

*Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera CIESE-Comillas/Universidad de Cantabria*

2020-2021

Propuesta didáctica para la enseñanza de pronunciación a adolescentes en el aula de ELE:

El tratamiento de los fonemas oclusivos con estudiantes
anglófonos

Trabajo realizado por: Aroa Gómez Herreros

Dirigido por: Rubén Pérez García



Índice

Resumen:	1
Abstract:	1
1. Introducción	2
2. Marco teórico: el estado de la cuestión	5
2.1. Aportaciones de la didáctica de la pronunciación a la enseñanza del español como lengua extranjera	5
2.2. El Análisis Contrastivo en la enseñanza de segundas lenguas	7
2.2.1. El sistema fonológico del español: Las oclusivas y sus alófonos	10
2.2.2. El sistema fonológico del inglés: Las oclusivas y sus alófonos.....	16
2.2.3. Principales errores del alumno anglófono	20
2.3. La didáctica en alumnos adolescentes: análisis y características del perfil	23
3. Presentación y desarrollo de la propuesta didáctica	27
3.1. Cuestiones metodológicas	27
3.1.1. Variedades del español: qué modelo de pronunciación enseñar	27
3.1.2. La corrección fonética: errores seleccionados y plan de actuación	28
3.1.3. Objetivos generales y específicos de la propuesta	32
3.2. Propuesta didáctica	33
3.2.1. Secuencia para trabajar las oclusivas sonoras y sus aproximantes	33
3.2.2. Secuencia para trabajar las oclusivas sordas y su aspiración.....	37
3.2.3. Secuencia para trabajar el lugar de articulación de /t, d/	41
4. Conclusiones.....	45
5. Bibliografía.....	47

Resumen:

El presente trabajo pretende aportar una propuesta didáctica que sirva como referencia a la hora de abordar la enseñanza de la pronunciación a adolescentes anglófonos. Para lograr este objetivo, ofrecemos un estudio previo en el que tratamos el papel de la pronunciación en la enseñanza de ELE, cómo abordarlo tomando como base el Análisis contrastivo y el Método Verbo-Tonal para la corrección fonética de los fonemas oclusivos del español, y qué influencia ejerce el adolescente como alumno meta en su aplicación didáctica.

Palabras clave: pronunciación, fonemas oclusivos, análisis contrastivo, método verbo-tonal, estudiante anglófono, adolescentes.

Abstract:

This paper aims to provide a didactic proposal that can serve as a reference when teaching pronunciation to English-speaking teenagers. In order to achieve this objective, we offer a preliminary study in which we discuss the role of pronunciation in the teaching of Spanish as a foreign language, how to approach it on the basis of Contrastive Analysis and the Verbo-Tonal Method for the phonetic correction of Spanish occlusive phonemes, and the influence exerted by the adolescent as a target learner in its didactic application.

Keywords: pronunciation, occlusive phonemes, contrastive analysis, verb-tonal method, English-speaking learner, adolescents.

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster se enmarca en la disciplina fonética y fonológica, más concretamente en la didáctica de la pronunciación española. Dentro de las competencias lingüísticas que establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2001: §5.2.1.4.)*, encontramos la competencia fonológica, la cual, “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción” del discurso. En este trabajo pretendemos centrarnos en dicho aspecto, orientando la investigación a un perfil de estudiante específico y sus necesidades: estudiantes anglófonos adolescentes.

Tradicionalmente, la consideración que la pronunciación ha tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido como disciplina secundaria, focalizando la atención de las clases y los materiales presentados en los manuales en la gramática o el léxico, relegando las realizaciones fonéticas a apartados meramente anecdóticos sin verdadero peso en el currículo. Si bien es cierto que los principales referentes para la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día, el *MCER* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, atienden la necesidad de formar al alumno en la competencia fonológica como un elemento vertebrador e indispensable en su proceso de aprendizaje; no dudan en reconocer el espacio marginal que esta materia tiende a ocupar en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una segunda lengua:

No son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español -o de cualquier otra lengua- que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos. (*PCIC, 2006*)

Afortunadamente, cada vez son más los docentes que abordan la cuestión de la pronunciación de manera directa y exhaustiva en sus clases, en vez de confiar en la percepción pasiva del alumnado. Nuestro trabajo pretende contribuir a esta nueva tendencia ofreciendo materiales con una base pedagógica y metodológica que sirvan como referente a la hora de abordar la enseñanza de la pronunciación, en este caso, con estudiantes anglófonos. De igual forma, además de poner en valor la competencia fonológica, es nuestro deseo analizar la influencia que determinados perfiles de alumno ejerce sobre la práctica docente. Factores como la edad pueden ser condicionantes en la elaboración de materiales y la dinámica del aula, cuya adecuación al perfil seleccionado facilitará, no solo el proceso de enseñanza del docente, sino, también, el aprendizaje del discente. Con esta idea presente, nuestro trabajo toma como

referencia la idiosincrasia del estudiante adolescente y su aplicación en el tratamiento de la pronunciación.

Para hacer honor al planteamiento expuesto anteriormente, este Trabajo de Fin de Máster se propone dos objetivos generales en clara relación con las dos intenciones mencionadas:

- **Objetivos generales**

- Incidir en la relevancia de la pronunciación como componente dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Ofrecer materiales ajustados al perfil del estudiante adolescente.

A su vez, estos objetivos generales se concretan a lo largo de nuestra propuesta en los siguientes objetivos específicos:

- **Objetivos específicos**

Los objetivos específicos que se pretender alcanzar son los que siguen:

- Revisar el panorama de la pronunciación y sus aportaciones en el aula de ELE.
- Analizar el perfil del alumno adolescente, incidiendo en sus características y necesidades.
- Presentar sintéticamente las características del sistema fonológico español y contrastarlo con el inglés.
- Analizar los principales errores en la pronunciación de los fonemas oclusivos.
- Poner en manifiesto la enseñanza explícita de la pronunciación y el papel del alumno como agente activo.
- Ofrecer una propuesta didáctica eficiente para la corrección fonética.
- Poner en relevancia la adecuación del contenido pedagógico a las edades e intereses del perfil meta.

Como medio para alcanzar estos objetivos, nuestro trabajo consistirá en una revisión bibliográfica descriptiva, en la que abarcar aquellos aspectos que componen el panorama de la pronunciación y su aplicación al perfil de estudiante seleccionado. Por ello, la base de este trabajo estará cimentada en un estado de la cuestión que aúne autores y sus aportaciones a dicho

panorama con el objetivo de recabar toda la información contextualizada posible sobre la que elaborar una propuesta didáctica.

En este estado de la cuestión, revisaremos el tratamiento que la enseñanza de la pronunciación ha experimentado en las diferentes aportaciones metodológicas para después valernos del Análisis Contrastivo del sistema fonológico inglés y español para establecer una hipótesis de errores, focalizándonos principalmente en las realizaciones de los fonemas oclusivos. Posteriormente, nos centraremos en las características del alumno adolescente y su aplicación a la didáctica de segundas lenguas. Finalmente, se procederá a desarrollar nuestra propuesta didáctica, en la que pretendemos proporcionar actividades adecuadas al perfil seleccionado para la enseñanza de la pronunciación de forma activa y explícita, con el fin de trabajar la percepción y producción de los fonemas oclusivos del español.

En definitiva, este trabajo aspira a contribuir, en la medida de lo posible, a la revalorización del componente fonológico dentro de la enseñanza del español adecuándolo al perfil del estudiante meta, ya que, en palabras de Serradilla Castaño (2000: 655): “¿De qué sirve manejar perfectamente el subjuntivo si nadie te entiende lo que dices?”.

2. Marco teórico: el estado de la cuestión

2.1. Aportaciones de la didáctica de la pronunciación a la enseñanza del español como lengua extranjera

Comenzaremos este trabajo haciendo alusión al papel que nuestro objeto de estudio, la pronunciación, ha desempeñado en el aula de ELE a lo largo del tiempo y la consideración que se tiene del mismo hoy en día.

Para acercarnos a la definición del término recurrimos al *Diccionario de términos clave de ELE*, el cual identifica el concepto de ‘pronunciación’ con dos posibles sentidos: “en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica»”. Sin lugar a duda debemos decantarnos por el segundo sentido a la hora de llevar el componente fonológico al aula, pues reducir la importancia de la pronunciación a los elementos segmentales resultaría insuficiente para garantizar un correcto dominio tanto de la producción lingüística oral como de la comprensión. En palabras de Bueno Hudson (2013: 15):

existe una tendencia generalizada a pensar que la dinámica que debe seguirse es trabajar exclusivamente los elementos segmentales de la lengua (los sonidos de la lengua) en detrimento de los elementos suprasegmentales (la acentuación, el ritmo y la entonación) y estos últimos, no solo dificultan nuestra comprensión de una L2, sino que están cargados de significado.

Con el concepto aclarado, cabe preguntarse de qué manera se fue implementando esta materia en las diferentes metodologías de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras que se fueron propugnando a lo largo de los años. Antonio Orta García (2009: 49) nos ofrece un resumen del tratamiento que la pronunciación ha experimentado en las principales corrientes metodológicas, desde el primerísimo Método Gramática-Traducción hasta la metodología hegemónica actual, el Enfoque Comunicativo. El Método Gramática-Traducción depositaba la importancia del aprendizaje en los textos escritos, por tanto, la Gramática y la Semántica relegaban a la pronunciación a un último plano, si no inexistente. Por otra parte, cabe resaltar que el resto de los métodos presentados en la enseñanza moderna de lenguas pueden enmarcarse en dos tipologías respecto a su tratamiento de la pronunciación (Kelly, 1969 *apud* Celce-Murcia, 1996: 2): un acercamiento intuitivo-imitativo o uno analítico-lingüístico; basándose el primero en la capacidad receptiva del aprendiente, y apoyándose el segundo en otros conocimientos, como el alfabeto fonético o las descripciones articulatorias, para enriquecer dicha capacidad.

Dentro de los métodos basados en el primer tipo podemos situar el Método directo, el Audiolingualismo o el Enfoque natural, los cuales confiaban en la escucha de un modelo y la repetición sistemática como medio para adquirir una buena pronunciación. Por su parte, dentro de los métodos analítico-lingüísticos destacan el Método Verbo-Tonal (MVT) y el Método Fonoarticulatorio. El Método Fonoarticulatorio basa su enseñanza en el aprendizaje consciente de la pronunciación mediante el conocimiento del aparato fonador y el sistema articulatorio de la lengua, por lo cual, como bien señala García Ramón (2010: 4), “el alumno debe conocer cuáles son los órganos articulatorios y saber modificar su posición conscientemente”.

En cuanto al MVT, se ha situado como uno de los métodos más defendidos hoy en día para el tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE¹. Autores como Padilla García (2006) defienden las bondades que la inclusión del MVT podría traer al Enfoque Comunicativo, metodología imperante hoy en día, la cual, en sus palabras “no ha logrado solucionar todavía el papel y el lugar que la enseñanza de la pronunciación debe desempeñar en las aulas”, pues se considera que la visión comunicativa, basada en la interacción con el entorno lingüístico, resulta insuficiente para garantizar una correcta competencia fonológica. El MVT parte del concepto de *sordera fonológica*, la incapacidad de percibir sonidos no existentes en nuestro sistema fonológico materno, para asentar su principal objetivo: trabajar la percepción, “reeducar el oído”. Algunos de los procedimientos que el método ofrece para alcanzar dicho objetivo nos los resume García Ramón (2010: 8) en su descripción del método:

- a) La entonación y el ritmo. Son la base de la lengua. Además de intentar que el alumno respete estos rasgos de la lengua aprendida, se pueden situar los sonidos dificultosos en la cima de curva melódica para facilitar su pronunciación.
- b) El recurso de la tensión, que favorece la pronunciación de sonidos.
- c) Fonética combinatoria. Como los sonidos se influyen mutuamente, se puede situar un sonido problemático junto a otros que ayuden a su corrección.
- d) Pronunciación matizada. Consiste en deformar el sonido que se quiere corregir buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error.

