivo	15
2.2.2 Modelo de aprendizaje del habla (<i>speech learning model</i>).....	15
2.3 ¿Qué es una vocal?.....	18
2.3.1 Descripción y clasificación de las vocales.....	19
2.3.2 Parámetros para la descripción y clasificación de las vocales	21
2.3.3 Representaciones gráficas de los sonidos vocálicos	22
2.4 Los sonidos del español y los sonidos del inglés norteamericano (NAE)	26
2.4.1 Las vocales del español.....	27

2.4.1.1. La vocal /a/.....	28
2.4.1.2 La vocal /e/.....	29
2.4.1.3 La vocal /i/	30
2.4.1.4 La vocal /o/	30
2.4.1.5 vocal /u/.....	31
2.4.2 Las variantes dialectales de las vocales español	31
2.4.3 Las vocales del NAE.....	32
2.4.3.1 La vocal /i:/.....	35
2.4.3.2 La vocal /i/	35
2.4.3.3 La vocal /u/	36
2.4.3.4 La vocal /u:/.....	36
2.4.3.5 La vocal /e/.....	36
2.4.3.6 La vocal /ɛ/.....	37
2.4.3.7 La vocal /ə/.....	37
2.4.3.8 La vocal /ɜ:/.....	37
2.4.3.9 La vocal /ɔ:/.....	37
2.4.3.10 La vocal /æ/.....	37
2.4.3.11 La vocal /ʌ/	38
2.4.3.12 La vocal /ɑ:/	38
2.4.3.13 La vocal /ɒ/	38

2.4.4 Características según el contexto fonético de las vocales del NAE.....	38
2.4.4.1 Las vocales reducidas	38
2.4.4.2 Prolongación de las vocales	39
2.4.4.3 /r/-colorante	39
2.4.4.4 /l/-colorante	40
2.4.4.5 Nasalización	40
3. Diferencias y semejanzas entre el español y el NAE.....	40
3.1 Diferencias entre los sistemas vocálicos del español y el NAE.....	41
3.2 Semejanzas entre los sistemas vocálicos del español y el NAE	44
4. Predicción de errores.....	46
4.1 Falta de tensión	47
4.2 El uso del sonido vocálico <i>schwa</i>	47
4.3 Diptongación de «e» y «o» a final de palabra.....	48
4.4 Falta de tensión en los diptongos	48
4.5 Alargamiento de las vocales	49
4.6 Colorear las vocales	50
4.7 Interferencia ortográfica.....	50
5. Técnicas de corrección fonética.....	51
5.1 Técnicas del método Verbo-tonal	51
5.1.1 Fonética combinatoria.....	51
5.1.2 Pronunciación matizada	52

5.1.3 Tensión o recurso a la prosodia	52
5.2 Otras técnicas	53
5.2.1 Pares mínimos	54
5.2.1.1 Actividades con pares mínimos	54
5.2.2 Descripción articulatoria	56
5.2.3 Repetición e imitación	57
5.2.4 Transcripción fonética	57
6. La evaluación de la pronunciación	59
6.1 Técnicas de evaluación	60
6.1.1 Ejercicios de presentación.....	60
6.1.2 La audición o el dictado	61
6.1.3 La lectura	61
6.1.4 La descripción de una imagen.....	62
6.1.5 La entrevista.....	62
7. Metodología	63
7.1 Descripción de los objetivos generales	63
7.1.1 Identificación de los problemas de pronunciación.....	64
7.1.2 Exposición de un panorama de métodos y técnicas de enseñanza de la pronunciación de ELE	64
7.1.3 Elaboración de un curso didáctico	64
7.1.3.1 Los materiales	65

7.1.4 Evaluación final del curso didáctico	65
7.2 Descripción de la elaboración de los ejercicios propuestos	65
7.2.1 Diagnóstico	66
7.2.2 Actividad estructural o pre-comunicativa	66
7.2.3 Actividad enfocada en los sonidos a enseñar	67
7.2.4 Desarrollo de la percepción	67
7.2.5 Práctica de producción	67
7.2.6 Práctica de la pronunciación en “contextos reales”	67
7.2.7 Evaluación final	67
8. Ejercicios de pronunciación	68
8.1 Descripción de la clase.....	70
8.2 Evaluación diagnóstica.	70
8.2.1 Evaluación de la discriminación de vocales	70
8.2.2 Evaluación de la producción oral.....	72
8.2.2.1 Actividad 1. Presentación	73
8.2.2.2 Actividad 2. Entrevista.....	73
8.2.2.3 Actividad 3. Lectura.....	73
8.3 Clase 1.....	74
8.4 Clase 2.....	84
8.5 Clase 3.....	97
8.6 Clase 4.....	107

8.7 Clase 5.....	119
8.8 Clase 6.....	131
8.9 Clase 7.....	139
8.10 Clase 8.....	155
8.11 Clase 9.....	164
8.12 Clase 10.....	171
8.13 Evaluación final	179
Comentarios finales	180
Bibliografía	181
Anexos	184

1. Introducción

1.1 La pronunciación en el contexto de la enseñanza de ELE

Como profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), es necesario que estemos capacitados en el área de la fonética y la fonología aplicada a la enseñanza tanto como en las otras áreas que tradicionalmente han dominado las clases de lenguas extranjeras. Lo cierto es que esto está aún lejos de ser una realidad.

Hoy en día, la pronunciación sigue siendo, como la han llamado algunos autores, “el eterno pariente pobre” (Gil, 2006:17) o “la Cenicienta” (Kelly citado en Celce-Murcia *et al.*, Brinton y Goodwin, 1996: 2) en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que es un área que se tiende a dejar de lado o se le dedica menos tiempo (o ninguna en absoluto) y poca atención en las horas de clase.

Esto se debe a que ha habido más investigación sobre la enseñanza de otros aspectos de la lengua, en comparación con la que se ha hecho sobre la enseñanza de la pronunciación. El estudio sistemático de la pronunciación empezó un poco antes del inicio del siglo XX con el Método Directo (Celce-Murcia *et al.*, 1996:2), mientras que el estudio sobre la enseñanza de otras disciplinas, como la gramática, ya había iniciado sistemáticamente desde el siglo XVI (Martín y Nevado, 2009: 2).

Los métodos y enfoques para la enseñanza de la pronunciación, así como la atención que se le ha dado a esta área, han cambiado de manera pendular a lo largo del tiempo.

Los dos enfoques más conocidos y empleados hasta el día de hoy en la enseñanza de la pronunciación han sido el intuitivo-imitativo y el analítico-lingüístico. El primero busca que el aprendiz imite los sonidos de forma intuitiva (usando su “buen oído”) sin explicación explícita previa de cómo hacerlo. Hasta finales del siglo XIX, este fue

básicamente el único enfoque que se utilizó para enseñar la pronunciación. El segundo enfoque, el analítico-lingüístico, surgió después como un complemento del primero. En este se ofrece una explicación explícita al estudiante sobre cómo producir los sonidos haciendo uso de herramientas visuales, como videos o ilustraciones, para mostrar la colocación de los órganos del aparato fonador o para observar las representaciones gráficas de los sonidos (Celce-Murcia *et al.*, 1996:2-5).

En contraparte, la hipótesis del periodo crítico de E. Lenneberg de 1967 ¹ (*Critical Period Hypothesis*, CPH por sus siglas en inglés) repercutió desfavorablemente en la importancia de la enseñanza de la pronunciación porque supone que existe un periodo ideal para aprender una L2, y que al llegar a la pubertad (entre los 11 a 15 años) disminuye la plasticidad del cerebro y por lo tanto es imposible adquirir una pronunciación adecuada. Flege, entre otros autores, critica esta hipótesis en su artículo *A critical period for learning to pronounce foreign languages?* (1987) ya que hay una serie de factores que no toma en cuenta el CPH al comparar las habilidades y otras características de los niños con las de los adultos como la motivación o si el *input* recibido corresponde a un acento nativo o a un acento extranjero.

Así mismo, con la creciente aceptación del Enfoque Comunicativo (EC) tanto en Europa como en Estados Unidos, en los años 80 y hasta la actualidad, la enseñanza de la pronunciación en las aulas quedó relegada, ya que se partía de la idea de que “no interesa tanto cómo y cuándo se expresan los hablantes, sino qué es lo que se quiere comunicar o hacer con el idioma en cada caso”, como explica Gil (2007: 135). En el EC el eje central

¹La información se ha tomado del Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC). Se encuentra bajo el término *Hipótesis del periodo crítico*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm consultado el 21/06/2017.

es el acto comunicativo en vez de la gramática o la pronunciación. Para Celce-Murcia *et al.* (1996:7-8) la actual aceptación y dominio del EC trae consigo una renovada necesidad de enseñar la pronunciación como parte de la expresión oral, la cual cumple un papel importante para lograr la competencia comunicativa. Explica también que si la pronunciación del usuario de la LE se encuentra debajo de un cierto límite de inteligibilidad, este tendrá, sin duda, problemas al comunicarse de forma oral, aun cuando posea un nivel de gramática elevado y un amplio vocabulario. Es decir, el estudiante de una LE debe sobrepasar un límite mínimo de dominio de la pronunciación para poder comunicarse exitosamente de manera oral. Al enseñar la pronunciación no se pretende lograr que el alumno hable como un nativo de la lengua meta, como se pretendía en el Método Directo, sino que se disminuyan en lo posible los errores que pudieran obstaculizar la comunicación.

En mi breve experiencia de tres años como asistente de enseñanza e instructora de español como LE en el colegio Gettysburg College (Pennsylvania, EE.UU.) observé que los libros de texto² que se han seleccionado para las clases de ELE se basan en el enfoque intuitivo-imitativo en lo que refiere a la pronunciación. Aunque se incluyen herramientas tecnológicas actuales, como los audios disponibles en el sitio de Internet del libro de texto, el método sigue siendo el mismo: escuchar y repetir utilizando la intuición.

Por su parte, los programas de estudio no incluían actividades dirigidas específicamente a la práctica de la pronunciación, tal vez suponiendo que el profesor las añadiría como creyera conveniente. Lo complicado es que usualmente el instructor tiene

² Tuten, Donald N; Caycedo Garner, Lucía; Esterrich, Carmelo. (2011) *Fuentes: lectura y redacción*. Fourth edition. United States: Heinle, Cengage Learning.

Spaine Long Sheri; Carreira, María; Madrigal Velasco; Swanson, Kristin. (2013) *Nexos*. Third edition. United States: Heinle, Cengage Learning.

que cubrir un programa establecido, con mucho contenido y poco tiempo; de tal forma que los minutos de clase parecen apenas suficientes para cubrir dicho programa. Por lo tanto, la enseñanza y práctica de la pronunciación en horas de clase queda como algo relegado u olvidado, en el mejor de los casos, porque se cree que es suficiente con que el alumno escuche y repita intuitivamente durante la clase teniendo al profesor como modelo.

Por esta razón, el papel del profesor de LE en la enseñanza de la pronunciación es esencial. Llisterri (2001:21) reflexiona sobre el importante papel que el instructor debe asumir en el proceso de adquisición del sistema fonológico del estudiante:

Incluso así, la tecnología actual se encuentra aún relativamente lejos de ofrecer estrategias de corrección similares a las que un profesor con una buena formación en fonética integra en la enseñanza presencial, diagnosticando en cada caso la causa del error, ofreciendo un modelo que ponga de relieve aquellos parámetros fonéticos que el estudiante no percibe y facilitando la producción recurriendo, por ejemplo, a los elementos suprasegmentales, a la fonética sintáctica, o a la pronunciación matizada.

1.2 Importancia de la enseñanza de las vocales del español

El presente proyecto se enfocará en la enseñanza de la pronunciación de las vocales del español a estudiantes de ELE en situación de no-inmersión, cuya lengua materna (L1) es el inglés norteamericano (NAE por sus siglas en inglés).

Debido a que se trata de estudiantes que no están inmersos en la lengua meta, se ha considerado pertinente abordar uno de los aspectos fonéticos del español que no presenta una significativa variación dialectal en su articulación y que, por lo tanto, aprender su

correcta pronunciación beneficiará al estudiante sin importar qué variante dialectal del español esté adquiriendo. En el español, las vocales son muy estables en comparación con las consonantes (Schwegler, Kempff y Ameal-Guerra, 2010:31).

En contraste con otras lenguas, el sistema vocálico del español es “sencillo y simétrico” (Gil, 2007:427), tiene un timbre claro debido a la tensión con la que se pronuncian y su duración es corta por naturaleza, aunque se alarguen en ocasiones para enfatizar alguna palabra. Además representan el 50% de la cadena hablada del español (Gil, 2007:470; Schwegler *et al.*, 2010:31).

Las letras de las vocales en el español y el inglés son las mismas: «a», «e», «i», «o», «u». Sin embargo, existen importantes diferencias fonológicas y fonéticas que causan dificultades de percepción y producción en el estudiante de ELE angloparlante. Por ejemplo, mientras que en español las vocales a final de palabra son monoptongos de breve duración, en el NAE suelen diptongarse, por lo que el estudiante angloparlante tiende a pronunciar como diptongos las vocales en posición final cuando habla en español (Schwegler *et al.*, 2010:32).

Se suele creer que el español es una lengua fácil de pronunciar porque se lee como se escribe; sin embargo, esto resulta una generalización excesiva, que puede ser el pretexto para la desatención de la práctica de la pronunciación en las horas de clase. Gil (2007:100-120) explica que las variables que dificultan o favorecen la pronunciación son diversas como: la edad, los factores afectivos o psicosociales, la aptitud para las lenguas, el contacto con la LE y la interferencia de la L1. La autora afirma que la interferencia de la L1 es el factor que más afecta en la pronunciación y la percepción de las vocales (2007:450). Fonólogos de inicios del siglo XX como Polianov y Trubetzkoy ya habían reconocido que la interferencia de la L1 no sólo afecta a la pronunciación sino también a la percepción de la cadena hablada (Akerberg *et al.*, 2015:191; Gil, 2007:110).

Considero que aprender a pronunciar las vocales de manera inteligible será de gran beneficio y utilidad para el estudiante de ELE que se encuentre en situación de no-inmersión, sin importar qué variedad dialectal esté aprendiendo en clase o con cuál se vaya a enfrentar en el futuro ya que, como se mencionó anteriormente, su pronunciación es relativamente la misma en cualquier variante dialectal del español.

Este trabajo está dividido en ocho capítulos, bibliografía y anexos. Después de la introducción, el segundo capítulo ofrece un breve panorama de los métodos y enfoques que se han utilizado a lo largo de la enseñanza de lenguas; asimismo se habla de dos modelos lingüísticos que explican cómo se adquiere la pronunciación de una lengua. Estas perspectivas servirán de fundamento para la propuesta didáctica de la segunda parte de este proyecto. Al final de este capítulo se especifica lo que es una vocal y se analizan las características de las vocales del español y el inglés. Es en el tercer capítulo en donde se observan las diferencias y semejanzas entre el sistema vocálico del inglés y del español. El cuarto capítulo se ofrece una predicción de los errores que los estudiantes angloparlantes pueden presentar la cual se elaboró a partir del análisis contrastivo y el modelo de aprendizaje del habla. En el quinto capítulo se exponen una serie de técnicas de corrección fonética pertenecientes al método Verbo-tonal y de otros métodos como el audiolingüístico. En el sexto capítulo se describen varias técnicas de evaluación que serán utilizadas en nuestra propuesta didáctica. El capítulo 7 tiene el propósito de describir a detalle todos los pasos que se han seguido en la elaboración del presente proyecto. Finalmente, en el capítulo 8, presentamos la propuesta didáctica conformada por 10 sesiones de 60 minutos cada una. El curso empieza con actividades enfocadas a la sensibilización y percepción de los sonidos vocálicos, después se agregan ejercicios de discriminación y en la parte final un ejercicio de producción controlada y libre. Es importante aclarar que nuestra propuesta didáctica reside en la manera en cómo se puede

auxiliar al estudiante a percibir y discriminar los sonidos vocálicos, ya que se apoya la idea de que es necesario percibir bien para pronunciar bien. Es por esto que solo hemos dedicado la última sesión a la producción, y el resto del curso, se enfoca en la sensibilización y discriminación de dichos sonidos.

1.3 Objetivos generales

Los objetivos generales del presente proyecto son los siguientes:

- Identificar los problemas de pronunciación de las vocales que tienen los angloparlantes americanos al aprender español como LE.
- Mostrar un panorama de métodos y técnicas de enseñanza de la pronunciación de ELE.
- Proponer un curso didáctico de 10 horas de clase con actividades de sensibilización, discriminación y producción de las vocales del español que incluya las cuatro habilidades lingüísticas y el aspecto cultural.

1.3.1 Objetivos específicos

Los objetivos específicos del presente proyecto son los siguientes:

- Realizar un análisis contrastivo entre las características de las vocales del inglés americano y las del español.
- Identificar los contextos fonéticos o los aspectos que resultan más difíciles en la pronunciación de las vocales para los estudiantes americanos de ELE.
- Determinar métodos y técnicas para sensibilizar al alumno angloparlante a la percepción y producción de las vocales del español.

- Proponer actividades didácticas que permitan al alumno sensibilizarse a sus principales problemas de percepción y pronunciación de las vocales del español.
- Determinar y aplicar un método de evaluación de la pronunciación de las vocales.

2. Marco teórico

2.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de la pronunciación

A continuación se hará un breve resumen de algunos enfoques y métodos de enseñanza de la pronunciación desde finales de 1800 hasta la actualidad con el objetivo de mostrar un panorama de los métodos y técnicas de enseñanza utilizados para enseñar la pronunciación en clases de lenguas extranjeras.

Antes de 1800 los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras no daban ninguna importancia a la pronunciación, se basaban totalmente en la gramática y su propósito era la traducción, es por esto que iniciamos la descripción de los métodos y técnicas a partir de este siglo.

Como mencionamos en la introducción, han sido dos los enfoques generales que se han desarrollado con respecto a la enseñanza de la pronunciación, el intuitivo-imitativo y el analítico-lingüístico. En el primero se basaba totalmente en la capacidad inductiva del estudiante de captar los elementos fonéticos de la L2 a través de la imitación de un sonido modelo. En el segundo el estudiante recibe explicaciones explícitas de los elementos que componen el sistema fonético de la L2 para luego poder imitar el sonido modelo (Celce-Murcia *et al.*, 1996:2).

A partir del movimiento de reforma que sentó las bases de lo que se considera hoy la enseñanza actual de las lenguas extranjeras y del cual hablaremos más adelante,

surgieron varios enfoques y métodos, como el método articulatorio, el método audiolingüístico, el método Verbo-tonal, que se ha retomado recientemente, y el enfoque comunicativo (Gil, 2007:126-144).

2.1.1 Movimiento de reforma

A finales de 1800, un grupo de fonetistas de diversos países, como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, criticaron la manera de enseñar las lenguas extranjeras que predominaba hasta el momento, es decir, el método gramatical, y propusieron que estas fueran enseñadas dándole prioridad a la lengua hablada, usando diálogos en contextos significativos y escuchando la lengua antes que escribirla. Además crearon la Asociación Fonética Internacional en 1886 y desarrollaron el Alfabeto Fonético Internacional (IPA por sus siglas en inglés). Estos estudiosos defendían que los hallazgos realizados en la fonética deberían aplicarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras, y que tanto los profesores como los estudiantes deberían recibir el entrenamiento pertinente en fonética (Celce-Murcia *et al.*, 1996:3; Gil, 2007: 127,128).

2.1.2 El método articulatorio

El movimiento de reforma provocó que se le diera mayor importancia a la pronunciación y sus postulados tuvieron cierta influencia en los enfoques de enseñanza posteriores, por eso empezaron a emplearse métodos basados en la enseñanza de la articulación de la L2 contrastándola con la L1. Se esforzaban en ofrecer explicaciones visuales o gráficas de los órganos fonadores, usaban transcripciones fonéticas y cualquier información fonética pertinente relacionada a la L2.

Las críticas que se le han hecho a este enfoque es que no toma en cuenta factores como la coarticulación, ya que un fonema se modifica dependiendo de su contexto fonético; ni el papel que el factor auditivo o perceptivo tiene en el proceso de la

adquisición de la pronunciación. Sin embargo, se le reconoce su utilidad en la corrección de defectos aislados (Gil, 2007:128).

2.1.3 Los métodos audiolingüísticos

Dentro de esta categoría se encuentran todos aquellos métodos que se basan en la repetición de un sonido modelo y la memorización del léxico y estructuras lingüísticas usando su intuición para imitar el modelo. Uno de los más conocidos es el Método Directo o Método Berlitz.

Estos métodos se basan en el supuesto de que el estudiante es capaz de captar inductivamente los elementos fonéticos a través de la repetición, ya que creen que aprender una lengua extranjera es una cuestión de “formación mecánica de hábitos” (Skinner, 1957). Se sustenta en la idea de que una segunda lengua se puede aprender a través de la repetición y a la exposición repetida del sonido tal como lo hace un bebé cuando aprende su lengua materna. Intenta que el estudiante logre una pronunciación similar a la de un nativo. A veces usan explicaciones visuales sobre el modo de articular los sonidos o transcripciones visuales de los sonidos, como el método silencioso o *Silent Way* (Gil, 2007:131; Celce-Murcia *et al.*, 1996: 3).

Un ejercicio típico de este método son los pares mínimos (*minimal pair drills* en inglés) que consiste en mostrar al alumno dos o tres palabras cuya pronunciación difiera en un solo sonido. Por ejemplo: cosa, casa, hombre, hambre. Esto con el propósito de que el estudiante distinga un fonema de otro.

2.1.4 El Enfoque Comunicativo

Antes de que el Enfoque Comunicativo³ tuviera la popularidad y aceptación que hoy tiene, hubo otros métodos y enfoques que influyeron en la enseñanza de la pronunciación, ya sea poniéndola en un lugar prominente o en un lugar olvidado. Las ideas de la gramática generativa de Noam Chomsky que criticaba la posición conductista de los métodos audiolingual o audiovisual, “propició que en la enseñanza de segundas lenguas se abandonaran las metodologías rígidas y dogmáticas asociadas al conductismo” (Gil, 2007:134). Para Chomsky existe un mecanismo innato que guía la adquisición de la primera lengua y, probablemente, también la segunda. La adquisición de una lengua no solo se produce por la repetición de hábitos, es necesario guiar al estudiante para desarrollar su capacidad innata.

El Enfoque Comunicativo no toma en cuenta la enseñanza de la pronunciación como un componente principal del proceso de adquisición de una L2. Para este enfoque lo principal es que el estudiante se comunique, aunque esto pueda implicar que tenga una mala pronunciación. Explica Gil que “el punto de partida serán aquellos actos de comunicación lingüística que el alumno, de acuerdo con sus necesidades y objetivos, habrá de resolver en la vida real” (2007:135) Se conforma con corregir aquellos errores que pudieran afectar la inteligibilidad o la comprensión del mensaje o pudieran dificultar la comunicación. (Gil, 2007: 136) Sin embargo, no se consideró que muchas veces la falta de eficacia en la comunicación radica precisamente en los problemas de pronunciación.

³ El enfoque comunicativo tuvo sus orígenes en los años sesenta del siglo XX en Gran Bretaña. Se produjo a raíz del debilitamiento del enfoque oral y método audiolingual. Algunos autores relacionados con esta nueva propuesta son Christopher N. Candlin y Henry Widdowson.

Por otra parte, surgió la Hipótesis del Período Crítico (Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959) que decía que después de la pubertad⁴ es imposible adquirir un acento nativo, y con esto, la enseñanza de la pronunciación volvió a un lugar rezagado en la clase de lenguas extranjeras. En este mismo sentido, surgieron las ideas de Scovel (1969) quien afirmaba que no era posible que un estudiante de una lengua extranjera adquiriera un acento nativo, por lo que los profesores dejaron de invertir tiempo en la enseñanza de la pronunciación para dedicarlo al aprendizaje de la gramática y del léxico.

2.1.5 El método Verbo-tonal

Este método se desarrolló en Francia, en los años setenta, a partir de las investigaciones de Petar Guberina, con el propósito original de ayudar a personas con problemas de audición (Gil, 2007:144). La idea fundamental de este investigador es que “pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal” (Gil, 2007:145).

Los verbotonalistas, como Raymond Renard coinciden en que, en la enseñanza de LE, hay que darle prioridad a la percepción sobre la producción para lograr un “auténtico acondicionamiento del proceso audio-fonador”, en palabras de Renard (Gil, 2007:145). Esto, con el fin de minimizar la interferencia de la L1. Asimismo, la prosodia (la entonación y el ritmo) tienen gran relevancia en este método (Gil, 2007: 146-147).

Otras corrientes, como los enfoques articulatorios o los métodos audiolingüísticos, no toman en cuenta la percepción como un factor que influya en la adquisición de los sonidos de la LE; se enfocan en su comprensión intelectual de los sonidos y en su producción (Gil, 2007).

⁴ La pubertad se considera el periodo inicial de la adolescencia. Este último se produce entre la niñez y la adultez. En la pubertad los órganos sexuales y otras características físicas maduran para que el individuo pueda reproducirse. Es difícil determinar una edad exacta de inicio y término de la pubertad ya que depende de varios factores como el genético, hormonales y ambientales. Según esta hipótesis el periodo crítico abarcaría hasta los 14 años. <http://www.lel.ed.ac.uk/~jim/crit.per.pdf>

En el método Verbo-tonal se considera que el nivel fonético es indispensable en la adquisición de una L2, ya que es el soporte del resto de los niveles de una lengua.

Para el método Verbo-tonal el papel del profesor es fundamental ya que este tiene que hacer una predicción o diagnóstico inicial sobre los errores de pronunciación del alumno a partir su L1. Además, debe de adaptar las técnicas de corrección a las necesidades particulares de sus alumnos, de una manera natural a través de actividades interactivas. Para lograr con éxito lo anterior, tendrá que contar con conocimientos de fonética suficientes (Gil, 2007: 149).

El método Verbo-tonal se basa en tres recursos para la corrección fonética: la fonética combinatoria, el recurso de la prosodia y la pronunciación matizada. La primera consiste en colocar el sonido a practicar en un contexto o entorno fonético similar a este para facilitarle la pronunciación al estudiante. Por ejemplo, si se quiere mejorar la pronunciación de la /r/ del español de un hablante de francés o alemán, cuyo fonema más cercano al español es la /ʀ/ gutural fricativa, se le invita a producirlo junto a la vocal /i/, en palabras como *risa*, *rima*, con la intención de guiar al estudiante a la producción anterior y no gutural del fonema español /r/.

La segunda, el recurso de la prosodia, consiste en colocar al sonido en una posición prosódica que favorezca el aspecto a corregir. Por ejemplo, se recomienda que el sonido a trabajar se coloque en frases interrogativas y al final del enunciado con la intención de que el tono alto de una pregunta ayude al aprendiente a escucharlo mejor. Por ejemplo, en la frase *¿Te gusta su risa?* El sonido a resaltar es la sílaba *sa*. O bien, si se desea aumentar la duración de una vocal se puede colocar en sílaba abierta antes de pausa. Por ejemplo, en la frase *Primero fui al banco, después a la farmacia* en la cual se busca que el estudiante escuche con mayor énfasis la sílaba *co*.

El tercero se trata de que una vez detectado el error el profesor ofrece un estímulo exagerado en el sentido opuesto al error. Por ejemplo, si el estudiante pronuncia una vocal con poca tensión el profesor dará un modelo del sonido con más tensión de la necesaria (Gil, 2007: 443, 460-461). Por ejemplo, en el caso de la pronunciación de /b, d, g/ por hablantes de alemán y lenguas de origen anglosajón, será necesario disminuir su tensión en algunos contextos, así la [d] de *diente* se produce con menor tensión que la [d] de *ensalada*. Si se desea que el alumno produzca una [d] aproximante, el profesor le hace escuchar una [f], luego una [s], hasta llegar a la [d] aproximante deseada: *afa, asa, ada, ensalada*.

En nuestra propuesta didáctica aplicaremos una visión ecléctica con respecto a los métodos y técnicas a emplear en la creación de los ejercicios ya que creemos que aplicados en los momentos correctos cada técnica tiene sus propios beneficios. Sin embargo, nuestro eje será el método Verbo-tonal ya que a través de este podemos sensibilizar al estudiante a los nuevos sonidos o a los sonidos a corregir. En esta propuesta didáctica se considera más tiempo a los ejercicios que permiten al estudiante sensibilizarse y entender la pronunciación de los sonidos vocálicos, para después producirlos de manera más sencilla.

2.2 Modelos de adquisición de los sonidos de una lengua

El siguiente apartado nos servirá para entender cuáles han sido algunas de las ideas para explicar la manera en cómo captamos los nuevos sonidos de una lengua y su repercusión en la habilidad oral.

2.2.1 El análisis contrastivo

En el método audiolingual se le daba mucha importancia a los estudios contrastivos de los años 50 y 70 del siglo XX, ya que se creía que la interferencia de la L1 podía dificultar el aprendizaje de la L2. (Akerberg *et al.*, 2015: 92).

El Análisis Contrastivo⁵, cuya base lingüística es el estructuralismo, se basa en la idea de que todos los errores de pronunciación del alumno se deben a la interferencia de su L1 en la LE, y por lo tanto, la identificación de las diferencias entre ambas lenguas permite pronosticar los errores de pronunciación del estudiante.

Para hacer el análisis se sugieren los siguientes pasos:

- Descripción formal de las lenguas en cuestión.
- Selección de las áreas de objeto de comparación.
- Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- Predicción de los posibles errores.

En sus inicios el Análisis Contrastivo aseguraba poder predecir todos los errores a través de la comparación entre la L1 y la L2, sin embargo, años después, esta hipótesis se debilitó ya que no todas sus predicciones fueron comprobadas (Gil, 2007: 111).

2.2.2 Modelo de aprendizaje del habla (*speech learning model*)

El *Speech Learning Model* (SLM) o Modelo del aprendizaje del habla es una propuesta de James E. Flege en 1995 que investiga sobre la percepción y producción de los sonidos

⁵ Cfr. Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC).

de la L2, y “busca predecir dificultades en la formación de categorías basadas en la superposición de distribuciones acústicas” (Espinosa, 2009: 17).

El SLM propone que el principal problema para identificar los sonidos de una nueva lengua no se encuentra en la diferencia sino en las similitudes entre las lenguas comparadas. Esto bajo la premisa de que los sonidos similares tienen un filtro, un conocimiento previo que impide al estudiante discriminarlos con facilidad los sonidos de la nueva lengua. Los sonidos distintos no tienen un conocimiento previo con el cual confundirlos, así que son menos difíciles de percibir y producir. Por ejemplo, [r] es más fácil de discriminar y producir para los japoneses que [r] debido a que la primera es un sonido completamente diferente, que no se puede confundir con ningún otro en su sistema fonológico (Espinosa, 2009: 17).

Gil (2007: 113) explica el modelo de Flege de la siguiente manera:

Si un sonido de la L2 difiere suficientemente de cualquiera de los que existen en la L1, los estudiantes apreciarán fácilmente la diferencia, y, poco a poco, se creará una categoría perceptiva nueva para englobarlos. Clasificarán, por el contrario, a los segmentos más parecidos dentro de la misma categoría, haciéndolos equivalentes, de forma que, en este caso, los sonidos de la lengua materna y los de la lengua objeto entran a formar parte de una única categoría perceptiva.

La importancia de este modelo es que considera aspectos que el AC no consideraba, a saber:

1. Lo similar puede ser más difícil que lo diferente. Sobre todo cuando un sonido similar es fonema en la segunda lengua, pero alófono en la primera.

