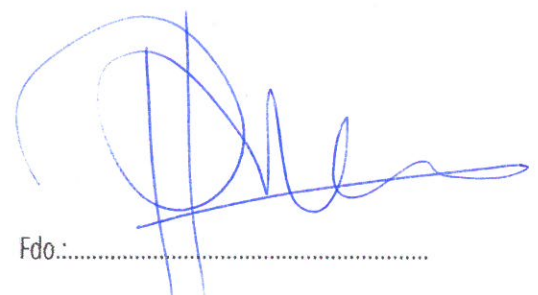




ENTREGA DE COPIA DIGITAL DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER^(1,2)

1. Datos del alumno/a y del trabajo	
Apellidos, Nombre: Fernández Prieto, Irene	
DNI: 71444002E	
Correo electrónico: irene@fernandezprieto.es	Tfno.: 640911794
Máster: MÁSTER EN LINGÜÍSTICA Y ELE	
Título del Trabajo (en español): MANUALES DE ELE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA BRITÁNICA: PROPUESTA DE REORIENTACIÓN HACIA LA ATENCIÓN A LA PRONUNCIACIÓN	
Título del Trabajo (en inglés): SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS IN UK SECONDARY EDUCATION: AN ATTEMPT FOR A REORIENTATION TOWARDS PRONUNCIATION	
Fecha de depósito: 9 de septiembre de 2020	
Director/Tutor (es): Milka Villayandre Llamazares	

2. El alumno/a firmante ha realizado la entrega de una copia digital de su trabajo para su depósito en la Biblioteca Universitaria, AUTORIZANDO a:		
Su difusión en acceso libre (Marcar con una X lo que corresponda)	sí <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Fdo.: 

⁽¹⁾ Este formulario, debidamente cumplimentado y firmado (con firma digital o en su defecto, con firma manuscrita y escaneo del documento), deberá ser entregado por el alumno en formato PDF en el mismo soporte digital, junto con el resto de archivos integrantes del trabajo.

⁽²⁾ Solo se incluirán en el repositorio institucional abierto de la Universidad de León (Bulería) aquellos trabajos que obtengan la calificación de Sobresaliente.



MÁSTER EN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD DE LEÓN

Curso Académico 2019/2020

SEPTIEMBRE

**MANUALES DE ELE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA
BRITÁNICA: PROPUESTA DE REORIENTACIÓN HACIA LA
ATENCIÓN A LA PRONUNCIACIÓN**

**SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS IN
UK SECONDARY EDUCATION: AN ATTEMPT FOR A
REORIENTATION TOWARDS PRONUNCIATION**

Irene Fernández Prieto

Tutora: Milka Villayandre Llamazares

Resumen

Este trabajo nace de la convicción de que en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) existe un vacío importante que llenar en materia de pronunciación. Tras el análisis de cuatro manuales de ELE utilizados en la enseñanza secundaria británica y la exploración del terreno de la evaluación oral en los exámenes de español del sistema educativo británico, se presenta una propuesta didáctica que parte de la creación de un sílabo de contenidos de pronunciación específico para estudiantes de ELE anglófonos de nivel A1 y culmina en el diseño de una batería de actividades cuyo fin es reorientar hacia la atención a la pronunciación el manual utilizado en la práctica docente para ese mismo nivel de competencia.

Palabras clave

Enseñanza de la pronunciación, enseñanza del español a estudiantes anglófonos, análisis de materiales didácticos, evaluación de la producción oral, propuesta didáctica.

Abstract

This paper is founded on the belief that in the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) there is an important gap to fill in terms of pronunciation. After analysing four SFL text books used in British secondary education and exploring the field of oral production evaluation in Spanish exams in the context of the British education system, a didactic proposal -based on the creation of a syllabus with specific pronunciation content for English-speaking SFL students at level A1- is presented. The didactic proposal consists of a battery of activities aimed at reorienting one of the texts books analysed (A1) towards the attention to pronunciation.

Keywords

Teaching pronunciation, teaching Spanish to English-speaking students, analysis of teaching materials, evaluation of oral production, didactic proposal.

Índice de contenidos

1	Introducción.....	4
2	El lugar de la pronunciación en la enseñanza/ aprendizaje de LE	5
2.1	Fonética, Fonología y Pronunciación	5
2.2	La enseñanza de la Fonética y la Fonología, la enseñanza de la pronunciación y la corrección de la pronunciación en el aula de ELE	5
2.3	Un breve vistazo a la historia de la enseñanza de la pronunciación.....	6
2.4	La pronunciación en los documentos de referencia: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).....	11
2.5	La pronunciación en el engranaje de la competencia comunicativa	14
3	Contexto educativo.....	19
3.1	Las lenguas extranjeras en la educación secundaria en Reino Unido.....	20
3.2	El papel del español en la enseñanza británica.....	21
4	Análisis de materiales didácticos	23
4.1	<i>Zoom español 1 Student Book</i>	26
4.1.1	¿La pronunciación aparece de forma sistemática?	26
4.1.2	¿Cómo y dónde se presenta la pronunciación?.....	27
4.1.3	¿Cuál es el contenido de pronunciación?	28
4.1.4	¿Cuál es la secuenciación de los contenidos de pronunciación?	32
4.1.5	¿En qué tipo de actividades aparece la pronunciación?	33
4.1.6	¿Se relacionan pronunciación y lengua oral?	34
4.1.7	¿La pronunciación forma parte de los objetivos?	34
4.1.8	¿La pronunciación se tiene en cuenta en la (auto)evaluación?	34
4.2	<i>¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book</i>	35
4.3	AQA A-level Spanish Year 1 and AS y AQA A Level Year 2 Spanish Student Book	36
4.4	Algunas reflexiones finales.....	38
5	Evaluación de la producción oral en los exámenes de español en Reino Unido: etapas de educación secundaria y preuniversitaria	40
5.1	La pronunciación en el examen oral de español GCSE	41
5.2	La pronunciación en el examen oral de español A-Level.....	43
5.3	Apreciaciones finales sobre la evaluación de la pronunciación	46
6	Propuesta didáctica.....	46
6.1	Sílabo para anglófonos (nivel A1)	47
6.2	Manual de instrucciones de uso de la unidad didáctica	53
6.2.1	Metodología.....	53
6.2.2	Tipología de las actividades	54
6.2.3	Otras apreciaciones sobre las actividades.....	54

6.2.4 Fichas técnicas de las actividades	55
7 Conclusiones	62
8 Bibliografía.....	64
9 Anexos.....	69

1 Introducción

Que la comunicación humana prima la oralidad es un hecho que hoy en día muy pocos ponen en tela de juicio: “La lengua genuina, la verdadera lengua, es la que se oye y se habla” (Silverio-Pérez 2014:58).

El acercamiento a cualquier lengua pasa por el descubrimiento de su oralidad, por la exploración de su forma sonora. Ser dueño de esa oralidad, es decir, poder comprenderla y producirla conlleva, ineludiblemente, el dominio de su pronunciación. De ahí la imposibilidad de obviar la pronunciación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una Lengua Extranjera (de ahora en adelante LE).

El siguiente Trabajo de Fin de Máster nace de la firme convicción de que en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (de ahora en adelante ELE) existe un vacío importante que llenar en materia de pronunciación. Esta omisión, a veces no deliberada, en el caso de la enseñanza secundaria británica, da a luz a materiales didácticos bilingües de calidad excelente en otros aspectos pero que carecen de directrices sobre cómo integrar los contenidos de pronunciación en el currículo, relegando la enseñanza de la pronunciación a un plano marginal y fuera del discurrir fluido de las unidades didácticas.

Con el objetivo de sustentar esta afirmación sobre pilares teóricos y empíricos sólidos, se procederá al examen de cuatro manuales de ELE que constituirían la médula espinal de la enseñanza del español en Nailsea School, instituto de enseñanza secundaria, situado en el sur de Reino Unido, en el que participé como docente durante los primeros meses de 2019.

Posteriormente, se llevará a cabo una exploración del terreno de la evaluación oral en los exámenes de español del sistema educativo británico, más concretamente, de las etapas de educación secundaria y preuniversitaria, con el fin de determinar si existe alguna relación entre la desatención de la pronunciación en los materiales didácticos y el lugar que ocupa la evaluación de la pronunciación en dichas pruebas.

Tras esto, se presentará una propuesta didáctica que comenzará por la creación de un sílabo de contenidos de pronunciación específico para estudiantes de ELE anglófonos de nivel A1 y culminará en el diseño de una batería de actividades a modo de “extensión” del libro del alumno utilizado en la práctica docente para ese mismo nivel de competencia. Se trata, pues, de reorientar dicho manual hacia la atención al componente fonético-fonológico y no solo de crear un apéndice de pronunciación ajeno a la programación del libro de texto.

2 El lugar de la pronunciación en la enseñanza/ aprendizaje de LE

2.1 Fonética, Fonología y Pronunciación

La forma sonora de una lengua puede ser abordada desde diferentes ángulos y para fines muy dispares: si nuestro propósito es conocer cómo son, cómo se perciben y cómo se producen los sonidos del habla, nos aproximaremos a esa forma sonora desde la Fonética (Gil 2007:540); si nuestro objetivo consiste en conocer, además, cómo se organiza dicha forma sonora en las diversas lenguas, acudiremos a la Fonología (Gil 2007:540); y si pretendemos conocer la forma sonora de una lengua lo suficientemente bien como para descifrarla y codificarla adecuadamente (Cantero 1994:249), entonces, lo que buscamos es dominar su pronunciación.

Como se puede colegir de lo anterior, en este Trabajo de Fin de Máster nos adherimos a una definición mucho más abarcadora de pronunciación que la que propone el *Diccionario de términos clave de ELE* (AA.VV. 2008 s.v. *pronunciación*), en la que pronunciación equivale únicamente a “producción fónica”. La pronunciación rebasa los límites de la mera articulación de los sonidos de una lengua, incluso aunque se contemple desde una visión más amplia que incluya el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación). Como soporte o “materialización de la lengua oral, [la pronunciación] es tanto producción como percepción” (Bartolí 2005:3), es “la dimensión fónica de la lengua (de la comunicación), entendida como todo el sistema de la forma sonora (sonido, acento, ritmo, entonación; función y significado)” (Silverio-Pérez 2014:58). De ahí el papel esencial que la pronunciación juega en el éxito de la comunicación.

2.2 La enseñanza de la Fonética y la Fonología, la enseñanza de la pronunciación y la corrección de la pronunciación en el aula de ELE

A la hora de abordar los aspectos relacionados con la destreza de la expresión oral en el contexto de la didáctica de ELE, nos encontramos con tres facetas que muy a menudo se confunden y malinterpretan: la enseñanza de la Fonética y la Fonología, la enseñanza de la pronunciación y la corrección de la pronunciación (Llisterri 2003:91).

Aprender Fonética y Fonología supone una reflexión explícita sobre el sistema de una lengua que debería reservarse al ámbito de los estudios de Filología y, por tanto, a aquellos que quieren convertirse en especialistas en la forma sonora de una determinada lengua (Llisterri 2003:91, Cassany et al. 1994 *apud* Bartolí 2005:7).

Por otro lado, aprender pronunciación capacita al estudiante para utilizar la dimensión fónica de una LE de un modo eficaz en la comunicación, de manera que debería estar presente en la clase de ELE desde los primeros niveles.

En cuanto a la *corrección fonética*, Cantero, en su artículo “Conceptos clave en lengua oral”, la define como la “rama de la fonética que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (tanto en Lengua Materna, como en Segunda Lengua o LE), según las normas de pronunciación correcta” (1998:149). Se trata de una denominación tradicional que se enmarca en las perspectivas prescriptiva y terapéutica de la enseñanza de LE (Silverio-Pérez 2014:61) y su finalidad principal es que el aprendiente pronuncie basándose en un modelo de corrección que viene determinado por la escritura. Esto pone la *corrección fonética* en relación directa con conceptos como la ortología (u ortoepía), que designa “la habilidad de pronunciar correctamente” (AA.VV. 2008, v.s. *pronunciación*) y la ‘ortofonía’, que es “el estudio de los medios para corregir o mejorar la pronunciación” (AA.VV. 2008, v.s. *pronunciación*). Según Cantero (Cantero 2003:550), la corrección fonética, dado que presupone una mediación de la lectoescritura, debería entrar en juego en el aula de ELE en una fase posterior a la introducción de la pronunciación en la que los estudiantes ya estén familiarizados con la escritura de esa lengua.

2.3 Un breve vistazo a la historia de la enseñanza de la pronunciación

Aunque algunos estudios ya han corroborado que los inicios de la enseñanza de la pronunciación tienen sus raíces mucho antes del siglo XIX (Frey 1971:407), estas contribuciones no han logrado dejar su huella en la investigación y la práctica actual de la enseñanza de segundas lenguas.

Los antecedentes históricos de la enseñanza de segundas lenguas muestran que ha sido muy escasa la atención que se ha prestado a la pronunciación en las aulas de LE antes de la segunda mitad del siglo XIX (Murphy 2015:260). No podía ser de otra manera si consideramos que el fin último de aprender una lengua extranjera en ese momento distaba mucho de ser la interacción comunicativa. Cualquier lengua extranjera era, ante todo, en el caso del método de Gramática-Traducción¹, un producto escrito que debía leerse, entenderse y traducirse pero no necesariamente tenía que ser

¹ Los expertos agrupan bajo la etiqueta "Método de Gramática-Traducción" un conjunto de métodos de enseñanza del LE que triunfaron en Europa y América hasta al menos 1880 que reflejan las formas de enseñar latín de los siglos XVII y XIX y se centran en el estudio riguroso de la Retórica y la Gramática (Murphy 2015:263).

hablado. La dimensión oral de una lengua estaba totalmente infravalorada y no se esperaba más de los alumnos que “hablar como un libro” (Firth 1930:177 *apud* Hirschhorn 2017).

En los treinta años que siguieron a 1850, algunos expertos en la enseñanza de LE, como Berlitz (1882), Gouin (1880), Marcel (1853) y Predergast (1864), se alejaron de los modelos tradicionales y promovieron un cambio hacia la priorización de las destrezas orales con especial énfasis en que los estudiantes practicaran el discurso oral improvisado en las aulas de LE. Su forma de enseñar la pronunciación, basada en la exposición al *input* oral y la imitación los ha llevado a ser incluidos bajo la etiqueta de práctica "imitativa-intuitiva"² en la mayoría de los tratados sobre historia de la enseñanza de la pronunciación (Celce-Murcia *et al.* 2010:2).

Aunque estos primeros innovadores fueron pioneros en vislumbrar la importancia de la lengua hablada en el aprendizaje de idiomas, no estaban realmente interesados en la pronunciación; sin embargo, ayudaron a allanar el camino para la aparición de nuevos enfoques que se centrarían en la enseñanza de la pronunciación poco después.

Los últimos años de la década de 1880 fueron testigos de la creación de la Asociación Fonética Internacional por parte de un grupo de destacados fonetistas europeos, a saber, Passy, Vietor y, el que más tarde sería conocido como el "padre de la enseñanza de la pronunciación" o "el hombre que enseñó fonética a Europa", Henry Sweet. La mayor contribución de la Asociación, el desarrollo del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) o, en otras palabras, un sistema de símbolos "capaz de representar el inventario completo de sonidos de todos los idiomas conocidos" (Setter y Jenkins 2005 *apud* Murphy y Baker 2017:7), significó un paso de gigante hacia adelante en la historia de la enseñanza de la pronunciación.

El trabajo de estos fonetistas revolucionó la didáctica de la pronunciación sentando las bases de las que más tarde se convertirían en las premisas centrales del Movimiento de reforma:

- La forma hablada de un idioma es primordial y debe enseñarse primero.
- Los hallazgos de la Fonética deben aplicarse en la enseñanza de idiomas.

² Según Hirschhorn, “Históricamente, la práctica de la enseñanza de la pronunciación se divide en dos categorías o teorías principales: intuitiva y analítica. En la primera, la intuitiva, apoyada en la imitación, el docente sirve como modelo de pronunciación y los alumnos repiten; y en la segunda, la analítica, esta práctica es reforzada por explicaciones de los procesos articulatorios” (Traducción propia de Hirschhorn 2017).

- Los profesores deben tener una sólida formación en Fonética.
- Los alumnos deben recibir formación fonética para establecer buenos hábitos de habla.

(Traducción propia de Celce-Murcia *et al.* 2010:3)

El Movimiento de reforma abrazó la enseñanza de la pronunciación desde su lado más práctico, impulsando el desarrollo de estrategias de enseñanza analítico-lingüísticas que, al final, significaron "una ruptura con las tradiciones anteriores y abrieron el paso a una era moderna de la enseñanza de la pronunciación muy diferente a la del pasado" (Traducción propia de Murphy 2015:265).

La convergencia de las orientaciones intuitivo-imitativas y analítico-lingüísticas fue una de las características más destacadas de la instrucción de la pronunciación en el siglo XX. Esto se hizo patente, por ejemplo, en los años veinte con el auge del Método Directo y el Enfoque Oral de Palmer. Si bien ambas tendencias otorgan un lugar privilegiado a la oralidad en el aula de LE, las estrategias de aprendizaje de los defensores del Método Directo se reducían a la mera intuición, a la imitación del modelo del hablante nativo y a la repetición, mientras que los seguidores del Enfoque Oral recurrieron, además, a la instrucción explícita mediante el uso de descripciones fonéticas (p. ej., gráficos que muestran la articulación de sonidos, sistemas de transcripción visual, etc.) y estrategias como el entrenamiento auditivo o ejercicios de pares mínimos³. Los mismos principios se reflejaron en el Enfoque Audiolingual veinte años después, cuando tanto el Enfoque Oral como el Audiolingual se difundieron ampliamente en Gran Bretaña y Estados Unidos. Que la enseñanza de la pronunciación jugó un papel fundamental en los dos enfoques discutidos anteriormente se evidencia en las actitudes de algunos autores como Charles Fries, principal impulsor del Enfoque Oral, que concedía a la instrucción explícita de la pronunciación una importancia considerable en la clase de LE cuando señalaba que el dominio de los sonidos debe preceder al de otros componentes como el vocabulario.

Durante las décadas de 1960 y 1970, período de pleno apogeo del Enfoque Cognitivo, se cuestionó la eficacia de las estrategias de pronunciación anteriores que, en general, fueron tachadas de "ejercicios no comunicativos desprovistos de sentido"⁴

³ El *minimal pair drill* o ejercicio de pares mínimos es una técnica que deriva de la noción de contraste en la Lingüística Estructural y consiste en oponer palabras que se diferencian por un solo sonido en la misma posición (Celce-Murcia *et al.* 2015:3).

⁴ Durante las décadas de 1950 y 1960, la enseñanza de idiomas se basó en ejercicios de repetición, o *pattern drills*, basados en los preceptos de la Psicología conductista del aprendizaje. Este tipo de instrucción

(Traducción propia de Datko 2013:3). Además, los hallazgos de teorías como la del Período Crítico, que sugerían que la pronunciación nativa era un objetivo prácticamente inalcanzable para los aprendices adultos, contribuyeron a reducir drásticamente el interés en la enseñanza de la pronunciación y a replantear su papel en los currículos de la enseñanza de LE.

En medio de este descuido generalizado de la pedagogía de la pronunciación, el trabajo de Caleb Gattegno con el Método Silencioso mantuvo la pronunciación en la palestra de la práctica de enseñanza de idiomas. Compartiendo algunos de los principios del Enfoque Audiolingual, debe su nombre al tipo de instrucción que defiende: el profesor permanece en silencio la mayor parte del tiempo y hace uso de gestos.

La pronunciación fue prácticamente relegada al olvido con la llegada del Método Comunicativo en las décadas de 1970 y 1980. Dada su preocupación por que el alumno lograra la competencia comunicativa, se habría esperado que la pronunciación se hubiera puesto en primer plano (Hirschhorn 2017:12); no obstante, “la pronunciación estaba tan fuertemente asociada con los ejercicios *drill and kill* que se le restó importancia deliberadamente” (Traducción propia de Euler 2014:36).

Si el objeto del Método de Gramática-Traducción al abordar la enseñanza/aprendizaje de LE fueron los textos escritos, el objeto del Enfoque Comunicativo fue la autenticidad. La búsqueda del habla espontánea que las personas utilizan de forma natural en la interacción cotidiana implicó que los materiales didácticos empezaran a estar sustentados por corpus.

En los años ochenta y noventa, la actitud de los partidarios del Enfoque Comunicativo sería más inclusiva en cuanto a la integración de la pronunciación como un elemento explícitamente enseñable en las aulas de LE y se empezaría a reconocer la posición crucial que ocupa la pronunciación en una comunicación oral exitosa. La visión segmental de la pronunciación de las décadas de 1940, 1950 y 1960 que imponía el colocar el foco en el aprendizaje de los sonidos de forma aislada (especialmente en la década de 1960, en contraste con los sonidos de la L1), la repetición y la imitación dio lugar a una "visión más amplia basada en el discurso" (Traducción propia de Euler 2014:45) en la que la atención se desplazó de los rasgos segmentales a los suprasegmentales. Este contexto pedagógico es el que finalmente permitió una reconciliación entre la “enseñabilidad” de la pronunciación y el logro de la competencia

enfaticaba la precisión como objetivo y se componía únicamente de ejercicios de pares de palabras, es decir, de la articulación de sonidos individuales sin apenas atención al ritmo, entonación o la fonética sintáctica. (Euler 2014:35)

comunicativa. De esta manera, “se invalida cualquier percepción previa existente sobre una división entre pronunciación y competencia comunicativa oral” (Traducción propia de Celce-Murcia *et al.* 2010:35).

Junto con el cambio en los temas abordados por la enseñanza de la pronunciación, en la década de 1980 y posteriormente, hubo un interés creciente en adoptar nuevas perspectivas sobre el tipo de pronunciación que se esperaba que los aprendices de LE alcanzaran. Se propuso, entonces, un objetivo alternativo completamente nuevo para la enseñanza de la pronunciación: la *inteligibilidad* entre hablantes no nativos en lugar del objetivo tradicional del acento nativo que implicaba la erradicación total de los acentos extranjeros de los alumnos. Los expertos coinciden ahora en que el modelo de pronunciación ideal para el estudiante de LE es aquel que no obstaculiza la comunicación y mejora la comprensión (Busà 2008:7; Celce-Murcia *et al.* 2010:19).

Como hemos visto, la historia reciente de la didáctica de lenguas es una muestra inequívoca del abandono al que la pronunciación ha sido sometida en los últimos vaivenes de métodos, modelos y tradiciones lingüísticas (Cortés Moreno 2002; Gil Fernández 2007, 2012; Morin 2007; Usó Viciado 2009; Ahumada 2010; Derwing y Munro 2005 en el caso del inglés).

Asimismo, investigaciones actuales (Cantero 2015) ponen de relieve que las actitudes y creencias de algunos profesores de ELE han contribuido a reiterar algunos de los prejuicios que la pronunciación del español ha venido tiempo acarreado, tales como su relativa sencillez (por tratarse de una lengua cuasi fonética) o el convencimiento de que la pronunciación se aprende sola hablando o por contacto directo con nativos. Esto, unido a una excesiva identificación de la fonética con la escritura en la que la letra se convierte en referente de la realización fónica, la creencia de que para enseñar pronunciación hay que ser fonetista y la escasez de materiales orientados a la inclusión en los programas curriculares del componente fónico, han provocado que esta “empresa multirretos” (Mellado 2012:11) de enseñar pronunciación se afronte de manera superficial y que llegue a las aulas a cuenta gotas y diluida entre componentes como la gramática o el vocabulario, a los que se ha venido dando una importancia mucho mayor.

En definitiva, la desatención de esta parcela de la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha desembocado no solo en su escasa presencia en los currículos, sino también en que se haya minusvalorado como “fenómeno global y decisivo para la competencia comunicativa” (Mellado 2012:11).

Afortunadamente, parece que, en nuestros días, la pronunciación está dejando de ser ese “eterno pariente pobre de la didáctica de idiomas” (Gil 2007:17) para ocupar un lugar cada vez más prominente tanto en la clase de lengua extranjera como en la investigación.

La enseñanza de la pronunciación contemporánea continúa en la línea de priorizar objetivos como la *inteligibilidad*. Ahora, con el punto de mira puesto en la dimensión suprasegmental, recurriendo a los avances tecnológicos y aprendiendo de los hallazgos de una serie de disciplinas como la Psicolingüística, la Pragmalingüística, el Análisis del discurso, la Programación neurolingüística y las Inteligencias múltiples, el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación ha pasado de girar en torno a la figura del profesor y el proceso de enseñanza a poner el foco en el alumno y en el proceso de aprendizaje (Afshari 2016:85). Estos avances han llevado a esta área de la didáctica de la lengua a despertar un renovado interés por parte de investigadores y profesores, que hoy coinciden en que la pronunciación es una parte crucial de la competencia comunicativa.

A pesar de todo, la pronunciación aún no ha alcanzado el lugar que merece en la enseñanza de idiomas, siendo las principales causas la falta de inclusión sistemática en las aulas, así como la ausencia de intentos de incorporar nuevos avances en la propia clase de LE.

2.4 La pronunciación en los documentos de referencia: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El mencionado descuido de la pronunciación puede resultar contradictorio en un momento en que la actuación del profesor de ELE cuenta con dos apoyos didácticos inestimables: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001, 2018) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), cuyas directrices hacen infinitamente más fácil la labor de aproximar la enseñanza de la pronunciación a la práctica cotidiana docente.

Hablar una LE/L2 conlleva el control de un sistema fonético y un sistema fonológico ajenos al de nuestra lengua materna. “A este dominio, que supone un conocimiento de ambos sistemas junto con unas habilidades para activar ese conocimiento en el uso, más unas actitudes, es a lo que llamamos *competencia fonético-fonológica*” (Gil 2012:16). En el apartado 5.2.1.4. del más arriba mentado *MCER* (*MCER* 2001:113), esta competencia recibe la denominación de *competencia fonológica* y

comprende los siguientes conocimientos y destrezas (tanto en su vertiente perceptiva como productiva):

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo, sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocal.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.

En palabras de Alicia Mellado (2012:16) “enseñar pronunciación supone facilitar al alumno el desarrollo (adquisición/aprendizaje) de la *competencia fónica*⁵ de la lengua meta”.

Aunque el *MCER* no establece ningún tipo de secuenciación en los contenidos que el estudiante debería manejar en los distintos estadios de desarrollo de la competencia fonético-fonológica, sí fija una serie de descriptores para cada nivel de referencia en una sección que el mismo documento titula *Dominio de la pronunciación* (*MCER* 2001:114).

En este punto, cabe destacar que la versión del *MCER* de 2018 (todavía no traducida al español) ha complementado ampliamente la escala de Dominio de la pronunciación con respecto a la versión de 2001. De hecho, en la propuesta extendida de 2018, se menciona lo siguiente: “the phonology scale was the least successful of those calibrated in the original research [...] and was redeveloped from scratch” (*MCER* 2018:47).

Esta reformulación de los descriptores de la escala obedece a un cambio en la perspectiva que abandona los postulados tradicionales que equiparaban un dominio alto de la pronunciación a la ausencia de acento extranjero, convirtiendo, por tanto, en el objetivo principal de la enseñanza de la pronunciación la consecución del acento nativo. Este nuevo posicionamiento de los autores del *MCER*, que va mucho más en consonancia con reflexiones recientes sobre la didáctica de la pronunciación de LE, pone el foco de atención en la *inteligibilidad* a la hora de formular los descriptores de la escala, como se puede ver en el siguiente cuadro extraído de la versión de 2018:

⁵ Esta autora utiliza indistintamente los términos *competencia fónica* y *fonético-fonológica*, para designar una misma realidad: el dominio del sistema fonético y fonológico de una lengua junto con las habilidades y unas actitudes que activan ese conocimiento en el uso. Se ha optado en el presente trabajo por la denominación más abarcadora de *competencia fonético-fonológica*. Además, en adelante, se utilizarán, los términos *competencia fonético-fonológica* y *pronunciación* de manera indistinta.

