



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**Aproximación a la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación  
y la corrección fonética en el aula de español como lengua  
extranjera (ELE) (niveles B1-B2)**

Presentado por Fátima Navarro Fernández

Tutelado por R. Consuelo Gonzalo García

Soria, 2022

## ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT.....	3
1. Introducción .....	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Objetivos.....	5
1.3. Competencias .....	5
2. Metodología y plan de trabajo .....	6
3. Enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en el aula de ELE.....	7
3.1. Descripción de los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua .....	7
3.1.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).....	7
3.1.2. Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC).....	9
3.2. Adquisición de la competencia fónica dentro de la competencia comunicativa....	10
3.3. Desarrollo de las destrezas lingüísticas .....	11
4. Didáctica de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE.....	12
4.1. ¿Por qué enseñar pronunciación?.....	13
4.2. ¿Qué pronunciación debemos enseñar? .....	13
4.3. ¿Cómo elegir los contenidos para enseñar pronunciación?.....	14
5. Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del componente fonético- fonológico en el aula de ELE.....	16
5.1. El libro del profesor de fonética para estudiantes de ELE (niveles B1-B2) .....	16
5.1.1. Fonemas, sonidos y grafías .....	16
5.1.2. Las vocales .....	18
5.1.3. Las consonantes.....	20
5.1.4. El acento .....	22
5.1.5. La entonación .....	23
5.2. Modelos de actividades para la corrección fonética en ELE (niveles B1-B2).....	24
5.2.1. Ejercicios para reconocer y producir sonidos .....	25
5.2.2. Ejercicios para distinguir diptongos, triptongos y hiatos .....	26
5.2.3. Ejercicios para discriminar sílabas átonas y tónicas .....	29
5.2.4. Ejercicios para practicar la entonación.....	30
6. Conclusiones.....	31
7. Bibliografía .....	32
8. Índice de tablas y figuras .....	33

## RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) está adquiriendo cada día mayor importancia debido a su posicionamiento a nivel global. Este trabajo pretende servir de aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE, tomando en consideración las directrices del *MCER* y del *PCIC*, así como las recomendaciones de distintos especialistas en esta área de conocimiento. Para realizar este estudio, nos hemos planteado tres preguntas clave: *¿Por qué enseñar pronunciación?, ¿qué pronunciación debemos enseñar?, ¿cómo elegir los contenidos para enseñar pronunciación?* A partir de las respuestas obtenidas, se ha elaborado una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje del componente fonético-fonológico del español a estudiantes extranjeros de nivel intermedio B1-B2. Estos materiales didácticos pretenden servir para mejorar el nivel de dominio lingüístico de los discentes en la aplicación de la normativa ortológica del español como segunda lengua (L2).

Palabras clave: ELE, L2, pronunciación, corrección fonética, *MCER* (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*), *PCIC* (*Plan curricular del Instituto Cervantes*).

## ABSTRACT

The teaching of Spanish as a foreign language (SFL) is becoming increasingly important due to its global positioning. This paper aims to serve as an approximation to the teaching and learning of pronunciation and phonetic correction in the SFL classroom, taking into consideration the guidelines of the CEFR and the PCIC, as well as the recommendations of different specialists in this area of knowledge. In order to carry out this study, we asked ourselves three key questions: *Why teach pronunciation?, what pronunciation should we teach?, and how to choose the content to teach pronunciation?* Based on the answers obtained, we have elaborated a didactic proposal for teaching-learning the phonetic-phonological component of Spanish to foreign students of intermediate level B1-B2. These didactic materials are intended to improve the level of linguistic proficiency of the students in the application of the pronunciation regulations of Spanish as a second language (L2).

Keywords: SFL, L2, pronunciation, phonetic correction, CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes).

## 1. Introducción

En los últimos tiempos, la enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) se ha potenciado con los cambios y progresos en la globalización. Actualmente, el español ocupa el tercer lugar en el *ranking* de las lenguas más habladas en todo el mundo, después del inglés y del chino mandarín, lo que nos da una pista, entre otras cuestiones, del interés que suscita su aprendizaje como lengua extranjera.

La «fonología», como ya sabemos, es la ‘parte de la gramática que estudia cómo se estructuran los sonidos y los elementos suprasegmentales de una lengua para transmitir significados’ (RAE, 2014). Por su parte, la «fonética» es la ‘parte de la gramática que estudia los mecanismos de producción, transmisión y percepción de la señal sonora que constituye el habla’ (RAE, 2014). En el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, se aborda la enseñanza de estas dos disciplinas tanto en la asignatura Lengua A1: Español para Traductores e Intérpretes (véase su [guía docente](#)), como en la asignatura Español como lengua extranjera (véase su [guía docente](#)).

La pronunciación es una destreza que todo alumno extranjero necesita desarrollar cuando aprende una L2/LE. Sin embargo, como veremos más adelante, esta destreza se ha visto eclipsada por las demás en la historia de la didáctica, afectando al correcto y completo aprendizaje de la competencia comunicativa.

### 1.1. Justificación

A través de este Trabajo Fin de Grado, se pretende resaltar la importancia de la destreza de la pronunciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE y demostrar que, sin ella, la formación del estudiante quedaría incompleta. Aprender un nuevo idioma no solo significa interiorizar sus estructuras gramaticales: también supone dominar su sistema fonológico. Por esta razón, en este trabajo, además de abordar el estudio teórico del componente fonético-fonológico en el aula de ELE, a partir de fuentes autoridad, también he querido complementarlo con una propuesta didáctica de actividades prácticas enfocadas a la corrección fonética de los estudiantes extranjeros de nivel intermedio B1 y B2.

Además, este trabajo tiene un componente vocacional importante. Siempre he pensado que el campo fonético y fonológico constituye la base del aprendizaje de cualquier lengua extranjera y, por consiguiente, me parecía necesario plasmarlo de alguna forma en mi paso por el Grado en Traducción e Interpretación.

## 1.2. Objetivos

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado es elaborar una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje del componente fonético-fonológico del español a estudiantes extranjeros de nivel intermedio B1-B2.

Para conseguir este fin, deben cumplirse los siguientes objetivos secundarios:

- Describir los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua a partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.
- Definir el concepto de competencia fonológica dentro del proceso de adquisición de la competencia comunicativa de la lengua.
- Resaltar la necesidad de incluir en el aula de ELE actividades que sirvan para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas y comunicativas y, especialmente, de la expresión oral.
- Determinar qué pronunciación debemos implementar en el aula de ELE.
- Conocer el método de selección y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la pronunciación.
- Desarrollar la capacidad de elaborar actividades prácticas enfocadas a la corrección fonética de los estudiantes extranjeros de nivel intermedio B1 y B2.

## 1.3. Competencias

Las competencias específicas que se desarrollan a lo largo de este Trabajo Fin de Grado son las siguientes:

- E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua A de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
- E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales y especializados en lengua A.
- E3. Producir textos y asignarles valores en lengua A en parámetros de variación lingüística y textual.
- E5. Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua A.
- E6. Conocer la lengua A en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
- E9. Reconocer la diversidad y multiculturalidad de la lengua A.
- E19. Desarrollar un método de trabajo organizado y optimizado gracias al empleo de herramientas informáticas.
- E23. Reconocer el valor de los procesos mentales en la labor lingüística y traductológica.

- E47. Mostrar habilidades de gestión y de evaluación de la calidad de la información recabada y que servirá de sustento empírico de un proyecto de investigación.
- E49. Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos y competencias adquiridos durante el grado sobre algún aspecto de la mediación lingüística a la práctica y a la investigación.
- E50. Conocer y consolidar las habilidades y métodos generales y específicos de investigación y aplicarlos a proyectos concretos del área de la Traducción e Interpretación y de las Humanidades en general.
- E51. Conocer los fundamentos interdisciplinares que servirán de marco teórico para el trabajo de fin de grado.
- E52. Asegurar la calidad del trabajo en el marco de unos plazos establecidos.
- E64. Gestionar el cansancio y el estrés.

#### **1.4. Metodología y plan de trabajo**

El presente Trabajo de Fin de Grado sigue una metodología deductiva, ya que aborda, en primer lugar, los conceptos más generales y básicos de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en el aula de ELE y termina por especificar el plan de trabajo del alumnado para alcanzar el dominio de la pronunciación como destreza.

A partir de distintas fuentes de autoridad, se ha intentado dar respuesta a tres preguntas clave: *¿Por qué enseñar pronunciación?*, *¿qué pronunciación debemos enseñar?*, *¿cómo elegir los contenidos para enseñar pronunciación?* Los expertos en la materia, como enseguida veremos, nos facilitan una explicación racional a cada una de ellas.

Para llegar a alcanzar los objetivos expuestos, ha sido necesario realizar una importante síntesis de la información recabada y, además, por motivos de tiempo y espacio, ha sido imprescindible delimitar el objeto de estudio a los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua. Por esta razón, se describen estos dos niveles a partir del *MCER* y del *PCIC* y se analiza el concepto de competencia comunicativa en el contexto de la enseñanza de L2/LE, focalizando nuestro interés en la adquisición de la subcompetencia fonológica. También se resalta la necesidad de mejorar las cuatro destrezas lingüísticas en el aula de ELE y, especialmente, la de la expresión oral. De manera particular, se ha procedido a la revisión de los materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del componente fonético-fonológico. De este modo, se ha extractado la información relativa a cada aspecto vinculado con la enseñanza de la pronunciación y, por otro lado, se ha elaborado una propuesta de ejercicios enfocados a la corrección fonética de los estudiantes de nivel intermedio B1 y B2. Como recurso adicional, se ha estimado oportuno adjuntar los audios originales con los que se pretende ayudar a mejorar la expresión y la comprensión orales.