2. Que hay que escuchar antes que empezar a producir. Hay que trabajar en los aspectos cognitivos antes que en la articulación de los sonidos.

Ambas teorías se consideran importantes y útiles para determinar el contenido de nuestro curso didáctico, es decir, para identificar los contextos fonéticos o los aspectos que resultan más difíciles en la pronunciación de las vocales para los estudiantes americanos de ELE. En el apartado titulado *Diferencias y semejanzas entre el español y el inglés (NAE)* se han aplicado ambas teorías porque consideramos que tanto las semejanzas como las diferencias nos ayudarán a identificar cuáles son esos aspectos difíciles en la pronunciación de las vocales.

Hasta este punto se ha dicho que la importancia de dedicarle más tiempo a la enseñanza de la pronunciación se debe a que esta es parte de la competencia comunicativa. En este proyecto se ha decidido trabajar con los sonidos vocálicos ya que no presentan una variación dialectal significativa en su articulación y por lo tanto es un aspecto que será de mucho beneficio para cualquier estudiante de ELE sin importar qué variante del español esté aprendiendo. Se han descrito brevemente los enfoques que han predominado en la enseñanza de la pronunciación desde 1800, así como algunas teorías que explican cómo aprendemos y percibimos los sonidos de otra lengua. De lo expuesto, en esta propuesta didáctica se analizarán las diferencias y las semejanzas entre los sistemas vocálicos del NAE y del español para determinar los posibles errores que un estudiante angloparlante podría cometer al hablar en español ya que tanto las semejanzas como las diferencias producen dificultades de percepción y, por lo tanto, de producción. La percepción es una palabra clave a lo largo de este proyecto, ya que haciendo uso de los fundamentos del método Verbo-tonal se apoya la idea de que la adecuada percepción de los sonidos coadyuva a una correcta pronunciación, por lo que la propuesta didáctica

aquí presentada se concentrará en el desarrollo de la percepción a través de ejercicios de sensibilización y de discriminación.

En el siguiente capítulo profundizaremos en el aspecto fonético de los sonidos vocálicos ya que conocer esta información permitirá aplicar las técnicas de corrección de manera adecuada.

2.3 ¿Qué es una vocal?

Antes de proceder al análisis de semejanzas y diferencias entre los sistemas vocálicos de español y el NAE es necesario describir qué es una vocal y las características de estas en ambas lenguas.

La distinción más básica de los fonemas de una lengua consiste en saber si son vocales o consonantes (Gil, 2006: 425). Celce-Murcia *et al.* define las vocales como “sonidos en los cuales hay una vibración continua de las cuerdas vocales y se permite que el flujo de aire escape de la boca sin obstrucciones, sin ninguna interrupción” (1996: 93).

Son tres los órganos que intervienen en la producción de una vocal: la boca, la lengua y los labios. La lengua es el órgano más determinante en la cualidad de las vocales. El flujo de aire proviene de los pulmones, pasa por la laringe y después por la boca o por la boca y la nariz, produciéndose respectivamente las vocales orales y las nasales (Schwegler *et al.*, 2010: 23-25). Las vocales siempre presentan el rasgo de sonoridad ya que al pasar el aire desde los pulmones por la glotis se produce la vibración de las cuerdas vocales (Gil, 2007: 42).

En contraste, se produce una consonante cuando existe obstrucción o paro del flujo de aire debido al contacto entre sí de los órganos articulatorios activos y pasivos. Además las consonantes, por el origen del flujo del aire, pueden ser pulmonares o no; mientras

que las vocales siempre son pulmonares (Gil, 2007:44). Es decir, la diferencia entre las vocales y las consonantes, es que en las primeras el aire pasa relativamente sin ninguna dificultad u obstáculo por la boca (aunque el espacio en la cavidad bucal se llegue a reducir por el movimiento de la lengua como en la vocal /i/ o la /u/) mientras que en las segundas el aire encuentra obstáculos que dificultan u obstruyen el paso del aire hacia el exterior.

2.3.1 Descripción y clasificación de las vocales

Los lingüistas coinciden en que la descripción y clasificación de las vocales no se puede hacer de una manera tan precisa en comparación con la de las consonantes, puesto que cada pequeño cambio en la configuración de la lengua, los labios o la abertura de la boca produce una vocal diferente. Es relativamente más fácil determinar los puntos de referencia que permiten describir las consonantes que determinar aquellos para las vocales. Celce-Murcia *et al.* (1996: 94) describe a las vocales de la siguiente manera⁶:

Si pensamos en la cavidad oral como una caja de resonancia, entonces el tamaño y la forma de esta caja puede ser modificada por el movimiento de la lengua y la apertura de la mandíbula. Por lo tanto, los sonidos vocálicos pueden distinguirse el uno del otro a partir de qué parte de la lengua está involucrada (anterior, central, posterior) y a partir de qué tan elevada está la lengua cuando el sonido es producido (alta, media, baja).

Para la descripción y clasificación de las vocales se utilizan parámetros diferentes a los empleados para describir y clasificar a las consonantes (Gil, 2007: 428).

⁶ Traducción del inglés al español hecha por la autora.

Las consonantes generalmente se describen, clasifican y distinguen entre sí a partir de su punto de articulación: bilabial, labiodental, interdental, dental, alveolar, post-alveolar, retrofleja, palatal, velar, uvular, faríngea, glotal; por su modo de articulación: oclusivas, fricativas, africadas, líquidas (laterales y vibrantes), nasales, aproximantes; y también por su sonoridad: sonoras o sordas.

Las vocales, sin embargo, no pueden distinguirse entre sí con base en estos tres parámetros (punto de articulación, modo de articulación y sonoridad) debido a que el punto de articulación en las consonantes se refiere a qué órganos del aparato fonador se ponen en contacto y cómo lo hacen; pero para la producción de las vocales, los órganos que intervienen en su producción (la boca, la lengua y los labios) no hacen contacto entre ellos como en las consonantes sino que sólo cambian su configuración (Celce-Murcia *et al.*, 1996:93). Por ejemplo, la boca cambia de cerrado a abierto, los labios de no redondeados a redondeados y la lengua de abajo a arriba o de atrás a adelante. Así mismo, el modo de articulación se refiere a la manera en cómo pasa el aire cuando los órganos articulatorios están en una posición determinada. En el caso de las vocales, el paso del aire siempre es libre por lo que no se pueden determinar distintos modos de articulación. Además, los movimientos de estos tres órganos se llevan a cabo dentro del límite vocálico. Este límite vocálico se trata de una delimitación teórica de hasta qué punto una vocal sigue siendo una vocal y no una consonante, lo cual depende de si el sonido continúa presentando la característica principal de dejar pasar el aire libremente por la cavidad bucal o no. Si lo deja pasar libremente es una vocal y si no, es una consonante. Por ejemplo, la vocal [i] que es más alta (cerrada) y anterior puede convertirse en una consonante fricativa palatal si se levanta y adelanta un poco más la lengua hasta tocar el

paladar (Gil, 2007: 429). Finalmente, puesto que todas las vocales son sonoras⁷, la sonoridad no puede ser un rasgo distintivo para diferenciar una vocal de otra (Gil, 2007: 48). Por lo antes mencionado, la diferencia entre una vocal y otra se hace a partir de la comparación entre ellas mismas y con base en otros parámetros diferentes a los de las consonantes, que veremos a continuación.

2.3.2 Parámetros para la descripción y clasificación de las vocales

Tradicionalmente, las vocales se clasifican con base en tres parámetros principales: 1) la posición de la lengua con respecto al plano vertical; 2) la posición de la lengua con respecto al plano horizontal; y 3) la disposición de los labios.

La posición de la lengua con respecto al plano vertical se refiere a si la lengua está más o menos elevada a partir de su posición de descanso o posición neutra, o dicho de otra manera, si está más o menos alejada del paladar. Esto depende de qué tan cerrada o abierta esté la mandíbula. Por lo tanto, se clasifican en: cerradas, semicerradas, semiabiertas y abiertas. También, pueden clasificarse como vocales altas (cerradas), medias o bajas (abiertas)⁸.

La posición de la lengua con respecto al eje horizontal se refiere a si la lengua está más o menos adelantada. Por lo tanto, se clasifican en: anteriores (o palatales), centrales y posteriores (o velares)⁹.

⁷ Gil (2007: 42) apunta lo siguiente: “Aunque las vocales son siempre sonoras en español, hay lenguas en las que existe oposición fonológica entre vocales sordas y sonoras como el *ik*, hablado en el noroeste de Uganda y el *dafla*, hablado en la India. Con todo, se trata de un fenómeno esporádico documentado en muy pocos idiomas. Lo que sí es frecuente es la aparición de variantes vocálicas sordas motivadas contextualmente (en inglés, por ejemplo, o en algunas variedades del español americano). Puede verse Ladefoged y Maddieson (1996) y Ladefoged (2001) para más detalles.”

⁸ Sus términos equivalentes en inglés son respectivamente: *high, mid, low*.

⁹ Sus términos equivalentes en inglés son respectivamente: *front, central, back*.

La disposición de los labios se refiere a si hay redondeamiento o no (vocal labializada o no labializada) al producir una vocal (Gil, 2007:431). Schwegler *et al.* clasifican la disposición de los labios en redondeados, neutros y estirados (2010: 29-30).¹⁰

2.3.3 Representaciones gráficas de los sonidos vocálicos

Los lingüistas utilizan el llamado triángulo vocálico para representar la posición de la lengua en la cavidad bucal vista desde una perspectiva sagital, cuyo movimiento se describe teniendo como referencia un triángulo invertido. El triángulo vocálico se usa comúnmente para las lenguas que cuentan con cinco fonemas vocálicos o menos (Akerberg *et al.*, 2015: 41- 42). La siguiente figura 1 muestra la ubicación del triángulo vocálico dentro de la cavidad bucal y la figura 2 muestra la ubicación de las vocales del español dentro del triángulo vocálico¹¹.

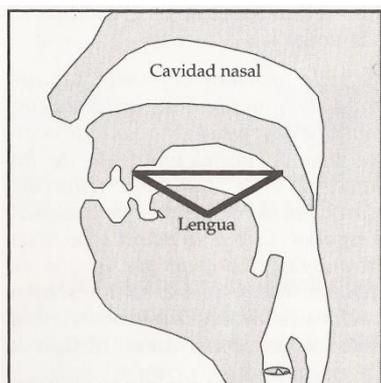


Figura 1. Schwegler *et al.* (2010:25). El triángulo vocálico.

¹⁰ Sus términos equivalentes en inglés son respectivamente: *rounded, neutral, spread*.

¹¹ Se puede ver un video del movimiento de la lengua al producir las vocales en la siguiente página de Internet: <http://www.phon.ox.ac.uk/jcoleman/tongue.mov>

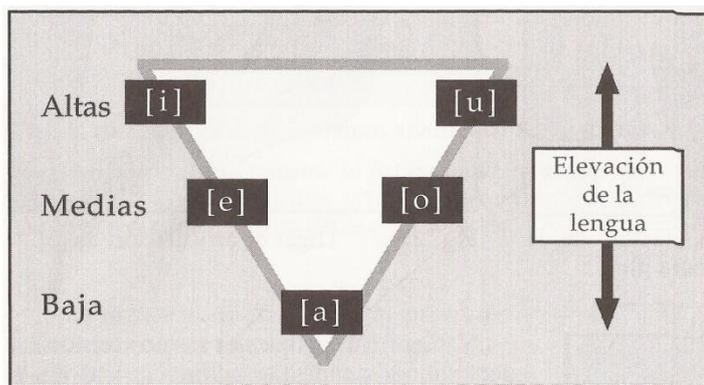


Figura 2. Schwegler *et al.* (2010: 27). El triángulo vocálico

En la figura 3 y figura 4 se puede ver, a modo de ejemplo, la posición de la lengua respecto al triángulo vocálico de la vocal alta [i] y la vocal baja [a] del español.

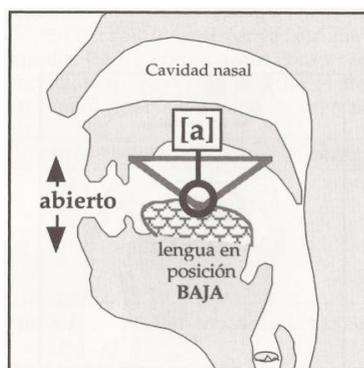


Figura 3. Schwegler *et al.* (2010:25). Posición de la lengua al producirse la vocal [a]

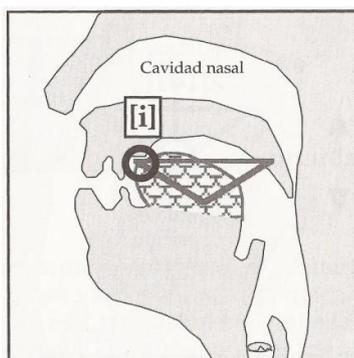


Figura 4. Schwegler *et al.* (2010:26). La vocal alta [i].

También, en la figura 5 se puede observar el triángulo vocálico y la clasificación de las vocales según los tres criterios antes mencionados (Schwegler *et al.*, 2010: 40)

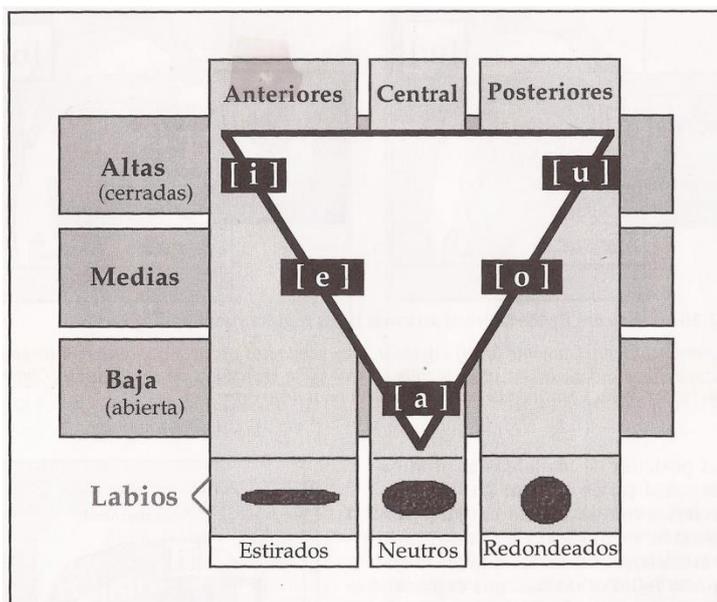


Figura 5. Schwegler *et al.* (2010:27). *El triángulo vocálico y la configuración de los labios.*

Otra manera de representar los sonidos vocálicos es a través del sistema de vocales cardinales ideado por el lingüista británico Daniel Jones en 1917 y adoptado por la AFI (ver figura 6), el cual se sigue utilizando hoy en día. Este sistema resulta conveniente para las lenguas que cuentan con más de cinco fonemas vocálicos (Akerberg *et al.*, 2015: 56). El sistema de vocales cardinales es una representación gráfica que muestra las distintas ubicaciones de la lengua dentro de la cavidad bucal para producir las vocales y contiene un conjunto de sonidos vocálicos teóricos que permite clasificar las vocales de cualquier lengua. Es importante mencionar que este sistema no representa fonemas reales, sino que permite simplemente ubicar los sonidos vocálicos de una lengua dentro de los límites del espacio vocálico¹². Este sistema no representa una lengua específica sino las posibles

¹² Sobre la teoría del límite vocálico, del cual partió Jones al idear el sistema de vocales cardinales, Gil (2006: 426) explica que “cada una de las vocales que los seres humanos podemos pronunciar, sean

posiciones de la lengua que pueden crear una vocal. Se usa como un punto de referencia para ubicar la posición de las vocales de una lengua concreta.

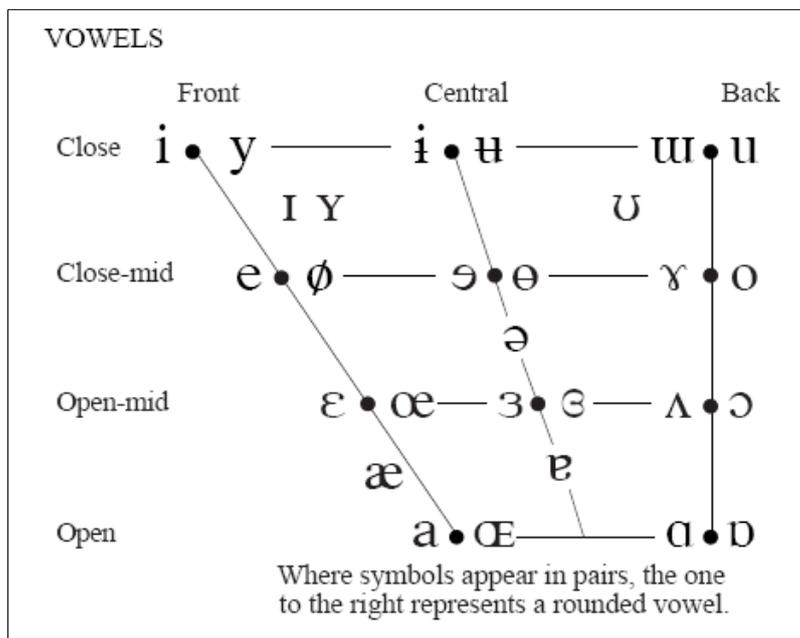


Figura 6. IPA Chart (2015) .*Vocales*. Recuperado de

https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf

En la imagen anterior del sistema de vocales cardinales se pueden apreciar las vocales cardinales primarias y las secundarias, así como las vocales laxas (sin tensión). Las vocales cardinales primarias son las que se ubican fuera de los límites del cuadrante tanto del lado derecho como del izquierdo sobre las líneas horizontales. Las vocales cardinales secundarias son las que se encuentran justo al lado de las primarias antes descritas y representan el mismo sonido vocálico pero con un cambio en la configuración de los labios. Por ejemplo, en la cardinal [u] que es redondeada, su secundaria no es redondeada. También puede ser a la inversa para otras vocales como la [a] que no es redondeada, por

cuales fueren, se realiza con la parte más alta de la lengua situada dentro de un espacio bien delimitado de la boca, el espacio vocálico[...] De situarse la lengua más allá de ese ámbito, obtendríamos de inmediato, con condiciones normales de volumen y velocidad de flujo de aire, una consonante aproximante o fricativa.”

lo tanto, su secundaria es redondeada. Finalmente, las vocales laxas (que no presentan tensión al momento de producirse) son las que se encuentran “en el aire” entre tres o cuatro vocales, por ejemplo, las vocales /ɪ/ o /ʏ/ o la [æ] (Gil, 2007: 428-430).

Finalmente, otros parámetros para describir a las vocales son: la nasalidad, la retroflexión, la tensión y la duración (Gil, 2007: 50-51). Estas características pueden ser un rasgo distintivo en algunas lenguas y no serlo en otras.

2.4 Los sonidos del español y los sonidos del inglés norteamericano (NAE)

En este apartado se describirán brevemente los sonidos vocálicos y consonánticos de estas dos lenguas que son de nuestro interés para el presente proyecto. En los siguientes apartados solo nos enfocaremos en las características de las vocales de ambas lenguas pues es el tema que nos concierne, sin embargo, para la corrección fonética es necesario tener conocimiento del sistema consonántico de la L1 y la LE/L2.

El español se conforma de cinco fonemas vocálicos y diecinueve fonemas consonánticos. La presencia de las vocales en la cadena hablada es relativamente alta en comparación con otras lenguas. Tanto las consonantes como las vocales del español se pronuncian de manera tensa. Se considera que el sistema consonántico del español es más complejo que su sistema vocálico. Las vocales siempre ocupan el núcleo silábico, mientras que las consonantes se ubican a los márgenes de estas. Sin embargo, son las consonantes las que permiten distinguir los diversos acentos o variantes dialectales del español, por ejemplo, los acentos ceceantes, los seseantes o los yeístas. La estructura mínima de la sílaba española puede estar constituida por una sola vocal (V) y la estructura máxima por dos consonantes antes de vocal y una después de ésta (CCVC) (Gil, 2007; Schwegler *et al.*, 2010).

Por su parte, el NAE cuenta con, al menos, catorce fonemas vocálicos y veinticinco fonemas consonánticos. Al igual que el español, las vocales constituyen el núcleo de la sílaba y las consonantes se ubican alrededor de estas. La estructura mínima de una sílaba inglesa es de una vocal (V) y la estructura máxima de tres consonantes antes de la vocal y cuatro después de esta (CCCVCCCC). El sistema vocálico del inglés es mucho más complejo que el del español. Es debido a esta complejidad que este proyecto se limita a estudiar las vocales del NAE, ya que, por ejemplo, las vocales del inglés británico constituyen otra variante dialectal (Celce-Murcia *et al.*, 1996). En español, en cambio, las variantes dialectales vocálicas son relativamente mínimas. A pesar de que el sistema vocálico del inglés es más complejo y de que el del español es relativamente más simple, Catford (1987:82 citado por Gil, 2010: 481) explica que “una pronunciación razonablemente correcta de [las consonantes] influye más en la inteligibilidad de los enunciados en inglés que en español.” Tomando en cuenta que las vocales conforman el 50% de la cadena hablada en español y que la variante dialectal de las vocales es relativamente mínima en esta lengua, creemos que una buena pronunciación de las vocales contribuirá significativamente en la inteligibilidad del usuario de ELE.

Las grafías de las vocales del español y del inglés son las mismas: «a», «e», «i», «o», «u». Sin embargo, existen muchas diferencias entre los sistemas vocálicos de estas dos lenguas. En los siguientes párrafos se describirá con mayor detalle el sistema vocálico del español y el NAE.

2.4.1 Las vocales del español

Hemos mencionado anteriormente que el sistema vocálico del español se suele considerar más simple y estable que el del inglés. Además, la variación dialectal de las vocales

españolas es mínima en comparación con las variantes existentes de las consonantes del español.

El español cuenta con cinco sonidos vocálicos capaces de distinguir significados, por lo tanto, son considerados fonemas: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. Les corresponden respectivamente las siguientes letras: «a», «e», «i», «o», «u». Estos fonemas pueden aparecer tanto en posición átona como en posición tónica. Ya que consta de cinco fonemas vocálicos, se suele emplear el triángulo vocálico para representarlas (ver figura 2).

Las vocales del español se caracterizan por tener un timbre¹³ claro debido al grado de tensión (en general son tensas) con la que se producen y su duración es corta. La duración de las vocales del español se puede alargar pero solo por cuestiones contextuales y este alargamiento de la duración no implica un cambio de significado como en otras lenguas. Además, el final de las vocales en español es abrupto y estable. Aunque en español se produce la nasalización a partir del contacto de las vocales con ciertas consonantes nasales, esto no constituye un rasgo distintivo como en otras lenguas. La retroflexión¹⁴ no se produce en el español (Gil, 2007: 42, 427-428; Schwegler *et al.*, 2010: 32).

Se describirá brevemente cada fonema vocálico del español.

2.4.1.1. La vocal /a/

La vocal /a/ es una vocal baja o abierta porque la posición de la mandíbula se encuentra más baja que su posición de descanso o, en otras palabras, está más abierta que en otras vocales. Esta vocal es central porque el cuerpo de la lengua no se mueve

¹³ En términos acústicos, Gil (2007: 547, 436) explica que es “la cualidad acústica propia de cada sonido y dependiente de la configuración general de su espectro”. También comenta que “el timbre de una vocal depende de su estructura formántica, es decir de la disposición que presenten sus formantes en el espectro”.

¹⁴ En el glosario de términos de Gil (2007: 545) se define que una vocal retrofleja o rotarizada es “una vocal articulada con el ápice (la punta) de la lengua curvado hacia atrás.”

hacia atrás o hacia adelante, sino que permanece en su posición de descanso. Su timbre es neutro (Gil, 2007: 437).

He aquí una descripción de la vocal /a/ hecha por Navarro Tomás en 1917 (Gil, 2007: 432):

a) La vocal [a] requiere una abertura de los labios mayor que la de las demás vocales; la lengua está suavemente extendida en el hueco de la mandíbula inferior y toca con sus bordes, a ambos lados, la línea de los molares inferiores, elevando su dorso un poco hacia la parte media de la boca; la punta de la lengua está algo más baja que el borde de los incisivos inferiores y roza la cara interior de estos hacia las encías.

2.4.1.2 La vocal /e/

La vocal /e/ es media o semiabierta con referencia a la abertura de la boca, gracias al movimiento de la mandíbula. Se trata de una vocal anterior porque la lengua se mueve hacia enfrente. La posición de los labios al producirse esta vocal es sin redondeamiento. Se considera una vocal aguda. Con respecto a su tensión, la /e/ junto con la /i/ son más tensas que las vocales posteriores /o/ y /u/ (Gil, 2007: 431-437). Se describe de la siguiente manera:

b) En la vocal [e] la punta de la lengua se apoya sobre los incisivos inferiores; el dorso se eleva contra el paladar duro tocándolo a ambos lados y dejando el centro, entre el paladar y la lengua, una abertura mayor que la de la [i]; la abertura de los labios también es algo mayor que la de la [i] [...].

2.4.1.3 La vocal /i/

Esta vocal es cerrada o alta y anterior. Así como la /e/ presenta más tensión que las vocales posteriores. La posición de los labios para su producción es sin redondeamiento. Su timbre es agudo (Gil, 2007: 431-437):

c) En la vocal [i] la punta de la lengua se apoya contra los incisivos inferiores; el dorso se eleva contra el paladar duro tocándolo a ambos lados y dejando en el centro una abertura relativamente estrecha; la abertura labial es reducida y alargada, con las comisuras de los labios un poco estiradas hacia atrás.

2.4.1.4 La vocal /o/

La vocal /o/ es una vocal posterior porque el dorso de la lengua se mueve hacia atrás. Es semiabierta o media con respecto a la abertura de la boca. En la /o/ española siempre se presenta redondeamiento de los labios al producirse. Aunque las vocales españolas en general son tensas, las vocales posteriores como la /o/ suele presentar menos tensión. Su timbre es grave:

d) En la vocal [o] los labios avanzan un poco hacia afuera; la lengua se recoge un poco hacia el fondo de la boca, elevándose por la parte posterior contra el velo del paladar; la punta de la lengua desciende hasta tocar los alvéolos inferiores (Gil, 2007: 434).

2.4.1.5 *vocal /u/*

La vocal /u/ es cerrada o alta. Es posterior, por lo tanto, suele presentar menos tensión que las vocales anteriores. Los labios se redondean siempre para su producción. Su timbre es grave:

e) Finalmente, para articular la vocal [u], los labios, más avanzados y redondeados que en la vocal [o], forman una abertura relativamente pequeña; la lengua se recoge hacia el fondo de la boca, elevándose más que en la [o], por su parte posterior, contra el velo del paladar; la punta de la lengua, al nivel de los alvéolos inferiores, se separa un poco de estos o solo los roza suavemente (Gil, 2007: 434).

2.4.2 Las variantes dialectales de las vocales español

Gil nos ofrece un breve resumen de los fenómenos dialectales vocálicos. En la tabla 1 se reproduce fielmente dicha información:

Ubicación geográfica	Fenómeno dialectal
Andaluz Oriental y partes de América (Antillas y zonas del Cono Sur)	Las vocales se abren para marcar el plural y la persona verbal (por aspiración de la consonante siguiente)
Español de México y, en menor medida, español peninsular	Las vocales, especialmente las átonas, se debilitan mucho o desaparecen.
Español de las Antillas, Argentina, Chile, México y Andalucía	Las vocales tónicas se alargan.
Español hablado en Cataluña	Las vocales tónicas se abren más.

	<p>Las vocales átonas tienden a centralizarse más.</p> <p>Las vocales se palatalizan o se velarizan marcadamente en contacto con consonantes palatales o velares.</p>
Español hablado en Galicia	Las vocales [e] y [o] en posición final se cierran en [i] y [u] respectivamente.
Español hablado en el País Vasco	Las vocales se pronuncian con un elevado grado de tensión.

Tabla 1. Gil, J. (2007: 447). Variantes dialectales de las vocales del español.

A propósito de las variantes dialectales Gil (2007:447) explica lo siguiente:

Conviene que el profesor de ELE tenga muy claro que estos fenómenos están presentes en el habla de una persona no constituyen pronunciaciones erróneas que haya de corregirse, sino que son meros índices del origen geográfico del hablante en cuestión.

2.4.3 Las vocales del NAE

El NAE cuenta con al menos catorce fonemas vocálicos en posición tónica representados ortográficamente por la letras «a», «e», «i», «o» y «u». (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 93).

En el NAE existen algunos sonidos vocálicos (como el *schwa* que se describirá más adelante) que nunca se encuentran en posición acentuada, es por esto que se ha especificado que estos catorce fonemas sí pueden estar en posición tónica.

Es importante hacer notar que el inglés es una lengua cuyos sonidos no tienen una correspondencia directa con los símbolos que los representan. Es decir, que una letra del alfabeto no representa el mismo sonido todo el tiempo, y a la inversa, un mismo sonido no se representa con el mismo símbolo siempre (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 38). Debido a lo anterior es que aunque, ortográficamente, las vocales del inglés sean las mismas que las del español, su sistema vocálico resulta muy diferente, más amplio y más complejo.

Las vocales simples del NAE son: /i:/, /ɪ/, /ʊ/, /u:/, /e/, /ə/, /ɜ:/, /ɔ:/, /æ/, /ʌ/, /ɑ:/, /ɒ/. Los diptongos son: /ɪə/, /eɪ/, /ʊə/, /ɔɪ/, /əʊ/, /eə/, /aɪ/, /aʊ/ (Spratt *et al.*, 2011: 21; Kortman, 2006:68). Es importante mencionar que existen divergencias entre autores con respecto a la cantidad de fonemas vocálicos que componen el NAE y la forma de representarlos. Esto mismo sucede en los libros de texto y en los diccionarios.

La figura 7 es una tabla de referencia similar al cuadrilátero de Jones para observar la posición de las vocales en la cavidad oral y cómo sus propiedades articulatorias se relacionan las unas con las otras.

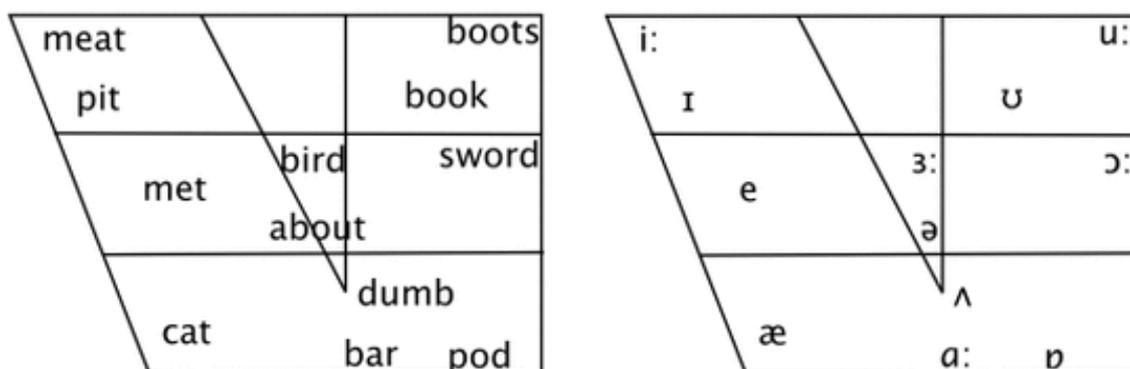


Figura 7.Tabla adaptada de Kortman (2006:68) Recuperado de

http://linguisticsguide.blogspot.mx/2014_03_01_archive.html consultado el 9/12/2016

Akerberg *et al.* (2015: 45) explican que:

“En muchas lenguas se producen secuencias de dos vocales en una misma sílaba: una vocal plena (la principal) y una vocal marginal o satélite- un alófono de /i/, o bien de /u/, dicha secuencia se denomina diptongo [...] La tradición en español ha sido llamar a las vocales marginales semiconsonantes – [j,w]–si anteceden a la vocal plena, y semivocales – [ɨ,ʉ] –si se pronuncian después de la plena. Como término general para unas y otras, se suele utilizar el anglicismo *glides*.”