Si algo hemos podido apreciar en este repaso de metodologías, es el poco peso que, en general, ha tenido la didáctica de la pronunciación dentro de la enseñanza de segundas lenguas. A este respecto, Poch (2004) nos ofrece dos factores que den respuesta al porqué de esta realidad. El primer factor que se argumenta se relaciona con las creencias que los hablantes

¹ Véase Poch (1999). Dalmau et al. (1985). Padilla García (2006, 2007). Cuenca Borrero (2015)

tienen acerca de la fonología y la pronunciación de la lengua española, creyéndolas equiparables al sistema ortográfico, es decir, se pronuncia como se escribe, lo cual repercute en la visión del español como en una lengua “fácil” de pronunciar que no ameritaría un trabajo explícito. El segundo factor hace mención a la figura del docente y su formación, existiendo la creencia de que solo un especialista en el campo de la fonología y la fonética puede abordar la enseñanza de pronunciación. Ante este prejuicio, Poch (2004) argumenta que no entraña mayor dificultad el campo de la fonética que el de la gramática o el léxico, todos ellos aspectos pertenecientes a la lingüística, por tanto, no habría necesidad de un mayor grado de especialización pues un conocimiento básico es suficiente para trabajar la pronunciación en el aula.

Finalmente, queremos resaltar aquellos factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de, en este caso, la pronunciación, aunque podrían ser perfectamente extrapolables a otras disciplinas lingüísticas tratadas en el aula de ELE, y que trataremos en los puntos subsiguientes de este marco teórico. Aurrecoechea Montenegro (2002: 9) hace alusión a tres factores que condicionan al discente en el aprendizaje de una segunda lengua: “factores lingüísticos, como la lengua materna; factores individuales -la edad, la exposición a la lengua objeto y la instrucción- y por último, los factores afectivos como el grado de aculturación y las creencias tanto de profesores como de alumnos”. En este trabajo pretendemos poner en relevancia los factores lingüístico e individual, por tanto, abordaremos la influencia de la lengua materna recurriendo al Análisis Contrastivo y, posteriormente, atenderemos a las características que presenta el aprendiente en cuestión de edad, adolescentes en nuestro caso, y cómo dichas características afectan el trabajo de la pronunciación en el aula de ELE.

2.2. El Análisis Contrastivo en la enseñanza de segundas lenguas

El *Análisis Contrastivo* (AC) fue la corriente imperante en la pedagogía de segundas lenguas de los años 50. Su modelo se basa en la comparación sistemática de dos lenguas, la materna y la lengua meta², con el fin de extraer aquellos aspectos que podrían suponer dificultades para los estudiantes de una lengua. En palabras de R. Lado, impulsor del modelo en su libro *Linguistics Across Cultures*:

El plan de este libro descansa en la afirmación de que podemos predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje, y aquellas que no entrañarán dificultad,

² Más adelante encontraremos los términos ‘L1’ para identificar la lengua materna y ‘L2’ para la lengua meta.

mediante la comparación sistemática de la lengua y cultura que va a ser aprendida con la cultura y la lengua nativa del estudiante. (1957: Prefacio *apud* Santos Gallardo, 1993: 34)

Esta comparación se fundamenta en la idea de ‘interferencia³’, según la cual, un estudiante transfiere rasgos de su lengua materna a la lengua meta durante el proceso de aprendizaje; por tanto, el aprendizaje será más sencillo en tanto que las estructuras lingüísticas de ambas lenguas sean similares y los errores serán causados por las diferencias entre dichas estructuras. Con esto en mente, el desarrollo que el modelo llevará a cabo, como nos señala Fernández López (1997: 9) consistirá en: “a) descripción formal de los idiomas en cuestión, b) selección de las áreas que van a ser comparadas, c) comparación de las diferencias y semejanzas, d) predicción de los posibles errores” para, de esta forma, elaborar materiales que eviten la aparición sistemática de dichos errores. Cabe mencionar que el AC considera el error un acto intolerable que podría derivar en la formación de hábitos contraproducentes, por tanto, el aprendizaje debe basarse en evitar dichos errores y establecer la repetición de enunciados correctos hasta que estos se mecanicen⁴.

Por supuesto, el modelo no estuvo exento de críticas, las más relevantes aludían a la incapacidad del modelo para predecir errores ajenos a la interferencia entre códigos lingüísticos⁵ o de evitar los errores en absoluto. Santos Gallardo (1993: 66) nos ofrece otras objeciones que se plantearon además de las mencionadas anteriormente:

- resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera.
- estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable
- ignora el componente psicológico y el componente pragmático

Como respuesta a las críticas, R. Wardhaugh (1970) dividió el modelo en dos versiones. La versión “fuerte” mantiene la capacidad del modelo para predecir todos los errores mediante

³ Consideramos ‘interferencia positiva’ aquella derivada de la similitud entre lenguas e ‘interferencia negativa’, la derivada de las diferencias entre dichas lenguas.

⁴ Como podemos deducir por las características mencionadas, y nos confirman Santos Gallardo (1993:35) y Fernández López (1997: 9), el AC deriva de la corriente psicolingüística conductista, la cual basaba su teoría de la adquisición del lenguaje en la correlación estímulo-respuesta con la que generar un input que en base a la repetición establecería estructuras que acabarían por formar un hábito.

⁵ Por ejemplo, aquellos errores derivados del aprendizaje de la propia lengua meta: *¡Vaya, se me han rotpido las gafas!* (Santos Gallardo, 2004:26 *apud* Pérez García, 2011:17). Aquí nos encontramos un error en plano morfológico debido a una generalización.

la comparación entre estructuras lingüísticas, por su parte, la versión “débil” o “moderada” ya no aboga por la predicción, sino que se sitúa como un modelo para establecer hipótesis de errores nacidos de la interferencia entre lenguas, asumiendo que no son los únicos errores existentes, y explicar su origen.

Posteriormente, esta versión débil derivará en el método conocido como *Análisis de errores* (AE), el cual, en vez de centrarse en la comparación de lenguas como entes aislados, recurre a la observación de los errores sistemáticos en producciones reales de los estudiantes y los clasifica cotejándolos con su lengua materna. Finalmente, del AE nacería el concepto de *Interlengua* (IL), el cual, Santos Gallardo (1993: 128) caracteriza como un sistema situado entre la L1 y la L2, pero distinto a estas, el cual está en continua evolución sucediéndose por etapas siendo siempre correcto en su propia idiosincrasia. En otras palabras, la IL es la evolución del aprendizaje que va experimentando el aprendiente sin apegarse al concepto de interferencia o a la sistematización de los errores como medios descriptivos, se trata de un *continuum* hasta el perfeccionamiento de la competencia lingüística y comunicativa con sus propias características individuales.

Desde un punto de vista global, podemos ver como el AC, en su versión moderada, puede mantener su vigencia como medio para establecer una hipótesis antes de enfrentar la realidad práctica, dónde entrarían el AE y la IL. Es debido a esta idea que justificamos la utilización de este modelo en el presente trabajo, ya que se trata de una propuesta teórica que busca diagnosticar errores frecuentes en aprendientes de una determinada lengua para después ofrecer materiales que podrían utilizarse de forma general como aproximación a la enseñanza de la pronunciación, pero que precisarán de una atención individual a cada estudiante una vez llevados a la práctica. Como afirma Lahoz-Bengoechea:

Cada alumno es un mundo, y puede tener más o menos, o distintos problemas de los esperados. Su L1 puede ayudar al profesor como punto de partida para centrar determinadas hipótesis, pero en absoluto lo exime de realizar un diagnóstico de errores personalizado a cada alumno. (:60)

Además, es relevante señalar, que, en el plano de la pronunciación, el AC solo reparaba en el sistema fonológico como un conjunto de fonemas independiente de sus características combinatorias y distribución, lo cual, también implica la elusión de los alófonos de dicho sistema (Poch, 1992 *apud* González Barreda, 2010: 15-16). Por tanto, tomaremos como referencia la versión generativista del modelo contrastivo, en el que “el concepto de

transferencia sigue funcionando, aunque hoy en día no se considera que se transfieran fonemas, sino reglas fonológicas” (González Barreda, 2010: 16).

2.2.1. El sistema fonológico del español: Las oclusivas y sus alófonos

Siguiendo el análisis contrastivo, comenzaremos con el análisis de la lengua meta. En este apartado procederemos a describir, muy brevemente, el sistema fonológico del español y sus características articulatorias, para después centrarnos en el objeto de estudio principal: los fonemas oclusivos y sus realizaciones. Debido a que nuestra propuesta se centra en los elementos segmentales, no haremos alusión en este trabajo a los elementos suprasegmentales de la lengua (la entonación y el acento), los cuales, no obstante, como signos distintivos están cargados de significado y son indispensables para una correcta producción oral.

Para poder describir el sistema fonológico de una lengua es indispensable aludir al concepto de ‘articulación’, el proceso por el cual se configuran los distintos sonidos que producimos. Quilis en su *Tratado de fonología y fonética españolas* define la producción de sonidos articulados de esta forma:

En la producción del sonido interviene un conjunto de órganos que se conoce con el nombre de aparato fonador. Estos órganos tienen, además, otras funciones estrictamente fisiológicas: la respiración, la deglución, etc. Lo importante es que una corriente de aire, que proviene de los pulmones, va a sufrir una serie de transformaciones a su paso por el aparato fonador y se va a convertir en sonidos propios para la comunicación humana. (1999: 57)

Por tanto, los rasgos distintivos que cada fonema presenta dependerán de aquellas transformaciones que haya experimentado desde la producción de la corriente de aire hasta la salida de esta, lo cual, nos permite su clasificación. A continuación, siguiendo el manual de Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2012), *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*, expondremos sintéticamente los rasgos generales en la producción de los sistemas vocálicos y consonánticos de la lengua española y su clasificación.

- **Sistema vocálico**

Los sonidos vocálicos siempre son sonidos sonoros ya que se originan por la vibración de las cuerdas vocales. Desde el punto de vista formal o funcional, una vocal se caracteriza por conformar el núcleo de una sílaba frente a las consonantes. Fonéticamente, se caracteriza por el paso del aire totalmente libre a través de las cavidades supraglóticas, mientras que una consonante siempre encuentra el obstáculo de algún órgano articulatorio. Fonológicamente, el

sistema vocálico del español está formado por 5 unidades distintivas o fonemas para cuya diferenciación el español usa dos propiedades articulatorias:

- Modo de articulación: “representa la modificación que el grado de abertura o cierre que los órganos articulatorios producen en la corriente de aire” (2012: 56). Este rasgo se relaciona en las vocales con el grado de apertura bucal, diferenciando así entre: abiertas (a), medias (e,o) y cerradas (i,u)⁶.
- Lugar de la articulación⁷: “representa la zona donde los órganos articulatorios entran en contacto o se aproximan (...), como consecuencia de ello, se modifica la forma y el volumen de este conducto” (2012: 51). El órgano que interviene en la articulación es la lengua, por tanto, en virtud de la zona donde esta se dirige se habla de tres sonidos vocálicos:

Anteriores o palatales → La lengua se eleva hacia la zona de delante y al mismo tiempo los labios se retraen⁸. (i, e).

Centrales o mediales → La lengua se eleva hacia la zona medio-palatal. (A, vocal neutra desde el punto de vista fonético)

Posteriores o velares → La lengua se eleva ligeramente hacia la zona de paladar blando y al mismo tiempo los labios se abocinan. (o, u)

⁶ Aparte de la nomenclatura aquí expuesta para referirnos al modo de articulación vocálica, también podemos encontrar autores que utilizan los términos ‘abertura máxima, media y mínima’, también en relación con la abertura bucal o, como veremos en el cuadro explicativo posterior, los términos ‘bajas, medias y altas’ relacionados con la posición de la lengua en la cavidad bucal durante la realización de la vocal (Quilis, 2012: 38)

⁷ También podemos encontrar la expresión ‘Punto de articulación’, no obstante, Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2012: 51) apuntan la preferencia por la denominación ‘Lugar de la articulación’.