### **3. Enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en el aula de ELE**

De acuerdo con las cifras que nos proporciona el último informe del Instituto Cervantes (2021: 5), el español es, actualmente, la segunda lengua materna más hablada en el mundo, tras el chino mandarín. Además, es la tercera lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín. Otro dato relevante es que el 7,5 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Indudablemente, uno de los principales factores que fortalecen el atractivo del español como lengua extranjera es el crecimiento constante de esta comunidad de hablantes.

Con la realización de este trabajo, se pretende otorgar a la fonética la importancia que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Como afirma Mellado (2012: 11), esta disciplina ha permanecido prácticamente en el olvido a lo largo de la historia de la didáctica, por lo que es preciso reivindicar su papel fundamental en el aula de ELE si queremos que el discente llegue a alcanzar una competencia comunicativa oral similar o muy cercana a la de un hablante nativo:

La enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha padecido de varios males a lo largo de la historia de la didáctica y el peor de ellos ha sido el descuido al que ha sido sometida, puesto que a pesar de haber gozado de consideración (más o menos importante) en ciertos métodos y de haber tenido alguna atención en el currículo, según épocas, modelos, tradiciones lingüísticas y tipos de lenguas, ha quedado en buena medida desatendida como fenómeno global y decisivo para la competencia comunicativa.

#### **3.1. Descripción de los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua**

A la hora de integrar la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE, el docente tendrá que consultar los dos documentos institucionales y académicos de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

##### **3.1.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)**

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* fue elaborado por el Consejo de Europa en 2001 y su marco conceptual se mantiene y desarrolla en el volumen complementario publicado en 2020 por esta misma institución europea. El *MCER* se encarga de describir la enseñanza y el aprendizaje que deben recibir los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera para poder comunicarse de manera eficaz, así como los conocimientos y las destrezas que estos deben adquirir y desarrollar en cada nivel de aprendizaje.

Con el propósito de «diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje», el Consejo de Europa (2002: 7) estableció la implantación de una escala de tres niveles comunes de referencia: A (básico), B (independiente) y C (competente), con sus correspondientes subniveles, según se muestra en la figura 1:

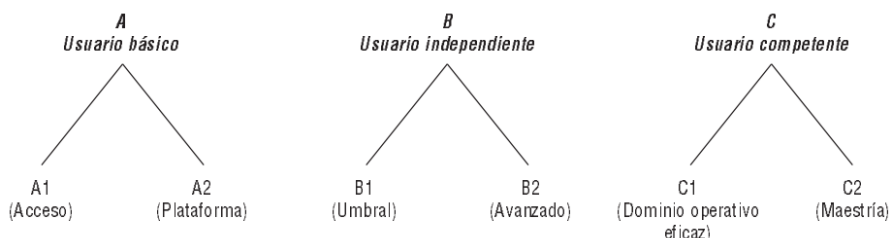


Figura 1. Niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua (MCER)

Los subniveles B1: Umbral y B2: Avanzado del MCER constituyen el objeto de estudio de este trabajo de fin de grado. A continuación, se detallan las distintas habilidades que un alumno necesita desarrollar para avanzar en su proceso de aprendizaje y ser más independiente en su comunicación oral y escrita (Consejo de Europa, 2002: 26).

USUARIO INDEPENDIENTE	B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</li> <li>• Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</li> <li>• Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</li> </ul>
	B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</li> <li>• Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</li> <li>• Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</li> <li>• Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</li> </ul>

Tabla 1. Nivel independiente, B1: Umbral y B2: Avanzado (MCER)

Según apunta Mellado (2012: 16) «hablar en una L2/LE requiere alcanzar un dominio de un sistema fonético y un sistema fonológico nuevos, distintos a los de nuestra lengua materna». Como enseguida veremos, a este dominio es a lo que el MCER denomina



competencia fonológica y, conforme a su modelo general de referencia, ofrece los descriptores del dominio de la pronunciación que los estudiantes han de alcanzar en los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa, 2002: 114):

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.</li> </ul>
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.</li> </ul>

Tabla 2. Dominio de la pronunciación: niveles B1 y B2 (MCER)

### 3.1.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* fija y desarrolla los niveles de referencia para el español, según las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa (2002). Es el documento oficial de referencia para la enseñanza-aprendizaje de ELE en los más de 80 centros que el Instituto Cervantes tiene repartidos por todo el mundo. Además, constituye una obra fundamental para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza de ELE. El *PCIC* está publicado en tres volúmenes y también se puede consultar libremente en línea a través del sitio web del Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).

Cada volumen se centra en un nivel de referencia diferente, de acuerdo con las escalas establecidas en el *MCER*. No obstante, más que hablar de niveles, en el *PCIC* se habla de fases o etapas progresivas en la adquisición de una lengua extranjera:

- a) Fase de aproximación: niveles A1 y A2.
- b) Fase de profundización: niveles B1 y B2.
- c) Fase de perfeccionamiento: niveles C1 y C2.

En el segundo volumen del *PCIC*, se describen los contenidos de los niveles B1 y B2 de dominio de la lengua. Según apuntan Blanco *et al.* (2018: 120), estos contenidos se estructuran en relación con las cuatro competencias básicas (gramatical, textual, léxica y cultural) y las cuatro destrezas comunicativas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita).

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación y la prosodia, el *PCIC* distribuye los aspectos fonéticos en tres grandes bloques jerárquicos, «en función del grado de relevancia que tengan para la calidad global de la producción en la nueva lengua» (Instituto Cervantes, 2006: 129):

- 1) Base de articulación general.
- 2) Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación.
- 3) Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas.

En los niveles B1 y B2, es decir, en la fase de profundización, se estipula el grado de dominio de la fonética del español que se le debe exigir a un alumno extranjero (Instituto Cervantes, 2006: 132):

En la fase de profundización se persigue que el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar determinados estados emocionales a través de ella. Así, el estudiante deberá aproximarse más a la base articulatoria del español, pronunciar correctamente las secuencias vocálicas y consonánticas en el interior de una palabra y en el contexto de los enunciados, y emitir estos con las inflexiones tonales adecuadas.

### **3.2. Adquisición de la competencia fónica dentro de la competencia comunicativa**

Según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 9-14), el uso y el aprendizaje de la lengua comprende el desarrollo de una serie de competencias, tanto generales como comunicativas, necesarias para actuar socialmente. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona a actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

El concepto de competencia comunicativa es clave en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, según ha puesto de manifiesto Pastor Cesteros (2004: 171-185). En el modelo de adquisición de la competencia comunicativa propuesto por el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 106-115), el hablante necesita desarrollar tres tipos de competencias: lingüística, sociolingüística y pragmática.

La competencia lingüística incluye «los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones» (Consejo de Europa, 2002: 13). Esta competencia está integrada, a su vez, por seis subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

En este trabajo, nos centraremos en la competencia fonológica, cuya adquisición supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de fonemas, su realización en contextos concretos (alófonos), sus rasgos distintivos, la estructura silábica y la secuencia acentual de las palabras, la fonética de las oraciones (*prosodia*) y los casos de reducción fonética (Consejo de Europa, 2002: 113-114). Por lo tanto, la competencia fonológica

comprende elementos segmentales (fonemas, alófonos y rasgos distintivos) y elementos suprasegmentales (estructura silábica, acento, ritmo y entonación).

### 3.3. Desarrollo de las destrezas lingüísticas

Durante su aprendizaje, los estudiantes de ELE tendrán que desarrollar ciertas destrezas lingüísticas para activar el uso de la lengua. Pastor Cesteros (2004: 189) define las destrezas lingüísticas como «los distintos modos en que usamos la lengua, al hablar, escuchar, leer y escribir». Tradicionalmente, la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptoras) (Martín Peris, 2008, *sub voce* «Destrezas lingüísticas»). De este modo, se distinguen cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

Según Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 9), el diseño de un curso de español como L2/LE debe plantearse en función de las destrezas interpretativas (comprensión auditiva y comprensión lectora) y las destrezas expresivas (expresión oral y expresión escrita). En la siguiente tabla, se ofrece una síntesis del tratamiento didáctico que otorgan a estas cuatro habilidades básicas los especialistas en metodología de la enseñanza de segundas lenguas:

