

La prosodia en la clase de ELE. Aplicaciones prácticas en el aula

DAVID GUTIÉRREZ MENÉNDEZ

Universidad de Chulalongkorn

Resumen: Nuestra sociedad está cambiando constantemente y la manera en la que las diferentes disciplinas lingüísticas se han enseñado en el aula a lo largo de la historia ha ido adaptándose a las exigencias de la sociedad. Una de las disciplinas que, históricamente, menos interés ha suscitado es la fonética y la fonología. En los últimos años, hemos observado cómo el interés por esta disciplina ha crecido enormemente y hay excelentes lingüistas que se han interesado por estos estudios, publicando y creando grupos de trabajo para el desarrollo de la disciplina. La prosodia es una de las subcategorías de la fonética y la fonología en la que hemos visto a un buen número de lingüistas interesándose por esta especialidad, y, a pesar de ser una disciplina en la que no todos los profesores de español se sienten cómodos tratándola en clase, creemos que es muy importante para que el alumno de ELE sienta que su habla en la L2 se parece a los hablantes nativos.

Palabras clave: prosodia; fonética, fonología; acentuación, ritmo, entonación.

1. Introducción

Este trabajo va a tratar uno de los temas de la lingüística que menos repercusión tiene en la lingüística. Hay varias razones para ello y autores como Fernández Planas (2007) lo han tratado en el pasado. Al principio vamos a exponer una explicación breve sobre la lingüística, para después centrarnos en uno de sus subtemas, la fonética y la fonología. Dentro de esta categoría vamos a tratar la prosodia y las partes que la componen. Por último incluiremos varios ejercicios que los profesores de ELE pueden realizar en clase.

La lingüística es el estudio científico de las lenguas naturales, no solo del conocimiento que los hablantes tienen de ellas, sino de otras características como su estructura o su evolución histórica. A la hora de estudiar la lingüística, hay diferentes ramas de estudio dependiendo de nuestro interés. Como hemos mencionado anteriormente, una de las ramas de estudio de la lingüística es la fonética y la fonología. De acuerdo con Martínez Celdrán (2007) la fonética estudia los sonidos que utiliza el ser humano en el habla, mientras que la fonología estudia la relación existente entre los mismos.

Una de las sub-categorías de estudio en la fonética y la fonología es la prosodia, ya que en el habla, a los elementos suprasegmentales se los denominan rasgos o elementos prosódicos. ¿A qué nos referimos al hablar de elementos suprasegmentales? De acuerdo con Gil (2007), son variables fonéticas o fonológicas que sólo pueden describirse en relación a dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico... esto es, las variables que afectan a más de un segmento en la oración. En relación a la prosodia, la podemos definir como el estudio de los elementos del habla natural de las personas que no constituyen segmentos fonéticos, al contrario que las vocales y las consonantes, sino que son propiedades de unidades articulatorias superiores al habla que afectan a la sílaba, la palabra o la oración. La entonación,

el ritmo o el acento son ejemplos de estudio prosódico.

No tenemos ninguna duda de que enseñar los elementos suprasegmentales que hemos mencionado pueden ayudar enormemente a nuestros estudiantes a la hora de aprender una L2, español en nuestro caso, ya que si bien el conocimiento de otras ramas lingüísticas, como la sintaxis o la semántica es fundamental, creemos que la prosodia se sitúa a la par en importancia si queremos hablar una lengua de la manera más parecida a los nativos. También nos gustaría resaltar que a pesar de su importancia lingüística, la prosodia no tiene la importancia de otras disciplinas en los exámenes de español, y quizás eso explique su limitada atención en manuales y diferentes estándares utilizados para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de los estudiantes de una L2. Por otra parte, esta tendencia está cambiando lentamente, y cada vez más profesores se animan a dar a esta especialidad la atención que merece en el aula. La pregunta que me gustaría hacer a los profesores de español es cómo podemos enseñar la prosodia en el aula y qué beneficios puede traer a nuestros estudiantes mientras aprenden español.

2. La prosodia en el aula de E/LE

Para tratar la prosodia en el aula, el profesor se puede centrar en tres aspectos clave para que el español usado por nuestros alumnos se parezca al utilizado por los hablantes nativos del mismo. Los tres elementos son: el acento, la entonación y el ritmo.