⁸ La posición labial no es un rasgo distintivo en el sistema vocálico ya que “ se considera que las vocales posteriores van acompañadas por naturaleza de un redondeamiento o abocinamiento de los labios denominado *labialización* y que las vocales anteriores son *no labializadas*” (Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2012: 141), no obstante, sí constituyen una forma de oposición descriptiva. En el apartado referente a la fonología del inglés veremos que el abocinamiento labial sí representa un rasgo distintivo.

	ANTERIORES O PALATALES	CENTRAL	POSTERIORES O VELARES	
	NO LABIALIZADAS		LABIALIZADAS	
	AGUDO	-AGUDO -GRAVE	GRAVE	
CERRADAS ALTAS	/i/		/u/	DIFUSO
MEDIAS	/e/		/o/	-DIFUSO -DENSO
BAJAS		/a/		DENSO

Figura 1. Cuadro de los rasgos vocálicos

Cuadro tomado de Hidalgo Navarro y Quilis Merín (2012: 140)⁹

- **Sistema consonántico**

Al contrario de lo expuesto con las vocales, fonéticamente, el sistema consonántico se caracteriza por la interposición de algún órgano del aparato fonador en la salida de la corriente de aire, de esta forma, las partículas vibran y se producen distintos sonidos. Desde el punto de vista articulatorio, las consonantes funcionan como elementos marginales dependientes del núcleo vocálico. El sistema consonántico del español consta de 19 fonemas distintivos, los cuales lo son solo en posición inicial, tanto absoluta como no absoluta, en otras posiciones pierden su valor distintivo y pasan a ser alófonos. Para describir las consonantes tenemos en cuenta, igual que en las vocales, dos rasgos articulatorios: el modo de articulación y el lugar de la articulación, sin embargo, a estos rasgos se une la acción de las cuerdas vocales, ya que, al contrario que las vocales que eran todas sonoras, las consonantes tienen la capacidad de ser sonoras o sordas en función de si hay, o no, vibración de las cuerdas vocales.

- Modo de articulación: “es la forma que adoptan los órganos para la articulación en una zona, produciendo una resonancia característica” (2012: 179). En otras palabras, la forma en la que el aire vence el obstáculo interpuesto por algún órgano del aparato fonador. Encontramos los siguientes tipos:

Oclusivos: el aire encuentra los órganos totalmente cerrados. La articulación y la explosión se producen al mismo tiempo. Se caracterizan por tener tres tiempos articulatorios; implosión, oclusión y explosión. Son sonidos instantáneos e interruptos. Como adelantábamos,

⁹ El cuadro descriptivo también hace alusión a las oposiciones agudo/grave y denso/difuso, las cuales son rasgos acústicos de las vocales, haciendo referencia al timbre la primera oposición y a la densidad o difusión el segundo.

estos fonemas y sus correspondientes realizaciones, que veremos más adelante, son el objeto principal para nuestra explotación didáctica. Encontramos los siguientes fonemas sonoros: /b, d, g/ y sordos: /p, t, k/.

Fricativos: estos sonidos se caracterizan por una aproximación de los órganos que no llegan a entrar en contacto, de forma que la salida del aire se realiza friccionando el canal estrechado. Se trata de un sonido continuo, sin pausa en su articulación. Son fonemas fricativos sordos: /f, θ, s, x/ y sonoro: /y/

Africados: este tipo de consonantes comparten rasgos de los dos tipos expuestos anteriormente. Presentan dos momentos articulatorios, uno de oclusión, cerrándose completamente los órganos articulatorios para después, gradualmente, abrir el canal dejando salir la corriente de aire friccionando el mismo. Son sonidos interrumpidos y graduales. En nuestro sistema solo existe un fonema africado sordo: /ç/.

Nasales: este tipo de sonidos se caracterizan por la interrupción de la salida de aire por la cavidad bucal, pero con abertura del canal nasal, por tanto, se trata de un sonido interrumpido, como los africados. En español existen los siguientes fonemas nasales, siendo todos sonoros: /m, n, ŋ /.

Laterales: estos fonemas articulan una obstrucción siempre en la zona media de la cavidad bucal y, al mismo tiempo, permiten la salida de aire por los lados de la boca. Nos encontramos ante sonidos continuos. Los fonemas laterales son sonoros: /l, ʎ /.

Vibrantes: en estos sonidos el ápice de la lengua se aplica una o varias veces sobre la zona de los alveolos. Cuando el ápice entra en contacto con la zona de los alveolos se interrumpe la salida del aire y cuando el ápice deja de estar en contacto el aire sale libremente, en definitiva, se trata de sonidos interrumpidos. De nuevo, los fonemas vibrantes de nuestro sistema fonológico son sonoros: /r̄, r/.

- Lugar de la articulación: “describe la zona del tracto vocal donde se aproximan o se ponen en contacto dos órganos articulatorios, de manera que se establece en ese lugar un obstáculo o constricción que afecta a la salida del aire” (2012: 176). Es decir, se trata de la posición que ocupa el obstáculo a vencer por la corriente de aire en los órganos articulatorios.

Bilabial: consonante realizada por la unión o aproximación de los labios. Son fonemas bilabiales: /b, p, m/.

Labiodental: se realiza mediante la unión o aproximación del labio inferior a los incisivos superiores. El único fonema labiodental en español es /f/.

Interdental: el ápice de la lengua se sitúa entre los incisivos superiores e inferiores. Es interdental el fonema: /θ/

Dental: si sitúa el ápice de la lengua tras los incisivos superiores. Son fonemas dentales: /t, d/.

Alveolar: se sitúa el ápice o predorso de la lengua contra, o próxima, a los alveolos. Los siguientes son los fonemas alveolares del español: /s, n, l, r, r̄/.

Palatal: se articula apoyando la lengua en la zona del paladar. Los fonemas palatales son: /y, ç, ɲ, ʎ/.

Velar: en este caso, el postdorso de la lengua se apoya en el velo del paladar. Son fonemas velares: /k, g, x/.

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.	sur.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s		ç	y	x	
Africada											ç			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral										l		ʎ		
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										r̄				

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	

Clasificación articulatoria de los fonemas españoles, según la RFE

Cuadro tomado de Quilis (1999: 55)

- **Alófonos frecuentes de los fonemas oclusivos del español**

Una vez descrito el sistema fonológico general del español, vamos a centrarnos en los fonemas escogidos como material para la explotación didáctica, los fonemas oclusivos, y revisaremos los alófonos que presentan, sin embargo, merece una breve explicación la diferencia entre fonema y alófono. Quilis (2012: 12) nos define ‘fonema’ como “la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos”, los fonemas son aquellos sonidos cuya sustitución en una palabra cambiaría el significado de la misma, no obstante, un mismo fonema, dependiendo de la posición que ocupe en las combinaciones silábicas, puede ser producido de una forma u otra, sonando diferente. Como vemos, un fonema puede tener diferentes realizaciones dependiendo del contexto, a estas realizaciones las llamamos alófonos.

Anteriormente habíamos establecido que los fonemas oclusivos son 6, 3 sordos y 3 sonoros, a continuación, ofreceremos una caracterización de dichos fonemas y sus alófonos más frecuentes, deteniéndonos en su naturaleza y las reglas combinatorias que los rigen. Tomaremos como referencia para dicha caracterización el apartado que la *Nueva Gramática de la lengua española* dedica a las consonantes oclusivas en su tomo de Fonética y Fonología (NGLE: § 4).

Fonemas oclusivos sonoros¹⁰

➤ /b/: fonema oral, oclusivo, bilabial, sonoro.

[b] realización oclusiva: se da al inicio de dicción y tras pausa, así como después de nasal.

[β] realización fricativa aproximante: se da en el resto de casos que no proceda la oclusiva.

En posición postnuclear se neutraliza con /p/ en el archifonema¹¹ /B/

¹⁰ Como vemos, todos los oclusivos sonoros presentan alófonos aproximantes, los cuales guardan cierta semejanza con las realizaciones fricativas, pero, se diferencian de estas en que “el canal de salida del aire es más ancho y, por tanto, la fuerza que este ejerce es menor y no produce turbulencia o ruido de fricción al salir” (NGLE: § 4.3b).

¹¹ Para el concepto de archifonema y su efecto en los sonidos oclusivos hemos recurrido a Quilis (1999). Los archifonemas son el resultado de la neutralización de una oposición fonológica que ha dejado de ser pertinente, estas unidades fonológicas se dan en posición postnuclear y sus realizaciones fonéticas pueden ser muy diferentes, ya que, en palabras del propio Quilis, “dependen tanto de los hábitos o del énfasis del hablante, como de la norma regional: puede aparecer desde el mantenimiento como explosiva sorda o sonora, hasta su desaparición” (1999: 205). Por tanto, pese a que consideramos su mención en este apartado indispensable, no ahondaremos más en esas posibles realizaciones, las cuales se mencionarán más adelante.

- /d/: fonema oral, oclusivo, dental, sonoro.

[d] realización oclusiva: se da al inicio de dicción, tras pausa, tras nasal y tras la realización del archifonema /L/

[ɖ] realización fricativa aproximante: se da en el resto de casos.

En posición postnuclear se neutraliza con /t/ en el archifonema /D/

- /g/: fonema oral, oclusivo, velar, sonoro.

[g] realización oclusiva: se da al inicio de dicción, tras pausa y tras nasal.

[ɣ] realización fricativa aproximante: se da en el resto de casos.

En posición postnuclear se neutraliza con /k/ en el archifonema /G/

Fonemas oclusivos sordos

- /p/: fonema oral, oclusivo, bilabial, sordo.

[p] realización oclusiva: al inicio de sílaba

En posición postnuclear se neutraliza con /b/ en el archifonema /B/

- /t/: fonema oral, oclusivo, dental, sordo.

[t̪] realización interdental: se da cuando el sonido es precedido por una realización de /θ/

[t] realización dental: se da en el resto de casos

En posición postnuclear se neutraliza con /d/ en el archifonema /D/

- /k/: fonema oral, oclusivo, velar, sordo.

[k] realización oclusiva: se da al inicio de sílaba.

En posición postnuclear se neutraliza con /g/ en el archifonema /G/

2.2.2. El sistema fonológico del inglés: Las oclusivas y sus alófonos

Tras la descripción del sistema fonológico de la lengua meta, el español, es necesario proceder de la misma manera con el sistema de la lengua materna, en este caso el inglés, de forma que, siguiendo los principios del AC, podamos yuxtaponer ambos sistemas en busca de aquellos elementos que podrían suponer un problema en el aprendizaje de la pronunciación de la L2. Cabe destacar que esta descripción es un repaso sintético a modo de presentación de las

unidades distintivas del sistema fonológico inglés, entraremos en una explicación más exhaustiva al tratar los alófonos de nuestro objeto particular de estudio.

A la hora de elaborar el panorama fonológico del inglés, seguiremos la misma clasificación expuesta en el apartado anterior, centrándonos en los elementos segmentales y clasificándolos por sus cualidades articulatorias. El trabajo de Cárdenas (1960), *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*, será tomado como referencia para este fin.

- **Sistema vocálico**

Frente al sistema español, con 5 fonemas vocálicos, el inglés presenta un total de 12 fonemas, los cuales, como en español, presentan división por: modo de articulación, esto es el grado de apertura, (altas o cerradas, medias, bajas o abiertas) y lugar de la articulación, la posición de la lengua en la cavidad bucal, (front o palatales/anteriores, central, back o velares/posteriores). A estos rasgos, el sistema vocálico inglés añade otros elementos distintivos que no presenta el español: las vocales pueden oponerse en función de su cantidad y su labialización, es decir, en inglés diferenciamos entre vocales largas o cortas y labializadas o no labializadas, en función del redondeamiento o abocinamiento de los labios.