Dominio de la pronunciación			
	Dominio general de la pronunciación	Articulación de sonidos	Rasgos prosódicos
C2	Domina el inventario fonológico de la lengua meta, incluyendo rasgos prosódicos como el acento de palabra o de enunciado, ritmo y entonación, de manera que los matices de sus mensajes son transmitidos de forma clara y precisa. La inteligibilidad y la transmisión efectiva de significado no se ven afectadas por el acento extranjero.	Es capaz de articular prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con claridad y precisión.	Hace uso de los rasgos prosódicos (ej. acento, ritmo, entonación...) de manera apropiada y efectiva para expresar matices sutiles de significado (ej. diferenciar, enfatizar...)
C1	Domina el inventario fonológico de la lengua meta con suficiente destreza como para asegurar la inteligibilidad. Es capaz de articular prácticamente todos los sonidos de la lengua meta: puede presentar acento extranjero en sus producciones, pero no afecta a la inteligibilidad.	Es capaz de articular prácticamente todos los sonidos de la lengua meta de manera muy eficiente. Es capaz de hacer ejercicio de autocorrección cuando no pronuncia correctamente un sonido.	Es capaz de producir un discurso hablado fluido e inteligible con lapsos ocasionales que pueden afectar al acento, el ritmo y/o la entonación, pero no interfieren en la efectividad e inteligibilidad del mensaje. Es capaz de variar la entonación y colocar el acento correctamente para expresar de manera precisa el mensaje que pretende comunicar.
B2	Generalmente, es capaz de usar apropiadamente la entonación, colocar el acento en el lugar correcto y articular con claridad los sonidos. Puede presentar acento extranjero en sus producciones, pero afecta en poca medida a la inteligibilidad.	Puede articular una gran de sonidos en la lengua meta con claridad en discursos extensos. Su producción es inteligible a pesar de que sus producciones presenten algunos errores de pronunciación de manera sistemática. Es capaz de generalizar a partir de su repertorio fonológico para predecir las características fonológicas de las palabras desconocidas (ej. acento de palabra) con un grado de corrección razonable (ej. durante la lectura).	Es capaz de emplear algunos rasgos prosódicos (ej. acento, entonación, ritmo...) para enriquecer el mensaje que quiere comunicar, aunque en su producción se puede detectar influencia de otras lenguas extranjeras.
B1	Su pronunciación es generalmente inteligible. Se acerca al uso correcto de la entonación y el acento tanto de palabra como oracional, pero en su producción se pueden detectar influencias de otras lenguas.	Su producción es generalmente inteligible a pesar de que sus producciones presenten errores en la pronunciación de sonidos o palabras con las que está menos familiarizado/a.	Es capaz de comunicar su mensaje de manera inteligible, aunque en su producción se puede detectar una elevada influencia de otras lenguas extranjeras en lo referido al acento, la entonación o el ritmo.
A2	Su pronunciación es, en términos generales, lo suficientemente clara para ser entendido/a, aunque el interlocutor de sus mensajes tenga que pedir repeticiones de vez en cuando. El marcado acento extranjero que presenta en lo que atañe al acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad, de manera que puede tener que recurrir a la colaboración del interlocutor. Aun así, la pronunciación de palabras conocidas es clara.	Su pronunciación es generalmente inteligible cuando se comunica en situaciones cotidianas siempre y cuando el interlocutor haga un esfuerzo por entender determinados sonidos. Los errores de pronunciación sistemáticos no entorpecen la inteligibilidad siempre y cuando el interlocutor haga un esfuerzo para reconocer y ajustarse a la influencia que la procedencia lingüística del aprendiente pueda tener en su pronunciación.	Es capaz de hacer un uso adecuado de los rasgos prosódicos de enunciados sencillos y palabras frecuentes a pesar de que en su producción se puede detectar una elevada influencia de otras lenguas extranjeras en lo referido al acento, la entonación o el ritmo.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y enunciados aprendidos la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo	Puede reproducir sonidos en la lengua meta con ayuda. Es capaz de articular un número limitado de sonidos de manera que el discurso es solo inteligible si el interlocutor colabora (ej. reformulando	Es capaz de hacer un uso adecuado de los rasgos prosódicos de enunciados sencillos y palabras frecuentes a pesar de que en su producción se puede detectar una elevada influencia de otras lenguas

lingüístico al que pertenece el aprendiente. Es capaz de reproducir correctamente un inventario de sonidos limitado además del acento de palabras y enunciados frecuentes y conocidos.	la producción del aprendiente correctamente y desencadenando la repetición de nuevos sonidos).	extranjeras en lo referido al acento, la entonación o el ritmo. Necesita de la colaboración de su interlocutor.
---	--	--

Figura 1. Escala de *Dominio de la pronunciación* (traducción al español de elaboración propia) (MCER 2018:136).

Veamos ahora qué herramientas ofrece al docente el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (de ahora en adelante *PCIC*) al que hemos hecho mención en el comienzo de este apartado. El *PCIC* recoge un inventario amplísimo de contenidos de aprendizaje relativos a la pronunciación en una sección etiquetada bajo el título 3. *Pronunciación y prosodia* (*PCIC* 2006:125 y ss.).

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. La sílaba ▪ 2. El acento en español <ul style="list-style-type: none"> — 2.1. El acento léxico — 2.2. El acento oracional — 2.3. El acento enfático ▪ 3. Distribución y tipos de pausas <ul style="list-style-type: none"> — 3.1. El grupo fónico — 3.2. El tempo ▪ 4. El ritmo en español ▪ 5. La entonación en español <ul style="list-style-type: none"> — 5.1. Las formas entonativas básicas — 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Las vocales del español <ul style="list-style-type: none"> — 1.1. Modificaciones contextuales — 1.2. Secuencias vocálicas — 1.3. Fenómenos dialectales ▪ 2. Las consonantes del español <ul style="list-style-type: none"> — 2.1. Variantes contextuales — 2.2. Consonantes agrupadas — 2.3. Variantes dialectales

Figura 2. Contenidos relativos a la pronunciación que aborda el *PCIC* (2006:125 y ss.).

Se trata de un repertorio de “microdestrezas fónicas”⁶ (Mellado 2012:17) que prevén ser abordadas en una secuenciación de tres fases (de *aproximación*, *profundización* y *perfeccionamiento*), siguiendo los niveles de referencia establecidos por el *MCER* (A, B y C).

2.5 La pronunciación en el engranaje de la competencia comunicativa

Estas dos “biblias” de la enseñanza de ELE, instancias con las que todo profesor debería mantener un contacto frecuente, se encuadran dentro del actual Modelo

⁶ En el apartado 6 de este trabajo se especifican con más detalle cuáles son las “microdestrezas” contempladas en dicho repertorio.

Comunicativo de enseñanza por competencias. En la perspectiva comunicativa, cuyo foco se centra en cómo usamos la lengua más que en cuánto sabemos de ella, la preocupación central es que el aprendiente perfeccione su habilidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla⁷, es decir, que desarrolle su *competencia comunicativa*⁸.

En este contexto, hablar es hacer y el manejo eficiente de la pronunciación se extiende a las *actividades comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación*. Es decir, hablar una lengua extranjera supone el control de estas actividades comunicativas en su vertiente fónica y enseñar pronunciación significa lograr que el aprendiente desarrolle su *competencia fonético-fonológica*⁹, como parte de un todo que es la *competencia comunicativa*.



Figura 3. Esquema-resumen sobre la situación de la *competencia fonético-fonológica* dentro del todo de la *competencia comunicativa* (MCER 2001:13 y ss.). De elaboración propia.

Si acudimos a los documentos de referencia, comprobamos que los listados de procesos, estrategias y competencias en el caso del *MCER* y los inventarios de microdestrezas en el caso del *PCIC* contienen multiplicidad de puntos asociados con la *competencia fonético-fonológica*. No obstante, habremos de llevar a cabo un gran ejercicio de abstracción si queremos contemplar la influencia de la *competencia fonético-fonológica* en las demás competencias lingüísticas y no lingüísticas y la interrelación de lo fónico con las estrategias del ámbito oral.

⁷ A grandes rasgos, así es como el *Diccionario de términos clave de ELE* define la competencia comunicativa (AA.VV. 2008 s.v. *competencia comunicativa*).

⁸ Según el *MCER*, la *competencia comunicativa* está compuesta por tres grandes grupos de competencias: *lingüística, pragmática y sociolingüística*.

⁹ El *MCER* sitúa la *competencia fonológica* dentro de las *competencias lingüísticas*, junto con sus otras cinco integrantes: la *competencia léxica*, la *gramatical*, la *semántica*, la *ortográfica* y la *ortoépica*. Esta es la organización que se sigue en la Figura 3.

Me arriesgo a afirmar que el propósito último del profesor de ELE es que sus alumnos lleguen a comunicarse con éxito en la lengua que están aprendiendo. Que el proceso comunicativo en una LE llegue a buen puerto depende del dominio de una serie de habilidades o competencias por parte del aprendiz, que no solo deberá ensamblar para que encajen correctamente como si de un “puzle” (Iruela 2007:9) o “rompecabezas” (Ahumada 2010:7) se tratara, sino que tendrá que arreglárselas para que cada pieza cumpla su función en el mecanismo comunicativo sin que ninguna se vea mermada por las deficiencias o la falta de mantenimiento de sus vecinas.

Para dar cuenta de todas las esferas de una lengua extranjera que se ven afectadas por el abandono de la instrucción específica del nivel fónico o, dicho de otro modo, los beneficios que tiene el desarrollo del plano fónico en otros ámbitos de la lengua objeto de aprendizaje, el docente que se embarque en la tarea de enseñar pronunciación deberá conocer y transmitir a los aprendientes las complejidades de ese engranaje y concederle a la *competencia fonético-fonológica* un lugar en dicho entramado.

En esta dirección, han sido numerosas las tentativas de mostrar el carácter transversal de la *competencia fonético-fonológica* (Mellado 2012; Gil 2007, 2012; Villaescusa 2010). Sin embargo, haremos, en las líneas que siguen, una síntesis de los postulados principales que Iruela defiende en su tesis *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (2004:26 y ss.), por encontrar este trabajo especialmente revelador y clarificador en este sentido. De este modo, se presentan dos cuadros, que servirán como recurso gráfico para contemplar desde una perspectiva particular los componentes implicados en la competencia fonético-fonológica y, al mismo tiempo, para estimar su relevancia en la comunicación y en la enseñanza de LE.

Primeramente, hay que puntualizar que este autor asume el modelo y el aparato terminológico que presenta el *MCER* con respecto a la clasificación de las *actividades de la lengua* y al modelo de *competencia comunicativa* que propugna. Esta guía general para profesores de LE contempla la pronunciación en dos direcciones: como parte de las *actividades de la lengua*¹⁰ y como una competencia más dentro de la *competencia comunicativa*. Cada uno de los cuadros propuestos muestra por separado las mencionadas esferas: el primero, alude a la presencia de la pronunciación en las

¹⁰ Con el término de *actividades de la lengua* se refiere el *MCER* a aquellas tareas que las personas realizamos con el lenguaje natural en nuestra interacción con otros en un medio social, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, y con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos (AA.VV. 2008 s.v. *actividades de la lengua*).

actividades de la lengua; el segundo¹¹, plasma de qué manera la *competencia fonético-fonológica* se entreteje en las demás competencias como parte del armazón de la *competencia comunicativa*.

		Procesos en los que interviene	Estrategias implicadas	Importancia para la comunicación y el aprendizaje de LE
Actividades de la lengua oral	Expresión	Articular el enunciado usando las destrezas fónicas.	Control de la intensidad de la voz.	La pronunciación otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte.
	Comprensión	Percibir los elementos fónicos del enunciado.		Un nivel de competencia fónica insuficiente dificulta la comprensión auditiva.
	Interacción y mediación	Se superponen los procesos de la expresión y comprensión orales.	Las mismas que en la expresión y comprensión orales.	Necesaria para la construcción conjunta de la comunicación a través de la expresión y comprensión orales.
Actividades de la lengua escrita ¹²	Expresión	Presencia de una voz interior que genera una articulación mental de los sonidos.		Atribución de una estructura fónica adecuada a cada unidad del texto.
	Comprensión	Presencia de una voz interior que genera una percepción mental de los sonidos.	Transcripción de la voz interior y aplicación de las reglas de conversión de sonido a letra de acuerdo con cada interlengua particular.	Identificación en el texto "virtual" de las unidades de significado e integración de estas en un enunciado con la entonación apropiada.
	Interacción y mediación ¹³	No se mencionan.	No se mencionan.	No se mencionan.

Figura 4. Presencia de la pronunciación en las actividades de la lengua. Elaboración propia a partir de las ideas de Iruela (2004:26 y ss.)

Otras competencias		Zonas de intersección de la competencia fonológica con otras competencias	Importancia global para la comunicación y la enseñanza de LE
Lingüísticas	Léxica	La identificación oral de los ítems (conocer una palabra significa poder	La adquisición del léxico implica su correcta percepción y producción en la lengua oral.

¹¹ El cuadro que aparece en la Figura 5 es una adaptación ampliada de la tabla que Villaescusa Illán (2010:130) proponía en su artículo, basándose en las ideas de Iruela (2007), para plasmar las múltiples maneras en las que se yuxtaponen la *competencia fonético-fonológica* y las restantes competencias en las que el *MCER* desglosa la *competencia comunicativa*.

¹² A pesar de que el *MCER* no reconoce la importancia de la pronunciación en las *actividades de la lengua escrita*, Iruela y otros autores (Cantero, 2002) defienden que el papel de la *mediación fónica* es crucial en la *comprensión, expresión e interacción escritas*. En este sentido, abogan por la existencia de una *voz interior* como representación mental del sonido que surge pareja al acto de lectura y en la que están presentes no solo los elementos segmentales, sino también la entonación, las pausas y los grupos entonativos. Además, el mencionado *locutor* también se manifiesta en la lectura, hecho que permite una transcripción virtual de lo dicho y una posterior conversión de elementos fónicos a gráficos siguiendo las idiosincrasias particulares de la interlengua de cada individuo.

¹³ De acuerdo con los postulados de Iruela (2007), la *mediación oral*, cuando sucede en el aula de lenguas extranjeras entre alumnos, ya está incluida en la *interacción oral*.

		pronunciarla con claridad y reconocerla auditivamente; pensemos en pares mínimos del tipo, <i>pollo/ bollo, cara/ casa</i>).	El dominio del sistema fónico de una L2 facilita la adquisición del vocabulario tanto para usarlo como para recordarlo como una entidad con significado.
	Gramatical	La morfología (<i>he ido/ ha ido, pase/ pasa</i>).	La precisión en la articulación y percepción de los fonemas que representan la flexión de las palabras facilita la inteligibilidad al aprendiente cuando actúa como hablante o como oyente.
		La sintaxis, asociada a la entonación (especialmente en las oraciones subordinadas, preguntas o exclamaciones).	Las oraciones compuestas están asociadas a una entonación determinada que ayuda a delimitar los sintagmas que la componen.
		El ritmo de las palabras átonas (especialmente, pronombres y preposiciones se apoyan en el verbo al que acompañan y su pronunciación se relaja: <i>voy a mi casa</i>).	La reducción de la intensidad y duración de las palabras átonas produce variaciones específicas en el ritmo.
	Ortográfica	Las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido y cuya relación no es siempre directa (por ejemplo, la letra <i>c</i> representa dos fonemas /k/ y /θ/ en el español del centro-norte peninsular).	El conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral y la escrita permite al hablante escribir correctamente una palabra e incluso transcribir de manera eficaz palabras que no ha oído nunca.
	Ortoépica	La competencia oral.	La realización del discurso oral (las pausas, la entonación y demás recursos fonológicos son los que ofrecen cohesión y claridad a la lengua oral.
		La lectura.	Los errores relacionados con la ortoepía pueden interferir en la comunicación oral al dificultar la comprensión del aprendiente o interferir en el mismo cuando actúa como oyente. La <i>competencia ortoépica</i> permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto y predecir la pronunciación de una palabra que no han oído simplemente a partir de su forma escrita.
	Pragmáticas	En la <i>competencia funcional</i> : la entonación va asociada a diversas funciones comunicativas, como la expresión de ciertos sentimientos y emociones.	La pronunciación interviene reforzando el valor comunicativo de las frases y transmitiendo la actitud o intención del hablante.
		En la <i>competencia discursiva</i> : la entonación es uno de los elementos que cohesionan un texto oral.	Lo que otorga especial valor comunicativo a la pronunciación es el hecho de que, cuando hay una contradicción entre el significado literal del enunciado de la frase y el de la entonación que lo acompaña, siempre prevalece el significado atribuido a la entonación.
	Sociolingüísticas	La pronunciación interviene en la caracterización de las variedades de una lengua (diafásicas, diatópicas y diastráticas).	La pronunciación es un recurso para diferenciar registros, variantes geográficas y sociales de una lengua.

Figura 5. La competencia fonético-fonológica en la competencia comunicativa. Adaptación ampliada de la tabla que Villaescusa Illán (2010:130) propone basándose en las ideas de Iruela (2007).

Las figuras anteriores nos proporcionan argumentos más que suficientes para unirnos a la rotunda afirmación de Alicia Mellado: “la pronunciación sí importa, y mucho” (2012:11).

La pronunciación, como materialización del habla, no puede quedar relegada a un papel secundario de subdestreza de la tradicional destreza de la expresión oral para la articulación del discurso, sino que debe considerarse también fundamental para la interpretación de este y para vehicular la negociación que los interlocutores hacen de su sentido (Mellado 2012:13).

Hemos visto que la pronunciación no es un compartimento estanco, y que, como concreción de la lengua oral, se materializa en la percepción y producción de elementos fónicos, de manera que está presente en las cuatro *actividades de la lengua*. Asimismo, hemos comprobado que la competencia comunicativa es un constructo poliédrico de competencias en el que la pronunciación es una cara más, con tanta relevancia como cualquiera de las restantes. Todo lo anterior nos permite vislumbrar las repercusiones que en el resto de competencias y destrezas tendría una *competencia fonético-fonológica* pobre o subdesarrollada y aseverar que “muchas de las competencias y destrezas lingüísticas pueden beneficiarse de una buena competencia fónica manifiesta en la pronunciación” (Villaescusa Illán 2010:131).

En suma, la pronunciación es una de las habilidades que un aprendiz tiene que controlar para aprender una LE. Por tanto, es lógico que forme parte de los proyectos educativos y que los docentes la hagan llegar a clase en forma actividades, de la misma manera que se incorporan actividades encaminadas a trabajar otro tipo de destrezas.

3 Contexto educativo

Que la falta de equilibrio entre el dominio de la competencia fonético-fonológica y el resto de competencias se hace patente en las aulas es un hecho del que me percaté durante mi estancia como asistente de profesor en el centro público de educación secundaria Nailsea School, ubicado en un pueblo con el mismo nombre, a pocos kilómetros de Bristol (Reino Unido). Mi labor consistía en dar apoyo a la profesora de español en sus clases, enseñar a grupos pequeños de estudiantes, organizar actividades extraescolares, *lunchtime clubs*¹⁴, impartir clases individuales y realizar ciertas tareas administrativas. Aparte de los mencionados quehaceres, mi presencia allí

¹⁴ Los *lunchtime clubs* son sesiones extracurriculares que se ofrecen a los estudiantes en el tiempo de la comida y que se plantean normalmente como una forma lúdica de invitarlos a revisar contenidos de una determinada asignatura.

estaba especialmente orientada al desarrollo de las destrezas orales de los estudiantes de ELE anglófonos de los niveles que muestra la siguiente tabla:

Etapas educativas	Clase	Edades de los alumnos	Exámenes cruciales para su futuro académico y profesional	Correspondencias con el sistema educativo español
Key Stage 3	Year 9	14 años	---	2º de ESO
Key Stage 4	Year 10	15 años	---	3º de ESO
	Year 11	16 años	GCSE (General Certificate of Secondary Education)	4º de ESO
A Level	Year 12	17 años	---	1º de bachillerato
	Year 13	18 años	A-Levels	2º de bachillerato

Figura 6. Clasificación de niveles en el sistema de educación secundaria británico (elaboración propia).

3.1 Las lenguas extranjeras en la educación secundaria en Reino Unido

Las lenguas forman parte del *National Curriculum*¹⁵ en Inglaterra desde los 7 a los 14 años¹⁶. Los alumnos de entre 7 y 11 años han de cursar obligatoriamente una lengua extranjera cualquiera, ya sea clásica o moderna, mientras que, a partir de los 11, el abanico se restringe a las modernas. Una vez alcanzados los 14, el estudio de idiomas extranjeros se convierte en una elección.

A pesar de que el gobierno no promueve la enseñanza específica de ciertas lenguas, la mayoría de los centros educativos ofrecen una o varias lenguas extranjeras, entre las que se suelen encontrar el francés, el alemán y el español¹⁷.

El declive del interés por el estudio de idiomas en Reino Unido se ha convertido en una realidad preocupante desde que se eliminaron del plan de estudios obligatorio en la etapa educativa *Key Stage 4* en 2004, como muestra la encuesta *Language Trends* (2018:2), realizada anualmente por el British Council. De hecho, dicho estudio confirma que alrededor de un tercio de los institutos públicos cree que abandonar la UE tendrá

¹⁵ Se trata del programa de estudios para colegios e institutos regulado a nivel nacional por las autoridades educativas británicas.

¹⁶ Esto ocurre solo desde 2014, año en que la enseñanza de lenguas pasó a ser obligatoria en las escuelas primarias (Long 2018:4).

¹⁷ Los estudiantes también tienen la posibilidad de cursar durante la educación secundaria obligatoria una gran variedad de lenguas extranjeras, tales como portugués, ruso, turco, panjabi, hebreo moderno, griego moderno, persa, japonés, holandés o bengalí (British Council 2018:10).

un impacto negativo en la motivación de los estudiantes y en las actitudes de los padres hacia el aprendizaje de lenguas:

We regularly have questions from pupils or parents about the value of learning a language, as “we don’t need it” and “everyone should speak English” [...] Brexit is often touted as a reason not to do a language (British Council 2018:7).

Además, el Brexit supone una enorme traba para los centros educativos a la hora de contratar y conservar profesores de idiomas pertenecientes a otros países de la UE.

En definitiva, aunque el gobierno está poniendo en marcha políticas educativas que impulsan el aprendizaje de lenguas, tan solo un 47% de los estudiantes (British Council 2018:3) se examina de una lengua extranjera al acabar los estudios obligatorios.

3.2 El papel del español en la enseñanza británica

El español parece ser el idioma de moda en las aulas inglesas. En los últimos años, la enseñanza de español como LE ha cobrado una importancia creciente en detrimento de idiomas como el francés o el alemán, que han estado tradicionalmente presentes en el panorama de la enseñanza de lenguas en Reino Unido. De acuerdo con el informe del Instituto Cervantes *El español: una lengua viva* (2018:20), “incluso después del Brexit, el español sigue siendo percibido como la lengua más importante para el futuro”, tal y como ilustra el gráfico que se muestra a continuación:

Gráfico 8. Las 10 lenguas más importantes para el Reino Unido (2017)

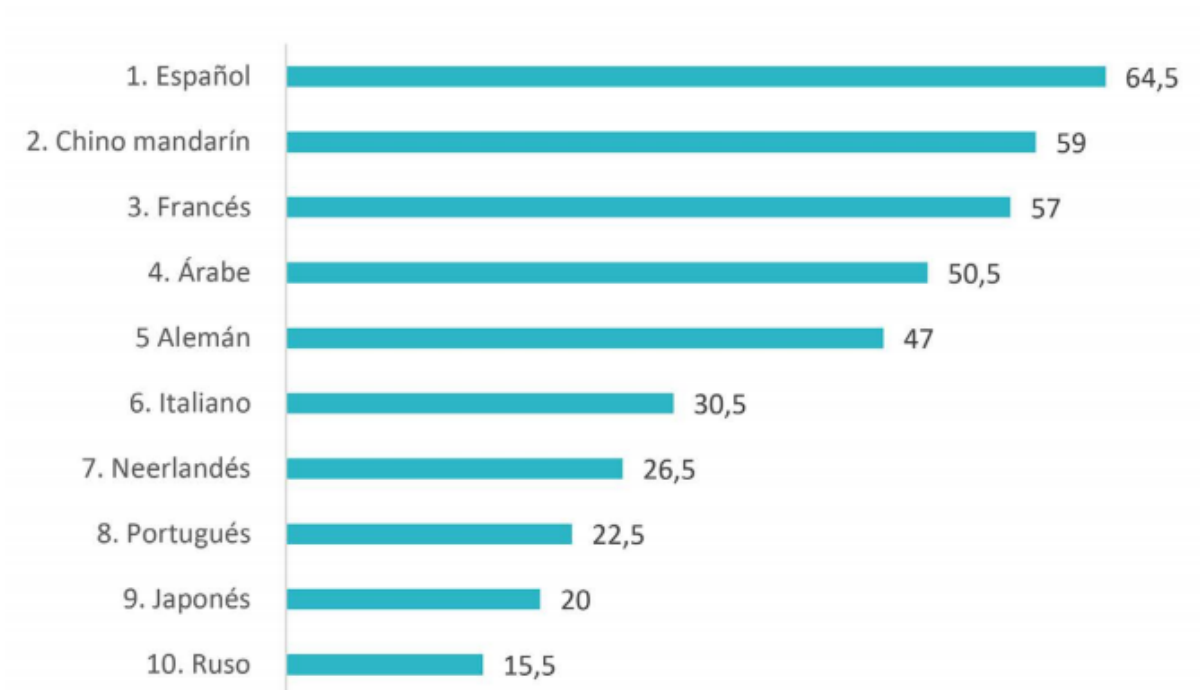


Figura 7. Gráfico tomado del informe anual del Instituto Cervantes *El español: lengua viva* (2018:20).

El número de alumnos interesados en cursar español ha crecido de manera notable, como se puede observar en los gráficos que siguen, posicionando al español como la segunda lengua más demandada por los estudiantes ingleses de entre 14 y 18 años:

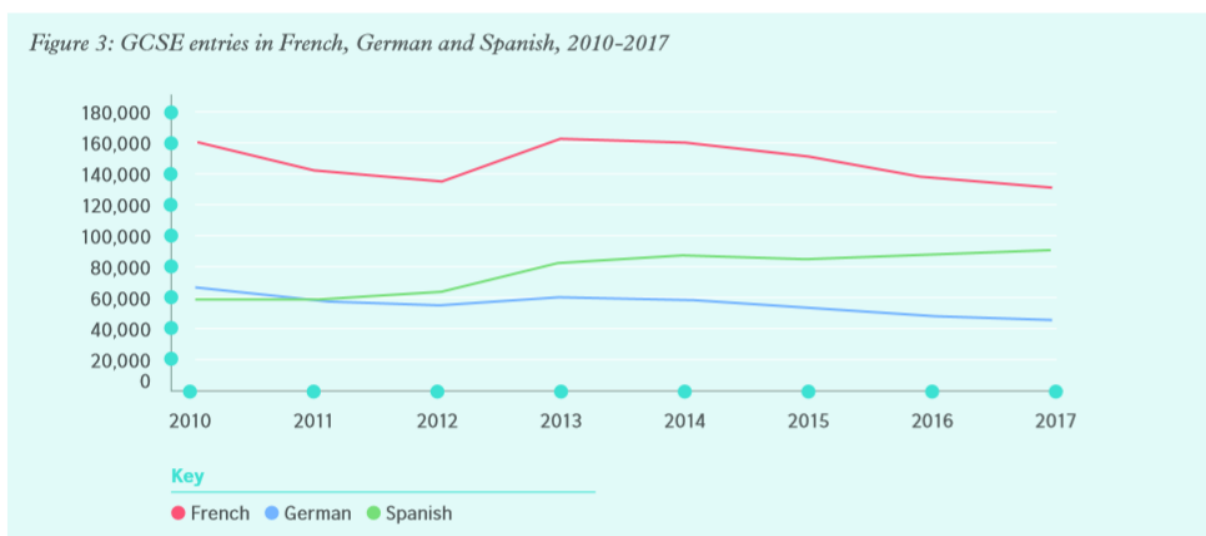


Figura 8. Número de alumnos que optan por francés, alemán o español en los exámenes GCSE (British Council 2018:9).

Figure 4: A level entries in French, German and Spanish, 1997-2017

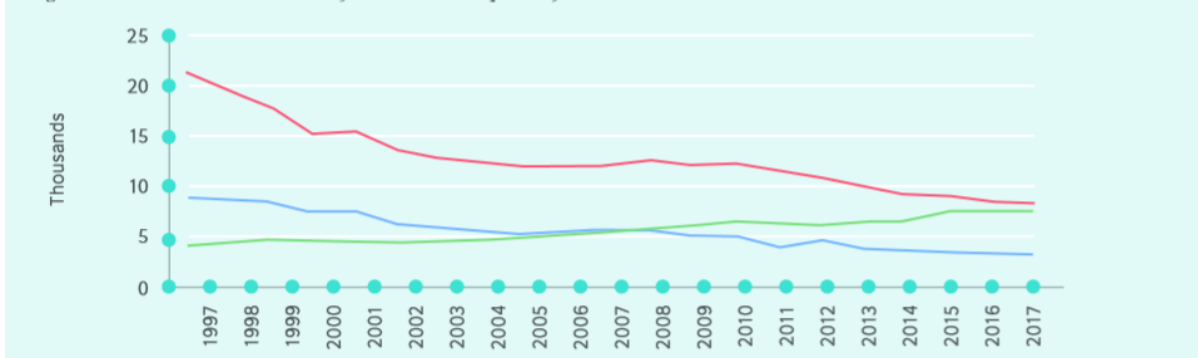


Figura 9. Número de alumnos que optan por francés, alemán o español en los exámenes A-Levels (British Council 2018:9).

Los expertos auguran que, si esta tendencia se mantiene, el español pasará a ser la lengua extranjera preferida en el bachillerato inglés alrededor de 2020 y, pocos años más tarde, en la enseñanza secundaria obligatoria:

There has been a decline in numbers taking French and/or German, but Spanish has increased rapidly over the past few years to become England's second modern language. On current trends, it looks set to overtake French at A level by 2020 and at GCSE in the early 2020s (British Council 2018:9).

4 Análisis de materiales didácticos

Aunque, como se ha señalado anteriormente, estamos asistiendo a un nuevo despertar de la conciencia sobre la importancia de enseñar pronunciación en la clase de español como lengua extranjera¹⁸, no son pocas las voces que apuntan que la presencia del componente fonético-fonológico sigue escaseando en los manuales de ELE (Cortés Moreno 2002; Casany/Landa 2010; Otero Doval 2013; Hidalgo Navarro 2015). Los estudios más recientes que abordan el análisis de manuales de ELE constatan que continúa habiendo profundas lagunas en los materiales didácticos en este terreno.

Por un lado, en lo que concierne a los libros de texto confeccionados por editoriales españolas, Bartolí Rigol afirma que “la pronunciación no se ha integrado en el enfoque comunicativo y sigue enseñándose de forma tradicional; es decir, con apoyo de la escritura y desvinculada de la lengua oral” (Bartolí Rigol 2015:1). En este mismo ámbito, Šifrar Kalan (2017:325) examina tres de los manuales de español general más

¹⁸ Cabe reseñar, en este punto, la labor de formación de profesores de ELE en torno a la pronunciación que está realizando actualmente Aarón Pérez como coordinador de los programas de formación en línea de la editorial Edinumen.

novedosos (*Diverso, Gente y Bitácora*) que comprenden los niveles A1-B2 y concluye que la pronunciación ocupa todavía un lugar marginal en los materiales didácticos y que se sigue obviando la base comunicativa necesaria para el entrenamiento de la competencia fónica como parte integrante de las destrezas receptivas y productivas.

Por otro lado, en lo que toca a las investigaciones cuyo propósito es evaluar la adecuación de manuales de ELE de editoriales británicas en un contexto educativo de enseñanza secundaria, Ramos (2016:10 y ss.) pone sobre la mesa la presencia meramente anecdótica de la pronunciación en cuatro de los manuales más populares en el mercado editorial británico que vertebran la etapa KS4 (Año 10 y Año 11).

