

# INTEGRACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN CON LAS HABILIDADES DE EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA (ELSE): ENFOQUE POR TAREAS.

*Sofía Romanelli*  
Universidad Nacional de Mar del Plata

## **Resumen**

Este artículo presenta una propuesta para la enseñanza de la pronunciación del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) utilizando una metodología basada en el enfoque por tareas. La misma se enmarca dentro de un curso de inmersión para angloparlantes de nivel intermedio. Además, el modelo que se presenta integra el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales, comprensión auditiva y expresión oral, con la enseñanza de la pronunciación.

**PALABRAS CLAVES:** Enseñanza de la pronunciación, español, enfoque por tareas, curso de inmersión, angloparlantes.

## **Resum**

Aquest article presenta una proposta per a l'ensenyament de la pronunciació de l'espanyol com a llengua segona i estrangera (ELSE) fent ús d'una metodologia basada en l'enfocament per tasques. Aquesta s'emmarca dins d'un curs d'immersió per a angloparlants de nivell intermig. A més, el model que es presenta integra el desenvolupament de les habilitats lingüístiques orals, comprensió auditiva i expressió oral, amb l'ensenyament de la pronunciació.

**PARAULES CLAU:** Ensenyament de la pronunciació, espanyol, enfocament per tasques, curs d'immersió, angl-parlants

## **Abstract**

This article presents a proposal for pronunciation teaching of Spanish as a second and foreign language applying a task-based approach. It is framed within an immersion course for intermediate English speakers. Moreover, the model presented here integrates the development of oral language skills, i.e. listening comprehension and oral expression, with the teaching of pronunciation.

**KEY WORDS:** teaching of pronunciation, Spanish, task-based approach, immersion course, English speakers.

## 1. Descripción de la situación teórica del ámbito de investigación

Los comentarios de los siguientes autores sobre la enseñanza de la pronunciación ejemplifican claramente su desatención dentro de la clase de lenguas extranjeras por décadas. Brown (1991:1) explica que “pronunciation has sometimes been referred to as the ‘poor relation’ of the English language teaching (ELT) world. It is an aspect of language which is often given little attention, if not completely ignored, by the teacher in the classroom.” De manera similar, Kelly (1969) denomina al área de la pronunciación como la “Cenicienta” de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Con el surgimiento del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de la pronunciación quedó desprovista de una clara metodología y de objetivos bien definidos. Perdió su prominente rol dentro de la enseñanza de L2 y LE. Paradójicamente, este enfoque actual, el cual enfatiza el desarrollo de la competencia comunicativa en la LE, ignora que “la pronunciación es un acto ineludible en cualquier acto comunicativo. Sin pronunciación no es posible llevar a cabo un intercambio comunicativo en lengua oral” (Giralt Lorenz, 2006:2). El componente fonológico desempeña un rol de suma importancia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión auditiva y expresión oral. Tal como concluye Morley (1991) en su artículo sobre los cambios en la perspectiva de la enseñanza de la pronunciación, en los años noventa resurgió la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua (TESL, en inglés). En la actualidad, se considera a la pronunciación “inteligible” como un componente esencial de la competencia comunicativa en LE.

Junto con este renovado interés por la pronunciación, en la década del noventa también recibe atención la enseñanza centrada en la forma. Según Iruela (2007:6):

“La experiencia acumulada tras dos decenios de aplicación del Enfoque comunicativo permitió revisar sus principios pedagógicos iniciales y se concretó en la aportación y el desarrollo de conceptos muy parecidos que giran en torno a la misma idea: language awareness, focus on form, input enhancement y consciousness raising. Todos ellos coinciden en que es inadecuada una teoría que sostiene que todo el aprendizaje de la lengua es inconsciente y que es necesario prestar atención a la forma de la lengua para el aprendizaje de ciertos aspectos de una L2.”

El autor explica que pareciera que una enseñanza basada solamente en el uso comunicativo de la lengua no favorece el desarrollo de la competencia lingüística del alumno. Skehan (1998) agrega también que el foco en el significado hará menos probable el desarrollo continuo de la interlengua y que la atención a la comunicación no garantiza que el alumno internalice las estructuras lingüísticas que se hicieron prominentes y/o se enseñaron. La atención a la forma, utilizando por ejemplo, actividades de concienciación o sensibilización lingüística que involucran activamente al alumno, facilitaría el aprendizaje al permitirle al

alumno tomar conciencia de determinados elementos lingüísticos que tal vez por sí solo no percibiría o notaría.

Las actividades centradas en la forma son denominadas por Zanón (1995:6) tareas pedagógicas posibilitadoras. Las mismas “permiten preparar y fijar los contenidos” (lingüísticos, funcionales, gramaticales, etc.) que se utilizarán posteriormente en las tareas comunicativas, las cuales le permiten al alumno “usar con fluidez y propiedad los contenidos lingüísticos para resolver situaciones reales de comunicación”. Bajo esta categoría de actividades orientadas hacia la forma se incluyen las de concienciación lingüística y de pares mínimos, por ejemplo. Según Iruela (2007:9):

“Al analizar actividades centradas en elementos específicos de la pronunciación, como por ejemplo las de contraste de pares mínimos, se observa que no proponen al alumno una práctica comunicativa. Pero conviene precisar que evidentemente ése no es su objetivo, sino el de capacitar al alumno para posteriores tareas orientadas hacia la comunicación. Este tipo de actividades se centra en proporcionar oportunidades para conocer el sistema fónico y explorar sus cualidades. Su propósito es que el alumno conozca la existencia de un elemento fónico o pueda percibirlo o bien sea capaz de producirlo. Se espera que estas actividades sean útiles en la medida en que permitan al alumno poner en práctica este conocimiento o esta habilidad como un componente más de una actividad centrada en la comunicación.”

Iruela (2007:7) presenta una breve reseña sobre las propuestas de diversos autores (Rivers y Termperey, 1978; Littlewood, 1992; Stern, 1992; Ellis, 1992 y 1995) que justifican el uso de actividades centradas en la forma y postulan una “integración equilibrada” entre las mismas y “las actividades centradas en el significado y la comunicación”. Aunque las propuestas de estos autores no se refieren específicamente a la enseñanza de la pronunciación, sino a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, se pueden adoptar sus ideas para desarrollar una didáctica para la enseñanza de la pronunciación con un foco en la forma y en el significado (Iruela, 2007). Se podría decir que la propuesta de actividades de Morley (1991), que comprende tres tipos de práctica, imitativa, ensayada y espontánea, es una de las propuestas diseñadas concretamente para la enseñanza de la pronunciación que reflejaría el mencionado doble foco. El modo de práctica imitativa se centra en la forma, en la producción controlada de determinados sonidos, pero no se fomenta el uso de actividades de concienciación lingüística para que el alumno reflexione y tome conciencia sobre determinados elementos lingüísticos. Las prácticas ensayada y espontánea presentan un continuo dentro de las actividades comunicativas, las cuales se centran en la producción significativa.

## 2. Fundamentación teórica

La propuesta para la enseñanza de la pronunciación del ERP que se presenta en este trabajo integra actividades que centran su atención en la forma y también en el significado y refleja un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua que se podría enmarcar dentro de la

propuesta de enseñanza mediante tareas. Aprender una lengua extranjera es equiparse de un instrumento para participar comunicativamente en las situaciones de nuestra vida que demanden su uso adecuado (Zanón, 1995). La lengua se entiende como un sistema para expresar significado y su función primordial es la interacción y la comunicación en la vida real. Richards y Rodgers (1986) identifican tres principios en los que se basa el enfoque comunicativo, los cuales se observan en el programa que se propone:

1. El principio de la comunicación, según el cual las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje.
2. El principio de las tareas, según el cual las tareas significativas en las cuales se usa la lengua meta también facilitan el aprendizaje.
3. El principio del significado, según el cual la lengua que es significativa sirve de apoyo al proceso de aprendizaje.

Además, puesto que la presente propuesta se encuadra dentro del enfoque por tareas, resulta imprescindible definir lo que es una tarea. Zanón (1995) resume sus características de la siguiente forma:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
4. diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Otros investigadores las definen según sus características comunes, como A. Giovannini *et al.* (1996:103) y las diferentes opiniones coinciden en:

- a) La propuesta de una tarea es realizar una actividad que represente la vida diaria, dentro del aula.
- b) El propósito de la tarea es ejecutar esa actividad de una manera natural y espontánea.
- c) Las tareas crean un contexto en el cual tendrán significado las formas lingüísticas usadas.
- d) Se llevan a cabo mediante la interacción y cooperación de los alumnos.
- e) Tienen una estructura sucesiva e interrelacionada, determinada por las características del producto en elaboración.
- f) Contenido y resultados están abiertos ya que dependen de los procesos de los alumnos.

El diseño e implementación de las tareas están basados en la propuesta cognitiva de aprendizaje de una segunda lengua de Peter Skehan. Skehan (1998) propone que el enfoque por tareas es la opción metodológica que permite, por el diseño y la manera en la que se implementan las tareas, canalizar selectivamente la atención en la forma y en el significado. Mantener un equilibrio entre el foco en la forma, y el significado y la comunicación favorecerá el desarrollo sistemático de la interlengua del alumno y lo ayudará, además, a alcanzar una actuación comunicativa más efectiva.

Según Skehan (1998), para lograr un balance entre foco y forma es necesario considerar la dificultad de la tarea (complejidad lingüística, cognitiva, etc.) y los efectos que se logran a través de la selección e implementación de las tareas. Respecto a la complejidad de la tarea, si se elige el nivel adecuado de complejidad, habrá más posibilidades de que el alumno focalice su capacidad de atención hacia la forma (Skehan, 1998). Para lograr el nivel correcto habrá que tener en cuenta la familiaridad del tema, el tipo de tarea e información con la que se trabaja (concreta o abstracta), entre otros factores. La selección de las tareas aumentará las oportunidades de obtener los resultados deseados luego de implementarlas (Skehan, 1998). Por ejemplo, las tareas que son familiares y más estructuradas y con tiempo de planificación tienden a tener una mayor influencia sobre la precisión lingüística. Por otro lado, las tareas estructuradas, con un límite de tiempo definido y sin posibilidad de planificación tendrían una mayor influencia sobre la fluidez.

De igual manera, mediante el uso de varias estrategias de implementación, el modelo de Skehan (1998) permite manipular la atención de los estudiantes durante los distintos momentos de la implementación de las tareas de acuerdo al objetivo pedagógico que se desea alcanzar (precisión, fluidez, etc.). Para un enfoque por tareas que privilegia la comunicación significativa, es necesario utilizar estrategias para que la estructura lingüística sea lo suficientemente saliente y se convierta en el foco de atención de los estudiantes.

### **3. Objetivo general:**

El siguiente trabajo tiene como objetivo la presentación una propuesta para la enseñanza y practica de la pronunciación del ERP para hablantes de inglés americano general, integrándola junto con el desarrollo de las destrezas lingüísticas de expresión oral y comprensión escrita.

### **4. Contexto de implementación**

#### *4.1 Curso*

La siguiente propuesta fue diseñada para ser implementada en el marco de programas de español para extranjeros de nivel intermedio como el Programa de Cursos de Verano de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Buenos Aires, Argentina, dirigido por la Dra. Andrea C. Menegotto. Estos cursos intensivos forman parte de un programa de inmersión de una duración total de tres semanas y una carga horaria semanal de veinte horas.

En el artículo “Del aula a la calle: la integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata”, Menegotto (1998) ofrece una descripción de la articulación de los cursos de verano:

“Los cursos del Programa Mar del Plata acreditan 90hs de clase de lengua. Sin embargo, sólo el 75% de esas horas se desarrollan en el aula con clases a cargo de profesores diplomados.

Los alumnos tienen dos módulos de 2 hs de clase cada mañana, es decir, 4 horas diarias de clase formal. Pero además, tienen la obligación de realizar una serie de *proyectos* semanales, nuestra particular versión de la idea de *tarea* (Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989).

Estos proyectos son contabilizados en la carga horaria total del curso como el 25% restante para la acreditación en términos de equivalencia horaria. Para realizarlos no tienen horario fijo y el tiempo que les tome depende de cada grupo de alumnos, aunque en general les lleva más que las 22 hs que sugiere el porcentaje.

Para esos proyectos, que exigen la interacción con nativos, se organizan el primer día grupos de trabajo de tres a cinco alumnos. Cada grupo es asignado a un estudiante o graduado de la Universidad de Mar del Plata, a los que llamamos *asistentes*.”

La metodología que se utiliza en los cursos del Programa Mar del Plata es una adaptación del enfoque comunicativo y por tareas con énfasis en la experiencia cultural (Menegotto, 1998).

#### 4.2 Alumnos

Los alumnos son jóvenes estudiantes universitarios del Hunter College de la City University of New York (CUNY), que provienen de distintas facultades y acreditan con este curso dos semestres de nivel de español. Si bien los alumnos estudian en los Estados Unidos, la mayoría proviene de Rusia, África y varios países de Centroamérica, como Cuba y El Salvador.

### 5. Componentes de las guías

La presente propuesta incluye tareas con las características mencionadas por Zanón (1995) y Giovannini *et al.* (1996) ya que presentan una estructura y una secuencia de trabajo que lleva al alumno desde la manipulación de formas lingüísticas (tareas pedagógicas posibilitadoras) hasta la comunicación significativa (tarea comunicativa) que se asemeja a una situación de la vida real (Zanón, 1995). Además, se conciben como una unidad de trabajo en la clase dirigida hacia el aprendizaje de L2 en la cual los alumnos interactúan de una manera natural y significativa para realizar la tarea final.

Para canalizar la atención de los aprendientes en la forma lingüística y en la comunicación equilibradamente, se proponen una serie de guías de tareas para trabajar los sonidos del

español rioplatense (ERP) y su integración dentro de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión oral. Las mismas guías de trabajo siguen la estructura que sugiere Skehan (1998):

*Fase pre-tarea:* las tareas incluidas en esta etapa sirven para introducir, reformular, movilizar, reciclar nuevas estructuras o contenidos ya adquiridos como también para alivianar o acrecentar la carga cognitiva. Las pre-tareas que se incluyen en la propuesta son:

- actividades de carácter inductivo o deductivo basados en algún tipo de texto oral o escrito.
- actividades de concienciación basadas en distintos tipos de textos ya sea para destacar aspectos fonéticos y fonológicos como también regular la demanda cognitiva.
- actividades de comprensión general para familiarizar al alumno con el contenido de distintos tipos de textos orales y disminuir la carga cognitiva.
- actividades de planificación.

*Fase durante la tarea o actividades de la tarea:* en esta parte, mediante el uso de una serie de opciones metodológicas, se intenta modificar lo que Skehan (1998:142) denomina “communicative stress” o estrés comunicativo bajo el cual los estudiantes realizan las tareas. Algunos de ellos son: límites de tiempo, modalidad (escrito, oral), soporte (visual, auditivo) y factor sorpresa entre otros. La tarea en este estadio, a su vez, se puede estructurar en tres partes, un ciclo de tareas o subtareas, como sugiere Willis (1996, en Skehan, 1998): realización de la tarea, planificación y exposición/presentación oral. Samuda *et al.* (1996, en Skehan, 1998:146) denomina a estas tres subtareas relacionadas dentro de la tarea en sí “mini-tasks” o mini-tareas. La secuencia de mini-tareas genera un andamiaje (scaffolding) en el cual cada tarea prepara al alumno para la realización de la próxima tarea, variando su grado de estructuración y de foco en la forma. A mayor escala, lo mismo ocurre con las pre-, durante y post-tareas; una se alimenta de la otra y proveen un balance entre la atención a la forma y al significado a lo largo de la realización de las tareas. En el modelo que se presenta en este trabajo figuran:

- Role plays y escenarios
- Elaboración de distintos tipos de textos orales (publicidades, canciones, etc.)

*Fase post-tarea:* las post-tareas tienen como objetivo el llevar la atención gradualmente hacia aspectos formales sin comprometer el valor comunicativo de la tarea. Por lo tanto, el incluir elementos como la evaluación de las producciones individuales, grupales y evaluación entre pares, la exposición ante una audiencia o alguna forma de examen pueden ser una forma efectiva de que la atención encuentre un balance entre lo comunicativo y lo formal.

Una vez canalizada la atención hacia la forma, es importante que los estudiantes usen sus producciones como input en procesos de reflexión y consolidación lingüística. Es aquí donde se espera que los estudiantes noten la brecha entre sus producciones y las de la

lengua meta y desarrollen su competencia para acortarla. Para lograr este objetivo, las actividades deben ser más focalizadas y usar como input los aspectos lingüísticos que han sido resaltados durante la tarea. Las siguientes tareas incluidas en esta propuesta ejemplifican las post-tareas:

- Exposición oral frente a una audiencia
- Grabación y análisis de las presentaciones/exposiciones orales de los alumnos
- Auto-evaluación y heteroevaluación de las producciones orales

Las decisiones pedagógicas que se tomaron respecto a la dificultad, selección e implementación de las tareas que se presentan en este trabajo intentan reflejar los principios postulados anteriormente por Skehan (1998).

La propuesta consta de cuatro componentes básicos que se pueden clasificar en: teórico, práctico, estratégico y evaluativo. Los mismos están incorporados en las guías de trabajo de los sonidos del ERP de acuerdo a su función en las fases del trabajo mediante tareas propuestas por Skehan (1998), *pre-tarea*, *durante la tarea* y su ciclo de *mini-tareas*, y *post-tarea*. La sección teórica puede estar incluida dentro de cualquiera de las tres fases, según lo considere necesario el docente. Puede incluir una breve descripción de las características más distintivas de los sonidos del ERP, lugar y manera de articulación, distribución y su correspondencia con la ortografía. También, se pueden utilizar soportes visuales como diagramas descriptivos y contrastivos de la posición articuladora de los sonidos de la L1 y de los sonidos de la L2 en el caso de que existan en los dos sistemas fonológicos, más un soporte multimedia con diagramas interactivos. La página Web a la que me refiero es <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/> (Figura 1).

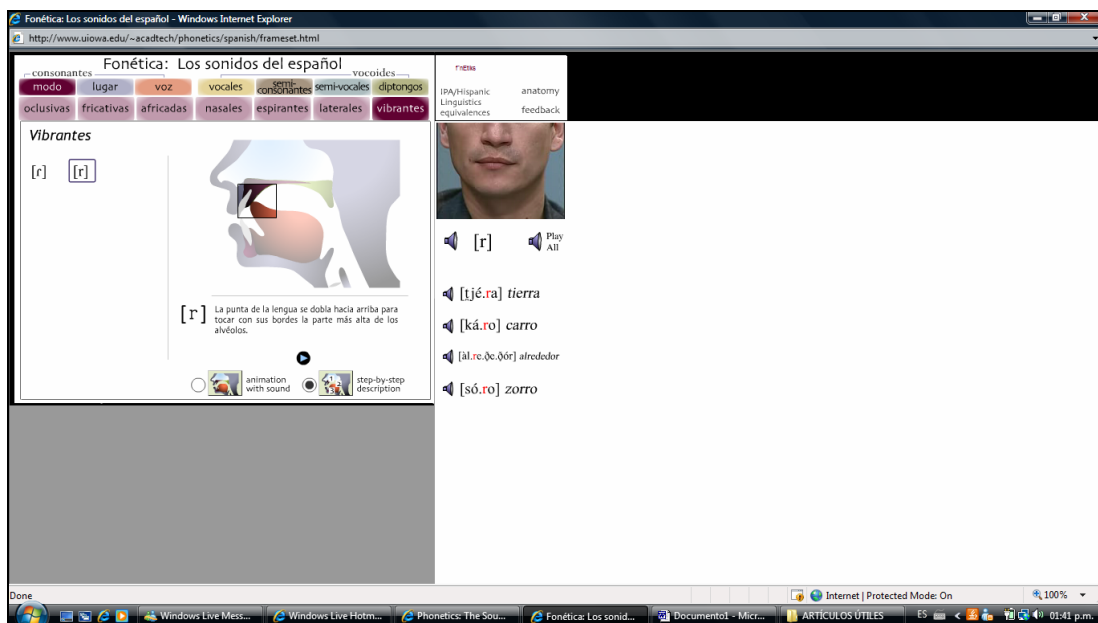


Figura 1. Visualización de la página Web con los sonidos del español.



Dentro del componente práctico, se incluyen tareas pedagógicas posibilitadoras, que se enfocan en la forma, y tareas comunicativas (Zanón, 1995), que se centran en la comunicación y el significado. Las primeras se estructuran dentro del estadio *pre-tarea*. Como se mencionó anteriormente, las tareas pedagógicas incluyen actividades de sensibilización lingüística, de familiarización con el tema de interés que se tratará en las tareas más comunicativas, de comprensión global del contenido del texto oral o el video que se escuchará y/o verá, etc. Luego, se incluyen tareas que, como menciona Martín Peris (1996:459, en Iruela, 2007:6) pretenden darle la oportunidad al alumno de “relacionar forma y significado en contextos significativos”, que considero que se ubican entre medio de las tareas centradas en la forma y las tareas comunicativas. Siguiendo el modelo de Joan Morley (1991), podrían ser tareas de práctica ensayada en contextos significativos orientadas a la estabilización de patrones de pronunciación que se modificaron al haber tomado conciencia, en las actividades de concienciación, de las características propias de los mismos. Estas tareas comunicativas más estructuradas, como así también las menos estructuradas que se mencionan a continuación, se ubican dentro de la etapa *durante la tarea*.

Previo a cualquiera de los dos tipos de tareas comunicativas se puede incluir una instancia de planificación. Finalmente, le siguen las tareas comunicativas (Zanón, 1995) o de práctica espontánea (Morley, 1991) con el propósito de integrar patrones de pronunciación modificados en la producción creativa y de desarrollar la expresión oral, enfocándose en la comunicación significativa. Las producciones de los alumnos se exponen frente a la clase, cerrando el ciclo de mini-tareas propuesto por Willis (1996, en Skehan, 1998).

El plano estratégico de la propuesta está integrado en las post-tareas. Las mismas entrenan al alumno en el uso de estrategias de auto-monitoreo y auto-corrección a través de las grabaciones de las producciones de los alumnos y posterior análisis de las mismas en distintos momentos de la instrucción, en clase o fuera del aula.

Finalmente, como post-tarea también, se hace presente el componente evaluativo. Estas tareas fomentan la auto-evaluación y la evaluación entre pares, y ayudan a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la actuación lingüística y/o la efectividad comunicativa propia y de los otros alumnos. Además, intentan estimular al alumno a que tome control sobre su proceso de aprendizaje. Se pretende que identifique sus logros, dificultades y aspectos a mejorar, atendiendo de esta manera a sus necesidades cognitivas y afectivas también. Para esto, se trata de que los estudiantes sepan explícitamente cual es su estado en el proceso, es decir, que puedan decir qué saben y que les falta saber para avanzar hacia los objetivos propuestos.

### *5. 1 Resumen: características de las guías de trabajo*

Enfoque por tareas, integración de la pronunciación con actividades de escucha y de expresión oral.

### 1) COMPONENTE PRÁCTICO

A. **Pre-tareas (tareas pedagógicas posibilitadoras):** Actividades de escucha (comprensión):

1. Comprensión general del discurso oral (propaganda, canción)
2. Actividades de concienciación lingüística

B. **Durante la tarea (tareas comunicativas, varía el grado de control/estructuración):** Actividad de expresión oral (producción):

1. Producción ensayada (más estructuradas)
2. Planificación (previa a la producción ensayada o a la espontánea)
3. Producción espontánea frente a una audiencia (menos estructuradas)

### 2) COMPONENTE ESTRATÉGICO

A. **Post-tarea:** Uso de estrategias de auto-monitoreo y auto-corrección

### 3) COMPONENTE EVALUATIVO

A. **Post-tarea:** Auto-evaluación y evaluación entre pares

### 4) COMPONENTE TEÓRICO (móvil)

A. **Pre-tarea, Durante la tarea o Post-tarea:**

1. Explicación teórica/reflexión sobre reglas de pronunciación
2. Muestra de diagramas
3. Uso de página Web

## 6. Presentación de una guía modelo

### 6.1 Guía para los sonidos /r/ y /rr/, y contraste entre /d/, /t/ y /t/

Intérprete: **PIMPINELA**  
Disco: **CORAZÓN GITANO (1999)**  
Canción: **La Telenovela**

## PRE-TAREAS

### Antes de escuchar la canción

#### 1. Leer el título

- ¿Qué es una telenovela?
- ¿Quiénes miran generalmente telenovelas?
- ¿Cuántas horas pasan mirando la telenovela?
- ¿Qué cosas dejan de hacer o se olvidan de hacer por ver la novela?
- ¿Cuál es tu programa favorito?
- ¿Alguna vez te olvidaste o dejaste de hacer algo por ver un programa favorito? ¿Llegaste tarde al trabajo, interrumpiste los estudios, dejaste a tus amigos o novia/o plantados/a/o?

### Durante la canción

2. Escuchar para obtener la idea general de la canción. Marcar con una cruz (X) la respuesta correcta.

a) ¿Cuál es la relación entre las 2 personas?

1. amantes

2. marido y mujer

3. novios

b) ¿Cuál es el problema?

1. La mujer abandonó a su marido

2. El hombre se quiere morir

3. La mujer mira mucha televisión

c) ¿Cómo se siente el hombre?

1. Abandonado

2. Enojado

3. Cansado

d) ¿Cómo es la mujer?

1. Una buena ama de casa

2. Una mujer moderna

3. Una mala ama de casa

e) ¿Para quién es la carta?

1. Para el Señor Juez
2. Para su mujer
3. Para la vecina

**Después de escuchar la canción**

3. *Scanning fonológico*

a) Identificar en el texto de la canción:

- Un animal \_\_\_\_\_
- Una parte de la casa \_\_\_\_\_
- Un nombre de telenovela \_\_\_\_\_
- Un sinónimo de “terror” \_\_\_\_\_
- Una palabra terminada en -bre \_\_\_\_\_
- Una palabra que termine en -tros \_\_\_\_\_
- Un sinónimo de rápido \_\_\_\_\_
- Un sinónimo de la palabra “aunque” \_\_\_\_\_
- Un antónimo de “nacer” \_\_\_\_\_
- Una palabra que empiece con r- \_\_\_\_\_

a) Clasificar las palabras de arriba según su pronunciación:

/ r /	/ r /	/ rr /	/ r /
	<i>mirá</i>	<i>terror</i>	<i>nacer</i>

**DURANTE LA TAREA***4. Rescribiendo la canción:*

## Variantes

1. Cada miembro del grupo deberá elegir una de las siguientes partes de la canción: a) primera estrofa, b) estribillo y c) última estrofa. Usando el diccionario, deberán remplazar todas las palabras de la estrofa elegida que contengan los sonidos /r/ y /rr/ por otras que contengan el mismo sonido. Escribirás una nueva versión de la estrofa que elegiste.

2. Cada miembro del grupo deberá elegir una de las siguientes partes de la canción: a) primera estrofa, b) estribillo y c) última estrofa. Usando una lista de palabras dadas, deberán remplazar todas las palabras de la estrofa elegida que contengan los sonidos /r/ y /rr/ por otras que contengan el mismo sonido. Escribirás una nueva versión de la estrofa que elegiste.

<i>Primera estrofa</i>	<i>Estribillo</i>	<i>Última estrofa</i>
Joaquín: _____ juez, _____ juez Esta _____ es _____ usted Abandono yo esta vida Ya que nada me consuela Mi _____ me ha dejado _____ una telenovela. . . Cuando llego a mi casa Nunca huele a comida Mi _____ en su _____ Y la televisión _____ Cuando _____ la novela Hasta mi _____ se le olvida Me da un beso y me dice. . .	Joaquín y coro (ESTRIBILLO): No me habla, no me _____ No se baña, no cocina Los niños tienen _____ Al _____ le dio un _____ Se nos _____ el _____ Y se nos va a _____ la abuela _____ en casa no hay quien pueda Con la telenovela	Joaquín: _____ juez, _____ juez Esto lo he pensado bien Y lamento yo _____ Que _____ ya no pueda Es que tengo que _____ El final De la novela

## 5. Role play:

*Preparación*

- a) Describir la apariencia física y la personalidad de la mujer. Después, describir los sentimientos del marido.
- b) Hacer una lista con todos los adjetivos negativos que conozcas.
- c) Pensar cómo es el comportamiento de la mujer de la canción. Después pensar en el comportamiento de por ejemplo, Homero Simpson.  
¿Cumplen con sus roles de madre/esposa y padre/esposo?

**Señor Juez:**

*Escucha a un matrimonio. El hombre se queja porque su mujer mira mucha televisión, no hace las tareas domésticas y no cuida a la familia. La mujer se queja porque su esposo/marido no ayuda con las tareas domésticas, sale con sus amigos y trabaja mucho.*

Hacer preguntas al hombre y a la mujer sobre sus rutinas y personalidades para decidir quién tiene razón y dar tu opinión.

**Hombre:**

*Quiere convencer al Señor Juez de que su mujer mira todo el día televisión, no hace las tareas domésticas, no cuida a la familia, etc.*

Hacer una lista de las actividades diarias de tu mujer (rutina). Ej. *Todos los días de la semana, se levanta a las 9 de la mañana para no prepararme el desayuno.*

Describir la personalidad de tu mujer. Ej. *Me habla a la mañana cuando me levanto. Yo odio hablar a la mañana.*

**Mujer:**

*Quiere convencer al Señor Juez de que su marido no ayuda con las tareas del hogar, sale con sus amigos, trabaja mucho, etc.*

Hacer una lista de las actividades diarias de tu marido (rutina). Ej. *En la semana, se levanta a las 7 de la mañana para ir a trabajar, se viste y deja el pijama tirado en el piso y las corbatas desordenadas.*

Describir la personalidad de tu marido. Ej. *Todos los días se levanta de muy mal humor.*

**Vecina:**

*Habla sobre la rutina y la personalidad de sus vecinos, el hombre y la mujer.*

Hacer una lista de algunas de las actividades diarias (rutinas) que realizan tus vecinos. Ej. *Ella nunca hace las compras y él limpia su auto todos los fines de semana.*

Describir la personalidad de tus vecinos. Ej. *Mis vecinos son muy intolerantes.*

**POST-TAREAS**

6. Auto-evaluación y evaluación entre pares: Usá la siguiente checklist para evaluar tu performance y la de tu compañero.

		%	Mi compañero	Yo
<i>Componentes de pronunciación</i>	General	20%		
	Sonidos /r/ y /rr/	20%		
	Acentuación	10%		
<i>Características del discurso oral</i>	Planificación y organización	10%		
	Claridad e inteligibilidad	10%		
	Gramática	10%		
	Vocabulario	10%		
<i>Originalidad</i>		10%		
<i>Porcentaje total</i>		<b>100%</b>		

Rúbrica adaptada (Luchini, 2006)

7. Reflexioná sobre la pronunciación de estas palabras:

Inglés	Español
Butter Betty Caddy Judy	Bate Bety Cada Judith

- ¿Cómo pronunciás la /t/ y la /d/ **entre vocales** en inglés?
- ¿Y la /t/ y la /d/ **entre vocales** en español?

8. Completá la regla de pronunciación según corresponda con /d/, /t/, /r/ o /rr/:

En español,

- la letra “t” se pronuncia siempre / /.
- la letra “d” se pronuncia siempre / /.
- la letra “r” al comienzo de palabra o las letras “rr” en posición media de palabra se pronuncian / /.
- la letra “r” entre vocales se pronuncia siempre / /.

Recordá que la /r/ de *pero* es similar a la /r/ de *butter* porque está **entre vocales**.

9. Buscá en la letra de la canción “La Telenovela” todas las palabras en las que los sonidos /d/, /t/ y /r/ aparezcan **entre vocales**. Clasificá las palabras en la tabla según su sonido:

/t/	/d/	/r/

10. Elegí 2 palabras con cada uno de los 3 sonidos de la tabla para escribir en dos o tres líneas la enseñanza que te deja la canción.

---



---



---

11. Contale a tu compañero lo que escribiste sobre la lección que te dejó la canción.

---



---



---



## 7. Conclusiones

El siguiente trabajo ofrece una innovadora alternativa para la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELSE al integrarla junto con otras destrezas lingüísticas, expresión oral y comprensión auditiva, para las cuales el desarrollo de la competencia fonológica es fundamental si se quiere lograr una comunicación exitosa en la L2/LE. La metodología más ventajosa para lograr dicha integración es la aplicación del enfoque por tareas, puesto que permite focalizar la atención en la forma y en el significado. Analizamos en el trabajo que optar por un enfoque únicamente, hacia la forma o hacia la comunicación, no resultaría tan beneficioso para el alumno como lo sería la combinación de ambos. Es por eso que se cree que el trabajo con tareas podría llegar a ser la solución a este problema de optar por un foco unidireccional, siendo la propuesta de Skehan (1998) la que se consideró más apta para ser aplicada en esta propuesta de pronunciación. El foco en la forma estará presente en las fases de pre y post tareas, mientras que la atención al significado se incluirá en la etapa durante la tarea. Las guías de tareas para trabajar los sonidos del ERP son las que reflejan dicho doble foco y las que se organizan según las tres fases mencionadas.

Si bien la propuesta que se presenta está pensada para ser implementada en un curso de inmersión de ELSE con estudiantes estadounidenses de nivel intermedio, la misma pretende ser una guía para que profesores de español u otras L2/LE puedan diseñar tareas que integren las destrezas lingüísticas orales con el trabajo en la pronunciación. Obviamente, para su diseño se deberán considerar factores tales como las necesidades de los alumnos, nivel de proficiencia en la L2/LE, la carga horaria del curso, propósito del mismo, disponibilidad de recursos, entre otros. Este trabajo intenta también inspirar a los docentes a que innoven y generen nuevas ideas en clase utilizando tareas que vayan más allá de la mera repetición sin sentido de palabras aisladas. Se cree también que esta innovación pedagógica es una contribución para el diseño y desarrollo de materiales para enseñar la pronunciación de una L2/LE, puesto que existe una escasez de recursos didácticos disponibles que utilicen una metodología basada en el enfoque por tareas.

## 8. Bibliografía

BROWN, ADAM (ed.) (1991): *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Routledge.

GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ, M. Y SIMÓN T. (1996): *Profesor en acción I: El proceso de aprendizaje*. Madrid: EDELSA, Capítulo 4.

GIRALT LORENZ, M. (2006): "El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica". *PHONICA*, 2. [Consulta: 19 de marzo 2009] Disponible en la web:

[http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo\\_03.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf)

IRUELA, A. (2007): "Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras". [Consulta: 14 de julio 2008] Disponible en la web: <http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf>

KELLY, L. G. (1969): *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.

LUCHINI, P. (2006): *Suprasegmental Phonology. Handbook for Pronunciation Skill Teaching. Integrating theory with practice*. ISBN-10: 987-544-170-8 – ISBN-13: 978-987-544-170-5. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

MENEGOTTO, A. (1998): "Del aula a la calle: Integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata". *Actas del IX Congreso Internacional de A.S.E.L.E.. Edición a cargo de T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda. Ed. Xunta de Galicia - Difusión. Santiago de Compostela: 863-874. ISBN 84-921520-2-8.*

MENEGOTTO, A. (2005): *Morfología verbal del español del Río de la Plata*. Mar del Plata: Finisterre editores.

MORLEY, J. (1991): "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages". *TESOL Quarterly*, 25 (3), 509-510.

RICHARDS, J. Y RODGERS, T. S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

ZANÓN, J. (1995): "La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*.