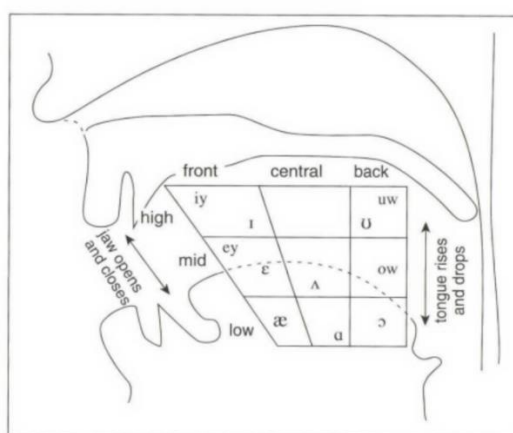


Figure 4.1 The NAE vowel quadrant and sagittal section of the mouth

Cuadro tomado de Celce-Murcia (1996: 95)

- **Sistema consonántico**

En cuanto al sistema consonántico, la lengua inglesa presenta un total de 24 consonantes frente a las 19 españolas. En cuanto a la clasificación, presenta los mismos rasgos que el sistema consonántico español: modo de articulación, lugar de la articulación y acción de las cuerdas vocales (fonemas sonoros en caso de presentar vibración, y sordos en el caso contrario). Procedemos a exponer dicha clasificación.

- Modo de articulación: de nuevo, hace referencia a la forma en la que el aire vence el obstáculo interpuesto por los órganos articulatorios.

Stop: se trata de los fonemas oclusivos, caracterizados por el cierre total de los órganos articulatorios y la posterior explosión del sonido. En inglés tenemos tres oclusivos sonoros: /b, d, g/ y tres oclusivos sordos: /p, t, k/.

Fricative: al igual que las fricativas españolas, estos fonemas se caracterizan por la fricción del sonido al pasar por un canal estrechado. En inglés tenemos los fonemas fricativos sonoros: /v, ð, z, ʒ/ y los sordos: /f, θ, s, ʃ, h/.

Affricate: como veíamos, los sonidos africados parten de un estado de oclusión a la emisión de aire friccionando el canal. En inglés encontramos dos fonemas africados, el fonema sordo: /tʃ/, y el sonoro: /dʒ/.

Nasal: los fonemas nasales son aquellos en los que la salida de aire se produce por la nariz. Todos los fonemas nasales del inglés son sonoros: /m, n, ŋ/.

Liquid: los sonidos líquidos se caracterizan por una mayor abertura que el resto de consonantes. En inglés tenemos los fonemas sonoros: /l, r/

Glide: también llamados sonidos continuos (Cárdenas, 1960: 10) o semivocálicos/semiconsonánticos (Celce-Murcia, 1996: 45). Estos fonemas son sonoros: /w, y/

- Lugar de la articulación: tal y como comentábamos en el apartado del sistema español, este rasgo se relaciona con la posición que los órganos articulatorios ocupan en el tracto bucal durante la producción del sonido.

Bilabial: el sonido se produce por el contacto de ambos labios. En inglés son bilabiales los siguientes fonemas: /b, p, m, w/.

Labiodental: el sonido se produce por el contacto entre el labio inferior y los incisivos superiores. En inglés los fonemas labiodentales son: /f, v/.

Dental: el sonido se produce por el contacto del ápice de la lengua contra la parte posterior de los incisivos superiores. Los fonemas dentales en inglés son: /θ, ð/.

Alveolar: el sonido se produce por el contacto de la lengua contra los alveolos. Los fonemas alveolares en inglés son: /t, s, d, z, n, l/.

Palatal: el sonido se produce por el contacto de la lengua contra el paladar. Los sonidos palatales del inglés son: /ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, r, y/.

Velar: el sonido se produce por el contacto de la parte posterior de la lengua con el velo del paladar. Los fonemas velares en inglés son: /k, g, ŋ/.

Glottal: el sonido se produce mediante el llamado ‘golpe de glotis’, uniéndose las cuerdas mientras pasa el aire, pero sin vibrar. El fonema glotal del sistema consonántico inglés es /h/.

TABLE 3.2 CLASSIFICATION OF NAE CONSONANT PHONEMES

Manner of Articulation	Place of Articulation						
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Stop voiceless voiced	 /p/ /b/			 /t/ /d/		 /k/ /g/	
Fricative voiceless voiced		 /f/ /v/	 /θ/ /ð/	 /s/ /z/	 /ʃ/ /ʒ/		 /h/
Affricate voiceless voiced					 /tʃ/ /dʒ/		
Nasal voiced	 /m/			 /n/		 /ŋ/	
Liquid voiced				 /l/ (/r/)	 /r/	 [ɹ]	
Glide voiceless voiced	 (/hw/)* /w/				 /y/		

Cuadro tomado de Celce-Murcia (1996: 47)

- **Alófonos frecuentes de los fonemas oclusivos del inglés**

Las oclusivas sonoras en el sistema consonántico inglés no presentan realizaciones fonéticas diferentes a la oclusiva, sin embargo, el caso de las oclusivas sordas es diferente, seguiremos el trabajo de Cárdenas (1960) para su explicación. Por tanto, igual que hicimos con el sistema español, procedemos a ofrecer una caracterización de los fonemas oclusivos, así como sus alófonos más relevantes y las reglas combinatorias que los rigen.

Fonemas oclusivos sonoros

➤ /b/: fonema oral, oclusivo, bilabial, sonoro.

- /d/: fonema oral, oclusivo, alveolar, sonoro.
- /g/: fonema oral, oclusivo, velar, sonoro.

Fonemas oclusivos sordos

- /p/: fonema oral, oclusivo, bilabial, sordo.

[p^h] realización aspirada¹²: se realiza después de pausa y al inicio de sílaba con acento fuerte.

[p] realización oclusiva: en el resto de casos.

- /t/: fonema oral, oclusivo, alveolar, sordo.

[t^h] realización aspirada: se realiza después de pausa y al inicio de sílaba con acento fuerte.

[ɾ] realización vibrante sonora: dependiendo del dialecto, puede realizarse en posición intervocálica.

[ʔ] realización glotal: dependiendo del dialecto, puede realizarse en posición intervocálica.

[t] realización oclusiva: en el resto de casos.

- /k/: fonema oral, oclusivo, velar, sordo.

[k^h] realización aspirada: se realiza después de pausa y al inicio de sílaba con acento fuerte.

[k] realización oclusiva: en el resto de casos.

2.2.3. Principales errores del alumno anglófono

Tras haber analizado ambos sistemas fonológicos desde el punto de vista articulatorio y haber reparado en la naturaleza fonética de los fonemas con los que vamos a trabajar, debemos extraer de dicha comparación aquellos elementos que pudieran dificultar la comprensión y producción de los fonemas oclusivos por parte del aprendiente anglófono. Como nos apunta Puigvert Ocal (2001: 19), desde el análisis contrastivo, Lado propone tres verificaciones para extraer los posibles errores:

¹² Cárdenas (1960: 9) nos define el proceso de aspiración de la siguiente manera: “Las variantes alofónicas sordas van seguidas de un soplo de viento fuerte o leve, que se llama aspiración, cuando se encuentran después de pausa (open juncture) o inicial de palabra cuando la primera sílaba lleva acento fuerte”.

1. Si en ambas lenguas existen fonemas parecidos.
2. Si tales fonemas ofrecen alófonos o variantes articulatorias semejantes.
3. Si la distribución de los fonemas y de las variantes son parecidas.

Como vemos, las verificaciones ofrecidas por Lado se centran en cotejar la existencia o inexistencia de sonidos similares en ambos sistemas lingüísticos, a este respecto, Poch (2004: 5) nos ofrece una versión matizada de dichas consideraciones con la que poder clasificar los posibles errores nacidos de la interferencia entre lenguas prestando atención a otros aspectos igual de influyentes que las unidades discretas:

1. sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna
2. sonidos que presentan distinta “realización fónica” en español y en la lengua materna del alumno
3. sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna

En lo referente a la primera consideración, vemos que los sonidos oclusivos son existentes en ambos sistemas, no obstante, sí podría darse una confusión en base a las grafías. En español, el fonema /b/ tiene dos grafías: *b* y *v*, las cuales se pronuncian de igual manera. Por su parte, en inglés, estas grafías se corresponden con dos fonemas distintos y, por consiguiente, se pronuncian de forma diferente: /b/, fonema oclusivo, bilabial, sonoro, y /v/, fonema fricativo, labiodental, sonoro. Sería esperable que, en un primer estadio de aprendizaje, el estudiante anglófono equiparase la grafía *v* con el fonema fricativo de su lengua materna y lo pronunciase en consecuencia, en vez de articular el fonema oclusivo.

Abordemos ahora aquellos fonemas oclusivos que se realizan de forma diferente en la L1 y la L2. Solucionar este tipo de error entraña cierta dificultad, ya que, como señala González Barrera (2010: 38), “el alumno anglosajón ha de despojarse de unos hábitos articulatorios y auditivos para adquirir otros que no es capaz de percibir”, por ello, en un inicio, el alumno tenderá a percibir y realizar los sonidos que contiene su propio sistema en lugar de los originales de la lengua meta.

Los fonemas oclusivos sordos /p, t, k/, difieren en su realización inglesa y española. En inglés, como explicamos en su apartado propio, estos fonemas se aspiran tras pausa y al inicio de sílaba si esta es de acento fuerte. Este fenómeno no se da en el sistema español, por lo tanto, es probable que los aprendientes incurran en dicha aspiración en su proceso de aprendizaje. En cuanto a los fonemas oclusivos sonoros, /b, d, g/, nos encontramos el caso contrario. En español,

los oclusivos sonoros tienen una realización fricativa aproximante en la mayoría de los casos (salvo al inicio de dicción, tras pausa o tras nasal), producción inexistente para el hablante del inglés, que siempre producirá estos fonemas de manera oclusiva. Finalmente, también podemos enmarcar dentro de esta clasificación el caso de los fonemas /t/ y /d/, en español, son fonemas oclusivos dentales mientras que, en inglés, son fonemas oclusivos alveolares. Como vemos, la lengua inglesa retrasa el lugar de articulación de estos fonemas, por tanto, es probable que el estudiante anglófono articule dichos fonemas de forma alveolar cuando hable en español.

Finalmente, tratemos aquellas diferencias resultantes de la distribución que los fonemas oclusivos presentan dentro de la sílaba en cada lengua. Es innegable que la articulación de un sonido no debe tratarse únicamente de manera aislada, como unidad discreta, ya que, su producción final estará influida por los fonemas que lo acompañan y su posición en la secuencia fónica. Es en este punto donde el concepto de ‘archifonema’, que presentamos en el apartado dedicado a los alófonos del español, cobra gran importancia. En español, los fonemas mantienen su carácter distintivo en posición inicial o intervocálica, sin embargo, cuando estos fonemas se presentan en posición postnuclear pierden esa cualidad distintiva y se neutralizan, pudiendo presentar distintas realizaciones alofónicas. Muy diferente es la situación de la lengua inglesa, como nos recuerda González Barrera (2010: 46), pues “en inglés, el comportamiento de estos segmentos difiere en gran medida, ya que su estructura silábica permite a las oclusivas aparecer en posición final de sílaba, de ahí que mantengan su rasgo de oclusividad”.

Los fonemas oclusivos del español /b, d, g/ y /p, t, k/ se neutralizan, respectivamente, en posición final de sílaba, abandonando así la oposición de sonoridad, y dando lugar a los archifonemas : /B, D, G/. Las realizaciones más comunes de estos archifonemas que un estudiante de español puede encontrar son las siguientes¹³:

- /B/: la realización más frecuente de este archifonema es el sonido fricativo aproximante que explicamos anteriormente: [kápsula], aunque, también podrían encontrar una pronunciación enfática del alófono oclusivo [p]: [kápsula]
- /D/: también encontramos la pronunciación fricativa aproximante, aunque es cada vez menos frecuente: [eǰniko], además, se puede pronunciar como una [t] enfática:[atkirɨr],

¹³ La descripción estas realizaciones frecuentes de los archifonemas oclusivos se ha elaborado siguiendo a Hidalgo Navarro y Quilis Marín (2012)

como un cero fónico: [maðrí], y, la variante más frecuente hoy en día, como una interdental [θ]: [libɛrtáθ]

- /G/: también presenta la realización fricativa aproximante, la más frecuente: [agɾɔr] y, también puede realizarse como una pronunciación enfática del alófono oclusivo [k]: [aktɔr].