Los llamados diptongos fonéticos son vocales bajas acompañadas por una aproximante (*glide* o deslizamiento, ligadura) que se produce en una posición alta, es decir, este deslizamiento o ligadura no se encuentra en una posición adyacente (en inglés *non-adjacent glide*) a la vocal baja que les antecede, como en el caso de las vocales con aproximante anteriormente descritas. La vocal y el deslizamiento no adyacente forman una misma sílaba. Los tres diptongos fonéticos son los siguientes: /aɪ/, /aʊ/ y /ɔɪ/ (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 94).

Como en las vocales del español, las vocales del NAE también se clasifican como altas, medias o bajas en relación al plano vertical, y en anteriores, centrales y posteriores en relación al plano horizontal. Todas las vocales del inglés son sonoras.

La configuración de los labios también es otro factor importante para determinar la cualidad de las vocales del NAE. La posición de los labios puede ser redondeada, estirada o neutral (ni redondeada ni estirada). El grado de redondeamiento y estiramiento puede variar (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 95).

Otra característica que se ha de tener en cuenta, es la tensión de los músculos en oposición a la relajación de estos al producir las vocales. En el NAE las vocales pueden ser tensas o laxas, siendo esto un rasgo distintivo. Según este criterio, las vocales tensas

del NAE son: /i:/, /e:/, /a:/, /ɔ:/, /ou:/, /u:/. Las vocales laxas son: /ɪ/, /ɛ/, /æ/, /ʌ/, /ʊ/. Las vocales tensas tienden más a tener un deslizamiento que las laxas. (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 96)

Los tres diptongos fonéticos (/ai/, /au/ y /ɔɪ/) del NAE también son tensos en su articulación.

A continuación se describirán brevemente las vocales de NAE, para este propósito se ha consultado el sitio de Internet de la Universidad de Iowa en el cual se dispone de gráficos y descripciones de los fonemas del NAE¹⁵. Así mismo me he apoyado en la tabla de descripción de las vocales de Celce-Murcia *et al.* (1996:103) y en la tabla de las vocales del Alfabeto Fonético Internacional.

2.4.3.1 La vocal /i:/

Para producir esta vocal frontal, tensa:

La lengua y la mandíbula está en una posición alta, y el cuerpo de la lengua está echado hacia atrás. Los labios están estirados, como en una posición de sonrisa. Aunque se trata de una vocal tensa, es difícil escuchar el deslizamiento que la acompaña ya que es articulada en la misma posición que la vocal inicial (Celce-Murcia *et al.*, 1996:97).

2.4.3.2 La vocal /ɪ/

Se trata de una vocal frontal y laxa, para producirla:

¹⁵ Se pueden consultar videos sobre la pronunciación de los fonemas vocálicos en la siguiente liga:<https://www.youtube.com/watch?v=TNFKG0yvDx4&list=PL2BD50C329A9EADA6> consultado 21/06/2017.

La lengua es posicionada hacia adelante y ligeramente baja en la cavidad oral que para producir la /i/, con los costados en contacto con los dientes laterales y la punta posicionada detrás de los dientes inferiores. La mandíbula está ligeramente más abajo que en /i/. Los labios no están redondeados.

2.4.3.3 La vocal /ɨ/

Se trata de una vocal posterior y laxa. Para producirse:

El cuerpo de la lengua está atrás y elevado hacia una posición media en contacto con los molares superiores, mientras que la raíz de la lengua no está tan retraída como en otras vocales posteriores. La mandíbula está elevada pero puede ser ligeramente descendida. Los labios están usualmente redondeados y sobresalidos.

2.4.3.4 La vocal /u/

Esta vocal posterior y tensa se produce “con la parte posterior de la lengua muy arriba en la boca. Una de las características más visibles de /u:/ es la posición redondeada y firme de los labios similar a la posición de los labios al dar un beso (Celce-Murcia *et al.*, 1996:98).

2.4.3.5 La vocal /e/

Se trata de una vocal frontal y tensa. Para producirse, la lengua se coloca hacia adelante y hacia arriba en la cavidad oral con los lados en contacto con los dientes a los costados y la punta detrás de los dientes inferiores. La mandíbula está elevada. Los labios no están redondeados y pueden estar retraídos. La vocal /e/ es más alta que /ɛ/ pero menos que /i/.

2.4.3.6 La vocal /ɛ/

Es una vocal frontal o anterior y laxa. Para producirse:

La lengua se coloca hacia adelante y hacia arriba en la cavidad oral con los lados en contacto con los dientes a los costados y la punta detrás de los dientes inferiores. La mandíbula es elevada. Los labios no son redondeados, y pueden ser retraídos.

2.4.3.7 La vocal /ə/

Se trata de una vocal central y laxa, conocida como *schwa*. La lengua está en la parte central de la cavidad oral. La mandíbula se encuentra en una posición baja y puede variar según el contexto fonético. Los labios no se redondean.

2.4.3.8 La vocal /ɜ:/

Apoyándonos en el alfabeto fonético internacional, se trata de una vocal central de abertura media de duración larga.

2.4.3.9 La vocal /ɔ:/

Se trata de una vocal posterior tensa. Para producirse “la lengua se coloca hacia atrás y a una altura media-baja. La mandíbula es descendida ligeramente. Los labios son redondeados, pero menos que en /u/ o que en /o/.

2.4.3.10 La vocal /æ/

Se trata de una vocal frontal y laxa. Para producirse:

La lengua se coloca ligeramente hacia adelante y hacia abajo en la cavidad oral, con la punta detrás de los dientes inferiores. La mandíbula se baja más que en ninguna otra vocal frontal. Los labios no son redondeados pero pueden ser retraídos.

2.4.3.11 La vocal /ʌ/

Se trata de una vocal central y laxa. Para producirse, “la lengua se queda en el centro de la cavidad oral aunque esto es variable. La mandíbula se baja ligeramente, aunque su posición varía dependiendo del contexto fonético. Los labios no son redondeados.”

2.4.3.12 La vocal /ɑ:/

Se trata de una vocal posterior y tensa. Para producirse, “el cuerpo de la lengua se coloca hacia atrás y hacia abajo en la cavidad oral. La mandíbula se baja más que cualquier otra vocal posterior. Los labios no son redondeados y están muy abiertos.”

2.4.3.13 La vocal /ɔ/

Apoyándonos en el alfabeto fonético internacional se trata de una vocal abierta posterior que se produce con los labios redondeados.

2.4.4 Características según el contexto fonético de las vocales del NAE

Según el contexto fonético que rodee a una determinada vocal del NAE se producen otros fenómenos como la reducción de vocales, la prolongación de las vocales, la /r/ colorante y la /l/ colorante (del inglés /r/-coloring y /l/-coloring) y la nasalización.

2.4.4.1 Las vocales reducidas

Una característica importante del inglés es que durante la cadena hablada se produce la reducción de vocales cuando estas se encuentran en posición átona (no acentuada). El NAE tiene seis vocales reducidas, a saber: /ə/, /ɚ/, /ɪ/, /i/, /o/, /u/. La presencia de una u otra vocal reducida depende del hablante, del contexto y de la variante dialectal.

La vocal reducida más común es la llamada *schwa* /ə/. Es por esto que solo describiremos esta vocal en el presente apartado. La *schwa* se trata de una vocal media,

central y laxa. Su posición es cercana a la vocal tónica /Λ/. La *schwa* se produce con los músculos relajados, la lengua en posición media con respecto al eje vertical abriendo la mandíbula ligeramente (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 108).

2.4.4.2 Prolongación de las vocales

Las vocales tensas y laxas del NAE tienden a alargarse dependiendo de la consonante que le sigue. En términos generales, las vocales se alargan más cuando preceden a una consonante sonora que cuando preceden a una consonante sorda. También influye en su alargamiento el hecho de que una vocal se encuentre en una sílaba acentuada o no, o que por cuestiones suprasegmentales la vocal tenga más relevancia.

De manera más específica, las vocales laxas son más largas cuando les sigue una consonante sonorante¹⁶, son un poco menos largas cuando les sigue una consonante sonora no sonorante (*voiced nonsonorant consonant*) y más cortas cuando les sigue una consonante sorda.

Las vocales tensas del NAE son más largas cuando no les sigue ninguna consonante o cuando les sigue una consonante sonora sonorante, un poco menos largas cuando les sigue una consonante sonora no sonorante, y más cortas cuando les sigue una consonante sorda (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 103).

2.4.4.3 /r/-colorante

Cuando la consonante /r/ sigue después de una vocal en la misma sílaba, la vocal se desliza hacia ese fonema produciéndose con una retroflexión similar a la de la /r/, esto cambia la cualidad de la vocal coloreada.

¹⁶ Las sonorantes son sonidos sonoros que pueden ser el pico de una sílaba. Las sonorantes son todas las vocales, las semivocales /w, y/, las nasales /m,n,ŋ/ y las líquidas /r, l/ (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 103).

2.4.4.4 /l/-colorante

La consonante /l/ también colorea la vocal que le sigue, haciendo que las vocales anteriores se vayan más al centro; las centrales y las posteriores también se deslizan hacia una posición más posterior.

2.4.4.5 Nasalización

Las vocales del NAE también se colorean cuando una consonante nasal está adyacente a la vocal, ya sea que la anteceda, la preceda o que la preceda y la anteceda. El grado de nasalización es leve cuando la antecede, es mayor cuando la precede y aun mayor cuando la antecede y la precede la nasal (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 108).

3. Diferencias y semejanzas entre el español y el NAE

Por un lado el AC parte de la idea de que todos los errores de pronunciación de un estudiante de LE se deben a la interferencia de su L1. Para el AC, los errores provienen de los sonidos diferentes entre la LE y la L1, y por lo tanto, es fundamental identificarlos tanto para hacer una predicción de los posibles errores, y hacer la corrección fonética a partir de esto. Como se mencionó anteriormente, se ha demostrado que no todos los errores son predecibles utilizando el AC. Por su lado, el SLM prueba que los sonidos similares entre la LE y la L1 causan mayores dificultades de pronunciación en el estudiante de LE porque la L1 es un filtro que impide percibir con facilidad los sonidos parecidos a la LE.

Como hemos visto en este capítulo los sistemas vocálicos del inglés y el español son muy diferentes. En los siguientes párrafos se describirán con mayor detalle las diferencias y semejanzas observadas entre los sistemas vocálicos de estas dos lenguas a partir de lo presentado en párrafos anteriores; después se ofrecerá un análisis y predicción de los posibles errores de los estudiantes norteamericanos de ELE en la producción de las

vocales españolas. La predicción la haremos basándonos en el AC y el SLM, ya que uno se enfoca en las diferencias entre la LE y la L1, y el otro en sus similitudes.

3.1 Diferencias entre los sistemas vocálicos del español y el NAE

Una de las diferencias más obvias entre estas dos lenguas es el número de fonemas vocálicos que posee cada una de estas. Mientras que el español cuenta solamente con cinco fonemas vocálicos que pueden estar tanto en posición tónica como en posición átona, el NAE cuenta con al menos catorce fonemas que pueden ocupar una posición tónica. La posición átona en el NAE la ocupan seis vocales reducidas de las cuales la más común es la *schwa* [ə]. Esta no existe en español (Schwegler *et al.*, 2010: 118). También, la variación dialectal de las vocales es menor en español en comparación con la variación dialectal vocálica en la lengua inglesa. En este trabajo no ahondaremos en las variantes dialectales del español ni en las del inglés.

Debido al número de vocales con las que cuenta cada una de estas lenguas, se suele utilizar el triángulo vocálico para representar las vocales del español (ver figura 2) y el cuadrilátero de Jones, o una adaptación de este, para el NAE (ver figura 6).

El grado de tensión con la que se producen las vocales de ambas lenguas también es un aspecto que se ha de tomar mucho en cuenta tanto para la predicción de los errores como para la corrección fonética. Las vocales del español son en general tensas, breves y terminan abruptamente a final de palabra. Esta tensión repercute en el timbre, que generalmente se describe como un timbre claro. Por su lado, el sistema vocálico del NAE está constituido por vocales tensas y laxas. En el NAE la oposición tensión contra laxitud produce un cambio de significado. Además de esto, como ya vimos, el NAE presenta una reducción vocálica importante en aquellos fonemas que están en posición átona. Por ejemplo, en la palabra *forgotten* o en la palabra *botton*. Dentro de todas las vocales

reducidas del NAE, el sonido *schwa* es el que más se repite lo cual constituye una marcada diferencia entre el NAE y el español que revela el acento extranjero del usuario de ELE (Schwegler, 2010: 118). En la tabla 2 podemos comparar estas características.

Vocales españolas	Tónica	Átona	Tensa	Laxa
/a/	+	+	+	-
/e/	+	+	+	-
/i/	+	+	+	-
/o/	+	+	+	-
/u/	+	+	+	-

Vocales NAE	Tónica	Átona	Tensa	Laxa
/i:/	+	-	+	-
/ɪ/	+	-	-	+
/ʊ/	+	-	-	+
/u:/	+	-	+	-
/e/	+	-	+	-
/ɛ/	+	-	-	+
/ə/	-	+	-	+
/ɜ:/	+	-	+	-
/ɔ:/	+	-	+	-
/æ/	+	-	-	+
/ʌ/	+	-	-	+
/ɑ:/	+	-	+	-
/ɒ/	+	-	+	-

Tabla 2. Tablas comparativas de rasgos fonéticos de los fonemas vocálicos del español y del NAE. Basada en Celce-Murcia *et al.* (1996)

Cuando hablamos de tensión y laxitud de las vocales es necesario tomar en cuenta que la posición de los labios influye en la realización de un sonido tenso o laxo. Debido a que las vocales del español son tensas en términos generales, la posición de los labios al pronunciarlas también lo es, excepto para la vocal española /a/ que se pronuncia con los labios en posición neutra. Sin embargo, la /i, e, u, o/ se pronuncian con los labios

tensos, en forma estirada para las primeras dos o redondeada para las dos últimas (Schwegler *et al.*, 2010: 28-29).

La cantidad de diptongos en ambas lenguas también difiere mucho entre estas. En español la cantidad de combinaciones para formar diptongos es mucho mayor que en inglés. Monroy Casas (1980:28) lo explica de la siguiente manera:

Esta desventaja aparente [del número de fonemas del español en comparación con el del inglés] se ve en cambio compensada con creces en el sistema de diptongos, ya que, frente a ocho unidades contrastivas en inglés, opone el español ocho crecientes (/ia, ie, io, iu, ua, ue, uo, ui/), seis decrecientes (/ai, ei, oi, au, eu, ou/), y seis secuencias diptongables (/ao, ae, oe, oa, eo, ea/) que en emisión rápida pueden pasar a ser auténticos diptongos. En total, dieciocho combinaciones.

Aunque Monroy Casas compara el inglés británico con el español, podemos decir que esto es verdad también para el NAE que cuenta con tres diptongos: /ai, au, əi/ (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 94; Iowa University Phonetics, 2001-2005).

Con respecto al alargamiento de las vocales, en español la duración de las sílabas tónicas y átonas de una palabra es casi idéntica (las tónicas se alargan ligeramente); en cambio en inglés las sílabas tónicas tienden a alargarse mucho y las átonas a reducirse considerablemente (Schwegler *et al.*, 2010: 112). En español se puede alargar una vocal con el propósito de dar énfasis a una parte de la cadena hablada pero esto no produce un cambio de significado mientras que en el NAE el alargamiento sí es un rasgo distintivo.

En español se hace uso de la tilde (´) con función prosódica¹⁷ para indicar la sílaba tónica de algunas palabras. La tilde se coloca siempre encima de una vocal, nunca de una consonante. En el idioma inglés no se usa la tilde en absoluto. En palabras aisladas, las sílabas de una palabra del NAE pueden tener diferentes grados de acento (Celce-Murcia et al., 1996: 132), mientras que español solo tiene una sílaba tónica, la cual es indicada en algunas palabras con una tilde siguiendo ciertas reglas de ortografía.

Finalmente, en el NAE se producen los fenómenos de la /r/ colorante y la /l/ colorante los cuales no ocurren en el español.

3.2 Semejanzas entre los sistemas vocálicos del español y el NAE

La semejanza más evidente entre el español y el NAE es que ambas lenguas usan las mismas grafías para representar las vocales: «a», «e», «i», «o» y «u». Todas las vocales de estas dos lenguas son sonoras. Para la descripción de las vocales de ambas lenguas se toma como referencia la posición de la lengua con respecto al plano vertical (altas, medias, bajas) y el horizontal (anterior, central, posterior).

El fenómeno de las vocales nasales¹⁸ se produce tanto en español como en el NAE. Se suele representar con el símbolo [~] encima de la vocal. Tanto en el español como el NAE esta característica no representa un rasgo distintivo. En el español las vocales se nasalizan “si están situadas entre dos consonantes nasales o ante una consonante nasal a principio de emisión” (Gil, 2007: 50). Es decir, si se encuentra entre «m», «n» o «ñ», como en la palabra *mano*; o si están al inicio de una palabra y es seguida por una

¹⁷ También se usa la tilde (´) con función diacrítica para distinguir el significado de algunas palabras como, por ejemplo: *él* y *el*, *tú* y *tu* o *cuándo* y *cuando* (Real Academia Española, 2012: 38).

¹⁸ La nasalidad se produce cuando el velo del paladar está abierto durante la emisión de la vocal (Celce-Murcia et al., 1996: 107).

consonante nasal «m», «n» o «ñ», como en la palabra *ambar*. Schwegler *et al.* (2010: 35) explican que «A veces la nasalización de las vocales se emplea para expresar emociones o actitudes “especiales” (por ejemplo, aburrimiento, desinterés, disgusto, etc.)».

En el NAE las vocales tienen diferentes grados de nasalización dependiendo de en qué posición se encuentre la vocal con respecto a la consonante nasal. De menor o mayor grado de nasalización, se nasalizan cuando: una vocal está después de una consonante nasal (como en *note*), cuando la vocal está antes de la consonante nasal (como en *ten*) y cuando la vocal está entre dos consonantes nasales (como en *men*) (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 107-108). Es decir, *note* tendría menor grado de nasalización que *ten* y que *men*. Siendo *men* la que presenta el mayor grado de nasalización.

Tanto en el español como en el NAE el núcleo de la sílaba es una vocal, y es en esta en la que recae el acento tónico de una palabra aislada. En ambas lenguas existen vocales abiertas (cuando la sílaba termina en vocal) y cerradas (cuando la sílaba termina en consonante).

En resumen, los sonidos vocálicos entre el español y el NAE presentan muchas diferencias, siendo el segundo más complejo. La principal diferencia es el número de fonemas vocálicos que existen en ambos sistemas. En el español existen cinco y en el NAE al menos catorce en posición fónica. Otra diferencia importante es la laxitud en algunas vocales del NAE, la cual es inexistente en el español. El número de diptongos entre una lengua y otra también es algo que hay que considerar, ya que el español presenta un mayor número de combinaciones. La semejanza más evidente es que las grafías que se usan para representar los sonidos en ambos sistemas son las mismas.

Es necesario conocer el sistema vocálico de la lengua materna de nuestros estudiantes y compararlo con el del español para poder deducir algunos de los problemas de pronunciación que pudieran presentarse. Como se explicó en el capítulo 2, algunos errores pueden producirse porque el sonido nuevo es similar a otro de la lengua materna haciendo que se perciban como iguales sin poder diferenciar las sutiles diferencias.

4. Predicción de errores

En los siguientes párrafos hablaremos sobre cuáles son los posibles errores de pronunciación que podría encontrar el profesor de ELE en las producciones de sus estudiantes angloparlantes norteamericanos. Los hemos hecho a partir de las diferencias y semejanzas de los dos sistemas vocálicos en cuestión.

Para la predicción de errores, Gil (2007:430) sugiere utilizar el sistema de vocales cardinales de Daniel Jones para hacer una comparación entre los puntos en dónde se ubican las vocales del español y los puntos de las vocales nuestros estudiantes. Esto nos dará un panorama de qué tan distantes o cercanas se encuentran las lenguas a comparar. Para esto se han creado las siguientes gráficas:

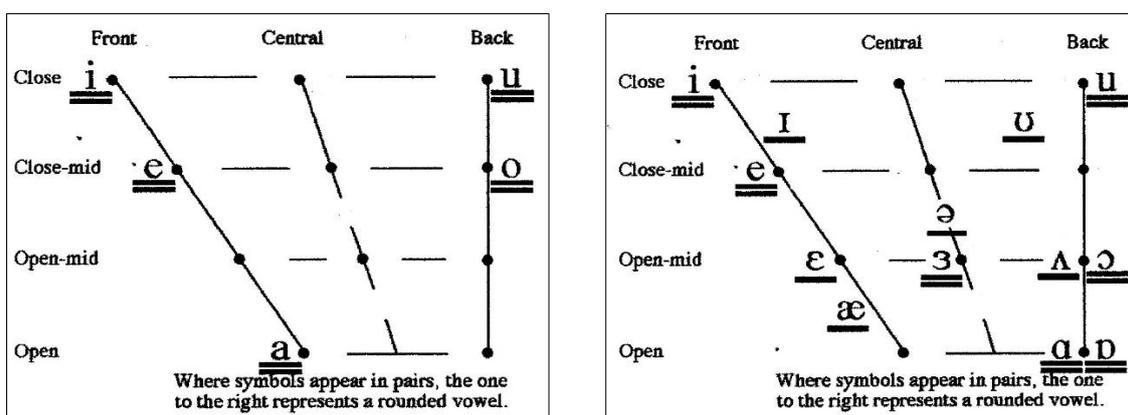


Figura 8. Vocales cardinales de Daniel Jones adaptadas a los sistemas vocálicos del español (a la izquierda) y del NAE (a la derecha).

Del lado izquierdo tenemos el sistema vocálico del español, donde las vocales se encuentran situadas hacia los extremos o los límites de la gráfica. En nuestra gráfica las vocales subrayadas con una doble línea representan las vocales producidas con tensión. Las vocales laxas las hemos señalado con una sola línea. Como podemos observar no existe ningún fonema vocálico laxo en el español, mientras que en el NAE se observan seis en la tabla.

Las gráficas nos permiten tener un panorama de que los sistemas vocálicos del NAE y del español son muy diferentes. El del NAE es evidentemente más complejo que el del español. Esto podría hacernos pensar que los estudiantes de español no tendrán problema al enfrentarse con un sistema más simple. Sin embargo, hay diversos problemas de percepción en nuestros estudiantes de ELE.

4.1 Falta de tensión

La falta de tensión al pronunciar las vocales tal vez sea la característica más fácil de detectar en los usuarios de ELE angloparlantes norteamericanos, ya que en su L1 sí hay vocales tensas y vocales laxas con cambio de significado, mientras que en español las vocales son tensas en general. Es decir, que el estudiante norteamericano de ELE presentará dificultad en mantener la tensión continua a lo largo de la cadena del habla. Tenderá a tensar y relajar las vocales como lo hace en su lengua materna, en vez de mantener la tensión, como lo requiere la pronunciación española de las vocales. Los nativos del NAE al hablar español tienden a relajar las vocales en posición átona o final de palabra por interferencia de su L1 (Gil, 2007: 451).

4.2 El uso del sonido vocálico *schwa*

Por interferencia de su L1, los angloparlantes estudiantes de ELE tenderán a sustituir la vocal no acentuada por una *schwa* [ə], la cual es una de las vocales reducidas más

comunes en el NAE. También es probable que la usen cuando no estén seguros de la pronunciación de un diptongo que no existe en su lengua.

4.3 Diptongación de «e» y «o» a final de palabra

En el NAE, [ou] y [ei] se pronuncian con tensión. Hay un deslizamiento (*glide*) adyacente a lado de la vocal principal, es decir, le sigue una semivocal. Este fenómeno no se produce en el español, pues nuestra «e» y nuestra «o» terminan abruptamente sin deslizamiento. Sin embargo, para los oídos de nuestros estudiantes estos sonidos son muy parecidos, y muchas veces no perciben la diferencia. Por lo tanto el estudiante de ELE tenderá a pronunciar la [o] como [ou] y la [e] como [ei], sobre todo a final de palabra.

4.4 Falta de tensión en los diptongos

Debido a que existen una mayor cantidad de diptongos en la lengua española, es muy posible que los estudiantes angloparlantes de ELE presenten mayor dificultad para producir correctamente estas secuencias de vocales, ya que por un lado no están acostumbrados a estas combinaciones vocálicas y por otro lado para producirlas correctamente es necesario mantener la tensión en los órganos articulatorios, cambiar la configuración de los labios y cambiar la apertura de la mandíbula según se requiera.

El sitio de Internet dedicado a la fonética de la Universidad de Iowa¹⁹ muestra tres diptongos para el NAE, a saber: /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/; mientras que para el español se muestran los siguientes diptongos crecientes: [ja], [je], [jo], [ju], [wa], [we], [wo],[wi]; y los siguientes diptongos decrecientes [aĩ][eĩ], [oĩ], [au], [ɛu], [ou].

¹⁹ En estas ligas se pueden escuchar y observar los fonemas del NAE y del español:
<http://soundsofspeech.uiowa.edu/english/english.html>
<http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>

Además existen como mencionamos anteriormente las secuencias diptongables: [ao], [ae], [oe], [oa], [eo], [ea].

Creemos que los estudiantes tendrán dificultad para pronunciar con la tensión necesaria los diptongos en general, pero sobretodo las secuencias que no presentan deslizamiento, los diptongos no adyacentes y también las secuencias diptongables antes mencionadas. Es decir, causarán dificultad todo los diptongos que impliquen un considerable cambio de la configuración de los órganos articulatorios en su producción como: [e̞u̞], [ao], [ae], [oe], [oa], [eo], [ea]. Por ejemplo, será más fácil que mantenga la tensión en [ou] porque la configuración de los labios y la posición de la lengua y la mandíbula es más cercana entre la [o] y la [u], a que produzca el diptongo [eu] que para su enunciación se requiere cambiar la configuración de los labios, la abertura de la mandíbula y la posición de la lengua, todo a la vez de manera tensa.

4.5 Alargamiento de las vocales

Como ya vimos, las vocales en el español tienen la característica de ser de duración corta, y si se llegan a alargar no implica esto un cambio de significado. Por el contrario, en el NAE sí hay distinción entre vocales largas y vocales cortas. Esto podría ocasionar que nuestros estudiantes alarguen las vocales sin ser esto lo deseado. Si bien es cierto que no afectará el mensaje, si denotará un fuerte acento extranjero y afectará en la fluidez de la emisión del mensaje. Tomando en cuenta la información antes recabada creemos que los estudiantes tenderán sobre todo a alargar las vocales antes de las consonantes sonoras sonorantes /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /r/, /w/, /j/; y también antes de una sílaba acentuada, como en la palabra *banana* en la cual alargarán la primera «a». Los estudiantes alargarán un poco menos las vocales antes de /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /z/, /ʒ/, /dʒ/.

4.6 Colorear las vocales

Los estudiantes de ELE norteamericanos tenderán a «colorear» las vocales con las consonantes /l/ y /r/ (*l-coloring* y *r-coloring* respectivamente en inglés). Estos fenómenos no existen en el español por lo cual habrá que considerarlos como un error a corregir pues pueden afectar la inteligibilidad del mensaje.

En cambio, tanto en el NAE como en español existe la nasalización, por lo tanto no será necesario hacer ninguna corrección pues no afectará su comunicación.

4.7 Interferencia ortográfica

Consideramos que algunos símbolos ortográficos inexistentes en el inglés pueden causar dificultades en el momento de pronunciar una palabra en español cuando el alumno está leyendo un texto en voz alta²⁰. La vocal «u» puede ir acompañada por las diéresis (ü) y esto cambia la regla de pronunciación; también a veces dicha vocal se pronuncia y a veces no dependiendo de ciertas reglas ortográficas. Por ejemplo, en las palabras *güero* y *guerra*. Hay combinaciones de letras en las que la «u» no tiene sonido como vocal, por ejemplo, *queso*.

En el curso didáctico se han incluido los aspectos mencionados en este apartado excepto las vocales coloreadas las cuales consideramos podría ser un tema que se podría desarrollar en un proyecto posterior. Las hemos dejado aparte porque implicaría trabajar

²⁰ Un error que seguro encontrará el profesor de español en sus estudiantes norteamericanos es que pronuncien la «h» como [h] por interferencia ortográfica de su L1 cuando en español esta grafía no tiene sonido, no es un fonema. Por ejemplo, en palabras como: *alcohol*, *azahar* o a principio de palabra como *hermano* la cual pronunciarán como [her.má.no] en vez de [er.má.no].

con las consonantes que influyen en las vocales próximas, mientras que es nuestra prioridad en este trabajo enfocarnos solo en los fonemas vocálicos.

5. Técnicas de corrección fonética

A continuación se explicarán de manera concisa algunas técnicas procedentes del método Verbo-tonal, método articulatorio, método audio-lingüístico y de los enfoques audio-orales con el fin de mostrar un breve panorama de las técnicas que se pueden usar para enseñar o corregir la pronunciación.

5.1 Técnicas del método Verbo-tonal

Las técnicas de corrección fonética usadas en el método Verbo-tonal son la fonética combinatoria, la pronunciación matizada y la tensión o la prosodia. Estas sirven para ayudar a que el alumno escuche y produzca los sonidos en contextos fonéticos ideales que faciliten su percepción. La corrección debe realizarse a través de ejercicios comunicativos y significativos contextualizados, y debe de hacerse del modo más natural posible (Gil, 2007: 146, 148).

5.1.1 Fonética combinatoria

Se trata de ubicar el sonido que se desea practicar o corregir en un contexto fonético adecuado y similar al sonido meta de manera que le facilite al aprendiz su percepción y su articulación (Gil, 2007: 460). Es decir, se busca que el sonido esté rodeado de otros sonidos con características articulatorias similares. Para poder realizar esto correctamente es necesario saber el modo de articulación de los distintos fonemas de la L2 / LE. De cierta manera, es como poner escalones a los lados del sonido meta para ayudarle al estudiante a alcanzarlo.

Por ejemplo, si el estudiante tiende a alargar la duración de las vocales y se busca acortarlas, una estrategia es colocar la vocal ante o entre oclusivas anteriores, como /op/ o /ob/ (Gil; 2007: 443). Otro ejemplo es si deseamos trabajar con las líquidas del español /r/ o /r/ conviene rodearlas de las vocales /i/ y /e/ ya que estas vocales se producen en la zona anterior de la cavidad oral, igual que la /r/ y /r/.

