

EL PAPEL DE LA PROSODIA EN LA ENSEÑANZA DE LA L₁. UN APORTE DIDÁCTICO PARA EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Asier Romero Andonegi
Aintzane Etxebarria Lejarreta
Iñaki Gaminde Terraza
Urtza Garay Ruíz

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

a.romero@ehu.es

aintzane.etxebarria@ehu.es

inaki.gaminde@gmail.com

urtza.garay@ehu.es

Resumen:

El objetivo de este trabajo es abordar la didáctica de la prosodia desde dos puntos de vista: en primer lugar, una perspectiva histórica y teórica que examina el papel y tratamiento de la competencia prosódica; y, en segundo lugar, las implicaciones didácticas y el desarrollo de esta competencia a través del juego, teniendo en cuenta al alumnado del aula de Educación Infantil y de Educación Primaria.

Palabras clave: Competencia Prosódica. Contacto de lenguas. Didáctica de la lengua

Resum:

L'objectiu d'aquest treball és abordar la didàctica de la prosòdia des de dos punts de vista: en primer lloc, una perspectiva històrica i teòrica que examina el paper i tractament de la competència prosòdica; i, en segon lloc, les implicacions didàctiques i el desenvolupament d'aquesta competència a través del joc, tenint en compte a l'alumnat de l'aula d'Educació Infantil i d'Educació Primària.

Paraules clau: Competència Prosòdica. Contacte de llengües. Didàctica de la lengua

Abstract:

The objective of this paper is to address the teaching of prosody from two perspectives: first, a historical and theoretical perspective that examines the role and treatment of prosodic competence; and, secondly, the didactic implications and develop this competence through play, considering the student's classroom Preschool and Primary Education.

Keywords: Prosodic Competence. Language contact. Didáctica de la lengua

¹Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a la subvención del proyecto GIU13-23.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década los estudios en el campo de la prosodia han experimentado un creciente interés en forma de referencias y publicaciones científicas centradas en su marco teórico y en su didáctica. Ahora bien, a pesar de estos recursos y de la necesidad de su aplicación didáctica en el contexto referencial del aula, su aplicación didáctica por parte de los docentes sigue siendo muy escasa y su presencia en los manuales se circunscribe a los aspectos fonemáticos de articulación y transcripción de sonidos o en las correspondencias de acentos fónicos y gráficos que en explicaciones y actividades *ad hoc* sobre los componentes prosódicos.

Por tanto, los componentes suprasegmentales, que en un nivel horizontal, intervienen en la transmisión del enunciado apenas cuentan con recursos didácticos en manuales y en materiales curriculares, como son los textos escolares o como en las publicaciones en el ámbito de la didáctica de la L1, L2 o de la LE. Además, desde una perspectiva práctica, contrasta esta circunstancia con la importancia que adquieren cada uno de estos elementos prosódicos en la utilización diaria de la lengua por parte del estudiante y de los problemas que su baja competencia en este campo le ocasionan.

Sin duda, la poca incidencia de la didáctica de la prosodia en manuales y recursos curriculares para el aula se convierte, precisamente, en una de sus mayores paradojas, ya que se trata de un elemento fundamental para la transmisión del mensaje, y por lo tanto, incidir positivamente o negativamente en el éxito de la comunicación del estudiante. En este contexto, es lógico suponer que en numerosas ocasiones un buen conocimiento por parte del hablante de la gramática o del léxico no asegura una correcta explotación de sus conocimientos de la lengua, si se eliminan o se reducen drásticamente los elementos que atienden a la pronunciación. Especialmente, esta circunstancia se acrecienta cuando se habla una lengua distinta a la materna.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es abordar la didáctica de la prosodia desde dos puntos de vista: en primer lugar, una perspectiva histórica y teórica que examina el papel y tratamiento de la competencia prosódica; y, en segundo lugar, las implicaciones didácticas y el desarrollo de esta competencia a través del juego, teniendo en cuenta al alumnado del aula de Educación Infantil y de Educación Primaria. Siendo conscientes de que en el camino hay numerosos obstáculos, y de la circunstancia de ser los autores, profesores de lengua de los futuros maestros y maestras que se van a ocupar de la enseñanza-aprendizaje de la lengua vasca en los ciclos iniciales de la Educación, hemos decidido acometer el presente trabajo, pretendiendo abrir vías para la reflexión en las prácticas cotidianas basadas en las características reales de la lengua objeto de estudio.

De este modo, el trabajo se presenta dividido en seis secciones. Después de la introducción, en la primera sección se realiza un repaso de las principales teorías que analizan el concepto de competencia prosódica y su interconexión curricular con el resto de competencias. En la segunda sección, se presenta el componente prosódico desde el punto de vista de la adquisición del lenguaje y de la importancia que adquiere en este elemento en dicho proceso. En la tercera sección, se presenta la competencia prosódica desde un plano didáctico, es decir, se realiza un recorrido por las distintas tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas, analizando la influencia que tiene en cada uno de ellas la prosodia. Además, se aportan datos sobre las directrices que se señalan tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como en el

Decreto sobre el currículo de la Educación Infantil y de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En la sección cuarta, se analiza el componente prosódico desde una actividad concreta como es el juego junto con varias propuestas concretas para trabajar el elemento prosódico mediante el juego. Por último, en la sección sexta, se hace un resumen de las principales conclusiones obtenidas a lo largo del trabajo, así como una reflexión sobre los cambios que deben constituir estos resultados en el ámbito docente e investigador.

2. SOBRE LA COMPETENCIA PROSÓDICA

En la prosodia de las lenguas intervienen un conjunto de rasgos suprasegmentales como el acento, el tono, la entonación, las pausas, el ritmo, la velocidad de elocución y la calidad de la voz. Estos rasgos tienen una función determinada a la hora de producir e interpretar enunciados y discursos.

Prosody is the suprasegmental aspects of speech including variations in pitch/fundamental frequency, loudness/intensity, duration, pause/silence, intonation, rate, stress and rhythm. (The Speech Science Research Centre, 2007)

Estos elementos suprasegmentales, es decir los que están más allá del segmento no constituyen un adorno sino que son precisamente los que percibimos (Quilis 1981: 386). La agrupación significativa del sonido posibilita la comunicación lingüística; de otro modo, la recepción se limitaría a murmullos o gritos, a lo sumo. En la comunicación lingüística el oyente recibe segmentos sonoros relativos a las unidades de información que le remite el hablante. Junto con el sonido, van una serie de informaciones de naturaleza prosódica, que no sólo aluden a la información referencial sino que también a la información dialectal, sociolingüística, emotiva, etc.

Si bien parece haber un consenso sobre el hecho de que la prosodia está más allá de las unidades segmentales, no lo hay en lo relativo a los mecanismos que forman parte de ella. En realidad, podríamos estar más ante un problema de nomenclatura que de otra índole.

Cuando percibimos el habla, adquirimos una melodía conformada por las variaciones de frecuencia fundamental pero al mismo tiempo sentimos ritmo, pausas, intensidad y otros elementos fónicos (unidades melódicas, pausas, tempo, ritmo, intensidad, etc.). En este contexto, para algunos autores, la prosodia o entonación se compone de todos estos elementos (Quilis, 1993; Obediente, 1998). En cambio, para otros autores la entonación estaría conformada por todos esos elementos relacionados con la frecuencia fundamental siendo además sólo uno de los elementos de la prosodia (Mora, 1996; León, 1998).² En palabras de Di Cristo la prosodia sería «*The study of non-segmental phonetic facts involved in the organization of the lexicon and syntax and that play a role in the semantic interpretation of the utterances and discourse.*» (Di Cristo, A.; Hirst, D. J. 1996: 220)

En este trabajo, nos referiremos a la entonación o melodía como la frecuencia fundamental que forma parte de la prosodia, entendiendo que para percibir la entonación es necesario tener en cuenta un conjunto de parámetros acústicos, como el

² Además, estos investigadores denominan entonación al movimiento melódico, es decir, a las variaciones de la frecuencia fundamental F0.

ritmo y la duración, entre otros. Además, hay que tener en cuenta que la prosodia no sólo está formada por la entonación, el ritmo y el acento sino que también las pausas, el timbre y la velocidad de habla.