El propósito de este apartado es examinar los cuatro manuales de ELE que constituían la médula espinal de la enseñanza de español en Nailsea School, institución en la que participé como docente, con el fin de medir no su calidad sino sus planteamientos metodológicos en lo que a la inclusión del componente fonético-fonológico respecta. El corpus de libros de texto objeto de análisis es el que se presenta en la siguiente tabla:

Clase	Correspondencias con los exámenes DELE ¹⁹	Libro de texto
Year 9	A1	<i>Zoom español 1 Student Book</i> , Oxford University Press, 2011.
Year 10	A2	<i>¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book</i> , Pearson Education Limited, 2016
Year 11	A2-B1	
Year 12	B1-B2	<i>AQA A-level Spanish Year 1 and AS</i> , Oxford University Press, 2016
Year 13	B2	<i>AQA A Level Year 2 Spanish Student Book</i> , Oxford University Press, 2017

Figura 10. Corpus de manuales objeto de análisis (tabla de elaboración propia).

Todos los recursos aquí expuestos caben bajo la denominación “libro del alumno”. Si bien las editoriales proporcionan otros materiales complementarios, como “libros del profesor”, “cuadernos de trabajo del estudiante”, CD-ROM con apoyos didácticos para profesores y estudiantes, no se considerarán a la hora de abordar el análisis, ya que, en el centro educativo mencionado, siguiendo la tónica general de los institutos públicos ingleses, no se tenía acceso a los mismos.

Por tanto, se llevará a cabo un examen de todas las partes de estos cuatro “libros del alumno”, haciendo hincapié en la presencia de la pronunciación en tres puntos fundamentales: el índice de contenidos, las unidades didácticas y los anexos. Una mirada general al índice nos permitirá saber si la pronunciación es un elemento que

¹⁹ En el anexo 1, se reproduce la tabla del Instituto Cervantes de Londres que establece la equivalencia entre los niveles del sistema educativo inglés y los exámenes DELE.

aparece de manera sistemática en la organización general de contenidos. Se comprobará, asimismo, si la pronunciación figura en cada unidad y qué lugar se le otorga (un apartado propio, un espacio en las actividades destinadas a trabajar la expresión o la comprensión, etc.). Los anexos también serán sometidos a un examen pormenorizado.

Para este fin, se propone una lista de criterios resultado de la amalgama de dos propuestas: por una parte, las directrices que Bartolí Rigol (2012:63) pone sobre la mesa en su tesis doctoral *La pronunciación por tareas en la clase de E/LE* en busca del papel del nivel fónico en veintinueve manuales publicados por editoriales españolas entre 1984 y 2009; por otra, los interrogantes a los que trata de dar respuesta Šifrar Kalan (2016:319) en su artículo “La enseñanza de la pronunciación en los manuales de E/LE de A1–B2”, cuyo propósito es averiguar la posición de la enseñanza de la pronunciación en tres manuales de reciente publicación en España:

PRONUNCIACIÓN	¿Qué nos permite conocer del manual?
¿APARECE DE FORMA SISTEMÁTICA?	Si la pronunciación se trata de forma regular por unidades y niveles.
¿CÓMO Y DÓNDE SE PRESENTA?	Si la pronunciación se encuentra integrada en la unidad, en una sección exclusiva, en forma de actividades, acompañada de explicaciones, etc.
¿CUÁL ES EL CONTENIDO?	Si la pronunciación se trabaja de manera exhaustiva o superficial.
¿CUÁL ES LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS?	En qué orden se presentan los elementos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (acentuación y entonación).
¿CÓMO SE TRABAJA?	Si la pronunciación se pone en relación con la lengua oral, con la ortografía, etc. Si se hace uso de explicaciones fonoarticulatorias. Si aparece mezclada con otros contenidos o relacionada con ellos. Si se incluye en tareas de expresión y comprensión oral, etc.
¿EN QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES APARECE?	Qué tipo de actividades se proponen y cuál es el objetivo que persiguen: audición y repetición, discriminación, reflexión, aprendizaje de gramática y pronunciación, reconocimiento, etc.
¿SE RELACIONAN PRONUNCIACIÓN Y LENGUA ORAL?	Si la pronunciación está conectada con la lengua oral, es decir, si en las actividades ofrecidas para la práctica de las destrezas orales se establece alguna conexión con la pronunciación.
¿FORMA PARTE DE LOS OBJETIVOS?	Si tiene un espacio en el planteamiento de objetivos.
¿SE TIENE EN CUENTA EN LA (AUTO)EVALUACIÓN?	Si se tiene en cuenta la competencia fonético-fonológica como una de las competencias lingüísticas en la (auto)evaluación.

Figura 11. Tabla resumen de criterios para el análisis del nivel fónico en los manuales de ELE (elaboración propia a partir de Bartolí 2012 y Šifrar Kalan 2017).

4.1 Zoom español 1 Student Book

El libro del alumno consta de 176 páginas estructuradas en nueve unidades principales y una unidad introductoria.

4.1.1 ¿La pronunciación aparece de forma sistemática?

En un primer vistazo a la *Tabla de materias*, se aprecia que la organización estructural de este manual prevé una enseñanza sistemática de la pronunciación. Como se puede observar en la imagen, cada unidad se divide en tres bloques: *Contextos*, *Gramática* y *Estrategias de aprendizaje y pronunciación*.

Unit	Contexts	Grammar	Learning strategies and pronunciation
Starter Unit ¡Vamos! Page 4	Introduction to the <i>Zoom español</i> video characters Facts about Spain and Latin America Useful classroom instructions	Tú and usted Imperatives	Pronunciation of vowel sounds
0 Me presento Page 8	Talking about yourself Greetings Learning the alphabet Family members	Definite and indefinite articles (<i>el/la</i> and <i>un/una</i>) Gender of nouns (<i>un hermano/una hermana</i>) Regular and irregular verbs: <i>llamarse, tener</i> and <i>ser</i>	How to be an independent learner Ways to record vocabulary Vowel sounds
1A Me describo Page 24	Describing yourself Dates and birthdays Pets and describing their colour Nationality and what languages you speak Describing yourself and others	Adjectives Possessives Regular <i>-ar, -er</i> and <i>-ir</i> verbs	When to use capital letters Working out grammar rules from a pattern Pronouncing Spanish 'c' correctly Extending sentences using simple connectives Using quantifiers
1B El insti Page 40	School School subjects and opinions of them Saying what the time is and when your lessons are Talking about what there is in your school School uniform and opinions of it Comparison of schools in different countries	Adjectival agreement Regular <i>-ar, -er</i> and <i>-ir</i> verbs <i>hay</i> <i>desde ... hasta</i>	Working out meanings from cognates Learning vocabulary Where to put the emphasis in spoken Spanish

Figura 12. *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:2).

Tal y como se expone en la introducción de la guía del profesor, se pone especial énfasis “to provide a coherent and systematic approach to language development in terms of grammar, pronunciation and study skills” (Thathapudi 2011:7), de manera que

queda clara la intención de abarcar los contenidos de pronunciación desde la propia base metodológica del manual.

4.1.2 ¿Cómo y dónde se presenta la pronunciación?

Cada unidad dedica una sección fija en las páginas finales, bajo el rótulo *Labolengua*, al tratamiento de los siguientes aspectos:

- *Comprender*: en la que se refuerzan los puntos gramaticales tratados durante la unidad.
- *Aprender*: en la que se trabajan estrategias de aprendizaje de lenguas.
- *Hablar*: en la que se presentan contenidos de pronunciación y aspectos relacionados con la lengua oral.

A continuación, se muestra el apartado *Hablar: Pronunciation* que aparece en la unidad 0 de *Zoom español 1*.

Hablar – Pronunciation

Vowels
The five vowel sounds are: a – e – i – o – u.

7 Listen to the pure sounds and repeat them.

8 Stand in front of a mirror and look at the shape of your mouth as you pronounce each vowel.

9 Now listen and repeat these names.
Ana, Armando
Enrique, Elena
Isidoro, Irene
Oswaldo, Olguita
Umberto, Ursula

10 Practise with words from pages 10 and 11.

Figura 13. *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:19).

El manual recoge un total de ocho apartados de *Hablar: Pronunciation*²⁰, uno por cada unidad didáctica²¹, cuya disposición general es, *grosso modo*, similar:

- Suerte de explicación teórica (en recuadro verde).
- Ejercicio o serie de ejercicios que se basan en la audición y repetición de ítems relacionados con los contenidos de pronunciación tratados.
- Dependiendo del contenido que se incluya en el apartado, se pueden incluir referencias o guiños vagos a las características fonarticulatorias de los sonidos, habitualmente bajo la forma de pequeñas reflexiones que invitan a la deducción implícita de reglas dentro de las actividades.

²⁰ Los apartados de *Hablar: Pronunciation* correspondientes a las demás unidades se pueden consultar en el anexo 2 (figuras 2.1 a 2.8).

²¹ A excepción de la unidad 3A (ver anexo 2, figura 2.5), en el que el habitual *Hablar: Pronunciation*, se convierte en *Hablar: Having a conversation*. En este espacio, se proporciona una serie de puntualizaciones sobre cómo incluir ciertos elementos en una conversación puede hacerla más realista y natural.

En la unidad introductoria, se suple la falta de sección *Labolengua* con una audición en la que se presentan los sonidos vocálicos del español de forma descontextualizada, a la que sigue una actividad basada en la tradicional mecánica del “escucha y repite”, como muestra la imagen:

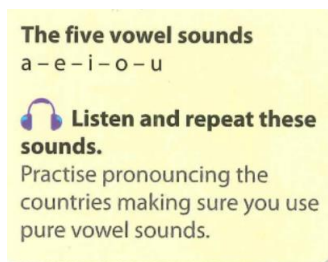


Figura 14: *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea *et al.* 2011:5).

Además de esta sección exclusivamente dedicada a la pronunciación, de manera ocasional (específicamente, en cinco ocasiones a lo largo de todo el manual²²), se insertan cuadros etiquetados con el título *Think*, a modo de píldoras teóricas. Solo en uno de los cinco casos²³ se plantea una audición que acompaña la explicación en la que se propone la repetición de palabras desprovistas de un contexto significativo.

4.1.3 ¿Cuál es el contenido de pronunciación?

Los contenidos pertenecientes al nivel fónico que se tratan en el manual, de acuerdo con lo que se muestra en la *Tabla de materias*, son los que siguen:

Unidad	Rótulo bajo el que se presentan los contenidos de pronunciación en el índice	Contenidos de pronunciación
Starter Unit: ¡Vamos!	Pronunciation of vowel sounds	Los fonemas vocálicos.
0: Me presento	Vowel sounds	
1A: Me describo	Pronouncing Spanish “c” correctly	Regla ortoépica para la pronunciación de la grafía “c”. Referencia al seseo.
1B: El insti	Where to put the emphasis in spoken Spanish	El acento de palabra.
2A: Mi semana	The sounds of “j” and “g”	Regla ortoépica para la pronunciación de las grafías “j” y “g”.
2B: Donde vivo yo	Pronouncing cognates correctly	Los fonemas vocálicos. Regla ortoépica de la pronunciación de la grafía “h” en español.

²² Ver anexo 2 (figuras 2.10 a 2.14).

²³ Ver anexo 2 (figura 2.10).

3A: Me gusta comer...	No existe sección de pronunciación	
3B: Las vacaciones	Speaking fluently and sounding really Spanish	Sinalefa. Entrelazamiento.
4A: ¿Lo pasaste bien?	Spanish accents	El acento de palabra.
4B: La vida tecno	Asking questions	Entonación.

Figura 15. Tabla resumen de contenidos de pronunciación *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011).

A simple vista, parece un programa bastante variado y completo en lo que se refiere a pronunciación para un nivel inicial, teniendo en cuenta que se contemplan conjuntamente facetas del habla que podrían impedir el éxito de la comunicación y puntos de la pronunciación del español que resultan especialmente problemáticos para hablantes anglófonos. Sin embargo, como su presencia en el manual no garantiza una aproximación adecuada a tales aspectos, los abordaremos con más detalle:

a) Tratamiento de los fonemas vocálicos²⁴

La pronunciación de las vocales se introduce en el manual con una grabación de un hablante de español que articula dichos fonemas aislados. Tras esto, se espera del estudiante que los reproduzca sirviéndose de su habilidad para la imitación de los elementos percibidos. A pesar de que en dos de los cuatro espacios dedicados a la pronunciación de los sonidos vocálicos se insta al aprendiente a practicarlos con el léxico visto en el tema, no existe una explotación significativa ni contextualizada.

Además, la dependencia de la representación gráfica de los fonemas es recurrente en el tratamiento de la pronunciación de las vocales en instrucciones del tipo “pronuncia todas las letras excepto la ‘h’, que es silenciosa”²⁵. La mencionada supeditación a la escritura se hace especialmente patente en el uso reiterado de una transcripción fonética “a la inglesa” en un intento por simplificar el aprendizaje de la pronunciación de los elementos vocálicos. Si bien esta puede invitar a una suerte de análisis contrastivo por parte del alumno entre la lengua materna y la lengua meta, promueve una no muy acertada equiparación de los fonemas ingleses /i:/ (representado mediante [ee]) y /u:/ (representado como [oo]), con los no exactamente equivalentes fonemas /i/ y /u/ del español.

²⁴ Ver figura 13 y anexo 2 (figuras 2.4, 2.12 y 2.14).

²⁵ Ver anexo 2 (figura 2.12).

En este punto, se echa en falta alguna técnica correctora que incida sobre la conocida tendencia de los hablantes anglófonos a la diptongación (Serradilla 1999:568; Ahumada 2010:11; Villaescusa Illán 2010:11; Fernández 2007:469).

Por otro lado, es verdad que, en las explicaciones, se ponen de relieve las dificultades especiales que puede entrañar la pronunciación de palabras que contienen más de una vocal en una sílaba o la de los cognados. Sin embargo, la única guía en la que el estudiante se puede apoyar es el modelo de pronunciación que aparece en las audiciones, sin ninguna otra especificación. Como ya se nos advierte en el libro del profesor (Thathapudi 2011:11), será el docente el encargado de comprobar si la pronunciación de las vocales es correcta, de manera que, desde su base metodológica, el manual ya prevé no proporcionar al discente ningún otro asidero aparte de su habilidad perceptivo-imitativa. Es más, se presupone que el estudiante será capaz de deducir una regla fonoarticulatoria para la producción de cada una de las vocales a partir de la observación de su boca mientras las pronuncia enfrente de un espejo²⁶.

b) Tratamiento de la pronunciación de las grafías “c”, “j”, “g”, y “h”

Como ya se ha defendido en este trabajo, existen zonas de intersección de la competencia fonético-fonológica con otras competencias que hay que tener presentes a la hora de abordar la enseñanza de la pronunciación, entre ellas, la competencia ortoépica. Ciertamente, conocer las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido que se codifica beneficia la mejora de la competencia fonético-fonológica. No obstante, la constante mediación de la lengua escrita puede ser un obstáculo en la adquisición fónica y en el desarrollo de las habilidades orales (Bartolí Rigol 2012:11).

En este aspecto, tres de los nueve temas de *Zoom español 1*²⁷ ocupan con reglas ortoépicas los apartados clasificados bajo la etiqueta de pronunciación, hecho que pone en evidencia que este manual se une a la ya tradicional tendencia a la asociación pronunciación-ortografía en el ámbito de los materiales didácticos de enseñanza de lenguas extranjeras. Hecha esta puntualización, destacaremos en las líneas que siguen los aspectos más reseñables a propósito de dichas cuestiones.

²⁶ Ver figura 13.

²⁷ Ver figura 15.

A la hora de afrontar la pronunciación de la grafía “c”²⁸, realizada en español del centro-norte peninsular mediante los fonemas /k/ y /θ/, se fomenta la competencia plurilingüe, poniendo en relación las estrategias de las que el aprendiz dispone en su lengua materna con los usos de la lengua meta en dos direcciones: primero, mediante la comparativa de los contextos en los que pueden aparecer /k/ (ante “a”, “o”, “u”) y /θ/ (ante “e”, “i”); segundo, aludiendo a la similitud entre los sistemas fonológicos del español y del inglés, que comparten ambos fonemas en sus inventarios. Además, se pone en juego la competencia sociolingüística, no solo mencionando la existencia del seseo tanto en el sur peninsular como en Hispanoamérica, sino integrando el fenómeno en una actividad de comprensión oral cuyo fin es discriminar la variedad de español seseante y la no seseante.

En lo tocante a la pronunciación de “j” y “g”²⁹, aparte de la consabida técnica de reproducir las palabras (en este caso, también sílabas) sin contexto alguno que se recogen en el audio, primeramente, se propone al estudiante reflexionar sobre el punto de articulación de las consonantes trabajadas para más tarde invitarle a deducir más detalles fonoarticulatorios sobre su pronunciación mediante la clasificación de una lista de palabras en *hard-sounding* y *soft-sounding words*.

Solo queda mencionar que, de la pronunciación de la grafía “h” en español, únicamente se apunta que es silenciosa.

c) El tratamiento del acento de palabra

La cuestión del acento de palabra se plantea en tres puntos a lo largo del manual³⁰. En el anexo 2 (figura 2.2), se presenta una interesante propuesta de regla general del lugar que ocupa el acento en español desde una perspectiva no nativa. Sin embargo, el resaltado de la sílaba tónica en las explicaciones (incluso el de la imagen que acompaña a la explicación) puede llevar a error en lo que respecta al proceso de *silabeo*³¹ o identificación de sílabas en español. Probablemente, sería recomendable una aclaración previa de las normas de segmentación silábica en español, ya que difieren en gran medida de las del inglés. Las figuras 2.7 y 2.13 del anexo 2 reiteran la presentación descontextualizada de ítems en los ejemplos, aunque se hace un intento de

²⁸ Ver anexo 2 (figura 2.1 y 2.10).

²⁹ Ver anexo 2 (figura 2.3).

³⁰ Ver anexo 2 (figuras 2.2, 2.7 y 2.13).

³¹ Gil Fernández define el *silabeo* como la “división de la palabra en sílabas” (2007:271).

oponer palabras, a modo de pares mínimos del tipo *compro/ compró, visito/ visitó, bebe/ bebé*, en las que el cambio de esquema acentual comporta un cambio de significado.

d) El tratamiento de la sinalefa y el entrelazamiento

Ambos aspectos, de gran repercusión en la prosodia del español, se tratan conjuntamente³². Se propone una explicación simple, al alcance del estudiante, acompañada de dos audiciones en las que los alumnos han de reconocer los fenómenos de sinalefa y entrelazamiento.

e) El tratamiento de la entonación³³

Las cuestiones de entonación se presentan conectadas con la importancia de hacer preguntas en la comunicación. La primera parte del apartado *Hablar* no contiene, esta vez, una explicación teórica sino que se limita a señalar la dificultad que supone comunicarse sin preguntas. La entonación se introduce ya desde el primer ejercicio, de manera implícita, mediante una muestra de lengua en forma de audio en la que los aprendientes han de discriminar los patrones entonativos propios de las oraciones enunciativas e interrogativas. Los dos ejercicios siguientes, en los que no aparece mención alguna a la entonación, suponen una especie de retroalimentación que requiere aplicar los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos. En el último ejercicio, se propone una práctica oral por parejas de las estructuras enunciativas e interrogativas en la que se invita al alumno a fijar su atención en la forma de sus producciones orales. A pesar de que la sucesión de actividades planteadas no culmina en una de producción libre, sino en una práctica de producción oral controlada, de respuesta cerrada y sujeta a un texto escrito, este, a mi juicio, es el único intento de integración real del ámbito de la pronunciación con otras destrezas y competencias.

4.1.4 ¿Cuál es la secuenciación de los contenidos de pronunciación?

En cuanto al orden de introducción de los contenidos, se adopta una perspectiva “de abajo a arriba” (Gil 2007:156) que, desde el análisis y la corrección de la articulación de vocales y consonantes individuales, se remonta poco a poco a unidades mayores, hasta llegar a las unidades melódicas de la entonación. En el marco del enfoque

³² Ver anexo 2 (figura 2.6).

³³ Ver anexo 2 (figura 2.8).

comunicativo, cuyo interés principal reside en ayudar al aprendiente a conseguir de manera global sus objetivos comunicativos, resultaría más coherente un modelo “de arriba a abajo”, de manera que el primer contacto que tuviera el estudiante con la pronunciación se dedicara a los elementos suprasegmentales, es decir, una disposición de contenidos que concediera preferencia a las unidades prosódicas de mayor envergadura sobre los elementos segmentales.

4.1.5 ¿En qué tipo de actividades aparece la pronunciación?

Por lo que respecta a la organización interna de las unidades, estas se estructuran en cinco tipos de actividades: *vídeo*, *escuchar*, *hablar*, *leer* y *escribir*. Según se puede observar en el gráfico de abajo, casi un 60% de las actividades cubren las destrezas orales de comprensión y producción.

Tipos de actividades

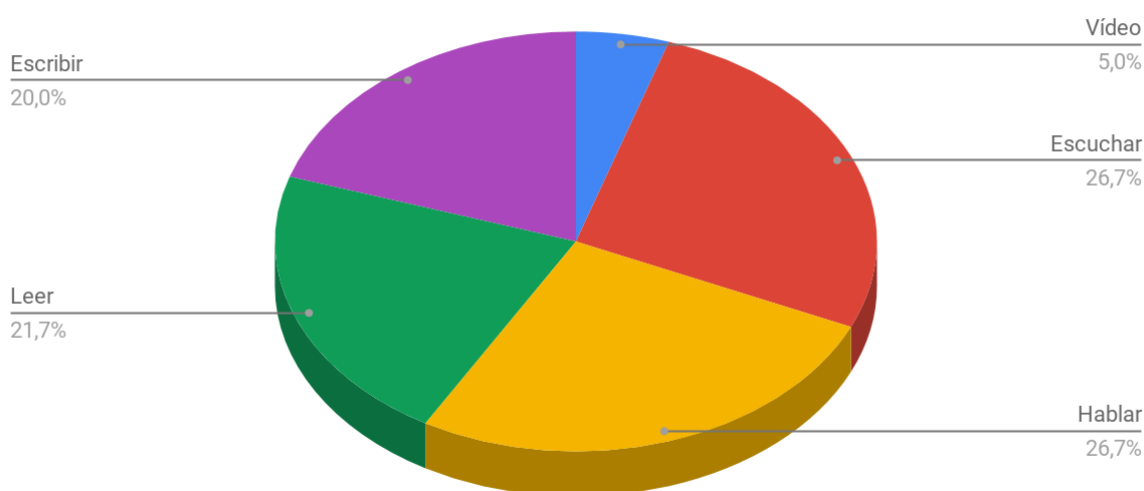


Figura 16: Tipos de actividades en *Zoom español 1* (elaboración propia).

Como defienden muchos investigadores (Brown,1992; Encina,1995; Dieling y Hirschfeld; 2000, Cantero 2003), la pronunciación abarca tanto la percepción como la producción de los sonidos del habla. Por tanto, este manual sería un contexto propicio para el desarrollo de una buena competencia fonético-fonológica, ya que la proporción de actividades que se centran en las destrezas orales (tanto producción como percepción) supera en buena medida a las que se focalizan en las destrezas escritas. No obstante, las tareas dedicadas a trabajar la pronunciación se fundamentan en

audiciones cuya finalidad se limita a la mera imitación mediante el archiconocido procedimiento del “escucha y repite”, con las variantes “escucha y lee” o “escucha y escribe”. Resulta, cuando menos, paradójico, por otro lado, que la gran mayoría de actividades creadas para la mejora y desarrollo de las destrezas orales se encuentren perfectamente integradas en un contexto comunicativo y que, a la hora de afrontar las cuestiones de pronunciación, los ejercicios se presenten desligados del resto de la programación, descontextualizados, centrados únicamente en la repetición y que se desarrollen en un marco claramente dependiente de la lengua escrita.

4.1.6 ¿Se relacionan pronunciación y lengua oral?

Debido a esta marginalidad de los aspectos referidos a la pronunciación o, dicho de otro modo, la falta de integración del nivel fónico en ejercicios que persiguen trabajar otras destrezas o competencias, las tareas ofrecidas para la práctica de las destrezas orales no establecen conexión alguna con la pronunciación, más allá del recurso (sobree explotado por este manual, a mi entender) del “escucha y repite”.

4.1.7 ¿La pronunciación forma parte de los objetivos?

Para los autores de *Zoom español 1*, que los alumnos sepan de antemano los aspectos del español que van a aprender es importante: a este fin dedican un total de cinco espacios a lo largo de cada unidad. Pese a ello, encontramos únicamente dos menciones relacionadas con la pronunciación³⁴, de modo que el nivel fónico no parece tener un papel demasiado relevante en el establecimiento de objetivos.

4.1.8 ¿La pronunciación se tiene en cuenta en la (auto)evaluación?

En lo que atañe a la presencia de la pronunciación en la (auto)evaluación, el manual dispone de una pequeña sección para la reflexión sobre lo que el alumno es capaz de hacer con la lengua meta al acabar cada unidad llamada *I can...* Tan solo una de las nueve secciones³⁵ recoge los contenidos de pronunciación trabajados en el tema.

³⁴ Ver anexo 2 (figuras 2.15 y 2.16).

³⁵ Ver anexo 2 (figura 2.9).

4.2 ¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book

Como reza en la contraportada, este manual está diseñado para ayudar a los estudiantes a superar los exámenes de español GCSE que tienen lugar al final de la etapa de educación secundaria obligatoria (Hawkes 2016)³⁶.

Después de un primer acercamiento al índice de contenidos, comprobamos que el tratamiento de la pronunciación parece no tener cabida a lo largo de los ocho módulos o lecciones en los que se divide³⁷. Y, efectivamente, si desentrañamos el manual página por página, comprobamos que los contenidos de pronunciación no solo no se presentan de manera sistemática sino que ocupan un lugar tan marginal que es difícil reparar en ellos. Paradójicamente, sí encontramos constantes recordatorios en varias páginas del libro de texto sobre los beneficios de una pronunciación correcta y su importancia en la comunicación: “Ten cuidado con la pronunciación y la entonación”, “La pronunciación te ayuda a comunicar mensajes con claridad y sin ambigüedades” o “Suena tan español como puedas”³⁸. Es más, parece que los autores del manual dan por hecho que los alumnos que se acercan a sus páginas tienen una competencia fonético-fonológica previa suficiente como para no tener que reparar más en ella, lo que se deduce de afirmaciones del tipo “aplica las reglas de pronunciación que ya conoces”³⁹ o “los cognados, normalmente, siguen las reglas de pronunciación del español”⁴⁰.

El único contenido que hace referencia a la pronunciación lo encontramos en un recuadro que acompaña a una actividad de producción oral consistente en averiguar el significado de una lista de adjetivos y en pronunciarlos correctamente siguiendo las reglas de acento de palabra que se explicitan en dicho cuadro. Cabe reseñar que la explicación sobre el acento en español que se proporciona al estudiante se encuentra íntimamente ligada con la ortografía⁴¹.

³⁶ Sobre las exigencias de dichas pruebas y la adecuación de los materiales destinados a superarlas, se hablará en el apartado 5 de este trabajo.

³⁷ Ver anexo 3 (figura 3.1).

³⁸ Ver anexo 3 (figuras 3.2 a 3.5).

³⁹ Ver anexo 3 (figura 3.6).

⁴⁰ Ver anexo 3 (figura 3.7).

⁴¹ Ver anexo 3 (figura 3.8).

Tipos de actividades

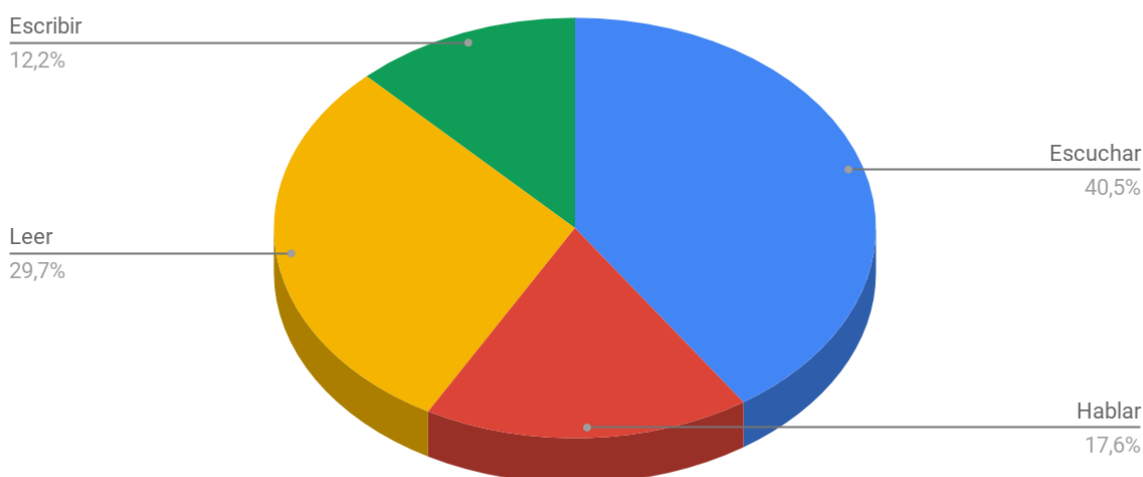


Figura 17: Tipos de actividades en *¡Viva! GCSE Spanish Higher Student Book* (elaboración propia).

Por otro lado, el grueso de las unidades se vertebra en torno a cuatro tipos de actividades: *escuchar*, *hablar*, *leer* y *escribir*. Como muestra el gráfico, hay una clara preponderancia de los ejercicios orientados a la práctica de las destrezas de comprensión (más de un 70%) frente a los de expresión (alrededor de un 30%). Esto dentro de un marco en el que prima la oralidad por encima de la escritura: el porcentaje dedicado a las actividades que tienen como base la oralidad (tanto su comprensión como su expresión) supera a las de base escrita. Cabe señalar, además, que más de la mitad de las tareas destinadas a la producción escrita tienen como objeto la traducción de textos en la dirección inglés-español. Con esta repartición, resulta, cuando menos, curiosa la afirmación que adorna la contraportada del manual: “The course develops listening, speaking, reading and writing skills and includes a focus on skills such as translation, understanding authentic and literary texts and spontaneous speaking” (Hawkes 2016).