5.1.2 Pronunciación matizada

En esta técnica se observan los errores con respecto al timbre, la tensión, el tono, intensidad o la duración. Consiste en matizar el error en el sentido opuesto del mismo sin cambiar su estructura original guiando la atención auditiva del estudiante hacia este sonido deformado. Este efecto de contraste ayudará al estudiante a tomar conciencia del error. El propósito es que a través de la presentación de “alófonos óptimos”, como explica Renard, se sensibilice el oído hacia las diferencias convenientes (1976: 88).

Para trabajar con la tensión de las vocales del español se puede matizar la vocal a corregir hacia la próxima vocal más tensa y con mayor similitud, teniendo cuidado de no cruzar el límite que las distingue, es decir, “los límites fonológicos aceptables” (Renard, 1976: 88). Por ejemplo, para evitar que el alumno angloparlante diptongue la /o/ debido a la falta de tensión podríamos matizarla produciendo un sonido intermedio hacia la /u/ puesto que la segunda es más tensa que la primera; y para evitar que diptongue la /e/ se podría matizar hacia la /i/ (Gil, 2007:470).

5.1.3 Tensión o recurso a la prosodia

Consiste en “insertar el sonido en un esquema prosódico favorable” (Gil, 2007:149; Renard, 1979:74) para resaltar el sonido a mejorar o practicar. El sonido que sobresale es el que conlleva mayor tensión en su emisión. A la vez, el grado de tensión que tenga un

sonido se verá influido por el lugar que ocupe en la cadena hablada. Gil (2007:151) explica que:

[...] las posiciones átonas disminuyen por lo general la tensión de los sonidos; las tónicas la acrecientan; el inicio de sílaba aumenta la tensión segmental, la coda la debilita; las cimas entonativas provocan la subida de la tensión del fonema que las ocupa, los valles producen el efecto contrario; finalmente, la realización de los fonemas tiende a ser más tensa en las sílabas iniciales de palabra que en las medias o finales.

Para el caso de los estudiantes angloparlantes que suelen pronunciar las vocales del español sin tanta tensión se recomienda poner los sonidos a practicar en sílabas tónicas o en la parte ascendente de la curva melódica. Por ejemplo, si queremos practicar la vocal /e/, podemos usar la palabra *interesante* y colocarla en un enunciado interrogativo (*¿Te parece interesante?*) ya que la tensión está al final porque es pregunta; o usamos una palabra como *éxito* porque la /e/ está en inicio de palabra y está acentuada.

5.2 Otras técnicas

Como mencionábamos anteriormente, un profesor de ELE puede hacer uso de diversas técnicas de corrección dependiendo de las necesidades particulares de sus estudiantes. Es útil que conozca cuáles son las ventajas y desventajas de cada una de ellas para que pueda usar un buen criterio al momento de decidir cuál emplear.

Las técnicas que se describirán a continuación pertenecen a diversos métodos, y se siguen utilizando en las clases de lenguas.

5.2.1 Pares mínimos

Los pares mínimos es una técnica típica del Método audiolingüístico. Se trata de dos palabras que tienen los mismos fonemas excepto uno que es diferente, el cual modifica el significado entre ellas²¹, por ejemplo, *rata y lata, cabello y caballo, pero y perro*. Se usan en ejercicios de discriminación auditiva de fonemas. La actividad consistía originalmente en mostrar una serie de pares mínimos, aislados o insertados en enunciados, y a través de una grabación o un dictado, el estudiante tenía que diferenciar los fonemas. Después se hacía que el alumno los repitiera. Este tipo de ejercicios ayudan al estudiante a entender que un solo fonema puede cambiar el significado de una palabra y que por lo tanto deberá cuidar su pronunciación. La desventaja es que pueden ser muy aburridos y sonar poco naturales.

5.2.1.1 Actividades con pares mínimos

La manera de presentar esta actividad se ha ido adaptando al enfoque comunicativo, de manera que los enunciados sean más significativos, es decir, estén contextualizados. También existen ejercicios con las mismas características pero en vez de usar dos palabras se usan tres o hasta cuatro en las cuales un fonema las distingue entre sí. Gil recomienda usar los pares mínimos en las etapas iniciales de la enseñanza (2007:132, 454), y no los sugiere en etapas más avanzadas.

A continuación se muestra algunas actividades adaptadas de Gil (2007: 459) con pares mínimos.

²¹ Ver la siguiente liga para una descripción más detallada de los pares mínimos:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/parminimo.htm

A

- | | | | |
|----|---------------------------------|-----|-------------------------------------------|
| 1. | a. ¿Qué significa <i>cine</i> ? | 1'. | a'. Lugar donde se ven películas. |
| | b. ¿Qué significa <i>cene</i> ? | | b'. Es una forma del verbo <i>cenar</i> . |

B

Material necesario: Cada alumno debe tener un folio con el siguiente texto:

1. la misma diferentes
2. la misma diferentes
3. la misma diferentes

Procedimiento: El profesor lee en voz alta una lista de palabras como la que a continuación se muestra. El alumno por su parte debe encerrar en un círculo si lo que escuchó es la misma palabra o son diferentes en la hoja que se le proporcionó previamente.

1. pero perro
2. pero pero
3. pero perro

C

Material necesario: El profesor reparte a los estudiantes una hoja con una serie de palabras distribuidos en columnas.

1. pero pelo perro
2. pero pelo perro

3. pero pelo perro

Procedimiento: El profesor lee en voz alta, contextualizada, una de las palabras de cada una de las columnas. El estudiante encierra en un círculo la palabra que escuche.

- a. ¡Qué pelo tan suave tienes!
- b. ¿Cuántos años tiene tu perro?
- c. Me gusta el café pero con leche.

5.2.2 Descripción articulatoria

Esta técnica se popularizó con el Método articulatorio de principios del siglo XX. Consiste en la descripción detallada de los sonidos desde el aspecto articulatorio para explicar su producción, con o sin representaciones visuales que ilustren la posición de los órganos articulatorios, haciendo uso o no de la transcripción fonética para complementar la descripción (Gil, 2007: 128).

A veces una descripción articulatoria realmente ayuda a corregir algún error de producción sobre todo en defectos aislados. Sin embargo, esta técnica no considera que los movimientos articulatorios cambian según la combinación de sonidos en la cadena hablada, es decir, no toma en cuenta la coarticulación (Gil, 2007:128, 142-143).

Un ejemplo de coarticulación, es la “b” que no se pronuncia igual en *un beso* que en *ese beso* debido al sonido que le antecede. Sin embargo, este cambio de pronunciación no cambia el significado de *beso* (Quilis, 1997:10).

Gil (2007:454) explica cuándo podemos usar esta técnica:

[...] el profesor puede introducir en su presentación inicial de los ejercicios algunos comentarios acerca de los rasgos articulatorios más

fáciles de percibir por los aprendices, aquellos que les pueden ayudar en vez de crearles confusión o ansiedad [...] y también aquellos que menos cambian por la coarticulación: una observación sobre la posición de los labios en una vocal redondeada, un toque de atención sobre la mayor o menor abertura de las mandíbulas [...]"

Si un profesor de inglés deseara corregir a un estudiante hispanohablante en la producción de /v/ en contraste con /b/ del inglés, se le puede explicar al alumno que para la primera se usan solo los dientes superiores en contacto con los labios inferiores, y para la segunda los labios superior e inferior se ponen en contacto, a la vez que se le muestra una imagen de esto y se pone en contexto.

5.2.3 Repetición e imitación

Esta técnica heredada de los enfoques audio-orales consiste en que el alumno escuche un modelo grabado, en un video o en un CD, y lo repita una o las veces que sea necesario. El estudiante hace uso de su capacidad de retroalimentación auditiva para autocorregirse e ir ajustando sus propios movimientos articulatorios hasta acercarse lo más posible al modelo. Puede realizar estos ejercicios en la tranquilidad de su casa, sin presiones y al ritmo que se prefiera. La desventaja es que se pueden producir fosilizaciones al no haber un maestro que se cerciore de si su pronunciación es correcta (Gil, 2007: 140).

5.2.4 Transcripción fonética

Consiste en usar los símbolos fonéticos, como los del AFI. Se recomienda usar la transcripción fonética en las siguientes situaciones: cuando una grafía representa dos sonidos distintos, cuando un fonema se representa con diferentes grafías, cuando se trata de una lengua con gran discrepancia entre la pronunciación y la ortografía.

Una grafía del español para la que recomendaríamos usar la transcripción fonética es la “x” ya que puede representar los siguientes sonidos: /ks/, /s/, /x/. El sonido /k/ en español se puede representar por las grafías “c”, “qu”, “k”.

El profesor debe hacer uso de sus conocimientos y valorar si el uso de la transcripción fonética le beneficiará al estudiante o si los puede confundir más, sobre todo a los de etapas iniciales. Tench, citado por Gil (2007:130) opina que para las lenguas en las que la discrepancia entre pronunciación y ortografía es irrelevante, el uso de la transcripción fonética deberá ser ocasional.

Celce-Murcia *et al.* (1996:11) y Gil (2007:146) coinciden en que el docente de LE debe tener una sólida preparación en fonética, así como el conocimiento de una variedad de técnicas de corrección que pueda aplicar y adaptar a las necesidades de sus estudiantes. En nuestro curso didáctico hemos aplicado varias de estas técnicas, pero sobretodo y a lo largo de todo el curso aplicamos la fonética combinatoria y el recurso a la prosodia o la tensión. En algunas actividades iniciales se emplearon los pares mínimos y en las actividades de producción controlada hemos hecho uso de la repetición e imitación. La transcripción fonética se empleó en la clave para el maestro, en el que se indica a través de símbolos fonéticos qué sonido es el que se busca que produzca. La descripción articuladora se usó solo con aspectos muy fáciles de visualizar para describir las vocales, por ejemplo, para indicar la posición redondeada o alargada de los labios usando gráficos. No se utiliza para describir la posición de la lengua, puesto que esto no puede verse fácilmente. Sugerimos usar la pronunciación matizada cuando el profesor realmente entienda cómo aplicarla y en momentos oportunos durante las actividades cuando se producen los errores o las dificultades de pronunciación. Es decir, el profesor decidirá partiendo de su criterio cuando aplicar esta técnica a partir del desempeño que estén teniendo sus estudiantes.

6. La evaluación de la pronunciación

En los años cincuenta y sesenta, debido al auge del conductismo y el estructuralismo, se prefirieron las pruebas tipo *test*, de preguntas de sí o no o de conocimientos puntuales; mientras que en los años setenta, en los que el funcionalismo había ganado mayor terreno en la enseñanza de lenguas extranjeras se optaba por exámenes de proficiencia o suficiencia global, ya que se consideraba que era más importante evaluar el dominio total de la lengua, que el de sus partes.

Los primeros *test* o exámenes de conocimientos se adaptaron muy bien al estructuralismo ya que con estos se podía medir el conocimiento que tenía el estudiante del sistema de la lengua dejando de lado las funciones o el empleo de la lengua, además de ser de fácil aplicación. Sin embargo, no compaginan con el funcionalismo ya que por la naturaleza escrita de estos no logran medir la habilidad del estudiante en una dimensión temporal real, al contrario de los exámenes integrales que son considerados más naturales y globales, aunque más difíciles de calificar (Gil: 2007:169-175).

Desde mi punto de vista creo sensato adoptar una posición ecléctica en cuanto a los métodos y técnicas de evaluación (Gil, 2007:169) ya que los exámenes puntuales evalúan un aspecto del conocimiento de la lengua y los globales otro; es decir, con los primeros se evalúan los conocimientos del sistema de la lengua y en los segundos su dominio. Ambos aspectos son importantes para valorar la actuación de un estudiante. También Gil explica que un *test* puede ser adaptado a un enfoque comunicativo, solo depende de la creatividad del profesor.

6.1 Técnicas de evaluación

La evaluación puede servir para ubicar a un alumno en un determinado nivel, para medir el progreso o para calibrar su capacidad para aplicar lo aprendido a un propósito concreto (Gil, 2007:175).

La evaluación diagnóstica de la discriminación auditiva y de la producción oral son importantes para tomar decisiones sobre el contenido y características de un curso de pronunciación (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 539).

Akerberg *et al.* (2015:200) explican que la evaluación diagnóstica y la final pueden ser similares, la única diferencia es que la evaluación final se centra en los contenidos que se enseñaron en el curso mientras que en la diagnóstica el contenido es general.

Celce-Murcia *et al.* (1996:341) aconseja usar los mismos ejercicios que se usaron durante la enseñanza para evaluar a los estudiantes, ya que ofrece la ventaja de que los estudiantes ya están familiarizados con el formato de los ejercicios y pueden mostrar realmente sus conocimientos.

En cada prueba, Wong (1985 citado en Gil, 2007:175) recomienda utilizar técnicas directas e indirectas. Por ejemplo, un ejercicio de audición, una lectura de un texto breve o de un diálogo, la descripción de un conjunto de imágenes y una entrevista.

6.1.1 Ejercicios de presentación

Para hacer la evaluación diagnóstica de aquellos alumnos que no tengan ningún conocimiento de la LE, se recomienda aprovechar los ejercicios de presentación en los cuales dicen su nombre, de dónde son, etc. de las primeras clases. Durante estos primeros

ejercicios el profesor puede tomar notas de los errores que se presenten con frecuencia (Akerberg *et al*; 2015:202).

6.1.2 La audición o el dictado

Esta técnica sirve para evaluar cómo el alumno percibe los sonidos. Consiste en decir una palabra aislada, un conjunto de palabras o un enunciado para que el alumno identifique ciertos rasgos fonéticos. El profesor puede hacer el dictado al momento de aplicar el ejercicio o hacer una grabación previa. Se sugiere no usar más de diez o doce sílabas, además los enunciados deberán ser naturales y auténticos. Se pueden diseñar según las características de los alumnos a evaluar o manipular fragmentos del habla real, teniendo en cuenta los problemas de pronunciación más comunes. Se considera dictado todos los ejercicios de discriminación perceptiva de fonemas y de pares mínimos contextualizados regularmente en formato tipo *test*, así como las actividades de repetición o imitación de modelos propuestos (Akerberg *et al.*, 2015:202; Gil, 2007:176).

6.1.3 La lectura

En esta prueba se le pide al alumno que lea un texto en voz alta. Es importante que el estudiante se familiarice con la lectura antes de la prueba, que la lea una vez antes de leerla en voz alta y practique unos minutos. El texto debe ser escogido al nivel del estudiante, y según los rasgos que se quieran evaluar. Para el nivel básico se recomienda seleccionar mini cuentos, textos y poemas no metafóricos. Algo a tomar en cuenta es que la habilidad de leer en voz alta en su lengua nativa puede influir en favor o en contra en esta prueba, por lo tanto, la valoración de la pronunciación de nuestros estudiantes no puede depender únicamente de este ejercicio (Akerberg *et al.*, 2015: 202-203; Gil, 2007: 176).

6.1.4 La descripción de una imagen

Esta técnica consiste en que el alumno describe lo que ve o inventa una historia a partir de una o varias imágenes. El profesor no ha de tomar en cuenta el vocabulario sino los rasgos fonéticos particulares que se quieran evaluar. Se sugiere hacer preguntas de guía que propicien el uso de palabras con los sonidos que se desean evaluar. Se recomienda usar una grabadora (Akerberg *et al.*, 2015: 205; Gil, 2007: 177).

6.1.5 La entrevista

En este ejercicio de evaluación se le hacen una serie de preguntas al estudiante que el profesor ha preparado previamente. Las mismas preguntas se usan para todos los estudiantes, de manera que haya un parámetro del cual partir. La entrevista propicia un diálogo más natural y le da al estudiante mayor libertad para hablar. Las preguntas suelen ser relacionadas con la vida cotidiana o temas de interés para el estudiante (su familia, su casa, su infancia, etc.). También se sugiere usar alguna imagen para dirigir la entrevista o guiarla, y así suscitar temas de conversación. A través de las preguntas se intenta obtener la mayor cantidad de ejemplos significativos de la pronunciación del estudiante con los cuales evaluar la calidad y propiedad de la pronunciación. Se recomienda grabar si es posible o si los estudiantes lo permiten para analizar con mayor calma y precisión las emisiones (Akerberg *et al.*, 2015:203-204; Gil, 2007:177-178).

Las técnicas de evaluación aquí presentadas nos permiten recoger información de diferentes aspectos de la producción del estudiante. La variedad de estas nos permitirá hacer una evaluación más justa y completa. En esta propuesta didáctica se han empleado todas las técnicas aquí mencionadas en una prueba diagnóstica inicial y en una evaluación final. Se ha diseñado una rúbrica para evaluar la producción de los fonemas vocálicos del español que el profesor podrá usar y adaptar en cualquier momento del curso (ver 8.2.2).

7. Metodología

En esta sección se describirán los pasos que se siguieron a lo largo de este proyecto de investigación para poder elaborar el curso didáctico. Primero se describirán los pasos que comprenden todo el proyecto; después se describirán con más detalle el procedimiento para diseñar el curso didáctico.

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de ELE en situación de no-inmersión, de nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), que tengan como L1 el NAE, cuyas edades fluctúen entre los 18 y 24 años (adultos jóvenes universitarios) y cuya única LE sea el español. Se ha escogido el nivel A2 porque creemos que lo ideal es incluir la corrección fonética desde el nivel inicial. Sin embargo, los ejercicios que se propondrán pueden adaptarse a otros niveles si aún persisten dificultades con la pronunciación de las vocales.

7.1 Descripción de los objetivos generales

La consecución del presente proyecto se logró a través de la realización de las siguientes actividades:

- Identificación de los problemas de pronunciación de las vocales que tienen los angloparlantes americanos al aprender español como LE.
- Exposición de un panorama de métodos y técnicas de enseñanza de la pronunciación de ELE.
- Elaboración de un curso didáctico de 10 horas de clase con actividades de sensibilización, discriminación y producción de las vocales del español que incluya las cuatro habilidades lingüísticas y el aspecto cultural.

-Evaluación final del curso

7.1.1 Identificación de los problemas de pronunciación

Para lograr este objetivo primero se realizó un análisis contrastivo para determinar las diferencias entre las vocales del español y las del NAE. Así mismo, se tomaron los principios del Modelo del aprendizaje del habla para determinar las diferencias entre estos dos sistemas vocálicos. Una vez hecho esto, se dedujeron cuáles son los contextos fonéticos o los aspectos que resultan más difíciles en la pronunciación de las vocales para los estudiantes americanos de ELE.

7.1.2 Exposición de un panorama de métodos y técnicas de enseñanza de la pronunciación de ELE

Las técnicas de enseñanza de la pronunciación en este proyecto están basadas en una postura ecléctica ya que se hará uso de diversas técnicas pertenecientes a distintos métodos. Así lo sugiere Gil en su libro *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007: 154). Sin embargo, la idea fundamental con la que se realizaron los ejercicios es que el alumno debe familiarizarse y entender las características de los nuevos sonidos antes de producirlos (Flege, 1995; Akerberg *et al.*, 2015: 189-242).

Se seleccionaron métodos y técnicas para sensibilizar al alumno angloparlante a la percepción y producción de las vocales del español. Algunas técnicas de corrección fonética que se usaron, y que se han investigado a lo largo de este proyecto son la fonética combinatoria y el recurso a la tensión del método Verbo-tonal (Renard, 1979). De otros métodos hemos incluido los pares mínimos, la descripción articulatoria, entre otros.

7.1.3 Elaboración de un curso didáctico

Habiendo deducido las principales dificultades de pronunciación de los sonidos vocálicos y determinado las técnicas de corrección a emplear, se diseñaron actividades didácticas

que permitieran al alumno sensibilizarse a los sonidos vocálicos y a su discriminación. Se ha dejado la producción para la última sesión del curso, puesto que el objetivo principal de este proyecto es hacer propuestas dirigidas a la sensibilización y discriminación de los sonidos.

7.1.3.1 Los materiales

El material usado para el curso consiste en hojas impresas con las instrucciones y los ejercicios para los estudiantes. Para el profesor se agregan las claves de respuestas, además de las instrucciones y los ejercicios. Se requiere de una computadora, bocinas y un proyector para reproducir archivos de audio y videos disponibles en Internet.

7.1.4 Evaluación final del curso didáctico

Finalmente, se determinó un método de evaluación de la pronunciación de las vocales. Este consistió en aplicar actividades similares a la evaluación diagnóstica pero enfocado solamente en los puntos que se cubrieron en el curso.

7.2 Descripción de la elaboración de los ejercicios propuestos

Para el diseño del curso se ha empleado el EC ya que es el que mejor se adapta a una enseñanza en contexto de aspectos específicos de la lengua, como lo son los sonidos de una lengua. Por lo tanto, la planeación se hizo a través de actividades o tareas comunicativas. Se cree conveniente que la enseñanza de la pronunciación se lleve a cabo en conjunto y simultáneamente con las actividades comunicativas de la clase. Es decir, las actividades destinadas a la pronunciación no tienen que ser un rubro separado del resto de la clase. Como se mencionó en párrafos anteriores, se apoya la idea de una enseñanza ecléctica, donde dependiendo de las condiciones, necesidades y características específicas del estudiante, se pueden utilizar técnicas originadas en varias propuestas (como los pares

mínimos, la repetición mecánica, etc.), ya que la enseñanza de la pronunciación es una tarea que requiere de flexibilidad para adaptarse a todas las situaciones de aprendizaje.

La metodología propuesta para la elaboración del curso es la siguiente:

- 1) Evaluación diagnóstica.
- 2) Actividad estructural o pre-comunicativa.
- 3) Actividad enfocada en los sonidos a enseñar, las diferencias entre la L1 y la L2.
- 4) Desarrollo de la percepción auditiva.
- 5) Producción.
- 6) Práctica de la pronunciación en “contextos reales”.
- 7) Evaluación final.

A continuación se describirá cada uno de estos puntos.

7.2.1 Diagnóstico

Se realizará una evaluación diagnóstica a través de una serie de actividades, a saber: un ejercicio de discriminación de pares mínimos, una lectura breve, la descripción de una imagen y una entrevista corta.

7.2.2 Actividad estructural o pre-comunicativa

Para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone partir de una tarea pre-comunicativa a manera de “rompehielos”, por ejemplo, un juego; con el propósito de integrar a los estudiantes entre sí y crear un ambiente relajado.

7.2.3 Actividad enfocada en los sonidos a enseñar

En estas actividades se busca mostrar las características acústicas de los sonidos que se desean enseñar o corregir a través de metáforas diversas (imágenes, objetos, sonidos, movimientos) que guíen la atención del aprendiz hacia las diferencias relevantes (Akerberg *et al.*, 2015: 192).

7.2.4 Desarrollo de la percepción

En esta fase se pretende desarrollar la percepción de sonidos que el aprendiz encuentra difícil de discriminar debido a la configuración del sistema fonológico de su L1. Se utilizan ejercicios como los pares mínimos en palabras aisladas o frases contextualizadas (Akerberg *et al.*, 2015:195).

7.2.5 Práctica de producción

Se empezará con ejercicios controlados hasta la producción de tareas en conversaciones libres (Akerberg *et al.*, 2015: 197). Por ejemplo, ejercicios estructurados para que el alumno pronuncie los sonidos meta y llegue a la producirlos en situaciones reales.

7.2.6 Práctica de la pronunciación en “contextos reales”

Por último, se una realizará tarea comunicativa donde el estudiante pueda poner en práctica lo aprendido en una situación real como lo es organizar un viaje.

7.2.7 Evaluación final

Al terminar el curso, se realizará una evaluación final a través de actividades similares a las que se aplicaron en la evaluación diagnóstica: un ejercicio de discriminación de pares mínimos, una lectura breve, la descripción de una imagen y una breve entrevista. La diferencia será que en la evaluación final solo se calificará el contenido referente a lo estudiado en el curso.

A lo largo de los capítulos anteriores se ha expuesto la razón por la cual se cree pertinente abordar el tema de las vocales en un curso de pronunciación, el marco teórico y los objetivos del presente proyecto. Se ha indicado qué métodos y técnicas se emplearon en la elaboración de la propuesta didáctica y cómo evaluar la producción oral en distintos momentos del curso. Es importante hacer hincapié que la propuesta didáctica que a continuación se presenta tiene como objetivo ayudar en la percepción y discriminación de los sonidos vocálicos, por lo que pocas actividades son dedicadas a la producción.

8. Ejercicios de pronunciación

El presente curso se titula *Sensibilización a las vocales del español* dirigido a estudiantes con un nivel A2 (MCER) y para un grupo de 10 a 15 estudiantes. Está conformado por las siguientes fases: sensibilización, discriminación de sonidos, producción controlada y producción libre (Gil, 2007: 453). Se llevará a cabo una evaluación diagnóstica²² y una final. Además, la evaluación será continua a través de los ejercicios durante la clase. El profesor dará constante retroalimentación la cual puede consistir en emplear la pronunciación matizada, una sencilla descripción articulatoria o la repetición del sonido. También es importante que el profesor felicite al alumno cuando lo ha hecho correctamente.

El curso didáctico consta de 10 sesiones de 60 minutos cada una. Las primeras 2 sesiones estarán dedicadas a la sensibilización. Desde la tercera sesión y hasta la octava se ejercitará la discriminación de sonidos. Las últimas dos sesiones estarán destinadas a la producción controlada y producción libre. Es importante aclarar que cada vez que se

²² Se puede consultar el siguiente sitio <https://albasantiagoblog.wordpress.com> para escuchar a estudiantes de ELE angloparlantes leyendo un texto breve en el cual se pueden advertir algunas dificultades en la pronunciación de las vocales del español.

introduzca un nuevo tema se hará una breve sensibilización del nuevo sonido a discriminar.

Las actividades utilizadas en el curso son ejercicios de opción múltiple, ejercicios de completar, ejercicios de relacionar y en menor medida preguntas abiertas. Se utilizaron muchas imágenes que permiten al estudiante hacer asociaciones con los sonidos que se están practicando. También se hace uso de videos y archivos de audio.

Con el propósito de que el curso llevara una lógica en los temas se trabajó teniendo en mente el tema de *los viajes y los lugares*. Cada sesión tiene un subtema relacionado con dicho tema general.

Los aspectos fonéticos que se han trabajado en este curso son los siguientes:

1. Discriminación entre [a] y [o]
2. Discriminación entre [e] y [o]
3. Discriminación entre [e] y [ei]
4. Discriminación entre [ie] y [ei]
5. Discriminación entre [o] y [oo]
6. Diptongación de «o» en final de palabra. Ejemplo: Americano [ame.rikanou]
7. La «u» que no suena como vocal. Ejemplo: guiso, Guelatao, queso.
8. La diéresis «ü». Ejemplo: pingüino, antigüedad.
9. Los diptongos [eu], [ae], [au], [ue], [ou], [oi], entre otros.
10. La ruptura del diptongo. Ejemplo: *Hoy* en contraste con *oí*.
11. El acortamiento de la duración de las vocales.

8.1 Descripción de la clase

Para facilitar la descripción de las actividades en clase se usan las siguientes abreviaciones en cada una de las fichas técnicas en las que se resume la organización de la clase.

P-A	Profesor-alumno
P-AA	Profesor-alumnos
A	Trabajo individual
AA	Alumnos en parejas
AAA	Grupos pequeños de alumnos
G	Todo el grupo

Se asume que para cada clase se cuenta con un pizarrón, marcadores, borrador, proyector de pantalla, grabadora o reproductor de audio. El material extra se indicará en la sección de material de cada actividad.

8.2 Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica tiene el propósito de identificar qué errores de pronunciación tienen los estudiantes antes de tomar el curso, y a partir de esta información incluir otras actividades dirigidas a corregir estos en caso de que no se hayan contemplado. Se podría dar el caso también de identificar qué errores ya están superados por los estudiantes, y por lo tanto, no dedicar tanto tiempo a la corrección de estos.

8.2.1 Evaluación de la discriminación de vocales

Hoja del estudiante

A. Dictado. Escucha y escribe sobre la línea la palabra que escuches.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

B. Ahora, completa la frase escribiendo en el espacio en blanco con la palabra que escuches.

1. ¡Qué _____!

2. Me gusta más el _____ que la primavera.

3. ¿Compraste el _____?

4. Hay una _____ en la mesa.

Hoja para el profesor

El profesor dictará las siguientes palabras y frases.

A

1. Guayaquil

2. Europa

3. estadounidense

4. preocupada

5. hambre

B

1. ¡Qué chévere!

2. Me gusta más el invierno que la primavera.

3. ¿Compraste el hielo?

4. Hay una menta en la mesa.

8.2.2 Evaluación de la producción oral

Como se mencionó anteriormente, la producción oral se evaluará a través de diversos ejercicios o actividades que a continuación se explican. Proponemos la siguiente rúbrica para evaluar las siguientes actividades.

	Excelente 5	Buena 4	Aceptable 3	Regular 2	Deficiente 1
Duración de las vocales El estudiante mantiene la duración de las vocales del español.					
Tensión de las vocales El estudiante no diptonga las vocales a final de palabra. En especial la «o» y la «e».					
Claridad de las vocales El estudiante no produce vocales coloreadas como la «r» y la «l».					
Producción de diptongos crecientes Se pronuncian los diptongos como [ue], [ou], [oi].					
Producción de diptongos decreciente Se pronuncian los diptongos como [eu], [ae], [au]					
Entonación El estudiante produce adecuadamente la entonación interrogativa y exclamativa.					

8.2.2.1 Actividad 1. Presentación

El profesor pedirá al estudiante que se presente brevemente, mencionando su nombre completo, su edad, procedencia y algún dato sobre lo que le gusta o sus pasatiempos.

8.2.2.2 Actividad 2. Entrevista

El profesor guiará una entrevista breve. Se propone el siguiente cuestionario. Se aconseja que el profesor tome nota de la producción del estudiante en términos de comprensibilidad, fluidez y pronunciación correcta.

- a) ¿Cómo es la ciudad donde vives?
- b) ¿Cuáles son tus lugares favoritos?
- c) ¿Qué medios de transporte usas?
- d) ¿Viajas a otros lugares frecuentemente?
- e) ¿Te gusta viajar solo(a) o acompañado(a)? ¿Por qué?

8.2.2.3 Actividad 3. Lectura

Consideramos que la siguiente lectura, usada usualmente para evaluar la velocidad lectora, es apropiada para el nivel de los estudiantes de A2.

Hoja para el estudiante

http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/inicial/lectura_05/texto/

El sueño de Otto

Carmen y Silvia ya están en el tren. Hay mucha gente dentro y casi no pueden caminar. Por fin llegan a sus sitios.

Hace mucho calor. Carmen se quita la chaqueta. Silvia abre su gran bolso y toma una botella de agua. Tiene sed.

—Lo ves, Silvia, no hay duda: todos estos madrileños se van de vacaciones —le dice Carmen.

Silvia la mira y sonrío. Carmen es muy simpática. Silvia la conoció el año pasado en aquella escuela. Fue su profesora de español, ahora son buenas amigas.

—Te veo muy tranquila, Carmen. ¡Qué suerte tienes! Yo no hago otra cosa que hacerme preguntas. No entiendo toda esta historia. Un año sin escribirnos, sin llamarnos por teléfono... Un año sin darnos noticias, y ahora, Otto nos escribe ese telegrama...

—Es bastante raro... pero tú conoces a Otto mejor que yo. No es fácil saber qué tiene en la cabeza. No hace nunca las cosas como todos.

—Sí, es un chico diferente —contesta Silvia—. ¡Guácala! Esta agua está caliente. Es imposible beberla.

Luego deja la botella en el suelo y mira por la ventana sin hablar.

«Pero... un año, un año —se repite la joven una y otra vez—, es mucho tiempo; demasiado tiempo...»

