

No es lo que dices, sino cómo lo dices

SILVIA SEPULCRE GONZÁLEZ
Universidad de Alicante. Grupo Pronuncia bien
(Máster en Enseñanza de Español e Inglés como LE/L2)
ssg28@alu.ua.es

1. Introducción

La experiencia docente que aquí presento la llevé a cabo durante las clases de español como Lengua Extranjera que impartí en Manchester en fecha reciente. Tras estudiar en profundidad el Método Verbo-Tonal y ver diferentes propuestas de actividades, elaboré una clase de pronunciación del español cuyos resultados fueron muy positivos. En ella intenté abordar todos los niveles de la pronunciación: entonación, ritmo, acento y sonidos.

Los alumnos a los que va dirigida esta propuesta son estudiantes de español como LE con ningún o escasos conocimientos de la lengua (nivel A1). En la clase se trabaja con imágenes y de forma oral, nunca mediante la escritura, con el objetivo de que los estudiantes se centren en la audición y no sufran interferencias del sistema fonológico de su lengua materna.

2. Clasificación.

Contenidos	Pronunciación: entonación, acento, ritmo, sonidos.
Nivel recomendado	A1: básico.
Destrezas	Comprensión oral, expresión oral.
Destinatarios	Estudiantes sin ningún o escasos conocimientos de español.
Participantes	Entre: 3 y 10 (para mayor atención al estudiante).
Agrupamiento	Individual y juegos en parejas/grupos.
Duración	Entre 35-40 minutos aprox.
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none">1. Trabajar en el aula los distintos niveles de la pronunciación: entonación, acento, ritmo, sonidos; de forma amena y diferente.2. Enseñar a los estudiantes diferentes rasgos (como la sonoridad) que puede que no sean distintivos en su lengua.3. Mostrar a los estudiantes el valor de los factores inconscientes en la fonación, y ubicarlos en el acto global del habla.4. Ayudar a los alumnos a percibir los sonidos que no pertenecen a su sistema fonológico para producirlos posteriormente.5. Enseñar nuevo vocabulario.

3. El método verbo-tonal, ¿dónde, cómo y cuándo surge?

El sistema Verbo-Tonal de enseñanza y corrección de la pronunciación (Dalmau *et al.* 1985; Poch 1999; Padilla 2006, 2007 y en prensa) tiene sus orígenes en las investigaciones llevada a cabo en los años 50 en Zagreb, por P. Guberina, especialista en las patologías del lenguaje, quien elaboró un tratamiento para ayudar a niños con deficiencias auditivas. Su investigación clínica le condujo a la conclusión de que para

producir un sonido, primero hay que percibirlo y que, por lo tanto, se han de crear mecanismos que estimulen la percepción de los sonidos por el cerebro (Guberina 1961).

Sin embargo, fue R. Renard, verdadero difusor del MVT en la lingüística, quien se dio cuenta de las aplicaciones que este método tenía en la enseñanza de L2/LE (Renard 1971).

El MVT surgió durante la época estructuralista (1950-1960), aunque terminó criticando el mismo enfoque estructuralista desde su interior. Saber que los orígenes de dicho método son terapéuticos es un buen comienzo para entender sus aplicaciones. Es obvio que el estudiante de una lengua extranjera no es un enfermo, pero en muchos casos se comporta como si lo fuera.

La primera de las ideas que nos ofrece el MVT tiene que ver con los problemas de audición o *sordera fonológica*: la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su lengua materna. Por lo tanto, la enseñanza de la pronunciación de la L2 debería basarse en una reeducación de la percepción, para que el estudiante consiga llegar a percibir y asimilar los sonidos de la lengua meta, para posteriormente producirlos de forma correcta.

¿De qué manera podrían materializarse las ideas del MVT en una clase de pronunciación? Según dicho método, la pronunciación debería integrarse desde los comienzos del proceso de aprendizaje de una LE y de la forma más natural posible. Por esta razón es importante que las actividades sigan el siguiente esquema:

1. En primer lugar, se trabaja la dimensión lúdico-afectiva para crear un ambiente distendido y favorable al aprendizaje, en particular a la pronunciación.
2. En segundo lugar, el entrenamiento perceptivo para que el aprendiz se vuelva consciente de los posibles contrastes fonéticos de la L2 que inicialmente no podía reconocer.
3. En tercer lugar, se trabaja la dimensión productiva. En esta fase el profesor podría proponer actividades de “pronunciación matizada”. Es importante que los sonidos de la L2 se presenten integrados en estructuras lingüísticas completas, caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo, y no de forma aislada.

3. La propuesta

Son diversos los recursos empleados para llevar a cabo esta práctica: presentación con Power Point con imágenes, *flash cards* con colores, objetos del aula, sonidos grabados, etc.