2.3. La didáctica en alumnos adolescentes: análisis y características del perfil

En este apartado procederemos a analizar el perfil del estudiante adolescente y cómo afecta el factor edad a la aplicación didáctica. Es sabido que las propuestas pedagógicas y los materiales publicados suelen tomar como alumno base al estudiante adulto, sin embargo, como señala Asensio Pastor (2016: 96) “el creciente interés de este tipo de enseñanza ha hecho que las editoriales han aumentado el número de materiales de ELE para niños y jóvenes”, de igual manera, se ha aumentado la oferta formativa para aquellos docentes que deseen abordar la enseñanza para estos perfiles en auge. Consideramos esta tendencia lógica, pues no escapa a la observación general las diferencias que presenta una persona dependiendo de la etapa de su vida en la que se encuentre, y, como consecuencia, la enseñanza debe adaptarse a esos estadios.

Es un factor relevante cuando acudimos a las posibilidades y limitaciones de la edad, recurrir al concepto de adquisición del lenguaje y cómo dicho concepto opera en el proceso de aprendizaje de una L2. Autores como White (1986) postulan que, en la adquisición de una L2, se procede de manera similar que en la de la lengua materna, lo cual, como remarcan Miras Páez y Sancho Pascual (2017: 869), refuerza la visión del alumno como motor activo en el proceso de aprendizaje, y del profesor como agente facilitador con la función de activar los conocimientos y capacidades del discente. La disposición cerebral es un elemento clave para comprender los procesos de aprendizaje de un estudiante, de hecho, en el plano de la pronunciación, Miras Páez y Sánchez Pascual (2017: 871) ya nos apuntan que “superar la niñez es perder capacidades discriminatorias en la percepción de los sonidos y también de la psicomotricidad articuladora para la producción”. El conocimiento de las limitaciones del estudiante por parte del profesor favorece la capacidad de actuación de este, permitiéndole adaptar los materiales para prevenir o solucionar posibles dificultades.

Centrándonos ahora en el perfil adolescente, si nos atenemos a sus capacidades, su proceso de aprendizaje es muy próximo al de los adultos, aunque presentan mayor facilidad

para acceder a ellas. Miras Páez y Sánchez Pascual (2017: 876) nos ofrecen una serie de características cognitivas para tener en cuenta a la hora de trabajar con ellos en el aula de ELE:

- Es menos frecuente que se produzcan espacios de silencio entre los sujetos. Inician rápidamente la comunicación activando los recursos que poseen en la L2/LE. Estas ansias de comunicarse hacen que no presten atención a sus limitaciones en la nueva lengua, por lo que sus producciones están plagadas de errores.
- A diferencia de lo que ocurre con los niños, los procesos seguidos por diferentes sujetos no son ni generales ni homogéneos. El ritmo, el esfuerzo y los resultados son muy variables. La influencia de la lengua materna empieza a ser cada vez más destacada.
- Se produce un aumento de la dificultad para abordar y secuenciar el análisis de la lengua de forma ordenada; categorías léxicas y funcionales aparecen juntas desde los primeros momentos del aprendizaje.
- Entre los jóvenes, comienza a darse una mayor atención y reflexión sobre la lengua que están aprendiendo, unido todo ello a una preocupación por lo que piensen los demás. Esto se traduce en un acercamiento hacia los procesos de aprendizaje más que a los de adquisición. Es frecuente encontrar casos de jóvenes en los que parece detenerse este proceso una vez que han conseguido un nivel de lengua que satisfaga sus necesidades básicas de comunicación.
- Los adolescentes asocian más fácilmente significados y funciones con formas y exponentes. Los estímulos lingüísticos se ven favorecidos por situaciones reales y cercanas.
- Las variables socio-afectivas también son un pilar importante en el caso de adolescentes y jóvenes. En este sentido, hay que tener en cuenta que los niveles de autoestima y de seguridad serán diferentes en cada uno, dependiendo de las experiencias vividas a lo largo de su vida.

Consideramos necesario resaltar lo determinantes que resultan los factores emocionales y psicosociales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes adolescentes. Es un saber compartido que la adolescencia es una etapa de autodescubrimiento y configuración del yo. Se trata de una edad muy inestable en términos de autoconcepto, el cual, está en constante evolución, por tanto, el docente deberá tener siempre presente el valor de la 'autoestima' para trabajar con alumnado adolescente, de hecho, es el primero de los 4 niveles que propone Gallego Codes (2007) para tener en cuenta en el aula:

- autoestima: aceptarlo, valorarlo, imprimir en el adolescente seguridad, dándole señales de que es apreciado y querido;
- dominio de sí o educación de la voluntad;

- autoridad ejercida con coherencia y dejando claro en quién reside;
- aportarle confianza.

La dimensión afectiva resultará determinante a la hora de configurar un plan de enseñanza con alumnos adolescentes. El propio *Marco común de referencia para las lenguas* reserva una apartado para reconocer la importancia del aspecto afectivo:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, 2001: § 5.1.3.)

Para explorar los factores que afectan la dimensión afectiva del aprendizaje, seguiremos a partir de ahora el trabajo de Arnold (2015), *Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE*, en el que nos ofrece un inventario de los aspectos individuales que afectaran al alumno a la hora de afrontar el aprendizaje. El primer aspecto destacado es la ansiedad, el miedo o la frustración resultante de la vulnerabilidad que produce comunicarse en una lengua no dominada. Estrechamente relacionado con la ansiedad, están las creencias negativas que el alumno pueda tener sobre sí mismo, que repercuten en el miedo al fracaso y la vergüenza a enfrentar un acto comunicativo, estos aspectos erosionan dos de los pilares principales para garantizar el buen funcionamiento del aula: la autoestima y la motivación.

La motivación representa las ganas de hacer, la disposición para llevar a término una tarea. Si bien gran parte de la motivación es personal, el docente puede alimentar este factor intentando hacer más atractivo y alcanzable el aprendizaje de la lengua. Esto puede conseguirse mediante la dinamización de la enseñanza y la adecuación de los materiales a las necesidades de los alumnos. De igual manera, el profesor puede contribuir al refuerzo de la autoestima del alumno haciendo del aula un lugar que inspire seguridad y pertenencia, lo cual nos lleva a un aspecto muy relevante en las dinámicas sociales de los adolescentes: el sentimiento de grupo o pertenencia. Un buen ambiente en el aula alimentará la motivación del alumnado y hará del proceso de aprendizaje una experiencia más placentera y productiva, ya que, aspectos contraproducentes como el miedo al ridículo, al error o la vergüenza, serán atenuados por una sensación de confianza y comunidad que propiciará la voluntad comunicativa en el aula de ELE.

. Para fortalecer la dimensión afectiva y reforzar la autoestima y motivación del alumnado, recurrimos a la clasificación que ofrece Gotzens (1986 *apud* Miras Páez y Sancho

Pascual, 2017: 882), donde nos ofrece una serie de refuerzos positivos que el docente puede efectuar en el aula:

- Refuerzo de tipo social. Este refuerzo se percibe como una forma de estima o reconocimiento. En clase, por ejemplo, se podría concretar en la atención que el docente dedica a sus alumnos sin que este muestre un comportamiento indisciplinado o negativo durante el proceso de enseñanza. La técnica psicoeducativa sería precisamente reforzar a quienes colaboran activamente en el desarrollo de la clase y minimizar la importancia o la atención a los que actúan mostrando un comportamiento no deseable (...). Este refuerzo se puede hacer patente a través tanto de manifestaciones verbales como no verbales.

A) Manifestaciones verbales:

- Comentarios halagadores del profesor.
- Feedback positivo del docente al alumnado ante una participación en clase.
- Conversaciones amigables y cercanas con los alumnos sobre un tema de interés para ellos.
- Dirigirse a los alumnos por su nombre haciendo la enseñanza más personalizada.

B) Manifestaciones no verbales:

- Que el docente no pierda el contacto visual y auditivo con el alumnado.
 - Prestar atención a las expresiones faciales que mostramos y cómo reacciona el docente ante los alumnos cuando le preguntan o comentan algo.
 - No mantener una excesiva distancia física ni posturas que bloqueen la comunicación.
- Refuerzo simbólico. Haría referencia a los estímulos no intrínsecos. Pueden ser intercambiados por materiales o actividades atractivas para el alumnado.
 - Actividades reforzadoras. La lista de estas actividades está sujeta a los gustos y aficiones del alumnado.

3. Presentación y desarrollo de la propuesta didáctica

3.1. Cuestiones metodológicas

3.1.1. Variedades del español: qué modelo de pronunciación enseñar

De acuerdo con las estadísticas, el español es la segunda lengua más hablada en el mundo, solo superada por el mandarín. Por tanto, es lógico asumir que la homogeneidad en la producción de esta lengua es un objetivo inalcanzable, lo cual, puede suponer enormes dificultades dentro del aula de ELE: abarcar la divergencia de la lengua será imposible tanto en el plano de la enseñanza para el docente, como en el de aprendizaje para el alumno. En palabras de Monhaler y Matias Miranda (2017):

Frente a la enorme extensión del español, un problema a más se plantea en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma de Cervantes, que es la diversidad lingüística, que se refiere a las variantes de la lengua, las cuales poseen rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos particulares.

Ante la vastedad de variantes, hay una cuestión ineludible, ¿qué modelo debemos enseñar en el aula de ELE?. Afortunadamente, en el plano de la morfología, el léxico y la sintaxis, se puede recurrir a la norma ‘estándar’ fácilmente y aplicarla de forma general, enriqueciéndola con la enseñanza de elementos propios de cada variedad dialectal. Más complicado es, sin embargo, abordar esta tesitura desde el plano de la pronunciación, pues, estandarizar la producción oral y neutralizar el acento del docente no solo es complicado, también deriva en una producción artificiosa y poco natural.

Para decidir qué variedad en la pronunciación debemos abordar en el aula, podemos atenernos a diferentes factores. El primero que vamos a comentar guarda relación con los prejuicios sociolingüísticos. En ciertos sectores habrá variantes consideradas “malas o inferiores” a otras y, por tanto, se preferirá la enseñanza de otra variedad más prestigiosa por encima de estas. Todos hemos oído alguna vez frases como “*El mejor español es el de Valladolid*” o “*La mejor forma de hablar se aprende en Colombia*”, sin embargo, como señala Poch (2004: 3) estas consideraciones distan mucho de ser lingüísticas, el título de prestigio que se les adjudica responde a cuestiones históricas, sociales y económicas. Como ejemplo de prejuicio derivado de cuestiones históricas, tenemos el caso de algunos profesores brasileños que “optan por enseñar la gramática, la pronunciación y el vocabulario de acuerdo con cómo se habla en España, sin tener en cuenta las variaciones lingüísticas de otros países hispanohablantes” (Monhaler y Matias Miranda, 2017). Sobre estos prejuicios debe prevalecer

una máxima en la enseñanza del español: ninguna variedad es mejor o más meritoria de ser enseñada que otra.

Otro factor al que poder atenernos a la hora de escoger un modelo de pronunciación guarda relación con las intenciones y necesidades del estudiante. Comentan Monhaler y Matias Miranda (2017), que un estudiante puede desear aprender el español con el objetivo de ponerlo en práctica en una determinada zona geográfica y, como consecuencia, preferirá aprender la variedad de dicha zona. A priori, ceñirse a las necesidades del alumnado parece la opción ideal, sin embargo, cuando las intenciones e intereses para el aprendizaje de la lengua divergen entre varios alumnos dentro de un mismo aula, la adhesión a las preferencias individuales se vuelve improductiva e inabarcable.