DESTREZAS INTERPRETATIVAS O RECEPTIVAS	
Comprensión auditiva	<p>Permite comunicarse oralmente en situaciones comunes de la vida cotidiana. Para poder interactuar, primero hemos de entender lo que se nos dice (Pastor Cesteros, 2004: 191).</p> <p>Entre las actividades propuestas por el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 68) para el desarrollo de la comprensión auditiva, destacan las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchar declaraciones públicas (instrucciones, avisos, etc.).</li> <li>• Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, etc.)</li> <li>• Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, conferencias, espectáculos, etc.).</li> <li>• Escuchar conversaciones por casualidad, etc.</li> </ul>
Comprensión lectora	<p>Permite ir almacenando y reestructurando la información que se lee. Comprender un texto no solo es dar una respuesta correcta a una serie de preguntas planteadas, sino conseguir una interpretación razonable de lo leído (Pastor Cesteros, 2004: 200).</p> <p>Entre las actividades propuestas por el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 71) para el desarrollo de la comprensión lectora, destacan las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer para disponer de una orientación general.</li> <li>• Leer para obtener información (por ejemplo, utilizar obras de consulta).</li> <li>• Leer para seguir instrucciones.</li> <li>• Leer por placer, etc.</li> </ul>

DESTREZAS EXPRESIVAS O PRODUCTIVAS	
Expresión oral	<p>Se trata de la destreza más utilizada, ya que es la más inmediata. Su objetivo principal es desarrollar la capacidad del aprendiz para expresar oralmente sus necesidades o el contenido de un mensaje, así como para mantener una conversación en la segunda lengua (Pastor Cesteros, 2004: 195-196).</p> <p>Entre las actividades propuestas por el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 61) para el desarrollo de la expresión oral, destacan las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.).</li> <li>• Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, espectáculos, comentarios deportivos, etc.).</li> </ul> <p>Estas actividades pueden suponer, por ejemplo, leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales; representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar, etc.</p>
Expresión escrita	<p>Permite desarrollar las capacidades de los alumnos para comunicarse por escrito y, sobre todo, para aprender a expresar ideas y transmitir mensajes (Pastor Cesteros, 2004: 205).</p> <p>Entre las actividades propuestas por el <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002: 64) para el desarrollo de la expresión escrita, destacan las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar formularios y cuestionarios.</li> <li>• Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.</li> <li>• Producir carteles para exponer.</li> <li>• Escribir informes, memorandos, etc.</li> <li>• Tomar notas para usarlas como referencias futuras.</li> <li>• Tomar mensajes al dictado.</li> <li>• Escribir de forma creativa e imaginativa.</li> <li>• Escribir cartas personales o de negocios, etc.</li> </ul>

Tabla 3. Destrezas lingüísticas y actividades comunicativas de la lengua

#### 4. Didáctica de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE

Como veremos más adelante, a la hora de integrar la fonética en la clase de ELE, el docente tendrá que utilizar materiales didácticos y plantear actividades que puedan contribuir a mejorar la competencia fónica y comunicativa de sus estudiantes. Según apunta Iruela (2007a: 7), «el objetivo principal de la didáctica de la pronunciación es capacitar al alumno para que pueda usar la competencia fónica de la L2 de una forma eficiente en situaciones reales de comunicación».

En nuestra opinión, la competencia fónica es fundamental en el proceso de adquisición de la competencia lingüística. Como señala Santamaría Busto (2016: 4), «si el hablante de una lengua extranjera tiene una mala pronunciación, tendrá dificultades para hacerse entender y comprender lo que un nativo le dice» Este investigador define la competencia fonética como «una competencia multisistémica única de cada lengua y cultura, que engloba una variedad de elementos (sean o no lingüísticos), y que posibilitan un

intercambio eficaz con hablantes (sean o no nativos) que comparten una lengua que, en el caso de nuestros estudiantes de español, no es su L1».

Por otro lado, la corrección fonética es un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE. Coincidimos con Poch Olivé (2009: 193) en que «no se puede considerar que un estudiante ha llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa». En el aula de ELE, sin embargo, se suele prestar muy poca atención a los problemas de pronunciación de los estudiantes. Por ello, Santamaría Busto (2016: 31-32) llega a recomendar el uso de programas informáticos que permiten registrar y visualizar la curva melódica de la voz del alumno y, sobre ella, aplicar técnicas de corrección fonética, con el fin de acercar la emisión a la forma de producción nativa.

#### **4.1. ¿Por qué enseñar pronunciación?**

En los últimos años, diversos expertos han justificado la importancia de la enseñanza de la pronunciación en el proceso de adquisición del español como L2/LE. Para Llisterri (2003: 92), la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera. Por este motivo, considera que «debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral».

Iruela (2007b: 1), por su parte, recalca la importancia de la pronunciación en las actividades de la lengua, ya que «desempeña un papel esencial en la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral». Asimismo, opina que «la competencia comunicativa es un complejo puzzle de competencias y que la pronunciación es una pieza más, con tanta importancia como cualquier otra» (2004: 16).

En esta misma línea, Bartolí Rigol (2005: 3-4) afirma que mejorar los resultados en el dominio de las habilidades orales e igualarlos a los de las escritas es imprescindible para seguir avanzando en la didáctica de lenguas extranjeras. Esta autora sostiene que la pronunciación «es la materialización de la lengua oral y, como tal, es tanto producción como precepción, y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación». En definitiva, conocer la pronunciación de una LE es básico para hablarla y entenderla.

#### **4.2. ¿Qué pronunciación debemos enseñar?**

Al hacernos esta pregunta, se nos viene a la cabeza la gran cantidad de variedades diatópicas (geolectos), diastráticas (sociolectos) y diafásicas (registros) que coexisten en español. Se trata de una cuestión complicada que siempre ha estado presente en la

enseñanza de lenguas extranjeras y, en particular, en el aprendizaje de la pronunciación. En opinión de Padilla García (2015: 94), si se plantea la cuestión de qué español enseñar, como variable de aprendizaje, «el profesor debe usar el estándar, su dialecto y el sentido común». Este autor justifica su afirmación del siguiente modo:

Como la labor del profesor es potenciar la capacidad comunicativa de sus estudiantes, este deberá limitar, en la medida de lo posible, todos aquellos rasgos fonéticos que sean menos generales o que puedan resultar problemáticos para la comprensión interdialectal. Sin embargo, tendrá poco sentido, por ejemplo, que un profesor andaluz seseante haga el esfuerzo de introducir la interdental [θ] en su habla de forma artificial. Esta decisión no implica que no se deba llevar la zeta [θ] al aula, pues el profesor dispone hoy en día de suficientes recursos en Internet para poder hacerlo. [...] Conseguir, por consiguiente, que la clase de pronunciación atienda en la medida de lo posible a la diversidad fonética es una meta adecuada y fácilmente alcanzable (2015: 94).

Por su parte, Moreno Fernández, en su libro *Qué español enseñar* (2007: 79), distingue dos parámetros principales a la hora de escoger un prototipo de lengua susceptible de ser utilizado como modelo en la enseñanza de la pronunciación: el geográfico y el social. Con el primero, nos fijamos en un lugar o unos lugares determinados y, con el segundo, en un grupo o unos grupos sociolingüísticos concretos. Sin embargo, «al combinar ambos parámetros, podemos decir que, en la enseñanza de español en el mundo, se suelen manejar tres posibilidades “prototípicas”: el modelo del español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos». Tras la presentación de estos tres modelos, el autor afirma que «no son un obstáculo para que los profesores se muevan entre ellos buscando respuesta a los problemas que se les presentan de una forma concreta» (2007: 82).

Por último, Poch Olivé (2009: 195), sin llegar a plantearse si existen buenas o malas pronunciaciones, asegura que «lo que sí es cierto es que existe un “estándar” con unas características bien determinadas». Añade que cada profesor, en función de sus orígenes geográficos, hablará una variedad determinada de español que, lógicamente, será la que enseñe a sus estudiantes, pero sin olvidar el estándar.

#### **4.3. ¿Cómo elegir los contenidos para enseñar pronunciación?**

A partir de Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 35), sabemos que, actualmente, existe una gran variedad de materiales para la enseñanza de la expresión oral. Sin embargo, en los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE, no siempre es fácil encontrar los materiales que se necesitan para la realidad del aula, por lo que el profesor se ve en la obligación de crear los que más se adecuen al nivel de lengua y a las necesidades específicas de sus estudiantes. En cualquier caso, la selección de estos materiales debe hacerse en función

de los diferentes «factores de aprendizaje», es decir, de «todas aquellas circunstancias (variables) que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo» (Martín Peris, 2008). Así, no solo se tendrán que analizar las necesidades del estudiante como individuo, sino también como integrante de un grupo.

En el caso de que el profesor necesite crear materiales para su clase de pronunciación, podría llevar a cabo una «negociación» con sus estudiantes para conocer sus intereses, motivarles y hacerles partícipes de su proceso de aprendizaje. Tras esta negociación, podría ocurrir que muchos de los temas que interesan a los alumnos no estén recogidos en los manuales de ELE y, en ese caso, el profesor tendría que recurrir a materiales auténticos (por ejemplo, recortes de prensa, artículos de opinión, etc.) para acercar al estudiante «a situaciones reales de comunicación de la lengua y a aspectos socioculturales verídicos». En cambio, si la búsqueda se centra en lo ya existente en el mercado, el docente debería escoger materiales que incluyan ejercicios enfocados a la interacción oral. En todo caso, su elección de materiales tendrá que tener en cuenta la agilidad, rapidez y espontaneidad de la destreza de expresión oral (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 35-36).