La prosodia, al igual que la música, comprende todas las «disciplinas musicales» de una lengua, entendiendo por disciplina musical a la melódica (entonación), a la rítmica (duración) y a la métrica (acentuación). En un plano metafórico podríamos aludir a la poesía porque ésta recrea la máxima expresión musical de una lengua; es en este plano comparativo donde podríamos equiparar la frase musical con el verso poético y ver entonces la relación entre música y prosodia. Desde esta perspectiva se entienden las palabras de Mora cuando escribe: «*Le terme "prosodie" englobe donctout ce quicrée la musique et la metrique d'unelanguepermettantainsil'organisation de la parole á partir d'unensemble de formes recurrentes.*» (Mora, 1996: 15)

Por tanto, desde un punto de vista lingüístico, la prosodia es considerada, desde un punto de vista general, como una disciplina cuya función es estudiar los elementos suprasegmentales de una lengua. En la producción de la palabra, su manifestación concreta se asociaría a las variaciones de la frecuencia fundamental, de la intensidad y de la duración que constituyen los parámetros prosódicos físicos. Estos parámetros son percibidos por el oyente como cambios de melodía o de altura, de longitud y de volumen sonoro y vienen a constituir los parámetros prosódicos subjetivos (Bertrand, 1999: 19).

Por medio de los rasgos prosódicos se transmite el contenido del mensaje oral que nos aporta datos sobre la identidad del hablante, es decir, nos informa a cerca del género, edad, procedencia y status social. Además, podemos saber el estado emocional y la actitud del hablante con respecto a un tema determinado, a una situación en concreto ó al interlocutor, siendo esta función definida por Mozziconacci en 1998 de la siguiente manera:

The function of prosody in oral communicationisto convey accentuation/prominence, to indicate the phrasing of sentences and the structure of the discourse/dialogue (also turn-taking), to contribute to speaker identification and verification, and to convey the expression of emotion and attitude. (Mozziconacci, 1998: 3)

Por otra parte, la fonología no sólo caracteriza los sonidos que guían hacia el significado en las palabras y su distribución, sino que también trata los aspectos melódicos de los enunciados y los cambios de tono e intensidad (acentuación) relevantes para distinguir entre palabras y tipos de oraciones. La fonología no segmental es la que trata este tipo de contrastes. Por ejemplo, las palabras /salto/ o /saltó/ llevan hacia un significado u otro en función de si el acento se sitúa en la primera o en la segunda sílaba. En otro ejemplo, una oración como *Etorri da* (ha venido) puede ser interrogativa o enunciativa según la melodía con la que se pronuncie. Asimismo, la acentuación de una palabra, o un grupo de palabras, es un instrumento importante para guiar la atención del oyente, con el fin de que se focalice una u otra parte de la información, modificando las presuposiciones e implicaciones, que sin la entonación serían distintas: JON bailó con Miren – Jon BAILÓ con Miren – Jon bailó CON MIREN.

Visto este esquema del componente sonoro de la lengua, está muy claro que los niños tienen un gran número de problemas que resolver para poder llegar a utilizar los sonidos procesados como fonemas y que les guíen hacia las intenciones y los contenidos

pretendidos por los hablantes, aunque los contextos físicos y personales les ayuden en esta tarea.

Así, se puede hablar de competencia prosódica «entendida como capacidad para hacer un uso de la voz expresiva, coherente y adecuada al contexto.» (Grau i Tarruell, 2005; Vilá i Santasusana, 2009: 90), puesto que según lo señalado por Saá:

[La prosodia] comprende la melodía, tono, rapidez, pausas e inflexiones conferidas al discurso. También ayuda a llevar estados emocionales o afectivos en las oraciones. En las lesiones del HD, el lenguaje es anormalmente plano y monótono, sin matices o pausas adecuadas. No logran transmitir el afecto apropiado al discurso. (Saá, 2011)

La competencia prosódica, como parte de la competencia comunicativa en el lenguaje oral, es fundamental para alcanzar una comunicación con éxito, que además está interrelacionada con las demás competencias que especifica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, esto es, con la competencia lingüística, con la pragmática, con la discursiva y con la sociocultural.

Existe una interrelación con la competencia lingüística en lo que se refiere a la fonología, puesto que nos transmite información sobre el acento, la entonación, el foco, y la estructura oracional. Con la competencia pragmática, ya que nos transmite información sobre la función del acto de habla, además de aportarnos información paralingüística (Fujisaki, 2004) tanto sobre la actitud e intención del hablante, como sobre la distancia social y relaciones de poder entre los interlocutores (Garay, 2010; Gaminde, 2011; Gaminde, 2012).

La competencia prosódica estructura el texto por medio del tono y las pausas, por lo que se puede decir que está interrelacionada con la competencia discursiva. Por último, nos aporta información sobre la variedad lingüística y el contexto social del hablante, por esta razón, podemos relacionarla con la competencia sociocultural (Gaminde, 2011).

3. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA PROSÓDICA

La literatura científica sobre la adquisición del lenguaje es abundante, Lenneberg (1967) menciona que existen mecanismos específicos biológicos para el desarrollo del lenguaje, y que además, hay un período crítico para el aprendizaje de la lengua (Ram, 2007: 247)³. Tanto Seliger (1978) como Warlsh y Diller (1981) sostienen que podría haber diferentes períodos críticos en el aprendizaje fonético, sintáctico y semántico; así mismo, Scovel (1988) defendió la hipótesis fisiológico-articulatoria vinculada al periodo crítico postulando su existencia pero solamente en el desarrollo de la habilidad oral y no en el de las demás habilidades (Bongaerts, 1997: 448).

La Psicología Evolutiva y del Desarrollo no puede compartir la idea de una adquisición cognitivo-lingüística que se activa *per se* en un momento dado de la vida del niño, pues entiende la cognición humana como una construcción progresiva del individuo en interacción con el medio; y esto, con relación al lenguaje, implica un complejo ciclo que

³Los postulados de Noam Chomsky sobre la capacidad innata para desarrollar el lenguaje tempranamente y sin apenas estimulación, a partir de un núcleo fijo (Gramática Universal), encajaron a la perfección con la «hipótesis del periodo crítico»: esa capacidad universal innata sería aplicable a cualquier lengua (materna o extranjera) y se perdería al final de ese periodo álgido de adquisición lingüística.

no se completa del todo hasta que acaba el estadio preoperatorio, hacia el final de la Educación Infantil. Según esta descripción, ser niño en edad temprana no parece ser una ventaja para adquirir una L2, pues no se han desarrollado todas estas capacidades relativas a la abstracción cognitiva:

Ya Krashendesechaba la explicación neurológica del *período crítico* para la adquisición de una segunda lengua argumentando que la lateralización cerebral relacionada con las funciones del lenguaje quedaba firmemente establecida hacia los 5 años y que, por consiguiente, no podía marcar el final del período crítico en la pubertad. (Torres, 2005: 4)

Unos años más tarde, Kuhl (2000) llega a la siguiente conclusión:

Los resultados alcanzados sugieren que, de acuerdo con la autora, el cerebro de los niños hace mapas magnéticos cuando expuesto al lenguaje ambiente, o sea, marca de forma pormenorizada en su cerebro el input del lenguaje, y, en consecuencia, el cerebro crea una especie de filtro perceptivo para la primera lengua que aprende, filtro este, que dificulta el aprendizaje de una segunda lengua. Los resultados de su investigación sugieren que no existe una gramática o fonética universales, sino desvíos o estrategias innatas que dan lugar a controles de percepción y aprendizaje y que permiten que los niños recuperen del input del lenguaje, reglas por las que las personas de su comunidad se comunican. (Gonçalves, 2002).