Un aspecto común a los dos factores mencionados es la manipulación de la pronunciación nativa del docente, ya sea por prejuicios sociolingüísticos o por adhesión a las necesidades del alumno. Como comentábamos anteriormente, esta manipulación resulta artificial, no constituye un ejemplo de habla verídico, lo cual entra en conflicto con los preceptos de la corriente metodológica imperante hoy en día, el Enfoque comunicativo, el cual defiende que la exposición a la lengua debe ser lo más real y natural posible.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que la mejor variedad que un docente puede llevar al aula es aquella que le sea propia por su origen, es decir, debe enseñar su forma de habla habitual. A este respecto debemos matizar, no obstante, que, pese a que no debería cambiar su pronunciación, el profesor debe ser consciente de la norma estándar para “saber localizar, respecto a esta, su propia variedad” (Poch, 2004: 4). En consecuencia, nuestra propuesta didáctica tomará como referencia la variedad centro-norte peninsular del español, por tanto, aunque en zonas de México y Perú se hayan documentado realizaciones aspiradas de los fonemas oclusivos (*NGLE*: §4.5h), nuestra variedad dialectal no presenta dicha realización, por lo que nuestra propuesta de corrección fonética se planteará en consecuencia.

3.1.2. La corrección fonética: errores seleccionados y plan de actuación

Nuestra propuesta didáctica constituye un trabajo de ‘corrección fonética’, la cual Llisterri (2008) define como una “intervención para la solución de problemas de pronunciación. Necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir, y, que implica utilizar estrategias para reducir los problemas asociados al «acento extranjero»”. A lo largo del marco teórico hemos ido describiendo las corrientes metodológicas principales que

aplicaremos en la elaboración de esta propuesta. Partiendo de un análisis contrastivo de los sistemas fonológicos del español y el inglés hemos descrito aquellas divergencias que, como resultado de la interferencia negativa entre lenguas, podrían resultar en errores en la pronunciación de los fonemas oclusivos. Para la elaboración de la propuesta didáctica hemos tomado los siguientes errores como contenido principal:

1. La confusión entre el fonema oclusivo /b/ y el fonema fricativo /v/.
2. La producción oclusiva de los alófonos aproximantes de los fonemas oclusivos sonoros.
3. La producción aspirada de los fonemas oclusivos sordos.
4. La realización alveolar de los fonemas dentales /d, t/

La propuesta está dividida en tres secuencias, enfocadas a la corrección de los errores 1 y 2, la primera secuencia; al error 3, la segunda; y al 4, la tercera. Ateniéndonos a los preceptos establecidos por el *PCIC* (2006: § 5.2.) para la enseñanza de contenidos en base al nivel del alumno, las secuencias están dirigidas a alumnos de nivel B1.

En un plano general, nuestra propuesta se identifica como una ‘clase práctica’ tomando como referencia la clasificación que nos ofrece Orta García (2009: 50), es decir, las actividades se han diseñado en torno a un aspecto aislado de la pronunciación y se pueden implementar libremente en el currículo del nivel. En cuanto a la configuración de las secuencias, hemos seguido el esquema que propone Gil Fernández (2007) para el desarrollo de actividades de corrección fonética en el aula de ELE:

- *Fase de audición*: en este apartado se pretende trabajar la capacidad de percepción del alumno, aportando actividades que contribuyan a la discriminación de sonidos. Es en esta fase donde trabajamos para enmendar la ‘sordera fonológica’ que comentábamos en el marco teórico. La importancia de ese tipo de actividades reside en que la incapacidad de percibir desemboca en la incapacidad de producir. Así las cosas, es indispensable asentar los cimientos de la comprensión antes de pasar a la producción.
- *Fase de producción controlada y repetición*: una vez afianzada la capacidad de percibir, debemos instruir al estudiante en la producción, mediante estrategias correctivas, del sonido en cuestión. El papel del profesor como guía en este proceso es indispensable. Señala Gil Fernández (2007: 506) el carácter crucial de esta fase a la hora de evitar la fosilización de los errores previamente detectados. Al término de este tipo de

actividades, los estudiantes deberán de ser capaces de producir los sonidos trabajados de manera, más o menos, constante.

- *Fase de producción libre*: en este apartado pondremos los sonidos trabajados al servicio de actividades de corte más comunicativo, pasando de ser el objetivo central y único de las anteriores fases, a un componente más dentro de una actividad más compleja (Gil Fernández, 2007: 509).

Ahora, centrándonos en las estrategias que hemos implementado en las actividades para garantizar la corrección fonética, hemos tomado como referencia la clasificación que Llisterri propone en el apartado *Aproximaciones a la enseñanza de la pronunciación* de su página web.

Los *métodos articulatorios* beben de la metodología fonoarticulatoria que explicamos en el marco teórico. Basan su aplicación en la descripción de los órganos articulatorios y su configuración en la producción de sonidos de forma que el estudiante sea consciente del funcionamiento articulatorio explícito. Ejemplos del método serían la presentación de esquemas de las cavidades supraglóticas y la dirección consciente de los órganos articulatorios para forzar un sonido.

Los *métodos basados en la audición y repetición*, como explica Llisterri, “se fundamentan en la retroalimentación (feedback) propia del proceso audiofonatorio”. En este tipo de actividades se recurre a las grabaciones y a la comparación de producciones con el fin de propiciar una escucha atenta por parte del alumno.

El *método verbo-tonal*, al cual hicimos referencia en el apartado teórico en el que explicábamos que tenía como objetivo reeducar el oído, por tanto, la percepción es una preocupación clave del método. Otro pilar del método verbotonalista es el aprovechamiento de los recursos de la lengua para la corrección fonética, ejemplos de estos recursos que hemos incorporado a nuestra propuesta didáctica serían los siguientes:

- La fonética combinatoria: Padilla García (2006: 882) describe esta estrategia como la utilización de “aquellas combinaciones de sonidos que sean más adecuadas para ayudar a la producción del alumno”. Es decir, la naturaleza articulatoria de un sonido puede influir en otro con el que se encuentre en contacto, y facilitar, de forma natural, la disposición la disposición de los órganos articulatorios de la forma deseada.

- La pronunciación matizada: en este caso, el proceso “consiste en deformar el sonido que se quiere corregir buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error” (García Ramón: 2010, 8).

Las *herramientas informáticas*, apunta Llisterri en su página, ofrecen recursos muy útiles a la hora de trabajar la pronunciación. Además, como nos recuerda Pérez García, “también ayuda al alumno a tener una mayor autonomía en su aprendizaje ya que desde su ordenador puede llevar a cabo una serie de ejercicios” (2011, 50). Algunos de los medios que nos posibilitan las herramientas informáticas son los programas de grabación y reproducción de sonidos, animaciones y esquemas de movimientos articulatorios, espectrogramas que permitan ver las características acústicas del sonido...

Para terminar este apartado de cuestiones metodológicas, queremos hacer mención a los aspectos de la propuesta didáctica que han sido influidos por el perfil del alumno meta: los adolescentes. En la fase de producción libre de cada secuencia, hemos intentado imprimir un carácter más lúdico y social en las actividades, de esta forma, pretendemos incidir en el interés del alumno, sus gustos y su capacidad creativa para desterrar, de alguna manera, el prejuicio del trabajo de la pronunciación como algo tedioso y mecánico, además de apelar a la individualidad del alumno.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que las actividades se cimentan en la producción oral y el trabajo en gran o pequeño grupo la mayoría de las veces, por tanto, debemos retomar la necesidad de construir un ambiente de comunidad y pertenencia en el aula que explicábamos en el marco teórico para garantizar la participación del alumnado. Como medio para alcanzar este fin, recuperamos algunas de las recomendaciones para fortalecer la dimensión afectiva que nos ofrecían Miras Páez y Sancho Pascual (2017: 882) y que planteamos anteriormente en este trabajo. La idea que subyace a la implementación de estas recomendaciones al poner en práctica nuestra propuesta docente es conseguir una dinámica cómoda en el aula que anime a los estudiantes a involucrarse en el proceso de pronunciación.

Consideramos que el refuerzo positivo debe ser una constante cuando un alumno enfrente al grupo a la hora de pronunciar sonidos que pueden resultar difíciles. Comentarios que alaben su desempeño reforzarán su autoestima y motivación. Así mismo, aunque los estudiantes compartan la misma lengua materna, no tienen por qué compartir los mismos errores o dificultades, en el transcurso de las secuencias, el profesor debe proporcionar una atención individualizada a cada alumno. Finalmente, y sin olvidar la posición de autoridad que todo

docente debe mantener en el aula, es importante ceder terreno a la autonomía del alumno para que no sientan que son tratados como niños.

3.1.3 Objetivos generales y específicos de la propuesta

Antes de adentrarnos en la propuesta didáctica *per se*, queremos hacer mención a los objetivos, tanto generales como específicos, que esta pretende cumplir. Naturalmente, los objetivos de la propuesta guardarán gran relación con los del trabajo en su conjunto que presentamos en la *Introducción*, sin embargo, consideramos que el apartado metodológico merece un grado más de concreción.

Los objetivos generales que nos proponemos abarcar en el desarrollo de la siguiente propuesta didáctica son:

- Garantizar la correcta pronunciación de los fonemas oclusivos del español y sus alófonos.
- Proponer una secuencia dinámica y atractiva para el perfil de estudiante adolescente.

A su vez, estos se desglosan en los siguientes contenidos específicos:

- Mejorar la percepción y la discriminación de sonidos.
- Motivar la autoconsciencia del alumno en su pronunciación.
- Evitar la confusión entre los fonemas oclusivo /b/, fricativo /v/.
- Sistematizar la percepción y producción de los fonemas aproximantes.
- Corregir la aspiración de las oclusivas sordas.
- Corregir el punto de articulación de los fonemas /d, t/.
- Fomentar la seguridad y autonomía de los alumnos.
- Integrar el componente lúdico a la didáctica fonética.

3.2. Propuesta didáctica

3.2.1. Secuencia para trabajar las oclusivas sonoras y sus aproximantes

Nombre de la actividad	¡Oclusiva, no estés tan tensa!
Nivel	B1
Tipo de actividad	Secuencia corrección fonética
Objetivos lingüísticos	Evitar la confusión entre el fonema oclusivo /b/ y el fricativo /v/ Distinguir entre la articulación oclusiva del inglés y la aproximante del español Sistematizar la producción fricativa aproximante al hablar en español
Destrezas	Comprensión y producción oral Producción escrita
Contenidos	Fonemas oclusivos sonoros Fonemas oclusivos aproximantes
Competencias	Competencia fonológica Competencia ortoépica
Destinatarios	Alumnos anglófonos adolescentes
Dinámica	Individual, gran grupo y pequeños grupos
Material necesario	Audios y fotocopias

Desarrollo de la secuencia:

- Fase de audición

Comenzaremos la secuencia diferenciando la grafía *v* española del fonema fricativo inglés, de forma que los alumnos identifiquen las grafías ‘v’ y ‘b’ con la pronunciación que ellos realizan de ‘b’, una oclusiva sonora. Una vez explicada esta posible confusión, pasaremos a los sonidos aproximantes.

Actividad 1: En el siguiente cuadro verás dos columnas, una con palabras en español y otra con palabras en inglés. Vas a escuchar un audio leyendo estas palabras, fíjate en su pronunciación y contesta a la preguntas:

Valor	Very
Boda	Valley
Viento	Violet
Botella	Value

1. ¿Suena igual la ‘v’ en español y en inglés?
2. ¿Suenan diferente la ‘b’ y la ‘v’ en español?

Actividad 2: Observad las siguientes palabras en español, ¿notáis alguna diferencia en la pronunciación de la primera consonante y la segunda de cada palabra?:

Bebe – Dado - Galgo

Seguramente no noten la diferencia a primera vista, ya que su sistema no diferencia entre alófonos oclusivos y aproximantes. Tras recibir la negativa del alumno, el profesor se grabará frente a ellos haciendo uso de la herramienta *PRAAT* pronunciando las tres palabras y, a continuación, grabará a uno de los alumnos. Se escucharán en clase ambas grabaciones, cuantas veces sean necesarias, y se comentará en gran grupo si son capaces de advertir la diferencia. Es conveniente comenzar con los sonidos en posición intervocálica, ya que es la posición que permite reconocer más claramente el movimiento articulatorio que efectuamos al producir una consonante.