Silvia cierra un momento los ojos y empieza a pensar en Otto: «No puedo olvidar aquel primer día de clase. Sí, lo estoy viendo, estoy viendo a Otto entrar en clase aquella mañana».

VIAJES Y LUGARES

8.3 Clase 1

Clase 1. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	P-AA	10 minutos	Presentación del profesor.	Proyector de imágenes y videos. Copias.

El profesor se presentará y dará la bienvenida a los estudiantes. Podría mencionar el dato de que cuando hablamos español el 50% de los sonidos son vocales (Gil, 2007:470). Empezará el curso haciendo una analogía de cómo cada persona percibe el mundo físico de una manera diferente. Se propone la siguiente analogía:

Los colores del semáforo

El profesor preguntará a los estudiantes cuáles son los colores del semáforo. Después de que estos hayan contestado, el profesor les indicará que observen esta imagen y digan en qué color está este semáforo:



Es muy probable que los estudiantes digan que está en verde. El profesor les dirá a los estudiantes que, por ejemplo, para los japoneses el semáforo está en azul. El profesor explicará que, hace un milenio, no existía en el idioma japonés la distinción entre azul (*ao*) y verde (*midori*). Se utilizaba la palabra *ao* para ambos colores. A pesar de que ahora existen dos palabras para estos colores, los japoneses continúan usando la palabra *ao* para cosas verdes, como el siga del semáforo o las verduras que aún no están maduras.

El profesor hará énfasis en que las personas, dependiendo de su cultura o de su lengua, perciben las cosas de manera diferente. Después continuará con la segunda analogía:

Video sobre los colores

El profesor invitará a los estudiantes a ver juntos el video *Do I see the colors the same way you do?*²³. Resaltará la siguiente cita del video (minuto 1'47''): “Here’s something interesting about color, the more you learn about it, the more you can see variations in it.” Después explicará que algo similar sucede con los sonidos, en este caso, con las vocales. El profesor podría decir en inglés: “the more you hear and learn about them, the more variations you can perceive.”

Finalmente el profesor explicará que en este curso primero se trabajará la percepción y después la producción. El profesor puede decir: “primero vamos a escuchar, escuchar y escuchar, después vamos a hablar.”

Clase1. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AAA (grupos de 5 personas)	15 minutos	Rompehielos	3 series de tarjetas con retos

Esta actividad tiene la función de “romper el hielo” entre los miembros del grupo. Con suerte, a los estudiantes les dará risa cómo se escucha una frase cuando se usa solamente una vocal, y al mismo tiempo, conocerán el nombre y un dato interesante de sus compañeros.

²³ Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=nAbxfKPKorc>
También el enlace de este video de Youtube está en la sección de recursos electrónicos de la ficha técnica.

El objetivo es que los alumnos, sin darse cuenta o sin esfuerzo, pongan su atención en los sonidos vocálicos del español y que ejerciten los músculos involucrados en su producción de una manera lúdica.

La actividad consiste en que los estudiantes digan su nombre y cuál es su lugar favorito siguiendo una serie de retos relacionados con las vocales del español. Se sugiere que sea una frase ya determinada por el profesor para que los alumnos se concentren en usar las vocales y no en producir una oración. La frase sugerida es: *Me llamo... y mi lugar favorito es...* El lugar puede ser cualquier lugar, una ciudad, un lugar de su casa. Por ejemplo: la playa, Nueva York, la biblioteca, mi jardín.

En grupos, cada alumno escogerá al azar una tarjeta con un reto cuando sea su turno. Los retos que se proponen son los siguientes:

- 1) Decir la frase original rápidamente.
- 2) Decir la frase cambiando todas las vocales por la vocal “a”. Ejemplo: *Ma llama ... a ma lagar favarata as ...*
- 3) Decir la frase cambiando todas las vocales por la vocal “e”. Ejemplo: *Me lleme ... e me leger feverete es ...*
- 4) Decir la frase cambiando todas las vocales por la vocal “i”. Ejemplo: *Mi llimi... i mi ligir fiviriti is ...*
- 5) Decir la frase cambiando todas las vocales por la vocal “o”. Ejemplo: *Mo llomo ... o mo logor fovoroto os ...*
- 6) Decir la frase cambiando todas las vocales por la vocal “u”. Ejemplo: *Mu llumu ... u mu lugur fuvurutu us ...*

Con respecto al primer reto, se trata de que sin darse cuenta los alumnos acorten la duración de las vocales al hablar rápidamente. Esto solo es una nota para el profesor, no es necesario que los alumnos sepan esto.

Después de la explicación, es recomendable que el profesor haga una muestra (actúe la técnica) de la actividad con la ayuda de dos o tres alumnos voluntarios.

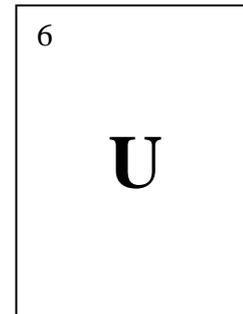
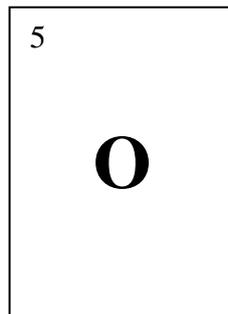
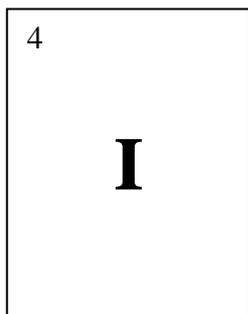
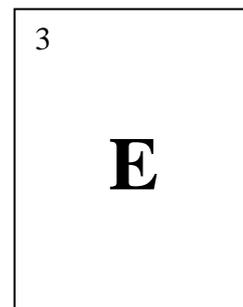
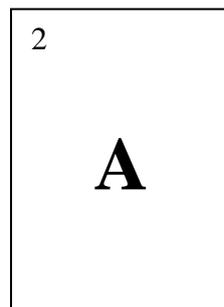
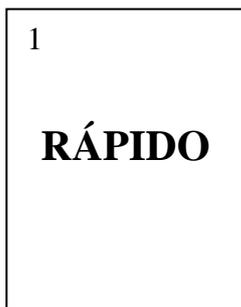
Una vez que hayan terminado la actividad por grupos, el profesor puede preguntar por el lugar favorito de tres o cuatro personas mostrando con qué letra los estudiantes deben contestar. Ejemplo:

Profesor: *Díganme, ¿cuál es el lugar favorito de _____?* (Muestra la letra “e”)

Alumnos: *Se leger feverete es le pleye.*

Esta actividad a su vez permitirá que el profesor evalúe la producción de las vocales de sus estudiantes.

Tarjetas



Clase 1. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AA	8-10 minutos	Ejercicio lúdico	Fotocopias con instrucciones

Se trata de una actividad lúdica que tiene el propósito de sensibilizar a los alumnos a las distintas configuraciones de los labios y a los diferentes niveles de abertura de la boca. El profesor también podría observar qué idea tienen sus alumnos sobre la posición de la boca cuando se pronuncian las vocales del español a manera de ir detectando las posibles dificultades. Se sugiere hacer un ejemplo con los alumnos para que se entienda bien lo que tienen que hacer.

El profesor escribirá cada situación en papelitos (ver tabla abajo), después los arrugará y pondrá en un recipiente o bolsa. Cada alumno tendrá una copia de la tabla. Por turnos, un alumno pasará a hacer la mímica y sus compañeros adivinarán la situación. Si el grupo no adivina de qué situación se trata se regresará el papelito al recipiente o bolsa. El juego continuará hasta que todas las situaciones sean adivinadas con ayuda de la tabla.

Hoja para el estudiante

Mimos

Escoge un papelito, lee la situación y después haz una mímica de la acción sin producir ningún sonido usando solamente tu boca y tu cara. Relaciona cada situación con alguna de las vocales del español. Tu profesor hará un ejemplo.

Cuando tengo sueño mi boca es similar a la vocal "a".

SITUACIÓN Cuando...	POSICIÓN DE LOS LABIOS EN LAS VOCALES ESPAÑOLAS				
	a	e	i	o	u
					
1. Tengo sueño...					
2. Estoy sorprendido(a).					
3. El dentista me pide que abra la boca.					
4. Voy a morder una hamburguesa.					
5. Estoy comiendo un espagueti.					
6. Estornudo.					
7. Estoy sonriendo.					
8. Estoy silbando.					
9. Me estoy mordiendo una uña.					
10. Estoy apagando las velas de mi pastel de cumpleaños.					

Clase 1. Actividad 3.1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	G	3-5 minutos	Compartir respuestas	Ninguno

En realidad no existen respuestas correctas o únicas para el ejercicio anterior, simplemente es una manera de que el estudiante ponga atención a los sonidos y esté consciente de la posición de los labios y de la mandíbula.

Las respuestas a este ejercicio pueden variar ya que para cada lengua existen expresiones corporales diferentes o se asocia una acción con sonidos diferentes. Sin embargo, se cree que estas son las posibles respuestas:

Clave de respuestas:

1. Tengo sueño. A
2. Estoy sorprendido(a). A / O
3. El dentista me pide que abra la boca. A
4. Voy a morder una hamburguesa. A
5. Estoy comiendo un espagueti. U
6. Estornudo. A y U
7. Estoy sonriendo. I / E
8. Estoy silbando (a). U
9. Me estoy mordiendo una uña. I
10. Estoy apagando las velas de mi pastel de cumpleaños. U

El profesor preguntará a sus alumnos en cuáles de estas situaciones o acciones se produce un sonido. Por ejemplo, cuando bostezamos suena como una “a”, pero cuando apagamos las velas de un pastel suena como un soplado similar a la “f” o la “s”.

Finalmente, es importante que el profesor mencione cuál es la posición que tienen los labios cuando se pronuncian las vocales del español, y que para producirlas adecuadamente debemos poner atención a esto.

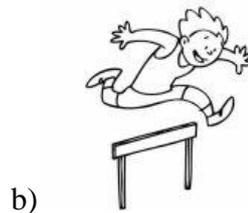
Clase 1. Actividad 4.

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	8 minutos	Contestar cuestionario	Fotocopias con preguntas

Esta actividad tiene el objetivo de que los alumnos descubran intuitivamente la diferencia entre vocales y consonantes. Se entregará a cada estudiante una copia con el siguiente ejercicio.

¿VOCAL O CONSONANTE?

Observa las imágenes. El niño se llama *Aire*. La situación a) representa a las vocales; la situación b) representa a las consonantes.



Ahora, contesta las preguntas. Comparte tus respuestas con todo el grupo.

- 1) ¿Cuál crees que es la diferencia entre una vocal y una consonante?
- 2) ¿Cuál es la diferencia entre “e” y “p”?
- 3) ¿Cuál es la diferencia entre “a” y “s”?
- 4) ¿Cómo pasa el aire por la boca en una vocal y cómo pasa en una consonante?

VOCABULARIO ÚTIL: *los dientes, la lengua, los labios, la garganta, el aire.*

Clase 1. Actividad 4.1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	G	3-5 minutos	Compartir respuestas cuestionario	Ninguno

El profesor invitará a los estudiantes a compartir sus respuestas con todo el grupo. Primero escuchará las reflexiones y escribirá en el pizarrón las palabras o conceptos clave. Al final, explicará brevemente que el aire pasa libremente en las vocales mientras que en las consonantes siempre hay un obstáculo. Este puede ser total, como en /p/, o parcial, como en /s/. También mencionará que se produce vibración en la garganta cuando se pronuncia una vocal. Le indicará que pueden poner su mano en la garganta para sentir la vibración.

Clase 1. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	P-AA	3 minutos	Resumen de la clase	Ninguno

Como cierre se propone que el profesor retome el tema del inicio, es decir, que les recuerde que cada persona percibe las cosas de forma diferente y que el idioma y la cultura de cada uno influyen en esta percepción

8.4 Clase 2

Clase 2. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	P-AA	3 minutos	Completar una palabra	Hojas para escribir

Para empezar la clase recordando el nombre de las vocales del español, el profesor dirá lo siguiente: “¿Sabes? Hay un nombre de un animal que tiene las cinco vocales”.

Después, se realizará el siguiente ejercicio.

Hoja para el estudiante

¿Conoces el nombre de este animal?

Usa las cinco vocales del español para descubrir el nombre de este animal. No se repiten.



a) m _ r c _ _ l _ g _

Clave de respuestas:

a) murciélago.

Clase 2. Actividad 1.1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	G	10-12 minutos	Jugar “Basta”	Hojas para escribir

Juego “Basta”

Se comenzará la clase con un juego titulado “Basta” el cual es muy popular en México. Nos servirá como calentamiento y también para activar el vocabulario de los estudiantes. Así mismo, al profesor le servirá para evaluar la pronunciación de sus estudiantes.

El juego consiste en hacer una tabla con columnas y definir varias categorías. En este caso, las categorías serán animales y cosas (ver la tabla de ejemplo). Se escogerá una persona que mentalmente diga las vocales en secuencia: a, e, i, o, u. Las repetirá mentalmente hasta que alguien diga “¡basta!”. Dirá entonces la vocal que tenía en mente cuando escuchó la palabra “basta”. Con esa vocal, todos los participantes empezarán a llenar la tabla con palabras que empiecen con dicha vocal. Cuando alguien haya terminado gritará “basta” más un número del 1 al 10. Ejemplo: “Basta uno, basta dos, basta tres...” Todos los participantes deberán dejar de escribir cuando escuchen “basta diez”. Los participantes compartirán las palabras que escribieron. Si una palabra fue usada por una sola persona valdrá 100 puntos, si una palabra fue usada por dos personas valdrá 50 puntos, y si fue usada por más de tres personas valdrá 25 puntos. Se recomienda que el profesor haga un ejemplo de la dinámica.

Ejemplo:

Se detuvo la secuencia en la vocal “e”. La palabra “elefante” fue usada por más de tres personas y la palabra “elevador” solo por una persona.

ANIMALES	COSAS	TOTAL
<i>Elefante 25</i>	<i>Elevador 100</i>	<i>125</i>

Clase 2. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10-12 minutos	Escuchar sonidos de animales	Reproductor de audio y computadora con acceso a Internet.

Los sonidos de los animales

El profesor pedirá a los estudiantes que escuchen con atención el audio titulado *Los sonidos de los animales* (liga disponible en la ficha técnica). No mostrará el video, solo el sonido.

Hoja del estudiante

a) Escucha el siguiente audio. Escribe el nombre de los animales que identifiques.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

b) Comparte tus respuestas con el grupo.

c) Hay un sonido repetitivo que no es de un animal. ¿Pudiste identificarlo?

Nota al profesor: Si hay tiempo podrían ver el video para confirmar sus respuestas.

Clave de respuestas:

a) Las respuestas pueden contener: perro, gato, pájaro / ave, ardilla, ratón, vaca, burro, caballo, gallina, cerdo, oveja, pato, lobo. c) Es el sonido de una cortina de metal de las que se usan en las tiendas comerciales.

Clase 2. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10 minutos	Comparar onomatopeyas de animales del español y del inglés	Copias. Reproductor de audio.

Onomatopeyas

El *DRAE* define una onomatopeya como un “vocablo que imita o recrea el sonido de la cosa o la acción nombrada”. Si se considera pertinente, el profesor podría empezar esta actividad preguntando al grupo si saben qué es una onomatopeya. Después, proseguirá con la actividad, en la que se propone que el profesor grabe previamente las

onomatopeyas, preferentemente con voces distintas personas para llamar la atención de los alumnos (niños, personas adultas y jóvenes de ambos sexos):

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. Oing oing | 6. Cri cri |
| 2. Miau | 7. Auuuu |
| 3. Muuu | 8. Kikiriki |
| 4. Pío pío | 9. Guau guau |
| 5. Cuac cuac | 10. Meeee |

El profesor repartirá copias a cada estudiante con el siguiente ejercicio. Reproducirá cada onomatopeya dos veces.

Hoja para el estudiante

A. Escucha las siguientes onomatopeyas de animales y adivina a qué animal le corresponde. Escribe el número en el cuadro.

B. Observa de nuevo las imágenes y escucha qué onomatopeya le corresponde a cada animal. Escucha otra vez y compara estos sonidos con las onomatopeyas del inglés de estos animales. Marca con una X en las casillas para indicar si son iguales, similares o muy diferentes.

(Ver siguiente página)

A) Sonidos animales

B)

Animal	Igual	Similar	Diferente
1 			
2 			
3 			
4 			
5 			
6 			
7 			
8 			
9 			
10 			

Clase 2. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AA	10 minutos	Identificar onomatopeyas de animales y decir un cumplido.	Reproductor de audio. Copias.

El propósito de esta actividad es que los estudiantes reciban más *input* de las onomatopeyas, las cuales están formadas por vocales principalmente. También practicarán la entonación exclamativa y la función comunicativa de decir un halago o cumplido.

Se formarán parejas. Una persona será la persona A del diálogo y la otra la B. Después, se invertirán los roles como se indica en el ejercicio. El profesor hará el sonido del animal o reproducirá un audio previamente grabado. Será necesario que el profesor actúe la técnica una vez para que los estudiantes entiendan la dinámica.

Hoja para el estudiante

En parejas, lean y escuchen el siguiente diálogo modelo. Después, reproduzcan el diálogo cambiando las palabras subrayadas según lo que escuchen. Utilicen diferentes adjetivos para describir al animal.

Diálogo

Ejemplo: [Se escucha *guau guau*]

A: ¡Qué bonito está tu perro!

B: ¡Gracias, es un perro muy obediente (educado, limpio, manso...)!]

- 1) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es
- 2) ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es ...
- 3) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es...
- 4) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es...

Cambio de rol

- 5) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es...
- 6) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias!
- 7) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es...
- 8) A. ¡Qué ____ está tu _____ !
B. ¡Gracias! Es...

Hoja para el profesor

En parejas, lean y escuchen el siguiente diálogo modelo. Después, reproduzcan el diálogo cambiando las palabras subrayadas según lo que escuchen. Utilicen diferentes adjetivos para describir al animal.

Diálogo

[Se escucha *guau guau*]

A: ¡Qué bonito está tu perro !

B. ¡Gracias! Es un perro muy obediente.

1) [Se escucha *kikiriki*]3) [Se escucha *muuuu*]2) [Se escucha *pío pío*]4) [Se escucha *auuuu*]Cambio de rol5) [Se escucha *miau miau*]7) [Se escucha *cri cri*]6) [Se escucha *cuac cuac*]8) [Se escucha *oing oing*]

Clave de respuestas:

La parte en blanco puede variar. 1) A: ¡Qué ____ está tu gallo! 2) ¡Qué ____ está tu pollo! 3) ¡Qué ____ está tu vaca! 4) ¡Qué ____ está tu lobo! 5) ¡Qué ____ está tu gato! 6) ¡Qué ____ está tu pato! 7) ¡Qué ____ está tu grillo! 8) ¡Qué ____ está tu cerdo!

¿Sabías que...?

En los distintos países hispanos, los perros reciben diversos nombres como *can* o *chucho*. También a los perros sin casa se les llama *perro callejero*, *kiltro*, *tinaquero*, *chumino*, *chico*, *perro aguacatero*.

Fuente: <http://www.expomascotas.com.mx/diferentes-nombres-que-reciben-los-perros-en-hispanoamerica/> consultado el 9/12/2016

Clase 2. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	G	10-12 minutos	Escuchar canción <i>Pollito pío</i>	Reproductor de audio y video.

Los estudiantes escucharán una canción que contiene onomatopeyas de animales. Después, se discutirá sobre esta. La canción está disponible en la liga que se encuentra en la ficha técnica.

Se pueden entregar copias con las preguntas o el profesor puede hacer las preguntas de manera oral.

Hoja para el estudiante

Verás un video de una canción titulada “El pollito pío” del grupo latino *Merenglass*. La canción cuenta una historia. Escucharás muchas onomatopeyas de animales. Después, contesta las siguientes preguntas en grupo.

- 1) ¿Qué animales se mencionan en la canción?
- 2) ¿Cuáles son las onomatopeyas para estos animales?
- 3) ¿Qué le pasó al pollito al final?
- 4) ¿Qué otras onomatopeyas escuchaste en la canción

Clave de respuestas:

Pollito pío

- 1) Pollito, gallina, gallo, guajolote, paloma, gato, perro, cabrito, chivito, vaca, burro.
- 2) En el orden de la pregunta anterior: *pío, coo, cocorococo, gruu, ruu, miau, guau guau, bee, mee, muuu, iia.*
- 3) Lo aplastó / mató un camión.
- 4) Para camión, *brum*; para expresar dolor, *ay*.

Variante

Dinámica con la canción *El pollito pío*.

Si hay tiempo y disposición²⁴ por parte del grupo se podría hacer esta actividad. Se recomienda para grupos grandes. Consiste en crear un movimiento para cada onomatopeya de los animales mencionados en la canción. Por ejemplo, doblar los codos hacia el centro y moverlos imitando el aleteo de un pollo para la onomatopeya *pío*; poner los dedos índices sobre la cabeza imitando los cuernos de una vaca para la onomatopeya *muuuu*; y así sucesivamente para cada onomatopeya. Los movimientos se crearán con todo el grupo.

El juego consiste en que a cada alumno se le asignará un animal y su correspondiente onomatopeya. Los animales que se mencionan en la canción son: pollito, gallina, gallo, guajolote, paloma, gato, perro, cabrito, chivito, vaca, burro. Deberá haber cuando menos una persona con uno de estos animales. Si el grupo es mayor al número de animales (se mencionan 11 en la canción), el resto de estudiantes serán pollitos. Por ejemplo, si se trata de un grupo de 15 estudiantes habrá un alumno para cada animal y 5 pollitos en total.

Los estudiantes escucharán atentamente la canción y harán la mímica de su animal cada vez que escuchen la onomatopeya en la canción. Es importante acomodar a los alumnos en círculo o semicírculo para que todos se puedan ver. El profesor podría enseñarles el paso básico de merengue para que bailen durante toda la canción y no se queden estáticos o simplemente decirles que tienen que bailar como quieran.

Duración: 15 minutos

²⁴ Es posible que los estudiantes se sientan un poco inhibidos al principio para hacer este tipo de dinámicas, sin embargo, el profesor puede poner el ejemplo haciendo algunas mímicas para desinhibirlos.

Clase 2. Actividad 6

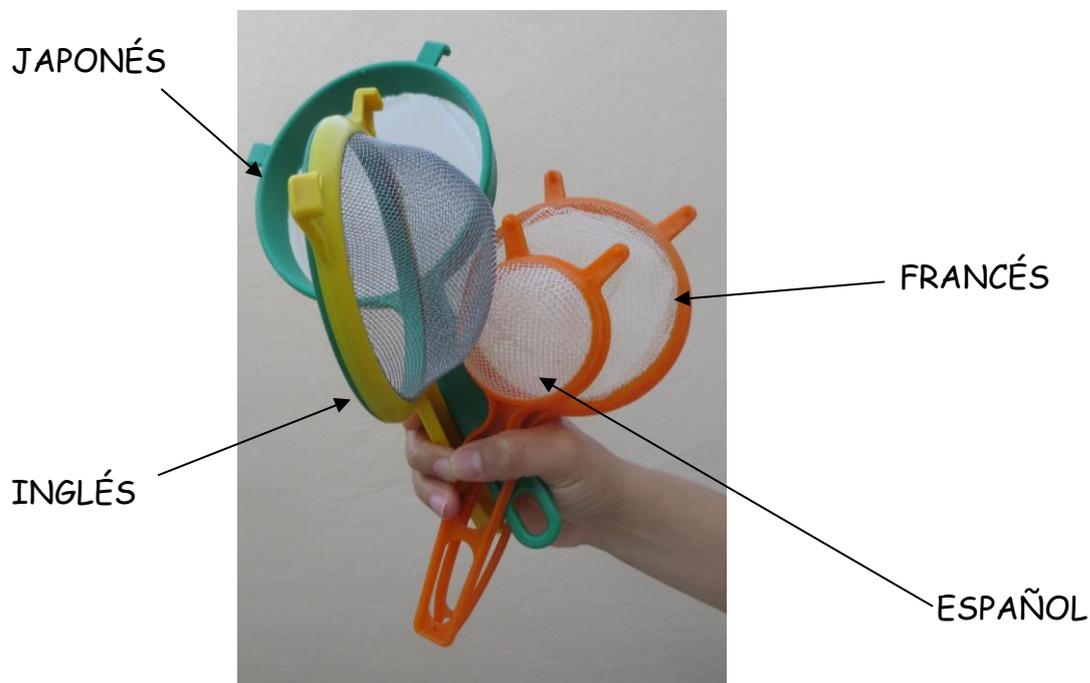
Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	P-AA	3-5 minutos	Recapitular lo visto en la clase.	Copias o proyector de imágenes.

El profesor finalizará la clase mostrando estas imágenes en las que se muestra cómo nuestra lengua materna (L1) funciona como un filtro a través del cual escuchamos.

Hoja para el estudiante

Analogía

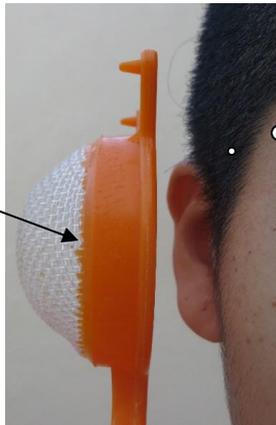
a) Observa las imágenes. Imagina que cada filtro representa un idioma diferente.



En el aprendizaje de una nueva lengua, usamos un filtro, nuestro primer idioma, para percibir sus sonidos. Por lo tanto, algunos sonidos de la lengua que aprendes son percibidos y otros no.

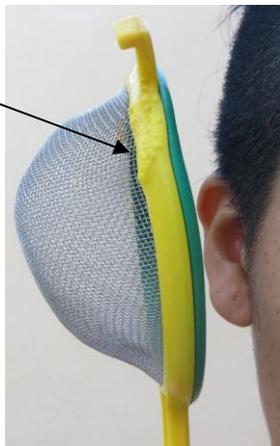
¿Sabías que un japonés percibe y pronuncia *Merry Christmas* como Merii Kurisumasu? Esto se debe a que en su lengua existe una regla: una consonante debe estar junto a una vocal, no pueden estar dos consonantes juntas. Me-rii Ku-ri-su-ma-su. El oyente escucha a través del filtro de su primera lengua.

FILTRO DEL ESPAÑOL



¡GUAU GUAU!

FILTRO DEL INGLÉS



WOOF WOOF!

Para aprender otro idioma, necesitamos entrenar a nuestro oído a usar otros filtros, es decir, a percibir sonidos que no existen en nuestra lengua para poder escuchar los sonidos de esa segunda lengua o lengua extranjera.

b) Comparte tu opinión. ¿Estás de acuerdo? Danos tus argumentos.

8.5 Clase 3

Clase 3. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	G	5 minutos	Actividad lúdica	Tarjetas con retos

Para iniciar esta clase, se propone reciclar el ejercicio “rompehielos” de la primera clase, el cual consistía en decir una frase cambiando todas sus vocales por una sola. Por ejemplo:

Frase original: Mi papá y mi mamá viven en Alabama.

Frase modificada con la vocal “a”: Ma papá a ma mamá vavan an Alabama.

El profesor puede dar el ejemplo con todas las vocales, y pedirle a los alumnos que observen la posición de sus labios. Esto con la finalidad de sensibilizar a los alumnos a que la posición de los labios influye en la producción de las vocales.

Clase 3. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA A G	15-20 minutos	Escuchar una canción y contestar preguntas.	Reproductor de audio. Copias.

Canción “La marcha de las vocales”

Esta canción se ha escogido por las siguientes razones²⁵: 1) habla sobre el tema que nos interesa; 2) el vocabulario es apto para el nivel del estudiante meta; 3) la

²⁵ Las canciones de niños como la que se ha escogido permiten al estudiante dar cuenta de los sonidos de una nueva lengua con mayor precisión por su sencillez y buena pronunciación.

pronunciación es clara; 4) forma parte de la cultura de México; 5) nos permite reflexionar sobre la diferencia entre letras (grafías) vocálicas y sonidos vocálicos.

Los alumnos escucharán la canción de las vocales de Gabilondo Soler, conocido como Cri-Crí. Se les entregará una copia del siguiente ejercicio (adaptación de Akerberg et al., 2014:89).

Hoja para el estudiante

La marcha de las vocales (canción)

La marcha de las vocales es una canción para niños muy famosa en México. Fue escrita por el cantautor mexicano de música infantil Francisco Gabilondo Soler (1907-1990), también conocido como Cri-Crí, ¡como la onomatopeya del grillo!

- A. Antes de escuchar la canción, observen las imágenes y completen en grupo las palabras con ayuda de su profesor.
- B. Escuchen la canción y completen los espacios vacíos de manera individual.
- C. Después, contesten las preguntas en pareja

A Vocabulario



1) G _ n _ r _ l



2) P _ t _ _



3) P _ l _ _



4) C__ __ rd__

5) M_rch_r / D_sf_l_r

6) S__lt__r

Nota al profesor: se recomienda puntualizar la diferencia entre *pata* y *pierna*.

Clave de respuestas: 1) General; 2) Pata; 3) Palo; 4) Cuerda; 5) Marchar / Desfile; 6) Saltar.

B Escucha la canción

La marcha de las vocales

(ah ah ah ah ah ah ah ah ah aaaaah aaaaah aaaah aaaaah)

Que dejen toditos los libros 1) _____

(aaah)

Ha sido la 2) _____ que dio el 3) _____

(aaah)

Que todos los 4) _____ estén muy 5) _____

(aaah aaah)

Las cinco 6) _____ van a desfilan.

Primero verás, que pasa la 7) “ _____ ”

(*aaah*)

Con sus dos patitas muy abiertas al 8) _____.

Ahí viene la 9) “____”, alzando los 10) _____,

(*eeh*)

El palo del medio es más chico como ves.

11) _____ está la 12) “_____”,

(*iiih*)

La sigue la 13) “_____”

(*oooh*)

Una es 14) _____ y otra 15) _____ porque ya comió

Y luego hasta atrás llegó la 16) “_____”

Como la cuerda con que siempre saltas 17) _____.

(*Música*)

SE REPITE

Primero verás...

Clave de respuestas: 1) abiertos; 2) orden; 3) general; 4) niños; 5) atentos; 6) vocales; 7) “A”; 8) marchar; 9) “E”; 10) pies; 11) Aquí; 12) “I”; 13) “O”; 14) flaca; 15) gorda; 16) “U”; 17) tú.

C Contesta las preguntas

Responde y después comparte tus respuestas con todo el grupo.

- 1) ¿Cómo describe la vocal “A” el autor de la canción? ¿Cómo describe la “E”?
- 2) ¿Qué comparación hace el autor entre la “I” y la “O”?

- 3) El autor, ¿con qué objeto compara la “U”?
- 4) *La marcha de las vocales* es una canción para niños. Con esta canción los niños que hablan español pueden aprender a escribir y pronunciar las vocales. Imagina que la canción está traducida al inglés, ¿los niños angloparlantes pueden aprender también a escribir las vocales con esta canción? ¿pueden aprender a pronunciarlas correctamente?

Clase 3. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA	5 minutos	Cuestionario sobre sonidos vocálicos	Copias o preguntas en el proyector

El siguiente cuestionario fue adaptado del que propone Gallardo del Puerto (2008:54). Se han simplificado las preguntas al nivel de lengua de los estudiantes. Tiene el propósito de ayudar a entender al estudiante angloparlante de ELE que los sonidos vocálicos del español son menores en cantidad que los que tiene el NAE, así como puntualizar que las grafías vocálicas son iguales en número en ambas lenguas.