Según Llisteri (2003: 106-107), a la hora de evaluar los materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación, el profesor tendrá que tomar en consideración los siguientes aspectos:

- El modelo de pronunciación que se ofrece al estudiante, tanto en lo que se refiere a la variedad diatópica como a la diafásica.
- Los contenidos (elementos segmentales y suprasegmentales, fonética sintáctica), su progresión y el espacio que se dedica a cada uno de los bloques.
- El modo de presentación del contenido (sonidos aislados, sonidos en palabras aisladas, en pares mínimos, en enunciados descontextualizados, en enunciados que responden a una situación comunicativa motivada, etc.).
- Las estrategias de aprendizaje y de corrección fonética (audición y repetición, discriminación auditiva, inclusión de los sonidos en contextos facilitadores teniendo en cuenta el ritmo, la entonación y la fonética sintáctica, etc.).
- La tipología de los ejercicios propuestos, teniendo en cuenta no solo la variedad, sino también el equilibrio entre los centrados en la discriminación y los orientados a la producción.
- El formato de los materiales (impresos, acompañados de CD-ROM, en línea, etc.) y su uso en el aula o en entornos de aprendizaje.

## **5. Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del componente fonético-fonológico en el aula de ELE**

Según hemos visto, la didáctica de la pronunciación debería ocupar un lugar destacado en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, son escasos los manuales de ELE que incluyen contenidos y actividades para el aprendizaje de la pronunciación y la corrección fonética. Aunque al profesor se le presupone el conocimiento del plano fónico de la lengua española, lo cierto es que, para corregir la pronunciación de sus estudiantes, debería apoyarse en algún manual especializado en la descripción del sistema fonológico del español, como el de Poch Olivé (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*, o el de Méndez Núñez (2005), destinado a estudiantes angloparlantes: *Fundamentos de fonología y fonética española para hablantes de inglés*. En todo caso, tener unos conocimientos sólidos de los sonidos del español es fundamental para cualquier docente de ELE:

Conocer las características de los sonidos del español es importante no solo en la medida en que le permite al profesor de lengua extranjera conocer mejor el objeto que enseña, sino también porque le proporciona el punto de referencia a partir del cual *diagnosticar* las pronunciaciones anómalas de los alumnos. Frente a una pronunciación que precisa corrección, el profesor, conociendo las características del sonido que debe, en realidad, enseñar, puede determinar en qué se diferencia de ellas la realización del estudiante, al tiempo que le resulta, además, más fácil la tarea de preparar ejercicios que permitan incidir, en el sentido adecuado, sobre dicha pronunciación anómala (Poch Olivé, 2004: 147).

### **5.1. El libro del profesor de fonética para estudiantes de ELE (niveles B1-B2)**

La editorial Anaya publicó en 2008 dos libros de fonética para estudiantes de ELE, elaborados por Nuño Álvarez y Franco Rodríguez: el primero de nivel medio B1 y el segundo de nivel avanzado B2. Este par de libros supone uno de los mejores recursos para impartir fonética española a alumnos extranjeros. Se trata de dos manuales que contienen sendos estudios teórico-prácticos del sistema fonológico español para estudiantes de ELE de nivel intermedio. En ambos, se incluyen fichas explicativas de la manera de pronunciar las consonantes y las vocales, con una representación gráfica de cada sonido. Además, se proponen ejercicios de audio para la práctica de la pronunciación, la comprensión auditiva y la entonación. Al final de cada volumen, se facilita asimismo un solucionario. Son, sin duda, una gran ayuda para la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE.

#### **5.1.1. Fonemas, sonidos y grafías**

Según la definición de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2008a: 7), «un fonema es una unidad abstracta que se actualiza en el habla por medio de un sonido. En la escritura



aparece siempre entre barras //. Un sonido es lo que se oye cuando se pronuncia un fonema, ya sea vocal o consonante. En la escritura aparece entre corchetes [ ]».

Para comprender cómo se pronuncian los diferentes sonidos del español, estos autores utilizan, para cada uno de los sonidos, un esquema facial en el que se representa la posición de los órganos articulatorios:

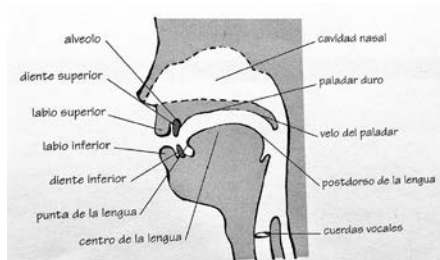


Figura 2. Esquema facial de los órganos articulatorios (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 7)

Hay que tener en cuenta que un mismo fonema puede representarse en la escritura mediante dos letras diferentes: por ejemplo, las letras *b* (en *bata*) y *v* (en *vino*) representan el fonema /b/. Del mismo modo, una letra puede representar a dos fonemas: por ejemplo, la letra *c* representa a los fonemas /k/ (en *casa*) y /θ/ (en *cine*). Por otro lado, la letra *h* no representa ningún fonema (es decir, no se pronuncia), aunque se utiliza en la escritura. Por último, la letra *x* puede representar dos fonemas: /k/ + /s/ (en *examen*) (Nuño y Franco, 2008b: 11). Esta breve reflexión nos lleva a concluir que el abecedario o alfabeto español no es adecuado para la representación de los sonidos del español. Para ello, debemos utilizar el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), que proporciona una serie de símbolos para representar de forma precisa e inequívoca los sonidos del habla de cualquier lengua. En la siguiente tabla, se muestra la clasificación de los 19 fonemas consonánticos del español, en función de cuatro criterios básicos: lugar de articulación, modo de articulación, acción de las cuerdas vocales y acción del velo del paladar (que permite distinguir entre sonidos orales y nasales):

FONEMAS CONSONÁNTICOS																
LUGAR DE ARTICULACIÓN		Bilabial		Labiodental		Linguodental		Linguointerdental		Linguoalveolar		Linguopalatal		Linguovelar		
ACCIÓN DE LAS CUERDAS VOCALES		Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	
MODO DE ARTICULACIÓN	Orales	Oclusivas	/p/	/b/			/t/	/d/							/k/	/g/
		Fricativas			/f/				/θ/		/s/			/ʎ/	/x/	
		Africadas											/tʃ/			
		Vibrante simple									/r/					
		Vibrante múltiple									/r̄/					
		Laterales									/l/		/ʎ/	/x/		
	Nasales		/m/								/n/		/ɲ/			

Tabla 4. Fonemas consonánticos del español (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 30, y Gonzalo García, 2022)

También hay que considerar que las distintas realizaciones de un mismo fonema son variantes contextuales o alófonos de ese fonema. Según el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2014), un «alófono» es ‘cada una de las variantes que se dan en la pronunciación de un mismo fonema, según la posición de este en la palabra o sílaba, según el carácter de los fonemas vecinos, etc.’. Por ejemplo, en la palabra *dedo*, la primera consonante es oclusiva [d] y la segunda, fricativa [ð], es decir, son alófonos o variantes contextuales del fonema /d/.

### 5.1.2. Las vocales

El español tiene cinco fonemas vocálicos: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, que se pueden clasificar en función de su mayor o menor abertura articulatoria (modo de articulación) —que da lugar a vocales cerradas (*i, u*), medias (*e, o*) y abierta (*a*)— y de la posición anterior o posterior de la lengua dentro de la cavidad bucal (lugar de articulación) —que da lugar a vocales anteriores (*i, e*), central (*a*) y posteriores (*o, u*)—.

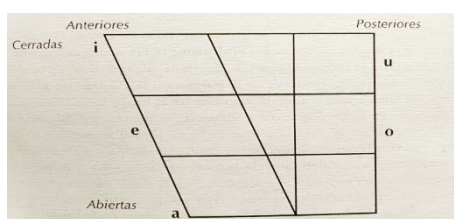


Figura 3. Vocales del español (Inchaurrealde *et al.*, 2001: 17)

A partir de estos parámetros articulatorios, es posible completar el estudio fonético-fonológico de las vocales del español para alumnos de ELE, niveles B1-B2:

VOCALES				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/i/	[i]	<i>l, i - Y, y</i>	cerrado, anterior	Se pronuncia colocando la lengua muy cerca del paladar, en la parte anterior de la boca. Los labios están entreabiertos y estirados.
/e/	[e]	<i>E, e</i>	medio, anterior	Se pronuncia con la lengua un poco separada del paladar y situada en la parte anterior de la boca. Los labios están algo más abiertos que en la articulación de la /i/.
/a/	[a]	<i>A, a</i>	abierto, central	Se pronuncia con la lengua separada del paladar, ocupando una posición intermedia dentro de la boca. Los labios permanecen abiertos.
/o/	[o]	<i>O, o</i>	medio, posterior	Se pronuncia acercando la parte posterior de la lengua al velo del paladar, en la parte posterior de la boca. Los labios se redondean.
/u/	[u]	<i>U, u</i>	cerrado, posterior	Se pronuncia colocando el postdorso de la lengua muy elevado en la zona del paladar blando y redondeando los labios.

Tabla 5. Estudio fonético-fonológico de las vocales del español (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 14-27)

‘La secuencia de dos vocales diferentes que se pronuncian en una sola sílaba’ es un «diptongo» (RAE, 2014). Si se produce la secuencia de una vocal cerrada (*i, u*) con otra media o abierta (*e, o, a*), se forman los diptongos crecientes (*ie, io, ia, ue, uo* y *ua*). En cambio, si se produce la secuencia de una vocal media o abierta (*e, o, a*) con otra cerrada (*i, u*), se forman los diptongos decrecientes (*ei, oi, ai, eu, ou* y *au*). «Tanto en los diptongos crecientes como en los decrecientes las vocales *i, u* tienen que ser átonas» (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 21). Finalmente, si se produce la secuencia de dos vocales cerradas distintas (*i + u*, o bien, *u + i*), también se forman diptongos (*iu, ui*).