- Fase de producción controlada y repetición

Comenzaremos esta segunda etapa, en la que pretendemos que el alumno comience a producir el sonido trabajado, acudiendo a su lengua materna como ejemplo que puedan extrapolar a la pronunciación del español. En este caso, el sistema consonántico inglés contiene el fonema fricativo /ð/, el cual apuntaremos como articulación similar a las escuchadas

anteriormente y recomendaremos su utilización. Finalizaremos la parte de producción controlada introduciendo el componente lúdico mediante un juego.

Actividad 3: Observad las siguientes palabras del inglés, pronunciadlas en alto:

This, They, Although, Breathe

Actividad 4: Prestad atención a cómo habéis pronunciado el grupo ‘th’, a continuación, realizad el mismo sonido al leer las letras resaltadas:

Dedo, Rueda, Desde, Lado

En este momento el profesor debe relacionar que esa variación que ellos reconocen en la ‘d’, por tenerla en su lengua materna, ocurre de forma similar, en español, con la ‘b’ y la ‘g’. Recurriendo a los ejemplos expuestos anteriormente: bebe y galgo, el profesor pronunciará de manera enfática las aproximantes y pedirá al alumnado que lo repita.

Actividad 5: En el cuadro siguiente aparecen las diferentes formas de pronunciar los sonidos ‘b’, ‘d’ y ‘g’ en español. Cada uno de vosotros va a recibir del profesor un papel con una palabra que presenta uno de los sonidos. De uno en uno, pronunciareis dicha palabra y el resto de compañeros la apuntarán en la columna que corresponda.

b como en boda	b como en árbol	d como en ducha	d como en adiós	g como en guante	g como en aguacate

Ejemplos: abrir, balón, diccionario, ladera, gominola, rogar...

Con este ejercicio pretendemos comprobar si son capaces, efectivamente, de producir los sonidos aproximantes, así como de percibirlos. Al final de la actividad, el profesor procederá a la corrección y repetición de los sonidos que hayan causado más problemas.

Actividad 6: Ahora, en grupos, vamos a practicar su pronunciación. Cada grupo formará una fila, el primero de cada fila recibirá una frase con los sonidos trabajados que deberá decir al oído a su compañero de detrás y así, sucesivamente, hasta que el mensaje llegue al último, que lo dirá en alto. Si pronuncia mal los sonidos deberá repetir el proceso. Gana quien consiga hacer llegar el mensaje completo y bien pronunciado¹⁴.

Ejemplos: El vendedor bebía vino barato

Desde diciembre no me ha dado dinero

Sigamos al gato hasta su gatera

- Fase de producción libre

Con la siguiente actividad, pretendemos poner en práctica el contenido trabajado de una manera lúdica y creativa. Nuestra intención es potenciar la capacidad de expresarse del alumnado y fomentar el trabajo grupal.

Actividad 7: Creación de un diálogo. A cada alumno se le adjudicará un sonido: b, d o g, y serán emparejados aleatoriamente. Cada pareja deberá elaborar un dialogo en el que cada intervención deberá presentar el sonido asignado tantas veces como sea posible manteniendo el sentido de la conversación. Utilizad en diccionario si es necesario. Posteriormente, lo representarán en el aula como si fuera una escena de una serie.¹⁵

Ejemplo con los sonidos b/d:

- *Vaya, vaya... parece que al final vais a viajar a Barcelona en verano.*
- *Sí, David dice que lleva décadas deseando ir, así que ha llegado el día.*

¹⁴ Actividad adaptada de Gil Fernández (2007: 507).

¹⁵ *Ibidem*, pp. 512.

3.2.2. Secuencia para trabajar las oclusivas sordas y su aspiración

Nombre de la actividad	Más vale explotar que aspirar...
Nivel	B1
Tipo de actividad	Secuencia de corrección fonética
Objetivos lingüísticos	Distinguir la pronunciación oclusiva del español de la aspirada del inglés Sistematizar la producción oclusiva al hablar en español
Destrezas	Comprensión y producción oral
Contenidos	Consonantes oclusivas sordas
Competencias	Competencia fonológica Competencia ortoépica
Destinatarios	Alumnos anglófonos adolescentes
Dinámica	Individual, gran grupo y pequeños grupos
Material necesario	Audios y fotocopias

Desarrollo de la secuencia:

- Fase de audición

Para trabajar la aspiración de las oclusivas sordas comenzaremos la fase de audición recurriendo, como hicimos en el aparto de las sonoras, a la comparación de producciones entre la lengua meta y la lengua materna, de forma que los alumnos aprecien por primera vez la diferencia entre las realizaciones. De esta forma, primero, les propondremos un cuadro comparativo entre palabras españolas con la producción oclusiva y palabras inglesas que presenten realización oclusiva. Posteriormente, presentaremos otro cuadro con las mismas palabras del español, pero, esta vez, en oposición a palabras inglesas con realización aspirada.

Actividad 1: Observad el cuadro que se presenta a continuación, contiene palabras en español y en inglés que utilizan los sonidos de ‘p’, ‘t’ y ‘k’. Escuchad atentamente el audio donde se pronuncian y responded a las preguntas:

Puerta	Spot
Tibia	Stop
Casa	Awake
Padre	Apart
Túnel	Bottle
Cuerpo	Ask

1. ¿Suenan igual los sonidos resaltados en ambas lenguas?
2. ¿Se pronuncian siempre estos sonidos de igual forma en español y en inglés?
3. En caso contrario, ¿qué otras formas de pronunciarlos se os ocurren?

Actividad 2: Fijaos ahora en este otro cuadro. De nuevo, vamos a escuchar la pronunciación de las palabras presentadas. Responde a las preguntas:

Puerta	Pot
Tibia	Tall
Casa	Cake
Padre	Paper
Túnel	Time
Cuerpo	Cookie

1. ¿Percibes alguna diferencia en la pronunciación de estas palabras?
2. ¿De cuantas formas se pueden pronunciar ‘p’, ‘t’, ‘k’ en inglés?, ¿y en español?

Para finalizar la fase de audición, les pondremos un extracto de la serie *Friends* en el que el personaje de Gary Oldman emite las oclusivas sin aspiración y de forma tan exagerada que llega a escupir. Con este contenido, pretendemos, si bien de forma cómica y exagerada, que se haga más patente la diferencia entre las realizaciones y que aprecien la pronunciación enfática como una estrategia de aprendizaje fonético.

Actividad 3: Vamos a ver un fragmento de la serie *Friends*, observad cómo el personaje de Gary Oldman produce los sonidos de ‘p’, ‘t’, ‘k’ y responded a las preguntas:

<https://www.youtube.com/watch?v=0ISJS4gSBh0&t=58s>

1. ¿Por qué resulta graciosa esa forma de pronunciar?
2. ¿Veis alguna similitud entre esa pronunciación y la española?

- Fase de producción controlada y repetición

Una vez aclarada la diferencia perceptiva de los fonemas en español e inglés, iniciaremos esta primera fase de producción recurriendo a la fonética combinatoria que mencionábamos anteriormente, esto es, a la influencia de otros sonidos que, en la combinación silábica, ayuden a pronunciar correctamente el fonema en cuestión. Ocurre que, en inglés, las oclusivas en grupo consonántico con /r/ o precedidas de /s/ no se aspiran, por tanto, ofreceremos ejercicios con palabras que en español cumplan estos requisitos para acostumar al estudiante a pronunciar la variante oclusiva de forma natural.

Actividad 4: Poned atención a las palabras del siguiente cuadro. Leedlas en voz alta y responded a las preguntas:

[p]	[t]	[k]
Problema	Trueno	Cráter
Prudencia	Traidor	Criar
Práctica	Triangulo	Cruel
Prensa	Trébol	Creecer
Prismáticos	Tridente	Cronómetro

1. ¿Cómo pronuncias los sonidos antes de ‘r’?
2. ¿Se produce aspiración?

Actividad 5: Por grupos, completad el cuadro con palabras del español que empiecen por: esp-, est- y esc/qu. A continuación, cada grupo leerá en voz alta las palabras encontradas fijándose en la pronunciación de los sonidos trabajados. Utilizad el diccionario si es necesario.¹⁶

Esp-	Est-	Esc/que
España	Estocada	Escama
Espada	Estirado	Esqueleto

Actividad 6: Vuestro profesor os ha entregado un papel que contiene la mitad de un trabalenguas. Cada uno leerá su mitad en alto y deberá encontrar al compañero que tenga la otra mitad. Prestad atención a la pronunciación de los sonidos trabajados.

Ejemplos¹⁷: *Cuando pisas pisos, cuenta cuántos pisos pisas, por que, cuando pisas pisos, no sabes cuántos pisos pisas.*

Tres tristes tigres comen trigo en un trigal, un tigre, dos tigres, tres tigres.

Cuando cuentas cuentos, cuenta cuántos cuentos cuentas, porque si no cuentas cuántos cuentos cuentas, nunca sabrás cuantos cuentos has contado.

- Fase de producción libre

Con esta actividad final queremos poner en valor el uso de la música en la enseñanza de la pronunciación, pues, como recalca Serradilla Castaño (2000: 659), “es fundamental la integración de la música en el aula, ya que el alumno, además de divertirse, se familiarizará con el ritmo de la lengua y con los nuevos sonidos”. Así mismo queremos apelar a los gustos del alumno y su capacidad para expresar sus pensamientos y emociones, en definitiva, su individualidad.

¹⁶ Actividad adaptada de González Barrera (2010: 84)

¹⁷ Ejemplos tomados de <https://www.guiainfantil.com/recursos-educativos/>

Actividad 7: Cada alumno debe buscar una canción en español que le guste y presente varias veces en su letra los sonidos trabajados: /p, t, k/. Tras escuchar la canción en el aula, el alumno deberá exponer porqué escogió esa canción en particular, qué verso de la misma es su favorito y porqué.

3.2.3. Secuencia para trabajar el lugar de articulación de /t, d/

Nombre de la actividad	¡T!, ¡D!, un pasito para adelante, por favor.
Nivel	B1
Tipo de actividad	Secuencia de corrección fonética
Objetivos lingüísticos	Distinguir entre la articulación dental del español y la articulación alveolar del inglés de los fonemas /p, t/ Sistematizar la producción dental al hablar en español
Destrezas	Comprensión y producción oral Producción escrita
Contenido fonológico	Consonantes dentales
Competencias	Competencia fonológica Competencia ortoépica
Destinatarios	Alumnos anglófonos adolescentes
Dinámica	Individual, gran grupo y pequeños grupos
Material necesario	Audios y fotocopias

Desarrollo de la secuencia:

- Fase de audición

Como vimos en el apartado teórico, el problema que presentan los fonemas /t, d/ para el estudiante anglófono es el lugar de articulación de los fonemas. En español nos encontramos con que dichos fonemas son dentales, mientras que en inglés la articulación retrasa una posición y se producen como alveolares. El primer paso para trabajar la percepción de esta diferencia es,

de nuevo, apoyarnos en su lengua materna para establecer una oposición. Les presentaremos un audio en el que se escuchen las realizaciones de /t/ y /d/ en español y en inglés. Después, para ayudarles a apreciar la diferencia de manera más visual, les mostraremos imágenes de los órganos articulatorios y su comportamiento en la producción de dichos sonidos en ambas lenguas, de igual manera los animaremos a que hagan el esfuerzo consciente de cambiar la posición de la lengua para que se haga más tangible dicha diferencia¹⁸.

Actividad 1: Vamos a escuchar un audio en el que se reproducen las palabras que aparecen en el siguiente cuadro. Escucha atentamente y responde a las preguntas¹⁹:

Español	Inglés
Tomate	Tomato
Director	Director
Televisión	Television
Doctor	Doctor
Turista	Tourist
Dentista	Dentist

- 1. Prestando atención a los sonidos señalados, ¿suenan igual en inglés y en español?**
- 2. Si notas alguna diferencia, ¿podrías decir cuál es?**

Actividad 2: En las imágenes que encontrareis a continuación se muestra cómo se posiciona la lengua cuando un español y un inglés pronuncian ‘t’ y ‘d’:

¹⁸ Recurrir a la manipulación consciente de los órganos articulatorios en la enseñanza de la pronunciación, como comentábamos en el apartado teórico, es una estrategia propia del Método Fonoarticulatorio.