4.3 AQA A-level Spanish Year 1 and AS y AQA A Level Year 2 Spanish Student Book

Trataremos en un único apartado estos dos manuales de la editorial Oxford University Press, ya que ambos van encaminados a la preparación de los ya mencionados exámenes *A-Levels*, que cierran la etapa preuniversitaria en el sistema educativo de Reino Unido.

Lo esperable para estos niveles, de acuerdo con las especificaciones de *AQA Education*, uno de los comités evaluadores encargados de establecer los contenidos de los cursos de español para el currículo nacional, es un estudio integral del español centrado en la lengua, la cultura y la sociedad (AQA 2019).

Tal y como las tablas de contenidos de los dos “libros del alumno” hacen explícito⁴², los tres bloques principales sobre los que se asienta su estructura son los siguientes:

- *Topic objectives*: recoge los objetivos de aprendizaje en relación con el tema de la unidad (siempre referido a la cultura y sociedad españolas).
- *Grammar*: contenido de tipo gramatical.
- *Skills*: bloque dedicado principalmente a las estrategias de aprendizaje.

Como se puede colegir de este tipo de aproximación al estudio del español, los contenidos de pronunciación están totalmente ausentes.

Por otra parte, si clasificamos las actividades contenidas en ambos manuales de la misma forma en que lo hemos venido haciendo con los adscritos a niveles inferiores, el gráfico circular resultante quedaría de la siguiente manera:

Tipos de ejercicios

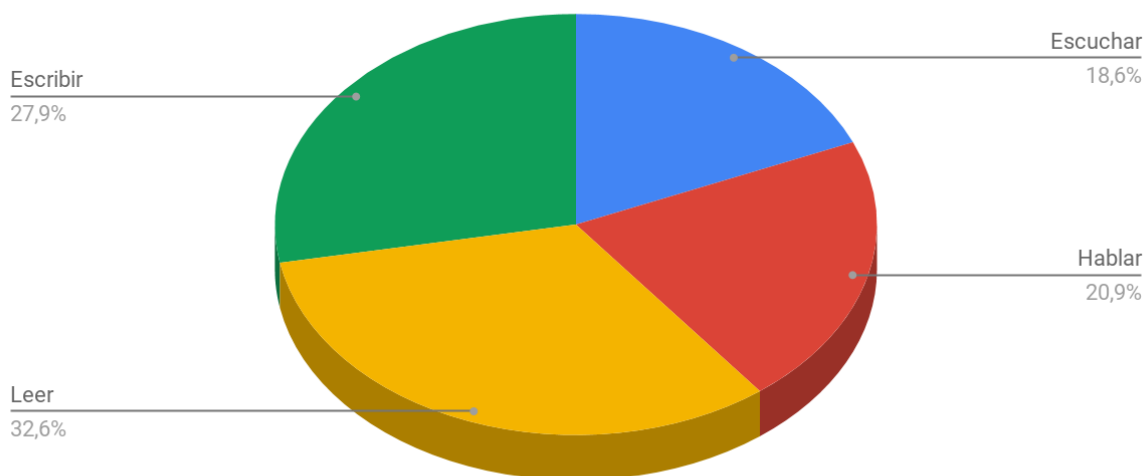


Figura 18: Tipos de actividades en *AQA A-level Spanish Year 1 and AS* y *AQA A Level Year 2 Spanish*.

⁴² Ver anexos 4 y 5.

En estos libros del alumno, advertimos que el espacio dedicado al perfeccionamiento de las destrezas escritas de comprensión y expresión es mucho mayor (más de un 60%) que el que ocupa el trabajo de las destrezas orales (menos de un 40%), eso sin reparar en el hecho de que la única finalidad de muchas de las actividades destinadas a la práctica de la producción oral es que los alumnos discutan ciertas cuestiones en su L1.

4.4 Algunas reflexiones finales

Una comparativa de los cuatro recursos analizados nos permite detectar el gran desajuste existente entre la presencia de la pronunciación en el manual de ELE concebido para el nivel inicial y los restantes tres, orientados a la superación de exámenes al finalizar las etapas de educación secundaria y preuniversitaria:

PRONUNCIACIÓN	<i>Zoom</i>	<i>¡Viva!</i>	<i>AQA Spanish Year 1 y Year 2</i>
¿APARECE DE FORMA SISTEMÁTICA?	La pronunciación aparece regularmente en cada unidad.	No hay sistematicidad en la secuenciación de los contenidos de pronunciación.	---
¿CÓMO Y DÓNDE SE PRESENTA?	La pronunciación no se encuentra integrada en la unidad sino que se le dedica una sección exclusiva acompañada de explicaciones y actividades. También aparece de forma esporádica en cuadros a lo largo de las lecciones.	La pronunciación aparece desligada del resto de contenidos de la programación en cuadros que ocupan un lugar marginal en las unidades.	---
¿CUÁL ES EL CONTENIDO?	Se ofrece un inventario de contenidos de pronunciación bastante variado	La pronunciación se trabaja de manera superficial (solo se trata la cuestión del acento de palabra).	Inexistente
¿CUÁL ES LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS?	Se adopta una perspectiva de "abajo a arriba": los elementos segmentales preceden a los suprasegmentales.	No existe ninguna dirección en la secuenciación de contenidos.	---
¿CÓMO SE TRABAJA?	La pronunciación se pone en relación con la ortografía y con la lengua escrita. Esporádicamente, se propone que el alumno deduzca reglas fonarticulatorias.	La pronunciación aparece ligada a la ortografía.	---

	En general, aparece segregada del resto de contenidos.		
¿EN QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES APARECE?	La pronunciación, generalmente, se trabaja en actividades de audición y repetición.	Aparece en una actividad de audición y repetición.	---
¿SE RELACIONAN PRONUNCIACIÓN Y LENGUA ORAL?	En una ocasión, la entonación se conecta con la función <i>hacer preguntas</i> .	La pronunciación no está conectada con las funciones comunicativas.	---
¿SE TIENE EN CUENTA EN LA (AUTO)EVALUACIÓN?	Esporádicamente, la competencia fonético-fonológica se tiene en cuenta en la autoevaluación.	No se tiene en cuenta la competencia fonético-fonológica como una de las competencias lingüísticas en la autoevaluación.	---

Figura 19: Comparativa de los cuatro recursos objeto de análisis (elaboración propia).

Pese a que, como ya hemos mencionado, las últimas décadas de investigación han supuesto un espaldarazo a la hora de situar a la pronunciación en un lugar relevante dentro de la competencia comunicativa y, por extensión, de la didáctica de lenguas extranjeras, ese lugar en las aulas de ELE de secundaria en Reino Unido parece no ser más que el asiento que nadie quiere ocupar. A la vista de los resultados que nuestro análisis arroja en este contexto específico, este vacío:

- se llena en los manuales de nivel inicial (A1) con actividades cuya integración en tareas comunicativas se hace inviable, ya que se presentan como apéndices o cuadros desligados del desarrollo y contenido de la programación;
- se simula llenar en los manuales de nivel (A2) mediante comentarios sobre lo importante que es la pronunciación para la comunicación;
- y, simplemente, no se llena en manuales destinados a los niveles intermedios (B1 y B2).

Por tanto, queda patente el enorme desequilibrio respecto a la instrucción explícita de la pronunciación entre los materiales didácticos adscritos a diferentes niveles: mientras que en el manual que cubre el nivel A1 encontramos un rango de contenidos medianamente amplio que intercala el tratamiento de rasgos segmentales y suprasegmentales y una presentación regular de los mismos, el libro del alumno dedicado al nivel A2 relega la pronunciación a una mera posición anecdótica e irregular, culminando esta escala descendente en una absoluta desaparición de la enseñanza del nivel fónico en los recursos diseñados para los niveles intermedios (B1-B2).

5 Evaluación de la producción oral en los exámenes de español en Reino Unido: etapas de educación secundaria y preuniversitaria

Unas líneas más arriba, comentábamos los grandes desajustes que existen en la presencia de la pronunciación en los materiales de ELE examinados, dependiendo del nivel para el que estén concebidos. Quizá adoptar una perspectiva diferente clarifique las causas de esta situación: la verdadera segregación no está en los niveles sino en los fines a los que se supedita cada manual. En otras palabras, *¡Viva!* (A2), *AQA Spanish Year 1* (B1) y *AQA Spanish Year 2* (B2) están específicamente destinados a superar exámenes cruciales en la vida académica y profesional de los estudiantes; por contra, *Zoom* (nivel A1), si bien cubre el último curso de la etapa educativa *Key Stage 3* (KS3), no.

Los interrogantes que inevitablemente nos asaltan a la luz de estos datos son varios: ¿son las exigencias de dichos exámenes las responsables de la total desatención del componente fonético-fonológico en los materiales didácticos?; ¿se tiene en cuenta la pronunciación en la evaluación de las pruebas orales de los exámenes *GCSE* y *A-Levels*? Si es así, ¿en qué medida? A estas y a otras preguntas intentaremos responder en las líneas que siguen.

El *National Curriculum* de Reino Unido establece unos objetivos de aprendizaje generales en lo que a pronunciación se refiere para cualquier lengua extranjera moderna en función de la etapa en la que el alumno se encuentre:

Etapa educativa	Clase	Edades de los alumnos	Correspondencia con los exámenes DELE ⁴³	Exigencias del <i>National Curriculum</i> en cuanto a la pronunciación
Key Stage 3	Year 9	14 años	A1	“Speak coherently and confidently, with increasingly accurate pronunciation and intonation” (<i>Department for Education 2013</i>).
Key Stage 4	Year 10	15 años	A2	“Use accurate pronunciation and intonation to be understood by a native speaker” (<i>AQA Education GCSE Spanish 2018:11</i>)
	Year 11	16 años	A2-B1	
A Level	Year 12	17 años	B1-B2	“Applying knowledge of pronunciation, morphology and syntax, vocabulary and idiom to communicate accurately and coherently, using a range of expression”
	Year 13	18 años	B2	

⁴³ En el anexo 1, se reproduce la tabla del *Instituto Cervantes de Londres* que establece la equivalencia entre los niveles del sistema educativo inglés y los exámenes DELE.

				(AQA Education A-level Spanish 2017:10)
--	--	--	--	--

Figura 20. Especificaciones generales en cuanto a pronunciación que establece el *National Curriculum* (elaboración propia).

Los encargados de concretar las especificaciones del *National Curriculum* como estas son los *examination boards* (comités evaluadores). Se trata de los organismos responsables de otorgar títulos oficiales de educación secundaria como el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*⁴⁴ o el *Advanced Level (A-Level)*⁴⁵.

Intentaremos, pues, establecer qué papel juega la pronunciación en las pruebas de español que conducen a la obtención de dichos certificados, con el propósito de verificar si la evaluación de este componente es tan invisible como su presencia en los manuales.

5.1 La pronunciación en el examen oral de español GCSE

El examen de español que establece *AQA Education*, uno de los cinco comités evaluadores oficiales, para la obtención del *GCSE* consta de las siguientes partes:

Component	Maximum raw mark	Scaling factor	Maximum scaled mark
Paper 1 (Listening)	40	x3/2	60
Paper 2 (Speaking)	60	x1	60
Paper 3 (Reading)	60	x1	60
Paper 4 (Writing)	50	x6/5	60
Total scaled mark:			240

Figura 21. *AQA Education* (2016:81)

De acuerdo con los datos de esta tabla, la prueba de producción e interacción oral (*Speaking*) comporta un 30% de la nota global del examen de español. Aprobar esta parte pasa por la realización de tres tareas⁴⁶:

a. Tarea 1: *Role-play* (2 minutos)

Consiste en mantener un diálogo simulado con el examinador a partir de una tarjeta de rol compuesta por 5 ítems.

b. Tarea 2: *Photo card* (2 minutos)

⁴⁴ El título *GCSE* se consigue en Reino Unido tras haber superado la enseñanza secundaria obligatoria.

⁴⁵ El título *A-Level* es un certificado de carácter optativo que se obtiene en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte al finalizar los dos últimos años de la enseñanza secundaria. El equivalente español sería el bachillerato.

⁴⁶ Ver anexo 6.

El alumno debe contestar a cinco preguntas con ayuda de un estímulo visual: las tres primeras implican un monólogo sostenido breve previamente ensayado a partir de la fotografía; las dos últimas serán preguntas inesperadas relacionadas con el tema de la imagen.

c. Tarea 3: *Conversation* (3-5 minutos)

Consiste en mantener una conversación con el examinador sobre dos temas no coincidentes con el de la tarea *Photo card*.

La evaluación de estas tres tareas para los dos niveles que comprende el GCSE (*Foundation* y *Higher*)⁴⁷ se desglosa de la siguiente manera:

4.8.2 Speaking

Marks will be allocated in the following way at both Foundation and Higher Tier:

	Communication	Knowledge and use of language	Range and accuracy of language	Pronunciation and intonation	Spontaneity and fluency	Total
Role-play	10	5				15
Photo card	15					15
Conversation	10		10	5	5	30
Total	35	5	10	5	5	60

Figura 22: *AQA Education* (2016:87).

Tal y como se constata en esta tabla, la pronunciación (que, siguiendo nuestros presupuestos iniciales, incluye la entonación) es uno de los cinco criterios de corrección de las pruebas orales. No obstante, se tiene únicamente en cuenta en la tarea 3 y su peso en la nota global es tan solo de un 4,17% del total.

Las especificaciones del comité evaluador *AQA Education* otorgan al alumno de 1 a 5 puntos en función del grado de dominio de la pronunciación:

⁴⁷ En el último año de la enseñanza secundaria obligatoria en Reino Unido, dependiendo de las expectativas académicas de cada alumno, existe la posibilidad de cursar las asignaturas correspondientes atendiendo a dos niveles: *Foundation* y *Higher*. El nivel *Foundation* está diseñado para estudiantes cuyo objetivo es obtener en el examen GCSE de 1 a 5 puntos; mientras que el nivel *Higher* está destinado a estudiantes que buscan una nota de entre 4 y 9 puntos en el GCSE.

Pronunciation and intonation

Level	Mark	Pronunciation and intonation
5	5	Generally good but some inconsistency at times.
4	4	Pronunciation generally understandable with some intonation.
3	3	Pronunciation is understandable, with a little intonation, but comprehension is sometimes delayed.
2	2	Pronunciation very anglicised with almost no intonation, making comprehension difficult at times.
1	1	Pronunciation is only just understandable making comprehension difficult.
0	0	Pronunciation and intonation do not meet the standard required for Level 1 at this tier.

Figura 23: AQA Education (2016:90).

El principal baremo que se tiene en cuenta para determinar el grado de cumplimiento del criterio *Pronunciation and Intonation*, según se muestra en los descriptores de la Figura 23, es el de la *inteligibilidad*. Es decir, los errores de pronunciación se penalizan en tanto en cuanto dificultan la comunicación.

5.2 La pronunciación en el examen oral de español A-Level

La prueba de español, correspondiente al comité evaluador AQA, a la que tienen que enfrentarse los estudiantes del Año 13 se subdivide de la manera que sigue:

Component	Maximum raw mark	Scaling factor	Maximum scaled mark
Paper 1: Listening, reading and writing	100	x2	200
Paper 2: Writing	80	x1	80
Paper 3: Speaking	60	x2	120
Total scaled mark:			400

Figura 24: AQA Education (2017:21).

Según se nos informa en la Figura 24, la prueba de expresión e interacción oral (*Speaking*) representa un 30% de la nota final del examen de español en los *A-Levels*. Superar esta prueba supone realizar con éxito tres tareas⁴⁸:

a) Tarea 1: *CARD* (5-6 minutos)

Consiste en que el alumno comente con el examinador un subtema de cultura y sociedad españolas de los fijados en la programación.

b) Tarea 2: *RESEARCH PRESENTATION* (2 minutos)

⁴⁸ Ver anexo 7.

Se trata de la presentación oral de un proyecto individual de investigación sobre un tema elegido por el alumno entre varios propuestos.

c) Tarea 3: *RESEARCH DISCUSSION* (9-10 minutos)

Discusión del tema del proyecto de investigación con el examinador.

La evaluación de dichas tareas se lleva a cabo en relación con cuatro objetivos de evaluación, que se valoran en distinta medida, dependiendo de la tarea que se esté considerando:

Objetivos de evaluación ⁴⁹	Tarjeta sobre un subtema de cultura y sociedad	Presentación del proyecto de investigación individual	Discusión del tema del proyecto de investigación	Total
OA1	5	-	10	15
OA2	5	-	-	5
OA3	10	-	10	20
OA4	5	5	10	20

Figura 25. Tabla adaptada de *AQA Education* (2018:4)

Si ahondamos en las especificaciones que cada objetivo de evaluación contempla, únicamente el objetivo de evaluación 3 habla explícitamente de pronunciación (y entonación):

⁴⁹ Los objetivos de evaluación son los que se especifican a continuación (*AQA Education* 2018:4):

- AO1: Understand and respond:
 - in speech to spoken language including face-to-face interaction
 - in writing to spoken language drawn from a variety of sources.
- AO2: Understand and respond:
 - in speech to written language drawn from a variety of sources
 - in writing to written language drawn from a variety of sources.
- AO3: Manipulate the language accurately, in spoken and written forms, using a range of lexis and structure.
- AO4: Show knowledge and understanding of, and respond critically and analytically to, different aspects of the culture and society of countries/communities where the language is spoken.

DISCUSSION OF SUB-THEME		Assessment Objective 3
Mark	Descriptors	
9-10	A wide range of vocabulary and complex language and a good knowledge of appropriate idiom are demonstrated. Highly accurate application of grammar with occasional minor errors. Pronunciation and intonation are very good.	
7-8	A good range of vocabulary and complex language and some knowledge of appropriate idiom are demonstrated. Mostly accurate application of grammar with some minor errors. Pronunciation and intonation are good.	
5-6	Some variety of vocabulary and complex language is demonstrated. Accurate application of grammar is uneven. Pronunciation and intonation are fairly good.	
3-4	Little variety of vocabulary and structures is demonstrated. Accurate application of grammar is limited. Pronunciation and intonation are mostly intelligible.	
1-2	Very little variety of vocabulary and structures is demonstrated. Accurate application of grammar is very limited. Pronunciation and intonation are poor.	
0	Nothing in the performance is worthy of a mark.	

Figura 26: Tabla de evaluación para la Tarea 1 correspondiente al objetivo de evaluación 3 (AQA Education 2018:6).

DISCUSSION OF INDIVIDUAL RESEARCH PROJECT		Assessment Objective 3
Mark	Descriptors	
9-10	A wide range of vocabulary and complex language and a good knowledge of appropriate idiom are demonstrated. Highly accurate application of grammar with occasional minor errors. Pronunciation and intonation are very good.	
7-8	A good range of vocabulary and complex language and some knowledge of appropriate idiom are demonstrated. Mostly accurate application of grammar with some minor errors. Pronunciation and intonation are good.	
5-6	Some variety of vocabulary and complex language is demonstrated. Accurate application of grammar is uneven. Pronunciation and intonation are fairly good.	
3-4	Little variety of vocabulary and structures is demonstrated. Accurate application of grammar is limited. Pronunciation and intonation are mostly intelligible.	
1-2	Very little variety of vocabulary and structures is demonstrated. Accurate application of grammar is very limited. Pronunciation and intonation are poor.	
0	Nothing in the performance is worthy of a mark.	

Figura 27: Tabla de evaluación para la Tarea 3 correspondiente al objetivo de evaluación 3 (AQA Education 2018:21).

A partir de las figuras 26 y 27, podemos esbozar los criterios en virtud de los que se evalúa el objetivo de evaluación 3:

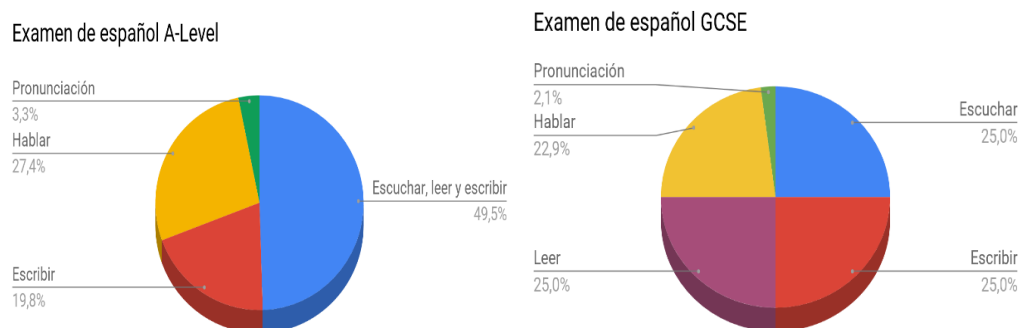
- Variedad de vocabulario, complejidad de las estructuras lingüísticas y expresiones idiomáticas.
- Corrección gramatical.
- Corrección en la pronunciación y entonación.

Podríamos, en virtud del análisis de estos datos, establecer el grado de importancia que se otorga al nivel fónico en la evaluación, en forma de porcentaje: gozar de una buena pronunciación en español le permitiría al estudiante obtener una

valoración positiva en el 11% de la prueba de expresión e interacción oral del examen de español en el nivel *A-Level*.

5.3 Apreciaciones finales sobre la evaluación de la pronunciación

Veamos ahora qué parte del pastel le corresponde a la pronunciación dentro del conjunto global de los exámenes de español para ambos niveles:



Figuras 28 (izquierda) y 29 (derecha). Porcentaje correspondiente a la evaluación de la pronunciación (incluida dentro de la destreza *Hablar*) en los exámenes de español *A-Level* y *GCSE* con respecto al resto de destrezas evaluadas.

Efectivamente, no resulta muy difícil, tanto para los creadores de materiales como para los docentes, cubrir de soslayo e, incluso, obviar (los primeros, en el diseño de manuales, los segundos, en la instrucción explícita de la pronunciación en el aula) el escurridizo tema de la pronunciación, teniendo en cuenta la pequeña porción que ocupa en la evaluación de los exámenes.

No es extraño, entonces, que los aprendientes se enfrenten a manuales desprovistos de explicaciones o ejercicios que exploten el componente fonético-fonológico y a clases en las que imitar las muestras de lengua oral de los recursos didácticos o las del profesor se presentan como la única herramienta para mejorar la pronunciación.

6 Propuesta didáctica

La presente unidad didáctica⁵⁰ no pretende ser un sustituto de ninguno de los manuales analizados, sino que se presenta como una extensión de los mismos recursos, no a modo de apéndice dedicado a la pronunciación, sino como una batería de actividades que, nacidas, la mayoría, de la invención propia y, la minoría, de

⁵⁰ Ver Anexo 8.

reinenciones de propuestas de otros autores, persiguen el fin último de ser incluidas en el día a día del aula desde la primera clase. Para permitir una integración total en la programación, se ha partido de actividades, explicaciones y muestras orales presentes en el propio libro del alumno, de modo que al docente interesado en incluir dosis de pronunciación en sus lecciones le resulte cómoda la transición de los materiales creados hacia el propio libro de texto.

Dado que ocuparme aquí de reorientar cuatro manuales de ELE hacia la atención al componente fonético-fonológico sería exceder los límites de este trabajo, me centraré exclusivamente en complementar de manera exhaustiva el correspondiente al nivel A1: *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011).

En este contexto, se presupone un grupo de destinatarios homogéneo, de edad no muy superior a los 14 años, cuya lengua materna mayoritaria sea el inglés y cuyo conocimiento del español sea mínimo. Esta es una de las razones que ha obligado a que tanto los enunciados de los ejercicios como las explicaciones de las ocasionales “píldoras” teóricas aparezcan redactadas en inglés.

Como pasos previos para la elaboración de esta “extensión” del libro del alumno, se han abordado dos cuestiones: por una parte, la creación de un sílabo de contenidos de pronunciación específico para estudiantes de español anglófonos de nivel A1; por otra, un “manual de instrucciones de uso de la unidad didáctica” que permitirá sacar el mayor provecho a la versatilidad de los materiales en el aula de ELE.

6.1 Sílabo para anglófonos (nivel A1)

Si hay una cuestión que todo docente ha de abordar con pies de plomo a la hora de plantear la programación de un curso esa es la de qué contenidos de pronunciación incluir y cómo deben secuenciarse en el conjunto del currículo general.

A diferencia de aspectos como, por ejemplo, el gramatical o el léxico, cuya taxonomía por niveles, por lo general, es fácilmente determinable, el nivel fónico se halla inextricablemente unido a cualquier muestra hablada que el alumno perciba o produzca desde sus primeros pasos de aprendizaje de la L2. Estamos de acuerdo con Juana Gil Fernández cuando afirma que el docente ha de “exprimir” al máximo este contacto con la oralidad en función de los intereses de los aprendices y con que “la división en niveles de los contenidos de carácter fonético puede mantenerse, entonces, única y exclusivamente como un mero recurso expositivo y organizativo” (Gil 2007:125). Aun

manteniendo esta idea como principio, se hace inevitable establecer ciertos anclajes sobre los que sustentar la evaluación de la pronunciación.

Nos serviremos, para ello, del currículo más reciente y completo en lo que a pronunciación respecta: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC 2006)*. Nuestro objeto es, pues, establecer escalas específicas para hablantes anglófonos de nivel A1 haciendo uso, por una parte, de la base fundamental que proporciona el citado documento de referencia en su inventario de *Pronunciación y prosodia* y, por otra, de los resultados que ponen a nuestro alcance los estudios de Fonética Contrastiva inglés-español y el Análisis de Errores.

Acudir al Análisis Contrastivo, aunque no esclarezca las causas de todas las dificultades de nuestros alumnos, nos permite hacer una comparativa entre su lengua materna y su lengua meta, de manera que “resulta necesario y efectivo para tratar un buen número de fenómenos fónicos y para planificar la didáctica, dada su capacidad predictiva” (Mellado 2012:32).

El tener en cuenta la Fonética Contrastiva pasa por el establecimiento de una tipología de errores. En el ámbito del Modelo Comunicativo, la jerarquía de errores depende del grado de interferencia en la comunicación. Un ejemplo de tipología comunicativa que contrasta inglés-español es la de Dalbor (1969:305 *apud* Mellado 2012:33), que recoge tres tipos de errores:

	Errores de clase A	Errores de clase B	Errores de clase C
Efectos en la comunicación	Pueden impedir la comunicación o marcar un acento extranjero fuerte.	Graves pero no críticos. El oyente los nota pero no le resultan intolerables.	Importantes pero no serios. Al interlocutor le pueden pasar desapercibidos.
Prioridad de corrección	Alta	Media	Baja
Posibles causas	Exigen un mayor esfuerzo y atención por parte del aprendiente o implican cuestiones de mayor dificultad por diferencias entre la L1 y la LE.		
Ejemplos	Uso de las vocales del inglés (<i>suciedad por sociedad, pasaron por pasarán</i>). Mantenimiento de la [h] en <i>tal, mal, hotel</i> .	Realizar las aproximantes como oclusivas. No hacer una subida suficiente en las interrogativas totales. Tener un ritmo acentual. Subir a un tono /4/ (lo que daría una impresión de habla demasiado enfática en español).	La sonorización de la s. No hacer ciertas asimilaciones de las nasales.

Figura 29: Tabla elaborada a partir de las ideas de Dalbor (1969:305 *apud* Mellado 2012:33).

De las ideas contenidas en la Figura 29, deducimos que los errores de tipo A habrán de ser abordados en los primeros niveles (A1 y A2) dada su fuerte repercusión en la comunicación y en el acento extranjero. En consonancia con estos mismos presupuestos, clasificaremos el compendio de errores de pronunciación de aprendices de ELE anglófonos que Serradilla señala “impiden la comunicación” (1999:655) de acuerdo con los contenidos de pronunciación que propone el *PCIC* para los niveles A1 y A2:

Clasificación general de Gil (2007:30)	Contenidos de pronunciación del <i>PCIC</i>	Dificultades de los anglófonos con repercusión en el acento extranjero y la eficacia comunicativa (Serradilla 1999:656 y ss.).
A. Disposición (base) articulatoria del español	1.1 Caracterización general del español: <ul style="list-style-type: none"> • Grado de tensión del español (superior al inglés): <ul style="list-style-type: none"> • Pureza de las vocales. • Mantenimiento del timbre en las vocales inacentuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación pura de las vocales. • Tendencia a la diptongación de /e/ y /o/. • Reducción de las vocales átonas.
B. Plano suprasegmental	2. La entonación 2.1 Segmentación del discurso en unidades melódicas 2.1.1 Correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación <ul style="list-style-type: none"> • El punto, la coma, los signos de interrogación y exclamación. 2.1.4 Correspondencias sintácticas de la división de unidades melódicas: identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las estructuras sintácticas básicas. 2.2 Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa. 2.2.2 En el cuerpo de la unidad enunciativa <ul style="list-style-type: none"> • Entonación uniforme: carácter sobrio de la entonación española • Contraste con otras lenguas (inglés: tendencia a tono descendente). 2.2.3 Al final de la unidad enunciativa <ul style="list-style-type: none"> • Producción del tonema de cadencia: terminación absoluta de la enunciativa; tono grave. • Tonema de anticadencia. • Tonema de suspensión. 2.3 Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa	

	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación de la interrogativa absoluta frente a la entonación de la interrogativa relativa. • Entonación de la interrogativa introducida por pronombre interrogativo. <p>2.4 Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entonación como exponente de los distintos actos de habla: los orientados hacia el hablante (asertivos, exclamativos y expresivos) y los orientados hacia el oyente (actos de habla interrogativos y actos de habla imperativos). 	
	<p>3. La sílaba</p> <p>3.1 Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica</p> <p>3.1.1 Características principales del grupo fonético elemental (la sílaba predominante)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencia en español a la sílaba abierta. • Incapacidad de los fonemas consonánticos para constituir núcleo silábico en español • Estructuras predominantes <i>ca-sa</i> (CV) <i>can-tar</i> (CVC) <i>nom-bre</i> (CCV) <i>al-to</i> (VC) <p>3.1.2 Resilabeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principio de delimitación silábica 	<ul style="list-style-type: none"> • Inapropiada aplicación del principio de delimitación silábica. • Núcleo silábico con consonantes.
	<p>3.2 Reconocimiento, identificación y producción del acento (léxico)</p> <p>3.2.1 Características del acento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de acento relativamente libre <p>3.2.2 Identificación del acento léxico con valor fonológico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambios de significación de las palabras <p>3.2.3 Clasificación de las palabras por la posición del acento fonético</p> <p>3.2.4 Esquemas acentuales del español</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquemas acentuales verbales. • Esquemas acentuales no verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas para situar la sílaba tónica (especialmente relevante en pares mínimos del tipo <i>compro/ compró</i>).
	<p>4.1 Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada</p> <p>4.1.1 Características del ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua con tendencia al compás silábico. • Contraste con el inglés: lengua acentualmente acompañada. 	