DIPTONGOS				
crecientes		decrecientes		entre dos vocales cerradas distintas
/ié/ <i>ciego</i>	/ué/ <i>bueno</i>	/éi/ <i>reina</i>	/éu/ <i>feudo</i>	/iú/ <i>viuda</i>
/ió/ <i>salió</i>	/uó/ <i>vacuo</i>	/ói/ <i>hoy</i>	/óu/ <i>bou</i>	/uí/ <i>jesuita</i>
/iá/ <i>viaje</i>	/uá/ <i>cuadro</i>	/ái/ <i>aire</i>	/áu/ <i>causa</i>	

Tabla 6. Tipos de diptongo (adaptado de Moreno Fernández, 2000: 23)

‘La secuencia de tres vocales que se pronuncian en una sola sílaba’ es un «triptongo» (RAE, 2014). Esta secuencia siempre está formada por una vocal cerrada, una más abierta y otra cerrada, es decir, se han de combinar dos vocales cerradas átonas (*i, u*) y, en medio de estas, una vocal media o abierta (*e, o, a*).

TRIPTONGOS					
/iéi/ <i>cambiéis</i>	/iái/ <i>cambiáis</i>	/uéi/ <i>buey</i>	/uái/ <i>Uruguay</i>	/uáu/ <i>guau</i>	/iáu/ <i>miau</i>

Tabla 7. Triptongos (adaptado de Moreno Fernández, 2000: 24)

‘La secuencia de dos vocales que se pronuncian en sílabas distintas’ es un «hiato» (RAE, 2014). Por tanto, «el hiato consiste en la aparición de dos vocales seguidas que pertenecen a sílabas diferentes» (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 38). Pueden formar hiato las siguientes combinaciones vocálicas: [*a + e, o*], [*e, o + a*], [*e + o*], [*o + e*], y también las vocales cerradas tónicas seguidas o precedidas de una vocal media o abierta átona: [*í, ú + e, o, a*], [*e, o, a + í, ú*]. Además, son hiatos las combinaciones de dos vocales iguales: [*a + a*], [*e + e*], [*i + i*], [*o + o*] [*u + u*] (Moreno Fernández, 2000: 24-25).

HIATOS		
dos vocales medias o abiertas	una vocal cerrada tónica y una vocal media o abierta átona, o viceversa	dos vocales iguales
/ae/ /ao/ /ea/ /oa/ /eo/ /oe/ <i>caer, nao, aldea, oasis, feo, roer</i>	/íe/ /ío/ /ía/ /úe/ /úo/ /úa/ <i>píe, río, tía, sitúe, búho, púa</i> /eí/ /oí/ /aí/ /eú/ /oú/ /aú/ <i>reí, oír, ahí, reúna, nóumeno, baúl</i>	/aa/ /ee/ /ii/ /oo/ /uu/ <i>azahar, leer, chiita, alcohol, duunviro</i>

Tabla 8. Tipos de hiato (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 38)

Por último, es preciso apuntar la existencia de «semiconsonantes» [j], [w]: ‘dicho de un sonido vocálico, que precede a la vocal silábica en los diptongos y triptongos’, y de «semivocales» [i], [u]: ‘dicho de un sonido vocálico, que aparece tras la vocal silábica en los diptongos y triptongos’ (RAE, 2014).

### 5.1.3. Las consonantes

Como ya hemos dicho, el español tiene 19 fonemas consonánticos (véase la tabla 4). Para describir estos sonidos, se utilizan tres parámetros articulatorios: 1) la vibración o no de las cuerdas vocales (según este parámetro, los sonidos son sordos y sonoros), 2) el lugar de articulación (que «es la descripción de la zona del tracto vocal en la que se produce la constricción que genera el sonido») y 3) el modo de articulación (que «hace referencia a la manera en que se realiza la constricción del tracto vocal») (Padilla García, 2015: 33).

A partir de estos parámetros articulatorios, es posible completar el estudio fonético-fonológico de las consonantes del español para alumnos de ELE, niveles B1-B2:

BILABIALES				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/p/	[p]	<i>P, p</i>	bilabial, oclusivo, sordo	Se cierran los labios por completo, reteniendo la salida del aire momentáneamente. No vibran las cuerdas vocales.
/b/	[b], [β]	<i>B, b, V, v</i>	bilabial, oclusivo, sonoro	Tiene dos realizaciones: 1) oclusiva, en inicial de palabra, tras una pausa o precedida de <i>n</i> o <i>m</i> ; se cierran los labios completamente; fonéticamente, se representa como [b]; 2) fricativa, precedida de vocal o de consonante que no sea <i>n</i> o <i>m</i> ; se pronuncia acercando mucho los labios sin que lleguen a cerrarse; fonéticamente, se representa como [β]. En ambos casos, vibran las cuerdas vocales.
/m/	[m]	<i>M, m</i>	bilabial, nasal, sonoro	Se pronuncia cerrando los labios; el aire sale por la nariz. Vibran las cuerdas vocales.
LABIODENTAL				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/f/	[f]	<i>F, f</i>	labiodental, fricativo, sordo	Se coloca el labio inferior en los incisivos superiores, dejando una pequeña abertura para que salga el aire. No vibran las cuerdas vocales.
LINGUODENTALES				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/t/	[t]	<i>T, t</i>	linguodental, oclusivo, sordo	Se impide momentáneamente la salida del aire, colocando la lengua en la parte posterior de los dientes superiores. No vibran las cuerdas vocales.
/d/	[d], [ð]	<i>D, d</i>	linguodental, oclusivo, sonoro	Tiene dos realizaciones: 1) oclusiva, en inicial de palabra, tras una pausa o precedida de <i>n</i> o <i>l</i> ; se pronuncia apoyando la lengua contra los dientes superiores, impidiendo la salida del aire; fonéticamente, se representa como [d]; 2) fricativa, precedida de vocal o de cualquier consonante, excepto <i>n</i> o <i>l</i> ; el ápice de la lengua se aproxima a los dientes superiores sin llegar a tocarlos, permitiendo la salida del aire; fonéticamente, se representa como [ð]. En ambos casos, vibran las cuerdas vocales.

LINGUOINTERDENTAL				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/θ/	[θ]	C, c + e, i, Z, z	linguointerdental, fricativo, sordo	La lengua se sitúa entre los dientes superiores e inferiores. No vibran las cuerdas vocales.
LINGUOALVEOLARES				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/s/	[s]	S, s	linguolalveolar, fricativo, sordo	El ápice de la lengua se coloca junto a los alvéolos, dejando una abertura por la que sale el aire. No vibran las cuerdas vocales.
/r/	[r]	-R-, -r-, -R-, -r	linguolalveolar, vibrante simple, sonoro	Se produce una pequeña vibración con el ápice de la lengua en los alvéolos. Vibran las cuerdas vocales.
/r/	[r]	R-, r- -nr-, -lr-, -rr-	linguolalveolar, vibrante múltiple, sonoro	El ápice de la lengua vibra dos o más veces seguidas en los alvéolos. Vibran las cuerdas vocales.
/l/	[l]	L, l	linguolalveolar, lateral, sonoro	Se coloca el ápice de la lengua en los alvéolos, dejando una pequeña abertura lateral por donde sale el aire. Vibran las cuerdas vocales.
/n/	[n]	N, n	linguolalveolar, nasal, sonoro	Se coloca la punta de la lengua en los alvéolos; el aire sale por la nariz. Vibran las cuerdas vocales.
LINGUOPALATALES				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/tʃ/	[tʃ]	Ch, ch	linguopalatal, africado, sordo	Se apoya la lengua en el paladar duro durante un breve espacio de tiempo, separándola rápidamente para dejar pasar el aire. No vibran las cuerdas vocales.
/ɲ/	[ɲ], [ɲ̃]	Y, y, Hie-, hie-	linguopalatal, fricativo, sonoro	Tiene dos realizaciones: 1) fricativa, precedida de vocal o de consonante que no sea <i>n</i> o <i>l</i> ; la lengua se acerca a la parte anterior del paladar duro sin que llegue a tocarlo; fonéticamente, se representa como [ɲ]; 2) africana, en inicial de palabra, tras una pausa o precedida de <i>n</i> o <i>l</i> ; la lengua toca la parte anterior del paladar duro y se separa inmediatamente; fonéticamente, se representa como [ɲ̃]. En ambos casos, vibran las cuerdas vocales.
/ʎ/	[ʎ]	LI, ll	linguopalatal, lateral, sonoro	El predorso de la lengua se apoya en la parte central del paladar y el aire sale por los laterales de la lengua. Vibran las cuerdas vocales.
/ɲ̃/	[ɲ̃]	Ñ, ñ	linguopalatal, nasal, sonoro	El dorso de la lengua se apoya en el paladar duro; el aire sale por la nariz. Vibran las cuerdas vocales.
LINGUOVELARES				
Fonema	Sonido	Grafías	Descripción articulatoria	Pronunciación
/k/	[k]	C, c + a, o, u, Qu, qu + e, i, K, k	linguovelar, oclusivo, sordo	Se toca el velo del paladar con la parte posterior de la lengua. No vibran las cuerdas vocales.
/g/	[g], [ɣ]	G, g + a, o, u, Gu, gu + e, i, güe, güi	linguovelar, oclusivo, sonoro	Tiene dos realizaciones: 1) oclusiva, en inicial de palabra, detrás de pausa o precedida de <i>n</i> ; el postdorso de la lengua toca el velo del paladar, impidiendo la salida del aire; fonéticamente, se representa como [g]; 2) fricativa, detrás de vocal o de cualquier consonante, excepto <i>n</i> ; el postdorso de la lengua se acerca al velo del paladar sin llegar a tocarlo, dejando que salga el aire continuamente; fonéticamente, se representa como [ɣ]. En ambos casos, vibran las cuerdas vocales.
/x/	[x]	J, j, G, g + e, i	linguovelar, fricativo, sordo	El postdorso de la lengua se acerca al velo del paladar, permitiendo la salida del aire. No vibran las cuerdas vocales.