Antes de empezar a tratar la enseñanza de la prosodia en el aula de E/LE nos deberíamos de hacer unas preguntas como educadores. Según Cortés Moreno (2000), uno de los objetivos de una gran parte de los alumnos es conseguir unas calificaciones positivas, y el peso de la acentuación, el ritmo y la entonación es bastante limitado. Debido a esto, resulta comprensible que una parte de los estudiantes de español se centre en otras categorías lingüísticas más importantes a la hora de conseguir una buena nota en un examen, y hasta cierto punto tiene sentido, ya que, si no se enseña ni se exige, ¿por qué se va a considerar importante dedicar tiempo a su estudio?

Si los estudiantes adquieren correctamente la prosodia de una L2, su pronunciación será parecida a la de los hablantes nativos, pero, ¿qué es la pronunciación? Es la percepción y producción de los sonidos del habla. Seidlhofer (2001) amplía la definición y la califica como la producción, percepción de los sonidos, del acento y de la entonación, y esta definición ya se acerca bastante a la descripción de la prosodia que hemos mencionado anteriormente, por lo que la relación entre prosodia y la pronunciación de una L2 es un hecho, las dos se complementan en el proceso de adquisición de una L2.

La realidad es que a pesar de la importancia de una correcta pronunciación de la L2 de nuestros estudiantes, diferentes autores, como Llisterri (2003a), Iruela (2004) o Bartolí (2005) afirman que la enseñanza de la pronunciación sigue estando desatendida, y como educadores tenemos que preguntarnos las razones de estas afirmaciones por parte de autores tan importantes.

En los últimos años el enfoque comunicativo ha sido, y continua siendo, el método elegido por un buen número de profesores de E/LE, prima la inteligibilidad sobre el acento nativo (Usó Viciedo, 2008). De hecho, hay diversos autores que relegan el acento nativo a un segundo plano, ya que se centran en la inteligibilidad como Jenkins (2000 y 2002) o Derwing y Munro (2005).

En relación con la fonética y la pronunciación, de acuerdo con el profesor Cantero (2003), en el aula de E/LE se sigue empleando la lengua escrita como apoyo de la lengua oral. Los resultados de una enseñanza basada en el enfoque comunicativo son mejores en las destrezas lecto-escritoras. Por otra parte, los materiales didácticos actuales están supeditados a la escritura. La base lecto-escritora puede perjudicar la adquisición fónica de la L2, debido a que las propuestas del MCER (Marco Común Europeo de

Referencia de las lenguas) están encaminadas a desarrollar la competencia ortoépica, esto es, la capacidad de pronunciar correctamente un texto escrito (Bartolí, 2005). En cambio, Derwing (2003) realizó un estudio con estudiantes de inglés como lengua extranjera y de 100 alumnos a los que preguntó, la inmensa mayoría deseaba hablar con un perfecto acento nativo. Por lo tanto, deducimos que los intereses de los alumnos a la hora de aprender una L2 no siempre son los mismos que lo que aprenden en el aula o se examinan a la hora de finalizar un curso de idiomas o tomar un examen oficial.

2.1. Fonética y percepción/producción

En relación con la fonética y la percepción, hay una cuestión fundamental para el alumno, y es la necesidad de percibir la diferencia entre los elementos prosódicos de la L2 que están aprendiendo:

- A) Los diferentes sonidos (vocálicos y consonánticos)
- B) La acentuación de las palabras
- C) Los diferentes registros de la entonación

El número de sonidos en una lengua es bastante reducido y forma parte de una cadena, y luego cada lengua los combina de una manera diferente. Desde que nace, el niño descubre los patrones de su lengua materna, categoriza los sonidos que percibe y los une para producir palabras. Ann Jepson (2000) ha tratado extensamente este tema de la adquisición de la L1 y se sabe que durante los primeros 6 meses de vida, el niño aprende a distinguir entre los alófonos, fonemas y sonidos que tienen valor en su idioma, desechando el resto. Tradicionalmente se ha explicado la adquisición fónica de una L2 a partir de la influencia de la lengua materna, pero ¿qué quiere decir esto? Troubetzkoy (1939) ya nos explicó hace varias décadas que el sistema fónico de la L1 actúa como criba en la percepción de la L2. Los sonidos de la L2 se interpretan a través de las categorías de la L1.