	<p>4.2 Percepción y producción de las pausas y del grupo fónico</p> <p>4.2.1 Percepción de las pausas obligatorias en español</p> <p>4.2.3 Percepción de las pausas llenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocal de duda: eeee... • Consonante de duda nasal: mmmm... • Marcadores discursivos (a veces alargados): pues, bueno • Interjecciones leves: ¡a:! 	
<p>C. Plano segmental</p>	<p>5.1 Identificación y producción de vocales:</p> <p>5.1.1 Características articulatorias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calidad básica o timbre. • Pronunciación precisa y sin relajación (frente al inglés). • Ausencia de vocales mixtas o diptongadas (como en inglés). • Posición de la lengua en la pronunciación. • Abertura de las mandíbulas. <p>5.1.2 Caracterización comparada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • /e/ y /o/: no diptongadas (como en inglés). <p>5.1.3 Diptongos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diptongos frente a hiatos <p>- Tipos de diptongos</p> <p>5.1.4 Triptongos e hiatos</p> <p>- paso de una vocal a otra sin interrupción de la sonoridad (frente al inglés: separación con oclusión glotal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de las vocales átonas. • Alargamiento extremo de las vocales tónicas (sobre todo en palabras agudas) • Problemas para la pronunciación de los diptongos (especialmente los decrecientes, que, a menudo, reducen a un solo sonido: aire> are).
	<p>5.2 Identificación y producción de consonantes</p> <p>5.2.1 Líquidas: pero/pero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vibrante simple/ múltiple • Pronunciación de la [x] • Consonantes interdentalas sonido de la “z”. (Semejanza con el inglés: think).(Seseo: Hispanoamérica y centro-sur de España] <p>5.2.2 Relación entre sonidos y grafías (ortografía)</p> <p>5.3 Sonidos agrupados: enlace de sonidos en el grupo fónico</p> <p>5.3.1 Enlace de las vocales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocales contiguas en la secuencia <p>5.3.2 El sirrema ausencia de pausa en su interior</p> <ul style="list-style-type: none"> • El artículo y el sustantivo • Los tiempos compuestos (ha salido) • Perífrasis verbales y locuciones verbales: voy a estudiar 	<ul style="list-style-type: none"> • La oposición /r/ vibrante simple frente a /r/ múltiple. • Variación de los fonemas /b/ /d/ /g/ en posición intervocálica (realización de la fricativa interdental como alveolar). • Pronunciación de la “h” como aspirada. • Pronunciación de “t” inicial con aspiración y casi africada (especial dificultad con grupo tr). • No pronunciación de la grafía “ll” (especialmente si va precedida de i (villa> vía). • El sonido /x/ queda reducido a una aspiración.

		<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación velar de la l implosiva. • Realización labiodental de la grafía “v”. • Pronunciación de la “p” inicial con una aspiración. • Dificultades para la realización correcta de la grafía “g”.
--	--	---

Figura 30: Tabla elaborada a partir del apartado *Pronunciación y prosodia* del *PCIC* (2006) para los niveles A1-A2, Gil 2007 (30) y Serradilla (1999:656 y ss.).

Como nuestro objetivo es el de elaborar un sílabo que contemple exclusivamente las necesidades de los estudiantes de nivel A1, se habrá de realizar una criba importante tanto en los contenidos como en los errores de pronunciación que recoge la Figura 30 si pretendemos que sea aplicable en una clase real de ELE. Además, se habrá de tener en cuenta que algunos de los contenidos de pronunciación presentes en el *PCIC* ya se han incluido en el manual que tratamos de complementar.

Por otro lado, para facilitar la usabilidad de nuestra unidad didáctica, se ha seguido, en términos generales, la secuenciación de contenidos de *Zoom Español 1* (Alonso de Sudea *et al.* 2011).

La tabla que sigue muestra los contenidos de pronunciación seleccionados para nuestro sílabo nivel A1 integrados dentro de la programación de *Zoom Español 1*.

Unidad	Contenidos de pronunciación presentes en <i>Zoom Español 1</i>	Contenidos de pronunciación añadidos a <i>Zoom Español 1</i> y secuenciación de las sesiones
		SESIÓN 0: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de necesidades SESIÓN 1: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la disposición o base articuladora del español (rasgos suprasegmentales y segmentales). • Entonaciones del español. • Tonemas finales y su relación con los signos de puntuación. Esta pretende ser una sesión introductoria previa a que los alumnos tomen contacto con el libro de texto y, por lo tanto, con la escritura.
Starter Unit: ¡Vamos!	Los fonemas vocálicos.	SESIÓN 2: <ul style="list-style-type: none"> • Familiarización con las diferencias entre vocales españolas e inglesas. • Pronunciación y percepción de los sonidos vocálicos del español.
0: Me presento		SESIÓN 3: <ul style="list-style-type: none"> • Evitar la diptongación de /e/ y /o/ en sílaba libre. • Evitar la reducción vocálica.

1A: Me describo	Regla ortoépica para la pronunciación de la grafía “c”. Referencia al seseo.	
1B: El insti	El acento de palabra.	SESIÓN 4: <ul style="list-style-type: none"> • Segmentación silábica. • Acentuación. • El acento de palabra en relación con la tilde ortográfica.
2A: Mi semana	Regla ortoépica para la pronunciación de las grafías “j” y “g”.	SESIÓN 5: <ul style="list-style-type: none"> • El sonido /x/ representado por las grafías “g” y “j”. • Distribución geográfica general de las dos principales realizaciones del sonido /x/ en el mundo hispanohablante.
2B: Donde vivo yo	Los fonemas vocálicos. Regla ortoépica de la pronunciación de la grafía “h” en español.	SESIÓN 6: <ul style="list-style-type: none"> • Uso de las interjecciones de un solo fonema vocálico como <i>marcadores lingüísticos de relaciones sociales</i>.
3A: Me gusta comer...		SESIÓN 7: <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de /r/ y /r/. • El fonema /r/ en la pronunciación de ciertas palabras del inglés americano y su existencia en zonas de Reino Unido.
3B: Las vacaciones	Sinalefa. Entrelazamiento.	
4A: ¿Lo pasaste bien?	El acento de palabra.	SESIÓN 8: <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de contenidos <ul style="list-style-type: none"> - Fonemas /x/, /g/, /r/ y /r/. - Acento de palabra.
4B: La vida tecno	Entonación.	SESIÓN 9: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación.

Figura 31: Tabla de elaboración propia que recoge los contenidos de pronunciación seleccionados para nuestro sílabo nivel A1 integrados dentro de la programación de *Zoom Español 1* (Alonso de Sudea *et al.* 2011).

6.2 Manual de instrucciones de uso de la unidad didáctica

6.2.1 Metodología

Nos unimos, en este punto, a lo que Roberts (1982:103 *apud.* Gil 2007:154) denomina “un compromiso para el eclecticismo” o, dicho de otro modo, lo que hemos venido a llamar “metodología de aprovechamiento”, si se nos permite la apropiación del término culinario. “De aprovechamiento”, por un lado, en tanto en cuanto se retoma, reinventa y recicla lo mejor de las viejas estrategias de enseñanza de la pronunciación de los métodos pre-comunicativos y se hace un intento por conjugarlas con los objetivos comunicativos del currículo que se tenga entre manos en cada momento. “De aprovechamiento”, por otro lado, porque se reutilizan los materiales del día a día de la

clase (esto es, el libro del alumno) para construir sobre los mismos un entramado que permita un aprendizaje mucho más sólido y la consecución de unos objetivos mucho más amplios que para los que, en un principio, habían sido creados.

6.2.2 Tipología de las actividades

El resultado de esta armonización de propuestas se ha materializado, en este caso, en forma de actividades de distintos tipos que se podrían adscribir a diferentes enfoques metodológicos:

- la discriminación auditiva de fonemas mediante el empleo de pares mínimos contextualizados,
- la presentación de descripciones articulatorias con ayuda de imágenes, animaciones, vídeos, *software* como *Praat* (Boersma 2001) o recursos en línea como *Sounds of Speech* de la Universidad de Iowa [soundsofspeech.uiowa.edu],
- la imitación del modelo del profesor o de las muestras orales en formato audio o vídeo,
- la inclusión de elementos lúdicos e interactivos,
- la ayuda de la kinesia,
- el recurso a la transcripción fonética,
- la utilización de diccionarios multilingües (como *WorReference*) o de pronunciación (como *Forvo*),
- la imitación del acento extranjero o
- la identificación de errores de pronunciación en la propia interlengua.

6.2.3 Otras apreciaciones sobre las actividades

La batería de actividades que se incluye en esta propuesta didáctica (ver *Anexo 8*) va encaminada a la ejercitación de la pronunciación en su contexto más natural, que es la lengua oral. Por tanto, se ha prescindido, en la medida de lo posible, de la mediación de la lengua escrita en busca de una puesta en práctica que se haga eco de los procesos comunicativos reales a través de un uso significativo de la lengua.

A pesar de que, como ya se ha mencionado más arriba, la secuenciación de contenidos se encuentra muy determinada por la estructura del programa de *Zoom Español 1*, se ha hecho un intento por llevar a la práctica la perspectiva metodológica “de arriba abajo” (Gil 2007:156) incluyendo una sesión introductoria, la única que

aparece desligada del currículo del libro del alumno, que pretende dotar de un lugar prioritario a las cuestiones concernientes a la base de articulación, el ritmo y la entonación con respecto a los elementos segmentales.

Otro de los principios que guían este compendio de actividades es el de que la percepción ha de preceder a la producción, de manera que, en las sesiones diseñadas, aunque se siguen patrones diferentes en cada caso, generalmente se opta por trabajar antes cuestiones relacionadas con la percepción que con la producción o la reflexión metalingüística.

6.2.4 Fichas técnicas de las actividades

SESIÓN 0

Actividad 1	
Título	“Initial questionnaire”
Objetivos	Se persigue activar la conciencia fonológica de los aprendices y realizar un análisis de necesidades en lo que concierne a la pronunciación.
Contenidos	Reflexión general sobre las actitudes de los alumnos ante el español y su pronunciación.
Descripción	El alumno tendrá que contestar a una serie de preguntas de respuesta múltiple o abierta.
Agrupamiento	Individual.
Tiempo	5 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

SESIÓN 1

Actividad 1	
Título	“La habitación de al lado”.
Objetivos	El estudiante debe detectar cuáles son los rasgos fonológicos generales que diferencian el español del inglés en grabaciones sonoras distorsionadas en las que el elemento semántico se encuentra ausente.
Contenidos	Reflexión sobre la disposición o base articulatoria del español (rasgos segmentales y suprasegmentales).
Descripción	El profesor mostrará a los estudiantes dos grabaciones distorsionadas en las que se distingue vagamente la voz del hablante. Se ha pretendido simular lo que un bebé oíría dentro del vientre materno. La presente propuesta se encamina a reproducir el proceso de aprendizaje de la lengua materna en hablantes nativos. Tras esto, se procederá a mostrar a los alumnos los audios originales sin modificación, para que reflexionen sobre las diferencias en los rasgos fonológicos del inglés y el español.
Agrupamiento	En gran grupo.
Tiempo	5 minutos.
Materiales y recursos	Equipo informático, vídeo <i>mashup Pronunciación ELE: La habitación de al lado</i> . [https://youtu.be/fA2qjX3kp2U] y hoja de trabajo del estudiante.

Actividad 2	
Título	“Contrastes”

Objetivos	El estudiante debe asociar las diferentes entonaciones del español con sus representaciones lineales y numéricas. Tras esto se tratará de comparar la entonación del inglés con la del español mediante el tarareo.
Contenidos	Entonaciones en español.
Descripción	Primeramente, se presentarán las representaciones lineales de las cuatro principales entonaciones del español para que los estudiantes las asocien con los audios correspondientes. Seguidamente, se procederá a un refuerzo gráfico de la entonación mediante una representación numérica que pretende resaltar la importancia del uso de la diferencia tonal para discriminar los distintos esquemas entonativos del español.
Agrupamiento	En gran grupo.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	Equipo informático, vídeo <i>mashup Pronunciación ELE: La habitación de al lado</i> [https://youtu.be/fA2qjX3kp2U] y hoja de trabajo del estudiante.

Actividad 3	
Título	“Up and down”.
Objetivos	Familiarizar al estudiante con los tonemas finales habituales del español y su asociación con los distintos signos de puntuación.
Contenidos	Tonemas finales y signos de puntuación.
Descripción	El profesor mostrará a los alumnos el fragmento de vídeo con el que se ha estado trabajando en las actividades anteriores. Los estudiantes, con ayuda de la transcripción, tendrán que decidir entre tres posibles tonemas finales para cada una de las oraciones o partes de oraciones propuestas. Más tarde, se les pedirá explícitamente que asocien los tonemas finales trabajados con los signos de puntuación correspondientes.
Agrupamiento	Individual.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	Equipo informático, vídeo <i>mashup Pronunciación ELE: La habitación de al lado</i> [https://youtu.be/fA2qjX3kp2U] y hoja de trabajo del estudiante.

Actividad 4	
Título	“¿A LA FIESTA...?!”
Objetivos	Producción y comprensión de las cuatro principales entonaciones del español en un contexto comunicativo.
Contenidos	Entonaciones del español.
Descripción	Los aprendientes deberán elegir uno de los roles propuestos. Deberán pasear por la clase buscando completar la tabla que se les entrega en la hoja de trabajo del estudiante.
Agrupamiento	En gran grupo.
Tiempo	5 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

SESIÓN 2

Actividad 1	
Título	“VOOOOCAAALÉEEES”
Objetivos	<p>En 1.1, se pretende familiarizar al estudiante con las diferencias que existen entre las vocales españolas y las inglesas.</p> <p>En 1.2, se persigue que los alumnos relacionen la imagen de la posición de los labios al articular cada vocal con su correspondiente sonido vocálico.</p> <p>En 1.3, se trabaja la percepción de las vocales en contextos problemáticos para los anglófonos.</p> <p>En 1.4, se propone afianzar la pronunciación de las vocales poniendo especial atención en que el alumno entienda que, en español, al contrario que en inglés, la</p>

	articulación de las mismas no varía, independientemente de la posición dentro de la sílaba o la palabra.
Contenidos	Familiarización con las diferencias entre vocales españolas e inglesas. Pronunciación de los sonidos vocálicos del español.
Descripción	<p>El ejercicio 1.1 se propone como sustitución del recuadro amarillo que aparece en la página 8 de <i>Zoom Español 1</i> (2011) libro del alumno. El ejercicio se ha tomado de Bueno (2016:32) y ha sido reproducido en la hoja de trabajo del estudiante. Si no se dispone del audio al que hace referencia Bueno, el profesor podrá hacer uso de diccionarios multilingües como <i>WordReference</i>, en los que podrá acceder a muestras orales reales procedentes de hablantes nativos tanto en inglés como en español.</p> <p>En 1.2, el profesor, sirviéndose del recurso <i>Sounds of Speech</i> de la Universidad de Iowa [soundsofspeech.uiowa.edu], reproducirá los vídeos y animaciones correspondientes a las cinco vocales del español. Tras esto, los alumnos deberán relacionar las imágenes que aparecen en la hoja de trabajo del estudiante con cada vocal.</p> <p>En 1.3, se hará uso del audio de la página 4 del libro del alumno (<i>Zoom Español 1</i> 2011:4) para que los estudiantes completen en la transcripción del diálogo las vocales que faltan.</p> <p>En 1.4, se pide al alumno que reproduzca las expresiones que aparecen en el ejercicio anterior haciendo uso de una sola vocal. Se pretende tanto afianzar la pronunciación de las vocales como incidir en el hecho de que las vocales en español no tienen diferentes realizaciones dependiendo del contexto en el que se sitúen dentro de la palabra, como es el caso del inglés.</p>
Agrupamiento	En gran grupo, individual y por parejas.
Tiempo	30 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante. Equipo informático.

SESIÓN 3

Actividad 1	
Título	“Cupón, no capón”
Objetivos	En esta actividad se persigue que el alumno tome conciencia de los errores más comunes de pronunciación que se dan en aprendientes de ELE anglófonos: la diptongación de /e/ y /o/ en sílaba libre y el fenómeno de la reducción vocálica.
Contenidos	Evitar la diptongación de /e/ y /o/ en sílaba libre. Evitar la reducción vocálica
Descripción	Los alumnos seguirán las explicaciones e instrucciones que aparecen en la hoja de trabajo del estudiante.
Agrupamiento	En gran grupo, individual, en parejas y en grupos.
Tiempo	50 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante. Equipo informático.

SESIÓN 4

Actividad 1	
Título	“Stressed?”
Objetivos	<p>En 1.1, se persigue que el alumno identifique la sílaba tónica en palabras tanto en inglés como en español. Se incide, además, en el hecho de que, en determinados términos cognados, la sílaba tónica varía de una lengua a otra.</p> <p>En 1.2, se pretende familiarizar al estudiante con las diferencias que existen entre el inglés y el español en cuanto a la segmentación silábica.</p>
Contenidos	Segmentación silábica y acento de palabra.
Descripción	Los alumnos seguirán las explicaciones e instrucciones que aparecen en la hoja de trabajo del estudiante. En ella, después de proporcionarles una breve orientación

	sobre los patrones acentuales de ambas lenguas, se les pide que lean alternativamente las sílabas para encontrar los cognados correspondientes en inglés y en español.
Agrupamiento	Individual.
Tiempo	5 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

Actividad 2	
Título	“CO.LO.CA”
Objetivos	Proporcionar al alumno ciertas regularidades que les sirvan de guía en el terreno de la acentuación del español y ponerlas en práctica con vocabulario que conocen.
Contenidos	El acento de palabra y la tilde ortográfica.
Descripción	El ejercicio 2.1 pretende ofrecer una guía sencilla de acentuación de las palabras del español. Esta es una muestra de lo que María Sabas llama proporcionar recuadros a los “demandantes de reglas”. Esta actividad se propone como sustitución del apartado <i>Hablar - Pronunciación (Zoom Español 1 2011:51, Anexo 2)</i> . En el ejercicio 2.2, se persigue que los alumnos clasifiquen palabras relativas al campo semántico de las asignaturas según sus distintos esquemas acentuales, siguiendo la guía que se les ha mostrado en 2.1. Para explotar esta actividad de una manera más interactiva, se puede dividir la clase en dos grupos. A cada alumno del primer grupo se le repartirá una etiqueta acentual y a cada alumno del segundo una palabra de las de la lista. Se pedirá a los alumnos que se levanten por la clase pronunciando en voz alta o bien su etiqueta acentual o bien la palabra que le haya tocado. Por un lado, el alumno que tenga etiqueta acentual tendrá que encontrar a un alumno cuya palabra cumpla los esquemas acentuales de su etiqueta; por otro, el alumno que tenga una palabra deberá encontrar a un/a compañero/a que tenga una etiqueta acentual que se corresponda con el esquema acentual de su palabra.
Agrupamiento	Individual o por grupos.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

Actividad 3	
Título	“LA.LA.LA”
Objetivos	Que el alumno produzca esquemas acentuales correctos en oraciones sencillas dentro de un contexto comunicativo.
Contenidos	El acento.
Descripción	Por parejas, los estudiantes tratarán de averiguar qué esquema entonativo corresponde a cada asignatura del horario para tratar de completar los correspondientes huecos.
Agrupamiento	En parejas.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

SESIÓN 5

Actividad 1	
Título	"JELOU"
Objetivos	En 1.1 y 1.2, se trata de que los alumnos se familiaricen con las diferentes realizaciones de las grafías “g” y “j” en español. Se les proporcionará, además, información general sobre la distribución geográfica de las distintas realizaciones del sonido /x/ en el mundo hispanohablante.

	En 1.3 y en 1.4 se busca que el alumno lleve a cabo un pequeño ejercicio de análisis contrastivo entre el inglés y el español, sirviéndose de los errores que cometen los españoles al pronunciar el sonido inglés /h/.
Contenidos	El sonido /x/ representado por las grafías "g" y "j".
Descripción	En 1.1, el profesor, sirviéndose del recurso <i>Sounds of Speech</i> de la Universidad de Iowa [soundsofspeech.uiowa.edu], reproducirá los vídeos y animaciones correspondientes al fonema inglés /h/ y a los alófonos el fonema español /x/. En 1.2, se hará uso de la web Forvo.com para que los alumnos repasen el vocabulario visto en la unidad y comprueben mediante audios reales de hablantes de español que /x/ puede realizarse de diferente manera dependiendo de la zona geográfica en la que se encuentre dicho hablante de español. En 1.3 y 1.4, se insta a los alumnos a que reflexionen sobre la causa de la tendencia de los hablantes españoles a realizar como /x/ el fonema inglés /h/.
Agrupamiento	En gran grupo.
Tiempo	40 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante. Equipo informático.

Actividad 2	
Título	"¿ERES DE "G" O DE "J"?"
Objetivos	En 2.1 y 2.2, se trata de que los alumnos se familiaricen con las diferentes realizaciones de las grafías "g" y "j" en español, para conseguir que en 2.3 los alumnos sean capaces de deducir la regla ortoépica de dichas grafías. En 2.4, se propone un ejercicio que combina la discriminación oral de los sonidos /g/ y /x/ y la práctica de la ortografía de dichos sonidos en español. Esta sesión culmina con la práctica de dichos contenidos en un contexto comunicativo.
Contenidos	El sonido /x/ representado por las grafías "g" y "j".
Descripción	En 2.1 y 2.2, se hará uso de las muestras orales que proporciona el profesor para realizar distintos ejercicios de identificación de los sonidos /x/ y /g/. Para ello, se ha recurrido a la creación de un texto que sigue los patrones de los textos escritos que aparecen en la unidad 2A de <i>Zoom Español 1</i> . De este modo, el docente podrá optar por la sustitución de uno de esos ejercicios de comprensión lectora para llevar a clase el ejercicio que proponemos sin que esto signifique hacer uso de un tiempo extra para la instrucción específica de temas de pronunciación. En 2.3, los estudiantes habrán de deducir la regla ortoépica de las grafías "g" y "j" basándose en el vocabulario de 2.1. En 2.4, a través de las muestras orales que proporcionará el profesor, los alumnos realizarán un ejercicio de discriminación e identificación de los fonemas españoles /g/ y /j/ en un contexto significativo. En 2.5, se insta a los alumnos a llevar a cabo un ejercicio de práctica oral controlada siguiendo la mecánica de 2.4, de manera que todos los contenidos trabajados en las actividades anteriores se puedan llevar a la práctica en un contexto comunicativo.
Agrupamiento	En gran grupo, por parejas e individual.
Tiempo	50 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante. Equipo informático.

SESIÓN 6

Actividad 1	
Título	"¿IIIIIIIIII! ¡QUÉ DIVERTIDO!"
Objetivos	En 1.1 y 1.2, se trata de que los alumnos contextualicen las interjecciones de un solo sonido vocálico en español y aprendan algunos valores de las mismas como <i>marcadores lingüísticos de relaciones sociales</i> (MCER 2001:128). En 1.3, se busca que el alumno lleve a cabo un pequeño ejercicio de análisis contrastivo entre el inglés y el español en el ámbito de las interjecciones.

	En 1.4, se persigue que los alumnos afiancen los contenidos vistos en el resto de los apartados de una manera lúdica y, en 1.5, que los pongan en práctica en un contexto comunicativo mediante un ejercicio de producción oral libre.
Contenidos	Familiarización con las diferencias entre vocales españolas e inglesas. Pronunciación de los sonidos vocálicos del español. Uso de las interjecciones de un solo fonema vocálico como marcadores lingüísticos de relaciones sociales.
Descripción	En 1.1, se proporciona al alumno una breve explicación sobre algunos de los usos pragmáticos de las interjecciones cuya articulación corresponde a un único sonido vocálico. En 1.2, el profesor dotará de contexto a los usos que se han visto en 1.1 mediante su lectura y teatralización en voz alta. En 1.3, se pretende que el aprendiente busque equivalencias de interjecciones de una sola vocal en inglés para que comprueben si, en su lengua materna, estas unidades poseen un contenido pragmático diferente. En 1.4, se persigue trabajar de una manera lúdica los contenidos vistos en la sesión. En 1.5, se propone a los alumnos que se incluyan en una presentación oral interjecciones de un solo sonido vocálico.
Agrupamiento	Individual, en gran grupo y por grupos.
Tiempo	50 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

SESIÓN 7

Actividad 1	
Título	"RARO RARO"
Objetivos	En 1.1, se trata de que los alumnos se familiaricen con las pronunciaciones de los fonemas españoles /r/ y /r/. En 1.2, se les proporcionará información sobre la existencia del fonema /r/ en la pronunciación de ciertas palabras del inglés americano así como de su existencia en ciertas zonas de Reino Unido. En 1.3, se busca que el alumno identifique y discrimine los fonemas /r/ y /r/ a través de pares mínimos contextualizados. En 1.4, se pretende que el aprendiente, por medio de la información recibida en las actividades previas, sea capaz de deducir tanto los contextos de pronunciación de los fonemas /r/ y /r/ como la regla ortoépica de "r" y "rr", que será explicada en 1.5 con más detalle. El ejercicio 1.6, se centra en la práctica comunicativa de la pronunciación de los fonemas /r/ y /r/.
Contenidos	Pronunciación de /r/ y /r/. El fonema /r/ en la pronunciación de ciertas palabras del inglés americano y su existencia en zonas de Reino Unido.
Descripción	En 1.1, el profesor, sirviéndose del recurso <i>Sounds of Speech</i> de la Universidad de Iowa [soundsofspeech.uiowa.edu], reproducirá los vídeos y animaciones correspondientes a los fonemas /r/ y /r/. Tras esto, se tratará de hacer al alumno consciente de los movimientos articulatorios que intervienen en la pronunciación de ambos sonidos mediante el uso de su propia mano, a modo de lengua dentro de una boca, para que los interiorice con más facilidad ayudado por la kinésica. En 1.2, se hará uso del diccionario multilingüe <i>Wordreference.com</i> para que los alumnos comprueben, a través de un recurso en línea que contiene muestras orales reales, la existencia del fonema de /r/ en inglés americano. En 1.3, se busca que el alumno identifique y discrimine los fonemas /r/ y /r/ a través de pares mínimos contextualizados. Las muestras de <i>input</i> oral serán proporcionadas por la lectura en alto del docente. En 1.4, se pretende que el aprendiente deduzca tanto los contextos de pronunciación de los fonemas /r/ y /r/ como la regla ortoépica de "r" y "rr", que será explicada en 1.5 con más detalle.

	El ejercicio 1.6, se centra en la práctica comunicativa de la pronunciación de los fonemas /r/ y /r/. Se ha recurrido, para ello, a la modificación de una carta de restaurante real y a su posterior adaptación teniendo en cuenta que los contenidos lingüísticos sean asequibles para los alumnos. Se ha hecho hincapié en incluir vocabulario específico de la unidad 3A de <i>Zoom Español 1</i> (2001:88 y ss.) en la que se encuentra incluida esta sesión de actividades.
Agrupamiento	En gran grupo, individual y por parejas.
Tiempo	50 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante. Equipo informático.

SESIÓN 8

Actividad 1	
Título	"VOICE COACH"
Objetivos	En 1.1, se trata de hacer una revisión de los aspectos más sobresalientes de la pronunciación del español.
Contenidos	Revisión de contenidos y retroalimentación: la disposición o base articulatoria del español (rasgos suprasegmentales y segmentales).
Descripción	En 1.1, mediante el siguiente vídeo de YouTube [https://www.youtube.com/results?search_query=gareth+jameson+voice+coach+spanish+accente], se pretende que los estudiantes repasen los principales contenidos de pronunciación tratados en las sesiones anteriores. Para ello, se ponen en juego los rasgos principales que presenta la interlengua de los aprendientes de inglés de habla española en el nivel fonológico.
Agrupamiento	En gran grupo.
Tiempo	15 minutos
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante. Equipo informático.

Actividad 2	
Título	"LABERINTOS DE PRONUNCIACIÓN"
Objetivos	En 1.1, se trata de hacer una revisión de los aspectos segmentales trabajados en sesiones anteriores.
Contenidos	Revisión de contenidos y retroalimentación: rasgos segmentales (fonemas /x/, /g/, /r/ y /r/).
Descripción	En 1.1, a través de un juego que los estudiantes llevarán a cabo en parejas, se pretende hacer un repaso de la pronunciación de los fonemas /x/, /g/, /r/ y /r/, ya trabajados en sesiones previas.
Agrupamiento	En parejas.
Tiempo	10 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

Actividad 3	
Título	"LA.LA.LA (2)"
Objetivos	En 3.1, se pretende hacer una revisión de los aspectos suprasegmentales (en concreto, el acento de palabra) trabajados en sesiones anteriores.
Contenidos	Revisión de contenidos y retroalimentación: rasgos suprasegmentales (el acento de palabra).
Descripción	Para llevar a cabo el ejercicio 3.1, se dividirá la clase en grupos de cinco personas. Se repartirá una tabla para cada alumno del grupo (ver hoja de trabajo del estudiante). Los estudiantes tratarán de averiguar a qué esquema entonativo corresponden las respuestas de sus compañeros a la pregunta <i>¿Qué tiempo hace?</i> .
Agrupamiento	En grupos de 5 personas.