Tabla 9. Estudio fonético-fonológico de las consonantes del español  
(adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 31-78)

Debemos añadir que la «sílaba» es el sonido o conjunto de sonidos que se pronuncian en un solo golpe de voz. El centro de la sílaba o núcleo lo constituye una vocal (*ro-pa*) o un diptongo (*hue-lla*), y delante o detrás de ese núcleo pueden ir consonantes (*al-ti-tud*) (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 80). Las sílabas que componen las palabras pueden ser átonas (que se pronuncian sin acento: *ra-bo*, *me-són*) o tónicas (sobre las que recae el acento: *a-ma*, *lá-piz*) (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 106).

De acuerdo con Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2008b: 82), las reglas de la división silábica son las siguientes:

- Las vocales del diptongo (*cie-lo*) y del triptongo (*Pa-ra-guay*) pertenecen a la misma sílaba.
- Dos vocales en hiato pertenecen a sílabas diferentes (*fa-e-na*).
- Una consonante entre dos vocales forma sílaba con la segunda vocal (*o-so*).
- Normalmente, dos consonantes entre dos vocales forman parte de sílabas diferentes (*cón-dor*). Sin embargo, cuando las consonantes *p, b, f, c, g + r, l; t, d + r* van seguidas de vocal, forman un grupo inseparable, por lo que la división silábica se establece siempre delante de la primera consonante del grupo (*a-pli-ca-do*).
- Las consonantes *ns, rs, bs, st + consonante* llevan la división silábica detrás de *s* o *t* (*ins-tan-te*).

#### 5.1.4. El acento

El acento es un elemento que sirve para destacar una sílaba dentro de una palabra. La sílaba sobre la que recae el acento recibe el nombre de *tónica* (*avión*) y la que carece de acento se denomina *átona* (*avión*) (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 88).

Además, las palabras reciben también el nombre de *tónicas* y *átonas*, según si contienen al menos una sílaba acentuada (como es el caso de los sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres tónicos y adverbios), o si, por el contrario, carecen de ella (como en el caso de preposiciones, conjunciones, pronombres átonos, posesivos antepuestos al nombre y artículos determinados) (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 88).

De acuerdo con la Real Academia Española (2005, *sub voce* «acento»), hay que distinguir entre «acento prosódico» (que es el mayor relieve con que se pronuncia una determinada sílaba dentro de una palabra) y «acento gráfico u ortográfico», también llamado «tilde» (que es el signo con el cual, en determinados casos, se representa en la escritura el acento prosódico). Según el lugar que ocupa la sílaba tónica en las palabras, estas se clasifican en agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas:

- a) Agudas: son las palabras cuya última sílaba es tónica (*pronunciación*).

- b) Llanas: son las palabras cuya penúltima sílaba es tónica (*libro*).
- c) Esdrújulas: son las palabras cuya antepenúltima sílaba es tónica (*brújula*).
- d) Sobresdrújulas: son las palabras en las que es tónica alguna de las sílabas anteriores a la antepenúltima (*cómetelo*).

En español, el uso de la tilde se atiende a las siguientes reglas:

- a) Palabras agudas: llevan tilde cuando terminan en *-n* o en *-s* o en vocal.
- b) Palabras llanas: llevan tilde cuando no terminan en *-n*, en *-s* o en vocal.
- c) Palabras esdrújulas y sobresdrújulas: siempre llevan tilde.

Los diptongos y triptongos siguen las reglas generales de acentuación: si el acento recae en la sílaba del diptongo o del triptongo, la tilde se coloca en la vocal más abierta (*soñáis*, *sitiéis*). Los hiatos que están formados por vocal cerrada tónica (*í*, *ú*) y vocal abierta átona (*e*, *o*, *a*), o viceversa, siempre llevan tilde sobre la vocal cerrada, con independencia de lo que exijan las reglas generales de acentuación (*río*, *oír*).

### 5.1.5. La entonación

Según Padilla García (2015: 42), la entonación «es un fenómeno lingüístico que hace referencia a las variaciones relevantes de tono dentro del enunciado». En otras palabras, se trata de las variaciones del tono de la voz que se producen al hablar (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 96). Estos últimos autores explican que la entonación se representa mediante una línea denominada «curva de entonación», que dibuja los ascensos y descensos del tono de la voz. La parte final de esta curva muestra la intención de lo que se dice: si la curva es descendente, marca el final de un enunciado (*Mañana es mi cumpleaños*↘). Por el contrario, si la curva es ascendente, indica que la oración es interrogativa (*¿Mañana es su cumpleaños?*↗) o que está inacabada (Tengo que comprarle un regalo↗ porque mañana es su cumpleaños↘).

Font-Rotchés y Cantero Serena (2008), por su parte, indican que los modelos entonativos básicos del castellano y del catalán son muy coincidentes:

- Entonación declarativa o neutra:

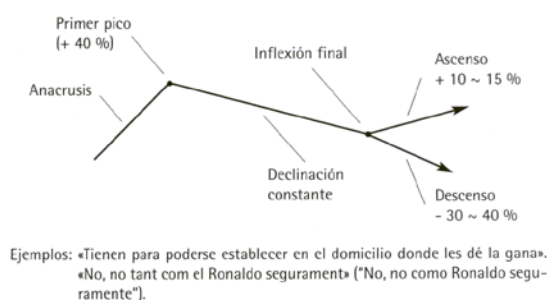


Figura 4. Entonación declarativa o neutra (Font-Rotchés y Cantero Serena, 2008: 33)

- Entonación interrogativa:

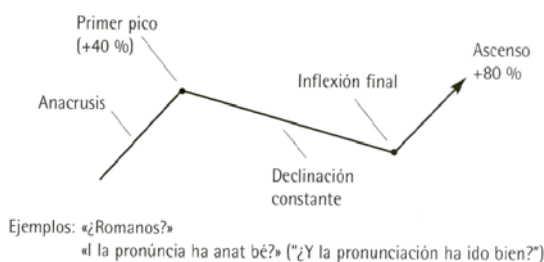


Figura 5. Entonación interrogativa (Font-Rotchés y Cantero Serena, 2008: 34)

- Entonación enfática:

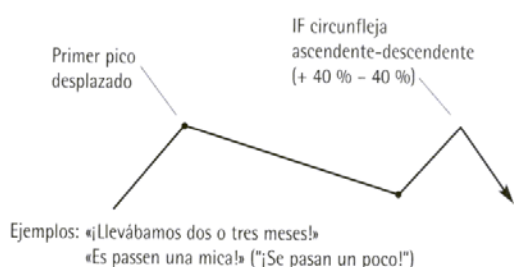


Figura 6. Entonación enfática. Variante 1 (Font-Rotchés y Cantero Serena, 2008: 34)



Figura 7. Entonación enfática. Variante 2 (Font-Rotchés y Cantero Serena, 2008: 35)

- Entonación suspendida:

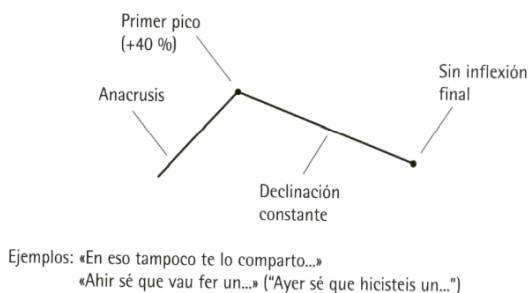


Figura 8. Entonación suspendida. Variante 1 (Font-Rotchés y Cantero Serena, 2008: 35)

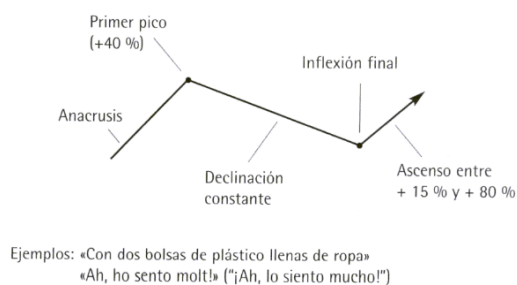


Figura 9. Entonación suspendida. Variante 2 (Font-Rotchés y Cantero Serena, 2008: 36)

## 5.2. Modelos de actividades para la corrección fonética en ELE (niveles B1-B2)

Al igual que el profesor corrige en clase la gramática y el uso del léxico, también tendrá que enfrentarse a la corrección de la pronunciación, especialmente si esta impide la comunicación (Llisterri, 2003: 92). Como asegura Mellado (2012: 13), «identificar los errores de pronunciación y presentar recursos y procedimientos para corregirlos será el objetivo de la corrección fonética».