¹⁹ Actividad adaptada de Pérez García (2011: 61)



Imagen tomada de <https://diloeninglesonline.com/pronunciacion/pronunciacion-t-d-y-r-en-ingles/>

Actividad 3: Como veis, en español la ‘d’ y la ‘t’ se pronuncian poniendo la lengua detrás de los dientes. Intentad pronunciar “Da” y “Ta” poniendo la lengua a la forma española, después pronunciadlo como haríais en vuestra lengua. ¿Percibís la diferencia?

- Fase de producción controlada y repetición

Tras hacer patente la diferencia en la pronunciación, debemos intentar que, cuando hablen español, adelanten el lugar de la articulación de manera constante, para ello recurriremos a la pronunciación matizada y la fonética articulatoria. Siguiendo el ejercicio que propone García Ramón (2010: 8), debemos combinar sonidos que favorezcan el adelantamiento de la lengua, produciendo una cadena articulatoria que mantenga dicha posición hasta la realización del sonido deseado. Al producirse en inglés los fonemas /t, d/ en posición alveolar, debemos recurrir a vocales adelantadas, estas son, en español, la /e/ y la /i/. Junto a las vocales, es conveniente añadir el fonema /θ/ precediendo a /t, d/, ya que, al ser dental en inglés influirá en su realización, acercando dichos sonidos al lugar articulatorio deseado. En el proceso se irán eliminando las ayudas: primero, cambiando las vocales adelantadas por la /a/ central; después, eliminando el apoyo vocálico y finalmente, suprimiendo la influencia de /θ/.

Actividad 3: Observa las siguientes secuencias y leedlas en alto. Cuando llegáis al final, ¿cómo pronunciáis los sonidos resaltados?

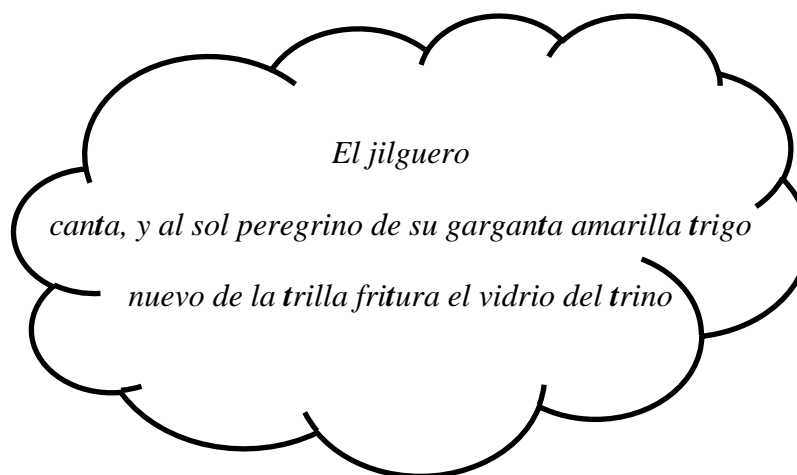
ce-ce-ce-ce...	ci-ci-ci-ci...
cede-cede-cede-cede...	citi-citi-citi-citi...

zade-zade-zade-zade...	zati-zati-zati-zati...
azde-azde-azde-azde...	azti-azti-azti-azti...
de-de-de-de	ti-ti-ti-ti
de	ti

- Fase de producción libre

Para la producción libre vamos a trabajar con textos literarios, en concreto con una figura retórica propia del nivel fonológico: la aliteración. Les presentaremos un ejemplo que el profesor leerá en alto enfatizando el ritmo, después, haremos mención a la figura característica sin necesidad de recurrir al lenguaje poético. Posteriormente, tras dividirlos en grupos, les pediremos que escriban sus propios versos con aliteración de los sonidos trabajados. Finalmente, leerán sus propuestas en clase y, si el espacio y la institución lo permite, los reuniríamos formando un mural que disponer en la pared del aula. De nuevo, queremos incidir en la creatividad del alumno y la poesía es un medio para la expresión de las emociones idóneo.

Actividad 4: Aquí tenemos unos versos de Leopoldo Lugones. Leedlos atentamente:



1. Fijaos en el ritmo y los sonidos señalados. ¿Qué hace especial al poema?

Actividad 5: En grupos de tres, siguiendo el ejemplo, vais a escribir un poema de tres versos que utilice el sonido /d/ o /t/ de manera reiterada. Al final cada grupo lo leerá frente a la clase.

4. Conclusiones

Como señalábamos en la *Introducción*, nuestro objetivo principal en el desarrollo de esta investigación era acercar, poner en valor, la enseñanza de la pronunciación a un determinado perfil de estudiante. El paradigma de la fonética y la fonología y su aplicación al aula de ELE ya es considerado de por sí un trabajo complejo, sin embargo, como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas, la realidad es que existen numerosos recursos y métodos que facilitan la labor del docente para aproximarse a la materia.

El punto de partida en nuestro trabajo, ha sido la elaboración de un estado de la cuestión que nos situase en torno a la evolución y aplicación de la pronunciación en la didáctica de segundas lenguas. Con ello, pretendemos liberar al componente fonético de su posición marginal y situarlo en el punto que merece, junto al resto de competencias de la lengua. Para aproximarnos a la formación explícita en la pronunciación, acudimos al Método Verbo-Tonal, el cual ofrecía una disposición abierta hacia el tratamiento de la pronunciación, proporcionando recursos y estrategias aprovechables para cualquier docente de lenguas extranjeras. Entre esos recursos se encontraba el aprovechamiento de la propia lengua para trabajar la pronunciación, lo que nos llevó a considerar, no solo los mecanismos de la lengua meta, sino también los que presenta la lengua materna del alumno. De este modo, llegamos al Análisis Contrastivo.

Mediante el estudio del Análisis Contrastivo, no exento de críticas como mencionábamos, pudimos apreciar las posibilidades que ofrece la comparación entre sistemas fonológicos para el trabajo de la corrección fonética. En nuestro caso, realizamos un somero estudio de los fonemas y principales realizaciones de los sonidos oclusivos del español y del inglés. En el desarrollo de dicha descripción, pudimos advertir aquellas diferencias entre sistemas que podrían resultar en errores a la hora de la producción. De la misma manera, también obtuvimos recursos implementables en el trabajo de la corrección analizando el sistema propio de la lengua materna del estudiante. Por todo esto, es indudable que el conocimiento fonético que todo hablante tiene por estar en posesión de su lengua materna es una herramienta muy valiosa para el docente a la hora de elaborar, no solo un diagnóstico de posibles errores, sino, también, medios para evitarlos, lo cual facilitará el trabajo en el aula.

Al término del estado de la cuestión, tratamos las características del alumno meta que nos propusimos. Como ya mencionábamos la adecuación de los materiales a las edades de los discentes es una tendencia en boga, pues perfecciona la experiencia del alumno en su proceso de aprendizaje. El estudiante adolescente se encuentra en una etapa compleja donde el profesor

no puede tratarlo como a un niño, pero tampoco como a un adulto. El aspecto más destacable del trabajo con adolescentes es el refuerzo de la dimensión afectiva, pues al encontrarse en una edad tan inestable y proclive al cambio, es imperativo fomentar su motivación y autoestima, aspectos que repercutirán en un mejor rendimiento en el aula.

Ha sido gracias a este marco teórico, a las propuestas que tantos autores han planteado en la historia de la enseñanza de segundas lenguas, que se hemos podido articular una secuencia didáctica que se adecuara a los objetivos establecidos. Por supuesto, como propuesta aportada en un plano teórico, no podemos perder de vista que la realidad práctica puede ser muy diferente, sin embargo, confiamos en haber contribuido al corpus de la enseñanza de la pronunciación, así como, a desmitificar la aparente dificultad del componente fonético. Citando a Abercrombie (1956 *apud* Gil Fernández, 2007: 29):

¿Es realmente necesario que un profesor de idiomas sea fonetista? Yo contestaría que todos los profesores de lenguas, lo quieran o no, son fonetistas. Desde un punto de vista práctico, no es posible enseñar ninguna lengua extranjera a ningún tipo de alumno, sean cuales sean los objetivos y el método, sin dedicar una cierta atención a la pronunciación. Y una cierta atención a la pronunciación es fonética.

Finalmente, queremos incidir en la importancia que está ganando la adaptación de la enseñanza, tanto a adolescentes, como a niños. Como Asensio Pastor (2016: 95) remarca, se ha experimentado en la última década un notable crecimiento de estudiantes pertenecientes a esos núcleos de edad, lo cual, repercute en la demanda de metodologías, manuales y materiales dedicados a sus características y necesidades. Esta situación, no hace más que enfatizar la constante evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro caso, factor que exigirá de sus profesionales una constante formación y adaptación.

5. Bibliografía

- A.A.L.E. Y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Volumen III. Fonética y Fonología*. Madrid: Espasa Calpe, S.A
- ARNOLD, J. (2015). *Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. En La formación del profesorado de Español: innovación y reto*. Difusión. pp. 147-155.
- ASENSIO PASTOR, M. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teóricoprácticas. *Lenguaje y Textos*, n. 44, pp. 95-105.
- AURRECOECHEA MONTENEGRO, E. (2002). *La pronunciación: su tratamiento en el aula E/LE*. (Memoria Fin de Máster) Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- BUENO HUDSON, R. (2013). «Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera», en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, Budapest, Hungría.
- CÁRDENAS, D. N. (1960). *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- CELCE-MURCIA, M. et al. (1996). *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Estrasburgo. Instituto Cervantes (trad.). (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA RAMÓN, A. (2010). Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE). Un estudio de caso. En *Formación continua 2010. Congreso internacional de la asociación de jóvenes lingüistas*. Valladolid, 10-12 de marzo de 2010.

- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español*. Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco/Libros.
- GONZÁLEZ BARRERA, M.C. (2010). *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa pueda tener al aprender fonética española*. (Memoria Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- HIDALGO, A. Y QUILIS MERÍN, M. (2012). *La voz del lenguaje: fonética y fonología del español*. Tirant Humanidades.
- HÓRVATH FALLER, E. (2013). *Planificación, preparación y evaluación de clases de español para niños a través de actividades musicales y de movimiento*. Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania. pp. 157-165.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- LAHOZ-BENGOECHEA, J.M. (2015). “¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?”, en Y. Morimoto, M.V. Pavón, & R. Santamaría (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Actas del XXV Congreso de ASELE*. pp. 49-61. ASELE.
- LLISTERRI, J. (26/08/08). *Aproximaciones a la enseñanza de la pronunciación*. Universitat Autònoma de Barcelona.
http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/IC_SP_08/IC_SP_08.html
- MIRAS PÁEZ, E. Y SANCHO PASCUAL, M. (2017). "La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes", en A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), *Manual del profesor de ELE*, 865-912. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MONHALER, E. M. Y MATIAS MIRANDA, A.F. (2017). “La diversidad lingüística del español en el mundo contemporáneo: propuestas de actividades didácticas”. En *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/006_matiasmonheler.htm

- ORTA GARCÍA, A. (2009). *Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula*, *Phonica*, (vol. 5).
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2006). “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”, en *Actas de ASELE* . pp. 871-887.
- PÉREZ GARCÍA, R. (2011). *La aspiración de las oclusivas sordas por parte de los alumnos anglófonos que aprenden español: corrección en la clase de ELE*. (Memoria Fin de Máster). Centro Universitario CIESE Fundación Comillas, Comillas.
- POCH OLIVÉ, D. (2004). “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1.
- PUIGVERT OCAL, A. (2001). Fonética contrastiva español-alemán, español-inglés, español-francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española. *Carabela*, 49, 17-37.
- QUILIS, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. (2012). *Principios de fonología y fonética españolas* (11.a ed.). Arco/Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SERRADILLA, CASTAÑO, A. (2000). La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes. In M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjeras. Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999. (pp. 655-61). Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).