Ejercicio

A. Lee lo siguiente en español y en inglés.

a- e- i- o- u, idea, banana, chocolate, piano, ángel, personal, real, radio, usual, terrible, balance, animal.

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas vocales tiene el alfabeto en español?

2. ¿Las vocales en español se pronuncian igual en todas las palabras?
3. ¿Cuántas vocales tiene el alfabeto en inglés?
4. ¿Las vocales en inglés se pronuncian igual en todas las palabras?

Clave de respuestas: 1) 5; 2) Sí; 3) 5; 4) No.

NOTA: Existen alrededor de 12 sonidos vocálicos en inglés. Celce-Murcia *et al.* (1996: 93) consideran 14 fonemas vocálicos.

Nota para el profesor: si el estudiante desea más información sobre esto, se le podría decir que consulte el sitio de Internet sobre fonética de la Universidad de Iowa (ver liga en la sección de recursos electrónicos de la ficha técnica) donde puede comparar la cantidad de sonidos vocálicos del NAE y del español.

Clase 3. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA	15 minutos	Observar tabla interjecciones con vocales	Copias para cada alumno.

La siguiente tabla con interjecciones está basada en la tabla de interjecciones del NAE (North American English) que presenta Celce-Murcia *et al.* (1996:122). También Gil (2007: 475-476) propone un ejercicio basado en la tabla de Celce-Murcia *et al.*

El profesor repartirá copias a todos los estudiantes con la siguiente tabla.

Hoja para el estudiante

Lee la siguiente tabla y escucha a tu profesor. Dile a tu profesor que repita el sonido si es necesario.

Interjección	¿Qué significa?	Un ejemplo
Ah	Ya entendí	A: ¿Qué es la Patagonia? B: Es una lugar en el sur de Argentina y Chile. A: Ah.
Aaaaah (Sonido nasal, vocal alargada)	Ternura	A: Mira, el bebé está durmiendo dentro de la caja. B: Aaaaah.
¡Aaa! (Vocal alargada)	Susto	A: ¡Mira, una araña! B: ¡Aaaaah!
¡Ay!	Me duele	A: ¡Ay! B: ¿Dónde te duele? A: Aquí.
¿Eh? (informal)	No entiendo/ No escuché bien.	A: ¿Vas mañana a la fiesta? B: ¿Eh? A: Dije que si vas mañana a la fiesta. A: ¡Ah! Sí, sí voy.
¿Eeeeh?	Incredulidad	A: ¡Choqué el carro! B: ¿Eeeeh?
¡Aj!	Expresa asco	A: Mira, una cucaracha allá. B: Aj.
¡Oh, no!	Estoy preocupado.	A: El avión está retrasado. B: Oh, no.

¡Guau!	Estoy sorprendido.	A: Un mexicano inventó la televisión a color. B: ¡Guau! No sabía.
Uuuuu (Vocal alargada)	Hace mucho tiempo.	A: ¿Cuándo fuiste a España por primera vez? B: Uuuuu... Fui cuando era niña.
¡Uy! ¡Uyuyuy!	Pienso que es difícil. Esto es un problema.	Ejemplo 1 A: Perdí mi vuelo. B: ¡Uy, qué mal! Ejemplo 2 A: Tu hijo reprobó matemáticas. B: ¡Uyuyuy!
¡Uf!	Expresa agotamiento.	A: El trabajo está listo. B: Uf, qué bueno.

Después de que hayan revisado la tabla en grupo, el profesor preguntará si en inglés existen expresiones como estas.

Clase 3. Actividad 4.1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AA	5 minutos	Practicar interjecciones con vocales	Ninguno

En parejas, los alumnos reproducirán los diálogos del cuadro de interjecciones.

Después de que hayan terminado la actividad, el profesor preguntará si en inglés existen expresiones como estas y les pedirá algunos ejemplos.

Clase 3. Actividad 5

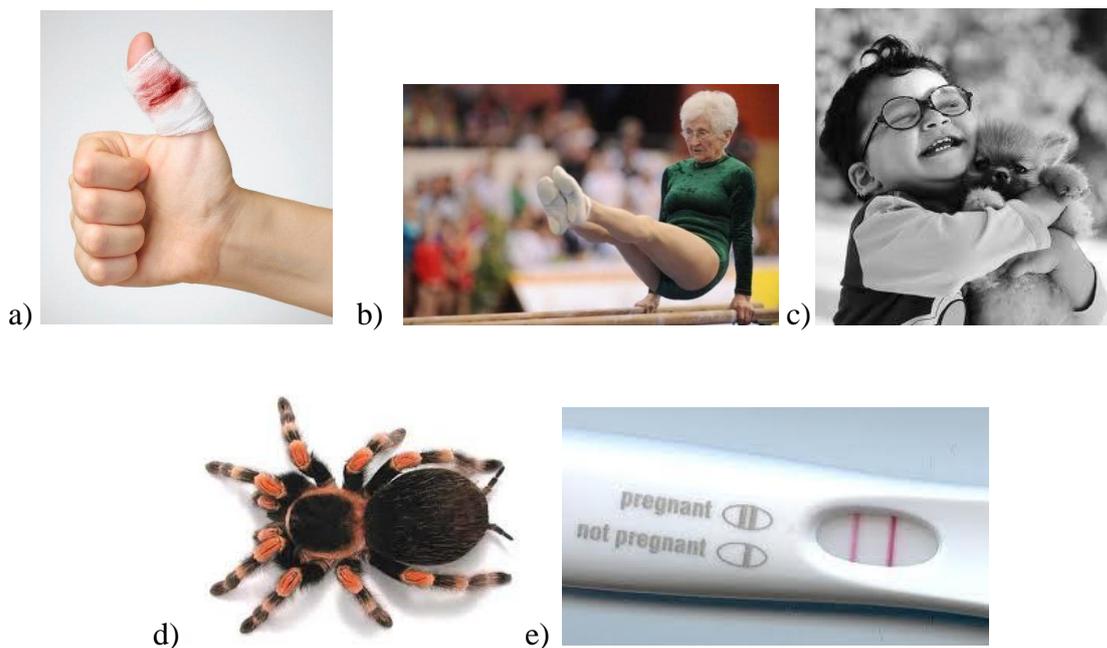
Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10 minutos	Ejercicio con expresiones usando vocales	Copias con imágenes para cada alumno

El profesor grabará previamente un audio con el guión que se proporciona en este ejercicio o producirá los diálogos durante el ejercicio. Después de entregar una copia con las imágenes a cada estudiante, reproducirá el audio en el que se escucha una conversación breve que incluye una onomatopeya como *¡Oh!* y después pedirá a los estudiantes que digan lo que creen que la persona vio.

Hoja para el estudiante

¿Qué vio María?

Observa las imágenes y escucha la reacción de María. Después contesta: ¿Qué foto vio María? Es posible repetir las respuestas.



Hoja para el profesor

Diálogos

1) El profesor actúa o reproduce el siguiente diálogo:

A: ¡María, mira!

B: Aaah [Vocal nasal, expresa ternura]

2) El profesor actúa o reproduce el siguiente diálogo:

A: ¡María, mira!

B: ¡Aaah! [Expresa miedo]

3) El profesor actúa o reproduce el siguiente diálogo:

A: ¡María, mira!

B: ¡Guau! [Expresa estar sorprendido o admirado]

4) El profesor actúa o reproduce el siguiente diálogo:

A: ¡María, mira!

B: ¡Oh, no! [Expresa preocupación]

5) El profesor actúa o reproduce el siguiente diálogo:

A: ¡María, mira!

B: ¿Eh? [Expresa incredulidad]

6) El profesor actúa o reproduce el siguiente diálogo:

A: ¡María, mira!

B: ¡Ay! [Expresa dolor]

Clave de respuestas: 1) c; 2) d; 3) b; 4) e; 5) b / e, 6) a

Es posible que las respuestas varíen pues cada persona puede tener una reacción diferente a las imágenes.

Clase 3. Actividad 6

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	A / G	3-5 minutos	Expresar reacciones usando interjecciones	Ninguno

El profesor pedirá a los alumnos que escriban una frase que cause una reacción en sus compañeros. Por ejemplo: *Tengo 10 hermanas y 7 hermanos*. Se espera que haya una reacción de asombro. Por ejemplo: ¡Guau!

Después cada persona leerá su frase y sus compañeros tendrán que usar una interjección en español para mostrar alguna reacción.

8.6 Clase 4

Clase 4. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	P-AA	10 minutos	Ver video rap de los continentes	Ninguno

Se comenzará con la pregunta: *¿Cuántos continentes hay en el mundo?* Esta pregunta podría parecer fácil de contestar pero puede causar polémica ya que el concepto de

continente varía según nuestra cultura. El profesor puede revisar el breve artículo mencionado en la ficha técnica en la sección de recursos electrónicos para saber más sobre este tema. Esta discusión servirá para repasar el vocabulario sobre continentes.

A continuación verán el video titulado *El rap de los continentes*.

Después, el profesor puede hacer las siguientes preguntas de manera oral o puede entregar copias con las preguntas.

Canción “El rap de los continentes”

- 1) ¿Por qué está confundido y molesto el personaje amarillo de la canción?
- 2) ¿Cuántos continentes hay?
- 3) ¿Por qué la Antártida no se considera un continente en algunas clasificaciones?
- 4) ¿Cómo se siente el personaje amarillo con respecto al término Eurafasia?
- 5) ¿Qué piensan ustedes de estas clasificaciones?

Clave de respuestas:

El rap de los continentes

- 1) Porque la clasificación de los continentes varía mucho. (Nota: es posible que los alumnos den otra respuesta)
- 2) Según la canción hay varias clasificaciones. En la primera hay 5 continentes: América, Europa, África, Asia, Oceanía, Antártida. En la segunda hay 5 continentes: América, Europa, África, Asia, Oceanía. En la tercera hay 7 continentes: América del Sur, América del Norte, Europa, África, Asia, Oceanía, Antártida. En la cuarta hay 4 continentes: Eurafasia, América, Oceanía, Antártida.
- 3) Porque no vive nadie ahí.
- 4) Le da risa (gracia), le parece chistoso.
- 5) *Respuesta libre.*

Clase 4. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	15 minutos	Escuchar nombres de lugares	Copias

El profesor dictará la siguiente lista de países y ciudades a los estudiantes para poder realizar el ejercicio. Este dictado también puede servir para diagnosticar las dificultades ortográficas de los estudiantes.

Para este ejercicio se escogieron en su mayoría palabras en las que predomina una vocal con para que el alumno se sensibilice al sonido constante de las vocales en o español. Es decir, a diferencia del NAE, en el español la pronunciación de las vocales no cambia a pesar de la posición que ocupe en la palabra o a pesar de que esté en una posición tónica. En el NAE, las vocales no acentuadas se suelen pronunciar como *schwa*.

Lista

- | | | |
|-----------------------|---------------------------|--------------------|
| 1) <i>Madagascar</i> | 11) <i>Lisboa</i> | 21) <i>Caracas</i> |
| 2) <i>Turquía</i> | 12) <i>Paraguay</i> | 22) <i>Logroño</i> |
| 3) <i>Italia</i> | 13) <i>La Habana</i> | 23) <i>Quebec</i> |
| 4) <i>Toronto</i> | 14) <i>Hong Kong</i> | 24) <i>Cancún</i> |
| 5) <i>Mississippi</i> | 15) <i>La Paz</i> | 25) <i>Rimini</i> |
| 6) <i>Kosovo</i> | 16) <i>Guayaquil</i> | 26) <i>Cuba</i> |
| 7) <i>Alabama</i> | 17) <i>Filipinas</i> | 27) <i>Oslo</i> |
| 8) <i>Uruguay</i> | 18) <i>Estados Unidos</i> | 28) <i>Bolivia</i> |
| 9) <i>Venezuela</i> | 19) <i>Australia</i> | 29) <i>Canadá</i> |
| 10) <i>Yemen</i> | 20) <i>Belén</i> | 30) <i>Fiyi</i> |

Nota al profesor: algunos países se encuentran en dos continentes, como es el caso de Turquía y Yemen.

Clave de respuestas

Se sugiere escribir las respuestas en un documento *Power Point* para que los alumnos puedan checar la correcta escritura de estas palabras.

América	África	Asia	Europa	Oceanía	No sé
Toronto	Madagascar	Turquía	Turquía	Australia	
Mississippi	Yemen	Yemen	Italia	Fiyi	
Alabama		Hong Kong	Kosovo		
Uruguay		Filipinas	Lisboa		
Venezuela		Belén	Logroño		
Paraguay			Rimini		
La Habana			Oslo		

La Paz					
Guayaquil					
Estados Unidos					
Caracas					
Quebec					
Cancún					
Cuba					
Bolivia					
Canadá					

Variante

Si se cuenta con dos pizarrones o con uno lo suficientemente grande, se podrían hacer dos grupos y cada grupo llenará la tabla en el pizarrón. Cada grupo tendrá un secretario y el resto de su equipo le ayudará a decidir en qué columna escribir cada nombre. Al final, se revisarán las respuestas y se sabrá qué equipo tuvo más aciertos.

Clase 4. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AA	20 minutos	Escuchar diálogos y reproducirlos cambiando algunas palabras	Copias

El profesor formará parejas. Todos los estudiantes escucharán el diálogo modelo.

Después, los estudiantes reproducirán el modelo cambiando las palabras que están subrayadas por las que se enlistan debajo en el orden indicado. Antes de que empiecen a reproducirlo, el profesor leerá las palabras que van a utilizar en el próximo diálogo.

Debido a que la actividad es en parejas, y se busca que ambos estudiantes practiquen la entonación afirmativa e interrogativa, se ha señalado un cambio de rol en la conversación modelo.

Hoja para el estudiante

Escucha el diálogo modelo. Después, reproduce el modelo cambiando las palabras que están subrayadas por las que se enlistan abajo. El profesor leerá las palabras una vez antes de que las reproduzcas.

Diálogo 1

Situación: En la clase de geografía. Dos compañeros hablando en susurros²⁶.

a) Escucha el modelo.

²⁶ Se busca que al hablar en susurros el estudiante ponga más atención a lo que se dice.

A: Oye, ¿dónde está (1) Madagascar? [entonación interrogativa]

B: ¿Dónde está qué?

A: (1) Ma-da-gas-car. [Pronunciación más lenta y más clara]

B: ¡Ah! Está en (2) África. [entonación afirmativa]

b) Ahora, escucha los siguientes pares de palabras y substitúyelas en el diálogo modelo.

Cambia de rol cuando se indique.

1. (1) Alabama

(2) Estados Unidos

2. (1) La Habana

(2) Cuba

Cambio de rol

3. (1) La Paz

(2) Bolivia

4. (1) Caracas

(2) Venezuela

Diálogo 2

Situación: Dos amigos están platicando en una cafetería.

a) Escucha el modelo.

A: El próximo año quiero ir a Oslo. [entonación afirmativa]

B: ¿A Oslo? ¡Guau! [entonación interrogativa]

b) Ahora, escucha las palabras y sustitúyelas en el diálogo modelo. Cambia de rol cuando se indique.

1) Toronto

2) Hong Kong

Cambio de rol

3) Kosovo

4) Logroño

Diálogo 3

Situación: dos amigos están conversando en el receso entre clase y clase.

a) Escucha el diálogo modelo.

A: Oye, ¿cuándo fuiste a Uruguay? [entonación interrogativa]

B: Uuuu... Hace mucho tiempo.

b) Ahora, escucha las palabras y sustitúyelas en el diálogo modelo. Cambia de rol cuando se indique.

- 1) Tulum
- 2) Turquía

Cambio de rol

- 3) Paraguay
- 4) Guayaquil

Diálogo 4

Situación: Dos amigos están muy aburridos en clase. Hablan en susurros para que la maestra no los escuche.

a) Escucha el diálogo modelo.

A: Oye, ¿dónde vive tu amiga Lili?

B: ¿Lili? Vive en Mississippi.

b) Ahora, escucha las palabras y substitúyelas en el diálogo modelo. Cambia de rol cuando se indique.

- 1) Irina
Filipinas
- 2) Aurora
Lisboa

Cambio de rol

3) Iris

Rimini

4) Natalia

Italia

Clase 4. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10 minutos	Escuchar y contestar Preguntas	Copias

Las monedas

Se continuará la clase con esta actividad. El profesor puede iniciar preguntando qué monedas conocen o qué monedas se usan en el mundo. El propósito de esta actividad es que escuchen sonidos parecidos en una misma frase. Se recomienda al profesor pronunciar muy claramente cada palabra. Por ejemplo, la pronunciación de la palabra *Europa* suele ser difícil para los estudiantes americanos de ELE.

Durante el ejercicio, el profesor puede decir, por ejemplo: *La persona a) está en Japón, la persona b) está en Europa,...*

Hoja para el estudiante

Observa a los personajes. Todos son latinos visitando diferentes lugares del mundo. Escucha los lugares donde están. Después, lee las siguientes oraciones y relacionalas con una imagen. ¿Quién es quién y cuáles son sus nombres? Observa el ejemplo.

¿Cómo se llama cada personaje y dónde están?

Japón

Europa

Londres

México

Hong Kong



EJEMPLO: Eusebio usa **euros** para comprarse un estéreo. ¿Quién es Eusebio y dónde está? *Eusebio está en Europa porque en ese país se usan los euros.*

- 1) Pepito usa **pesos** para comprarse un refresco. ¿Quién es Pepito y dónde está?
- 2) Dolores usa **dólares** para comprar lápices de colores. ¿Quién es Dolores y dónde está?
- 3) Jennifer usa el **yen** para pagar el tren. ¿Quién es Jennifer y dónde está?
- 4) Lili usa la **libra** para comprar libros y libretas. ¿Quién es Lili y dónde está?

Clave de respuestas: 1) b; 2) d; 3) e; 4) a; 5) c.

Nota para el profesor: en Hong Kong se usa el dólar de Hong Kong. Tal vez a algunos estudiantes les resulte interesante saber esto al finalizar el ejercicio.

Clase 4. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	P-AA	3-5 minutos	Conversación	

Para terminar la sesión, se propone una conversación breve a partir de las siguientes preguntas: ¿Conocen cantantes o artistas de países donde hablan español? ¿Quiénes? ¿Cómo son? ¿Son guapos, talentosos? ¿Conocen a Shakira o Juanes?

Esta breve conversación servirá como un adelanto del tema de la próxima clase y al mismo tiempo para evaluar la producción de las vocales de los estudiantes. Asimismo se pueden usar las respuestas de los estudiantes para escoger canciones a su gusto para las actividades posteriores.

8.7 Clase 5

Clase 5. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	P-AA	20 minutos	Escuchar una canción en español	Copias para cada estudiante

Para introducir el tema de esta actividad, el profesor podría empezar preguntando a sus estudiantes si conocen algunos cantantes latinos.

Mencionará el origen de los artistas de las canciones que van a escuchar²⁷. Por ejemplo, Rocío Durcal era una cantante española muy famosa en México; y Juan Gabriel era un cantautor mexicano muy famoso también.

Hoja para el estudiante

A. Escucha la siguiente canción. No es necesario que entiendas toda la letra.

²⁷ El profesor puede también mostrar el siguiente videoclip de la canción *Déjame vivir* disponible en https://www.youtube.com/watch?v=KnXWE_9Lfb0

B. Relaciona la canción *Déjame vivir* con las siguientes imágenes.



C. Encierra en un círculo una o más palabras. ¿Cómo se sienten los personajes de esta canción? El profesor leerá cada palabra. Comparte tus respuestas al final con todo el grupo.

Déjame vivir

Ella

Aburrida
Furiosa

Cansada
Nerviosa

Contenta
Preocupada

Sola
Segura

Enojada
Triste

Él

Aburrido
Furioso

Cansado
Nervioso

Contento
Preocupado

Solo
Seguro

Enojado
Triste

Nota: Se recomienda que el profesor lea las palabras con entonación interrogativa. Por ejemplo: *¿Se siente aburrido?*

Clave de respuesta: La respuesta puede variar. Sin embargo, es probable que para la canción *Nada personal* el estudiante escoja: aburrido, solo, triste. Para la canción *Déjame vivir* es probable que escoja para ella: *enojada, furiosa, nerviosa, preocupada, segura*; para él: *solo, nervioso, triste, preocupado*.

Clase 5. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA	15-20 minutos	Discriminar [a], [o] y [e]	Una tarjeta rosa y una azul para cada estudiante.

En esta actividad se utiliza el tema gramatical del género para discriminar entre las vocales [a], [o] y [e]. Los estudiantes escucharán palabras que corresponden a su nivel de español. Al mismo tiempo, sirve como un repaso de este vocabulario.

¿Masculino, femenino o ambos?

Los alumnos se sentarán en círculo o semi-círculo de manera que puedan verse a la cara fácilmente. A cada alumno se le entregará un par de tarjetas (rosa y azul). La tarjeta rosa representa el género femenino y el azul el masculino. Se podría hacer un pequeño debate sobre por qué estos colores representan a cada uno de los géneros. También se podría usar el símbolo de masculino y femenino, en vez de los colores azul y rosa.

Los estudiantes escucharán una palabra e indicarán su género levantando la o las tarjetas correspondientes. Enseguida, el profesor confirmará la respuesta mostrando sus propias

tarjetas. Las palabras se encuentran en una oración interrogativa para resaltar el sonido de la vocal a discriminar ubicada a final de palabra y en posición átona.

Antes de empezar el ejercicio se recomienda hacer una lluvia de ideas, pedirles a los estudiantes que digan palabras para describir la personalidad y la apariencia física de una persona.

Hoja para el estudiante

A. Lee el nombre de estas dos personas. ¿Cómo se llama el chico? ¿Cómo se llama la chica?

Me llamo Alejandro,
pero me dicen Alex.



Mi nombre es
Alejandra, pero dime
Alex.



B. Tu profesor te entregará una tarjeta azul y una rosa. Después, escucharás una pregunta sobre la apariencia, personalidad y/o nacionalidad de estas dos personas. Indica si se refiere al chico, a la chica o a los dos levantando la tarjeta correspondiente.

Azul = masculino (Alex, el chico)

Rosa = femenino (Alex, la chica)

Azul y rosa = femenino y masculino. (Al chico o a la chica)

El profesor confirmará la respuesta correcta mostrando la o las tarjetas correspondientes.

Después, continúa con la siguiente pregunta.

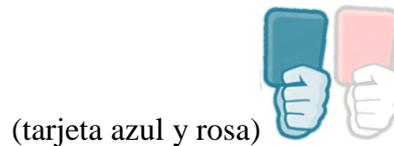
Ejemplo:

¿Alex es...?

¿bajo?



¿estudiante?



Hoja para el profesor

El profesor leerá las siguientes preguntas. Mostrará la o las tarjetas correspondientes después de que los alumnos hayan mostrado sus tarjetas.

¿Alex es...?

- | | |
|------------------|---------------------|
| 1. ¿Es bajo? | 6. ¿Es interesante? |
| 2. ¿Es amigable? | 7. ¿Es nueva? |
| 3. ¿Es guapa? | 8. ¿Es alta? |
| 4. ¿Es elegante? | 9. ¿Es inteligente? |
| 5. ¿Es rápido? | 10. ¿Es divertido? |

- | | |
|-------------------------|----------------------|
| 11. ¿Es sincero? | 19. ¿Es tonto? |
| 12. ¿Es cómica? | 20. ¿Es responsable? |
| 13. ¿Es cantante? | 21. ¿Es simpática? |
| 14. ¿Es estudiante? | 22. ¿Es loco? |
| 15. ¿Es egoísta? | 23. ¿Es canadiense? |
| 16. ¿Es mexicana? | 24. ¿Es lindo? |
| 17. ¿Es estadounidense? | 25. ¿Es generosa? |
| 18. ¿Es bueno? | |

Clave de respuestas: 1) azul; 2) azul y rosa; 3) rosa; 4) azul y rosa; 5) azul; 6) azul y rosa; 7) rosa; 8) rosa; 9) azul y rosa; 10) azul; 11) azul; 12) rosa; 13) azul y rosa; 14) azul y rosa; 15) azul y rosa; 16) rosa; 17) azul y rosa; 18) azul; 19) azul; 20) azul y rosa; 21) rosa; 22) azul; 23) azul y rosa; 24) azul; 25) rosa.

Variante

Este ejercicio podría realizarse haciendo un movimiento físico. Por ejemplo, pedir que si es masculino se pongan de pie, si es femenino crucen las piernas y si se trata de una palabra tanto femenina como masculina se queden sentados. El grupo puede decidir cómo representar a cada género.

Clase 5. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA	10 minutos	Discriminar vocales [a], [o].	Copias para cada alumno

Se le explicará al estudiante que una vocal puede cambiar totalmente el significado de una palabra, no solo su género. Por ejemplo: casa / cosa; bata / bota.

El siguiente ejercicio es una adaptación del propuesto por Gil para la percepción e identificación de vocales (2007: 455). Se trabajará la discriminación entre la [a] y la [o] a través de pares mínimos.

Hoja para el estudiante

A. Relaciona con una línea las imágenes con las palabras. Después, comparte las respuestas con tu profesor.

- a) Hombre b) Cosas c) Hambre d) Casas

1)  2)  3)  4) 

Clave de respuestas: 1) c; 2) d; 3) a; 4)

B. Escucha pares de palabras y encierra en un círculo una de las opciones. Las palabras de la columna B tienen entonación interrogativa.

A.

1. la misma diferentes

2. la misma diferentes

3. la misma diferentes

4. la misma diferentes

5. la misma diferentes

B.

1. la misma diferentes

2. la misma diferentes

3. la misma diferentes

4. la misma diferentes

5. la misma diferentes

Hoja para el profesor

El profesor leerá los siguientes pares de palabras. Las palabras de la columna B tienen entonación interrogativa.

A.

1. hombre hambre

2. hambre hambre

3. hombre hombre

4. hambre hombre

5. hombre hombre

B.

1. ¿cosas? ¿casas?

2. ¿casas? ¿casas?

3. ¿cosas? ¿cosas?

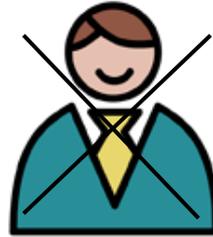
4. ¿casas? ¿casas?

5. ¿cosas? ¿casas?

Hoja para el estudiante

Escucha las siguientes oraciones y encierra en un círculo la palabra que escuches y la imagen correspondiente.

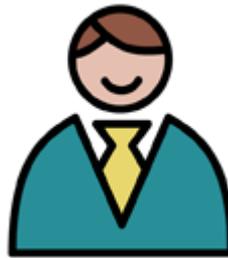
a) María ya no tiene hombre / hambre.



b) Las cosas / casas de María están allá.



c) María ya no tiene hombre / hambre.



d) Las cosas / casas de María están allá.



Clave de respuestas: a) hombre; b) cosas; c) casas; d) hambre.

Hoja para el profesor

El profesor leerá las siguientes oraciones:

a) María ya no tiene hombre.



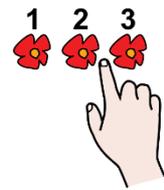
Caballo



Cabello



Cantar



Contar



Masa



Mesa



Pasar



Posar

b) Tu profesor leerá en voz alta una serie de oraciones. Marca con una palomita (✓) la palabra que escuches.

- | | | |
|----|-------------|-------------|
| 1. | cuadra () | cuadro () |
| 2. | manta () | menta () |
| 3. | caballo () | cabello () |
| 4. | cantar () | contar () |
| 5. | pasar () | posar () |
| 6. | masa () | mesa () |

Hoja para el profesor

- a) El profesor aclarará el significado de las palabras en el recuadro.
- b) El profesor leerá en voz alta las siguientes oraciones. Después, revisará las respuestas con todo el grupo.
1. Dibuja un *cuadro* pequeño.
 2. Necesito comprar una *manta* grande.
 3. ¡Qué *caballo* más rápido!
 4. Hay que *contar* bien las sillas.
 5. ¿Podrías *posar* para la cámara?
 6. ¿Compraste la *masa* para las tortillas?

Clase 5. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	G / P- AA	minutos	Jugar	Ninguno

Este juego consiste en crear un movimiento para cada sonido vocálico. Por ejemplo, levantar el brazo derecho para la “a”, levantar el brazo izquierdo para la “e”, ponerse en firmes para la “i”, levantar los dos brazos para la “o” y saltar para la “u”. Se recomienda que los movimientos se creen con todo el grupo para que sea una actividad más integradora.

Después, el profesor irá diciendo las vocales en orden y en desorden para que los alumnos estén atentos al sonido vocálico y confirmen que entendieron bien haciendo el movimiento correspondiente. En esta actividad se trabajará solo con las vocales [a], [e], [o]. Para este juego se recomienda que el profesor pronuncie lo más claro posible las vocales y que exagere su articulación.

Ejemplo:

a e e o a

o o e e a

e a a a o

o a e o a

a e o o e

8.8 Clase 6

Clase 6. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Inicio	G	5-8 minutos	Conversar	Copias para cada estudiante

Se recomienda iniciar la sesión conversando sobre los países en los que se habla el español. Se podrían hacer preguntas como: ¿Sabes en cuántos países se habla el español? ¿En cuántos es la lengua oficial? ¿El español de México es igual al español de España o Argentina? ¿Conocen algunas diferencias?

Clase 6. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10-12 minutos	Deducir la fórmula para formar el imperativo voseante.	Copias para cada estudiante

En los siguientes ejercicios el estudiante escuchará los sonidos vocálicos [a], [i], [e] en posición acentuada a final de palabra. Además, conocerá un punto gramatical de la variante dialectal rioplatense. Se consideró pertinente abordar este punto gramatical ya que los estudiantes del colegio Gettysburg College tienen un programa de intercambio en Argentina.

Hoja para el estudiante

A. ¿Sabías que en Argentina las órdenes (mandatos) se dicen de una manera diferente? Observa los siguientes anuncios. ¿Cuál crees que es la fórmula o regla gramatical para formar los mandatos?

TOMAR (BEBER)



VIVIR



Sabías que...

El voseo

En Argentina y otros países escucharás *¿Vos querés café?* En vez de *¿Quieres café?* A esta variante se le llama *voseo*. La forma de conjugar el verbo cambia, y el pronombre *tú* cambia por *vos*. Observa estos ejemplos:

¿Dónde vivís vos?
¡Vos bailás muy bien!

TENER



OFRECER / PUBLICAR / VENDER



B. Escribe aquí la regla gramatical. Después comparte tu respuesta con todo el grupo.

Clase 6. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A P-AA	8-10 minutos	Usar el imperativo voseante.	Copias para cada estudiante

Hoja para el estudiante

Observa las siguientes imágenes publicitarias y escribe en el espacio en blanco el verbo correspondiente. Escribe el verbo en imperativo como se usa en Argentina. Después, el profesor leerá las respuestas.

Verbos: sentir / disfrutar / hacer / ganar / descubrir / jugar



Clave de respuestas: 1) Viví; 2) Hacé; 3) Sentí; 4) Jugá; 5) Ganá; 6) Disfrutá.

Clase 6. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A P-AA	10-12 minutos	Identificar interjecciones	Copias para cada estudiante

En esta actividad el estudiante reciclará las interjecciones revisadas en lecciones anteriores, y aprenderá algunas frases que expresan admiración o sorpresa propias de algunos países latinoamericanos.