En este apartado, se presenta una propuesta de ejercicios para la práctica de la corrección fonética en el aula de ELE, niveles B1-B2. Estos ejercicios han sido elaborados a partir de los trabajos de Inchaurrealde *et al.* (2001), Nuño Álvarez y Franco Rodríguez (2008), Moreno Fernández (2000) y Romero Dueñas y González Hermoso (2002).

### 5.2.1. Ejercicios para reconocer y producir sonidos

1) Escucha las siguientes palabras y repítelas:

#### Objetivos

- Que el alumno identifique la correcta pronunciación con el fin de reproducirla.
- Que el alumno sea capaz de identificar y pronunciar las vocales en su correcto punto de articulación.

*abanico*

*butaca*

*alfabeto*

*dedicatoria*

*orangután*

*antorcha*

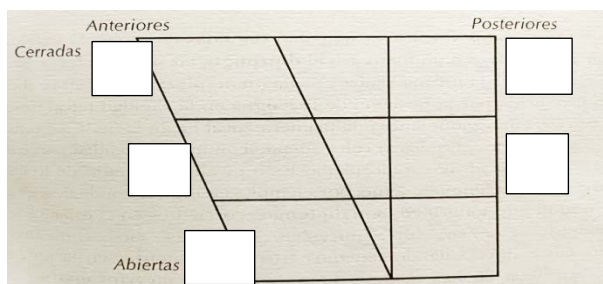
*saxofón*

*imagen*

*silbar*

*pestañear*

➤ Ahora, subraya las vocales que contienen y colócalas en el siguiente recuadro:



2) Escucha y completa las siguientes oraciones:

#### Objetivos

- Que el alumno reconozca las palabras a través del audio, especialmente los sonidos que las forman, para así rellenar correctamente los enunciados que se muestran.

- a) *El ..... de ..... lo ganó el ..... .*  
(*El partido de fútbol lo ganó el equipo visitante.*)
- b) *..... me ..... los ....., pero las ..... son ..... .*  
(*No me gustan los insectos, pero las mariposas son muy bonitas.*)
- c) *..... canta ..... bien.*  
(*Aquella chica canta especialmente bien.*)
- d) *Si ..... algún ..... unirte a ..... .*  
(*Si tocas algún instrumento puedes unirte a nuestra banda.*)

### 3) Pronuncia los siguientes trabalenguas:

#### Objetivos

- Que el alumno practique y mejore su pronunciación a través de una propuesta didáctica divertida y más enfocada a lo lúdico. A través de estos trabalenguas, el alumno reconocerá el fonema más repetido (en este caso, el fonema /t/ y el fonema /k/, respectivamente) y tendrá que identificar sus puntos articulatorios.

a) *Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal en tres tristes trastos.*

b) *Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito.*

➤ Ahora, identifica el fonema que más se repite en cada uno de ellos y completa su descripción articulatoria.

4) Lee las siguientes palabras y comenta las diferencias de pronunciación de los fonemas, si es que las hay.

#### Objetivos

- Que el alumno reconozca y diferencie la pronunciación de los diferentes fonemas.
- Que el alumno reproduzca, de manera correcta, el sonido indicado en cada caso.

*pero / perro*

*casa / cæro*

*vaca / burro*

*gusano / gæranio*

*lluvia / yema*

*saxofón / xilófono*

### 5.2.2. Ejercicios para distinguir diptongos, triptongos y hiatos

#### • Ejercicios de diptongos

1) Escucha las palabras y escríbelas. Después, pronúncialas de manera correcta.

#### Objetivos

- Que el alumno reconozca los diptongos contenidos en las palabras que se escuchan en el audio para pronunciarlas de manera correcta.

*acuerdo, historia, miércoles, duelo, Guadalajara, cuidado, neumático, suave, llueve, viento.*

2) Clasifica las palabras del ejercicio anterior según el tipo de diptongo que contengan:

#### Objetivos

- Que el alumno sepa identificar qué tipo de diptongo contiene cada palabra del ejercicio anterior, con el fin de clasificarlos en la tabla que se muestra a continuación.

Diptongos crecientes	Diptongos decrecientes	Diptongos con dos vocales cerradas

3) Escucha estas oraciones e identifica el tipo de diptongo que contiene cada palabra:

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno identifique los diptongos contenidos en distintas palabras de las siguientes oraciones.</li> </ul>
--

- a) *Cuando cantó el pájaro del vecino, Javier ya había salido de casa.*
- b) *Daniela estaba muy contenta con su último proyecto. Ahora, solo era cuestión de esperar.*
- c) *Aquella tarde, Sergio me contó que la ilusión le recorría todo el cuerpo.*
- d) *Nunca había sentido nada parecido: fue como un escalofrío muy intenso.*

• **Ejercicios de triptongos**

1) Escucha las palabras y escríbelas. Después, pronúncialas de manera correcta.

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno reconozca los triptongos contenidos en las palabras que se escuchan en el audio para pronunciarlas de manera correcta.</li> </ul>
---

*buey, miao, estudiáis, guay, actuáis, vieira.*

2) Completa las palabras que escuches utilizando un triptongo:

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno sepa identificar los triptongos en las palabras que se escuchan en el audio, con el fin de completar los huecos.</li> </ul>
---

- limp\_\_s*                      (*limpiáis*)
- Urug\_\_*                      (*Uruguay*)
- contag\_\_s*                    (*contagiáis*)
- desconf\_\_s*                    (*desconfiáis*)
- Parag\_\_*                      (*Paraguay*)

3) Escribe dos palabras con cada triptongo de los que aparecen a continuación:

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el alumno piense en palabras en las que aparezcan los triptongos /iái/, /iéi/, /uái/ y /uéi/, y que haya aprendido dentro o fuera del aula, para poder completar el ejercicio.</li> </ul>
---

/iái/:.....

/iéi/: .....

/uái/: .....  
/uúi/: .....

• **Ejercicios de hiatos**

1) Escucha las palabras y escríbelas. Después, pronúncialas de manera correcta.

Objetivos

- Que el alumno reconozca los hiatos que aparecen en las palabras que se escuchan en el audio para pronunciarlas de manera correcta.

*mareo, búho, poseído, tía, sonreír, cafeína, cacatúa.*

2) Completa las siguientes palabras con un hiato:

Objetivos

- Que el alumno sepa identificar los hiatos que hay en las palabras que se escuchan en el audio, con el fin de completar los huecos.

*c\_ \_gulo            (coágulo)*  
*hab\_ \_            (había)*  
*pos\_ \_do           (poseído)*  
*fl\_ \_r            (flúor)*

3) Lee el siguiente trabalenguas e indica qué tipo de hiato se contiene en él:

Objetivos

- Que el alumno sea capaz de reconocer qué tipo de hiato hay en el siguiente trabalenguas.
- Que el alumno pueda establecer la distinción entre hiato y diptongo.

*Había una vez un mero moro  
muy enamorado de una mera mora,  
pero la buena mera mora  
le dijo al buen mero moro:  
—Yo de ti no me enamoro  
por ser tan maromero.*

(Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 39)

• **Recapitulación de ejercicios sobre combinación de dos o más vocales**

1) Escucha y repite estas palabras. Presta atención e indica si contienen diptongo o hiato.

Objetivos

- Que el alumno pronuncie correctamente las palabras que se escuchan en el audio.
- Que el alumno diferencie entre diptongos y hiatos.

*mareo, acueducto, habría, caía, caiga, luciérnaga, jueves, actuación, Adelaida, baúl.*

2) Escucha el siguiente relato y escribe, en la tabla que aparece debajo, las palabras que contengan diptongos, triptongos y hiatos.

**Objetivos**

- Que el alumno identifique las palabras que contengan diptongos, triptongos y hiatos, y que sepa diferenciarlos y clasificarlos correctamente.

*Antonio iba caminando tranquilo por el bosque cuando, de repente, escuchó un susurro. Parecía proceder del oeste, así que decidió poner rumbo hacia allí. Cuando llegó al lugar, no encontró nada más que un gato que, entre maullidos, parecía querer advertirle de algo: —¡Miau!, exclamaba el felino. No tuvo más remedio que huir cuando una enorme sombra apareció frente a él.*

*Esto fue lo último que encontramos en la grabación que nos proporcionó la policía sobre aquel misterioso día. Aún no sabemos dónde se encuentra.*

Diptongos	Triptongos	Hiatos

### 5.2.3. Ejercicios para discriminar sílabas átonas y tónicas

1) Señala la sílaba tónica de las siguientes palabras:

**Objetivos**

- Que el alumno identifique cuál es la sílaba tónica de cada una de estas palabras.