Algunas investigaciones han demostrado que los niños perciben la prosodia dentro del vientre materno, y que con cinco meses son capaces de diferenciar la lengua materna de las demás por medio del ritmo (Peña-Garay, 2005); otras, que los niños adquieren la entonación antes de decir las primeras palabras (Bever, et al.1971; Locke, 1983). Cortés (2002) señala que la adquisición de la entonación ocurre de manera progresiva, ya que los entornos comunicativos de los niños son escasos y se sigue adquiriendo la entonación incluso después de la pubertad. Baeza-Álvarez, desde un punto de vista comunicativo, subrayan la importancia tanto de la percepción como del uso en un contexto adecuado:

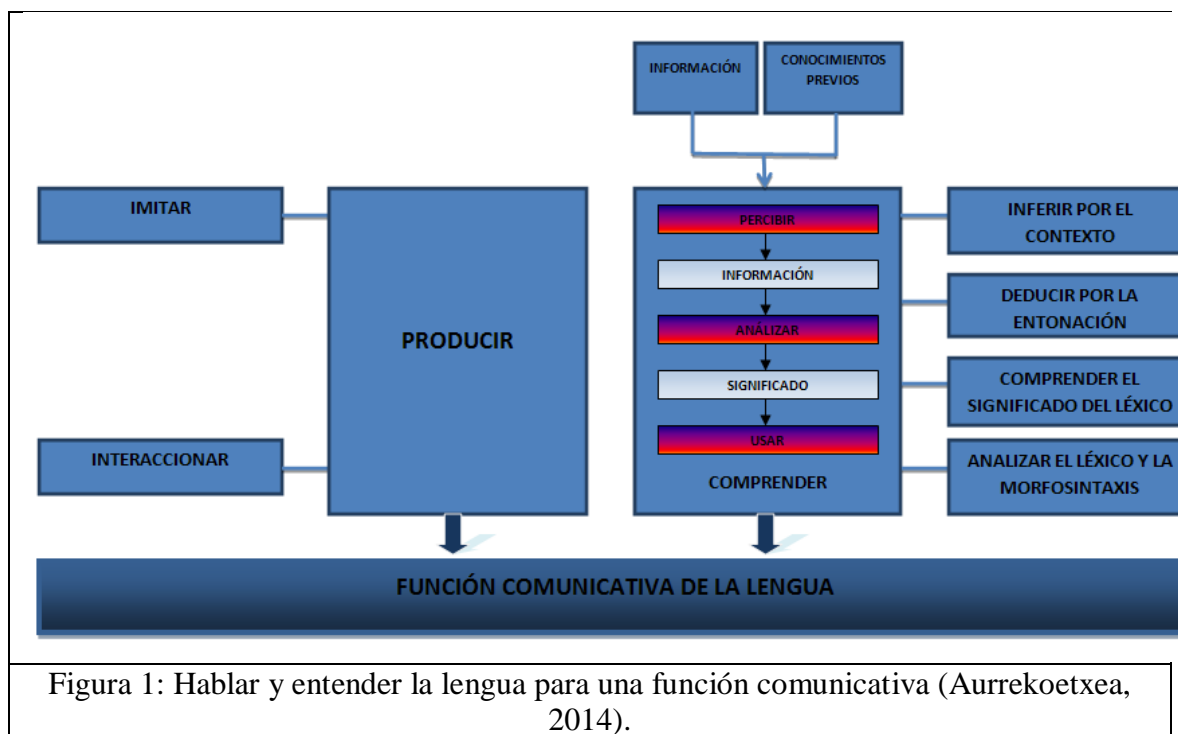
El análisis se refiere a la asignación del significado de la información que entra a través de la percepción y por último a dicho significado se le dará uso en el contexto adecuado. La comprensión se produce como resultado de la interacción entre la información obtenida (escrita o hablada) y los conocimientos previos del oyente o lector, dependiendo del caso. (Baeza-Álvarez, 2011: 17)

Otros autores han propuesto el componente prosódico como facilitador no sólo para la gramática, sino también para el léxico en el aprendizaje del lenguaje especialmente en sus inicios; e incluso llegan a proponer un *bootstrapping* relativo a este nivel (Morgan y Demuth, 1996; Jusczyk, 1997; López-Ornat, 1999).

Por otra parte, dentro de las teorías tradicionales del desarrollo fonológico se encuentra la teoría prosódica (Waterson 1981). En ella se propone que los niños no perciben los segmentos fonéticos al detalle, sino que durante un buen tiempo desarrollan las habilidades perceptivas y productivas a partir de la melodía, y muchas de las unidades fonéticas son realizadas de forma no analizada (no contrastada). Progresivamente, los niños van atendiendo a las unidades contrastables perceptivamente, como son la acentuación, la silabificación y, finalmente, los fonemas y los rasgos. El hecho de poner en el centro del aprendizaje la oración o la palabra ha tenido ventajas que

posteriormente la fonología no lineal ha retomado. Con esta aproximación, que tiene en cuenta la palabra como unidad (no la de tipo adulto sino tal como puede ser formada por el niño), se pueden explicar muchas simplificaciones o errores que no son claros ni sistemáticos cuando se analizan desde una perspectiva en la cual el fonema o la sílaba son las unidades de procesamiento. Así el fonema no es la unidad básica, sino que es contingente al lugar que ocupa en la palabra: según sea percibido se organiza su representación y su producción. Una explicación de este tipo tiene la ventaja de incluir la diversidad individual, la variación entre contextos léxicos, y de otorgar un gran peso al input que reciben los niños y a la percepción que éstos realizan. Sin embargo, no llega a explicar fenómenos complejos que se encuentran más allá del aprendizaje inicial, ni tampoco las constantes entre los sujetos, hechos que ciertamente parecen depender de la estructura fonológica y de sus contrastes, independientemente de otros contextos más amplios.

Por lo tanto, además de escuchar y percibir, el alumno, ya sea un niño, ya sea un adulto, tiene que hablar en la lengua que está aprendiendo dentro de la comunidad lingüística, no es suficiente la imitación lingüística, puesto que esta última es selectiva y no sistemática, tal y como señala Cortés (2002) la interacción comunicativa entre hablantes, además de la percepción, es el único modo de avanzar en la adquisición de la prosodia. Este planteamiento teórico se presenta de la siguiente manera (Figura 1):



La comunicación temprana entre el padre/madre y bebé va acompañada de lenguaje oral (Vila, 1983). Esa comunicación crece en un proceso lleno de pequeños rituales donde se establecen rutinas, en un principio de segundos, que a medida que el niño o la niña las domina, se van ampliando y volviéndose más complejas. Un largo camino cuyo estudio y descripción fue llevado a cabo en primer lugar por Bruner y sus colaboradores, quien los denominó formatos de atención y de acción conjunta, esquemas interactivos en los que cada uno de los participantes adopta un papel que posteriormente se va alternando: primero, la madre hace y dice unas cosas y la criatura, otras (Bruner, 1986). Una vez

dominado su papel, es el niño quien suplanta a la madre, adoptando el de ella y aprendiendo «la otra parte» del reparto. Llegados a este punto, la madre da un paso más allá, ampliando el repertorio. Así aprende el niño los rudimentos de la conversación.

En estas conversaciones, adulto-niño, claves en el desarrollo lingüístico, el adulto, además de actuar de acuerdo con unas pautas fijas, utiliza frases más cortas, de alto grado de reiteración, dichas con un tono más agudo de lo habitual y con articulación clara. Pone mucho más énfasis, ayudando así al niño a seleccionar el aspecto más sobresaliente del mensaje; utiliza un léxico frecuente; repite y reformula, señala las relaciones entre lo conocido y lo nuevo, entre el agente y la acción, entre el poseedor y lo poseído, el lugar y la dirección... En definitiva, parece ofrecerle el mapa que guíe su construcción sintáctica (Bruner, 1986).

En palabras de Ruíz Bikandi, el proceso de adquisición del lenguaje es el resultado de unos procesos de socialización y de interacción con el medio que se desarrollaría en estos términos:

En estos primeros momentos, el adulto que le habla al niño se ayuda de gestos, se apoya en la realidad presente y en el conocimiento que ya comparte con la criatura. Rara vez comete errores gramaticales, rara vez duda o tiene comienzos falsos, como ocurre en la conversación adulta. Es sistemático y consistente. Después de todo, al analizar el mecanismo de interlocución madre-niño, el aprendizaje del lenguaje aparece tan andamiado, tan guiado, tan lleno de indicaciones, apoyos y guía, que los aspectos innatos del lenguaje resultan minimizados ante el potente aparato de apoyo que el medio social pone al servicio de las criaturas para asegurar su humanización a través de él (Ruíz Bikandi, 2005: 16).