Hoja para el estudiante

A. Escucha y lee la siguiente nota cultural. ¿Conoces las expresiones de esta nota? ¿Tienes amigos de estos países? ¿Sabes otras interjecciones para mostrar asombro o admiración?

<p>NOTA CULTURAL</p> <p>This is how you say “awesome” or “cool” in different Latin American countries.</p> <p><i>¡Qué padre! / ¡Órale!</i> (México)</p> <p><i>¡Qué chévere!</i> (Cuba, Panamá, Perú, República Dominicana, Venezuela, etc.)</p> <p><i>¡Qué guay!</i> (España)</p>

B. Ahora, lee una vez las siguientes conversaciones. Después, escucha las conversaciones y completa los espacios vacíos con las interjecciones o expresiones que oigas.

1. A: ¿Sabías que Costa Rica es uno de los países más felices del mundo, según la base de datos mundial de la felicidad?

B: _____

2. A: ¿Sabías que el inventor de la televisión a color fue el mexicano Guillermo González Camarena?

B: _____

3. A: ¿Sabías que Perú es el primer productor de plata del mundo?

B: _____

4. A: ¿Sabías que Colombia produce el 95% de esmeraldas del mundo?

B: _____

5. A: ¿Sabías que el desierto de Atacama en Chile es uno de los lugares más secos del planeta? En 1971 llovió allí por primera vez después de ¡cuatro siglos!

B: _____

En las fiestas en México, es común escuchar a las personas decir ¡*Eh, eh, eh!* para animar a otra persona cuando baila.



Hoja para el profesor

El profesor leerá en voz alta o grabará previamente las siguientes conversaciones:

1. A: ¿Sabías que Costa Rica es uno de los países más felices del mundo, según la base de datos mundial de la felicidad?

B: ¡Qué chévere!

2. A: ¿Sabías que el inventor de la televisión a color fue el mexicano Guillermo González Camarena?

B: ¿Ah, sí?

3. A: ¿Sabías que Perú es el primer productor de plata del mundo?

B: ¡Órale!

4. A: ¿Sabías que Colombia produce el 95% de esmeraldas del mundo?

B: ¡Qué interesante!

5. A: ¿Sabías que el desierto de Atacama en Chile es uno de los lugares más secos del planeta? En 1971 llovió allí por primera vez después de ¡cuatro siglos!

B: ¡¿Qué?!

Clase 6. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	5-8 minutos	Ejercicio de pares mínimos para discriminar los sonidos [e] e [i].	Copias para cada estudiante

Hoja para el estudiante

A. Escucha las siguientes oraciones. Completa los espacios en blanco usando las siguientes palabras.

sé sí té ti beber vivir bebimos vivimos

a) ¿Dónde quieres _____?

b) ¡_____ bueno!

c) Voy a poner agua para _____.

d) ¿Dónde quieres _____?

e) _____ muchas cosas.

f) ¿_____, bueno?

g) Voy a poner agua para _____.

h) _____ muchas cosas.

B. Comparte tus respuestas con el grupo.

Clave de respuestas: a) vivir; b) sé; c) té; d) beber; e) vivimos; f) ¿Sí?; g) ti; h) bebimos

Clase 6. Actividad 6

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	G	8-10 minutos	Compartir datos interesantes sobre un país.	Copias para cada estudiante

Se les pedirá a los estudiantes que escriba algo interesante sobre su país o sobre otro país usando la frase *¿Sabían que...?*. Los estudiantes tendrán que mostrar una reacción usando alguna de las frases aprendidas en la Nota Cultural de la Actividad 4 de la presente sesión.

Hoja para el estudiante

A. Escribe algún dato interesante sobre algún país hispanohablante o sobre tu país.

Inicia con la frase: *¿Sabían que...?*

Ejemplo: *¿Sabías que Colombia produce el 95% de esmeraldas del mundo?*

B. En grupo, compartan los datos y reaccionen usando algunas de las expresiones mencionadas en la Nota Cultural.

8.9 Clase 7

Clase 7. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Inicio	AAA	10 minutos	Lluvia de ideas	Copias para cada estudiante

Se propone iniciar la clase haciendo una lluvia de ideas de palabras que tengan dos vocales juntas.

Hoja para el estudiante

Palabras con dos vocales juntas

A. En grupos de 4 personas hagan una lista de palabras que tengan dos vocales juntas.

Por ejemplo:

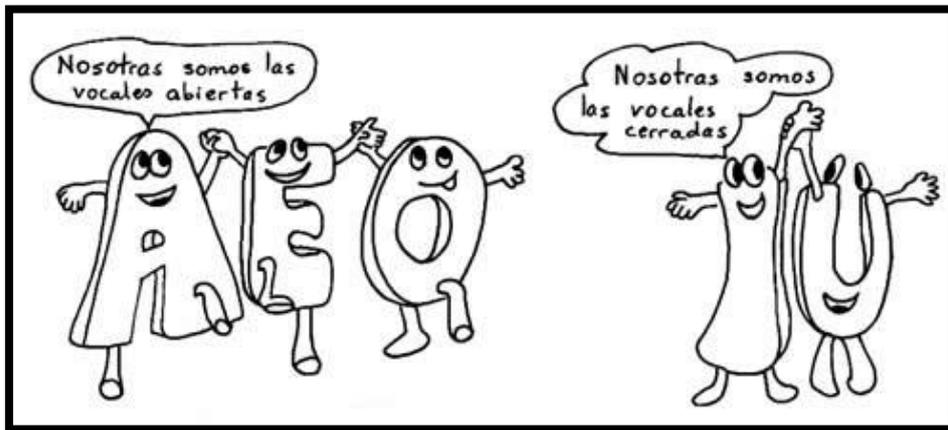
Hielo

Auto

B. Compartan su lista con todo el grupo. ¿Qué grupo tuvo más palabras?

C. Lee la siguiente información.

En español, a la vocal [i] y la vocal [u] se les llaman vocales débiles o cerradas. Las vocales [a], [e] y [o] se les llaman vocales fuertes o abiertas.



Cuando una vocal débil o cerrada se une con una fuerte o abierta se forma un diptongo, y se pronuncian en la misma sílaba, es decir, en una sola emisión de voz. Ejemplo:

Hie-lo

- | | |
|---------------------|------------|
| 5. ___ros | Pesos |
| 6. Grac___s | De nada. |
| 7. Cepillo | P___ne |
| 8. ___ tomático | Manual |
| 9. P___no | Violín |
| 10. Estad___nidense | Canadiense |
| 11. H___ | Mañana |
| 12. G___po | Feo |
| 13. Nerv___so | Tranquilo |
| 14. Este | ___ste |
| 15. Nunca | S___mpre |
| 16. C___lo | Tierra |
| 17. Ig___l | Diferente |

Clave de respuestas: 1. Invierno / Primavera 2. Aéreo / Terrestre 3. Bueno/ Malo 4. Haitiano /
 Dominicano 5. Euros / Pesos 6. Gracias / De nada 7. Cepillo / Peine 8. En auto / A pie 9.
Piano / Violín 10. Estadounidense / Canadiense 11. Hoy / Mañana 12. Guapo / Feo 13. Nervioso
 / Tranquilo 14. Este / Oeste 15. Nunca / Siempre 16. Cielo / Tierra 17. Igual / Diferente

NOTA PARA EL PROFESOR: El profesor podría dar las respuestas usando cada palabra en una oración. Por ejemplo:

1. Me gusta más el invierno que la primavera.

2. El transporte aéreo es más caro que el terrestre.

3. Vi la película El bueno, el feo y el malo.

Clase 7. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	6-8 minutos	Discriminar entre los diptongos <i>ie</i> y <i>ei</i>	Copias para cada estudiante

En esta actividad el estudiante discriminará entre los diptongos *ie* y *ei*, ya que se hemos observado los estudiantes los pronuncian con dificultad. Además el sonido [ei] es una combinación que aparece frecuentemente en las palabras del español.

Hoja para el estudiante

Primero, completa los espacios vacíos con el diptongo *ie* o el diptongo *ei*. Después, escucha las oraciones y revisa tus respuestas.

1. Necesito v____te pesos para el taxi.
2. ¿El hotel está a la izqu____rda del parque?
3. Necesito crema para af____tar.
4. ¿Compraste el h____lo?
5. ¿Vamos a p____o en taxi?
6. ¿Es tuyo este p____ne?
7. El hotel t____ne s____s pisos.

8. El restaurante aún no está ab____rto.

Clave de respuestas: 1. Veinte; 2. Izquierda, 3. Afeitar; 4. Hielo; 5. Pie; 6. Peine; 7. Tiene / seis;

8. Abierto.

Clase 7. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10-15 minutos	Discriminar rompimiento de diptongo	Copias para cada estudiante

El siguiente ejercicio de discriminación fue adaptado de Gil (2007:459).

Hoja para el estudiante

A. Lee la siguiente información.

¿Qué es un diptongo?

Es la unión de una vocal débil (cerrada) y una fuerte (abierta) en una sílaba.

Ejemplo: *Hoy*

Esta unión se puede romper si se pone una tilde (´) sobre la vocal débil. Por lo tanto, se pronuncian las vocales en sílabas separadas.

Ejemplo: *O-í*

B. Escucha y observa las imágenes. Trata de adivinar el significado de las palabras.

Hoy



Oí (oír)



Ley



Leí (leer)



Hay



Ahí



Sabia



Sabía (saber)



Media



Medía (medir)



Rey



Reí (reír)



B. Escucha las siguientes preguntas. Subraya la respuesta correcta. Escucha y observa el ejemplo. Puedes usar las imágenes como ayuda.

Ejemplo:

¿Qué significa media?

- a) Es una prenda de vestir.
- b) Es el pasado del verbo medir.

¿Qué significa medía?

- a) Es una prenda de vestir.
- b) Es el pasado del verbo medir.

1. ¿Qué significa ...?

- a) Es el pasado del verbo oír.
- b) El día presente.

2. ¿Qué significa...?

- a) Es el pasado del verbo oír.
- b) El día presente.

3. ¿Qué significa...?

- a) Es el presente del verbo haber.
- b) Indica el lugar donde está algo.

4. ¿Qué significa...?

- a) Es el presente del verbo haber.
- b) Indica el lugar donde está algo.

5. ¿Qué significa...?

- a) Reglas que un ciudadano debe seguir.
- b) Es el pasado del verbo leer.

6. ¿Qué significa...?

a) Reglas que un ciudadano debe seguir.

b) Es el pasado del verbo leer.

7. ¿Qué significa...?

a) Algo o alguien que posee sabiduría.

b) Es el pasado del verbo saber.

8. ¿Qué significa...?

a) Algo o alguien que posee sabiduría.

b) Es el pasado del verbo saber.

9. ¿Qué significa...?

a) Gobernante supremo de un lugar.

b) Es el pasado del verbo reír.

10. ¿Qué significa...?

a) Gobernante supremo de un lugar.

b) Es el pasado del verbo reír.

Hoja para el profesor

El profesor explicará el ejercicio mostrando un ejemplo. Después, producirá o grabará las siguientes preguntas:

Ejemplo:

¿Qué significa media?

- a) Es una prenda de vestir.
- b) Es el pasado del verbo medir.

¿Qué significa medía?

- a) Es una prenda de vestir.
- b) Es el pasado del verbo medir.

1. ¿Qué significa oí?

- a) Es el pasado del verbo oír.
- b) El día presente.

2. ¿Qué significa hoy?

- a) Es el pasado del verbo oír.
- b) El día presente.

3. ¿Qué significa hay?

- a) Es el presente del verbo haber.
- b) Indica el lugar donde está algo.

4. ¿Qué significa ahí?

- a) Es el presente del verbo haber.
- b) Indica el lugar donde está algo.

5. ¿Qué significa ley?

- a) Reglas que un ciudadano debe seguir.
- b) Es el pasado del verbo leer.

6. ¿Qué significa leí?

a) Reglas que un ciudadano debe seguir.

b) Es el pasado del verbo leer.

7. ¿Qué significa sabia?

a) Algo o alguien que posee sabiduría.

b) Es el pasado del verbo saber.

8. ¿Qué significa sabía?

a) Algo o alguien que posee sabiduría.

b) Es el pasado del verbo saber.

9. ¿Qué significa rey?

a) Gobernante supremo de un lugar.

b) Es el pasado del verbo reír.

10. ¿Qué significa reí?

a) Gobernante supremo de un lugar.

b) Es el pasado del verbo reír.

Clase 7. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	10 minutos	Repasar reglas ortográficas de la “u”	Copias para cada estudiante

Se proponen las actividades 5 y 6 como opcionales, si se cuenta con el tiempo suficiente para realizarlas o si el docente las considera necesarias. Creemos pertinente que el estudiante se familiarice o repase las siguientes reglas ortográficas sobre la «u», ya que se ha observado que los estudiantes suelen confundirse al momento de leer palabras con combinaciones como las que se estudiarán a continuación.

Hoja para el estudiante

A. Escucha y lee la siguiente información.

Cuando la «u» no suena

A. Observa y escucha la pronunciación de las siguientes sílabas:

A	E	I	O	u
<i>ga</i>	<i>Gue</i>	<i>Gui</i>	<i>Go</i>	<i>gu</i>
<i>Ja</i>	<i>je / ge</i>	<i>Ji</i>	<i>Jo</i>	<i>ju</i>
<i>Gua</i>	<i>Güe</i>	<i>gui</i>	<i>güo</i>	<i>gu</i>

B. En parejas, compartan las observaciones sobre la pronunciación de estas sílabas.

Después, compartan las observaciones con todo el grupo.

C. Ahora, escucha y lee la siguiente información.

En español existen las siguientes combinaciones:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| a) Ge como en <i>gelatina</i> | d) Gi como en <i>gitano</i> |
| b) Gue como en <i>guerra</i> | e) Gui como en <i>guisante</i> |
| c) Güe como en <i>antigüedad</i> | f) Güi como en <i>pingüino</i> |

Observa como la letra «g» en las palabras a) y d) suenan igual que en las palabras *dije* y *jirafa* que se escriben con la letra «j». Es decir, las combinaciones «gi» y «ji» suenan igual, y «ge» y «je» suenan igual.

La diéresis (ü) son dos puntos que se escriben arriba de la vocal «u». La diéresis hace sonar la «u» y cambia la pronunciación de la combinación b) y c). Muy pocas palabras en español llevan diéresis. Otros ejemplos son:

- *güero*
- *nicaragüense*

Recuerda: la «u» no suena en las siguientes combinaciones:

- *gue* como en *guerrero* (sonido [g])
- *gui* como en *guisante* (sonido [g])
- *que* como en *queso* (sonido [k])
- *qui* como en *quinto* (sonido [k])

NOTA: No existe la combinación *qe* o *qi* en español. Siempre se escribe «u» después de «q».

Correcto: *queso* / *quinto*

Incorrecto: ~~*qese*~~ / ~~*qint*~~

Clase 7. Actividad 6

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	5-8 minutos	Discriminar entre [ge], [gue], [güe], [gi], [gui] y [güi].	Copias para cada estudiante

B. Escucha y completa los espacios en blanco usando las siguientes combinaciones según corresponda. Ninguna se repite. Después, pregunta a tu profesor por las palabras desconocidas usando la frase *¿Qué significa...?*.

gue *ge* *güe* *gui* *gi* *güi*

- 1) Quiero una _____tarra y una _____ra.
- 2) Hay _____rasoles y _____ranios en el jardín.
- 3) Mi amigo el _____ro _____sa muy bien.

Clave de respuestas:

- 1) Quiero una guitarra y una güira.
- 2) Hay girasoles y geranios en el jardín.

3) Mi amigo el giero guisa muy bien.

Clase 7. Actividad 7

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	G	10-15 minutos	Jugar bingo	Copias con hojas de bingo vacías

Celce-Murcia (1996:118) usa el popular juego *Bingo* para discriminar pares mínimos de sonidos vocálicos del NAE, dicha actividad fue antes sugerida por Hecht y Ryan (1979) y le llamaron *Pronunciation Bingo*. En nuestro caso, el estudiante no discriminarán entre pares mínimos sino entre varios diptongos e hiatos. Se ha procurado escoger palabras relacionadas con el tema de viajes que utilizarán en actividades posteriores de producción controlada y producción libre. Además, se han escogido palabras cuyo acento recae en el diptongo a discriminar.

Hoja para el estudiante

¡Bingo con diptongos!

Tu profesor te dará una hoja de bingo como la siguiente:

BINGO			

Escucha la pronunciación de las siguientes palabras y pregunta por el significado de las que no conozcas. Después, llena la hoja de bingo con algunas de estas palabras a tu elección y ¡a jugar! Tu profesor leerá en voz alta las palabras al azar.

<i>Viaje</i>	<i>Ruinas</i>	<i>Ahora</i>
<i>Tienda</i>	<i>Aire</i>	<i>Aéreo</i>
<i>Avión</i>	<i>Veinte</i>	<i>Oeste</i>
<i>Diurna</i>	<i>Hoy</i>	<i>Toalla</i>
<i>Cuarto</i>	<i>Chau</i>	<i>Museo</i>
<i>Aeropuerto</i>	<i>Euros</i>	<i>Mareado</i>
<i>Cuota</i>	<i>Estadounidense</i>	

¡A jugar!

NOTA PARA EL PROFESOR. Es probable que todos los estudiantes conozcan este juego ya que es popular en Estados Unidos. Sin embargo, se recomienda dedicar unos minutos a explicar las reglas. En grupo pueden decidir cómo van a jugar, por ejemplo, qué línea o líneas son las que se tienen que llenar para poder gritar «¡Bingo!». Se puede jugar con líneas horizontales, verticales, diagonales o completando todo los espacios. El profesor puede dar algún premio sencillo al ganador o los ganadores.

Variante

Se puede jugar bingo con números que contengan diptongos como: veinte, treinta, cien, nueve, etc., los cuales también suele causar cierta dificultad a los estudiantes según lo que hemos observado.

8.10 Clase 8

Clase 8. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	P-AA / G	8 minutos	Ver video	Ninguno

Se empezará la clase explicando que en esta lección se va a trabajar con las vocales «e» y «o» ubicadas en final de palabra.

Después se mostrará un video donde una persona hace una parodia de los errores de pronunciación más comunes de los americanos al hablar español. Se les explicará a los estudiantes que el creador de este video es un estadounidense llamado Dustin Luke que se hizo famoso por adquirir a la perfección el acento porteño de Buenos Aires. La liga se encuentra disponible en la ficha técnica en la sección de *Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor*.

Antes de ver el video se le pedirá a los estudiantes que pongan especial atención en las vocales «e» y «o» a final de palabra. Por ejemplo, en las palabras o expresiones: *cómo, entiendo, despacio, yo, poquito, yo sé, qué, cuatro, rápido, catorce*.

Después de ver el video se les preguntará a los estudiantes qué errores de pronunciación lograron percibir en estas dos vocales.

Clase 8. Actividad 2

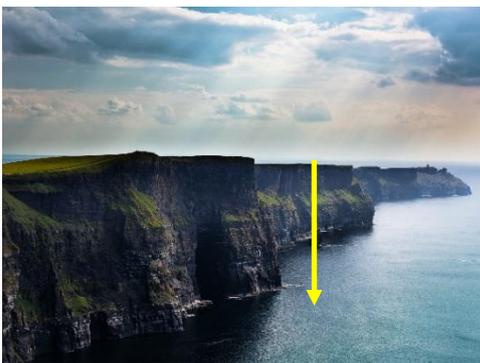
Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA G	5-8 minutos	Comparar diptongo [ou] y vocal [o] en final de palabra.	Copias para cada estudiante o mostrar imágenes en pantalla.

Hoja para el estudiante

Ojo con la «o»

Las siguientes imágenes representan dos maneras de pronunciar la «o» en final de palabra. Obsévalas. ¿Cuál crees que sea la diferencia en la pronunciación?

Columna A



Columna B



¿Cómo describirías la «o» de la columna A y cómo la de la columna B? Comenta tu respuesta con toda la clase.

El profesor explicará que la «o» de la columna A representa la pronunciación de la «o» a final de palabra en español. Explicará que la vocal [o] en español a final de palabra tiene menos duración que la de inglés; la del inglés se alarga hasta realizar un diptongo [ou].

Explicará que, en español, la «o» suele tener menor duración que la del inglés y que la posición de los labios en la «o» en español se mantiene y en la inglesa se va cerrando. Hará el gesto como las flechas de las imágenes para explicar esto.

Clase 8. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	5 minutos	Discriminar vocal [o] a final de palabra.	Copias para cada estudiante

Hoja para el estudiante

Escucharás tres veces cada palabra con diferente pronunciación, en una la vocal termina sin cambiar la posición de los labios; en la otra se alarga y se van cerrando los labios poco a poco hasta realizar un diptongo [ou]. Marca con una palomita cuál «o» escuchaste en la vocal subrayada de la última palabra.



«O»

«O»

Ej.: *flaco, flaco, flaco*

(✓)

()

1) *taco, taco, taco*

()

()

2) *mango, mango, mango*

()

()

3) *loco, loco, loco*

()

()

4) *tango, tango, tango*

()

()

5) *amigo, amigo, amigo*

()

()

Hoja para el profesor

El profesor leerá tres veces cada palabra con diferente pronunciación, como se indica en la transcripción fonética. Se incluyen respuestas (✓).



«O»

«O»

Ej.: /flá.ko/, /flá.kou/, /flá.ko/

(✓)

()

1) /tá.kou/, /tá.ko/, /tá.ko/

(✓)

()

2) /máη.go/, /máēη. gou/, /máēη.gou/

()

(✓)

3) /ló.ko/, /ló.kou/, /ló.ko/

(✓)

()

4) /táj.go/, /táj.gou/, /táj.go/ (✓) ()

5) /ə.mí.gou/, /a.mí.go/, /ə.mí.gou/ () (✓)

NOTA: Si el profesor tiene los recursos, se sugiere que haga una grabación previamente con estas palabras. De preferencia con una persona que pueda producir ambos sonidos de manera correcta.

Clase 8. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA G	5-8 minutos	Comparar diptongo [eɪ] con vocal [e] en final de palabra.	Copias para cada estudiante

¡Ey! Cuidado con la «e»

Las siguientes imágenes representan dos maneras de pronunciación de la “e” en final de palabra. Obsérvalas. ¿Cuál crees que sea la diferencia en la pronunciación? Observa las imágenes y trata de adivinar las diferencias en la pronunciación.

Columna A

«e»



Columna B

«e»



¿Cómo describirías la «e» de la columna A? ¿Cómo describirías la «e» de la columna B? Comenta tu respuesta con toda la clase.

El profesor explicará que la «e» de la columna A representa la pronunciación de la «e» a final de palabra en español. Explicará que en una (imagen B) la vocal suele tener menos duración y se mantiene; y en la otra (imagen A) se alarga la vocal hasta realizar un diptongo [ei].

El profesor explicará también que la vocal «e» a final de sílaba suele diptongarse y que en comparación con la del español, esta suele tener menos duración.

Clase 8. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	A	5 minutos	Discriminar vocal [e] a final de palabra.	Copias para cada estudiante

Hoja para el estudiante

Escucharás tres veces cada palabra con diferente pronunciación, inglesa o española.

Marca con una palomita qué «e» escuchaste en la vocal subrayada de la última palabra.



«e»

«e»

Ej.: *tanque, tanque, tanque*

(✓)

()

1) que, que, que

()

()

2) Vicente, Vicente, Vicente

()

()

3) por qué, por qué, por qué

()

()

4) diferente, diferente, diferente

()

()

5) panqué, panqué, panqué

()

()

Hoja para el profesor

El profesor leerá tres veces cada palabra con diferente pronunciación, como se indica en la transcripción fonética. Se incluyen respuestas (✓).



«e»

«e»

Ej.: /tán.kei/, /tán.ke/, /tán.ke/

(✓)

()

1) /ke/, /ke/, /kei/

()

(✓)

2) /bi.sén.te/, /bi.sén.tei/, /bi.sén.te/

(✓)

()

3) /to.má.tei/, /to.má.tei/, /to.má.te/

(✓)

()

4) /di.fe.rén.te/, /di.fe.rén.tei/, /di.fe.rén.te/ (✓) ()

5) /paŋ.kéi/, /paŋ.ké/, /paŋ.kéi/ () (✓)

Clase 8. Actividad 6

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	G / P-AA	10-15 minutos	Juego	Ninguno

Juego: vocales kinestésicas

Se adaptará el juego de la clase 5 para trabajar las siguientes vocales y diptongos: [e], [o], [ei], [ou]. El juego consiste en crear un movimiento para cada sonido vocálico. Por ejemplo, levantar el brazo izquierdo para la «e» o levantar los dos brazos para la «o». Se recomienda que los movimientos sean creados por el grupo para que sea una actividad más integradora.

Después, el profesor irá diciendo estos sonidos en orden y en desorden para que los alumnos estén atentos al sonido vocálico y confirmen que entendieron bien haciendo el movimiento correspondiente.

Para este juego se recomienda que el profesor pronuncie lo más claro posible las vocales y que exagere su articulación.

Ejemplo:

ei e ou ou o
 e ei ou ei o
 ei ei e o ou
 o o ou e e
 ei e o ou ou

Variante

El juego de las sillas

Si no se desea realizar el juego anterior, se podría hacer un juego de sillas. Consiste en poner en círculo a todos los participantes. Los participantes harán una acción dependiendo de lo que escuchen. Como en la actividad anterior, se sugiere que sean los mismos estudiantes los que decidan qué acciones van a realizar. Por ejemplo, podrían moverse un lugar a la derecha cuando escuchen la vocal [e], moverse un lugar a la izquierda cuando escuchen la vocal [o], cambiar a un lugar enfrente cuando escuchen [ei] o quedarse en el mismo lugar cuando escuchen el diptongo [ou]. La persona que se equivoque quedará fuera del juego. Se retirará una silla antes de continuar con el juego. Se repetirá la dinámica hasta que haya un ganador.

Clase 8. Actividad 9

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	P- AA G	5-8 minutos	Ver video	Ninguno

Para finalizar se volverá a ver el video del inicio de la clase con el propósito de confirmar si una vez hechos los ejercicios de discriminación los estudiantes pueden notar con mayor facilidad la diptongación de las vocales [e] y [o] a final de palabra.

Se les explicará que para evitar la diptongación es necesario mantener los labios en la misma posición.

8.11 Clase 9

Clase 9. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Comienzo	AA A G	10 minutos	Hacer una analogía	Copias

El profesor pedirá que se tomen un momento para pensar en cómo es el ritmo del español o cómo suena este idioma para ellos. Les sugerirá que hagan analogías. Les pedirá que compartan sus ideas sobre cómo suena el español para ellos.

Después de que los alumnos hayan aportado sus ideas, el profesor ofrecerá dos analogías sobre el ritmo en español, y les preguntará si están de acuerdo o no.

Si hay tiempo suficiente el profesor podría enseñarles algunos videos donde escuchen a personas hablando en español, por ejemplo, una entrevista. Se les pedirá a los estudiantes que enfoquen su atención al ritmo del español más que en el significado de las palabras. Se sugiere escoger una entrevista a un personaje famoso de origen hispano, como Gael García Bernal o Penélope Cruz hablando en español, e incluso, se podría usar una donde el personaje hable en inglés de tal manera que el estudiante observe cómo se traslada el acento de su lengua materna al hablar en inglés. En la sección de *Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase* se han incluido algunas sugerencias de entrevistas para esta actividad.

Hoja para el estudiante

¿Cómo suena el español para ti?

A. En parejas, discutan sobre lo siguiente: ¿Cómo describirías el sonido del idioma español? ¿Con qué lo puedes comparar? ¿Cómo es el rimo del español? Creen una comparación usando la frase: *El español es como...* Después, compartan sus ideas con todo el grupo.

B. Individualmente, observa las imágenes y lee las siguientes analogías sobre cómo suena el español. ¿Estás de acuerdo? Comparte tus ideas con todo el grupo.

Las sílabas del español son como:



una.ban.da.mar.chan.do

Clase 9. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	P-AA	10-12 minutos	Observar la articulación de las vocales.	Copias

El propósito de esta actividad es que el profesor explique la posición de los labios y la abertura de la boca al pronunciar las vocales. Es decir, aspectos relacionados con la articulación de las vocales pero desde una perspectiva fácil de observar.

Hoja para el estudiante

A. Tu profesor leerá las siguientes palabras que tienen una misma vocal. Observa la abertura de la boca y la posición de los labios.



Labamba

Lebembe

Libimbi

Lobombo

Lubumbu

B. Piensa en otras palabras que solo tengan una vocal y pídele a tu profesor que la pronuncie usando las cinco vocales, una a la vez. Por ejemplo: *Mississippi*, *banana*, *Alabama*.

C. Contesta las siguientes preguntas.

1. ¿En qué vocal tenemos que abrir mucho la boca?
2. ¿En qué vocal o vocales tenemos que poner los labios redondeados?

3. ¿En qué vocal o vocales tenemos que poner la boca como si estuviéramos sonriendo?

D. Ahora, tu profesor pronunciará una palabra sin emitir sonido. Adivina qué vocal está usando.

Clave de respuesta. Inciso B. Ejemplos: *palabra, Mississippi, Madagascar, Humus, Toronto, Yemen*, etc. Inciso C: 1. La «a»; 2. En la vocal «u» y «o». 3. En la vocal «i» y «e». Inciso D. El profesor puede pronunciar sin sonido palabras con una sola vocal.

Para terminar esta actividad el profesor explicará claramente cómo se colocan los labios y qué tanto se abre la boca para pronunciar cada vocal.

- 1) La vocal [a] se pronuncia con la boca más abierta que las demás vocales.
- 2) La vocal [o] se pronuncia con los labios redondeados.
- 3) La vocal [u] se pronuncia con los labios aún más cerrados y redondeados.
- 4) La vocal [e] y la [i] se pronuncian con los labios estirados.
- 5) La vocal [i] se pronuncia con los labios estirados y más cerrados que la [e].
- 6) Todas las vocales se pronuncian con una duración más o menos similar en cualquier contexto.

Clase 9. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	G	15 minutos	Jugar <i>La papa caliente</i>	Una papa o una pelota

La papa caliente

Se ha escogido esta actividad lúdica para provocar que el estudiante hable rápido y con esto se acorte la duración de la vocales y se evite la diptongación en las vocales [e] y [o]. (Gil 2007: 443)

El juego consiste en poner a los estudiantes en círculo. Una persona estará fuera del círculo y su función será cantar o leer la siguiente frase: *La papa caliente se quema, se quema, se quema* [repetir las veces que se desee]... ¡*se quemó!* Mientras la persona canta esta frase los demás estudiantes tendrán que pasar a la persona de al lado la papa o la pelota lo más rápido posible. Perderá la persona que tenga la papa o la pelota en la mano en el momento en el que se escuche la frase “¡Se quemó!”. La persona que pierda tomará el turno de la persona que estaba cantando y tendrá que cantar la frase para la próxima ronda.

Antes de empezar el juego es importante que el profesor les recuerde a sus alumnos que intenten mantener la misma posición en los labios, tal como se explicó en la actividad anterior. El profesor les recordará que:

- 1) La vocal [a] se pronuncia con la boca más abierta que las demás vocales.
- 2) La vocal [o] se pronuncia con los labios redondeados.
- 3) Todas las vocales se pronuncian con una duración más o menos similar en cualquier contexto.