*Raúl*

*volar*

*hueso*

*aceituna*

*murciélagos*

*mirador*

*cactus*

*ciencia*

*biblioteca*

*salir*

*sardina*

*noche*

*pistacho*

*amistoso*

2) Clasifica las siguientes palabras en tónicas o átonas:

**Objetivos**

- Que el alumno distinga entre palabras tónicas (sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres tónicos, adverbios) y átonas (preposiciones, conjunciones, pronombres átonos, posesivos antepuestos al nombre, artículos determinados).

*fe*

*ágilmente*

*el*

*catástrofe*

*yo*

*extraer*

*mi*

*sol*

*anotado*

*contigo*

*director*

*brújula*

- 4) Coloca la tilde cuando sea necesario y clasifica estas palabras según el lugar que ocupa en ellas la sílaba tónica, diferenciando entre agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas:

Objetivos

- Que el alumno aprenda qué palabras llevan tilde y dónde hay que colocarla.
- Que el alumno sepa identificar el acento prosódico de cada palabra.

*raton, fragil, vendesela, robot, colibri, compas, dolar, tunel, cafe, facilmente, cuentame, saltamontes, curaselo, amigo.*

Agudas	Llanas	Esdrújulas	Sobresdrújulas

### 5.2.4. Ejercicios para practicar la entonación

- 1) Escucha las siguientes oraciones y repítelas con la entonación correcta:

Objetivos

- Que el alumno diferencie los distintos tipos de entonación de las oraciones que se escuchan en el audio para que pueda reproducirlas con esa misma entonación.

- a) *¿Vendrás mañana al cine?*  
 b) *Tengo 17 años.*  
 c) *Quizás mañana vaya a la peluquería. Ya va siendo hora de un cambio de look.*  
 d) *¡Qué buen tiempo hace!*  
 e) *Espero que te mejores pronto.*

- 2) Señala, en cada caso, la oración que escuches:

Objetivos

- Que el alumno sepa diferenciar las distintas entonaciones para comprobar el cambio de significado de las oraciones. De esta forma, se inculcará al alumno la importancia que tiene la entonación en la pronunciación.
- Que el alumno imite la pronunciación de las oraciones que ha escuchado.

- a) *Claro que vendrá, Claudia. / Claro que vendrá Claudia.*  
 b) *¿No sabía que seguías allí? / No sabía que seguías allí.*  
 c) *¿Cuántas fotos tienes? / ¡Cuántas fotos tienes!*  
 d) *No podemos ir al cine. / No, podemos ir al cine.*  
 e) *Después va a salir a dar una vuelta. / ¿Después va a salir a dar una vuelta?*

- Ahora, imita la pronunciación de las oraciones que has escuchado.

## 6. Conclusiones

La elaboración de este Trabajo Fin de Grado me ha servido, en primer lugar, para conocer más en profundidad la pronunciación de mi lengua materna. Queda demostrado con él que la pronunciación ha resultado ser, durante mucho tiempo, la gran olvidada en la historia de la didáctica y que esto debe cambiar para favorecer una docencia mejor y más completa de la lengua. En opinión de los expertos en la materia, la destreza de la pronunciación debería ocupar un lugar destacado en el aula de ELE.

Gracias al *MCER* y al *PCIC*, he conocido las competencias y las habilidades que necesita desarrollar un alumno extranjero de ELE, de nivel intermedio B1-B2, para avanzar en su proceso de dominio de la pronunciación. No hay que olvidar que, cuando tratamos de aprender una lengua, nuestro principal objetivo es alcanzar la capacidad de comunicarnos fluidamente con ella.

También he comprendido que el español es una lengua única y diversa, con variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas. Aunque en el aula de ELE se deba optar por la enseñanza-aprendizaje de un español estándar, nunca se pueden cerrar las puertas a la explicación de otros tipos de variantes, especialmente las que se producen en el plano fónico.

Elegir y aprender a elaborar los materiales didácticos ha sido una de las tareas más útiles en este trabajo, pues me ha permitido crear una propuesta didáctica *ad hoc* para la corrección fonética de los estudiantes extranjeros de nivel intermedio B1 y B2. Ahora, gracias especialmente a Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 35-36), sabemos que hacerle partícipe al alumno de su proceso de aprendizaje es el mejor método para despertar su interés y motivación.

Por último, como nativa española, he grabado varios audios originales como apoyo para la realización de los ejercicios prácticos, ya que considero que mostrar una pronunciación real y natural puede contribuir al desarrollo de la competencia fonológica y comunicativa de los estudiantes de ELE.

## 7. Bibliografía

- BARTOLÍ RIGOL, M. (2005): «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras». *Phonica*, 1. Disponible en <<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565>>.
- BLANCO, C. F. et al. (2018): «El MCER y el Plan curricular del IC», en *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. Madrid: enClave-ELE, pp. 99-137.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y deporte; Anaya; Instituto Cervantes. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco)>.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- FONT-ROTCHÉS, D. y CANTERO SERENA, F. J. (2008): «La melodía del habla: acento, ritmo y entonación». *Eufonía. Didáctica de la Música*, 43, pp. 19-39.
- GELABERT, M.ª J., BUESO, I. y BENÍTEZ, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.
- GONZALO GARCÍA, R. C. (2022): *Fonemas del español*. Apuntes inéditos.
- INCHAURRALDE, C. et al. (2001): *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*. Zaragoza: Mira editores.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular)>.
- INSTITUTO CERVANTES (2021): *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Elaborado por D. Fernández Vitores. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2021.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf)>.
- IRUELA, A. (2007a): «Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras». *MarcoELE*, 4. Disponible en <<https://marcoele.com/descargas/4/iruela-pronunciacion.pdf>>.
- IRUELA, A. (2007b). «¿Qué es la pronunciación?». *RedELE*, 9. Disponible en <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20253>>.
- LLISTERRI, J. (2003): «La enseñanza de la pronunciación». *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp. 91-114. Disponible en <[https://joaquimllisterri.cat/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](https://joaquimllisterri.cat/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf)>.
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes; SGEL. Disponible en <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)>.
- MELLADO, A. (2012): «La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa», en J. M.ª Lahoz et al. (eds.): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen, pp. 11-41.
- MÉNDEZ NÚÑEZ, E. (2005): *Fundamentos de fonología y fonética española para hablantes de inglés*. Muenchen: Lincom Europa.



- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés. Nivel: Inicial-Intermedio-Avanzado*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007): *Qué español enseñar*. 2.<sup>a</sup> ed. act. Madrid: Arco Libros.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.<sup>a</sup> P. y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R. (2008a): *Fonética: Medio B1*. Madrid: Anaya.
- NUÑO ÁLVAREZ, M.<sup>a</sup> P. y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R. (2008b): *Fonética: Avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2015): *La pronunciación del español. Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- POCH OLIVÉ, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POCH OLIVÉ, D. (2009): «La corrección fonética en español lengua extranjera», en L. Miquel y N. Sans (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1993*. Monográfico de *MarcoELE*, 8. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 193-200. Disponible en <[https://marcoele.com/descargas/expolingua1993\\_poch.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf)>.
- POCH OLIVÉ, D. (2004): «Los contenidos fonético-fonológicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lenguas extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 145-157.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. Disponible en <<https://www.rae.es/dpd/>>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*. 23<sup>a</sup> ed. Madrid: Espasa. Disponible en <<https://dle.rae.es/>>.
- ROMERO DUEÑAS, C. y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2002): *Tiempo para pronunciar*. Madrid: Edelsa.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2013): «Enseñar la competencia fonética», en L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.): *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Valencia: Portal Publishing, pp. 2-65.

## 8. Índice de tablas y figuras

Tabla 1: Nivel independiente, B1: Umbral y B2: Avanzado (MCER).....	8
Tabla 2: Dominio de la pronunciación: niveles B1 y B2 (MCER).....	9
Tabla 3: Destrezas lingüísticas y actividades comunicativas de la lengua.....	12
Tabla 4: Fonemas consonánticos del español (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008b: 30, y Gonzalo García, 2022).....	17
Tabla 5: Estudio fonético-fonológico de las vocales del español (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 14-27).....	18
Tabla 6: Tipos de diptongo (adaptado de Moreno Fernández, 2000: 23).....	19
Tabla 7: Triptongos (adaptado de Moreno Fernández, 2000: 24).....	19
Tabla 8: Tipos de hiato (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 38).....	19

Tabla 9. Estudio fonético-fonológico de las consonantes del español (adaptado de Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 31-78).....	21
Figura 1: Niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua ( <i>MCER</i> ).....	8
Figura 2: Esquema facial de los órganos articulatorios (Nuño Álvarez y Franco Rodríguez, 2008a: 7).....	16
Figura 3: Vocales del español (Inchaurrealde <i>et al.</i> , 2001: 17) .....	18
Figura 4: Entonación declarativa o neutra (Font-Rochés y Cantero Serena, 2008: 33) .....	23
Figura 5: Entonación interrogativa (Font-Rochés y Cantero Serena, 2008: 34) .....	24
Figura 6: Entonación enfática. Variante 1 (Font-Rochés y Cantero Serena, 2008: 34).....	24
Figura 7: Entonación enfática. Variante 2 (Font-Rochés y Cantero Serena, 2008: 35).....	24
Figura 8: Entonación suspendida. Variante 1 (Font-Rochés y Cantero Serena, 2008: 35)	24
Figura 9: Entonación suspendida. Variante 2 (Font-Rochés y Cantero Serena, 2008: 36)	24