Mi experiencia didáctica no se basa en una única actividad, sino en una secuencia de actividades. La duración es de entre 35 y 40 minutos. Ésta se divide en varias partes que se suceden de forma gradual aumentando la complejidad:

1. Entonación
2. Acento
3. Ritmo
4. Sonidos

Los estudiantes no han de ser conscientes de esta división, sino que uno a uno irán trabajando los diferentes elementos prosódicos con el objetivo final de producir oraciones que trabajen todos los aspectos.

4. Desarrollo de la actividad

1. **1ª Diapositiva:** presentación.
2. **2ª y 3ª Diapositiva:** breve explicación del Método Verbo-Tonal y fundamentos de la práctica docente.
3. **4ª y 5ª Diapositiva:**

Entonación

Acción del profesor: tararear las frases dándole la entonación adecuada.

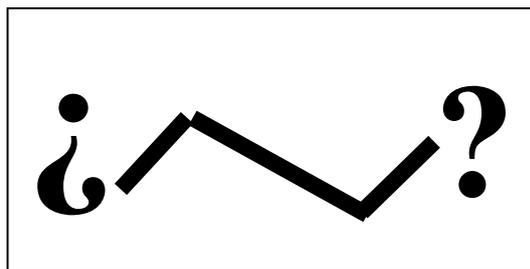
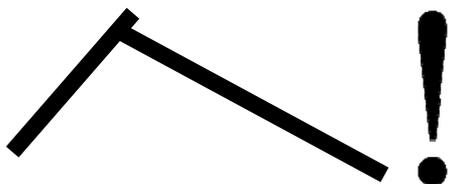
Acción del alumno: repetir después del profesor.

Curva melódica descendente:

Exclamativa

Curva melódica ascendente

Interrogativa absoluta



4. **6ª Diapositiva.**

Acción del profesor: enseñar el vocabulario:

1. princesa

2. compra

3. pulsera

4. Rita

5. recoge

6. rosas

7. rojas

Acción del alumno: repetir después del profesor. El vocabulario se repite dos veces.

Las palabras de ambas frases no se escogieron de forma arbitraria, sino que fueron seleccionadas especialmente para trabajar el contraste entre el fonema vibrante simple [r] (1ª frase); y el fonema vibrante múltiple [r̄] (2ª frase).

5. **7ª Diapositiva.**

Acción del profesor: crear con el vocabulario aprendido una frase con entonación exclamativa de forma gradual.

Acción del alumno: repetir después del profesor.

¡La princesa!

¡La princesa compra!

¡La princesa compra la pulsera!

6. **8ª Diapositiva.**

Acción del profesor: crear con el vocabulario aprendido una frase con entonación interrogativa absoluta de forma gradual.

Acción del alumno: repetir después del profesor.

¿La princesa?

¿La princesa compra?

¿La princesa compra la pulsera?

7. **9ª Diapositiva.**

Acción del profesor/alumno: comparar la misma oración con entonación exclamativa e interrogativa absoluta. Los alumnos repiten después del profesor.

¡La princesa compra la pulsera! vs. **¿La princesa compra la pulsera?**

8. **10ª Diapositiva.**

Acción del profesor/alumno: comparar las dos oraciones: exclamativa e interrogativa absoluta, esta vez con el vocabulario de la segunda frase. Los alumnos repiten después del profesor.

¡Rita recoge rosas rojas! vs. **¿Rita recoge rosas rojas?**

9. 12ª Diapositiva.

Acento

Acción del profesor: presentar de nuevo el vocabulario, esta vez para practicar el acento. Leer las palabras una a una marcando claramente la sílaba tónica.

Acción del alumno: repetir cada una de las palabras después del profesor.

princesa compra pulsera

Ritmo

Acción del profesor: leer la frase en modo afirmativo para que el alumno perciba el ritmo silábicamente acompasado del español.

Acción del alumno: repetir la frase después del profesor dándole el ritmo apropiado.

La princesa compra la pulsera

10. 13ª Diapositiva: el mismo proceso que en la diapositiva anterior.

Rita recoge rosas rojas

Rita recoge rosas rojas

11. 15ª Diapositiva.

Sonidos

Acción del profesor: enseñar el vocabulario:

1. AMARILLO 2. PÚRPURA

3. ROJO 4. NEGRO

5. NARANJA 6. MARRÓN

7. ROSA 8. CARMESÍ

Acción de los alumnos: repetir después del profesor. El vocabulario se repite dos veces.

12. 16ª Diapositiva.

Acción del profesor: mostrar a los alumnos cómo las palabras del vocabulario contienen un sonido que puede ser más o menos fuerte.

Contraste: consonantes alveolares.