Tiempo	15 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

SESIÓN 9

Actividad 1	
Título	“Pronunciation self-evaluation questionnaire”
Objetivos	Se persigue realizar un seguimiento de los avances de los alumnos en cuanto a los contenidos de pronunciación tratados en sesiones previas.
Contenidos	Autoevaluación de los conocimientos adquiridos.
Descripción	El alumno tendrá que contestar a una serie de preguntas de respuesta múltiple.
Agrupamiento	Individual.
Tiempo	5 minutos.
Materiales y recursos	Hoja de trabajo del estudiante.

7 Conclusiones

Llegados a este punto, contamos con argumentos suficientes como para afirmar rotundamente que la pronunciación sigue siendo, en el aula de ELE, ese asiento vacío que pocos se atreven a ocupar.

Tal y como demuestran los expertos en la materia, la gran mayoría de los recursos didácticos dejan al docente desprovisto de directrices sobre cómo integrar los contenidos de pronunciación en el discurrir diario de los temarios. Parece que, todavía hoy en día, la pronunciación no acaba de integrarse en las prácticas comunicativas y sigue enseñándose de forma tradicional, esto es, apoyándose demasiado en la escritura y demasiado poco en la oralidad, que es su natural soporte. Los materiales que se publican en el ámbito de la enseñanza secundaria británica no son una excepción. Además, en este caso concreto, la casi invisibilidad de la pronunciación en la evaluación de los exámenes que cierran las etapas de educación secundaria y preuniversitaria no contribuye a que los nuevos manuales que salen a la luz dejen de obviar la base comunicativa necesaria para el entrenamiento de la competencia fonético-fonológica como parte integrante de las destrezas receptivas y productivas. Cabría quizá recordar en este punto que, como se ha intentado mostrar en este trabajo, dejar de lado la pronunciación es dejar de lado la oralidad.

Esta propuesta tiene una única pretensión: entreabrir, al menos, una puerta a la reorientación de los manuales de ELE hacia la atención al componente fonético-fonológico. Pretende, además, sentar un precedente (en qué mejor lugar que en ese

asiento vacío de la clase de ELE) que, junto con algunos otros, haga patente que llevar la pronunciación a pie de aula sí es posible y “sí importa y mucho” (Mellado 2012:11).

8 Bibliografía

- AA. VV. (2008). «Competencia comunicativa». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm
- AA. VV. (2008). «Pronunciación». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm
- AFSHARI, S. y SAEED KETABI. (2016): “Current Trends and Future Directions in Teaching English Pronunciation.” *International Journal of Research Studies in Language Learning*, vol. 5, no. 5. doi:10.5861/ijrsl.2016.1437.
- AHUMADA, G. (2010): “La enseñanza de la pronunciación en ELE: una asignatura pendiente”. Université de Montréal.
- A-LEVEL SPANISH (7692) Specification For teaching from September 2016 onwards
For exams in 2018 onwards
- A-LEVEL Spanish 7692/3T/3V – Paper 3 Speaking Mark scheme.
- ALONSO DE SUDEA *et al.* (2011) *Zoom español 1 Student Book*, Oxford University Press.
- BARTOLÍ, M. (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, 1: 1-27.
- BARTOLÍ, M. (2012): La pronunciación por tareas en la clase de E/LE. Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54563/1/MBR_TESIS.pdf [24/6/2019].
- BOND, M. *ET AL.* (2016): *AQA A-level Spanish Year 1 and AS*, Oxford University Press.
- BOND, M. *ET AL.* (2017): *AQA A Level Year 2 Spanish Student Book*, Oxford University Press.
- BRITISH COUNCIL (2018): *Language Trends*. <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/research-reports/language-trends-2018> [11/6/2020]
- BROWN, G. (1992): *Approaches to Pronunciation*. Teaching Modern English Publications in association with the British Council.
- BUSÀ, M. G. (2008): “New Perspectives in Teaching Pronunciation”. *ResearchGate*. www.researchgate.net/publication/277846348_New_Perspectives_in_Teaching_Pronunciation [18/4/2019].

- BUENO, R. (2005): "Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en la clase de español". Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2012/05_bueno.pdf [13/7/2010]
- CANTERO, F.J. (1994): "La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas" en SÁNCHEZ, J.& SANTOS (editores), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: S.G.E.L.
- CANTERO, F.J. (1998): "Conceptos clave en lengua oral", en MENDOZA, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Edicions Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2003): "Fonética y didáctica de la pronunciación" en MENDOZA, Antonio (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.
- CANTERO, F.J. (2015): "De la fonética del habla espontánea a la fonología de la complejidad". ResearchGate. <
https://www.researchgate.net/publication/282830893_Francisco_Jose_Canero_Serena_2015_De_la_fonetica_del_habla_espontanea_a_la_fonologia_de_la_complejidad> [7/7/2020].
- CELCE-MURCIA, M. et al. (2010): *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas, Traducción y adaptación española del European Framework, Consejo de Europa & Dirección Académica del Instituto Cervantes (2002)
www.cvc.cervantes.es/obref/marco [8/9/2019].
- CORTÉS, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Editorial Edinumen.
- COUNCIL OF EUROPE (2018): Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DATKO, J. (2013): "The Role of Pronunciation within Different Approaches to Foreign Language Teaching". University of Constantinus the Philosopher in Nitra
https://www.researchgate.net/publication/272486450_The_Role_of_Pronunciation_within_Different_Approaches_to_Foreign_Language_Teaching [7/7/2019]
- DERWING, M., y M. J. MUNRO. (2005): "Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach." *TESOL Quarterly*, vol. 39, no. 3, p. 379., doi:10.2307/3588486.

- DERWING, T. M., et al. (2002): "Teaching Native Speakers to Listen to Foreign-Accented Speech." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 23, no. 4, pp. 245–259., doi:10.1080/01434630208666468.
- ESTEBAS, V. E. (2009): *Teach Yourself English Pronunciation. An Interactive Course for Spanish Speakers*. Madrid, UNED.
- EULER, S. S. (2014): "Approaches to Pronunciation Teaching: History and Recent Developments." *Academia.edu*, www.academia.edu/25984262/Approaches_to_pronunciation_teaching_History_and_recent_developments [10/6/2019].
- FREY, H. J. y LOUIS G. K. (1971): "25 Centuries of Language Teaching." *Hispania*, vol. 54, no. 2, p. 406., doi:10.2307/337831.
- FRIES, C. C. (1945): *Teaching & Learning English As a Foreign Language*. The University Press.
- GARETH J. [Videojug] (2011): [How To Speak With A Spanish Accent]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6ahei-FL7EQ>
- GCSE SPANISH (8698) *Specification For teaching from September 2016 onwards For exams in 2018 onwards*
- GCSE SPANISH *Foundation Tier Paper 2 Speaking*
- GCSE SPANISH *Foundation Tier Paper 2 Speaking Specimen 2018*
- GCSE SPANISH 8698/SF *Speaking Foundation tier Report on the Examination*
- GIL, J. (2007): *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- GIL, J. (ed.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Editorial Edinumen.
- HAWKES, R. (2016): *¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book*, Pearson Education Limited.
- HIRSCHHORN, S. (2017): "The Recent History of Pronunciation Teaching in English Language Teaching." *EFL Magazine*. <www.eflmagazine.com/the-recent-history-of-pronunciation-teaching-in-english-language-teaching-adapted-from-a-2004-lecture/>. [5/5/2020].
- INSTITUTO CERVANTES (2018): *El español: una lengua viva*. Madrid, Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.
- IRUELA, A. (2007): "¿Qué es la pronunciación?" redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN-e 1571-4667, Nº. 9.

- IRUELA, A. (2004): "Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras". Biblioteca virtual redELE. Madrid, 2009, n. 10, primer semestre ; p. 383.
- LLISTERRI, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación". Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), 91-114.
http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
 [24/6/2020]
- MELLADO, A. (2012). "La pronunciación como objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa". En J. Gil (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. (pp. 11-42). Madrid: Edinumen.
- MURPHY, J. M. (2014): "Intelligible, Comprehensible, Non-Native Models in ESL/EFL Pronunciation Teaching." *System*, vol. 42, pp. 258–269.,
 doi:10.1016/j.system.2013.12.007.
- MURPHY, J. M. and A. A. BAKER (2015): "History of ESL Pronunciation Teaching." *The Handbook of English Pronunciation*, pp. 36–65.,
 doi:10.1002/9781118346952.ch3.
- RAMOS, F. (2016): Tratamiento del nivel fónico en manuales de ELE en la enseñanza secundaria del sistema educativo inglés: análisis de materiales y diseño de recursos complementarios. UIMP, Instituto Cervantes.
- Šifrar, M. (2016): "La enseñanza de la pronunciación en los manuales de E/LE de A1–B2". DOI: 10.4312/linguistica.57.1.313-330
<https://core.ac.uk/download/pdf/204860065.pdf> [25/7/2019]
- SILVERIO-PÉREZ, T. (2014): "La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Rastros Rostros*, 16 (30). doi:10.16925/ra.v16i30.818
- SERRADILLA, A. (1999). "La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes". En FRANCO *et al.*, *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, Actas del X Congreso Internacional de Asele, Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999, tomo II, Universidad de Cádiz.
- SETTER, J. (2008) "Theories and Approaches in English Pronunciation". In *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 447-457). Murcia, Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- SETTER, J. y J. JENKINS. (2005): "Pronunciation" *Language Teaching*, vol. 38, no. 1, pp. 1–17., doi:10.1017/s026144480500251x.
- SOUNDS OF SPEECH. Universidad de Iowa <soundsofspeech.uiowa.edu>
- THATHAPUDI, K. (2011): *Zoom español 1 Teacher Book*, Oxford University Press.

VILLAESCUSA, I. (2010): "La enseñanza de la pronunciación en clase de ELE".

Universidad de Hong Kong, Hong Kong. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

[2/7/2019]

9 Anexos

Anexo 1: Niveles británicos correspondientes a los Diplomas DELE (londres.cervantes.es)

Niveles británicos correspondientes a los Diplomas DELE

Correspondencia de los niveles británicos y los Diplomas DELE.

DELE Diplomas	CEFR	NQF	NC Levels	General Qualifications	Language Ladder Stages
DELE A1	A1	Entry Level	1, 2, 3	Entry 1, 2, 3	Breakthrough_ 1-3
DELE A2	A2	Level 1	4-6	Foundation GCSE	Preliminary: 4-6
DELE B1	B1	Level 2	7 - EP	Higher GCSE	Intermediate: 7-9
DELE B2	B2	Level 3	-	AS/A/AEA	Advanced: 10-12
DELE C1	C1	Level 4-6	-	BA Hons	Proficiency 13-15
DELE C2	C2	Levels 7 & 8	-	Masters & Doctorate	Mastery: 16 & 17

Abreviaturas:

DELE = Diplomas de Español como Lengua Extranjera (Spanish as a Foreign Language Diplomas)
 CEFR = Common European Framework of Reference for Languages
 NQF = National Qualifications Framework
 NC = National Curriculum

Anexo 2:


Figura 2.1 Apartado *Pronunciation* correspondiente a la unidad 1A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:35).

Hablar – Pronunciation


E Pronunciation – the letter c

The pronunciation of the letter c has the same pattern in Spanish as it does in English:
 cat, **cot** and **cue** but **celery** and **cinema**

The correct way of pronouncing **ce** and **ci** in Spanish is like the 'th' in 'theatre'. However, in most Latin American countries and even in the South of Spain, people pronounce **ce** and **ci** almost like **se** and **si**.



Pablo



Jordi

6 Listen to these phrases. Which of the two boys is speaking?
 Pablo is South American, and Jordi is from Spain.

Figura 2.2: Apartado *Pronunciation* correspondiente a la unidad 1B de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:51).

Hablar – Pronunciation



D Pronunciation – emphasis

How do you know which part of the word to emphasise when speaking Spanish? It's easy!

- 1 If it has an accent, emphasise that syllable – geografía, simpático, matemáticas.
- 2 If it ends in a **consonant** (but not **s** or **n**), emphasise the **last** syllable – Madrid, comer, azul.
- 3 If it ends in a vowel, **s** or **n**, emphasise the **penultimate** (last but one) syllable – instituto, camisas, hablan, vivo, aburrida.
- 8 Where do you emphasise these words? Copy them and underline where you think the emphasis should go, then listen and check.

practicar falda pantalones inglés comemos
interesante



Figura 2.3: Apartado *Pronunciation* correspondiente a la unidad 2A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:67).

Hablar – Pronunciation



D The sounds of the letters j and g

- 7 Listen and repeat these sounds.

ja – je – ji – jo – ju

Javier Jerónimo Jiménez Jorge Julio

Think about how you have produced this sound.

Which part of your mouth does the sound come from?

Now do the same for these words.

gato gorila gusano gerbo gigante

Which words sound like the **j** words?

Which would you call hard-sounding words and which soft-sounding?

Learn this sentence by heart.

La tortuga gigante juega con la guapa jirafa al ajedrez.

Figura 2.4: Apartado *Pronunciation* correspondiente a la unidad 2B de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:83).

Hablar – Pronunciation



D Vowel sounds

Pronouncing the Spanish vowels correctly can be a challenge, particularly in words that have more than one vowel in one syllable or words that resemble English words.

Remember, in Spanish:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| a [ah] – like a lphabet | o [oh] – like o ctopus |
| e [eh] – like E llie | u [oo] – like fo otball |
| i [ee] – like i ntelligent | |

- 4 Practise pronouncing these words. Then listen and check your pronunciation.

feo (<i>ugly</i>)	euros (<i>euros</i>)	tierra (<i>land/earth</i>)
curioso (<i>curious</i>)	autobús (<i>bus</i>)	guía (<i>guide</i>)
fuera (<i>outside</i>)	autocar (<i>coach</i>)	violín (<i>violin</i>)
viudo (<i>widower</i>)	marea (<i>tide</i>)	Europa (<i>Europe</i>)
aeropuerto (<i>airport</i>)	ídolo (<i>idol</i>)	

Figura 2.5: Apartado *Pronunciation* correspondiente a la unidad 3A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:97).

Hablar – Having a conversation



E Talking on the telephone

- 4 Listen to this conversation. Put the sentences in the right order.

- | | |
|------------------------------|---|
| a ¿A qué hora? | h Hola, ¿está Felipe? |
| b Bueno, a eso de las nueve. | i Lo siento, ceno en casa con mi familia. |
| c Adiós. | j Mm, ¿cuándo? |
| d Bien. | k Ohhh, pues, hasta luego Felipe. |
| e Diga. | l Oye, ¿quieres ir al bar? |
| f El viernes por la tarde. | m Soy yo. |
| g Felipe, soy Ana. ¿Qué tal? | |

Does Felipe want to go out with Ana? How can you tell? How can this help you when listening to what someone is saying? Why might it not help?

- 5 Listen again. How is this conversation different?

What do you say when you answer the phone in Spain? This means 'Speak!'

What words do the speakers use to say things like 'well', 'um', 'hey'?

- 6 Make up a natural sounding conversation with a partner.

Figura 2.6: Apartado *Pronunciation* correspondiente a la unidad 3B de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:115).

Hablar – Pronunciation



D Speaking fluently and sounding really Spanish

When a word ends with a vowel and the next word also begins with a vowel Spanish people tend to slide the two words together.

7 Listen and practise saying:

Anita y Amalia aprenden a hablar italiano.
José e Inés van a escribir una carta a Alberto.
This is called *sinalefa*.

8 Listen and work out which words slide into each other.

Los otros amigos van a alojarse en los hoteles más baratos.
Vamos a Buenos Aires en un avión de Iberia.
When consonants also slide into the next word, it is called *entrelazamiento*.

Figura 2.7: Apartado *Pronunciación* correspondiente a la unidad 4A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:131).

Hablar – Pronunciation



D Accents

For non-native speakers, it can be difficult to grasp just how important accents on Spanish letters are. They don't only change the pronunciation of a word, but can actually change the entire meaning.

compro – I buy	compró – he bought
si – if	sí – yes
bebe – he drinks	bebé – baby

7 Say the words on the left out loud. Check the recording.

8 Read these sentences out loud:

- 1 El lunes mi amiga compró un libro, pero yo nunca compro libros.
- 2 Ayer mi hermano no visitó a mis abuelos, pero yo les visito todos los días.

Figura 2.8: Apartado *Pronunciación* correspondiente a la unidad 4B de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:147).

Hablar – Asking questions



D Communicating with questions

It's difficult to communicate with someone without asking questions.

5 Listen to these people. Are they asking a question or making a statement?

6 Make up questions that go with these statements; look back through the book to help you.

- 1 Me llamo Raúl.
- 2 Tengo doce años.
- 3 Hay cinco personas en mi familia.
- 4 Vivo en Barcelona.
- 5 Me gusta ver los programas deportivos.

7 Now listen – were you right?

8 Practise the questions from Activity 6 with a partner – they read out the statement, you say the correct question. Does it sound like a question when you say it?



Figura 2.9: Sección de autoevaluación *I can...* correspondiente a la unidad 1A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:39).

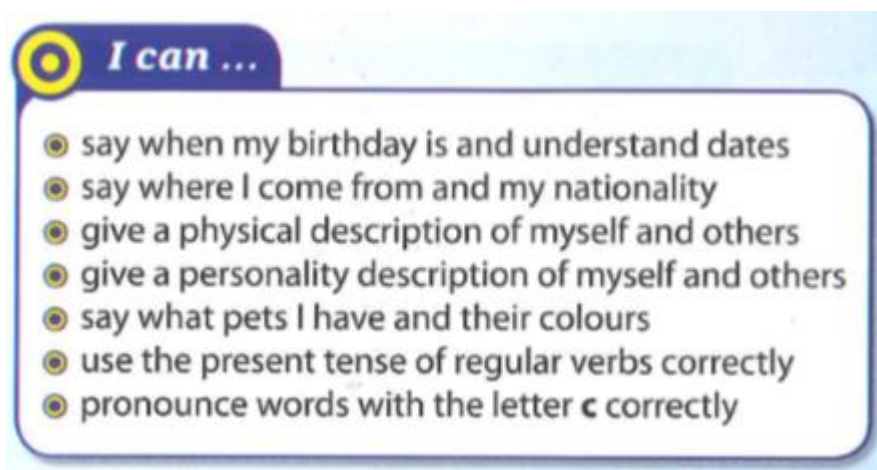


Figura 2.10: Recuadro *Think*, correspondiente a la unidad 1A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:28).



Figura 2.11: Recuadro *Think*, correspondiente a la unidad 2A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:59).

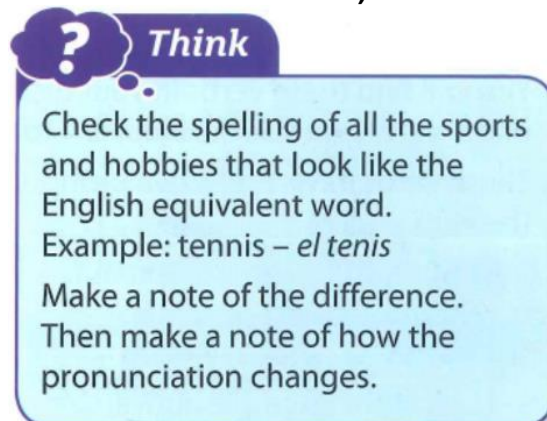
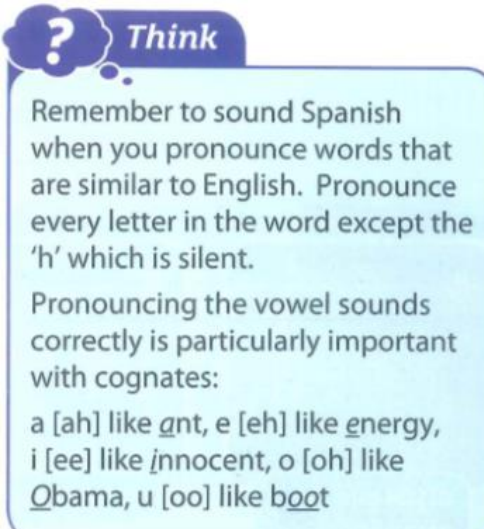


Figura 2.12: Recuadro *Think*, correspondiente a la unidad 2B de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:73).



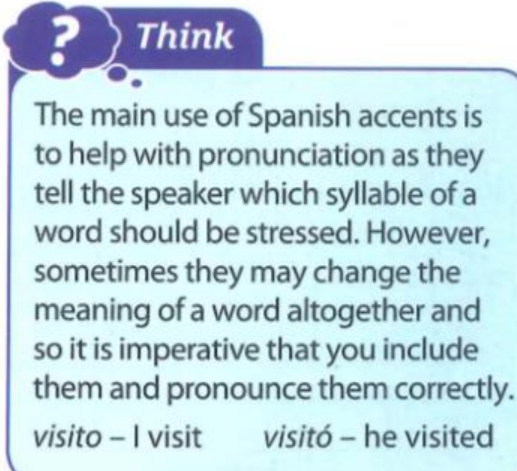
? *Think*

Remember to sound Spanish when you pronounce words that are similar to English. Pronounce every letter in the word except the 'h' which is silent.

Pronouncing the vowel sounds correctly is particularly important with cognates:

a [ah] like ant, e [eh] like energy,
i [ee] like innocent, o [oh] like Obama, u [oo] like oot

Figura 2.13: Recuadro *Think*, correspondiente a la unidad 4A de *Zoom español 1 Student Book* (2011:125).

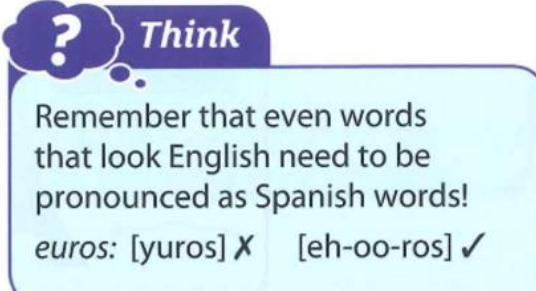


? *Think*

The main use of Spanish accents is to help with pronunciation as they tell the speaker which syllable of a word should be stressed. However, sometimes they may change the meaning of a word altogether and so it is imperative that you include them and pronounce them correctly.

visito – I visit *visitó* – he visited

Figura 2.14: Recuadro *Think*, correspondiente a la unidad 4A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:128).



? *Think*

Remember that even words that look English need to be pronounced as Spanish words!

euros: [yuros] ✗ [eh-oo-ros] ✓

Figura 2.15: Recuadro de objetivos, correspondiente a la unidad 1A de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:28).

1A.3 Lenguas y nacionalidades

- Vocabulary: give your nationality and say what languages you speak
- Grammar: use the present tense of regular verbs
- Skills: pronounce Spanish 'c' correctly

Figura 2.16: Recuadro de objetivos, correspondiente a la unidad 2B de *Zoom español 1 Student Book* (Alonso de Sudea et al. 2011:72).

2B.1 Vivo en ...

- Vocabulary: say where you live
- Grammar: differentiate between *ser* and *estar*
- Skills: pronounce cognates correctly

Anexo 3

Figura 3.1: Índice de contenidos, correspondiente al Módulo 2 de *¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book* (Hawkes y Lillington 2016:3).

Módulo 2 Mi vida en el insti Theme 3: Current and future study and employment	
Punto de partida 1 28	Unidad 3 ¡Está prohibido! 36
• Giving opinions about school subjects	• Talking about school rules and problems
• Describing school facilities	• Using phrases followed by the infinitive
Punto de partida 2 30	• Tackling harder listening exercises
• Describing school uniform and the school day	Unidad 4 ¡Destino Zaragoza! 38
• Using adjectives	• Talking about plans for a school exchange
Unidad 1 ¿Qué tal los estudios? 32	• Using the near future tense
• Talking about subjects and teachers	• Asking and answering questions
• Using comparatives and superlatives	Unidad 5 Mis clubs y mis éxitos 40
• Justifying opinions using a range of language	• Talking about activities and achievements
Unidad 2 ¡Mi nuevo insti! 34	• Using object pronouns
• Describing your school	• Saying how long you have been doing something
• Using negatives	Leer y escuchar 42
• Comparing then and now	Prueba oral 44
	Prueba escrita 46
	Palabras 48

Figura 3.2: *¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book* (Hawkes y Lillington 2016:110).

- 2 hablar Practise what you have prepared. Take care with pronunciation and intonation.
- 3 escuchar Using your notes, listen and respond to the teacher.

★ In the role play **correct pronunciation** will help you to communicate each message clearly and without ambiguity. As you practise, focus on the pronunciation of each word and make your utterances sound as Spanish as you can.

Figura 3.3: *¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book* (Hawkes y Lillington 2016:176).

- 2 hablar Practise what you have prepared. Take care with pronunciation and intonation.

Figura 3.4: ¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book (Hawkes y Lillington 2016:44).

A – Role play

1

Look at the role play card and prepare what you are going to say.

Use language that you know well to give your reason. Remember that accuracy and correct pronunciation are important.

The unprepared question is usually a two-part question.

What question word might you need here?

Your teacher will play the part of your Spanish friend and will speak first.
 You should address your friend as *tú*.
 When you see this – ! – you will have to respond to something you have not prepared.
 When you see this – ? – you will have to ask a question.

Estás hablando con tu amigo español / tu amiga española sobre el instituto.

- Opinión de tu instituto y **una** razón.
- !
- Instalaciones en tu instituto.
- Actividad extraescolar el año pasado (**dos** detalles).
- ? Actividad en el recreo.

Use the present tense and use language that you are confident with.

Remember to use the preterite. Pay attention to the number of details required.

Figura 3.5: ¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book (Hawkes y Lillington 2016:66).

A – Role play

1

Look at the role play card and prepare what you are going to say.

Use the present tense. Remember that accuracy and correct pronunciation are important.

There are lots of ways to introduce advantages: 'The good thing about...', 'An advantage of...', '...are good because...'

Your teacher will play the part of your Spanish friend and will speak first.
 You should address your friend as *tú*.
 When you see this – ! – you will have to respond to something you have not prepared.
 When you see this – ? – you will have to ask a question.

Estás hablando con tu amigo español / tu amiga española sobre la tecnología móvil y los amigos.

- **Cómo** usas tu móvil y **una** razón.
- Las redes sociales – **una** ventaja.
- !
- La última vez que saliste con tus amigos (**dos** detalles).
- ? Leer.

Remember to use the preterite. Pay attention to the number of details required.

There are several possibilities here: 'What do you..?' 'Do you like..?' 'How often do you...?'

Remember there may be two parts to this question.

Figura 3.6: ¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book (Hawkes y Lillington 2016:118).

When saying new words, apply the pronunciation rules you know.
 How do you pronounce ... ?
aspirinas jarabe pastillas hospital crema

Figura 3.7: ¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book (Hawkes y Lillington 2016:73).

Cognates and near-cognates look like English words, but usually follow Spanish pronunciation rules. Practise saying these words:

críquet tenis rugby
fútbol gimnasia voleibol

However, the words for some sports break these rules.
hockey judo

Figura 3.8: ¡Viva! AQA GCSE Spanish Higher Student Book (Hawkes y Lillington 2016:50).

3 hablar ¿Qué significan los adjetivos? ¿Cómo se pronuncian?

animado	popular	útil
práctico	necesario	rápido
peligroso	fácil	cómodo

Words ending in *-n, -s* or a vowel are stressed on the penultimate syllable, whereas words ending in any other consonant are stressed on the final syllable. Any exceptions have a tilde (or accent) to indicate the stress. E.g. *difícil, canción*.

Anexo 4: AQA A-level Spanish Year 1 and AS (Bond et al. 2016:3).

Aspects of Hispanic society: current trends				
	Topic objectives	Grammar	Skills	Page
1	Los valores tradicionales y modernos			8
1.1	Los cambios en la familia Describe the various types of 21st-century Spanish family and how these differ from the family model of the past	Use the imperfect and imperfect continuous tenses	Recognise cognates	10
1.2	Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio Understand trends in marriage and how modern and traditional values differ Understand the situation regarding divorce	Use the preterite tense	Know when to use accents	14
1.3	La influencia de la Iglesia Católica Understand the religious history of Spain Discuss changes in the influence of the church	Use the imperfect and preterite tenses together	Connect nouns with their corresponding verbs	18
	Repaso			22
	Vocabulario			26

Anexo 5: AQA A Level Year 2 Spanish Student Book (Bond et al. 2017:3).

Multiculturalism in Hispanic society					
		Topic objectives	Grammar	Skills	Page
1	La inmigración				8
1.1	Los beneficios y los aspectos negativos	Discuss the positive and negative aspects of immigration	Form and use the present tense	Improve dictionary skills	10
1.2	La inmigración en el mundo hispánico	Learn more about immigration in the Spanish-speaking world	Revise the imperfect and preterite tenses	Revise the use of loan words	14
1.3	Los indocumentados – problemas	Discuss what problems illegal migrants might face	Use compound tenses	Vary vocabulary by using synonyms	18
	Repaso				22
	Vocabulario				26

ANEXOS

Anexo 6: Modelo de examen de expresión e interacción oral de español para el nivel GCSE

Figura 6.1 Tarea 1: *Role-play* (AQA Education Foundation Tier Paper 1 Speaking 2018:2).

ROLE-PLAY 3 (FOUNDATION TIER)

CANDIDATE'S ROLE

Instructions to candidates

Your teacher will play the part of your Colombian friend and will speak first.

You should address your friend as tú.

When you see this – **!** – you will have to respond to something you have not prepared.

When you see this – **?** – you will have to ask a question.

Estás hablando con tu amigo colombiano/tu amiga colombiana sobre el colegio.

- Tu colegio - **una** opinión.
- Primera clase – cuándo.
- **!**
- Tus profesores (**un** detalle).
- **?** La hora de comer.

Figura 6.2 Tarea 2: Photo card (AQA Education Foundation Tier Paper 2 Speaking 2018:2).

Card A Candidate's Photo card

- Look at the photo during the preparation period.
- Make any notes you wish to on an Additional Answer Sheet.
- Your teacher will then ask you questions about the photo and about topics related to **global issues**.



Your teacher will ask you the following three questions and then **two more questions** which you have not prepared.

- ¿Qué hay en la foto?
- ¿Qué reciclaste en casa la semana pasada?
- ¿Te gusta reciclar? ... ¿Por qué (no)?

Anexo 7: Tareas que comprende el examen de expresión e interacción oral de español para el nivel A-Level (AQA Education 2017:9).

Paper 3: Speaking

What's assessed

- Individual research project
- One of four themes ie Aspects of Hispanic society or Artistic culture in the Hispanic world or Multiculturalism in Hispanic society or Aspects of political life in Hispanic society

How it's assessed

- Oral exam: 21–23 minutes (including 5 minutes preparation time)
- 60 marks in total
- 30 % of A-level

Questions

- Discussion of a sub-theme with the discussion based on a stimulus card (5–6 minutes). The student studies the card for 5 minutes at the start of the test (25 marks).
- Presentation (2 minutes) and discussion (9–10 minutes) of individual research project (35 marks).

No access to a dictionary during the assessment (including 5 minutes preparation).

Students may take the assessment only once before certification.

Assessments will be conducted by either the centre or a visiting examiner and marked by an AQA examiner.

Anexo 8: Batería de actividades de la propuesta didáctica.

SESIÓN 0

ACTIVIDAD 1: "INITIAL QUESTIONNAIRE"

NAME: _____

NATIONALITY: _____

AGE: _____ CLASS: _____ YEAR: _____

LANGUAGES SPOKEN: _____

1. What is the main reason why you want to learn Spanish?

Because:

1) I want to be understood by Spanish people when I talk to them.

2) I want to get better marks in Spanish.

3) I want to sound native.

4) Other reason:

.....
.....

2. How do you feel when you hear Spanish people speaking Spanish?

1) They seem to be angry.

2) They sound monotonous to me.

3) They are really noisy.

4) Other:

.....
.....

3. When do you think is most important to have a good pronunciation of Spanish?

1) When I speak to Spanish people.

2) When I speak to people that are not Spanish.

4. What do you think it is the most difficult thing when pronouncing Spanish?

.....
.....
.....
.....

5. Rate your pronunciation of Spanish from 1 to 10.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1: "LA HABITACIÓN DE AL LADO"

1.1 You are going to overhear two audios. Can you recognize the language in which they were produced?

.....

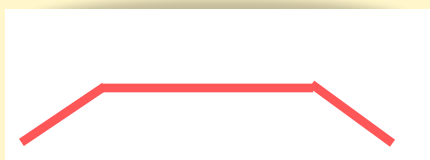
1.2 Now you are going to listen to the audios without any noise in the background. List the differences that you notice between the two of them.

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

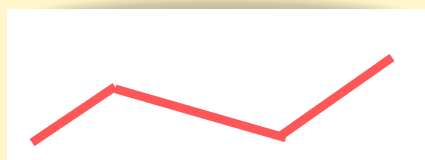
ACTIVIDAD 2: "CONTRASTES"

2.1 In general terms, we have four different ways of "singing sentences" or four different "tunes" in Spanish:

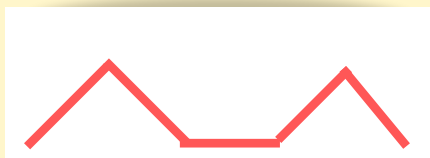
statement



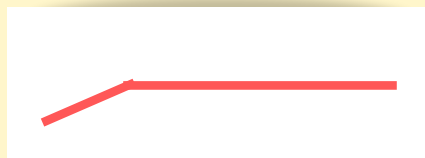
question



exclamation



hanging



2.2 Now you are going to hear four sentences in Spanish. Will you be able to say which is the correct "tune" for each one?

2.3 Try to match the images below with the ones in exercise 2.1.



Clue: The numbers below are a representation of pitch:

- 1: meaning low pitch
- 2: meaning medium pitch
- 3: meaning high pitch

1 3 1 1 3 1

1 2 2 2

1 2 2 1

1 2 1 3

★ ACTIVIDAD 2: "CONTRASTES" ★

2.4 Now you are going to listen to the equivalent sentences in English. Are the "tunes" the same or different? Why?

.....
.....
.....

2.5 In the following audio, you will hear four people humming sentences. Decide if they are speaking in English or in Spanish and try to draw a "tune" for each sentence.

1) Spanish/ English

2) Spanish/ English

3) Spanish/ English

4) Spanish/ English

ACTIVIDAD 3: "UP AND DOWN"

3.1 The most important part of a "tune" in Spanish is the final bit. If you manage to pronounce it correctly, your chances of being understood when you speak will definitely increase a lot. Watch the video and fill the white squares with a:

- Straight arrow →
- Up arrow ↗
- Down arrow ↘

Hola, Eli. ¿Has visto a Pocoyó?

Es extraño, ¡a Pocoyó le encantan los días calurosos!

Probablemente está con Pato. ¡Cuidate, Eli!

Ahí está Pato. El calor no le sienta muy bien...

Hola, Pato. ¿Has visto a Pocoyó?

Lo siento, Pato. Eso es un no, o es un...

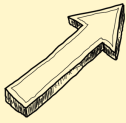
Verás, Pato, no acabo de entenderte.

Está bien, Pato. ¡Seguiré buscando! Disculpa las molestias.

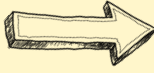
★ ACTIVIDAD 3: "UP AND DOWN"

3.2 Which punctuation marks will you link the three types of arrows with?

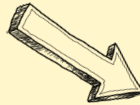
a)



b)



c)



ACTIVIDAD 4: "¡¿A LA FIESTA...?!"

4.1 Imagine you want to invite some Spanish friends to your birthday party. You will let them know what time the party starts:

- **La fiesta es a las seis (the party starts at six o'clock).**

Possible answers:

- **¿A las seis?** I'm not sure if the time suits me. I may or may not go.

- **¡A las seis!** The time doesn't suit me. I won't probably go.

- **A las seis.** The time suits me. I'll go to the party.

- **A las seis...** I'm not sure if the time suits me. I may or may not go.



ACTIVIDAD 4: "¡A LA FIESTA...?!"

4.2 Complete the grid below and find out how many of your Spanish friends want to go to your birthday party.


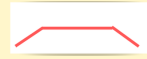




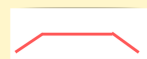

NAME	WON'T GO	WILL GO	NOT SURE

SESIÓN 1: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 1: "LA HABITACIÓN DE AL LADO"

- 1.1 El primer audio está en español y el segundo en inglés.
1.2 Respuesta libre.

























ACTIVIDAD 2: "CONTRASTES"

- 2.2 - ¿Has visto a Pocoyó? ----- 
- Probablemente está con Pato. ----- 
- Eso es un no, o es un... ----- 
- ¡Cuidate, Eli! ----- 
- 2.3 - 131131 ----- 
- 1222 ----- 
- 1221 ----- 
- 1213 ----- 

2.4 Respuesta libre.

- 2.5 - Spanish
- English
- English
- Spanish

ACTIVIDAD 3: "UP AND DOWN"

- 3.1.    **Hola, Eli. ¿Has visto a Pocoyó?**
- Es extraño,**  **¡a Pocoyó le encantan los días calurosos!** 
- Probablemente está con Pato.**  **¡Cuidate, Eli!**  
- Ahí está Pato.**  **El calor no le sienta muy bien...** 
- Hola,**  **Pato.**  **¿Has visto a Pocoyó?** 
- Lo siento,**  **Pato.**  **Eso es un no,**  **o es un...** 
- Verás,**  **Pato,**  **no acabo de entenderte.** 
- Está bien,**  **Pato.**  **¡Seguiré buscando!**  **Disculpa las molestias.** 

SOLUCIONARIO
ACTIVIDAD 3: "UP AND DOWN"

3.2 a)



b)



c)



SESIÓN 2

ACTIVIDAD 1: "VOOOOCAAAAEEEEES"

1.1 Listen to the following word pairs and decide which one from each pair has been pronounced. Justify your answer.

Español

- 1) Ten
- 2) Fin
- 3) Sí
- 4) Canadá
- 5) Líder
- 6) Tabú
- 7) Mí
- 8) Ni

Inglés

- 1) Ten
- 2) Fin
- 3) Sea
- 4) Canada
- 5) Leader
- 6) Taboo
- 7) Me
- 8) Knee

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2 You are going to watch some videos as well as some animations with sound on how Spanish vowels are pronounced. Pay special attention to the position of the mouth when Spanish vowels are articulated. Now, match the images below with the corresponding Spanish vowel.

U O E A I

1.3 Now you are going to listen to some people introducing themselves and greeting each other in Spanish. Try to fill in the gaps in the text below.

A) - ¡H la! ¿Cómo t llamas?

- Me llamo bdul. ¿y tú?

- Me llam Marib l.

B) - Buen s días. ¿Qué t l?

- B en, ¿y tú?

- Muy bien, graci s.

- Adiós. Hast pront .

1.4 Now,, with a partner, try to repeat the sentences in exercise 1.3 using only one of the 5 Spanish vowels.

- ¡Hala! ¿Cama ta
llamas?

- Ma llama Abdal.
¿A ta?

A

- ¡Hola! ¿Cómo te
llamas?

- Me llamo Abdul.
¿y tú?

E

I

U

O

SESIÓN 2: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 1: "VOOOOCAAAALÉEEES"

- 1.1
- 1) Ten (inglés)
 - 2) Fin (español)
 - 3) Sea (inglés)
 - 4) Canadá (español)
 - 5) Leader (inglés)
 - 6) Tabú (español)
 - 7) Me (inglés)
 - 8) Knee (inglés)

1.2



- 1.3
- A) - ¡Hola! ¿Cómo te llamas?**
- Me llamo Abdul. ¿Y tú?
- Me llamo Maribel.
- B) - Buenos días. ¿Qué tal?**
- Bien, ¿y tú?
- Muy bien, gracias.
- Adiós. Hasta pronto.

SESIÓN 3

ACTIVIDAD 1: "CUPÓN, NO CAPÓN"

1. 1 Watch the following commercial from the National Organization of Spanish blind people (ONCE).

Now, reflect on the following issues about the video:

- The protagonist speaks Spanish but, do you think he is Spanish? Why?
- What are the differences between the way the protagonist speaks and the way the rest of the speakers do in the video?

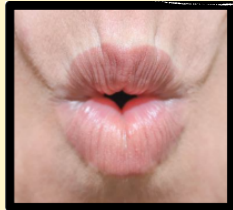
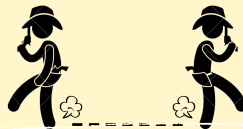
1. 2. Look at the images below and try to figure out why the protagonist got confused in the commercial:



Cupón



Capón



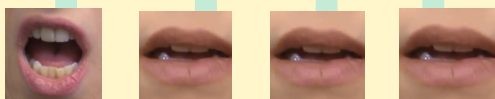
1. 3 In English words, the letters "a", "e", "i", "o" and "u" always tend to sound the same when they appear in unstressed syllables. This doesn't happen in Spanish where "a", "e", "i", "o" and "u" are always pronounced differently even in unstressed syllables. Compare:

Inglés

Español

Comfortable

Confortable



1.4 Listen to the dialogue on page 13 (Zoom Español I, 2011). Pay special attention on how vowels are pronounced and decide which word from each pair you hear:


- **¡Hola! Soy Tita. ¿Qué tal? Primero, ¿cómo te llamas (tu nombre completo)?**
Tito. Premero,
- **Poes me llamo María Magdalena López García.**
Pues llama
- **¿Tienes hermanas?**
hermanos?
- **Sí. Tengo un hermano pero no tengo hermanas.**
Tengo piro
- **Y, ¿cómo se llama tu hermano?**
¿cómo
- **Si llama Diego.**
Se
- **¿Tienes abuelos?**
abuelas?
- **Sí. Si llaman Alberto y Beatriz.**
Se Beotriz.

1.5 Watch again the commercial from the National Organization of Spanish blind people (ONCE).

Now, reflect on the following issues about the video:

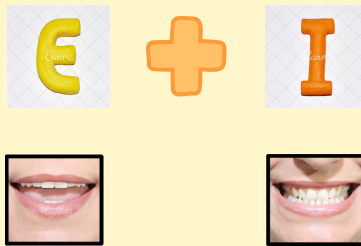
- How does the protagonist pronounce the word "fontanero"?
- The final bit of the commercial goes "Muchos premios. Mucho repartido". This bit is pronounced by a Spanish speaker pretending to have a strong English accent. What are the pronunciation changes he makes on vowels to imitate the English accent when speaking in Spanish?

1. 6 Listen to the following word pairs your teacher is going to read aloud for you and complete the chart:

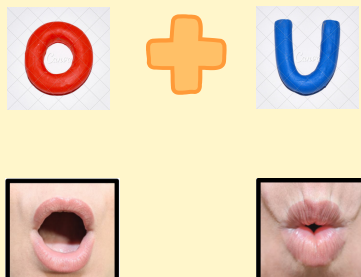
	The same or different?	First word	Second word
1. te / tei	<i>different</i>	<i>1 vowel</i>	<i>2 vowels</i>
2. /
3. /
4. /
5. /
6. /
7. /
8. /

1. 7 As you must know already, when English people read Spanish words they tend to pronounce:

- the letter "e" using 2 vowel sounds:



- the letter "o" using 2 vowel sounds:



Now work in pairs. Try and say the following sentences aloud to your classmate. It will sure help you to avoid mispronunciations when facing Spanish "e" and "o" letters.

- **Me llamo Pedro -> Mep llamop Pedrop -> Me llamo Pedro.**
- **No tengo perro -> Nop tengop perro -> No tengo perro.**
- **Tengo un gato -> Tengop sietep gatos -> Tengo siete gatos.**

1.8 Work in groups of three or four people. Choose a word from a post-it and use it in a sentence with "tengo" o "no tengo". Then, let the next player do the same and continue the sentence as in the example:

- Player 1: Tengo trece años.
- Player 2: Tengo trece años y tengo coche.
- Player 3: Tengo trece años, tengo coche y tengo un hermano.



SESIÓN 3: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 1: "CUPÓN, NO CAPÓN"

1.4

- ¡Hola! Soy Tito. ¿Qué tal? Primero, ¿cómo te llamas (tu nombre completo)?
- Pues me llamo María Magdalena López García.
- ¿Tienes hermanos?
- Sí. Tengo un hermano pero no tengo hermanas.
- Y, ¿cómo se llama tu hermano?
- Se llama Diego.
- ¿Tienes abuelos?
- Sí. Se llaman Alberto y Beatriz.

1.6

	The same or different?	First word	Second word
1. te / tei	<i>different</i>	<i>1 vowel</i>	<i>2 vowels</i>
2. llamo / llamo	<i>different</i>	<i>2 vowels</i>	<i>1 vowel</i>
3. trece / trece	<i>the same</i>	<i>1 vowel</i>	<i>1 vowel</i>
4. tengo / tengou	<i>different</i>	<i>1 vowel</i>	<i>2 vowels</i>
5. dinero / dinero	<i>the same</i>	<i>1 vowel</i>	<i>1 vowel</i>
6. hace / hacei	<i>different</i>	<i>1 vowel</i>	<i>2 vowels</i>
7. me / me	<i>the same</i>	<i>1 vowel</i>	<i>1 vowel</i>
8. nou / no	<i>different</i>	<i>2 vowels</i>	<i>1 vowel</i>

SESIÓN 4

ACTIVIDAD 1: "STRESSED?"

1.1 Most of English words have the stress nearer the beginning whereas most of Spanish words are stressed in the penultimate (last but one) syllable.

HIS.to.ry	his.TO.ria
SU.per.mar.ket	su.per.mer.CA.do
BI.cy.cle	bi.ci.CLE.ta

1.2 Read alternatively to find out subjects names in Spanish and English.

	Spanish	English
1) HIS.his.to.TO.ry.ria	_____	_____
2) es.SPAN.pa.ish.ÑOL	_____	_____
3) ge.ge.o.OG.gra.ra.Fí.phy.a	_____	_____
4) li.LIT.te.er.ra.a.TU.ture.ra	_____	_____

ACTIVIDAD 2: "CO.LO.CA"

2.1 How do you know which part of the word to emphasise when speaking Spanish? It's easy!

1) If it has an accent, emphasise that syllable - sim.PÁ.ti.co, LÁ.piz, in.GLÉS.

2) If it ends in a consonant (but not s or n), emphasise the last syllable - Ma.DRID, co.MER, a.ZUL.

3) If it ends in a vowel, s or n, emphasise the penultimate (last but one) syllable - ins.ti.TU.to, ca.MI.sas, HA.blan, VI.vo, a.bu.RRI.da.



Tip: Spanish has the advantage of using a graphic accent to mark stresses which are not penultimate (te.LÉ.fo.no, pan.ta.LÓN).

ACTIVIDAD 2: "CO.LO.CA"

2.2 Place each word under the correct box. You only have to think about how the last three syllables of each word sound.

LA.la.la

Informática
Matemáticas

la.LA.la

Geografía
Literatura
Divertido
Biología
Estudio
Aburrido
Interesante
Recreo

la.la.LA

Inglés
Religión
Español
Estudiar
Francés

Matemáticas Informática Español
Geografía **Literatura** **Religión**
Francés Inglés Estudio **Divertido**
Recreo **Interesante** **Aburrido** Estudiar **Biología**

ACTIVIDAD 3: "LA.LA.LA"

3.1 Work in pairs and find out what are the missing subjects in your class timetable.



Horario de clases A

Pregunta a tu compañero y completa los huecos en el horario. Sigue los ejemplos:

- Jorge: ¿Qué tienes los jueves a las nueve y veinticinco?
- Raquel: Los jueves a las nueve y veinticinco tengo "LA.la" (lengua).

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30				la.la.LA.la.la (matemáticas)	
9:25	LA.la (lengua)		la.la.la.LA.la (tecnología)		la.la.LA.la (biología)
10:20		LA.la.la (música)		la.LA (francés)	
11:15	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)
11:45	la.la.la.LA.la (geografía)	LA.la.la (física)			
12:40		la.la.LA.la (biología)	la.LA.la (historia)	la.LA (inglés)	la.la.LA.la.la (informática)
13:35	la.la.la.LA LA.la.la (educación física)	LA.la.la (química)	LA.la.la (plástica)		
14:30					



Horario de clases B

Pregunta a tu compañero y completa los huecos en el horario. Sigue los ejemplos:

- Jorge: ¿Qué tienes los jueves a las nueve y veinticinco?
- Raquel: Los jueves a las nueve y veinticinco tengo "LA.la" (lengua).

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30	la.la.LA.la.la (matemáticas)	la.la.la.LA.la (geografía)	la.la.la.LA.la (tecnología)		la.LA.la (historia)
9:25		LA.la.la (plástica)		LA.la (lengua)	
10:20	LA.la.la (física)		LA.la.la (química)		la.la.LA.la (tutoría)
11:15	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)
11:45			la.LA (francés)	LA.la.la (química)	LA.la.la (música)
12:40	la.LA (inglés)	la.la.LA.la (biología)			
13:35				la.LA.la (historia)	la.la.la.LA LA.la.la (educación física)
14:30					

SESIÓN 4: SOLUCIONARIO

1.2

Spanish

English

- | | | |
|---------------------------------|----------------|---------------|
| 1) HIS.his.to.TO.ry.ria | his.TO.ria | HIS.to.ria |
| 2) es.SPAN.pa.ish.ÑOL | es.pa.ÑOL | SPAN.ish |
| 3) ge.ge.o.OG.gra.ra.Fí.phy.a | ge.o.gra.FÍ.a | ge.OG.ra.phy |
| 4) li.LIT.te.er.ra.a.TU.ture.ra | li.te.ra.TU.ra | LIT.er.a.tu.. |

2.2

LA.la.la

la.LA.la

la.la.LA

Informática
Matemáticas

Geografía
Literatura
Divertido
Biología
Estudio
Aburrido
Interesante
Recreo

Inglés
Religión
Español
Estudiar
Francés

3.1

Horario de clases

Pregunta a tu compañero y completa los huecos en el horario. Sigue los ejemplos:

- Jorge: ¿Qué tienes los jueves a las nueve y veinticinco?
- Raquel: Los jueves a las nueve y veinticinco tengo "LAJa" (lengua).

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30	laJa.LA.laJa (matemáticas)	laJa.la.LA.la (geografía)	laJa.la.LA.la (tecnología)	laJa.LA.laJa (matemáticas)	la.LA.la (historia)
9:25	LA.la (lengua)	LA.laJa (plástica)	laJa.la.LA.la (tecnología)	LA.la (lengua)	laJa.LA.la (biología)
10:20	LA.laJa (física)	LA.laJa (música)	LA.laJa (química)	la.LA (francés)	laJa.LA.la (tutoría)
11:15	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)	la.LA.la (RECREO)
11:45	laJa.la.LA.la (geografía)	LA.laJa (física)	la.LA (francés)	LA.laJa (química)	LA.laJa (música)
12:40	la.LA (inglés)	laJa.LA.la (biología)	la.LA.la (historia)	la.LA (inglés)	laJa.LA.laJa (informática)
13:35	laJa.la.LA LA.laJa (educación física)	LA.laJa (química)	LA.laJa (plástica)	la.LA.la (historia)	laJa.la.LA LA.laJa (educación física)
14:30					

SESIÓN 5

ACTIVIDAD 1: "JELOU"

1.1 In Spanish, the sound for the letters "g" and "j" is very similar to that of the "h" in English (e.g. happy).

First, you are going to watch some videos as well as some animations with sound on how the letter "h" is pronounced in English. Pay especial attention on where the tongue is placed inside the mouth.

Now, you are going to watch some videos and animations with sound on how letters "g" and "j" are pronounced in Spanish. Pay special attention to the position of the tongue inside the mouth when these Spanish sounds are articulated. Now, use the pictures below to draw the missing tongues:



Español

[x]

- jota
- gente
- ajo
- caja



Inglés

/h/

- happy
- greyhound



Español

[x]

- jota
- gente
- ajo
- caja



1.2 Time to research! Go to the following website es.forvo.com/languages/es and enter in Forvo's browser all the new words you have learnt in this unit (e.g. jugar, videojuego, ajedrez, etc.).



Cómo pronunciar en Español

Busca y aprende a pronunciar palabras y frases en este idioma (**Español**). Aprende a pronunciar con nuestras guías

Buscar: jugar Dialecto: Latinoamericano

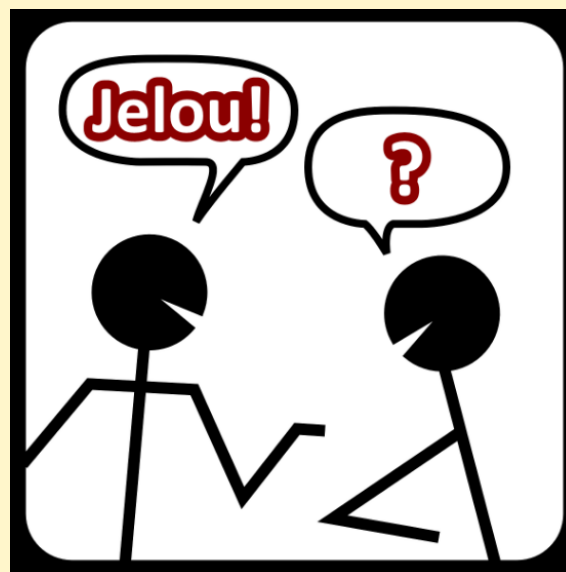
Forvo Kids  Y para aquellos niños que quieran jugar y aprender Español, descarga la aplicación de Forvo Kids.

jugar
12 palabras encontradas

[Volver a Español](#) [Ver resultados en todos los idiomas](#)

[▶ jugar \[es - latam\] 3 pronunciaciones](#)

1.3 Can you guess what is the joke below about?



1.4 Watch the following video [<https://www.youtube.com/watch?v=EgMYLLWMdqc>] and find out how Spanish people pronounce the English /h/ (as in "happy").

ACTIVIDAD 2: ¿ERES DE "G" O DE "J"?

2.1 Watch out! The letter "g" is not always pronounced [x] (as in "gente"). Now your teacher is going to read the following text aloud. Try to spot the words with the "g" letter that don't contain the sound [x].

Hoy es jueves. ¡Qué guay! Me encanta porque tengo clase de geografía y de gimnasia. Después de clase, voy a casa de un amigo a jugar al ajedrez y a los videojuegos. ¡Nos lo pasamos bomba!

2.2 Your teacher is going to read the text aloud once more. Which words are spelled with "g" but sound [x]?

.....

.....

2.3 Now you already know how to continue the sentence below:



The letter "g" is pronounced [x] when...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ACTIVIDAD 2: ¿ERES DE "G" O DE "J"?

2.4 Your teacher is going to read aloud a text about Julia and Gonzalo. Julia only likes words that contain the sound [x] (as in "gente", "gimnasia", "jamón", "jota" and "jugar") and Gonzalo loves words that contain the sound [g] (as in "gato", "gol" and "guay").

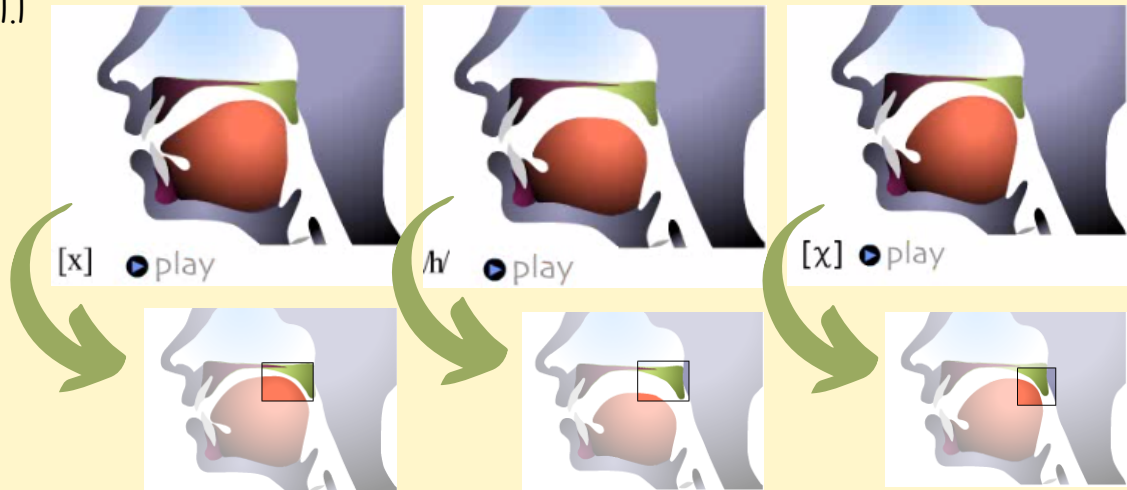
	Julia	Gonzalo
● Ciudad
● Día de la semana
● Bebida
● Afición
● Juego
● Animal de compañía

2.4 Y tú, ¿eres de "g" o de "j"? Now, build your own chart with words containing either "g" or "j". You can change the categories in the chart (e.g. asignatura preferida, comida favorita...). Now, describe yourself in front of the class using "g" or "j" Spanish words.

SESIÓN 5: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 1: "JELOU"

1.1



ACTIVIDAD 2: ¿ERES DE "G" O DE "J"?

2.1

Hoy es jueves. ¡Qué guay! Me encanta porque tengo clase de geografía y de gimnasia. Después de clase, voy a casa de un amigo a jugar al ajedrez y a los videojuegos. ¡Nos lo pasamos bomba!

2.2

Hoy es jueves. ¡Qué guay! Me encanta porque tengo clase de geografía y de gimnasia. Después de clase, voy a casa de un amigo a jugar al ajedrez y a los videojuegos. ¡Nos lo pasamos bomba!

2.3

The letter "g" is pronounced [x] when... is followed by the letters "e" and "i".

SESIÓN 5: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 2: ¿ERES DE "G" O DE "J"?

2.4

Julia

- Vivo en Gijón.
- Mi día de la semana preferido es el jueves.
- Me gusta jugar al ajedrez.
- Mi bebida favorita es la ginebra.
- Me encanta viajar.
- Tengo una jirafa como mascota.

Gonzalo

- Vivo en Vigo.
- Mi día de la semana preferido es el domingo.
- Me gusta jugar al golf.
- Mi bebida favorita es el agua.
- Me encanta la fotografía.
- Tengo un lagarto como mascota.

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 1: "¡IIIIIIIIII! ¡QUÉ DIVERTIDO!"

1.1 In Spanish, you can express things just by pronouncing a single vowel sound. When you speak, you will sound more natural if you include some single vowel sounds when you are in the situations listed in the chart:

A	E	I	O	U
When you suddenly become aware of something.	When you catch somebody's attention.	When you feel happy.	When you are surprised.	When you want to create a scary atmosphere.
When somebody hurts you.	When you are not sure about something.	When you want to add something.	When you are in awe.	When you want to scare somebody.

1.2 Now, pay attention! Your teacher is going to read aloud (and perform if necessary) the following texts containing single vowel sounds that express different ideas:

- ¡Aaaaa! Ya lo entiendo.

- ¡Eeee! ¡Estamos aquí!

- ¡Oooo! Muchas gracias. (After getting a present.)

- ¡IIIIIIII! ¡Qué divertido!

- ¡Uuuuu! ¡Qué miedo!

1.3 Could you work out the meaning of them and a possible translation in English? Could you find short expressions with vowels in English that could be used in English in the same situations?

1.4 Let's play!

HOW TO PLAY:



Throw the dice: the first number will tell you the column number and the second the row number. There are four possible squares where you can land on:



Example:
¡Ahora lo entiendo!
(Now I get it!)

Say the vowel that is being pronounced.

Say the vowel that expresses this idea.



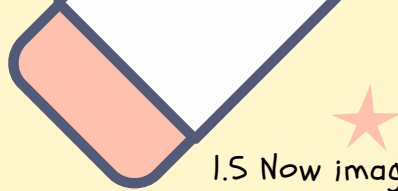
Say when you use this vowel.

When you want to scare somebody


Say which vowel you would use in this situation.

1 2 3 4 5 6

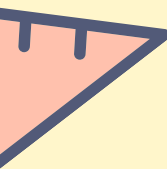
	1	2	3	4	5	6
1		A	When you want to scare somebody.	¡Ahora lo entiendo! (Now I get it!)	O	When you catch somebody's attention.
2	When you suddenly become aware of something.		¡Estamos aquí! (We are here!)	I	When you are surprised.	U
3	E	When you are not sure about something.		When somebody hurts you.	¡Muchas gracias! (Thank you! when you get a present)	When you are in awe.
4	When you want to create a scary atmosphere.	U	¡Qué miedo! (How scary!)		¡Qué daño! (That hurt!)	A
5	¡Qué divertido! (This is fun!)	When you catch somebody's attention.	¡Ahora lo entiendo! (Now I get it!)	E		When you feel happy.
6	I	¡Muchas gracias! (Thank you! when you get a present)	O	When you want to add something.	¡Estamos aquí! (We are here!)	



1.5 Now imagine you are from a Spanish-speaking country or city. You have to introduce yourself to the rest of the class including the following items:

- 
- A greeting.
 - A Spanish name.
 - The place where you live: choose one from the maps on pages 4 & 5 of your student book (Zoom Español 1, 2011).
 - One subject, piece of clothing and animal you like.
 - An activity or sport you don't like.
 - A time and a part of the day.
 - Two single vowel sounds to express two of the meanings listed in the above exercise.

Listen to the example your teacher is going to give you first.





SESIÓN 6: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 1: "¡IIIIIIIIII! ¡QUÉ DIVERTIDO!"

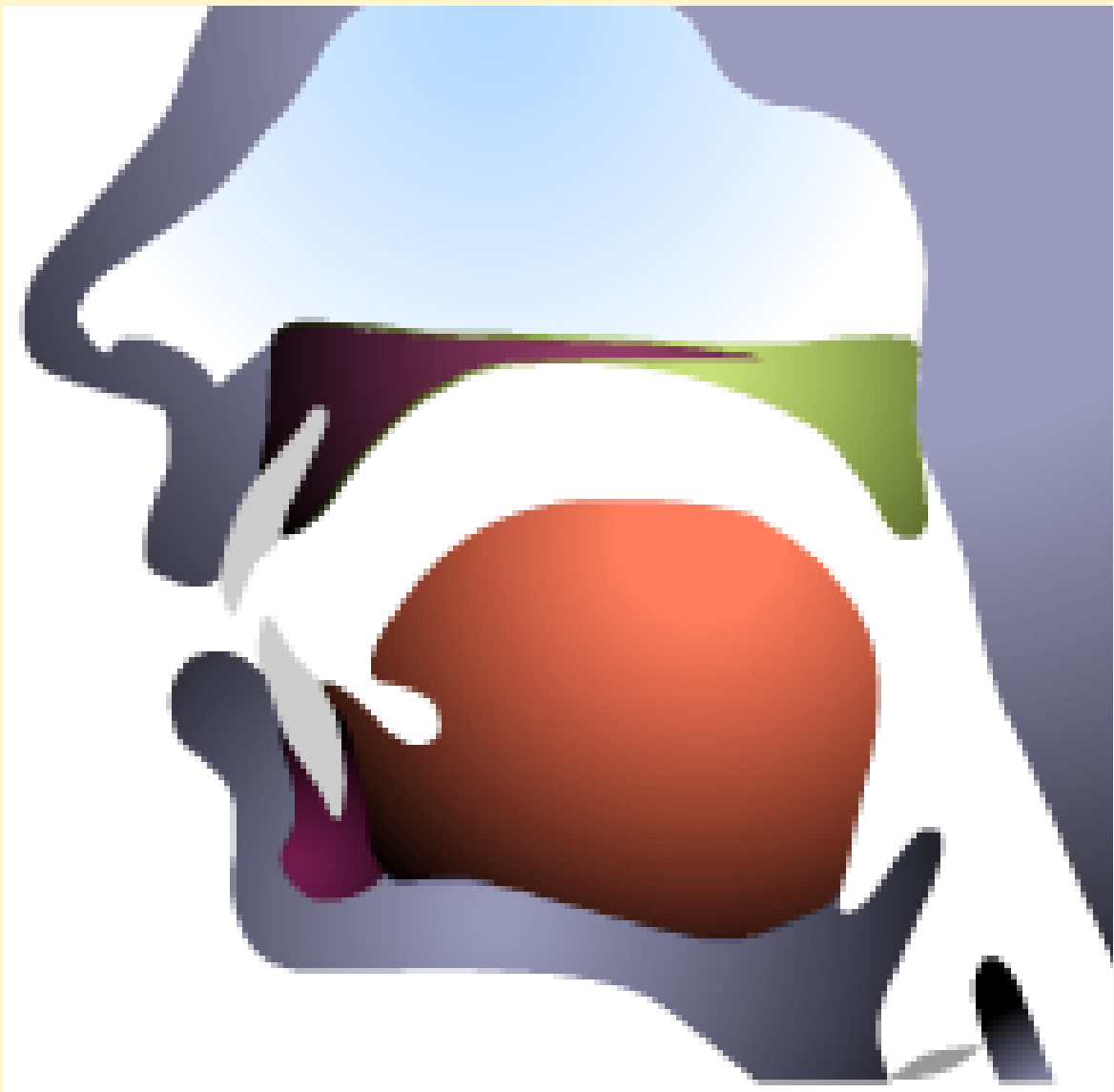
1.2

- ¡Aaaaa! Ya lo entiendo _____ Now, I get it.
- ¡Eeee! ¡Estamos aquí! _____ We are here!
- ¡Oooo! Muchas gracias. (Tras recibir un regalo.) _____ Thank you very much!
- ¡Iiiiiii! ¡Qué divertido! _____ This is fun!
- ¡Uuuuu! ¡Qué miedo! _____ How scary!

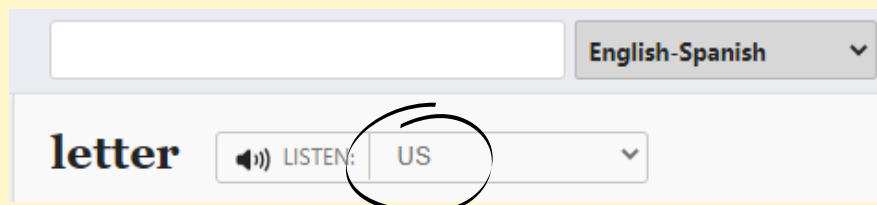
SESIÓN 7

ACTIVIDAD 1: "RARO RARO"

1.1 You are going to watch some videos as well as some animations with sound on how the spellings "r" and "rr" are pronounced in Spanish. Pay special attention to the position of the tongue when these Spanish sounds are articulated. Now, use the image below to move your hand as if it were your tongue inside of your mouth as in the example:



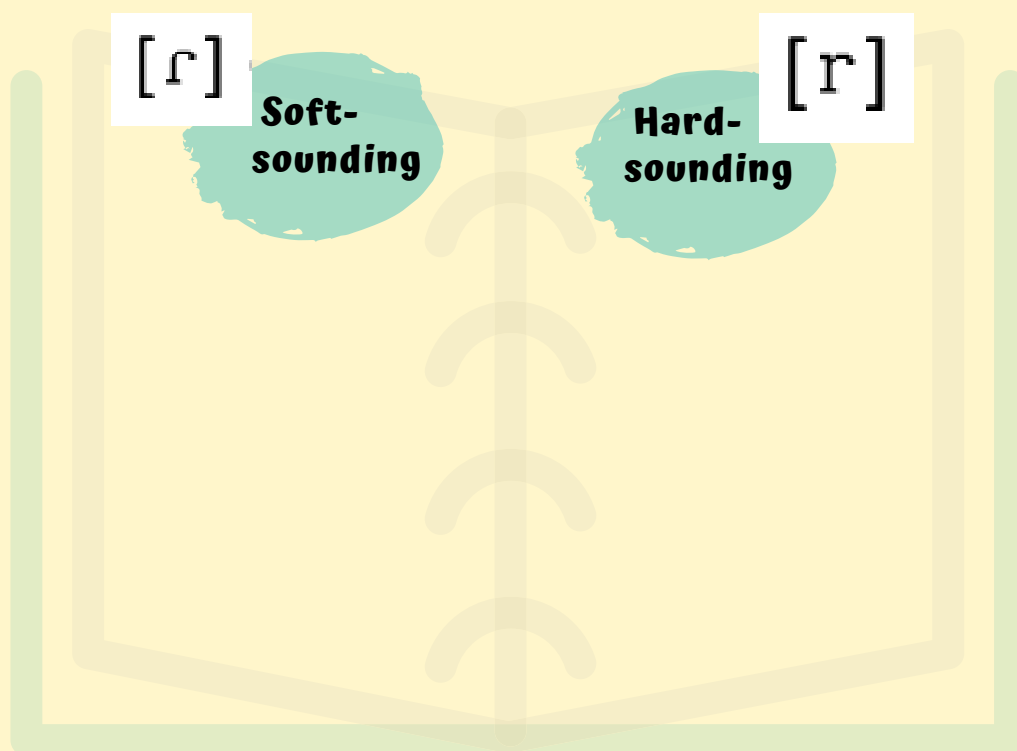
1.2 The sound /r/ also exist in English. It is used in USA and some parts of the UK in words like "butter", "letter" or "pretty". Check the US pronunciation of these words in Wordreference.com.



1.3 Your teacher is going to read the following sentences aloud. Decide which one of the words in red is pronounced in each pair.

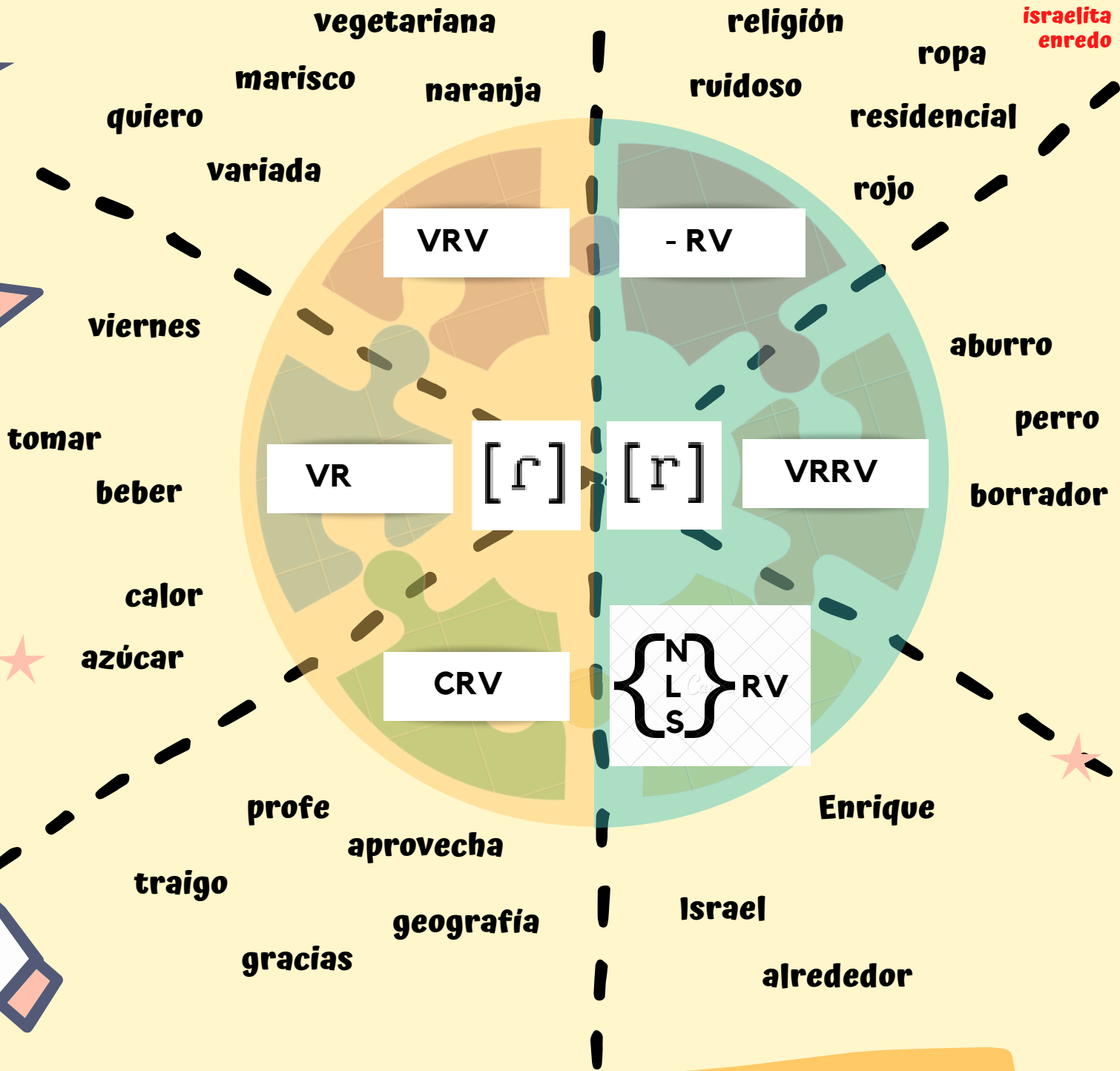
- 1) No lo compres. ¡Ahorra! / No lo compres ahora.
- 2) Rosa quiere una pera. / Rosa quiere una perra.
- 3) Me gustan las marcas. / Me gustan las maracas.
- 4) Enrique es muy leal. / Enrique es muy real.
- 5) Coloca esto alrededor del coro. / Coloca esto alrededor del corro.

1.4 Can you guess any pronunciation rule from the words cointaining "r" and "rr" in the above activity?



1.5 Place each of the words in the list below in the correct piece of the puzzle:

- | | | | | |
|--------------------|-----------------|----------------|------------------|---------------|
| hamburguesa | camarero | rápida | mineral | enredo |
| carne | cerveza | sabrosa | israelita | ración |
| churros | cuchara | hambre | postre | arroz |

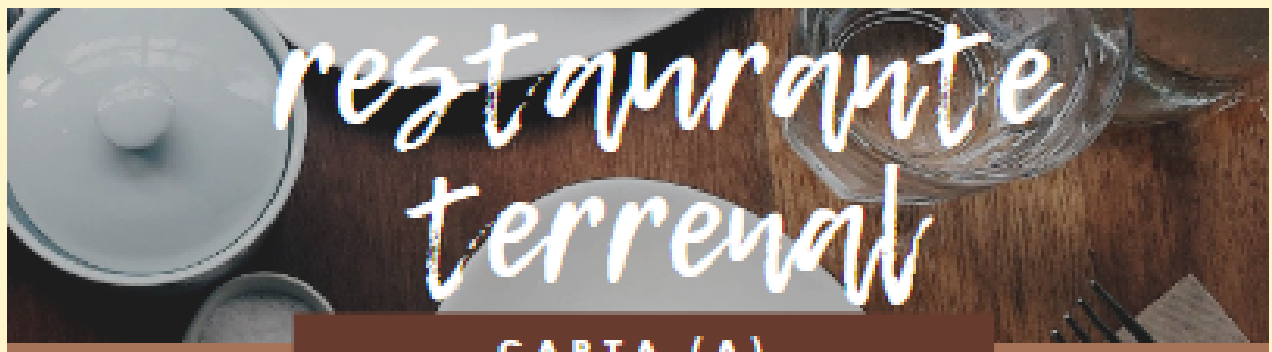


C = Consonant
 V = Vowel
 - = No sound

{ } = any of the elements inside the parentheses



1.6 Imagine you are going out for dinner with a friend and you accidentally spill a glass of wine on the menu. Try to figure out between the two of you what is written in the menu without looking at your partner's sheet.



GARTA (A)

HAMBURGUESA VEGETARIANA 7 €

Ensalada, cebolla, zanahoria y naranja.

FABADA 11 €

Alubias blancas, chorizo, jamón, carne, pimentón y aceite de oliva.

CALAMARES A LA ROMANA 8 €

Arroz, cebolla, pimiento, almejas, gambas, mejillones.

PAELLA DE MARISCO 13 €

Arroz, cebolla, pimiento, almejas, gambas, mejillones.

PIZZA DE CHORIZO 9 €

Salsa de tomate, queso de Cabrales, chorizo y orégano.

TORTILLA DE PATATA 9 €

Patatas y huevos.

PINTO CALIENTE 8 €

Salchicha casera, cebolla frita y especias.



restaurante terrenal

CARTA (B)

HAMBURGUESA VEGETARIANA 7 €

Ensalada verde, cebolla, zanahoria y naranja.

FABADA ASTURIANA 11 €

Alubias blancas, chorizo, jamón, patata, pimentón y aceite de oliva.

CHULENAS A LA ROMANA 8 €

Arroz, cebolla, pimiento, almejas, gambas, mejillones.

PAELLA DE MARISCO 12 €

Arroz, cebolla, pimienta, almejas, gambas, mejillones.

PIZZA DE CABRALES 9 €

Salsa de tomate, queso de Cabrales, chorizo y orégano.

TORTILLA DE PATATA 9 €

Patatas y huevos.

PERRITO CALIENTE 5,30 €

Salchicha casera, cebolla frita y especias.

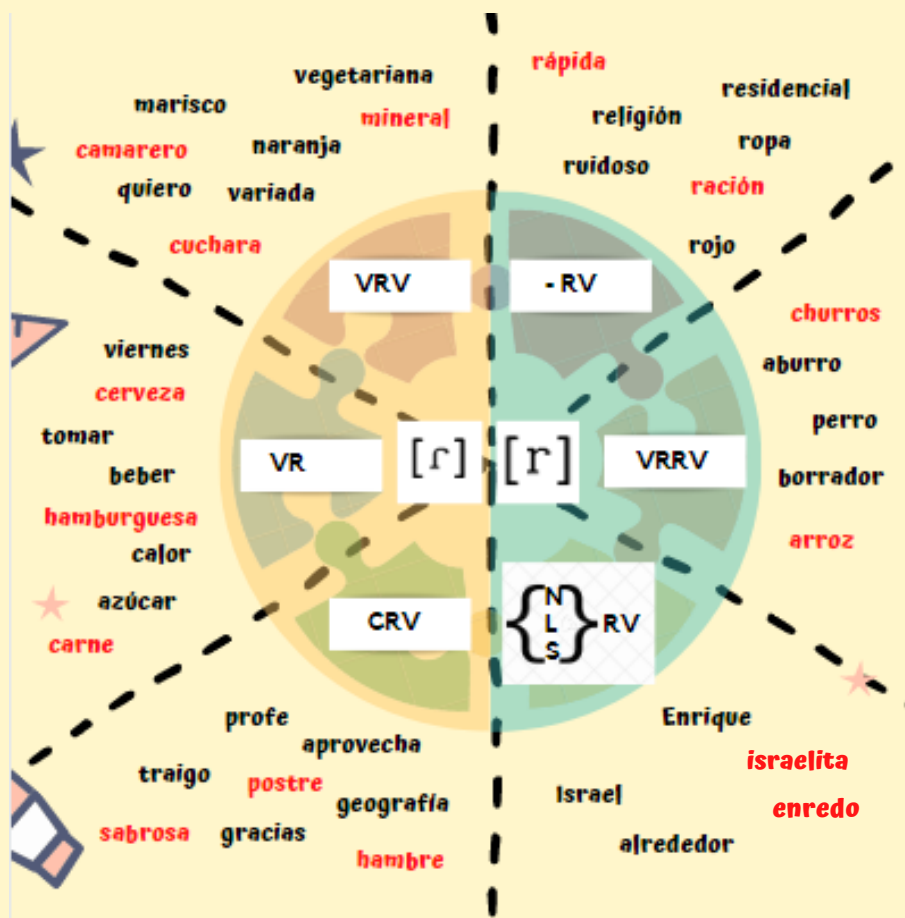
SESIÓN 7: SOLUCIONARIO

ACTIVIDAD 1: "RARO RARO"

1.3

- 1) No lo compres. ¡Ahorra! / No lo compres ahora.
- 2) Rosa quiere una pera. / Rosa quiere una perra.
- 3) Me gustan las marcas. / Me gustan las maracas.
- 4) Enrique es muy leal. / Enrique es muy real.
- 5) Coloca esto alrededor del coro. / Coloca esto alrededor del corro.

1.5



1.6



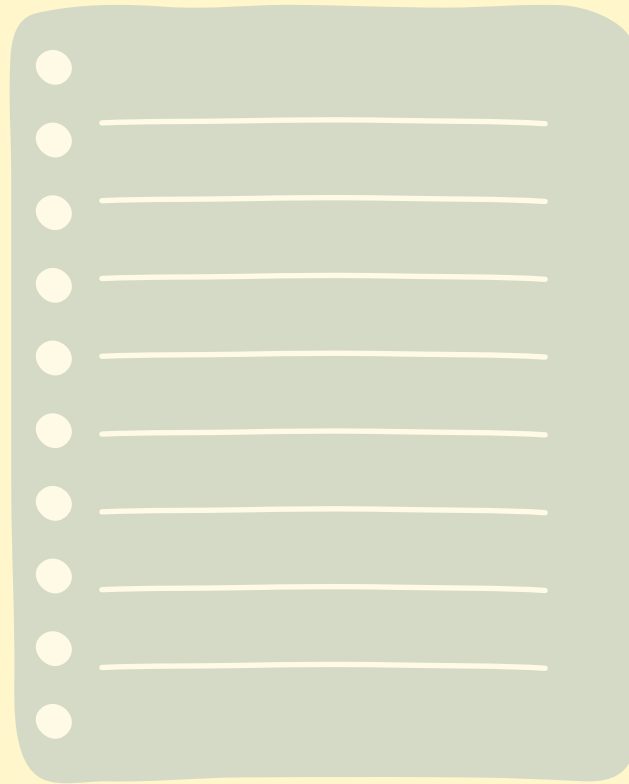
The image shows a menu for 'restaurante terrenal'. The menu is titled 'CARTA' and lists several dishes with their descriptions and prices. The background of the menu is a photograph of a kitchen counter with various dishes and ingredients.

CARTA	
HAMBURGUESA VEGETARIANA	7 €
<i>Ensalada verde, cebolla, zanahoria y naranja.</i>	
FABADA ASTURIANA	11 €
<i>Alubias blancas, chortzo, jamón, carne, pimentón y aceite de oliva.</i>	
CALAMARES A LA ROMANA	8 €
<i>Arroz, cebolla, pimiento, almejas, gambas, mejillones.</i>	
PAELLA DE MARISCO	13 €
<i>Arroz, cebolla, pimiento, almejas, gambas, mejillones.</i>	
PIZZA DE CHORIZO	9 €
<i>Salsa de tomate, queso de Cabrales, chortzo y orégano.</i>	
TORTILLA DE PATATA	9 €
<i>Patatas y huevos.</i>	
PERRITO CALIENTE	5,30 €
<i>Salchicha casera, cebolla frita y especias.</i>	

SESIÓN 8

ACTIVIDAD 1: "VOICE COACH"

1.1 You are going to watch a video on how a voice coach teaches people to speak English with a Spanish accent. Could you list the main features of Spanish pronunciation he mentions?



ACTIVIDAD 2: "LABERINTOS DE PRONUNCIACIÓN"

2.1 Now, in pairs, practise the pronunciation of the Spanish consonants you have seen in previous units solving the mazes below:

Sonidos /x/ y /r/

la historia

SALIDA

el inglés

las
empresariales

la biología

la tecnología

el recreo

la
informática

el dibujo

las ciencias

la geografía

la religión

la plástica

la lengua
extranjera

el francés

la educación
física

LLEGADA

el arte

Sonidos /g/, /θ/ y /r/

el barrio

SALIDA

las ciencias

el recreo

la lengua
extranjera

el francés

aburrido

el inglés

fácil

la religión

la lengua

la educación
física

correcto

la guitarra

difícil

la tutoría

LLEGADA

la educación
artística

ACTIVIDAD 3: "LA.LA.LA (2)"

3.1 Find out what your classmates' answers to the question "¿Qué tiempo hace?" (What is the weather like?) are. Pay attention to stressed syllables.

	¿Qué tiempo hace?	Stressed syllables
Your answer	Llueve mucho	LA.la LA.la
Your classmates' answers		LA LA.la
		la.LA la.LA.la
		LA la.LA.la
		LA.la LA

	¿Qué tiempo hace?	Stressed syllables
Your answer	Hay tormenta	LA la.LA.la
Your classmates' answers		LA LA.la
		la.LA la.LA.la
		LA.la LA.la
		LA.la LA

	¿Qué tiempo hace?	Stressed syllables
Your answer	Hay nubes	LA LA.la
Your classmates' answers		LA.la LA.la
		la.LA la.LA.la
		LA la.LA.la
		LA.la LA

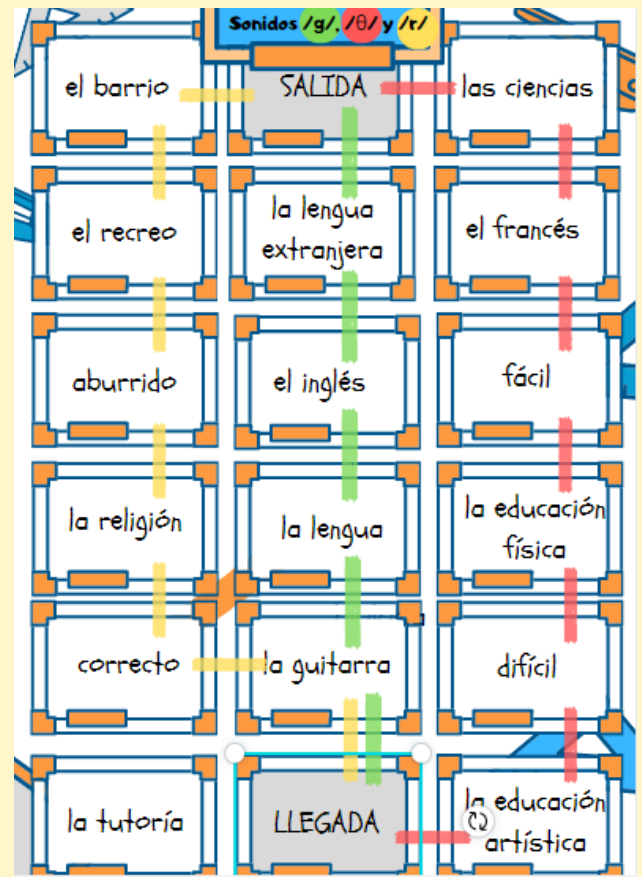
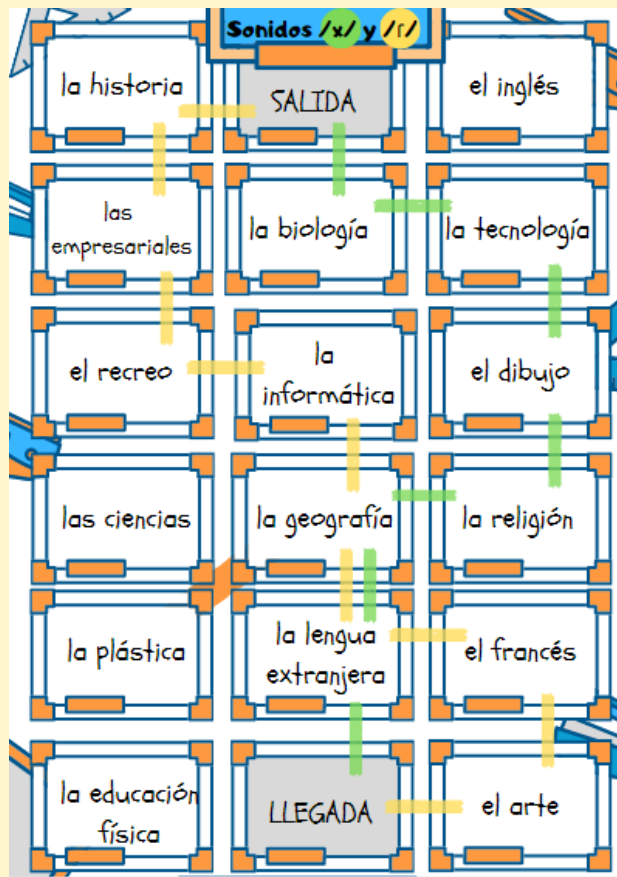
	¿Qué tiempo hace?	Stressed syllables
Your answer	Hace sol	LA.la LA
Your classmates' answers		LA LA.la
		la.LA la.LA.la
		LA la.LA.la
		LA.la LA.la

	¿Qué tiempo hace?	Stressed syllables
Your answer	Está nublado	la.LA la.LA.la
Your classmates' answers		LA LA.la
		la.LA LA.la
		LA la.LA.la
		LA.la LA

SESIÓN 8: SOLUCIONARIO

- 1.1
- Sound /r/
 - Vowel sounds
 - Sound /x/
 - Rythm

1.2



- 3.1
- Está nublado _____ **la.LA la.LA.la**
 - Hay nubes _____ **LA LA.la**
 - Llueve mucho _____ **LA.la LA.la**
 - Hay tormenta _____ **LA la.LA.la**
 - Hace sol _____ **LA.la LA**

SESIÓN 9

ACTIVIDAD 1: "PRONUNCIATION SELF-EVALUATION QUESTIONNAIRE"

MY PRONUNCIATION REWARD CHART

I am aware that...	SÍ	NO
...there are at least four different ways of "singing sentences" or four different "tunes" in Spanish.		
...each "tune" in Spanish is associated with some specific punctuation marks.		
...a difference in "tune" can also imply a difference in meaning in Spanish.		
...Spanish and English vowels are different.		
...in Spanish, "a", "e", "i", "o" and "u" are always pronounced differently even in unstressed syllables.		
...when English people read Spanish words they tend to pronounce the letter "e" using 2 vowel sounds (e+i) and the letter "o" using two vowel sounds (o+u)		
...stress patterns in English and Spanish words are different.		
...in Spanish, you can express different meanings just by pronouncing a single vowel sound.		

MY PRIZES ARE:

MY PRONUNCIATION REWARD CHART

I am able to...	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
...identify Spanish vowels when I hear them.				
...pronounce Spanish vowels.				
...identify the Spanish sound [x] when I hear it.				
...pronounce "j" and "g" in Spanish.				
...identify Spanish sounds /r/ and /r/.				
...pronounce Spanish sounds /r/ and /r/.				

MY PRIZES ARE: