



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
Máster en Enseñanza de Español como
lengua extranjera

Trabajo fin de máster

La utilización de las TIC para la
resolución de las dificultades fonético-
fonológicas de los alumnos
germanoparlantes en clase de ELE

Presentado por: Virginia Balo Peña
Tipo de TFM: Propuesta de intervención
Director/a: Roxana Martínez Nieto

Ciudad: Düsseldorf
Fecha: 27/07/2017
Firma: Virginia Balo Peña

RESUMEN

El presente trabajo parte de la realización de un estudio comparativo de las diferencias existentes entre los sistemas fonético-fonológicos español y alemán. Nuestro idioma exige una demanda continua y creciente a todos los niveles, ya sea por propio interés o por necesidades laborales o de cualquier otra índole. Por lo tanto, este trabajo se centra en la elaboración de una propuesta didáctica que toma en cuenta las dificultades de los alumnos germanohablantes en cuanto a la articulación, producción y percepción de los fonemas líquidos y fricativos, y cuyos objetivos son a grandes rasgos la mejora en la fluidez y en la pronunciación de los sonidos a tratar en el ejercicio de la expresión e interacción orales. Asimismo, se utiliza una variedad de recursos didácticos entre los que cabe destacar el uso de las TIC y el predominio de actividades englobadas dentro de un enfoque en el que prevalece el uso de la lengua con un fin comunicativo, inexorablemente ligado al contexto y que al alumno le servirá de gran ayuda para poder expresarse en una situación concreta real. Las conclusiones demuestran que los objetivos planteados se han conseguido satisfactoriamente y solo queda llevar la propuesta al aula para conseguir resultados más precisos.

Palabras clave: fonemas líquidos, fonemas fricativos, ELE, germanoparlantes, TIC

ABSTRACT

The present work is based on a comparative study of the differences between the Spanish and German phonetic-phonological systems. Our language demands a continuous and growing demand at all levels, either for our own interest, our labor or other needs. Therefore, this work focuses on the elaboration of a didactic proposal that takes into account the difficulties of the German-speaking students in the articulation, production and perception of liquid and fricative phonemes, and whose objectives are broadly the improvement in the fluency as much as the pronunciation of the sounds to be treated in the exercise of oral expression and interaction. Likewise, a variety of didactic resources are used, among which the use of ICTs and the predominance of activities within an approach in which the use of the language prevails for a communicative purpose, inexorably linked to the context in which students will be boosted considerably to express themselves in a real concrete situation. The conclusions show that the objectives set have been achieved satisfactorily and it is only necessary to take the proposal to the classroom to obtain more precise results.

Keywords: Liquids, fricatives, Spanish as a foreign language, German speakers, ICT

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1.1. Justificación y planteamiento del problema..... | 1 |
| 1.2. Objetivos..... | 3 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 4 |
| 2.1. Marco legislativo..... | 4 |
| 2.2. Marco conceptual..... | 9 |
| 2.2.1. La enseñanza de la competencia fonética en el aula de ELE..... | 9 |
| 2.2.2. La enseñanza de E/LE en Alemania..... | 12 |
| 2.2.3. Sonidos idénticos, similares y diferentes..... | 14 |
| 2.2.4. Comparativa del sistema consonántico español y alemán..... | 15 |
| 3. PROPUESTA DIDÁCTICA..... | 23 |
| 3.1. Presentación..... | 23 |
| 3.2. Contexto..... | 25 |
| 3.3. Objetivos..... | 26 |
| 3.4. Contenidos..... | 27 |
| 3.5. Metodología..... | 28 |
| 3.6. Cronograma..... | 29 |
| 3.7. Actividades..... | 30 |
| 3.8. Recursos didácticos..... | 40 |
| 3.9. Evaluación..... | 40 |
| 4. CONCLUSIONES..... | 44 |
| 5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA..... | 46 |
| 5.1. Limitaciones..... | 46 |
| 5.2. Prospectiva..... | 46 |
| 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 48 |
| 7. ANEXOS..... | 53 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. <i>El proceso de la comunicación y la división de la fonética</i> | 1 |
| Figura 2. <i>Desarrollo de los diferentes métodos a lo largo de la historia</i> | 10 |
| Figura 3. <i>Datos de la evolución del Instituto Cervantes en Alemania</i> | 13 |
| Figura 4. <i>Punto de articulación de los fonemas /r/ y /r̄/</i> | 16 |
| Figura 5. <i>Punto de articulación de los fonemas [ʁ] y [R]</i> | 18 |
| Figura 6. <i>Punto de articulación del fonema /θ/</i> | 19 |
| Figura 7. <i>Punto de articulación de /λ/</i> | 21 |
| Figura 8. <i>Punto de articulación de /j/</i> | 21 |
| Figura 9. <i>Porcentaje de actividades para la práctica de la competencia fonológica por niveles</i> | 23 |
| Figura 10. <i>Tipos de actividades para la práctica de la competencia fonológica</i> | 24 |
| Figura 11. <i>Sistema educativo alemán</i> | 25 |

ÍNDICE DE TABLAS

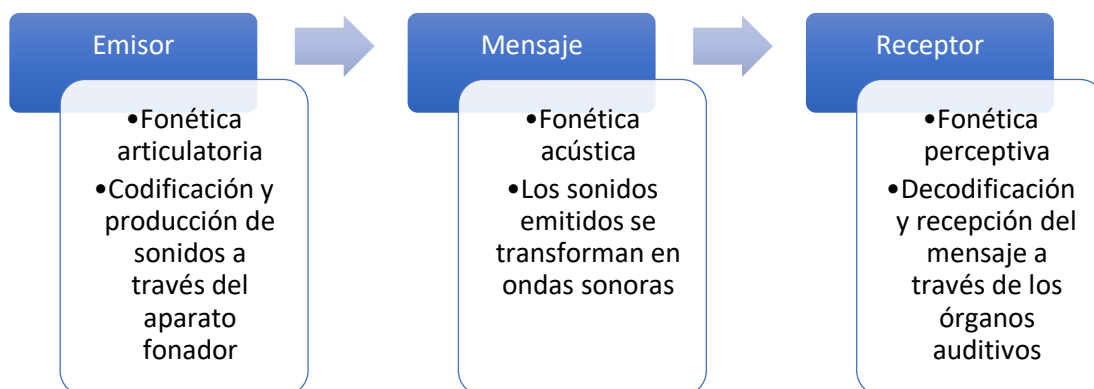
| | |
|--|----|
| Tabla 1. <i>Distribución de los contenidos de la competencia fonológica</i> | 5 |
| Tabla 2. <i>Escala de nivel del dominio de la pronunciación</i> | 6 |
| Tabla 3. <i>Inventario comparado de fonemas alemanes en diferentes investigaciones</i> | 17 |
| Tabla 4. <i>Rúbrica para la evaluación formativa</i> | 41 |
| Tabla 5. <i>Parrilla para la autoevaluación</i> | 42 |
| Tabla 6. <i>Parrilla para la coevaluación</i> | 43 |

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La fonética y la fonología son disciplinas indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Los sonidos que emitimos llegan al oído humano a través de diferentes canales, por lo que una correcta articulación y pronunciación son esenciales en el momento de la recepción y percepción de las ondas acústicas emitidas. Este es el motivo por el que no se debe pasar por alto el tratamiento de la fonética.

Figura 1. El proceso de la comunicación y la división de la fonética.



Fuente: *Elaboración propia a partir de Llisterri (1996:70)*

Siguiendo la línea tradicional, la gramática sigue acaparando la mayor parte de los manuales de ELE, mientras que la fonética se queda relegada – ya sea por falta de tiempo en el aula u otros motivos que no se van a tratar en este trabajo – a pequeños epígrafes donde no se le concede la importancia que se merece y se minusvalora su trascendencia y repercusión en el proceso de comunicación.

Cada lengua tiene unas características fonético-fonológicas propias, por lo tanto, la articulación de ciertos sonidos no siempre es tarea fácil para aquellos alumnos, cuya lengua materna no precisa de estos fonemas. En este caso concreto se trata de estudiantes germano-hablantes para quienes las consonantes líquidas vibrantes /r/ y /ʀ/ y sus diferentes puntos de vibración, así como la lateral palatal sonora /λ/ y la

fricativa interdental sorda /θ/ y palatal sonora /j/ presentan grandes complicaciones. No se trata solamente de un intento por conseguir una pronunciación lo más correcta posible y próxima a la de un hablante nativo, sino también de evitar los malentendidos que se producen en cuanto al semanticismo de las palabras debido a una incorrecta articulación de los fonemas.

Por lo tanto, el planteamiento y el desarrollo de este trabajo surge precisamente de este compendio de circunstancias: primeramente, porque no existen muchos manuales ni fuentes que se dediquen de forma específica a tratar rigurosamente aspectos fonético-fonológicos con una metodología y unas actividades efectivas y unos objetivos definidos y asequibles y segundo, porque hay quienes defienden que la gramática y el léxico son indiscutiblemente los dos pilares fundamentales para que se produzca el intercambio comunicativo ya que “while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins, 1972, p. 111). Sin embargo, por muy correcta que sea la utilización de la gramática y preciso y adecuado el empleo del vocabulario, si la pronunciación es deficiente, se producirán ya desde un primer momento interferencias y desentendimientos en la comunicación.

El presente trabajo fin de Máster se justifica asimismo por la necesidad de mejorar la competencia fonológica de los estudiantes germanófonos. ¿Cuáles son los órganos fonadores que intervienen en el proceso y cuál es el punto de articulación apropiado para conseguirlo?, ¿qué tipo ejercicios se deben realizar para pronunciar correctamente? O ¿con qué frecuencia se debería ponerlo en práctica? Son algunas de las preguntas de los alumnos a las que el presente trabajo pretende dar respuesta y que se han convertido en el hilo conductor de las inquietudes para la realización del mismo.

El interés y el valor que se desprenden de este tema son justamente las disimilitudes existentes entre el sistema fonético-fonológico alemán y español, y el intento por buscar un equilibrio entre la L1 y la L2 que armonice sus diferencias, pero salvaguardando el carácter individual y las peculiaridades de cada una de ellas facilitando así el aprendizaje.

1.2. OBJETIVOS

A continuación, se procede a enumerar los objetivos, generales y específicos, que se pretenden satisfacer abordando el siguiente trabajo.

❖ Objetivo general

- Diseñar una propuesta de intervención implementando el uso de herramientas TIC en todos los niveles de enseñanza de Español como Lengua Extranjera, para mejorar la pronunciación de los fonemas consonánticos líquidos vibrantes simple y múltiple y lateral palatal sonoro, y los fricativos interdental sordo y palatal sonoro.

❖ Objetivos específicos

Para lograr la consecución del objetivo principal, proponemos los siguientes objetivos específicos:

- 1- Utilizar las TIC como recurso didáctico, para la mejora de la pronunciación de las consonantes líquidas vibrantes y lateral palatal sonoras, y las fricativas interdental sorda y palatal sonora.
- 2- Proporcionar estrategias didácticas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje dotando así al alumno de cierta autonomía para seguir mejorando y aprendiendo por sí mismo.
- 3- Determinar cuáles son las principales dificultades fonético-fonológicas en alumnos germanohablantes.
- 4- Desarrollar la expresión e interacción orales y la comprensión auditiva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MARCO LEGISLATIVO

El Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia: Sobre la competencia fonológica

El Plan Curricular del Instituto Cervantes afirma que uno de los principales objetivos de los aprendientes de lenguas extranjeras es conseguir una pronunciación lo más perfecta y más similar posible a la de un hablante nativo. Esta pronunciación presenta como principal aspecto positivo una mayor aceptación del colectivo de hablantes nativos, mientras que una mala pronunciación conlleva obviamente a problemas en el intercambio comunicativo, además de un desinterés por parte de los nativos, quienes no se van a sentir motivados para mantener una conversación con los aprendices.

El PCIC también insiste en la dificultad de la enseñanza de la pronunciación porque la lengua materna y todo lo que conlleva está intrínsecamente e inexorablemente ligado al hablante, lo que dificulta el aprendizaje de un nuevo sistema de articulación y percepción de sonidos. En otras palabras, es muy complicado desprenderse de la lengua materna y conseguir una pronunciación nativa es un arduo proceso en el que influyen factores incontrolables ajenos al hablante. Así pues, el PCIC concede al docente autonomía para decidir qué metodología aplicar, ya que todas podrían aportar aspectos positivos y defiende su importante papel en el aula.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas dicta que la competencia fonológica implica el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de unidades de sonido, los rasgos distintivos de los fonemas, la estructura silábica, la prosodia y la reducción fonética. Estos contenidos se ven recogidos a continuación por orden de relevancia:

Tabla 1. Distribución de los contenidos de la competencia fonológica

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

Fuente: *PCIC (2017)*

Debido a todas estas dificultades añadidas en comparación con el resto de las competencias, se complica la labor de crear una escala de niveles, quedando ésta dividida en tres fases:

- Fase de aproximación (niveles A1 y A2)
- Fase de profundización (niveles B1 y B2)
- Fase de perfeccionamiento (niveles C1 y C2)

A continuación, se expondrá de forma detallada la división de estos niveles partiendo de una pronunciación tan marcada que dificulta la comunicación, hasta un grado de dominio tal que el hablante la modifica para llegar a manifestar pequeños cambios de significado.

Tabla 2. Escala de nivel del dominio de la pronunciación

| DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN | |
|-----------------------------|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado. |
| B2 | Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales. |
| B1 | Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos. |
| A2 | Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando. |
| A1 | Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno. |

Fuente: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002:114)*

Asimismo, el Marco propone actividades lo más interactivas posibles, y estrategias para las tres principales destrezas en las que está implicada esta competencia que son: la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción oral.

- **La expresión oral:** Se plantean actividades tales como la realización de comunicados públicos, leer un texto en voz alta o representar un papel ensayado. Las estrategias mencionadas para ello son la evitación o reajuste a la baja; el aprovechamiento de los conocimientos previos o ajuste al alza; la importancia y el control del lenguaje no verbal para la obtención de *feedback*; la toma de iniciativa; y la autocorrección y actitud positiva ante el error.
- **La comprensión auditiva:** En este caso, las actividades recomendadas se realizan a través de escuchas pertenecientes a declaraciones públicas, medios de comunicación, conferencias o conversaciones. En ellas, el alumno debe realizar una comprensión intensiva o extensiva o una interpretación de inferencias. La principal estrategia citada de la que puede valerse el alumno es la anticipación, es decir, activar esquemas mentales y realizar hipótesis a partir del contexto dado, asimismo, el alumno debe intentar organizar el contenido del que va a tratar la audición.

- **La interacción oral:** Para su puesta en práctica se formulan actividades del tipo debate, entrevista o discusión entre otras. En este intercambio comunicativo regido por los turnos de palabra, el alumno puede servirse de las estrategias ya mencionadas para la comprensión y expresión, así como de otras más específicas para la interacción como pueden ser las estrategias de discurso y de cooperación, por ejemplo, respetar el turno de palabra, ser ordenado en el discurso, sintetizar, pedir aclaraciones y solucionar los malentendidos.

En definitiva, la competencia fonológica es una de las competencias lingüísticas que más obstáculos presenta no solo a la hora de poner en práctica su aprendizaje y perfeccionamiento, sino también en cuanto a su evaluación. ¿Es necesario perder el acento del país de origen para alcanzar la perfección fonética o, por el contrario, puede el hablante conservarlo siempre y cuando no interfiera en la comunicación como un símbolo de su procedencia, rasgos definitorios y preservación de su cultura? Estos aspectos subjetivos complican la tarea, sin embargo, para esta competencia se contempla un gran abanico de posibilidades ya que se ofrece una mayor libertad en su tratamiento y evaluación, tarea que depende en gran medida de las decisiones tomadas por parte de los docentes.

Las TIC y su inclusión en la LOMCE

La LOMCE (2013) promulga en el preámbulo IV que “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (p. 97860).

Por ello, decreta en el preámbulo XI la inclusión en el sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en un mundo cada vez más globalizado, en el que la educación debe ajustarse a los nuevos tiempos, a las nuevas formas de comunicarse y aprender y a las nuevas generaciones. A través de ellas se brinda la posibilidad de ampliar y reforzar los conocimientos estimulando el aprendizaje autónomo y el sentido crítico del alumno.

Hablamos, por lo tanto, de una nueva competencia denominada digital. Esta es aquella que

implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital (Orden ECD 65, 2015, p. 6995).

Todo esto implica que el alumno conozca los diferentes motores de búsqueda y bases de datos aprendiendo a ser críticos en su selección en función de su utilidad. También a contrastar e interpretar la información y a evaluar su validez y fiabilidad; respetar las normas sobre derechos de autor y licencias de uso; y advertir los riesgos que conlleva la utilización de las nuevas tecnologías y las medidas de seguridad que pueden tomarse.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA FONÉTICA EN EL AULA DE ELE

La pronunciación tiene una gran trascendencia puesto que afecta a todas las destrezas, desde las orales (comprensión auditiva y expresión e interacción orales) hasta las escritas (expresión escrita y comprensión lectora). Sin embargo, la competencia fonética es, como ya se mencionó en la introducción, la gran olvidada dentro de los manuales de ELE y los diseños curriculares. Para una mejor visualización de esta situación se van a analizar, a continuación, los diferentes métodos utilizados para el tratamiento de la pronunciación en el aula.

El método tradicional y el método directo

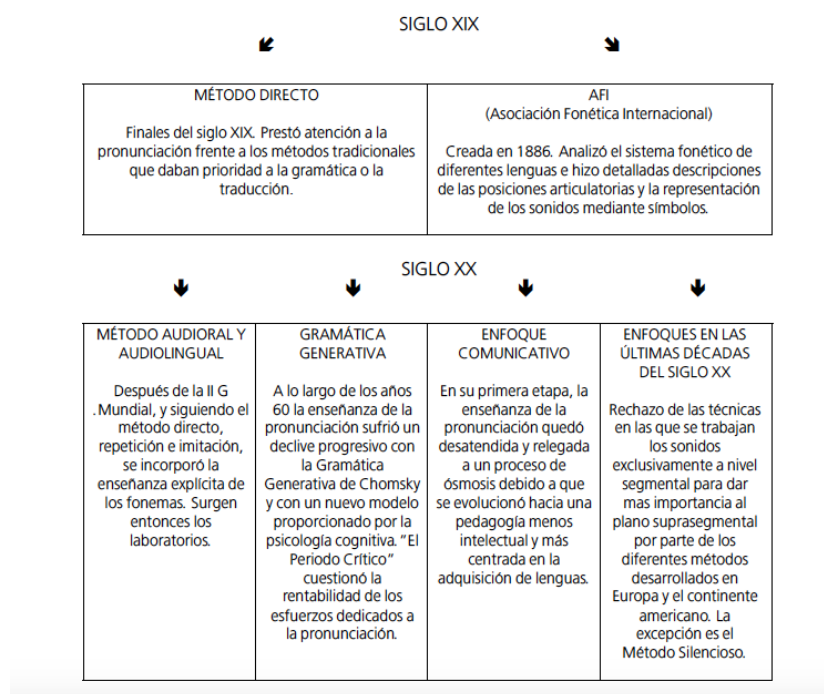
Es de todos sabido que la práctica del método tradicional suponía un enfoque que se centraba exclusivamente en la gramática y en la traducción, el cual no tomaba en consideración a la fonética. El aprendizaje consistía en la traducción de textos literarios donde se encontraba el modelo de lengua ideal. En contraposición a este modelo, surgió el método directo a finales del siglo XIX. En él primaba el aprendizaje de la pronunciación y ejercicios del tipo pregunta-respuesta con el fin de que los estudiantes aprendiera a desenvolverse en situaciones cotidianas. Una muestra de la creciente importancia de la fonética fue la fundación de la AFI (Asociación Fonética Internacional) en la cual se realizaron descripciones detalladas del sistema fonético de diferentes lenguas.

Del método audio-lingual hasta nuestros días

Siguiendo con la evolución de los diferentes métodos, llegamos en el siglo XX al método audio-lingual utilizado fundamentalmente para que los soldados de la segunda Guerra Mundial pudieran realizar misiones de espionaje, por lo que la correcta pronunciación de los fonemas era de vital importancia para pasar desapercibidos. Se trataba de un método repetitivo, pero que daba lugar a la fonética.

A partir de este periodo, comienza la decadencia del plano fonético-fonológico en el aula de español como lengua extranjera que se mantiene hasta nuestros días. Tanto el enfoque comunicativo como los enfoques más eclécticos actuales dejan a la fonética relegada a un segundo plano. El espacio destinado a ella se limita al tiempo que los alumnos necesitan para articular los fonemas de una forma relativamente correcta e inteligible para satisfacer necesidades comunicativas básicas, es decir, para alcanzar el nivel umbral. En palabras de Pérez (2011) “en estas dos últimas décadas se ha puesto de manifiesto el rechazo de las técnicas en las que se trabajan los sonidos exclusivamente a nivel segmental para dar progresivamente más importancia al plano suprasegmental” (p. 12).

Figura 2. Desarrollo de los diferentes métodos a lo largo de la historia



Fuente: Pérez (2011:13)

Por lo general, se utiliza la lengua escrita como soporte para la práctica de la lengua oral. Esto conlleva de forma inconsciente a la práctica de la competencia ortoépica, lo que a su vez se refleja en los resultados obtenidos dentro del enfoque comunicativo: los alumnos tienen un mejor y mayor rendimiento en las destrezas de comprensión y expresión escritas.

A esto hay que sumarle los escasos materiales existentes y de baja calidad que, tal y como cita Santamaría Busto (2010) “el estudio de la misma [pronunciación] suele relegarse a ejercicios marginales de corte estructuralista dispuestos a modo de relleno o al final de los capítulos, sin relación alguna con el contenido, el enfoque o el desarrollo de la clase” (párr. 9).

La práctica de las destrezas orales debe realizarse indiscutiblemente con soportes orales. No obstante, los materiales no son apropiados y se basan en ejercicios de escuchar y repetir a lo que Carbó, Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos (2003, citado en Usó Vicedo, 2008) sugieren que “los resultados de las investigaciones en fonética básica y aplicada deberían tenerse en cuenta en el diseño de los ejercicios de pronunciación de los métodos y materiales complementarios” (p. 55).

Por otro lado, los profesores no siempre tienen conocimientos generales de fonética ni pedagógicos para llevarla a cabo de una manera satisfactoria, por lo tanto, deberían recibir instrucción. Uno de los principales problemas es la confusión entre la enseñanza de la fonética y la pronunciación, las cuales hay que desvincular. Según Cantero (1998, citado en Usó Vicedo, 2008) “enseñar pronunciación significa mostrar las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto” (p. 56), mientras que la fonética “estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana [...], desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura” (Cantero, 2003, citado en Usó Vicedo, 2008, p. 56). En el aula de ELE debería enseñarse la pronunciación ya desde los primeros niveles y no fonética o fonología, puesto que lo que el alumno necesita es saber pronunciar y no hacer transcripciones.

Los profesores deben plantearse qué tipo de pronunciación y acento quieren enseñar, adecuándose a las necesidades de los alumnos y prestando atención a las variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas. Los alumnos, en definitiva, “deberían recibir la norma que usen sus profesores, la que transmitan los medios de comunicación a los que tengan acceso y la que hable la comunidad lingüística en la que estén inmersos, si estudian en un país hispanohablante” (Carbó et al., 2003, citado en Usó Vicedo, 2008, p. 69).

2.2.2. LA ENSEÑANZA DE E/LE EN ALEMANIA

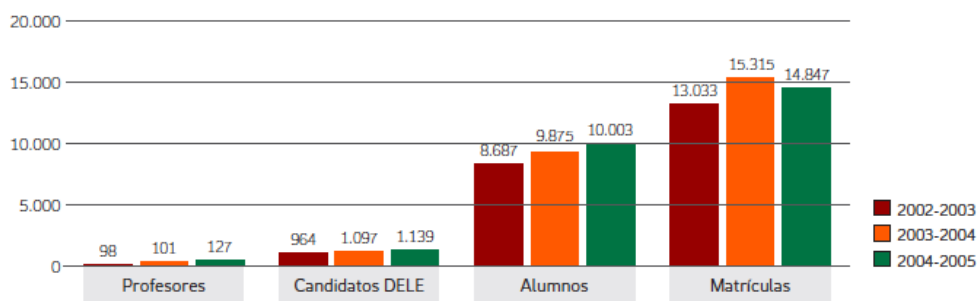
En los últimos años en Alemania se ha producido un aumento del interés por el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera hasta el punto de convertirse en la segunda lengua más estudiada por adultos y la tercera en el contexto escolar. En general, la demanda ha aumentado en un 20,4% en relación a otras lenguas extranjeras tales como el inglés, francés, ruso, italiano y turco que no superan el 6% (Olmos Serrano, 2006).

Ya desde 1997 el Goethe-Institut persistía en la idea de promover el multilingüismo y la interculturalidad. En las últimas décadas se ha trabajado por una educación bilingüe y una enseñanza de lenguas extranjeras que comienza desde el Kindergarten (equivalente a la guardería) o la Grundschule (equivalente a la educación primaria). En la educación secundaria el inglés sigue ocupando la posición de primera lengua extranjera, pero en el Gymnasium (instituto de educación secundaria orientado a la realización de la selectividad y posteriormente una carrera universitaria) los alumnos pueden inclinarse por el aprendizaje de una segunda lengua extranjera a partir del sexto o séptimo curso dentro de las que cabe mencionar el español.

En el ámbito escolar este idioma se sitúa en un tercer puesto por detrás del inglés y el francés. Sin embargo, el interés por su aprendizaje aumenta a un ritmo más que considerable. Según Olmos Serrano (2006) de 151.700 alumnos entre 2002 y 2003 a 213.400 entre 2004 y 2005, dejando totalmente de lado al tradicional aprendizaje del ruso que tuvo gran importancia debido a cuestiones históricas.

Gracias al gran número de hablantes y también a las labores llevadas a cabo por España en materia de política exterior a través de las cuales se ha conseguido mejorar las relaciones con los países a los que había estado asociada tradicionalmente e incrementar la importancia de su papel en la UE, el español ha pasado a ser una lengua a la que se le puede sacar un gran rendimiento en el ámbito laboral. Por ello se han creado cursos especializados de español para el turismo, los negocios o la hostelería y también para la formación profesional en función de las necesidades de los alumnos. Asimismo, el Instituto Cervantes se encarga en parte de la gran demanda de aprendizaje de ELE para la enseñanza no reglada. A continuación, se pueden ver los datos de esta evolución:

Figura 3: Datos de la evolución del Instituto Cervantes en Alemania



Fuente: *Olmos Serrano* (2006: 260)

Sin embargo, la Conserjería de Educación de España en Alemania está convencida de que las cifras de la demanda del español son incluso más elevadas y no son atendidas por

la fuerte presión que ejerce el profesorado de francés para que se mantenga la enseñanza de este idioma, además de la situación geográfica de los diferentes Estados, que a veces les lleva a adquirir compromisos con la enseñanza de idiomas de los países circundantes (francés, holandés, danés, polaco y checo fundamentalmente) y, por último, la actual situación de crisis económica que atraviesa el país (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 29).

2.2.3. SONIDOS IDÉNTICOS, SIMILARES Y DIFERENTES

La corteza auditiva del cerebro de los niños tiene una gran capacidad de percepción de sonidos, de hecho, durante el primer año de edad, van discriminando todos aquellos que pertenecen a su lengua materna de los restantes, ajenos y propios de otras lenguas extranjeras. Con el tiempo, los niños pierden esta capacidad connatural de identificación por lo que

la fonética es el aspecto de la adquisición de la lengua que más pronto se fija en el cerebro [...], pero después de la pubertad es prácticamente imposible aprender a hablar sin acento una nueva lengua que contenga sonidos fonéticos inexistentes en la lengua materna (Alvar Flores, 2015, p.90).

Según clasificación de M. J. Gil (2010) recuperada por Alvar Flores (2015), los sonidos se pueden clasificar en idénticos, similares y diferentes.

Los idénticos son aquellos que no presentan ninguna dificultad ya que son exactamente iguales en ambas lenguas; los similares apenas se interponen porque comparten rasgos de articulación y sonoridad en la lengua materna del alumno y la lengua extranjera; por último, los sonidos diferentes, esto es lo que aquí nos interesa, son todos aquellos fonemas novedosos que representan un obstáculo para los alumnos ya que no pertenecen a su sistema fonético-fonológico. En el caso concreto de aprendices germanohablantes del español como lengua extranjera, nos encontramos con los siguientes:

- Los fonemas vibrantes simple y múltiple
- Las oclusivas sordas
- La fricativa interdental sorda
- La fricativa velar sorda
- Las aproximantes
- La nasal palatal sonora
- La lateral palatal sonora

A continuación, se elaborará una comparación entre ambos sistemas consonánticos, en la que se tendrán en cuenta algunos de estos sonidos diferentes los cuales se reflejan en el título del trabajo.

2.2.4. COMPARATIVA DEL SISTEMA CONSONÁNTICO ESPAÑOL Y ALEMÁN

Los fonemas vibrantes españoles y alemanes

El tratamiento de los fonemas líquidos vibrantes presenta una complicación añadida ya que tal y como afirma Pérez (2011)

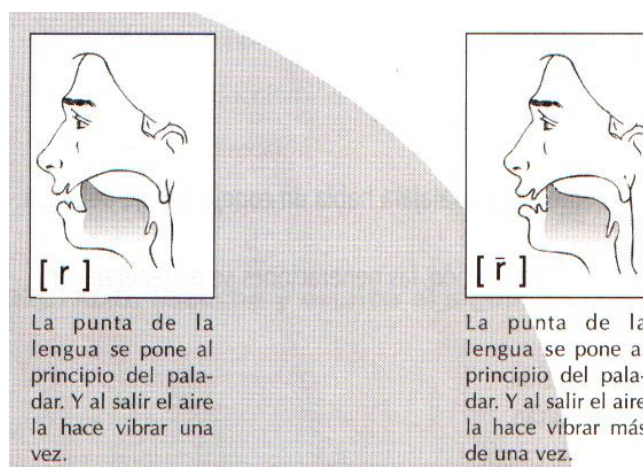
es necesario tener en cuenta que hasta en un 75% de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante [r] (en cualquiera de sus formas posibles: alveolar, uvular, fricativa, etc). Pero, sin embargo, solo un 18% de esas lenguas oponen dos tipos de [r] en su inventario, como hace el español (p. 6).

Por lo tanto, el sistema consonántico español distingue entre el fonema vibrante simple y múltiple: el primero se representa con la grafía “r” en posición intervocálica y el segundo, con la grafía “rr” en inicio de palabra, también precedida de /n/, /l/ o /s/ o “rr” entre vocales.

En cuanto a la articulación, los labios y la mandíbula se mantienen en una cierta posición en función de los fonemas que preceden y se posponen a la vibrante, el ápice de la lengua se arquea hacia arriba de manera que sus bordes tocan los alveolos y, al salir el aire por los laterales, hace que la lengua vibre produciéndose este sonido vibratorio.

Estas consonantes se caracterizan, como es evidente, por la presencia de esta vibración en los órganos fonadores, la cual puede ser solo una, momentánea, de menor frecuencia, duración y tensión muscular si se trata del fonema /r/ o, por el contrario, reiterada, prolongable y con mayor frecuencia, duración y tensión muscular si se trata del fonema /r̄/. Es importante matizar que durante el momento en el que se produce la vibración del fonema /r/, la lengua realiza un movimiento de fuera hacia dentro y, en cambio, si se trata del fonema /r̄/ se mueve reiteradamente de atrás hacia delante.

Figura 4. Punto de articulación de los fonemas /r/ y /r̄/



Fuente: *González y Romero (2002)*

Normalmente los extranjeros llevan a cabo una pronunciación del fonema vibrante múltiple muy similar o idéntico al del fonema vibrante simple, a saber, con una duración y frecuencia notablemente menores en comparación a la pronunciación de /r̄/ que efectuaría un hispanohablante. Como consecuencia de esta alteración, se producen errores en relación a la significación de las palabras por ejemplo, en casos como “caro”/”carro”, “pero”/”perro”, “moro/morro”, “para”/”parra”, etcétera.

En el caso de alumnos con alemán como lengua materna, hay que recalcar que ni si quiera se llega a emitir un fonema alveolar vibrante, sino velar uvular o directamente un ensordecimiento del sonido como veremos a continuación.

Cabe destacar que existen variedades regionales en cuanto a la pronunciación del fonema vibrante especialmente en Latino América. Éste puede ser fricativo en Guatemala, asimilarse de /r/ a /n/ por ejemplo en “internacional”, perderse en posición implosiva como en “cantar” o neutralizarse de /l/ a /r/ en posición implosiva en Cuba o Puerto Rico. No obstante, nos encontraremos en este caso con un “un archifonema total, que no podrá reunir en sí los rasgos de los dos archifonemas parciales de la oposición, sino los del archifonema triunfante en la neutralización. Este archifonema total será relativo y subordinado a la naturaleza de su realización fonética” (López Morales, 1965, p. 184).

Sin embargo, ya que los medios de comunicación juegan un papel muy importante al difundir una pronunciación neutral y siendo “la única modalidad estándar que escucha una buena parte de las audiencias superando la barrera del analfabetismo” (Ávila, 2003, p. 61), será ésta la pronunciación que se va a tratar en este trabajo.

En alemán, también existen diferentes pronunciaciones para la consonante “r” (/r̄/ es inexistente, aunque sí los grafemas “r” y “rr”). La siguiente tabla ilustra perfectamente el desacuerdo existente entre los diferentes autores para los cuales la representación de este fonema puede tener de una hasta cuatro realizaciones distintas.

Tabla 3. Inventario comparado de fonemas alemanes en diferentes investigaciones

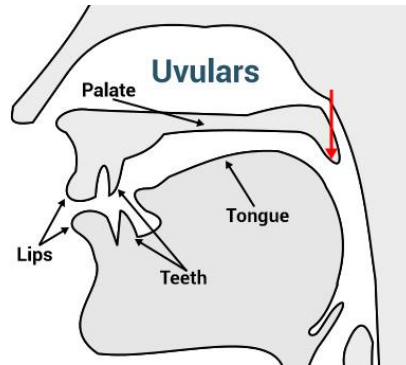
| | número total de elementos | elementos adicionales | Representación de r consonántica |
|--|---------------------------|---|----------------------------------|
| Hirschfeld (1983: 170) | 21 | /ʁ/ | /ʁ ²⁶ / |
| Stock/Hirschfeld (1996: 23, <i>apud</i> Dieling/Hirschfeld, 2000: 195) | 21 | /r/ | /r/ |
| Cartagena/Gauger (1989: 31) | 21 ²⁷ | /r/ | /r/ |
| Vicente Álvarez (1995: 61) | 22 | /r, R/ | /r, R/ |
| Mangold (2005: 44) | 27 | /r, R, ʁ, r/ /θ, ð/ ²⁸ /l/ | /r, R, ʁ ²⁹ , r |

Fuente: Zimmermann (2015: 58)

En este trabajo, siguiendo el razonamiento anterior, se analizarán de nuevo los sonidos aceptados y que predominan en los medios de comunicación, es decir, [ʁ] (fricativo uvular sonoro) y [R] (vibrante uvular sonoro). Asimismo [r] también es un sonido aceptado que se correspondería con nuestro fonema vibrante simple, sin embargo, su pronunciación no está extendida ya que se queda relegada a zonas del sur de Alemania, Austria y Suiza. Que un hablante se decante por la realización del sonido [ʁ] o [R] no tiene nada que ver con una oposición o diferencia de significado como en el caso del español, sino que simplemente depende de circunstancias socioculturales, geográficas o intrínsecas al emisor. En todo caso, lo que sí que queda

claro es que el lugar de articulación es postdorsal uvular, a diferencia de las vibrantes españolas el cual es alveolar coronal.

Figura 5. Punto de articulación de los fonemas [ʀ] y [R]



Fuente: <http://www.learnlanguagesonyourown.com/places-of-articulation.html>

Otro de los errores frecuentes en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera tiene que ver con la vocalización, es decir, la suavización y transformación a vocal de la erre al final de una sílaba. Este sonido se transcribe como [e] o [ɐ] si se trata de una vocal larga y hace que se produzcan malentendidos entre los verbos en infinitivo y conjugados, por ejemplo:

| Palabra | Hispanohablante | Germanohablante |
|---------|-----------------|-----------------|
| cantar | [k a ŋ t a r] | [k a ŋ t e] |
| canta | [k a ŋ t a] | [k a ŋ t a] |

El fonema español fricativo interdental vs. el fonema alemán africado alveolar

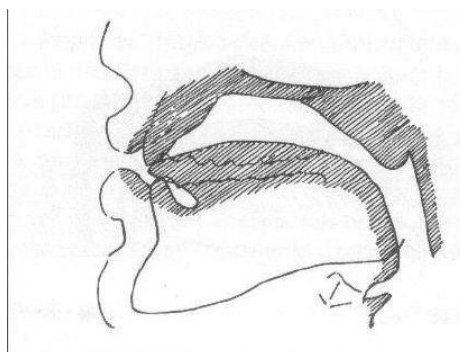
El fonema /θ/ fricativo interdental sordo existente en la lengua española representa una peculiaridad y, a su vez, una dificultad más para los estudiantes germanohablantes puesto que en su idioma no existen los fonemas interdentesales.

La grafía se corresponde con la consonante “z” seguida de “a”, “o” o “u”, esta misma consonante en posición final de sílaba o “c” acompañada de “e” o “i”. Aleza (1999) apunta que este fonema tiene su origen en el árabe ya que

El *ṣād* [decimocuarta letra del alfabeto árabe] representa en árabe clásico el fonema fricativo dental enfático sordo que se transcribía en español medieval cuando iba en posición inicial con las grafías <c>, <ç>, es decir, equivalía al fonema fricativo dental sordo /š/, que en la actualidad se ha convertido en el fonema fricativo interdental sordo /θ/ (p. 197).

Para su correcta articulación, el ápice de la lengua debe situarse entre los dientes superiores e inferiores produciéndose una fricción en los órganos fonadores con la salida del aire.

Figura 6. Punto de articulación del fonema /θ/



Fuente: <https://es.slideshare.net/RdelMoral/6-el-fonema-como-unidad-de-lenguaosep09>

Sin embargo, es importante mencionar la existencia de un fenómeno fonético denominado seseo, el cual predomina en el sur de España, las Islas Canarias y Latinoamérica. Este consiste en la sustitución del fonema fricativo interdental sordo por un alófono del fricativo alveolar sordo /s/. Esta pronunciación es correcta y aceptada, pero en este trabajo vamos a realizar una propuesta de intervención para la práctica de /θ/, ya que ambos fonemas se oponen distintivamente conllevando así a un cambio de significado, por ejemplo, “casa” frente a “caza”.

Como ya se ha mencionado al principio de este epígrafe, en alemán no existen los fonemas interdentes, por lo que no hay ningún sonido comparable. En cuanto a la grafía, las consonantes “z” y “c” seguida de “e” o “i” se corresponden con un fonema africado alveolar sordo con aire pulmonar egresivo del cual carece la lengua española. Un ejemplo de ello es la palabra alemana “Ziel”, que se transcribe como [tsi:l] y no [θ:l]. En cuanto a la articulación, se produce una obstrucción completa del aire similar a lo que sucede con las oclusivas, pero a su vez una pequeña abertura posibilita la salida del aire como ocurre con las fricativas.

Los fonemas españoles lateral palatal y fricativo palatal vs. el fonema alemán aproximante palatal

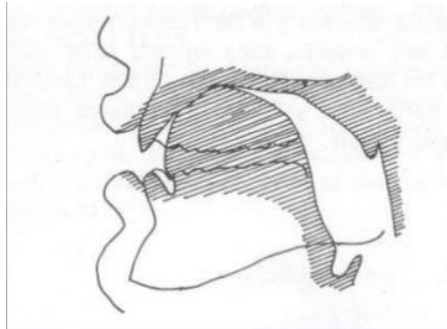
El fonema español lateral palatal sonoro /λ/ se corresponde con el dígrafo “ll” y, aunque esta grafía es una duplicación del fonema lateral alveolar sonoro, su sonido es único. Su origen se encuentra en la evolución de los grupos latinos “pl-“, “cl-“ y “fl-“ a principio de palabra y la consonante latina “ll” a mitad de palabra.

Hoy en día, en la mayor parte de los países hispanohablantes se ha producido una neutralización de /λ/ y el fonema fricativo palatal sonoro /j/, de manera que

el uso de la lateral palatal /λ/ queda relegado a ciertas áreas del dialecto castellano en la Península Ibérica así como a unas pocas áreas de Sudamérica (por ej., Paraguay y el altiplano andino de Bolivia y Ecuador). En todas estas variedades el uso de este fonema está en recesión, i.e., casi desapareciendo de las zonas más urbanas y entre las generaciones más jóvenes (Schwegler, Kempff y Ameal-Guerra, 2010, p. 293).

Su articulación se produce mediante el contacto entre el dorso de la lengua y la parte central del paladar y a su vez, una fricción en el momento en el que el aire pasa por los lados de la lengua.

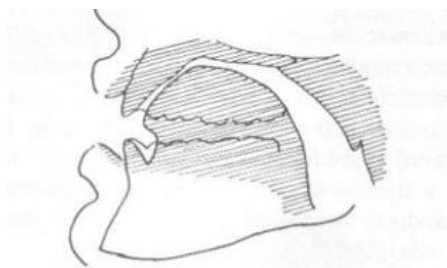
Figura 7. Punto de articulación de /λ/



Fuente: <https://es.slideshare.net/RdelMoral/6-el-fonema-como-unidad-de-lenguaosep09>

En cuanto al fonema fricativo palatal sonoro, tiene su origen en las palabras latinas que no evolucionaron produciéndose una velarización. La grafía se corresponde con la consonante “y” o “hi” seguida de vocal y en lo que respecta a su articulación, la principal diferencia con respecto a /λ/ es que el aire sale por un pequeño canal entre la lengua y el paladar tal y como se puede observar en la siguiente figura:

Figura 8. Punto de articulación de /j/



Fuente: <https://es.slideshare.net/RdelMoral/6-el-fonema-como-unidad-de-lenguaosep09>

Sin embargo, es importante mencionar el fenómeno lingüístico dialectal denominado yeísmo extendido por buena parte de Sudamérica, a través del cual desaparecen los fonemas /λ/ y /j/, siendo sustituidos por un sonido fricativo prepalatal sonoro estridente.

En el sistema fonológico alemán, en cambio, no existen ni el fonema lateral palatal ni el fricativo palatal, sino una aproximante palatal dorsal sonora /j/ correspondiente a la grafía “j” y “y” a principio de palabra. En cuanto a la grafía “ll” simplemente es una consonante doble la cual indica que la vocal anterior es corta.

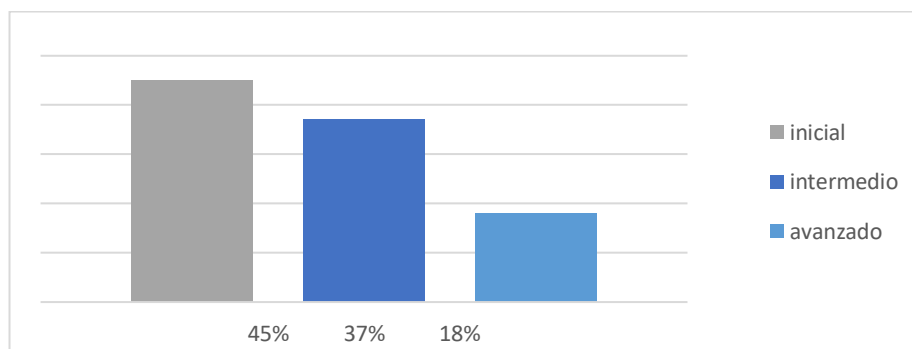
Teniendo en cuenta todas las diferencias expuestas anteriormente mediante este estudio comparativo, se va a plantear a continuación una propuesta didáctica que, a través de una serie de actividades, pretende poner en marcha la práctica y mejora de la pronunciación de los alumnos para que progresivamente se solventen los errores comunicativos producidos por una incorrecta pronunciación y/o un cambio de significado.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. PRESENTACIÓN

Tanto el sistema educativo español como el alemán dedican más tiempo a la gramática y al vocabulario que a la instrucción de la competencia fonológica. A continuación, se muestra un gráfico que refleja la decadencia de las actividades destinadas al ejercicio de la competencia fonológica en tanto en cuanto el nivel de dificultad aumenta.

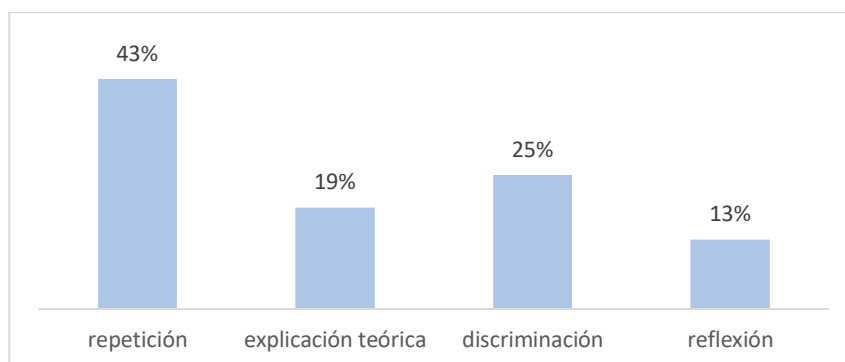
Figura 9. Porcentaje de actividades para la práctica de la competencia fonológica por niveles



Fuente: Elaboración propia a partir de Ahumada (2010: 75)

La figura 9, por su parte, evidencia la tendencia inquebrantable de seguir utilizando ejercicios de repetición en el aula, dentro de los cuales destacan la reproducción de sonidos y de la entonación. Por el contrario, se dejan completamente de lado los ejercicios de reflexión que son tan importantes para que el alumno interiorice los conocimientos aprendidos y le ayuden en su posterior aprendizaje autónomo.

Figura 10. Tipos de actividades para la práctica de la competencia fonológica



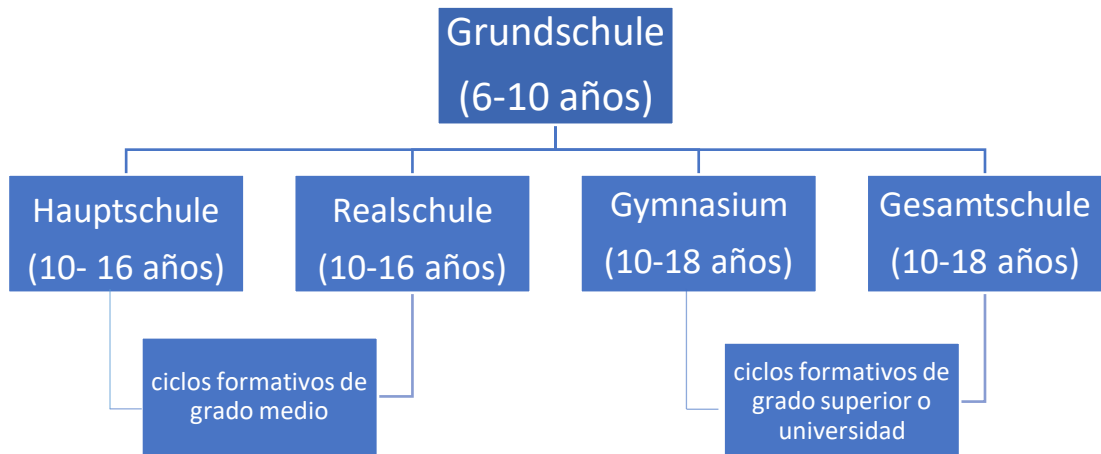
Fuente: Elaboración propia a partir de Ahumada (2010: 76)

El propósito de la confección de esta unidad didáctica es, por lo tanto, impulsar la enseñanza de la competencia fonológica a todos los niveles en el aula de Español como Lengua Extranjera, dejando atrás los clásicos ejercicios de repetición e incluyendo la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

3.2. CONTEXTO

Esta propuesta didáctica está pensada para poder ser desarrollada en diversidad de centros educativos. En España, en instituciones especializadas en la enseñanza de ELE y en Alemania, se podría aplicar a las clases de español impartidas en el Gymnasium y la Gesamtschule (dos de las cuatro posibilidades institucionales que existen para la educación secundaria donde también se ofertan otras lenguas extranjeras como pueden ser el francés, holandés, etcétera) y en los cursos de español en universidades.

Figura 11. Sistema educativo alemán



Fuente: Elaboración propia a partir de Baumert et al. (1992)

Debido a la gran oferta e interés por el aprendizaje del español, el tipo de alumnado comprendería desde jóvenes germanohablantes a partir de los 14 o 15 años de edad aproximadamente, pasando por alumnos universitarios de intercambio o programas Erasmus, hasta adultos. Todos ellos con un nivel educativo alto u orientado, como se puede observar en la figura 11, a la universidad o ciclos formativos de grado superior y que ya tienen la experiencia en el aprendizaje de otra lengua extranjera como puede ser el inglés.

3.3. OBJETIVOS

La finalidad de la presente propuesta didáctica es ayudar a la resolución y la mejora de las dificultades fonético-fonológicas propias que acaecen en alumnos germanoparlantes en clase de ELE.

Los objetivos específicos de la misma son los siguientes:

- Poner en práctica la pronunciación de los fonemas líquidos vibrantes, simple y múltiple, el fonema fricativo interdental sordo, el fonema lateral palatal sonoro y el fonema fricativo palatal sonoro.
- Tomar conciencia de las diferencias sonoras y articulatorias entre los fonemas vibrantes españoles y alemanes.
- Fomentar una expresión natural más próxima a la de un hablante nativo.
- Impulsar una pronunciación progresivamente más fluida.
- Aumentar el inventario fonético de los alumnos.
- Solventar las dificultades fonético-fonológicas.
- Alcanzar una corrección fonética con respecto a la articulación y producción de los sonidos a tratar.
- Relacionar los fonemas con la grafía correspondiente.
- Generar confianza en el alumno para que los factores afectivos (ansiedad, autoestima, motivación...) no le bloqueen a la hora de expresarse.
- Incentivar el trabajo en grupos o parejas para favorecer un clima basado en el respeto.
- Plantear actividades en las que se incluya la integración distintas destrezas tales como la comprensión lectora y auditiva y expresión e interacción orales de manera que el alumno adquiera un nivel de competencia tanto en la producción como en la recepción de dichos fonemas.
- Evaluar al alumno según el grado de dominio en la pronunciación, es decir, en función del nivel de inteligibilidad del mensaje, fluidez, naturalidad y claridad expresivas y correcta articulación de los fonemas.

3.4. CONTENIDOS

Los contenidos a tratar a partir de las actividades que se van a desarrollar en esta propuesta didáctica, los cuales siempre pueden ser modificados en función del nivel, los conocimientos y las necesidades de los alumnos, son:

- La articulación y percepción de sonidos y más concretamente, según el MCER, la producción y reconocimiento de fonemas y sus alófonos, y la identificación de los rasgos sonoros y articulatorios que difieren entre los fonemas.
- La ortografía
- La sinonimia
- Las palabras derivadas
- Las palabras homófonas
- La pronunciación dialectal y el yeísmo

Las destrezas en las que se enmarcan los contenidos de las actividades son:

- La comprensión auditiva cuyos niveles se extienden según el MCER desde una comprensión de materiales auditivos de ritmo lento con una articulación y pausas exageradas hasta la comprensión de cualquier tipo de habla independientemente de la velocidad y el canal de transmisión.
- La expresión oral que parte de la expresión de frases sencillas relacionadas con personas y lugares hasta la formulación de discursos fluidos, coherentes y cohesionados pudiendo llegar a explicar pequeños matices.
- La interacción oral en cuyo caso el alumno puede participar a través de frases sencillas, pero con constantes repeticiones y a un ritmo lento en niveles iniciales hasta un punto en el que se hace un uso correcto de expresiones idiomáticas y coloquiales y se es conocedor de los significados connotativos y de las inferencias.
- La comprensión lectora en la que se emprende un camino desde la comprensión de textos breves y sencillos hasta la de cualquier tipo de texto con diferentes grados de extensión y complejidad.

Para satisfacer sus necesidades, los alumnos precisan de la realización de actividades de carácter comunicativo en las que se efectúen actos comunicativos tales como hablar, escribir, escuchar o leer un texto, u otro tipo de actividades como la conversación y la correspondencia que son denominadas interactivas por el MCER.

3.5. METODOLOGÍA

Esta propuesta didáctica está basada principalmente en el enfoque comunicativo. En ella, el alumno es el protagonista. El profesor observa, guía, corrige y puede ayudar, pero el trascurso de la clase se lleva a cabo a través de la participación activa de los alumnos. De este modo, se fomenta un aprendizaje progresivamente más autónomo en el que el alumno va desarrollando por sí mismo estrategias que le ayudarán en el futuro a desenvolverse con soltura en conversaciones reales.

Se ofrece especial importancia al uso de la lengua como medio para transmitir necesidades, pensamientos, etcétera, por lo que, en las actividades, se ha intentado introducir el mayor número posible de destrezas sin perder de vista el plano fonético que es el tema que nos compete. Asimismo, se busca que, una vez cumplidos los objetivos que se proponen para las actividades, el alumno pueda sacarles provecho en situaciones comunicativas de la vida real.

El sistema de trabajo es variado y se proponen actividades tanto individuales, por parejas o grupales de manera que se promueve una educación basada en la cooperación y la tolerancia. Estas actividades están diseñadas en función del nivel de dificultad y se procura que el aprendizaje de las palabras se realice de manera contextualizada, lo que favorece su estudio, almacenamiento y recuperación.

La metodología es a su vez flexible, es decir, se puede adaptar en todo momento a las necesidades de los alumnos dependiendo de su edad, origen o conocimientos previos sobre ciertos temas. El diálogo con los alumnos es muy importante para saber qué temas les interesan más, qué les motiva o les inquieta y el error es simplemente contemplado como una parte más del proceso de aprendizaje que, una vez superado, conducirá a resultados satisfactorios. De esta manera se da especial importancia a los factores afectivos que tan decisivos son para conseguir un buen rendimiento e ir progresando positivamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.6. CRONOGRAMA

El siguiente cronograma está dividido en tres sesiones en las que se trabajará respectivamente los tres niveles establecidos por el MCER. En cada sesión se realizarán cuatro actividades generalmente de 90 minutos que se corresponden con los fonemas a tratar y que sumarán seis horas para los niveles A y B, y seis horas y media para el nivel C.

| SESIÓN | NIVEL | ACTIVIDAD | DURACIÓN | DURACIÓN TOTAL |
|-----------------|-------|---|--|-----------------|
| Sesión 1 | A1-A2 | -Actividad 1: ¿r o rr? -Actividad 2: El universo sobre mí -Actividad 3: Averigua de qué se trata -Actividad 4: ¿Se te traba la lengua? | 90 minutos 90 minutos 90 minutos 90 minutos | 6 horas |
| Sesión 2 | B1-B2 | -Actividad 1: Recrear una historia -Actividad 2: Canción del pirata -Actividad 3: ¿Dónde está...? -Actividad 4: ¿Qué es? | 90 minutos 90 minutos 90 minutos 90 minutos | 6 horas |
| Sesión 3 | C1-C2 | -Actividad 1: Cuéntalo con sinónimos -Actividad 2: ¿Qué película vamos a ver hoy? -Actividad 3: ¿Quién lo dice? -Actividad 4: La casa de Bernarda Alba | 90 minutos 90 minutos 90 minutos 2 horas | 6 horas y media |

3.7. ACTIVIDADES

Estas actividades están dirigidas a alumnos germanoparlantes que, debido a las diferencias existentes entre ambas lenguas, tienen dificultades a la hora de pronunciar correctamente. Las actividades, por lo tanto, están encauzadas a mitigar los posibles obstáculos fonético-fonológicos de los aprendices. No podemos olvidar que la pronunciación es uno de los factores más importantes y decisivos en el intercambio comunicativo y, por lo tanto, para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

La presentación de las actividades se realizará a modo de tabla en la que aparecerá reflejado el título de cada actividad, la duración y los objetivos específicos para cada una de ellas, su desarrollo, la utilización de qué recursos y una evaluación. Asimismo, durante todas las sesiones el profesor proveerá a los alumnos de estrategias como las mencionadas por el MCER en función de sus necesidades.

La primera sesión se corresponde con los niveles iniciales A1 y A2. A excepción de la segunda actividad, todas ellas están pensadas para ser realizadas por parejas de manera que el alumno deba interactuar obligatoriamente con el compañero sacando el mayor rendimiento posible a la expresión y comprensión orales.

| SESIÓN 1 |
|--|
| Actividad 1: ¿r o rr? |
| Duración: 90 minutos Temporalización: La actividad no está sujeta a una organización temporal estricta, depende del ritmo de la clase. |
| Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Practicar la pronunciación de los fonemas /r/ y /r̄/- Relacionar la grafía con el consiguiente cambio de significado |
| Desarrollo: Por parejas, cada alumno recibe una mitad de los siguientes pares de palabras e imágenes que las describen: pera-perra, caro-carro, pero-perro, jara-jarra, para-parra, moro-morro. En primer lugar, deben repetirlas hasta pronunciarlas correctamente. Seguidamente, tienen que realizar una definición para explicarle al compañero oralmente qué significa la palabra. |

| |
|--|
| <p>En la segunda parte de la actividad, los alumnos tienen que rellenar los huecos de las frases (ver anexo 1) con la palabra que corresponda ayudándose del diccionario en el caso de que no conozcan el significado de las mismas.</p> <p>Por último, deben reflexionar sobre si conocen otros pares de palabras que conlleven a errores de significado debido a una mala pronunciación y se hará una puesta en común con toda la clase.</p> |
| <p>Recursos:</p> <p>Bolígrafo, papel y diccionario.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará si el grado de corrección fonética y ortográfica y la fluidez son satisfactorias.</p> |
| <p>Actividad 2: El universo sobre mí</p> |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización: La actividad no está sujeta a una organización temporal estricta, depende del ritmo de la clase.</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la pronunciación y la escritura de las palabras que contengan el fonema /θ/ - Ampliar el vocabulario a través de las palabras derivadas |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Escuchar y completar los huecos con palabras que contengan el fonema /θ/ en el texto de la canción (ver anexo 2).</p> <p>A continuación, se pondrán en común con ayuda del profesor aspectos relativos a la pronunciación y las normas de escritura de las consonantes “c” y “z” (imposibilidad de combinar la “z” con las vocales “a”, “o” y “u” y el cambio consecuente de sonido al combinar la “c” con esas tres vocales).</p> <p>Seguidamente el alumno debe buscar el mayor número posible de palabras derivadas a partir de las contenidas en la canción y rellenar la tabla (ver anexo 3) con los prefijos y sufijos utilizados, clasificando las palabras por categorías e intentando averiguar su significado.</p> |
| <p>Recursos:</p> <p>CD de audio, papel y bolígrafo.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará el grado de corrección fonética y ortográfica y utilización correcta de los recursos de prefijación y sufijación.</p> |

| |
|--|
| Actividad 3: Averigua de qué se trata |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> -30 minutos para los ejercicios relativos a la grafía y su significado -30 minutos para la búsqueda de información sobre las fallas -30 minutos para la exposición oral |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la escritura y la pronunciación de palabras que contienen el fonema /j/ - Reflexionar sobre la pronunciación y el significado de palabras homófonas - Ampliar los conocimientos culturales sobre España |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Los alumnos deben completar los huecos con la grafía correcta de las palabras que van a escuchar: hoy, mayo, callo, llover, yoyó, ayer, llorar, gallo, hiena, hielo.</p> <p>Después por parejas, deben construir una frase con una palabra de los siguientes pares y su compañero/a debe adivinar de qué palabra se trata según el significado: valla-vaya, halla-haya, malla-maya, falla-faya.</p> <p>En la segunda parte, el profesor explicará a los alumnos que una de las acepciones de la palabra “falla” hace referencia a una festividad en Valencia. Los alumnos visualizarán el siguiente tráiler https://www.youtube.com/watch?v=uni2W4ithP8 y por parejas tienen que buscar en internet información sobre estas fiestas para realizar una breve exposición oral en la que expliquen al resto en qué consisten.</p> |
| <p>Recursos: CD de audio, papel, bolígrafo, e internet.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará el grado de corrección fonética y ortográfica. Asimismo, se tendrá en cuenta el grado de fluidez, coherencia y comprensión de la expresión oral.</p> |
| Actividad 4: ¿Se te traba la lengua? |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> -45 minutos para la memorización del trabalenguas y búsqueda del grupo -45 minutos para la creación de un nuevo trabalenguas |

| |
|--|
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la pronunciación y las distintas grafías de palabras que contengan el fonema /j/ - Incentivar la fluidez y naturalidad en el habla |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El profesor preparará cuatro trabalenguas que contengan el fonema /j/ y los repartirá entre los alumnos de manera aleatoria. Cada alumno debe memorizar el suyo pronunciándolo correctamente y lo más rápido posible, repetírselo a los compañeros y encontrar a todos aquellos que pertenezcan a su grupo.</p> <p>Una vez agrupados, deberán crear uno cuyo eje central sea el fonema /j/ y explicar al resto de los compañeros oralmente las palabras que no conozcan.</p> |
| <p>Recursos: Papel y bolígrafo.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará la corrección fonética y la participación activa en el aula.</p> |

En la segunda sesión se trabajarán los niveles intermedios B1 y B2. Siguiendo la mecánica utilizada para la sesión 1, es decir, en un intento de elaborar actividades lo más comunicativas posibles, se divide la clase por grupos. De esta manera el alumno debe ir acostumbrándose progresivamente a comunicarse con un público más amplio.

| SESIÓN 2 |
|---|
| <p>Actividad 1: RecRear una historia</p> |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> -45 minutos para la visualización del video y la creación de la historia -45 minutos para la invención de un anuncio publicitario |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la pronunciación y escritura de las palabras que contengan los fonemas /r/ y /r̄/ - Practicar expresión oral de manera improvisada - Incentivar la escritura creativa - Ampliar los conocimientos culturales |

| |
|---|
| <p>Desarrollo:</p> <p>Se divide la clase en dos grupos. Uno de ellos debe anotar las palabras del video publicitario (https://www.youtube.com/watch?v=vU9WnDTJvPM) que contengan el fonema /r/ y el otro, las que incluyan /r̄/. Después deben construir en conjunto y oralmente una historia que abarque todas las palabras con fonemas vibrantes escritas anteriormente. Debe realizarse de manera espontánea y las frases deben estar elaboradas cumpliendo unos requisitos mínimos de complejidad propios del nivel a tratar.</p> <p>Por último, esos mismos grupos deben crear de forma escrita un anuncio publicitario para aumentar el turismo en su ciudad o país de origen utilizando el mayor número posible de palabras que contengan fonemas vibrantes y destacando las peculiaridades de esa región.</p> |
| <p>Recursos: Internet, papel y bolígrafo.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará positivamente la creatividad y participación activa en el aula, así como la correcta pronunciación de los fonemas y la relevancia y coherencia de los contenidos expuestos.</p> |
| <p>Actividad 2: Canción del pirata</p> |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización: La actividad no está sujeta a una organización temporal estricta, depende del ritmo de la clase</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la pronunciación del fonema /θ/ - Dar a conocer al alumno el género literario español - Ejercitar la competencia literaria - Mejorar la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Los alumnos van a escuchar mediante el siguiente tráiler (https://www.youtube.com/watch?v=kKkETDilhA) un fragmento del poema “Canción del pirata”. Deben anotar todas las palabras escuchadas que contengan el fonema /θ/ y se aclarará su significado en el caso de que no se conozca. Después lo leerán en voz alta haciendo especial hincapié a la pronunciación y a la entonación propias del género poético (ver anexo 4). El profesor les dará información sobre el autor, la época y el estilo de manera que el poema quede debidamente contextualizado. Los alumnos pueden interactuar y plantear todas las preguntas que consideren necesarias.</p> |

| |
|---|
| Seguidamente se hará una puesta en común sobre el significado y el mensaje que quiere transmitir el poema. |
| Recursos: Papel, bolígrafo e internet. |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará la corrección fonética, los aspectos prosódicos y la entonación. De igual manera se tendrán en cuenta positivamente la participación activa y la aportación de ideas o expresión de los sentimientos o afectividad que se generan a través del poema.</p> |
| Actividad 3: ¿Dónde está...? |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización:</p> <p>-20 minutos para la búsqueda de comunidades autónomas, provincias o regiones</p> <p>-40 minutos para la preparación de la exposición oral</p> <p>-30 minutos para la presentación de los grupos</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la pronunciación y las distintas grafías de las palabras con el fonema /j/ - Ampliar los conocimientos culturales y geográficos de los países hispanohablantes - Acrecentar la fluidez |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Los alumnos deben buscar, con ayuda de internet, nombres de comunidades autónomas, provincias o regiones de países hispanohablantes que contengan el fonema /j/. Posteriormente deben leer esa lista en voz alta para practicar la pronunciación.</p> <p>Divididos por grupos, elegirán uno de esos países y prepararán una exposición oral con ayuda de un PowerPoint en la que se incluyan datos generales y culturales característicos de esos lugares. Deben intentar en la medida de lo posible utilizar palabras que contengan el fonema a tratar y el discurso debe ser original y de creación propia.</p> |
| Recursos: Internet, papel, bolígrafo y PowerPoint. |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará el grado de corrección fonética, fluidez, coherencia y cohesión y relevancia de los contenidos.</p> |

| |
|--|
| Actividad 4: ¿Qué es? |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización: La actividad no está sujeta a una organización temporal estricta, depende del ritmo de la clase</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Practicar la pronunciación y las distintas grafías de las palabras con el fonema /j/ - Ampliar vocabulario - Repasar los tiempos verbales |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Se reparten tarjetas con palabras que contengan las grafías “ll”, “y” y “hi”. Los alumnos deben, mediante pistas que incluyan cualquier tipo de estrategia o mecanismo aprendida hasta el momento, intentar que el resto averigüe de qué se trata.</p> <p>Después tienen que completar el crucigrama (ver ejemplo del anexo 5) con los verbos que contienen el fonema /j/ conjugados en el tiempo requerido, de manera que se haga una revisión de los tiempos verbales aprendidos hasta el momento.</p> |
| <p>Recursos: Tarjetas, crucigrama y bolígrafo.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará el uso de estrategias y autonomía del alumno en la toma de decisiones y la corrección fonética y ortográfica.</p> |

La tercera y última sesión está pensada para los niveles avanzados C1 y C2. A diferencia del resto de sesiones, estas actividades están especialmente vinculadas con la utilización y el aprovechamiento de recursos de prensa y audiovisuales, así como con la realización de debates y exposiciones orales. En este caso, la argumentación y refutación juegan un papel importante, al igual que la creación de un discurso coherente, cohesionado y adecuado al contexto. Asimismo, estas actividades intentan impulsar la creatividad del alumnado.

SESIÓN 3

Actividad 1: Cuéntalo con sinónimos

Duración: 90 minutos

Temporalización:

-45 minutos para trabajar con el artículo

-45 minutos de debate

Objetivos:

- Practicar la pronunciación y la escritura de las palabras que contengan los fonemas /r/ y /r̄/
- Ampliar vocabulario
- Mejorar la interacción oral

Desarrollo:

Los alumnos reciben una carta al director perteneciente al periódico El País (ver anexo 6). Deben sustituir individualmente las palabras entre paréntesis por sinónimos que contengan alguno de los fonemas vibrantes. Se hará una puesta en común de las palabras elegidas y después, se realizará un debate sobre el problema y las posibles soluciones para solventarlo, así como una comparativa sobre la situación entre España y el país de origen del alumnado utilizando, en la medida de lo posible, palabras que contengan estos fonemas.

Recursos: Internet, papel y bolígrafo.

Evaluación:

A partir de la observación en el aula, el profesor valorará la corrección fonética y ortográfica, la riqueza léxica del alumnado, la fluidez, la coherencia y cohesión de los argumentos aportados en la expresión oral y la interacción con el resto de los compañeros.

Actividad 2: ¿Qué película vamos a ver hoy?

Duración: 90 minutos

Temporalización:

-45 minutos de preparación

-45 minutos para la exposición de los grupos

Objetivos:

- Practicar la pronunciación del fonema /θ/
- Mejorar la fluidez en la expresión oral
- Crear un interés en el alumno para adentrarse en la cultura hispanohablante

| |
|--|
| <p>Desarrollo:</p> <p>Por grupos, cada uno de ellos debe escoger el tráiler de una película española o latinoamericana que le interese. Debe presentársela al resto de los compañeros realizando un resumen y dando argumentos oralmente sobre por qué la recomendarían. Todo ello intentando utilizar el mayor número posible de palabras que contengan el fonema /θ/.</p> |
| <p>Recursos: Internet, papel y bolígrafo.</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará el grado de corrección fonética, fluidez y coherencia y cohesión de los argumentos utilizados.</p> |
| <p>Actividad 3: ¿Quién lo dice?</p> |
| <p>Duración: 90 minutos</p> <p>Temporalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> -20 minutos para la audición -20 minutos para la visualización del video y las explicaciones por parte del docente -50 minutos para el debate |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la correcta pronunciación del fonema /j/ y sus distintas grafías - Reflexionar sobre la articulación de los fonemas - Mejorar la fluidez en el habla - Informar y dar a conocer la pronunciación yeísta |
| <p>Desarrollo:</p> <p>El alumno debe reconocer si la pronunciación de las palabras que va a escuchar es correcta y si son articuladas por un hispanohablante o un extranjero. Seguidamente debe recapacitar sobre aquellas que no fueron pronunciadas correctamente y cuáles podrían ser los fallos cometidos.</p> <p>A continuación, los alumnos van a visualizar un video (https://www.youtube.com/watch?v=xkHS6pFAxMU) en el que se pueden escuchar algunas palabras que están pronunciadas según el yeísmo. Deben identificarlas y posteriormente el profesor dará algunas informaciones sobre este fenómeno fonético.</p> <p>Por último, se realizará un debate en el aula sobre la victoria del presidente estadounidense Donald Trump, su postura respecto a los extranjeros y sus posibles consecuencias.</p> |
| <p>Recursos: CD de audio, papel, bolígrafo e internet.</p> |

| |
|---|
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará positivamente el reconocimiento por parte de los alumnos de diferentes fenómenos fonéticos y su reflexión acerca de la articulación y sonoridad. Asimismo, se valorará la corrección fonética, la expresión natural y fluida, la relevancia de los argumentos aportados y la interacción con el resto de los compañeros.</p> |
| <p>Actividad 4: La casa de Bernarda Alba</p> |
| <p>Duración: 2 horas</p> <p>Temporalización: La actividad no está sujeta a una organización temporal estricta, depende del ritmo de la clase</p> |
| <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la fluidez y expresión oral - Aplicar todos los conocimientos aprendidos anteriormente |
| <p>Desarrollo:</p> <p>Se realizará una representación en el aula de uno de los actos de “La casa de Bernarda Alba” de Federico García Lorca. La versión de la obra debe ser la original de acorde con el nivel de los alumnos y la elección del acto dependerá del número de aprendientes que haya en la clase. No deben aprenderse el texto de memoria, pero sí conceder especial importancia a la pronunciación, el ritmo y la prosodia.</p> |
| <p>Recursos: Texto de la obra teatral</p> |
| <p>Evaluación:</p> <p>A partir de la observación en el aula, el profesor valorará la corrección fonética, fluidez, expresividad y entonación.</p> |

Estas tres sesiones se caracterizan por tener como objetivo general el tratamiento de la pronunciación, realizar una propuesta que cubre los tres niveles del MCER, seguir un enfoque integrador de destrezas para aproximarse en la medida de lo posible a las tareas comunicativas reales y utilizar una variedad de recursos didácticos, los cuales, serán presentados a continuación en el siguiente epígrafe.

3.8. RECURSOS DIDÁCTICOS

En cuanto a los recursos didácticos necesarios para la ejecución de las actividades, se ha realizado un compendio entre los materiales convencionales y las TIC.

Por un lado, son necesarios recursos como papel, bolígrafo, tarjetas, diccionario o libros. Por otro, se promueve que el alumno saque el mayor provecho y rendimiento posible a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. A través de ellas, se insta a que ellos mismos busquen e investiguen en internet todo lo necesario para la realización de las actividades, por ejemplo, visualizando diferentes materiales audiovisuales como tráilers y un video publicitario a través de youtube u otro tipo de plataformas similares, indagando en los mapas políticos de los países de habla hispana y rastreando en foros u otras páginas para presentar un trabalenguas. A su vez, también se emplea material de prensa en su versión digital y material sonoro para la escucha de canciones y de la pronunciación de diferentes palabras, fonemas y sus alófonos.

3.9. EVALUACIÓN

La evaluación que se llevará a cabo será formativa, a través de la cual el profesor va recaudando datos sobre los progresos y dificultades de los alumnos, con el fin de ofrecerles una retroalimentación al final. Evitando una evaluación final o sumativa, no se desmotiva al alumno simplemente con una nota final, sino que se le informa sobre su evolución.

En la rúbrica que se va a presentar a continuación se evalúan una serie de ítems que han sido seleccionados partiendo de los objetivos y contenidos de las actividades presentadas y sin perder de vista los contenidos en los que el MCER hace hincapié para la competencia fonológica.

Los ítems escogidos se centran especialmente en la evaluación de la competencia fonológica y todo lo que esta conlleva, pero sin olvidarse de aspectos tales como la coherencia y la cohesión y la adecuación del vocabulario al contexto dado. El número de intervenciones también resulta decisivo, ya que es muy complicado realizar una evaluación de la pronunciación si los alumnos no participan activamente. En cuanto

al grado alcanzado para cada uno de los ítems, se ha optado solamente por cuatro niveles de frecuencia para evitar ambigüedades y dificultades a la hora de evaluar.

Tabla 4. Rúbrica para la evaluación formativa

| | Nunca | Raras veces | La mayoría de las veces, aún con algunos errores | Siempre |
|--|-------|-------------|--|---------|
| Correcta pronunciación y articulación de los fonemas | | | | |
| Correspondencia fonema-grafía | | | | |
| Fluidez | | | | |
| Expresión natural | | | | |
| Corrección léxica | | | | |
| Comprensión e identificación de las palabras/el discurso escuchado | | | | |
| Expresión e interacción coherentes y cohesionadas | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Grado de participación e implicación (de menor a mayor) | | | | |




Fuente: Elaboración propia

Es muy interesante y de provecho que los alumnos hagan autocrítica, por lo que se les suministrará al final de cada sesión dos parrillas. Una para la autoevaluación y otra, para la coevaluación.

En esta primera, los alumnos deben reflexionar sobre su grado de satisfacción y alcance ante las diferentes situaciones planteadas del plano fonético-fonológico. Para los tres últimos ítems se les pide de manera más amplia que expresen su opinión sobre sus dificultades y el grado de satisfacción y utilidad de esta propuesta didáctica.

Para el profesor es muy importante conocer las necesidades de sus alumnos y realizar un intercambio de datos, así como que los aprendices reflexionen sobre sus propias limitaciones. En muchos casos, no expresan sus preocupaciones en el aula o no hay tiempo para ello, de manera que la confección de una parrilla anónima puede ser una buena opción para dar a conocer todos estos aspectos.

Tabla 5. Parrilla para la autoevaluación

| |  |  |  |
|---|---|---|---|
| ¿Puedo pronunciar los fonemas correctamente y sin mucho esfuerzo? | | | |
| ¿Confundo los significados de las palabras debido a fallos fonéticos? | | | |
| ¿Tengo dificultades para entender el acento de los nativos? | | | |
| ¿Puedo comunicarme de manera fluida y efectiva? | | | |

| | |
|--|--|
| ¿Cuáles son los aspectos que te parecen más complicados? | |
| ¿Qué dificulta tu progreso? | |
| ¿En qué medida te han ayudado los ejercicios propuestos? | |

Fuente: Elaboración propia

La última parrilla, tiene como objetivo que el alumno evalúe la expresión y comprensión orales de sus compañeros. Esta coevaluación exige que el alumno haya estado atento a las intervenciones del resto de sus compañeros y que aprenda de los errores cometidos por los demás, pues todos se encuentran en una misma situación y pueden ver reflejados en ellos sus propios errores y limitaciones.

Tabla 6. Parrilla para la coevaluación

| | sí | no |
|--|----|----|
| ¿Crees que la pronunciación de tu compañero/a es correcta e inteligible? | | |
| ¿Has percibido muchos errores? | | |
| ¿Es coherente y ordenado cuando habla? | | |
| ¿Tiene dificultades de comprensión? | | |

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones generales y específicas que se derivan de la realización de este trabajo:

- El objetivo general presentado ha sido diseñar una propuesta de intervención implementando el uso de herramientas TIC en todos los niveles de enseñanza de Español como Lengua Extranjera, para mejorar la pronunciación de los fonemas consonánticos líquidos vibrantes simple y múltiple y lateral palatal sonoro, y los fricativos interdental sordo y palatal sonoro, el cual se ha cumplido satisfactoriamente en la medida en la que se presentan una serie de sesiones divididas por niveles y para cada una de ellas actividades cuyo eje central son los fonemas a tratar. Sin embargo, de todos es sabido que una sola sesión independientemente de su duración no es suficiente para poder obtener datos que justifiquen una mejora significativa y que pruebe verdaderamente la eficacia de la propuesta.
- El primer objetivo específico ha sido introducir la utilización de las TIC como recurso didáctico. Esta inclusión ha favorecido la mejora de la pronunciación de las consonantes líquidas vibrantes y lateral palatal sonoras, y las fricativas interdental sorda y palatal sonora puesto que mediante la exposición a diferentes medios audiovisuales se ha producido un aprovechamiento didáctico tanto a nivel ortográfico como para la comprensión y expresión orales.
- Las actividades diseñadas han permitido fomentar, a través de un enfoque comunicativo, el aprendizaje autónomo de los alumnos, ya que, en función del desarrollo de las sesiones, el profesor llevará a la práctica una serie de recomendaciones y estrategias para maximizar su éxito y facilitarles la tarea en futuras situaciones e intercambios comunicativos, de manera que puedan tomar decisiones por sí mismos de una forma cada vez más independiente, evitando miedos y bloqueos derivados de algunos factores afectivos.

- Gracias a esta propuesta de intervención se han determinado las principales dificultades fonético-fonológicas en alumnos germanohablantes en tanto en cuanto se efectúa un análisis entre ambas lenguas sobre las diferencias y aspectos más característicos relacionados con la articulación, sonoridad y grafía de los fonemas que competen a este trabajo.

- En relación con el último objetivo específico en el que se propone el desarrollo de la expresión e interacción orales y la comprensión auditiva, este trabajo ha sabido incluir de manera eficaz actividades en las que se tiene en cuenta un enfoque integrador de destrezas para que las tareas sean lo más comunicativas y próximas como sea posible a los intercambios comunicativos reales y el alumno pueda al mismo tiempo desarrollar la fluidez, su capacidad de improvisación y creatividad.

- Para finalizar, la propuesta en su conjunto deja patente que la competencia fonológica también se practica en el aula a través de ejercicios de diferente índole exactamente de igual modo que se realiza con el resto de las competencias. Los datos aportados sobre el gran y creciente interés por el aprendizaje de ELE en Alemania y la importante repercusión y trascendencia ligadas a la competencia fonológica justifican perfectamente la necesidad de trabajar actividades para la mejora de la pronunciación.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

5.1. LIMITACIONES

Entre las principales limitaciones encontradas a la hora de elaborar el trabajo caben destacar las dificultades bibliográficas para la elaboración del marco conceptual, concretamente para el estudio del sistema consonántico alemán. No existen suficientes referencias bibliográficas en español que traten sobre el tema y las existentes, o bien lo examinan de manera superficial y muy poco detallada, o bien constan de explicaciones excesivamente complicadas con conceptos específicos sobre las características de ciertos fonemas que solamente personas que se dedican concretamente al estudio de la fonética y la fonología podrían comprender. De igual modo, he podido observar incongruencias entre autores sobre el punto de articulación de ciertos fonemas.

La propuesta didáctica no se ha podido poner en práctica debido a la escasa disponibilidad de alumnos lo que se torna inviable para la realización de actividades por grupos y a su vez interfiere en el proceso de coevaluación.

Finalmente, debido a las limitaciones de extensión que atañen al presente trabajo no se ha podido ampliar el número de sesiones por nivel.

5.2. PROSPECTIVA

A lo largo de la elaboración de este trabajo han ido surgiendo ideas y cuestiones, que podrían ser objeto de futuras investigaciones.

Siguiendo la dirección de este trabajo sería conveniente la creación de material fonético-fonológico especializado en función de la lengua materna de los alumnos y que tome en cuenta las peculiaridades de cada idioma, facilitando no solo a los alumnos el proceso de aprendizaje, sino también el de enseñanza a los docentes. Sería interesante emprender una innovación en lo que a los manuales y actividades respecta incluyendo ejercicios de calidad que traten específicamente el tema de la pronunciación y también las variedades fonéticas del español, y que mantengan una correlación con las unidades y los contenidos del manual. De esta manera se obtendrían propuestas didácticas más completas, las cuales proporcionarían a la larga mejores resultados.

Por otra parte, sería de gran utilidad realizar un estudio que aborde la articulación de los fonemas de la lengua española de una forma detallada pero útil y sobre todo comprensible para usuarios estándar y de todos los niveles que les ayude a comprender cómo deben pronunciar ciertos fonemas, qué órganos son necesarios y qué movimiento se produce.

Estas ampliaciones propuestas no están limitadas a las aulas de ELE compuestas por alumnos cuya lengua materna es el alemán, sino que sería muy beneficioso que se extendiesen progresivamente por todos aquellos países donde existe un gran número de alumnos e interés por el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. G. (2010). *La enseñanza de la pronunciación en ELE: Una asignatura pendiente*. (Tesis doctoral). Universidad de Montreal. Recuperada de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4508/Ahumada_Gladys_P_2010_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Aleza Izquierdo, M. (1999). *Estudios de Historia de la lengua española en América y España*. Valencia: ALBATROS
- Alvar Flores, S., T. (2015, julio). Cómo enseñar fonética española a alumnos austríacos. Ponencia presentada en el *L Congreso Internacional de la AEPE*, Burgos, España.
- Ávila, R. (2003). La pronunciación del español. Medios de difusión masiva y norma culta. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 1, 57-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60251102>
- Baumert, J., Fuchs, J., Hopf, D., Köhler, H., Kraiss, B., Krappmann, L., Leschinsky, A., Naumann, J., Roeder, P. M., Trommer, L. (1992). El sistema educativo en la República Federal de Alemania (III). *Revista de Educación*, (298), 395-4-36. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2981700486.pdf?documentId=0901e72b8135769f>
- Chacón Berruga, T. (2011). *Ortografía normativa del español*. Madrid: UNED
- De Espronceda, J. (1840). *Poesías*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/jose_de_espronceda/obradorvisor/poesias-12/html/ff07eac6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_9
- Del Moral, R. (2009). *El fonema como unidad de lengua*. Recuperado el 1 de junio de 2017 de <https://es.slideshare.net/RdelMoral/6-el-fonema-como-unidad-de-lenguaosep09>

- El universo sobre mí*. (16/05/2017). [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NFary9e9joo>
- Galicia, el buen camino*. (22/08/2004). [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vU9WnDTJvPM>
- González, J. y Algara, A. (2010). Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia. *Lengua y habla*, 14. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/1077>
- González Hermoso, A, y Romero Dueñas, C. (2002). *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*. Madrid: Edelsa
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Nueva York: Cambridge University Press
- Hualde, J. I., Olarrea, A. y Escobar, A. M. (2001). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. Cambridge: Cambridge University Press
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya
- Instituto Cervantes (2017). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 11 de mayo de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/o3_pronunciacion_introduccion.htm
- LernLanguagesOnYourOwn (s.f.). *Las zonas de articulación*. Recuperado el 1 de junio de 2017 de <http://www.learnlanguagesonyourown.com/places-of-articulation.html>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013
- Llisterri, J. (1996). Los sonidos del habla. En C. Martín Vide (Ed.), *Elementos de lingüística*, (pp. 67-128). Barcelona: Octaedro

- López Morales, H. (1965). Neutralizaciones fonológicas en el consonantismo final del español de Cuba. *Anuario de letras. Lingüística y filología*, 5, 183-190. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/194/194>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). El mundo estudia español. *redELE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2006.html>
- Mosterín, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria
- Navarro Tomás, T. (1990). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC
- Obediente, E. (2007). *Fonética y fonología*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes: Venezuela
- Olmos Serrano, I. (2006). El español en Alemania. *Enciclopedia del Español en el Mundo, anuario 2006-2007*, 258-261. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_54.pdf
- Oquendo, L. (2004). La vibrante uvular y la aproximante labiodental en la lengua Japería como cultura fonológica. *Opción*, 20, 60-74
- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero de 2015
- Pérez López, J. M. (2011). Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articuladora. *Suplementos marcoELE*, 12, 2-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708463>
- *Piratas del Caribe: La Venganza de Salazar. "Canción del Pirata" homenaje a José de Espronceda*. (23/05/2017). [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=kKkETDilhA>
- Pradel Suárez, B. y Soto-Barba, J. (2008). Las consonantes del español de Chile pronunciadas por hablantes de inglés estadounidense que aprenden español

- como segunda lengua. *Onomázein*, 18, 75-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134513177003>
- Paul, H. (1968). *Deutsche Grammatik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Pérez Rico, J-B. (2017, 16 de mayo). Alcohol al volante. *El País*.
- Real Academia Española (2002). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa
- Rodríguez Ramos, J. (2003). Sobre los fonemas vibrantes y afines de la lengua íbera. *Veleia*, 20, 341-349. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Veleia/article/view/5405>
- Rojas Torrijos, J. L. y Cuenca Villarín, M. H. (2013). *Alto y claro*. Madrid: Liber Factory
- Ruiz Martínez, A. M. (2013). La variación fonética en ELE. *LinRed*, XI, 1-19. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo5.pdf
- Sabas Elías, M. (2013). La pronunciación. La gran olvidada en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5282087>
- Salamanca, G. y Marlett, S. (2004). *Las africadas*. Material no publicado. Recuperado el 8 de mayo de 2017, de <http://www-01.sil.org/training/capacitar/fonetica/cursos/cursoafricadas.PDF>
- Sánchez, G. F. (2016). La pronunciación de la lateral /λ/ en la sierra de Francia (sur de Salamanca): datos lingüísticos y apreciaciones sociolingüísticas. *Lengua y habla*, 20, 30-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5756925.pdf>
- Santamaría Busto, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *Revista redELE*, 20. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564

- Schwegler, A., Kempff, J. y Ameal-Guerra, A. (2010). *Fonética y fonología españolas*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons

- Steinhauer Vigo, M. C. (2012). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Renania del Norte-Westfalia: las políticas lingüísticas europeas y alemana de fomento del multilingüismo*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8fde4cd3-5a7f-4897-8692-204383a9e604/2012-bv-13-42mariasteinhauervigo-pdf.pdf>

- Trump presidente: qué opinan los argentinos. (09/11/2016). [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xkHS6pFAxMU>

- Usó Viciado, L. (2008). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperada de <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/11042>

- Valarino Staedeli, A. (2007). *La influencia de la inteligencia musical en la adquisición de la fonética de una lengua extranjera: estudio en germano-parlantes y aplicaciones pedagógicas*. (Memoria de Máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/VALARINO.html>

- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MIT Press

- Wise, C. M. (1957). *Applied phonetics*. Nueva Jersey: Prentice Hall

- Zimmermann González, P. (2015). *Fonética del alemán para aprendices hispanohablantes avanzados. Estudio empírico*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperada de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/128825>

7. ANEXOS

Anexo 1:

| |
|---|
| cura-curra coro-corro coral-coral cero-cerro encerado-encerrado foro-forro |
|---|

El _____ canta los fines de semana en el auditorio.

Su amigo tiene muchas gallinas en el _____.

Pedro no estudió para el examen y sacó un _____.

Para más información puedes plantear tus preguntas en el _____.

Mario quiere buscar un nuevo trabajo porque _____ mucho y gana poco dinero.

El _____ de esa iglesia casó a mis padres hace diez años.

Mi tía me regaló una camiseta de color _____ para mi cumpleaños.

Necesito una chaqueta con _____ para el invierno.

El profesor escribe los ejercicios en el _____.

Los alumnos hacen un _____ en el patio.

En mi pueblo hay un castillo en lo alto del _____.

El perro está _____ en la habitación.

Anexo 2:

Amaral: El universo sobre mí

Sólo queda una vela encendida en medio de la tarta
y se quiere consumir.

Ya se van los invitados,

tú y yo nos miramos sin saber bien qué decir.

Nada que descubra lo que siento,

que este día fue perfecto y parezco tan feliz.

Nada como que hace mucho tiempo que me cuesta sonreír.

Quiero vivir, quiero gritar,

quiero sentir el universo sobre mí.

Quiero correr en libertad,

quiero encontrar mi sitio.

Una broma del destino,

una melodía acelerada en una canción que nunca acaba.

Ya he tenido suficiente,

necesito alguien que comprenda

que estoy sola en medio de un montón de gente.

¿Qué puedo hacer?

Quiero vivir, quiero gritar,

quiero sentir el universo sobre mí.

Quiero correr en libertad,

quiero llorar de felicidad.

Quiero vivir, quiero sentir el universo sobre mí.

Como un náufrago en el mar, quiero encontrar mi sitio.

Sólo encontrar mi sitio.

Todos los juguetes rotos

todos los amantes locos,

todos los zapatos de charol.

Todas las casitas de muñecas donde celebraba fiestas,

donde solo estaba yo.

Vuelve el espíritu olvidado del verano del amor.

Quiero vivir, quiero gritar,
quiero sentir el universo sobre mí.
Quiero correr en libertad,
quiero llorar de felicidad.
Quiero vivir, quiero sentir el universo sobre mí.
Como un náufrago en el mar,
quiero encontrar mi sitio.
Sólo encontrar mi sitio.

Quiero vivir, quiero gritar,
quiero sentir el universo sobre mí.
Quiero correr en libertad,
quiero llorar de felicidad.
Quiero vivir,
quiero sentir el universo sobre mí.
Como un náufrago en el mar,
quiero encontrar mi sitio.

Solo queda una vela encendida en medio de la tarta
y se quiere consumir.

Anexo 3:

| | PALABRAS DERIVADAS | PREFIJO | SUFIJO | CLASE DE PALABRA | SIGNIFICADO |
|-----------|-----------------------|---------|--------|---------------------|-------------|
| encendida | | | | | |
| parezco | | | | | |
| hace | | | | | |
| acelerada | | | | | |
| canción | | | | | |
| felicidad | | | | | |
| zapatos | | | | | |

Anexo 4:

José de Espronceda: Canción del pirata

Con diez cañones por banda,
Viento en popa, a toda vela,
No corta el mar, sino vuela
Un velero bergantín:
 Bajel pirata que llaman
Por su bravura el *Temido*,
En todo el mar conocido
Del uno al otro confín.

 La luna en el mar riela,
En la lona gime el viento,
Y alza en blando movimiento
Olas de plata y azul;
 Y ve el capitán pirata,
Cantando alegre en la popa,
Asia a un lado, a otro Europa,
Y allá a su frente Estambul.

«Navega, velero mío,
 Sin temor,
Que ni enemigo navío,
Ni tormenta, ni bonanza
Tu rumbo a torcer alcanza,
Ni a sujetar tu valor.

 »Veinte presas
Hemos hecho
A despecho
Del inglés,
Y han rendido
Sus pendones

Cien naciones

A mis pies.

»*Que es mi barco mi tesoro,
Que es mi Dios la libertad,
Mi ley, la fuerza y el viento,
Mi única patria la mar.*

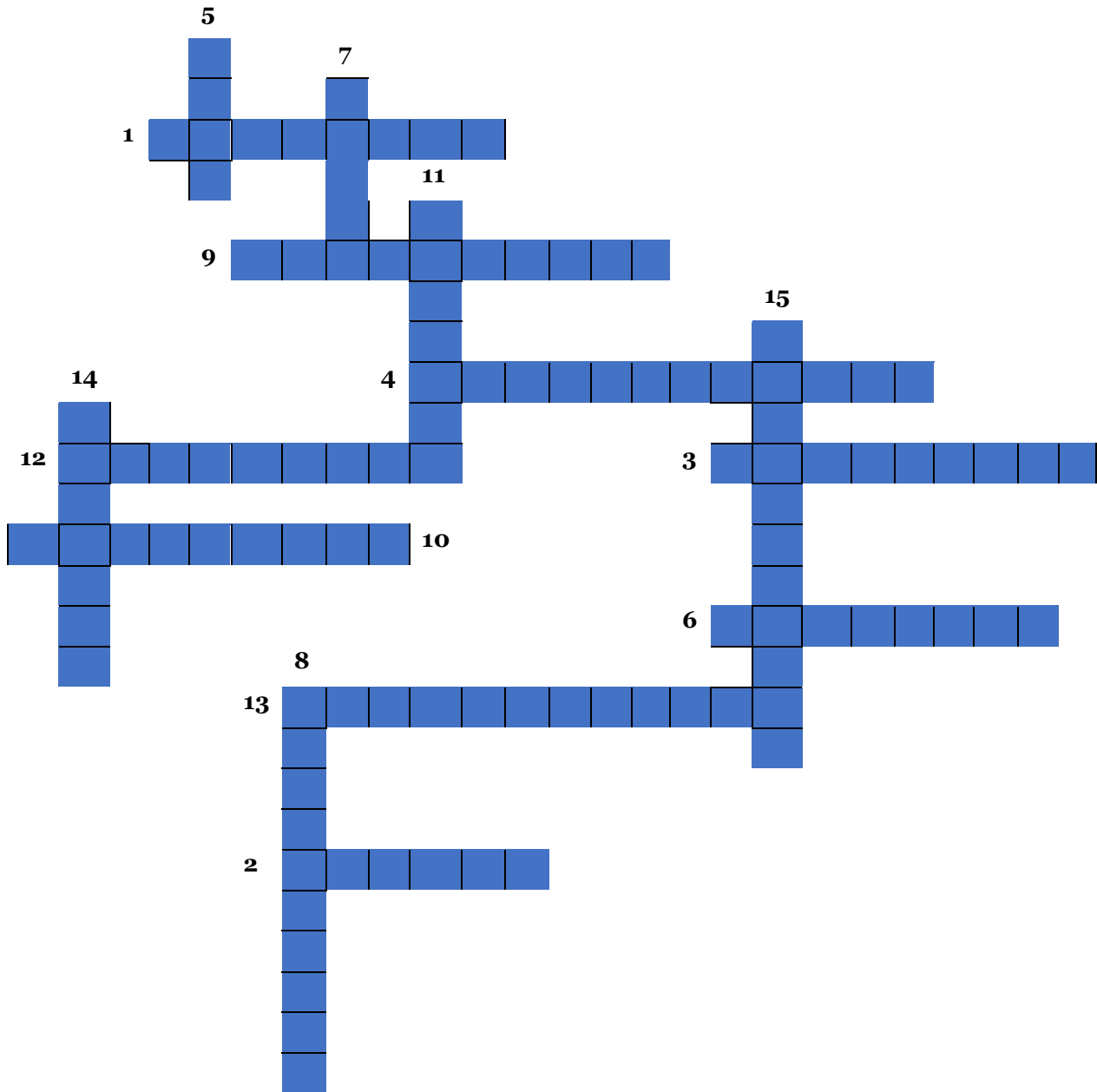
Anexo 5:

Vertical:

- 5) tercera persona del singular del pretérito indefinido del verbo caer
vertical
- 7) primera persona del singular del presente del verbo fallar
- 8) segunda persona del singular del futuro del verbo cepillar
- 11) participio del verbo llenar
- 14) gerundio del verbo leer
- 15) primera persona del plural del condicional del verbo vallar

Horizontal:

- 1) segunda persona del singular del pretérito indefinido del verbo ayudar
- 2) tercera persona del singular del imperfecto del verbo llover
- 3) segunda persona del plural del imperfecto del verbo llorar
- 4) primera persona del plural del presente del verbo acuchillar
- 6) tercera persona del plural del indefinido del verbo callar
- 9) segunda persona del plural del futuro del verbo abollar
- 10) tercera persona del plural del condicional del verbo sellar
- 12) participio del verbo estallar
- 13) gerundio del verbo construir



Anexo 6:

José-Benigno Pérez Rico: Alcohol al volante

Durante la semana (pasada), seis ciclistas en la Comunidad Valenciana fueron atropellados por una conductora que dio positivo en consumo de alcohol y drogas; tres de ellos (fallecieron). Dos días (después), otra conductora, en Toledo, (afectada) por las mismas (circunstancias), (provoca) un nuevo accidente en el que (pierde la vida) su (hijo) de 10 meses. Según estudios realizados, el 43% de los accidentes son (ocasionados) por el consumo de alcohol y drogas, porcentaje que (se eleva) al 60% en accidentes mortales y con heridos (graves). Más de 100.000 ciudadanos al año (dan positivo en) los controles efectuados por los agentes de seguridad. Estas (cifras) y datos nos muestran un (panorama) (aterrador), no solo por el número de muertos, sino por los heridos y las consecuencias familiares y sociales que esta situación provoca. En vista de lo que nos dicen los datos, y aun sabiendo que es una (tarea) (difícil) de (conseguir), se hace necesaria una mayor concienciación de la sociedad. Deberíamos (solicitar) una (modificación) de la ley que penalice con más (dureza) estos (comportamientos).