NOTA: Consideramos adecuado este juego ya que la frase que se usa y que se repite constantemente («la papa caliente se quema se quema se quemó») cumple con algunos requisitos contextuales para corregir el alargamiento de las vocales, o dicho de otra

manera, para acortar la duración de las vocales. Por ejemplo, todas las sílabas son cerradas, y la mayoría se encuentra antes o entre consonantes oclusivas ([p], [k], [t]). Además la rapidez con la que se tiene que jugar propicia el acortamiento de las vocales (Gil 2007: 443).

Clase 9. Actividad 4

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	G	12- 15 minutos	Hacer una encuesta	Copias

La siguiente actividad tiene el objetivo de que el estudiante disminuya la duración de las vocales así como que evite la diptongación en final de palabra. Para lo primero, se les motivará a hablar rápido; para lo segundo, se usará la entonación interrogativa.

Hoja para el estudiante

Encuesta rápida

A. Completa las siguientes preguntas usando tres palabras: una terminada en [o], otra en [e] y otra en [a]. Ejemplo: ¿Te gusta tomar café / la playa / el queso?

Sugerencias: comer chocolate, bailar salsa, ver la tele, la leche, el huevo, el ajo, la salsa picante, la primavera, el verano, etc.

NOMBRE	¿Te gusta... _____?	¿Te gusta _____?	¿Te gusta _____?

B. Escribe los nombres de tus compañeros en la lista. Después, haz las preguntas a todos tus compañeros en un tiempo límite de 2 minutos. Escribe *Sí* o *No* en los espacios según lo que ellos contesten. Recuerda contestar las preguntas de tus compañeros diciendo *Sí* o *No*.

C. Finalmente, comparte los resultados de tu encuesta. Ejemplo: *A 10 de 15 compañeros les gusta ver tele.*

Clase 9. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	P- AA / G	6-8minutos	Ver y comentar video	Ninguno

El profesor hará una recapitulación de lo visto en clase y mostrará el video *How to speak with a Spanish accent* disponible en la siguiente liga

<http://www.youtube.com/watch?v=6ahei-FL7EQ> (consultada el 21/06/2017)

En el video un especialista explica cómo suena el español y da consejo para pronunciar el español como un nativo hablante²⁸. El objetivo de la actividad es que los alumnos discutan sobre si están de acuerdo o no con el video y si los consejos fueron útiles.

²⁸ La liga para ver el video también se encuentra en la ficha técnica en la sección *Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor.*

8.12 Clase 10

Clase 10. Actividad 1

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Inicio	P-AAA	3- 5 minutos	Preguntas de sensibilización al tema de la clase	Copias

El profesor iniciará con la pregunta: ¿En cuántos países se habla el español como lengua oficial? ¿Cuántos pueden nombrar? Los estudiantes compartirán sus respuestas y después se continuará con la siguiente actividad.

Clase 10. Actividad 2

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AA	8- 10 minutos	Enlistar y localizar los países hispanohablantes.	Copias

Hoja para el estudiante

A. En parejas completen la lista de los 21 países donde se habla español como lengua oficial escribiendo las vocales faltantes. La lista está en orden alfabético.

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. _rg_t_n_ | 12. H_nd_r_s |
| 2. B_l_v__ | 13. M_x_c_ |
| 3. Ch_l_ | 14. N_c_r_g__ |
| 4. C_l_mb__ | 15. P_n_m_ |
| 5. C_st_ R_c_ | 16. P_r_g__ |

6. C_b_

17. P_r_

7. _c__d_r

18. P__rt_R_c_

8. _lS_lv_d_r

19. R_p_bl_c_D_m_n_c_n_

9. _sp_ñ_

20. _r_g__

10. G__t_m_l_

21. V_n_z__l_

11. G__n__ _c__t_r__l

B. Ahora, en parejas escriban el nombre de cada país en el mapa.



C. Corroboren la información con tu profesor. ¿En qué continente se encuentra cada país? ¿A lado de qué otros países? ¿Cerca de qué países? ¿Cerca de qué océano?

Clase 10. Actividad 3

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AAA	10-15 minutos	Planear un viaje con amigos	Copias

Las siguientes actividades son ejercicios de producción controlada para practicar los diptongos. Antes de iniciar la actividad el profesor repartirá a cada estudiante una tarjeta de manera aleatoria con la siguiente información. Los alumnos no deben ver las tarjetas de sus compañeros.

Tus preferencias de viaje: playa caribeña en invierno	Tus preferencias de viaje: playa caribeña en fin de año
Tus preferencias de viaje: playa caribeña en verano	Tus preferencias de viaje: aire libre y deportes en primavera
Tus preferencias de viaje: aire libre y deportes en mayo	Tus preferencias de viaje: aire libre y deportes en vacaciones de la escuela
Tus preferencias de viaje: ciudad y cultura en verano	Tus preferencias de viaje: ciudad y cultura en julio

Tus preferencias de viaje: ciudad y cultura en vacaciones de invierno	Tus preferencias de viaje: gastronomía famosa en diciembre o enero
Tus preferencias de viaje: gastronomía famosa en fin de año	Tus preferencias de viaje: gastronomía famosa en verano
Tus preferencias de viaje: ciudad grande con playa en verano	Tus preferencias de viaje: ciudad grande con playa en invierno
Tus preferencias de viaje: ciudad grande con playa en julio	

Hoja para el estudiante

¡Vámonos de viaje!

A. Imagina que quieres hacer un viaje a un país donde hablan español. Tu profesor te dará una tarjeta que contiene información sobre un lugar al que te gustaría ir y cuándo podrías ir. Camina por tu salón y encuentra en tu grupo a dos compañeros que tengan las mismas preferencias de viaje que tú (destino y tiempo). Haz y contesta las siguientes preguntas²⁹:

¿A qué tipo de lugar te gustaría viajar?

²⁹ Esta estructura gramatical es sencilla para el nivel A2. Por mi experiencia considero que es fácil y útil aprenderlo.

Me gustaría viajar a...

¿Cuándo te gustaría o podrías viajar?

Me gustaría viajar en...

B. Escribe aquí el nombre de tus compañeros de viaje, tu destino y cuándo van a viajar.

Clase 10. Actividad 4

Etapas	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Desarrollo	AAA	20-25 minutos	Discutir detalles de un viaje	Copias Acceso a Internet

La siguiente actividad es un ejercicio de producción libre. Se sugiere que se lleve a cabo en un centro de cómputo donde los alumnos tengan acceso a Internet o que lleven algún dispositivo electrónico (tableta, celular).

Hoja para el estudiante

A. Ya encontraste a tus compañeros de viaje. Ahora, investiguen en Internet y discutan sobre los detalles de sus vacaciones. Van a tener un tiempo límite para realizar esta actividad.

Al final, tus compañeros de viaje y tú deben de estar de acuerdo sobre los siguientes puntos:

-Adónde ir (país, ciudad)

-Cuánto gastar para transporte, hospedaje y comida (qué moneda usan en ese país)

-Cuántos días

-Qué documentos necesitan (visa, pasaporte)

-Cómo llegar (en qué medio de transporte, qué ruta tomar, hay aeropuerto internacional o no)

-Dónde se van a hospedar

-Qué actividades pueden hacer

- Cómo es la gente del país que van a visitar (costumbres, lo que se debe hacer, lo que no se debe hacer, etc.)

B. Finalmente, compartan con sus compañeros y su profesor todos los detalles de su viaje.

También, escucha, haz preguntas y comenta sobre los planes de viaje de tus compañeros.

Clase 10. Actividad 5

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre	P-AAA G	5 minutos	Compartir opiniones	Ninguno

Para finalizar la clase, el profesor hará preguntas sobre la actividad anterior con el propósito de que los alumnos compartan sus opiniones sobre los destinos que se les asignaron. El profesor podría hacer preguntas como las siguientes: *¿Te gustaría ir al destino sobre el que investigaste? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Crees que podrías hacer este viaje?*

Actividad final

Etapa	Organización	Tiempo	Actividad	Material extra
Cierre del curso	AAA G	10 minutos	Debate	Copias con preguntas

La siguiente actividad tiene el propósito de indagar sobre qué piensan los estudiantes después de haber tomado el curso de pronunciación, así como de evaluar qué estrategias de comunicación relacionadas a la pronunciación adquirieron o desarrollaron durante el curso. Las siguientes preguntas se formularon basándose en Akerberg *et al.* (2015:204-205).

Hoja para el estudiante

En parejas o grupos pequeños reflexionen y contesten las siguientes preguntas. Después compartan sus respuestas con todo el grupo.

¿Crees que es importante pronunciar bien cuando viajas?

¿Qué estrategias de comunicación crees que podrías aplicar cuando alguien no te entiende?

(Usar mímica, dibujar, pronunciar de manera diferente, etc.)

¿Crees que la entonación es importante para pedir información cuando viajas?

¿Has tenido problemas en alguna ocasión por tu pronunciación?

8.13 Evaluación final

Como se mencionó anteriormente, proponemos usar las mismas actividades que se usaron en la evaluación diagnóstica para la evaluación final: un ejercicio de discriminación de pares mínimos, una lectura breve, la descripción de una imagen y una breve entrevista. Se evaluará solo los contenidos revisados en el curso didáctico.

Sugiero usar una rúbrica similar a la que se utilizó al principio del curso didáctico (ver página 72). Esta vez se ha eliminado la evaluación de las vocales coloreadas puesto que esto no se trabajó en las actividades. El propósito es observar si se ha logrado algún avance en su producción de los fonemas vocálicos.

	Excelente 5	Buena 4	Aceptable 3	Regular 2	Deficiente 1
Duración de las vocales El estudiante mantiene la duración de las vocales del español.					
Tensión de las vocales El estudiante no diptonga las vocales a final de palabra. En especial la «o» y la «e».					
Producción de diptongos crecientes Se pronuncian los diptongos como [ue], [ou], [oi].					
Producción de diptongos decreciente Se pronuncian los diptongos como [eu], [ae], [au]					
Entonación El estudiante produce adecuadamente la entonación interrogativa y exclamativa.					

Comentarios finales

El curso didáctico propuesto se enfocó en desarrollar la percepción y discriminación de los fonemas vocálicos del español ya que se apoya la idea de que es importante aprender a escuchar y entender las características de los sonidos antes de producirlos. El objetivo de cada ejercicio es ayudar al estudiante a percibir las cualidades de los sonidos de la L2 colocándolos en contextos propicios para facilitar su escucha, y con esto su pronunciación. No se proponen más ejercicios de producción libre porque consideramos que existe ya mucho material que el profesor puede consultar para este propósito. Las técnicas de corrección que se usaron con mayor frecuencia en este curso son el recurso de la prosodia y la fonética combinatoria, y en menor medida la descripción articulatoria y los pares mínimos. Las palabras que se usaron en cada ejercicio fueron escogidas cuidadosamente, es decir, que cumplieran con algunos contextos fonéticos que facilitarían la percepción y discriminación de los sonidos que se estaban trabajando.

Se sugiere como continuación de este trabajo una serie de actividades para corregir las vocales coloreadas por las consonantes «r» y «l», que son un error común en la pronunciación de los angloparlantes que estudian español. Consideramos que es uno de los errores de pronunciación que revela el acento nativo de este tipo de estudiantes y que cuya corrección beneficiaría la inteligibilidad de sus producciones. De igual manera, sería muy valioso probar la eficacia de tales ejercicios.

En la elaboración de las actividades didácticas el reto es buscar temas, imágenes y materiales que resulten interesantes para nuestros alumnos al mismo tiempo que aplicamos las técnicas aquí investigadas. Las actividades propuestas se pueden adecuar para otros niveles ya que un alumno podría llegar a niveles avanzados con errores de pronunciación importantes.

Finalmente, sería muy valioso comprobar la eficacia de los ejercicios propuestos.

Bibliografía

- Akerberg, M., Espinosa, A. y F. Santiago. (2015) *La enseñanza de la pronunciación. Manual para profesores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y J. Goodwin. (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centro Virtual Cervantes (2012). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado el 16 de noviembre de 2016, Web site:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, Anaya.
- Espinosa, A. (2009). *Ahorra ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses*. Tesis de maestría, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flege, J.E. (1995) "Second language speech learning: Theory, findings and problems". En W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experience*. (233-277) Baltimore: York.
- Flege, J. E. (1987) "A critical period for learning to pronounce foreign languages?" *Applied linguistics* 8: 162-177, recuperado el 16 de noviembre de 2016, Web site:
<http://www.linguistics.berkeley.edu/~kjohnson/ling290e/Flege1987.pdf>
- Gallardo del Puerto, F. y E. Gómez Lacabex. (2008). "La enseñanza de las vocales inglesas a los hablantes de español". *Revista Pulso* 31: 37-66. Recuperado el 16 de noviembre de

- 2016, Universidad del País Vasco. Web site:
revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/83.pdf
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Llisterri, J. (2001). “Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías” *Revista de Profesores*: - Recuperado el 17 de noviembre de 2016. Web site:
http://homepage.mac.com/joaquim_llisterri/publicacions/CorrFon_NT_2001.pdf
- Martín Sánchez, M.A. & S. Nevado Fuentes (2009). “La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español”. *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos* 5: 5-18. Recuperado el 16 de noviembre de 2016. Web site:
http://www.ogigia.es/OGIGIA5_files/OGIGIA5_MARTINYNEVADO.pdf
- Monroy Casas, R. (1980). “Las vocales en inglés y en español: nuevas perspectivas”. *Digitum* Universidad de Murcia: 27-39, Recuperado el 17 de noviembre de 2016, Web site:
<https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/12791/1/Las%20vocales%20en%20ingles%20y%20en%20espanol%20nuevas%20perspectivas.pdf>
- Quilis, A. (1997). *Principios de Fonología y Fonética españolas*. 10ª edición. España: Arco Libros.
- Real Academia Española (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. España: Espasa Libros.
- Renard, R. (1979) *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. (3ª. Ed.) Bruxelles: Didier.

- Schwegler, A., Kempff, J. y A. Ameal-Guerra. (2010). *Fonética y Fonología Españolas*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Scovel, T. (1969). *Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance*. *Language Learning*, 19, 245-254.
- Skinner, B. F. (1957) *Conducta verbal*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, Web site: <https://es.scribd.com/doc/7312997/Skinner-Conducta-Verbal>
- Spaine Long, S., Carreira, M., Madrigal Velasco y K. Swanson (2013). *Nexos*. Third edition. United States: Heinle, Cengage Learning.
- Spratt, M., Pulverness A. y M. Williams (2011). *The TKT. Teaching knowledge test course modules 1, 2 and 3*. Second edition. United Kingdom: Cambridge University Press.
- The University of Iowa (2005). *Fonética: los sonidos del español. The sounds of spoken language*. Iowa, EE.UU. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, Web site: <http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>
- The University of Iowa (2005). *Phonetics: The Sounds of American English. The sounds of spoken language*. Iowa, EE.UU. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, Web site: <http://soundsofspeech.uiowa.edu/english/english.html>
- Tuten, Donald N., Caycedo Garner, L. y C. Esterrich (2011). *Fuentes: lectura y redacción*. Fourth edition. United States: Heinle, Cengage Learning.
- Usó Viciado, L. (2008). “La enseñanza de la pronunciación en ELE: algunas consideraciones”. *Phonica* 4: 104-130. Recuperado el 17 de noviembre de 2016, Web site <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pd>

Anexos

Clase 1. Ficha técnica

Tema de la clase	Las 5 vocales del español
Objetivo general	Sensibilizar al alumno a los sonidos vocálicos del español, a la configuración de los labios al pronunciar las vocales y a sus diferencias articulatorias.
Objetivo lingüístico	Familiarizar al estudiante con los sonidos vocálicos del español.
Objetivo cultural	Reflexionar sobre cómo cada lengua y su cultura influye en la percepción de los sonidos animales (las onomatopeyas). Promover el respeto por la diferencia.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	El alumno hará comparaciones y analogías.
Función comunicativa	Presentarse, expresar gustos.
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Verbo gustar con pronombres personales de objeto indirecto (me, te, se). Verbo <i>ser, estar, ver, tener</i> , entre otros. Verbos para expresar emociones y estados físicos. Vocabulario sobre lugares y sobre el aparato fonador (boca, dientes, lengua, labios, etc.).
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Descripción articulatoria Analogías
Materiales y equipo	Fotocopias, tarjetas.
Actividades, tiempos y organización.	C1. A1. Presentación. P-AA. 10 min. C1. A2. Rompehielos. AAA. 15 min. C1. A3. Ejercicio lúdico. AA. 8-10 min. C1. A3.1 Respuestas a ejercicio. G. 3-5 min. C1. A4. Cuestionario. A. 8 min. C1. A4.1 Respuestas. G. 3-5 min. C1. A5. P-AA. Resumen clase (cierre). 3min.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	<i>¿Por qué cuando el semáforo se pone en verde los japoneses lo ven azul?</i> http://www.abc.es/sociedad/20121202/abci-colores-semaforos-japon-201211301752.html <i>Do I see color the same way you do?</i> http://www.youtube.com/watch?v=nAbxfKPKorc

Clase 2. Ficha técnica

Tema de la clase	Onomatopeyas de animales
Objetivo general	Sensibilizar al alumno a los sonidos vocálicos del español.
Objetivo lingüístico	Que le alumno adquiera/conozca onomatopeyas de animales.
Objetivo cultural	Que el alumno reflexione sobre las diferencias en las onomatopeyas en su idioma y en español. Que el alumno escuche una canción del ritmo latino merengue.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	Que el alumno haga analogías al comparar algunas onomatopeyas de animales de su lengua materna y del español.
Función comunicativa	Hacer un cumplido (halago).
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Acciones en pasado Vocabulario de animales. Adverbio pronominal exclamativo <i>Qué</i> . Ejemplo: <i>¡Qué bonito!</i> Adjetivos calificativos: <i>bonito, grande, etc.</i>
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Sensibilización a las propiedades de las vocales a través de onomatopeyas Recurso de la prosodia Analogías
Actividades, tiempos y organización.	C2. A1.Completar palabra. A. 3 min. C2. A1.1.Jugar “basta”. G. 10-12 min. C2. A2.Escuchar sonidos de animales. A. 10-12 min. C2.A3. Comparar onomatopeyas. A. 10 min. C2.A4 Identificar onomatopeyas. AA. 10 min. C2.A5 Escuchar canción. G. 10-12 min. C2.A6 Recapitular. P-AA. 3-5 min.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	Los sonidos de los animales http://www.youtube.com/watch?v=cg0u5TyDkoo <i>El pollito pío</i> http://www.youtube.com/watch?v=xOpKnDi9E8E

Clase 3. Ficha técnica

Tema de la clase	Interjecciones
Objetivo general	Que el alumno discrimine entre varias interjecciones compuestas por sonidos vocálicos.
Objetivo lingüístico	El alumno desarrollará la discriminación de los cinco sonidos vocálicos del español.
Objetivo cultural	El alumno conocerá una canción tradicional de la cultura mexicana relacionada con las vocales. El alumno conocerá varias interjecciones en español para expresar diversas reacciones.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	El alumno hará comparaciones entre las vocales del español y el inglés, con especial atención en sus grafías y sonidos. El alumno comparará algunas interjecciones del español con las del inglés.
Función comunicativa	Expresar emociones y reacciones como ternura, dolor, sorpresa, entre otros, usando interjecciones.
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Interjecciones. Oraciones interrogativas. Adjetivos para describir personas (personalidad y apariencia física) y cosas.
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Reflexión sobre las grafías y los sonidos entre los dos sistemas vocálicos. Sensibilización a los sonidos vocálicos a través de las interjecciones. Recurso a la prosodia.
Actividades, tiempos y organización.	C3. A1. Actividad lúdica. G. 5 min. C3. A2. Canción y preguntas. P-AA / A / G. 15-20 min. C3. A3. Cuestionario vocales. P-AA. 5 min. C3. A4. Observar tabla interjecciones. A. 15 min. C3. A4.1. Reproducir diálogos. AA. 5 min. C3. A5. Ejercicio con interjecciones. A. 10 min. C3. A6. Expresar reacciones. A / G. 3-5 min.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	<i>La marcha de las vocales</i> http://www.youtube.com/watch?v=AzGrzUsDXMs <i>The sounds of spoken language</i> http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/

Clase 4. Ficha técnica (fase de discriminación)

Tema de la clase	Países y continentes
Objetivo general	Que el alumno reciba <i>input</i> en el que pueda escuchar las cinco vocales del español en palabras con diptongo y sin diptongo, relacionadas con el tema de los países y continentes.
Objetivo lingüístico	Que el alumno practique la entonación interrogativa y las vocales del español.
Objetivo cultural	Reflexionar sobre cómo cada lengua y su cultura influye en los saberes que tenemos del mundo. Promover el respeto por la diferencia.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	El alumno hará deducciones a partir de cierta información dada. El alumno contrastará conocimientos previos con información nueva.
Función comunicativa	Expresar sorpresa y otras reacciones usando interjecciones.
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Vocales del español Verbo <i>estar</i> para expresar locación. Vocabulario de países, ciudades y continentes. Interjecciones.
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Sensibilización a los diptongos. Recurso de la prosodia. Fonética combinatoria.
Actividades, tiempos y organización.	C4. A1. Ver video. P-AA. 10 minutos. C4. A2. Escuchar nombres de lugares. A. 15 minutos. C4. A3. Escuchar diálogos y reproducirlos. AA. 20 minutos. C4. A4. Escuchar y contestar preguntas. A. 10 minutos. C4. A5. Conversación. P-AA. 3-5 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	¿Cuántos continentes hay en el mundo 5, 6 o 7? https://www.youtube.com/watch?v=qKAwpou_C6M (Duración 2:32 minutos) <i>Cognados en inglés</i> http://blogpara-aprenderingles.blogspot.mx/2012/12/cognados-en-ingles.html

Clase 5. Ficha técnica

Tema de la clase	¿Masculino o femenino?
Objetivo general	Que el estudiante tome conciencia de que una vocal puede cambiar el significado de una palabra.
Objetivo lingüístico	Que el estudiante realice ejercicios que le permitan desarrollar la discriminación de las vocales [a], [o] y [e] que marcan el género de los sustantivos en el español. Que el estudiante repase el género de algunas palabras.
Objetivo cultural	Que el estudiante reflexione sobre el género y sus estereotipos en las culturas.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	Utilizar imágenes como apoyo para comprender un mensaje o el significado de una palabra. Apoyarse en las palabras conocidas que conforman una oración para deducir el significado de una palabra desconocida.
Función comunicativa	Describir las características físicas o de personalidad de una persona. Describir el estado emocional de una persona.
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Verbo <i>estar</i> con vocabulario de emociones y estados físicos. Verbo <i>ser</i> con vocabulario relacionado a descripción física. Pares mínimos con las vocales [a], [e] y [o].
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Técnica(s) de corrección fonética	Recurso de la prosodia. Pares mínimos.
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Material extra	Una tarjeta color azul y una de color rosa para cada estudiante.
Actividades, tiempos y organización.	C5. A1. Escuchar canciones. P-AA/ G. 20 minutos. C5. A2. Discriminar [a], [o] y [e]. P-AA. 15-20 minutos. C5. A3. Discriminar [a] y [o]. P-AA. 10 minutos. C5. A4. Discriminar [a], [o] y [e] en pares mínimos. P-AA. 8-10 minutos. C5. A5. Jugar. 5-8 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	<i>Nada personal</i> https://www.youtube.com/watch?v=EijauEpP-rs <i>Déjame vivir</i> https://www.youtube.com/watch?v=KnXWE_9Lfb0

Clase 6. Ficha técnica

Tema de la clase	El español en los diversos países hispanohablantes.
Objetivo general	Que el alumno discrimine entre la vocales [a], [e] e [i] a final de palabra.
Objetivo lingüístico	Que el alumno discrimine entre la vocales [a], [e] e [i] a través de la forma del imperativo voseante. Que el alumno discrimine entre [e] e [i] en final de palabra.
Objetivo cultural	Que el alumno conozca el imperativo voseante. Que el alumno conozca expresiones coloquiales de diferentes países hispanohablantes.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	Deducir una fórmula gramatical a partir de ejemplos.
Función comunicativa	Decir un mandato. Expresar sorpresa, asombro o incredulidad.
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Mandatos voseantes con los verbos: <i>tomar, beber, vivir, hacer, tener, viajar</i> , entre otros. Interjecciones y otras expresiones que muestran admiración como: <i>¡Qué guay!, ¿Eh?!</i> , etc.
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Recurso de la prosodia.
Actividades, tiempos y organización.	C6. A1. Conversar. G. 5-8 minutos. C6. A2. Deducir fórmula. A. 10-12 minutos. C6. A3. Usar imperativo voseante. A/ P-AA. 8-10 minutos. C6. A4. Identificar interjecciones. A / P-AA. 10-12 minutos. C6. A5. Ejercicio pares mínimos. A. 5-8 minutos. C6. A6. Compartir datos. G. 8-10 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	Ninguno

Clase 7. Ficha técnica

Tema de la clase	Los diptongos
Objetivo	Que el alumno identifique un diptongo y un hiato.
Objetivo lingüístico	Que el alumno identifique el significado de una palabra gracias a la discriminación de un diptongo y de una palabra con ruptura de diptongo.
Objetivo cultural	---
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	Que el alumno compare la pronunciación de los diptongos, los hiatos y diptongos que presentan rompimiento de diptongo. Que el alumno haga analogías para describir el ritmo del español.
Función comunicativa	Ninguna
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Vocabulario relacionado con viajes como <i>museo, aeropuerto, viaje</i> , etc. Oraciones interrogativas relacionadas con el tema de los viajes. Palabras con “u” que no suena como en: a) guiso, Guelatao; b) en queso. Palabras con diéresis “ü”, como en: <i>pingüino, antigüedad, güero</i> . Diptongos como: <i>eu, ae, au, ue, ou, oi, ei ia, ai</i> entre otros.
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Recurso de la prosodia Explicación de las grafías con vocales y sus pronunciación
Actividades, tiempos y organización.	C7. A1. Lluvia de ideas. AAA. 10 minutos. C7. A2. Discriminar diptongos e hiatos. AA. 8-10 minutos. C7. A3. Discriminar diptongos <i>ie</i> y <i>ei</i> . A. 6-8 minutos. C7. A4. Discriminar rompimiento de diptongo. A. 10-15 minutos. C7. A5. Repasar reglas ortográficas de la “u”. A. 10 minutos. Actividad opcional. C7. A6. Discriminar entre [ge], [gue], [güe], [gi], [gui] y [güi]. A. 5-8 minutos. Actividad opcional. C7. A7. Jugar bingo. G. 10-15 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	Ninguno

Clase 8. Ficha técnica

Tema de la clase	Vocal “e” y “o” a final de palabra
Objetivo	Que el estudiante evite la diptongación de la vocal “e” y “o” a final de palabra gracias a la discriminación entre los sonidos [e] y [ei], y entre [o] y [ou].
Objetivo lingüístico	Que el alumno discrimine la diptongación de la vocal “e” y “o” a final de palabra.
Objetivo cultural	Que el estudiante perciba algunos errores de pronunciación propios de los estadounidenses al hablar en español
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	Crear analogías a partir de una imagen.
Función comunicativa	Ninguna
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Expresiones coloquiales como: me llamo..., gracias, adiós, etc. Estructuras gramaticales para comparar como: “x” es más que..., “x” es menos que...
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Recurso de la prosodia Analogías con imágenes Descripción articulatoria
Actividades, tiempos y organización.	C8. A1. Ver video. P-AA / G. 8 minutos. C8. A2. Compara [o] española y [o] inglesa en final de palabra. P-AA / G. 5-8 minutos. C8. A3. Discriminar [o] española. A. 5 minutos. C8. A4. Compara [e] española y [e] inglesa en final de palabra. P-AA / G. 5-8 minutos. C8. A5. Discriminar [e] española. A. 5 minutos. C8. A6. Juego. G / P-AA. 10-15 minutos. C8. A7. Ver video. P/AA / G. 5-8 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	<i>Cosas que dicen los americanos</i> https://www.youtube.com/watch?v=KqNoSgIqqm4 Exclusivo: ¿Quién es el yankee que hace furor en Internet imitando a los argentinos? http://www.diarioveloz.com/notas/76288-exclusivo-quien-es-el-yankee-que-hace-furor-internet-imitando-los-argentinos https://www.youtube.com/watch?v=haWx3xgIYWU

Clase 9. Ficha técnica

Tema de la clase	El ritmo del español
Objetivo	Que el estudiante se familiarice con el ritmo del español
Objetivo lingüístico	
Objetivo cultural	Debatir sobre las ideas que los alumnos tienen sobre el ritmo del español.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	El alumno hará comparaciones y analogías del ritmo del español.
Función comunicativa	Hacer una encuesta.
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	Verbo gustar.
Habilidad a desarrollar	Comprensión auditiva Comprensión de lectura
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Analogía con imágenes Descripción articulatoria Recurso de la prosodia Fonética combinatoria
Actividades, tiempos y organización.	C9. A1. Hacer una analogía. AA/ A / G. 10-12 minutos. C9. A2. Observar la articulación de las vocales. P-AA. 10-12 minutos. C9. A3. Jugar <i>La papa caliente</i> . G. 15 minutos. C9. A4. Hacer una encuesta. G. 12-15 minutos. C9. A5. Ver y comentar video. P-AA/G. 6-8 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	<i>How to speak with a Spanish accent</i> http://www.youtube.com/watch?v=6ahei-FL7EQ Entrevista con Penélope Cruz https://www.youtube.com/watch?v=lgldCu4m8w Once noticias – Entrevista: Gael García Bernal https://www.youtube.com/watch?v=hgGh3J_gTMc Rosewater’s Gael Garcia Bernal on Working with Jon Stewart - Late Night with Seth Meyers https://www.youtube.com/watch?v=o-0c-96JKFk

Clase 10. Ficha técnica

Tema de la clase	Viajar a un país hispanohablante
Objetivo	Que el estudiante planee con un compañero los aspectos básicos de un viaje a un país hispanohablante
Objetivo lingüístico	Que el alumno exprese sus preferencias de viaje a su compañero y explique el porqué de estas preferencias.
Objetivo cultural	Que el estudiante obtenga información real sobre aspectos turísticos de algunos países hispanohablantes.
Objetivo estratégico (estrategias de aprendizaje y comunicación)	Ceder el turno para hablar Negociar
Función comunicativa	Expresar preferencias Negociar / Llegar a acuerdos
Contenido lingüístico (estructura gramatical)	El condicional (pospretérito) para expresar preferencias. Verbos: gustar, viajar, gastar, poder. Nombres de países hispanohablantes.
Habilidad a desarrollar	Expresión oral
Competencia comunicativa a desarrollar	Competencia fonológica Competencia léxica Competencia ortográfica Competencia sociolingüística
Técnica(s) de corrección fonética	Ninguna
Actividades, tiempos y organización.	C10. A1. Pregunta sensibilización. P-AAA. 3-5 minutos. C10. A2. Enlistar y localizar países. AA. 8-10 minutos. C10. A3. Planear un viaje. AAA. 10-15 minutos. C10. A4. Discutir detalles de un viaje. 20-15 minutos. C10. A5. Compartir opiniones. P-AAA. 5 minutos. C10. A6. Reflexión. AAA/G. 10 minutos.
Recursos electrónicos para el desarrollo de la clase y como apoyo para el profesor	Estos son algunos sitios de Internet que podría servir para realizar la actividad de planear un viaje en grupo. http://www.usa.gov/gobiernousa/Temas/Viajes/Turismo/Planificacion/consejos-generales.shtml http://www.statravel.co.uk/travel-south-america.htm http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/diae-resumen-datos-2013.htm