En Piaget (1969/2007: 119-123) se lee que las interacciones sociales y afectivas que podrían guiar al niño hacia su primera socialización son de tres tipos: juegos de reglas (por ejemplo, el «esconderite»), acciones en común (como los trabajos manuales en grupo) e intercambios verbales. En las dos primeras, que son relaciones entre pares, los autores no encuentran una verdadera interacción cooperativa que favorezca el descentramiento de la acción antes de los siete años: puede parecer, o les puede parecer a los propios niños, que juegan y actúan conjuntamente, pero lo hacen para sí y sin guardar las reglas. Sin embargo en el caso de los intercambios verbales, hallamos una diferencia fundamental: entre pares (niños con niños), aflora el lenguaje egocéntrico, cifrado en el famoso «monólogo colectivo», pero entre dispares (niños con adultos) asistimos ya, siempre que haya colaboración del adulto, a las primeras muestras de lenguaje socializado, de adaptación social de niños a la vida adulta por medio del lenguaje:

El hecho concreto es que, en ciertos ambientes escolares en que los niños trabajan, juegan y hablan libremente, las charlas de los de cuatro a seis años no están destinadas todas a suministrar informaciones ni a plantear preguntas, etc. (lenguaje socializado), sino que, a menudo, consisten en monólogos, o en «monólogos colectivos», durante los cuales cada uno habla para sí, sin escuchar a los demás (lenguaje egocéntrico). Ahora bien: se ha mostrado, en primer término, que el porcentaje de charlas egocéntricas depende del medio ambiente. En los intercambios entre padres e hijos, D. y R. Katz han encontrado muy pocas charlas de este tipo; mientras que A. Leuzinger, a la vez madre del niño estudiado y maestra de la escuela a que asistía, las observó más en la casa que en la escuela, y con el adulto más que entre niños (asunto de educaciones intervencionistas o no) (Piaget, 1969/2007: 122).

En posteriores trabajos, Piaget precisó ese concepto de «hablar para sí». El niño no es consciente cuando actúa de su incapacidad de «descentramiento», ni llega a sentirse él mismo egocéntrico en su relación con los otros, y esta idea se extiende también a los intercambios verbales. Por tanto, tampoco el lenguaje egocéntrico significa exactamente que el niño hable para sí, sino según él: «en su perspectiva propia, el sujeto (niño) habla para el interlocutor y no para sí; pero en la de los observadores (adultos), comparándolo con lo que sabrá hacer luego, habla desde su punto de vista y fracasa en asegurar un contacto cooperativo». (Piaget, 1969/2007: 123)

En la cita anterior hay dos elementos que conectan la psicología piagetiana con las tesis vygotskianas del aprendizaje mediado: la dependencia del entorno y la educación más o menos intervencionista. Ambos exploradores de la mente infantil coincidían en que el desarrollo cognitivo es una cuestión evolutivo-adaptativa. Pero para Piaget esa adaptación es básicamente bio-ambiental: el niño va construyendo su propio conocimiento en interacción con el medio ambiente, en un proceso de asimilación-acomodación que supone una constante ida y vuelta de los esquemas de la etapa nueva a los de la anterior, para reformularlos. Para Vygotski, en cambio, lo que Piaget llama arriba «asunto de educaciones intervencionistas» no es una cuestión banal: el desarrollo de la mente infantil es un proceso de adaptación bio-social (interacción con otros en la cultura o con los instrumentos y símbolos culturales), donde la intervención de los que acompañan al niño puede introducir una variable decisiva de progreso. Es el célebre concepto de Zona de Desarrollo Próximo, formulado así por el propio autor:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo personal, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1978/2008: 133)

Las posturas diferentes, pero no enfrentadas, de Piaget y Vygotski sobre el desarrollo psicológico infantil se extendieron a su concepción del lenguaje. Para Piaget, el lenguaje no es prioritario en el desarrollo cognitivo del niño, sino complementario de las otras manifestaciones de la función simbólica, pero sí es el instrumento básico que la sociedad le ha puesto a su disposición para incorporarse a ella. Vygotski, en cambio, lo sitúa en el origen de toda actividad intelectual: «Antes de llegar a dominar su propia conducta, el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje». (Vygotski, 1978/2008: 48)

Por otra parte, el concepto de lenguaje egocéntrico es muy diferente en Vygotski. Ahora sí se trata del «hablar para sí» del que Piaget renegó, de un lenguaje interno (aunque se pueda manifestar exteriormente) que acompaña las acciones del niño para la resolución de problemas, complementándose con el lenguaje externo o socializado, del que finalmente se desliga. Es decir, el niño, al principio, usa su lenguaje egocéntrico para resolver problemas junto con las propias acciones (observa o manipula, al tiempo que habla para sí). Sin embargo, en esta primera etapa es muy frecuente que el niño se canse y busque al adulto para que le indique cómo resolver el problema, y entonces recurre al lenguaje externo o socializado. Pues bien: Vygotski afirmaba que el desarrollo pleno llega cuando el niño puede convertir el lenguaje externo o socializado en pensamiento interno, cuando es capaz de preguntarse a sí mismo cómo resolver el problema.

Pero, ¿cómo aprendemos a pronunciar, a acentuar o a entonar en nuestra L1 o lengua nativa? En el caso de la pronunciación los diferentes autores coinciden en resaltar la importancia de la imitación de los niños en sus interlocutores. Ahora bien, la repetición del niño no es indiscriminada o sistemática sino selectiva, es decir, el niño se fija en aquellos aspectos propios de su etapa de desarrollo lingüístico. No es suficiente con que el niño oiga hablar en su lengua nativa. Para aprenderla, es preciso que hable con otros miembros de su comunidad lingüística, quienes le piden y le ofrecen aclaraciones o reajustes lingüísticos. Por tanto, se establece una negociación y retroalimentación (*feedback*) importantísimos para el progreso lingüístico de la L1 (Lightbown y Spada, 1993: 14). En cuanto a la acentuación, lo más probable es que los niños no aprendan la posición del acento en cada palabra, sino más bien una serie de reglas de acentuación. (Hochberg, 1988)

La adquisición del sistema de entonación en la L1 se presupone más compleja. Si bien hay un consenso generalizado en considerar la adquisición de la prosodia como previa a la de los sonidos, es decir, que la prosodia es el primer componente lingüístico que adquirimos en nuestra L1. No obstante, al hablar de adquisición, conviene puntualizar si se trata de capacidad de producción o sólo de percepción, si la adquisición de un aspecto determinado ya se ha completado o sólo han aparecido los primeros indicios, etc. Es cierto que a una edad temprana los niños ya tienen un cierto dominio de los entonemas o formas lingüísticas de su L1, pero para la adquisición de la amplia gama de funciones asociadas a ellos son precisos varios años más (Cruttenden, 1986: 173; Cortés, 2001).

En definitiva, teniendo en cuenta los diferentes aspectos tratados, podemos señalar que la competencia prosódica se debe desarrollar en una comunidad lingüística por medio de interacciones comunicativas en las que los verbos «hablar» y «entender» se lleven a la práctica, pero las preguntas que debemos hacernos son: ¿se ha hecho algo para desarrollar la competencia prosódica de los alumnos? ¿Qué método se ha utilizado? ¿Por medio de qué técnica?

4. LA PROSODIA EN UN CONTEXTO DIDÁCTICO

En la didáctica de la lengua y más concretamente en el desarrollo de la competencia prosódica nos encontramos ante dos cuestiones: por una parte, los métodos que se han empleado han sido poco motivadores y la mayoría han hecho uso de técnicas de repetición; por otro lado, los educadores no tenían suficientes recursos para desarrollar la competencia prosódica de su alumnado, por la falta de medios, la escasa formación del profesorado en este ámbito y, en la mayoría de los casos, porque se le otorga mayor importancia a la descripción de elementos fonológicos que a la pedagogía de la oralidad. (Baker, 2011; Borg, 2006)

Partiendo del trabajo realizado por Richards y Rodgers (1986), en el que explican las principales tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, los enfoques y métodos alternativos, y los enfoques comunicativos actuales, se puede decir que la lengua oral no se ha enseñado de la misma manera a lo largo de los años, y que en algunos de ellos se ha dejado de lado. Cuando se alude a enfoques y métodos, hay que tener en cuenta que la diferencia básica estriba en que el método especifica tanto el enfoque, como el diseño y los procedimientos, es decir, tanto aspectos teóricos como de aplicación en el aula, mientras que el enfoque solo ofrece el componente teórico y su

puesta en práctica depende en cierta medida de la interpretación del docente de estos principios teóricos— lo cual, por otra parte, permite una mayor facilidad de adaptación del enfoque a distintos contextos y su evolución en el tiempo.

Por ejemplo, en el Método Gramática-Traducción se daba poca o ninguna importancia a hablar y escribir en la lengua que se estaba aprendiendo, en definitiva la lengua era un conjunto de estructuras gramaticales. Así, las lenguas extranjeras se aprenden para poder leer su literatura; el aprendizaje de la L2 consiste en la memorización de reglas morfológicas y gramaticales, y en la aplicación de éstas a la traducción directa e inversa de oraciones y textos; leer y escribir en la L2 son los objetivos prioritarios, mientras que hablar y escribir tienen poco o ningún interés; aprendizaje deductivo de la gramática, uso de la lengua materna del alumno. En este método no se contempla el desarrollo de la comprensión oral; así, los estudiantes solo escuchan la L2 en traducciones de palabras y oraciones. Por supuesto, en este método la prosodia, sencillamente, no se tiene en cuenta.

En 1880 de la mano de lingüistas como H. Sweet, W. Viëtor y P. Passy se impulsó la lingüística como disciplina y en consecuencia se fundó en 1886 la Asociación Fonética Internacional, de esta manera, se estudiaban los rasgos fonéticos, se daban pautas para la correcta transcripción y se enseñaba a pronunciar correctamente. En 1884, F. Franke desarrolló el Método Natural que según J.C. Richards y T.S. Rodgers tanto el profesor como el alumno adoptaban un papel activo en el aula, y se prestaba especial atención a la pronunciación, pero aunque sí tuvo aceptación en Europa, a algunos profesores de lengua no les convencía tal y como señalan J.C. Richards y T.S. Rodgers:

Aunque el Método Directo fue popular en Europa, no todo el mundo lo aceptaba con entusiasmo. El lingüista británico Henry Sweet había reconocido las limitaciones de este método. Ofrecía innovaciones en los procedimientos de enseñanza, pero le faltaba una base metodológica fuerte. Su principal foco era el uso exclusivo de la lengua objeto en el aula, pero no trataba muchos aspectos que Sweet consideraba más importantes. (Richards y Rodgers, 2009: 23).

En este método la comprensión oral parece ocupar un papel predominante, sin embargo, no hay un tratamiento didáctico, como subrayan Flowerdew y Miller:

There was no systematic attempt at teaching listening or at developing listening strategies in the learners. The teacher assumed that the students could hear what was being said and that comprehension would follow later. (Flowerdew y Miller, 2005: 6)

Tomando como base los principios didácticos de este último método, en los años cincuenta surgieron otros dos métodos: el método audiolingual y el Enfoque natural.

El método audiolingual fundamenta sus teorías de la lengua y del aprendizaje principalmente en el conductivismo de Skinner y en la lingüística estructural de Bloomfield. La lengua se considera un sistema de estructuras organizadas jerárquicamente, la lengua oral prima sobre la lengua escrita, el aprendizaje consiste en la formación de buenos hábitos a través de la repetición, y las actividades de la lengua se desarrollan con mayor eficacia si lo oral precede a lo escrito. Por tanto, las principales actividades se centran en la repetición y memorización de diálogos, obviando la versatilidad de la lengua en el mundo real.

Los principios y procedimientos del enfoque natural fueron elaborados y publicados por Krashen y Terrel en *The Natural Approach* en 1983. Estos autores defienden que la lengua es un vehículo para la transmisión de significados y que la piedra angular de la lengua es el vocabulario y no la gramática.

En ambos métodos se da importancia al desarrollo de la lengua oral, incluida la correcta pronunciación, tanto en uno como en otro «el aprendizaje de la lengua parece producirse por la interacción verbal entre el profesor y el alumno». (Richard, 2009: 69).

Típicamente, en los modelos didácticos basados en el conductismo (Método Audiolingual, el Enfoque Oral, el Enfoque Situacional, el alumno escucha e imita los sonidos y la entonación del profesor y de las grabaciones, sus modelos; también aquí la corrección es prioritaria. A los alumnos se les instruye explícitamente acerca de cómo mejorar la pronunciación; la práctica se basa en la imitación, actividades sistemáticas (*drills*) y memorización, siempre vigilando estrictamente la corrección. El objetivo primordial es la formación de hábitos lingüísticos: «automatizar al máximo una percepción instantánea y una producción precisa de los sonidos, ritmo y entonación». (Fries, 1945: 26)

A finales de la década de 1960 algunos lingüistas británicos como Candlin y Widdowson empezaron a defender que la enseñanza de lenguas debía tener como objetivo la competencia comunicativa y no el mero dominio de estructuras. Así, en la enseñanza comunicativa de la lengua se enseña la lengua para comunicarse, según Finocchiaro y Brumfit (1983) citados por Richards y Rodgers (2009), el objetivo fundamental de la enseñanza Comunicativa de la Lengua oral es la siguiente:

Se busca una pronunciación comprensiva [...] fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto. Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas o grupos) o a través de la lengua escrita. (Richards y Rodgers, 2009: 157)

Para Cortés (2005), el Enfoque Comunicativo da prioridad a la comunicación, por lo que la inteligibilidad del mensaje –y en el mensaje oral la pronunciación es clave– es importante y es uno de los principales criterios en la evaluación. El valor del contenido de un mensaje es incuestionable, pero la forma, esto es, el código fónico –fonemas, acentemas, entonemas, pausas, ritmo– no lo es menos. Para que exista comunicación oral, además de un contenido pertinente, coherente, etc., es preciso, por una parte, que el emisor sepa dar al mensaje una forma fónica adecuada y, por otra, que el receptor esté capacitado para descodificar dicha forma fónica.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece una serie de directrices para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la lengua desde un enfoque comunicativo, especifica dentro de la competencia lingüística la competencia fonológica y la define como el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

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, la 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). (Consejo de Europa, 2002)

A mediados de los 80 surge el Enfoque por Tareas, considerado como una evolución del Enfoque Comunicativo puesto que comparte los principios fundamentales de este último. El aspecto diferenciador respecto al enfoque comunicativo es que la tarea se convierte en la unidad vertebradora del programa y en la unidad pedagógica que favorece el proceso de aprendizaje (Nunan 1996). Por tanto, por medio de este enfoque se procura ofrecer al alumno una práctica fónica significativa y contextualizada en una situación de comunicación oral concreta; cada vez más se va reconociendo la importancia didáctica de la prosodia. Se crea un marco de acción propicio –tanto en las pretareas como en las tareas- para el desarrollo de las formas lingüísticas, entre las que tienen cabida los aspectos fónicos.

Por lo tanto, aunque a la enseñanza de la lengua oral no se le ha dado siempre la misma importancia, las directrices europeas señalan la necesidad de trabajar el aspecto prosódico de la lengua oral, y como consecuencia, desarrollar la competencia prosódica del alumnado, al igual que el Decreto 97/2010, de 30 de marzo, sobre el currículo de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco que dice lo siguiente:

El objetivo de la enseñanza de estas materias en la Educación Básica es el desarrollo de la competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales y al menos una lengua extranjera, es decir, el desarrollo de los conocimientos y de los procedimientos de uso necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios, estrategias y normas sociales que presiden los intercambios comunicativos, a las formas convencionales que presentan los textos, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas y prosódicas.

En esta línea se argumenta también en el Decreto 12/2009, de 20 de enero, sobre el currículo de la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma del País Vasco dice lo siguiente:

Utilización progresivamente adecuada del léxico y las estructuras sintácticas, de la entonación y pronunciación en la producción de textos orales. Utilización de señales extralingüísticas (gestos, tono...) para reforzar el significado de los mensajes que se emiten.

De todas formas, los materiales que se han diseñado para tal fin han sido, en su gran mayoría monótonos y conductistas comparados con los que se han utilizado para trabajar otros aspectos de la competencia lingüística:

Llama la atención el contraste entre el torrente de ingenio y creatividad vertido en el diseño de actividades encaminadas al desarrollo de, p. ej., el léxico y la gramática y el desaliño en el ámbito prosódico, en el que se siguen empleando preponderantemente ejercicios de escucha y repite o bien los clásicos ejercicios de práctica sistemática (drills), heredados de los modelos didácticos conductistas. En el mejor de los casos, con ambos tipos de ejercicios de repetición y de práctica sistemática puede lograrse una base fónica.

Ahora bien, para perfeccionar e interiorizar la competencia fónica, en general, y prosódica, en particular, el alumno debe participar en diálogos reales o, al menos, realistas en habla (semi)espontánea.” (Cortés, 2002: 107)⁴

Además este tipo de actividades no ayudan a emplear todas las estrategias de aprendizaje fundamentales para un aprendizaje autónomo basado en la metacognición. Por consiguiente, se ve la necesidad de desarrollar la competencia prosódica de nuestro alumnado de una manera más amena, entretenida y lúdica, desde un enfoque psicopragmático, en la que las estrategias de aprendizaje tengan peso. (Etxebarria, et. al., 2013)

5. EL JUEGO COMO PROPUESTA DIDÁCTICA

Atendiendo a lo expuesto en los capítulos precedentes pensamos que el juego puede ser una estrategia didáctica de primer orden para trabajar la competencia prosódica, aludiendo tanto a contenidos como a ámbitos de experiencia siempre en el contexto de una metodología que ponga especial énfasis en la actividad y el desarrollo de experiencias (Payà Rico, 2008).

La Vega define el juego como «una acción libre ejecutada como tal y sentida como situada fuera de la vida corriente que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacar en el mundo habitual». (La Vega, 1998: 5)

El juego además de ser una actividad compleja y lúdica aporta beneficios al desarrollo integral tales como: creatividad, solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales. Además, es una acción de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, para conocerse a sí mismos y al mundo.

Según Garaigordobil (2008: 7), los juegos pueden ser de varios tipos: los de representación (simbólicos, rol, dramáticos y ficción); los juegos de reglas (intelectuales de mesa como el parchís, la oca...), juegos sensorio-motrices con reglas objetivas...; por último, los juegos cooperativos (juegos que implican dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común). En todos ellos se emplean las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas identificadas por O'Malley y Chamot en 1990. Por su parte, Sánchez Benítez subraya la importancia del juego para el desarrollo de la competencia estratégica e identifica las estrategias que se desarrollan a través del juego, que se han recogido en la siguiente tabla 1 (Sánchez Benítez, 2010):

Estrategias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Formular hipótesis • Deducir o inferir reglas • Acertar • Adivinar • Resolver un problema
Estrategias de memorización	<ul style="list-style-type: none"> • Asociar imágenes • Repetir • Elaborar: Escribir historias a partir de palabras

⁴ M. Cortés da cuenta de dos métodos diseñados específicamente para la didáctica y corrección de la pronunciación: el método fono-articulatorio y el verbo-tonal. (Cortés, 2002: 64)

Estrategias afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar en parejas o en grupos pequeños garantizan la motivación • Hacer reír
Estrategias sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar • Empatizar • Solicitar ayuda y aclaraciones • Colaborar • Hablar entre sí • Aclarar dudas
Tabla 1: Estrategias identificadas por Sánchez Benítez (2010) en el juego.	

Las estrategias sociales, tal y como aparece en la tabla, son esenciales para comunicarnos en el juego oral, Cortés en 1999 identifica otra estrategia, que es la entonación, ya que citando tanto a Larsen-Freeman y Long (1991) como a Lightbown y Spada (1993), dice que nos servimos de ella para hacer entendernos mejor por medio de las siguientes acciones:

- Mayor atención en la vocalización y articulación
- Ralentización del tempo en la elocución
- Mas pausas
- Acentos más marcados
- Exageración del acento
- Tono más alto

En la medida que el alumnado aplica este tipo de estrategias de aprendizaje aumenta su autonomía, Baquero (1997) haciendo referencia a Vigotsky menciona varias acciones que se aprenden a lo largo del proceso lúdico y que sirven para desarrollar comportamientos que van más allá de la simple imitación:

Una puesta en ejercicio, en el plano imaginativo, de capacidades de planificar, figurarse situaciones, representar roles y situaciones cotidianas y 2) el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en tanto se trata de un "atenerse a reglas" socialmente elaboradas. (Baquero, 1997: 6)

No sólo desde la perspectiva vygotskyana que califica el juego como una «guía de desarrollo», las experiencias de la escuela soviética y el método clínico perfeccionado por Piaget nos han convencido de que es a través de los juegos por donde se puede acceder al pensamiento espontáneo de los niños. Bruner ha confirmado que, en lo referente a la adquisición del lenguaje, «las formas más complejas gramaticalmente y los usos pragmáticos más complicados aparecen en primer lugar en contextos de juego» Bruner (1986).

En este punto es interesante aludir al concepto de autonomía según Tassinari (2012), que la considera una construcción compleja que está compuesta por componentes cognitivo-metacognitivos, afectivo-motivacionales, accionales y sociales, y todos ellos están interrelacionados de manera dinámica para la construcción de esta autonomía. Entendida la autonomía como una construcción dinámica, en la que la aplicación de estrategias de aprendizaje es importante, podemos considerar el juego como herramienta para el desarrollo de la competencia prosódica por la interacción entre los participantes, por el empleo de estrategias y por el desarrollo de la autonomía en el marco de una enseñanza comunicativa de la lengua y teniendo en cuenta un enfoque psicopragmático.

Por tanto, hay que considerar el juego como una estrategia didáctica de primer orden para crear en las aulas contextos de comunicación que propicien la expresión oral y escrita del alumnado. Por un lado, por el interés que genera el componente lúdico y el reto intrínseco al juego y, por otro, porque la gestión regulada asegura la participación activa de todo el alumnado y permite, al mismo tiempo, que la lengua se utilice de forma reflexiva. Los juegos fomentan el desarrollo de la capacidad metalingüística del alumnado en un ambiente de aula que aúna la atención y la desinhibición, y en el que el error tiene una función diferente.

Por todo ello, y considerando la comunicación como eje central del aprendizaje lingüístico, se presenta esta reflexión teórica y propuesta práctica para el desarrollo de la competencia prosódica en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria por medio del juego lingüístico. Como hemos mencionado, el juego se inserta en una construcción compleja, compuesta por componentes cognitivo-metacognitivos, afectivo-motivacionales, accionales y sociales, y, que entre otros objetivos, pueden ser empleados para el desarrollo de la competencia prosódica.

El juego lingüístico es, por naturaleza, un elemento de comunicación y de reflexión sobre la lengua. Ayuda a que los alumnos de cualquier edad y nivel se animen a hablar y a escribir al mismo tiempo que mantiene su atención y su interés. En otras palabras: el juego facilita tanto la producción de textos orales y escritos como el análisis reflexivo y crítico de las producciones propias y las de los demás. Y todo esto se debe a que la misma acción de jugar coloca sobre la mesa todos los elementos a tener en cuenta para propulsar el aprendizaje interactivo y comunicativo de la lengua. Además, los juegos lingüísticos refuerzan las capacidades de razonamiento y abren la puerta a la creatividad y al ingenio (BadiaArmendol,2009: 5).

Como se ha señalado en la literatura legislativa que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas es fundamental y necesario trabajar el aspecto prosódico de la lengua oral, y como consecuencia, desarrollar la competencia prosódica del alumnado. Ahora bien, los materiales didácticos diseñados hasta hoy en día se pueden clasificar como monótonos e irreales, ya que se centran, casi exclusivamente, en la repetición sistemática de ejercicios aislados y descontextualizados, dejando a un lado aspectos esenciales del aprendizaje de la lengua como es la propia interacción en el idioma que se está adquiriendo.

Por todo ello, y considerando la comunicación como eje central de aprendizaje lingüístico, hay que considerar al juego como un instrumento esencial para la comunicación en el contexto de la Educación Infantil y Educación Primaria, y a través del cual podemos implementar actividades dirigidas a la práctica de la acentuación y de la entonación. Ciertamente, las actividades que se diseñen tienen que intentar no caer en monotonía de la identificación, escucha y repetición de series léxicas. Sin duda, lo más importante de los ejercicios, no es la forma, sino los objetivos, el contenido de los mismos, el método propuesto, el papel activo del alumnado y, por supuesto, su efectividad (Cortés 2002).

Por otra parte, no hay que olvidar que en el diseño lúdico de estas actividades hay un objetivo esencial y centrado en la necesidad de que el alumnado desarrolle la competencia acentual y entonativa en su doble vertiente: perceptiva y productiva. Por

tanto, es básico que los alumnos practiquen en diálogos lo más reales posible. Lógicamente, es en este punto, donde el juego se convierte en un instrumento ideal para poder desarrollar este tipo de interacciones.

5.1. Propuesta didáctica

Presentamos a continuación varios ejemplos en los que se pueden trabajar distintos elementos prosódicos mediante el juego. En todos los casos se trabaja la lengua vasca y con alumnado bilingüe vasco-español. La escasa presencia de la didáctica de la prosodia para la lengua vasca en los recursos curriculares para el aula tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria nos obliga a presentar recursos en los que originalidad logre superar los esquemas tradicionales y estandarizados utilizados para trabajar el elemento prosódico⁵.

Ejemplo 1: El acento (palabras aisladas)
<p>-Nombre del juego: Vamos a aplaudir!</p> <p>-Organización: Grupos grandes y en círculo, el profesor/a en medio.</p> <p>-Objetivo: Según la explicación dada y atendiendo a las reglas, hay que identificar la sílaba acentuada en la palabra.</p> <p>-Material: Con cada palabra se muestra una imagen que la identifica.</p> <p>Listado de palabras: <i>mendia</i> (monte), <i>bertsolaria</i> (bertsolari), <i>lurra</i> (tierra), <i>hagina</i> (muela), <i>basoa</i> (bosque), <i>intxaurra</i> (nuez), <i>umea</i> (niño,-a), <i>taberna</i> (bar)</p> <p>-Proceso:</p> <p>Antes de empezar el juego: El profesor/a escribirá las palabras en la pizarra y pedirá a los niños/as que traigan de casa fotos que identifiquen a las palabras.</p> <p>Al empezar el juego: El profesor/as repartirá un número a cada alumno/a para decidir quién tiene que empezar, para ello todos juntos tienen que cantar esta canción relacionada con las canciones para sortear:</p> <p>“<i>Atxiamutxiapirulipa</i> <i>zuresemaerrotan</i> <i>errotatxikitik</i> <i>errotanausireklinklan</i> <i>katalina veinte</i> <i>veinte volantes</i> <i>txipirripiton</i> <i>martinsapaton</i> <i>kañuelatronpeta</i> <i>lausirikol</i>”</p> <p>Mientras se juega: Al alumno/a que le ha tocado el número tiene que mostrar la imagen y pronunciar la palabra utilizando el aplauso en la sílaba acentuada. Si la pronunciación no corresponde con la explicación de las palabras que está en la pizarra, se le sacará al alumno/a una tarjeta roja y tendrá que esperar a que termine el juego para volver a jugar.</p>

⁵ Recientemente nuestro grupo de investigación ha editado un libro en el que se teorizan y trabajan estos elementos, Aurrekoetxea (2014).

Ejemplo 2: La entonación (oraciones interrogativas y negativas)
<p>-Nombre del juego: ¿Quién es quien?</p> <p>-Organización: Grupos grandes y en círculo, el profesor/a en medio.</p> <p>-Objetivo: Trabajar la entonación de las oraciones interrogativas y de las enunciativas.</p> <p>-Material: Fotos de personajes famosos.</p> <p>-Proceso:</p> <p>Antes de empezar el juego: El profesor/a pedirá al alumnado que traigan de casa fotos de personajes famosos. Cada alumno/a tendrá una foto de un famoso en la mano pero no podrá decir a nadie de quién se trata.</p> <p>Al empezar el juego: El profesor/as repartirá un número a cada alumno/a para decidir quién tiene que empezar, para ello todos juntos tienen que cantar esta canción relacionada con las canciones para sortear:</p> <p><i>“Kikukabikuralakirikonsikulabikulaunkalapon”.</i></p> <p>Mientras se juega: El alumno/a que comienza tendrá que decir “¿Quién es?”. El resto le tendrá que realizar preguntas para respuestas sí/no. También pueden utilizar otro tipo de oraciones interrogativas (de duda, de exclamación, etc.). En todo caso, hay que tener muy presente la adecuada entonación que debe de expresar el alumno/a en este tipo de oraciones interrogativas. Si la pronunciación no corresponde con la explicación, se le sacará al alumno/a una tarjeta roja y tendrá que esperar a que termine el juego para volver a jugar.</p>
Ejemplo 3: La prosodia de los textos
<p>-Nombre del juego: ¿Rápido o lento?</p> <p>-Organización: Grupos grandes y en círculo, el profesor/a en medio.</p> <p>-Objetivo: Trabajar la prosodia en textos.</p> <p>-Material: Una canción famosa.</p> <p>-Proceso:</p> <p>Antes de empezar el juego: El profesor/a pondrá al alumnado en círculo y escribirá la letra de una canción en una cartulina grande. La canción puede haber sido elegida también por el alumnado. El profesor/a repartirá a cada alumno/a dos cartulinas pequeñas: en una pondrá “rápido” y en otra “lento”.</p> <p>Al empezar el juego: El profesor/a realizará dos sorteos. En el primer sorteo se decidirá quién es el primero en leer la canción; y en el segundo, quién es el primero en sacar la cartulina. Para realizar los sorteos se pueden emplear estos ejemplos:</p> <p><i>“Bat, bi, hiru, lau, saguzaharrakjangonau, saguzaharrarenalkate, Maria, Maria, peluke”.</i></p> <p><i>“Unindolinpospolinsindikatobalentinerradurabarraduraplisplaus fuera”.</i></p> <p>Mientras se juega: Después de realizar el sorteo, al primer alumno/a que le ha tocado, tiene que leer la primera frase de la canción, según lo que aparece en la cartulina que ha levantado el otro alumno/a. Si la lectura no se corresponde con el ritmo que se describe en la cartulina, el alumno/a debe de abandonar el círculo y esperar a que termine el juego para volver a jugar.</p>

6. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se ha señalado la importancia de una implementación adecuada y comprensible del material didáctico en el desarrollo de la competencia prosódica como componente de la competencia comunicativa, pero los materiales diseñados hasta ahora desde diferentes perspectivas de la didáctica de la lengua han sido monótonos y muy conductistas. Por lo tanto, desde una perspectiva en la que se une el enfoque psicopragmático basado en el desarrollo de la autonomía y la metacognición, y sin dejar de lado la enseñanza comunicativa de la lengua, se propone el juego como herramienta para el desarrollo de la competencia prosódica.

Así mismo, se ha descrito como los materiales curriculares hacen alusión a la necesidad de trabajar el aspecto prosódico de la lengua oral, y como consecuencia, desarrollar la competencia prosódica del alumnado mediante actividades que favorezcan el contenido, el método, la efectividad y el rol activo del alumnado; y es en esta perspectiva en la que considera al juego como un instrumento adecuado para el desarrollo de la competencia prosódica en el contexto de la Educación Infantil y de Educación Primaria. Además, hay que tener en cuenta que el contexto sociolingüístico del País Vasco genera realidades idiomáticas complejas dentro del aula de Educación Infantil y de Educación Primaria con alumnado con L1 en euskara y/o español, pero con una lengua de instrucción y vehicular que es el euskara. Por tanto, el desarrollo y utilización de actividades que favorezcan la adquisición de esta competencia prosódica se considera fundamental.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, A.; García, C.; Mollar, M. (2005): «La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera». *Cuadernos Cervantes*, 11-55, pp. 34-38.
- Arbeláez, M. (2010): *Mundos Virtuales para la Educación en Salud. Simulación y Aprendizaje en Open Simulator*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Aurrekoetxea, G.; Gaminde, I.; Etxebarria, A.; Garay, U.; Romero, A. (2014): *Ahoskeralantzeko argibideak eta jarduerak: Laguntzarakomateriala: teoria eta praktika*. Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Badía Armengol, D.; Vilà Santasusana, M. (2009): *Juegos de expresión oral y escrita*. Graó: Barcelona.
- Baeza-Álvarez, R. L.; Rodríguez-Maldonado, D. D. (2011): «Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares». *Revista de Educación y Desarrollo*, 17 (abril-junio), pp. 5-14.
- Baker, A.A. (2011): «Discourse Prosody and Teachers' Stated Beliefs and Practices». *TESOL Journal*, 2, pp. 263-292.
- Baquero, R. (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bertrand, R. (1999): *De l'hétérogénéité de la parole*. Aix-en-Provence: Université de Provence.

- Bever, T.G.; Fodor, J.A.; Weksel, W. (1971): «Theoretical notes on the acquisition of syntax: a critique of 'contextual generalization'». Bar-Adon, A.; Leopold, W.F. (eds.), *Child Language: A Book of Readings*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bongaerts, T., et al. (1997): «Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language», *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 447-465.
- Borg, S. (2006): *Teacher cognition and language education: Research and practice*, London: Bloomsbury Academic.
- Bruner, J. (1986): *El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cebrián, M. (2013): «Juegos digitales para procesos educativos». Aguaded, J.I.; Cabero, J. (coord.), *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*, Madrid: Alianza Editorial.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm [Consulta: 27 de febrero de 2009].
- Cortés, M., (2001): «Producción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses». *Estudios de Fonética Experimental*, 11, pp. 89-119.
- Cortés, M. (2002): «Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses». *Estudios de Fonética Experimental*, 11, pp. 89-120.
- Cortés, M. (2005): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cruttenden, A. (1986): *Intonation*. Cambridge: CUP.
- Di Cristo, A.; Hirst, D. J. (1996): «Vers une typologie des unités intonatives du français». *Actes, Journées d'Etude sur la Parole (JEP)*, Avignon: GFPC, pp. 219-222.
- Etxebarria, A. et al. (2013): «El juego como herramienta para el desarrollo de la competencia prosódica». *XIV Congreso de la SEDLL*, 3-5 de diciembre de 2013 (Braga, Portugal). Inédito.
- Euskadi. Decreto 12/2009, de 20 de enero, sobre el currículo de la Educación Infantil de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 30 de enero de 2009, núm. 21, pp. 1-41. <http://www.lehendakaritza.ejgv.euskadi.net/r48-bopv2/es/bopv2/datos/2009/01/0900469a.pdf> [Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Euskadi. Decreto 97/2010, de 30 de marzo, sobre el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 20 de abril de 2010, núm. 72, pp. 1-109. http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14b_curriculum/320002c_Pub_EJ_curriculum_basica_c.pdf [Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Flowerdew, J.; Miller, L. (2005): *Second language listening*. New York: CUP.
- Fries, C.C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Fujisaki, H. (2004): «Information, Prosody, and Modeling». Bel B.; Marlien, I. (eds.), *Proceedings of 4 the Speech*. Nara, Japón, pp. 620-631.
- Gaminde, I., et al. (2011): «Bokatiboa eta gaitasunprosodikoa: lehenurratsak». *Uztaro*, 79, pp. 5-23.
- Gaminde, I., et al. (2012): «Komunikazio gaitasun uneti kultura arteko komunikazio gaitasun unera: baliabide didaktikoak». *Hizkuntzaz Jabetzen (0-6)*, XVI. *Jardunaldiak*. Bilbao: Mendebalde Kultura Alkartea.
- Garaigordobil, M. (2008): «Importancia del juego infantil en el desarrollo humano». COMAS, O., et al. (eds.), *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó, pp. 13-20.
- Garay, U.; Etxebarria, A. (2010): «Irakasleen komunikazio-gaitasuna: hausnarketarako gaitasuna». *Uztaro*, 73, pp. 39-48.
- Gonçalves, E. (2002). «Importancia de la prosodia en la enseñanza de lengua extranjera». *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*. São Paulo, (SPSPSP, Brazil). http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100021&lng=en&nrm=iso [Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Grau i Tarruell, M. (2005): «La competencia prosódica y la comunicación no verbal». Vilà i Santasusana, M. (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, 89-100.
- Grau i Tarruell, M; Vilà i Santasusana, M. (2009): «La competencia prosódica y la comunicación no verbal». Vilà i Santasusana, M. (coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, pp. 89-100.
- Hochberg, J. (1988): «Learning Spanish stress: developmental and theoretical perspectives». *Languaje*, 64, pp. 683-706.
- Juszyck, P.W. (1997): *The discovery of spoken language*. Cambridge: MIT Press.
- Krashen, S. D.; Terrel, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. New York: Alemany Press.
- Kuhl, P. (2000): «A new view of language acquisition». *PNAS*, vol. 97 (22), pp. 11850-11857.
- La Vega, P. (1998): «Revisión crítica de las definiciones del juego. Reflexiones y propuestas en torno a la aplicación educativa/recreativa del juego». *The Playfulness of Society. European IPA Congress*. Antwerp, Belgium, pp. 15-18.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- León, P.R. (1998): *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Nathan.
- Lenneberg, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Academic Press.
- Lightbown, P. M.; Spada, N. (1990): «Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning». *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 429-448.

- Locke, J.L., (1983): *Phonological Acquisition and Change*. New York: Academic Press.
- López-Ornat, S. (1999): «La adquisición del lenguaje». Cuestos, F.; De Vega, M. (coords.), *Psicolingüística del español*, Madrid: Trotta, pp. 78-98.
- Marquès G.P. (2000): «Los videojuegos y sus posibilidades educativas». <http://www.peremarques.net/pravj.htm>[Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Marquès G.P. (2001): «Los videojuegos». <http://peremarques.pangea.org/videojue.htm> [Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Mora, E. (1996): *Caractérisation prosodique de la variation dialectale de l'espagnol parlé au Vénézuéla*. Aix en Provence: Université d'Aix en Provence.
- Morgan, J.L.; Demuth, K. (eds.) (1996): *Signal to Syntax: Boots traping From Speech to Grammar in Early Acquisition*. New York: L. Erlbaum Associates.
- Mozziconacci, S. (1998): *Speech Variability and Emotion: Production and Perception*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: CUP.
- Obediente, E. (1998): *Fonética y fonología*. Universidad de los Andes.
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payà Rico, A. (2008): *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València.
- Peña-Garay, M. (2005): «Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año». *Revista de Neurología*, 41(5), pp. 291-298.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., Houghton, E. (2013): *Game-based learning: latest evidence and future directions* (NFER Research Programme: Innovation in Education), Slough, NFER.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1969/2007): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Quilis, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Quilis, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Ram, S. (2007): *Psychology and child growth*. New Delhi: Sarup & Sons.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Ruíz Bikandi, U. (2005): «La construcción de la lengua oral». Barragán, C., et al. (eds), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó, pp. 11-18.
- Saá, N. (2011): «Lenguaje y hemisferio derecho». *Cuadernos de Neurología*, 25, pp. 45-67. <http://escuela.med.puc.cl/publ/cuadernos/2001/06.html>[Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Sánchez Benítez, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». *MarcoELE*, 11, pp. 3-66.
- Scovel, T. (1988): *A time to speak: a psycholinguistic enquiry into the critical period for human speech*. Cambridge England and New York: Newbury House

- Seligher, H.W. (1978): «Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning». Ritchie, W.C.(ed.), *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York: New York Academic Press, pp. 67-90.
- Tassinari, M. G. (2012): «Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors». *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3, pp. 24-40.
- The Speech Science Research Centre, (2007). <http://www.qmu.ac.uk/casl/default.htm> [Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Torres, J.R. (2005): «El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero». *Phonica*, 1, pp. 1-9.
- Valderrama, J.A. (2012): «Los videojuegos: conectar alumnos para aprender». *Sinéctica*, 39. [http:// www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_07](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_07)[Consulta: 27 de febrero de 2015]
- Vila, I. (1983): «Del gesto a la palabra». PALACIOSJ.; CARRETERO, M. (eds.): *Psicología evolutiva*, Vol. II. Madrid: Alianza.
- Vygotski, L.S. (1978/2008): *La mente en sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walsh, T. M.; Diller, K. C. (1981): «Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning». Diller, K. C. (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 342-378.
- Waterson, N. (1981): «A tentative developmental model of phonological representation». Myers, T.; Laver, J.; Anderson, J. (eds.), *The cognitive representation of speech*. Amsterdam: North Holland, pp. 23-56.