[r]: vibrante múltiple, sonora, tensa. <r, rr> La punta de la lengua toca los alvéolos y el aire al salir produce más de una vibración. Vibran las cuerdas. Ej: rosa, rojo, marrón.



[r]: vibrante simple, sonora, laxa. <r> La punta de la lengua toca los alvéolos y el aire al salir produce una única vibración. Vibran las cuerdas. Ej: **amarillo, púrpura, negro, naranja, carmesí.**

13. 18ª y 19ª Diapositivas:

JUEGO: “Fuerte o débil”: El profesor entrega a los estudiantes dos tarjetas



(fuerte)



(débil).

como estas:

A continuación el profesor va mostrando uno a uno los colores (*flash cards*), y los estudiantes han de levantar una u otra tarjeta según piensen que es una <r> fuerte o débil.

14. 20ª y 21ª Diapositivas: segundo ejemplo del juego “Fuerte o débil”. Campo semántico: vocabulario de la clase. Razón del uso de este léxico: familiarización de los estudiantes con un vocabulario básico.

- | | |
|--------------------|------------------|
| 1. PIZARRA | 2. PUERTA |
| 3. PROFESOR | 4. RELOJ |
| 5. LIBRO | 6. RADIO |
| 7. REGLA | 8. CUADRO |
| 9. BORRADOR | |

[r]: vibrante múltiple, sonora, tensa: pizarra, reloj, radio, regla, borrador.

[r]: vibrante simple, sonora, laxa: puerta, profesor, libro, cuadro.

15. 22ª Diapositiva.

JUEGO: “¿Cómo lo dije?”. Se les proporciona a los estudiantes cuatro tarjetas:



?

SÍ

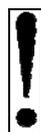
NO

Los alumnos han de escuchar cuatro frases (sonidos grabados en el Power Point). Cada vez que escuchan una frase han de alzar la tarjeta correcta según la entonación de la frase: interrogativa absoluta, exclamativa, afirmativa o negativa.

- Frases:
- 1. ¿El libro es naranja? ?**
 - 2. La radio no es amarilla. NO**
 - 3. La puerta es marrón. SÍ**
 - 4. ¡El reloj es rojo! !**

16. 23ª Diapositiva.

JUEGO: “Entonando en clase”: Entregamos a los estudiantes cuatro tarjetas:



?

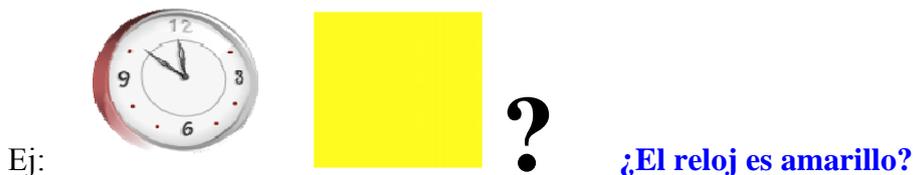
SÍ

NO

En una bolsita están las *flash cards* con los objetos de clase, y en otra los colores. Se han de formar equipos de tres estudiantes: dos serán los ayudantes, y el tercero el participante. El primer ayudante saca un color y un objeto, y muestra las tarjetas al estudiante-participante. El segundo ayudante escoge una de las cuatro tarjetas

de entonación: ! ? SÍ NO

Finalmente el alumno-participante ha de formar una frase con las tres tarjetas.



17. **24ª Diapositiva:** recopilación de todos los aspectos vistos en la frase: ¡MUCHAS GRACIAS!

18. **25ª Diapositiva:** conclusiones extraídas de la práctica docente.

19. **26ª Diapositiva:** aspectos positivos del método verbo-tonal.

¿Por qué deberíamos emplear el método verbo-tonal en nuestras clases? ¿Qué aporta para nuestros estudiantes? Algunos de sus aspectos más positivos son:

- Reeducación de la percepción: *sordera fonológica*.
- Evita la fosilización de una pronunciación inadecuada.
- El estudiante aprende a ESCUCHAR:
 - Identifica los sonidos.
 - Reproduce los sonidos que ya es capaz de identificar / distinguir.

5. Conclusiones.

En este apartado expondré las conclusiones a las que llegué tras la realización de mi práctica docente, y la observación de las consecuencias que tuvo en el proceso de aprendizaje de los alumnos

En primer lugar, cabe destacar que el ambiente distendido y agradable que se generó en el aula fue muy positivo. Los estudiantes se sentían cómodos y esto ayudó a aumentar su participación y confianza en el uso de la lengua.