Como ejemplo de errores en la adquisición fónica de ELE como L2 por parte de alumnos tailandeses, es normal que pronuncien la letra Ch española como una [j] vs. [tʃ]. La percepción de la L2 según las categorías fonológicas de la L1 provoca errores cuando no coinciden (Iruela, 2004), pero el profesor puede prever los errores de sus alumnos debido a su L1 y actuar en consecuencia, ya que los alumnos tienden a repetir los mismos errores dependiendo de su lengua materna.

Un concepto a tener en cuenta por los educadores es la sordera fonológica, concepto presentado por Polianov (1931) y Troubetzkoy (1939) cuando acuñaron el término criba fonológica. La idea básica es que un hablante de una L2 es incapaz de percibir en ella los contrastes fonológicos que no sean relevantes en su L1. Un ejemplo muy claro podría ser la diferencia entre la /l/ y la /r/ para los sinohablantes o los problemas de los hablantes de árabe al percibir otras vocales diferentes de las que tienen en su L1, que son la /a/, /i/ y la /u/. Si un alumno no percibe la diferencia entre dos sonidos, no puede producirlos correctamente, y ahí es donde el profesor debe mostrar la diferencia a los alumnos antes de “exigir” producciones acertadas en la L2. Es imposible que los alumnos produzcan sonidos que no perciben, por lo que la labor del profesor es fundamental a la hora de ayudar a los estudiantes con la correcta pronunciación de la L2.

2.2. Sinalefa y resílabeo

La sinalefa consiste en pronunciar como una única unidad la última sílaba de una palabra acabada en vocal y la primera de la siguiente si también empieza en vocal. A la izquierda del ejemplo escribimos las frases como se encuentran en un texto y a la derecha lo escribimos como sonaría, aunque para facilitar la comprensión no lo transcribimos fonéticamente:

Ejemplos:

- 1) Ella era inglesa/ E-llae-rain-gle-sa
- 2) ¿Cómo estás? ¿Có-moes-tás?

En cambio el resilabeo se produce cuando a una palabra que termina en consonante le sigue una palabra que comienza con una vocal. En este caso, la consonante de la coda se vincula al ataque de la sílaba siguiente. En estos dos ejemplos los reproducimos como los ejercicios anteriores.

Ejemplos:

- 1) Un otro/ u-no-tro
- 2) Usted es/ us-te-des (Guitart, 2004).

Las profesoras Juana Gil (2007) y Dolors Poch (1999) han presentado multitud de ejercicios que se pueden tratar en clase con estudiantes para trabajar los dos efectos del idioma, aunque también se pueden usar para trabajar el grupo fónico o/y la entonación.

3. Fases en el aprendizaje de la fonética

El primer paso que tenemos que dar como educadores es la reeducación del oído. Hace años se pensaba que al pasar de la adolescencia a la edad adulta el cerebro se atrofiaba y esto no permitía a las personas adultas aprender una L2 con garantías de “sonar” como un hablante nativo. Hoy en día se sabe que en realidad se debe a la educación selectiva del oído.

Esta reeducación del oído puede ser considerada como el punto de partida de la didáctica de la prosodia y no es aconsejable decir a nuestros alumnos que repitan sin dar unas pautas. Como profesores tenemos que ser claros en las instrucciones que damos a nuestros alumnos.

Al principio tenemos que decir a los alumnos qué es a lo que tienen que prestar atención exactamente. Después, tenemos que darles oportunidades para que escuchen varias veces el estímulo auditivo propuesto. Por último, tenemos que proporcionarles las respuestas correctas para que puedan comprobar qué errores han cometido y en qué partes estuvieron acertados (Poch Olivé: 1999).

3.1. La corrección fonética

A la hora de tratar la corrección fonética, Poch Olivé (1999) explica dos procesos, llamados: fonética combinatoria y pronunciación matizada. En relación a la fonética combinatoria, si nos encontramos con un alumno que pronuncia una consonante con un punto de articulación más retrasado que el modelo, el profesor debe indicar al alumno que sitúe ese sonido entre sonidos anteriores (más adelantados) para que inconscientemente adelante el punto de articulación y así termine pronunciando de acuerdo con el modelo propuesto. En este tipo de ejercicio, Poch Olivé sugiere que al combinar la realización de ejercicios, el

profesor puede ayudar a un alumno a pronunciar correctamente.

En relación a la pronunciación matizada, si nos encontramos con un alumno que tiene problemas para pronunciar un R española, podemos pedirle que combine la letra T (que es más anterior) con la vocal más adelantada, que es la I. La sílaba sería la TI. Después le pedimos que pronuncie la sílaba DI (más anterior y sonora) para introducir una R entre las dos letras, DRI, en la que el sonido [r] se posiciona con un sonido anterior. Por último retiramos la letra D y nos queda RI, obtenido combinando la pronunciación de varios sonidos.

4. Ejercicios para practicar la prosodia

4.1. La sílaba tónica y la sílaba átona. El acento

Consideramos que uno de los puntos en que el profesor tiene que centrarse a la hora de enseñar la prosodia es ayudar al alumno a diferenciar entre sílaba tónica y sílaba átona. Esta diferenciación nos va a ayudar a la hora de practicar el acento de las palabras en español y, por consiguiente, a la creación del ritmo en español.

Gil (2007) propone ejercicios en los que el alumno tiene que trabajar la intensidad de la sílaba tónica y aplicarlo a palabras que ya conocen. Se puede dar a los alumnos dos tipos de tarjetas, una con la palabra escrita en español y en la otra, una combinación de sílabas (en este caso TA) en la que escribimos las tónicas en mayúscula y las átonas en minúscula. Se pueden hacer varias actividades en clase para marcar la diferencia y que el alumno perciba esta diferencia claramente.

Imagen 1

Tarjetas tipo A	Tarjetas tipo B
laLA	café
LAla	casa
LAlala	típico
laLAla	pecado
laLAlala	anómalo
lalaLAla	fontanero
lalalaLAla	arrepentido

Una vez que el alumno ha asimilado esta diferencia fundamental en español, podemos realizar otro tipo de ejercicios para consolidar el conocimiento de los alumnos, usando diferentes columnas donde el alumno tiene que escribir palabras con la misma combinación sobre el lugar de la sílaba tónica.

Imagen 2

sílabas tónicas y átonas

· ○ papel	· ○ · cabeza	○ · · rápido	○ · mesa	· ○ · · católico

4.2 La entonación y el grupo fónico

Hay un hecho que se repite entre los estudiantes de E/LE, la inmensa mayoría se quejan de que en una frase como: “mis amigos hablan español” suena como una palabra, y esto es debido a que español el grupo fónico tiene más valor que la palabra, (Jepson, 2008).

El grupo fónico, Gil (2007) lo describe como parte de la cadena hablada que está situada entre dos pausas. En español, de media, oscila entre ocho y once sílabas, aunque puede ser una sola si se responde “sí” a una pregunta, por ejemplo.

En relación a la entonación, nos encontramos con cuatro tipos de frases que podemos trabajar en clase:

- Frase enunciativa
- Frase interrogativa total
- Frase interrogativa parcial
- Frase exclamativa

Existe, asimismo, una relación muy estrecha entre el grupo fónico y la entonación:

- A) El coche que tuvo un accidente no pudo ser reparado
- B) El coche, que tuvo un accidente, no pudo ser reparado

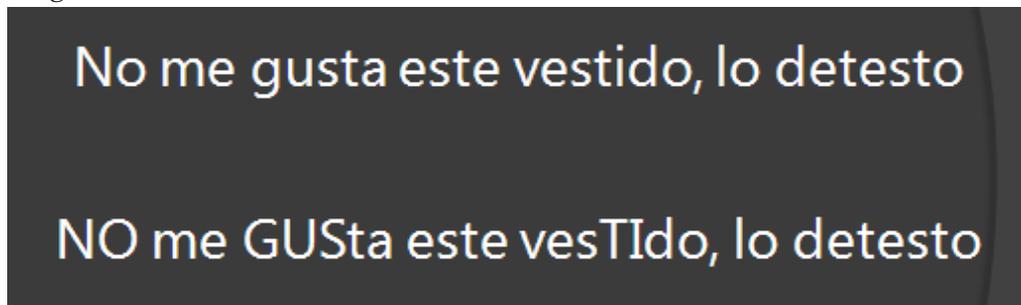
Para practicar la entonación, Gil (2007) propone varios ejercicios, desde la práctica de las mismas palabras como si fueran frases enunciativas, interrogativas o explicativas

Imagen 3

Si	¿Si?	¡Sí!
Él viene	¿Él viene?	¡Él viene!
No	¿No?	¡No!
Que	¿Qué?	¡Qué!

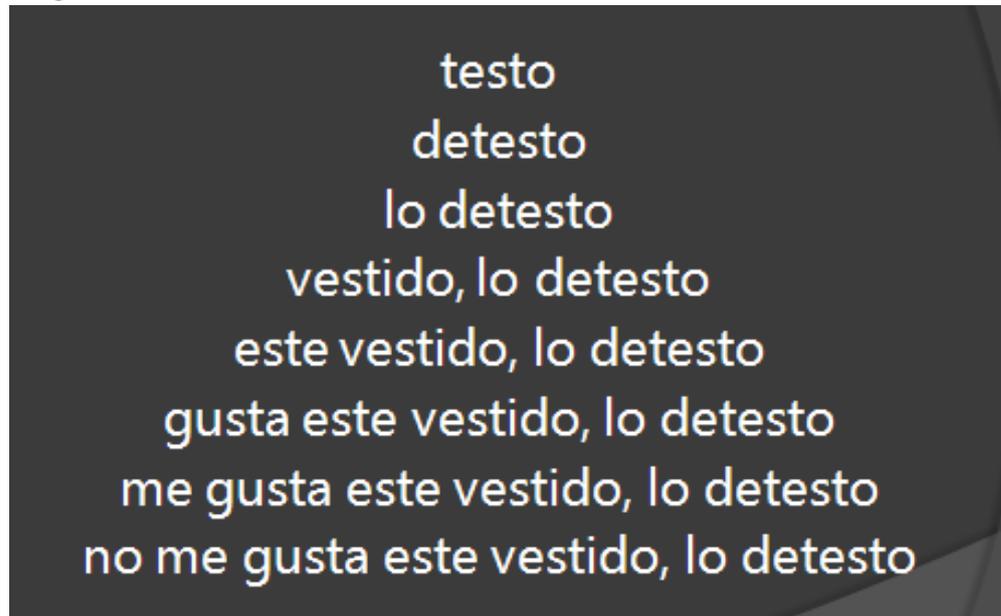
La dificultad en la entonación se centra en separar correctamente los grupos fónicos, atendiendo a la situación de las sílabas tónicas.

Imagen 4



Por lo tanto, para practicar la entonación, se puede practicar añadiendo una palabra de la frase cada vez, pero empezando por el final de la frase.

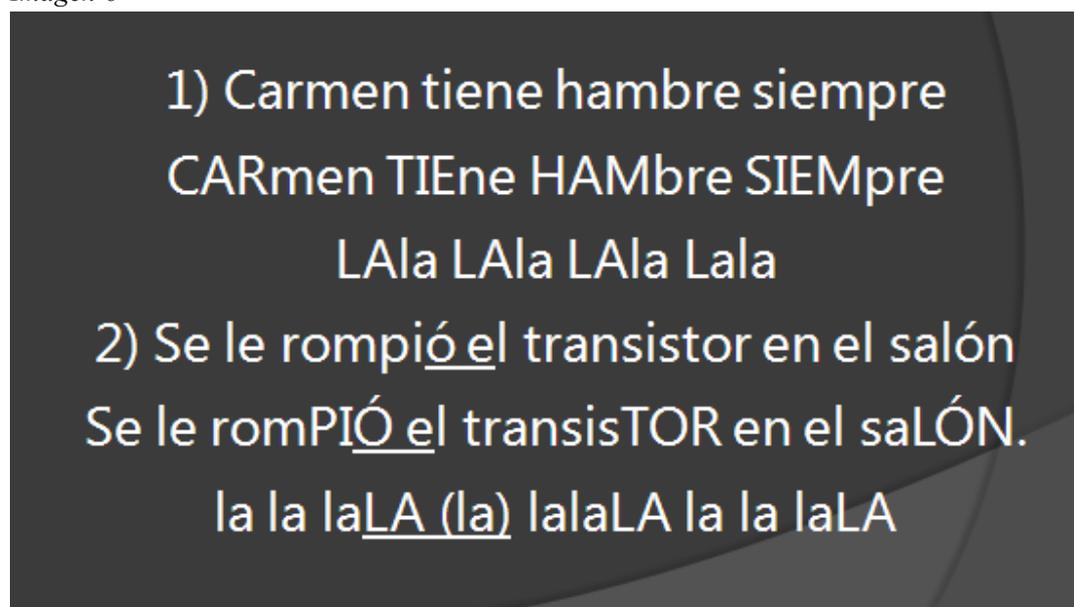
Imagen 5



4.3 El ritmo y el grupo fónico

En relación al ritmo, Gil (2007) lo describe como la sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos a intervalos regulares de tiempo. Para practicar este proceso en la clase de E/LE propone varios ejercicios. Uno de ellos se centra en buscar la sílaba tónica en una frase para trabajar el ritmo estresando la sílaba tónica.

Imagen 6



5. Conclusión

En este trabajo hemos analizado brevemente la prosodia y los posibles usos que los profesores de ELE tienen a su disposición para realizar en el aula. Cada vez hay más trabajos, libros y textos con explicaciones y ejercicios que tratan este tema, por lo que creemos que con la implicación de los profesores podemos ayudar a nuestros alumnos a que utilicen la acentuación, el ritmo y la entonación en ELE para sonar como los hablantes nativos, ya que al combinar estos conocimientos con otras ramas de la lingüística que tienen más presencia y aceptación en el aula, nuestros alumnos mejorarán su nivel de español de una manera más rápida y eficaz al darse cuenta de que pueden poner en práctica todo lo aprendido en el aula a la vez que suenan como los hablantes nativos.

Referencias bibliográficas

- Bartolí, M. (2005): La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras, *Phonica*, 1: 1-27.
- Cantero, F.J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación” en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Prentice Hall.
- Carcedo González, A. (1994): Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0257.pdf. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2016.
- Cortés Moreno, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Derwing, T.M. (2003). What do ESL students say about their accents? *Canadian Modern Language Review*, 59, 547–567.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005), Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39, 379-397. <http://dx.doi.org/10.2307/3588486> Fecha de consulta: 15 de agosto de 2016.
- Fernández Planas, A.M. (2007): ¿Para qué sirve la fonética? *Onomázein*. 15 (2007/1). pp. 39-51.
- Fernández Planas, A.M. Y Martínez Celdrán, E. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.
- García Riverón, R. (1996): *Aspectos de la entonación hispánica*. Universidad de Extremadura.
- García Santos, J. F. (2002): *Cambio fonético y fonética acústica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guitart, J. M. (1976). On the pronunciation of Puerto Rican Spanish on the mainland: Theoretical and pedagogical considerations. En *Teaching Spanish to the Spanish-speaking: Theory and practice* (pp. 57-74). San Antonio: Trinity University Press.
- Guitart, J. M. (1978). Conservative versus radical dialects in Spanish: Implications for language instruction. *Bilingual Review*, 5, 57-64.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Iruela, A. (2004) Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral. UB. Barcelona.
- Jenkins, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language, *Applied Linguistics*, 23/1:83-103.
- Lahoz Bengoechea, J. M. (2007): *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE: cómo, cuándo y por qué*. Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como

- Lengua Extranjera (A.S.E.L.E.). Celebrado en Logroño del 27 al 30 de septiembre de 2006.
- Llisterri, J. (2003a): "La enseñanza de la pronunciación", Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1): 91-114. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Pronunciacion_ELE.pdf
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [en línea] cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2016.
- Martínez Celdrán, E. (1994): *Fonética*. Barcelona: Teide. 4ª edición
- Munro, M. and Derwing, T. (1999) Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the Speech of second language learners, *Language learning*, 49 (Supp. 1): 285-310
- Munro, M. J. - Derwing, T. M. (2006) "[The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study](#)", *System* 34, 4: 520-531.
- Poch Olivé, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Editorial Edinumen.
- Polivanov, E. (1931) "La perception des sons d'une langue étrangère" *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 4; in *Le Cercle de Prague* (Change, 3) Paris, 1969. pp. 111-14.
- Seidlhofer, B. (2001). 'Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca'. *International Journal of Applied Linguistics*, 11: 133-58.
- Trubetzkoy, N.S. ([1939] 1987) *Principios de fonología*. Madrid: Cincel, 1987.
- Usó, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta. *Phonica*, 4, 104-130. Consultado en <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>