En el plano de la pronunciación observé los siguientes aspectos:

- El hecho de tener un modelo oral (la profesora) al que escuchar primero para percibir correctamente la entonación de las oraciones, mejoró la reproducción de las frases por parte de los estudiantes. El soporte visual (curvas melódicas junto al signo de exclamación o interrogación absoluta) ayudó a los estudiantes a relacionar lo que escuchaban con el tipo de oración al que se refería.
- Algo similar observé con respecto al acento de las palabras. El código de puntos empleado para marcar las sílabas átonas y tónicas facilitó la producción

de las palabras individualmente, así como de las oraciones completas marcando el ritmo silábicamente acompasado propio del español.

Por lo que respecta al vocabulario seleccionado para la clase, podemos afirmar que fue apropiado, en otras palabras, no resultó excesivo. Los alumnos pudieron ir asimilándolo de forma gradual gracias a la repetición y asociación con las imágenes. No obstante, el aspecto más importante del vocabulario empleado es que les ayudó a diferenciar los fonemas: vibrante múltiple y vibrante simple, los cuales presentan una gran complejidad para los estudiantes extranjeros.

No hemos de olvidar que, además de todo lo mencionado anteriormente, durante la clase de pronunciación se trabaja de forma constante la comprensión y la expresión oral, destrezas que deben desarrollarse desde niveles iniciales.

La realización de esta clase también me dio la respuesta a una pregunta recurrente en la enseñanza de idiomas: ¿es posible enseñar pronunciación en las clases de lengua en los niveles iniciales? Mi conclusión es que sí. A pesar de que los estudiantes contaban con escasos conocimientos de la lengua, pudieron seguir la clase perfectamente, y sin duda, mejorar la pronunciación en la lengua meta sin necesidad de que recurrir a la escritura.

ANEXO I :

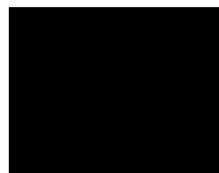
COLORES



ROSA



PÚRPURA



NEGRO



CARMESÍ



AMARILLO



ROJO



MARRÓN

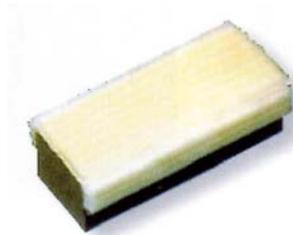


NARANJA

ANEXO II

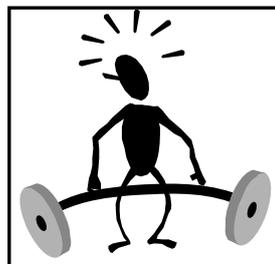
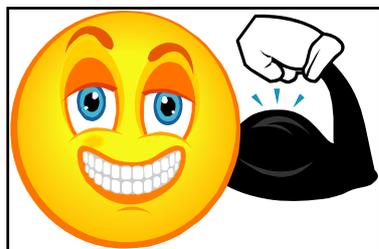
VOCABULARIO DE LA CLASE





ANEXO III

SIGNOS



? ! SÍ NO

Bibliografía

- Carbó, C., Llisterri, J. Machuca, M. J., De La Mota, C., Riera, M. Y. Rios, A. (2003). “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, en *ELUA XVI*, pp.123-45.
- Dalmau, M., Miró, M. y D. Molina (1985). *Correcció fonètica (mètode verbo-tonal)*. Barcelona: Eumo.
- Erhmann, M. (1999). “Los límites del ego y la tolerancia de la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas”, en Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guberina, P. (1961). “La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications Dans l’enseignement de la phonétique”, en *Studia Romanica et Anglica Zagrabiansia*, 11.
- Jiménez, P., J. A. Sarmiento y E. Koberski (1975). “Utilización del sistema verbo-tonal de corrección fonética en la enseñanza del español a francohablantes”, *Boletín de la AEPE*, 6, 10: 39-45.
- Llisterri, J. (2003a). “La enseñanza de la pronunciación”, *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 1, págs. 91-114.13
- Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. Madrid: Instituto Miguel de Cervantes (Publicaciones de la Revista de Filología Española, III).
- Moreno Fernández, F. (2000). *Ejercicios de fonética para hablantes de inglés*. Madrid: Arco/Libros.
- Padilla García, X. A. (2006). “El lugar de la pronunciación en la clase de ELE”, en Actas de ASELE .
- Padilla García, X. A. (2007). “Cómo (auto-)evaluar la pronunciación (la webquest *Entonando se entiende la gente*)”, en Actas de ASELE.
- Padilla García, X. A. (2008). “Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural”, en *Verba*.
- Padilla García, X. A. (en prensa). *Curso de pronunciación para profesores de ELE*.
- Poch, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Renard, R. y Van Vlasselaer, J. J. (1976). *Foreign Language teaching with an integrated methodology: the SGAV (Structuro-Global Audio-Visual) methodology*. París: Didier.
- Renard, R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonal de correction phonetique*. París: Didier.
- Sánchez, A. y Matilla, J. A. (1974). *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL.