

DE LA FONOLOGÍA A LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN MEDIANTE JUEGOS

MAXIMIANO CORTÉS MORENO
TAINAN UNIVERSITY OF TECHNOLOGY (TAIWÁN)

MAXIMIANO CORTÉS MORENO
maxcormor@yahoo.es

Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En la actualidad es profesor de ELE en Taiwán y colaborador del Instituto Cervantes. Investiga bajo el patrocinio del Taiwan National Science Council, así como en el Laboratorio de Fonética Aplicada de la Universidad de Barcelona. Ha publicado un total de diez libros y numerosos artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

RESUMEN

Acometemos un análisis contrastivo fonológico entre el chino y el español, que nos permite predecir que los estudiantes chinos de ELE pueden experimentar dificultades a la hora de discriminar entre los siguientes fonemas: 1) el dentoalveolar /s/ y / el interdental /θ/, 2) el lateral /l/ y los vibrantes /r/ y /r/, 3) los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/ y sus correlatos sonoros /b/, /d/ y /g/. Tomando como materia prima los fonemas seleccionados y enmarcándolos en unos juegos tradicionales, diseñamos unos juegos didácticos para practicar la pronunciación de un modo ameno, motivador y significativo, al integrarla en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas.

PALABRAS CLAVE: español como lengua extranjera, didáctica de la pronunciación, fonología, juegos didácticos, motivación

FROM PHONOLOGY TO PRONUNCIATION TEACHING BY MEANS OF GAMES

We undertake a phonological contrastive analysis between Chinese and Spanish, which allows us to predict that Chinese students of Spanish as a foreign language may find it difficult to distinguish between the following phonemes: 1) dentoalveolar /s/ and /θ/, 2) lateral /l/ and vibrant /r/ and /r/, 3) plosive voiceless /p/, /t/ and /k/ and their voiced correlates /b/, /d/ and /g/. Taking the said phonemes as our raw material and inserting them in the framework of some traditional games, we design two didactic games for Chinese students to practice pronunciation in a pleasant, motivating and meaningful way, given that we integrate pronunciation in each of the four basic language skills.

KEY WORDS: Spanish as a foreign language, pronunciation teaching, phonology, didactic games, motivation

INTRODUCCIÓN

Bien es sabido que cada grupo de alumnos es único, debido, claro está, a que cada persona que integra el grupo es única, pero también debido a una serie de factores compartidos por todos (o al menos por la mayoría de) los miembros del grupo. De entre este tipo de factores comunes, cabe resaltar la lengua nativa (L_1). Como vamos a comprobar, una comparación entre la L_1 y la lengua meta (LM) resulta de suma utilidad para el posterior diseño de sílabos, actividades y materiales didácticos, exámenes, etc.

Dado que nuestro interés se centra en el caso específico de los sinohablantes nativos que estudian ELE en China, Taiwán y Hong Kong, aquí vamos a proceder a una comparación entre: 1, el chino estándar moderno (habitualmente llamado 'mandarín'), por ser esta la lengua común empleada por los sinohablantes en el ámbito de la educación y la cultura, y 2, el español, la LM de estos estudiantes. En este trabajo, para simplificar, nosotros nos referiremos al chino estándar moderno, sencillamente, como 'chino'. Somos plenamente conscientes de que en algunas de nuestras clases la L_1 predominante no es el chino estándar moderno, sino el cantonés, el min, el hakka, etc. Sea como sea, entendemos que el modelo de investigación y ulterior diseño de actividades didácticas que presentamos en esta ponencia-taller es fácilmente adaptable al caso de cualquier otra L_1 de la familia sínica.

Nuestro método de investigación se basa en dos procedimientos de análisis: uno teórico y otro práctico. El primero de ellos consiste en comparar el sistema fonológico de la L_1 con el de la LM. En esta ocasión vamos a centrarnos en el sistema segmental (fonemas), reservando para otro momento los fenómenos suprasegmentales de la lengua española (básicamente, la acentuación y la entonación). Pues bien, una comparación entre las vocales y las consonantes de las lenguas en cuestión nos permite predecir ciertos problemas de percepción y de producción de los sinohablantes nativos que estudian ELE. Queda claro que tal predicción pondrá de relieve unas dificultades meramente hipotéticas.

El segundo procedimiento de análisis consiste en indagar qué ocurre en el aula de ELE: escuchar cómo pronuncian los alumnos, averiguar qué sonidos españoles les cuesta percibir o discriminar, etc. Será esta investigación en el aula la que nos permitirá confirmar o refutar las hipótesis formuladas mediante el primer procedimiento.

Aunque acabamos de plantear los dos procedimientos como dos fases sucesivas, primero el procedimiento teórico y después el práctico, también sería viable invertir el orden: empezar investigando la realidad del aula y a continuación documentarnos para comprender los fenómenos observados. Otra opción sería plantear ambos procedimientos en paralelo: ir compaginando día a día el análisis teórico con la investigación en el aula y la posterior reflexión sobre los fenómenos detectados en clase. Cualquiera de las tres opciones nos permite determinar los problemas reales de percepción y producción fónica de nuestros alumnos.

Los errores de pronunciación pueden tener su origen en determinados procesos interlingüísticos -de interferencia de la L₁ o de otra LE que sepa el alumno-, o bien intralingüísticos -equiparables a los de un niño que está aprendiendo a pronunciar su propia L₁, p. ej., cuando un niño español pronuncia 'tierra' como /tiedra/ (error de desarrollo), porque aún no es capaz de pronunciar un sonido multivibrante. En ciertos casos los errores pueden ser mixtos, es decir, fruto de una combinación de procesos interlingüísticos e intralingüísticos. Buscar las causas de cada error y determinar de qué tipo de proceso se trata encierra un interés indiscutible para el investigador. Sin embargo, la mayoría de los profesores nos daremos por satisfechos con una información más práctica: cuáles son los errores más frecuentes y los que más entorpecen la comunicación y cómo podemos tratarlos en las clases de ELE. Pensando en esa mayoría, establecemos como objetivos de esta ponencia-taller los dos siguientes:

- averiguar qué fonemas españoles presentan dificultades a los estudiantes chinos de ELE, tanto en la discriminación auditiva como en la pronunciación y
- diseñar actividades de enseñanza, práctica y corrección fónica que atiendan a ambas vertientes -la perceptiva y la productiva-, procurando que resulten motivadoras y didácticamente efectivas.

Este trabajo queda enmarcado en mi proyecto de investigación 98-2410-H-165-004, patrocinado por el Taiwan National Science Council, al que quedo sumamente agradecido.

ÍNDICE DE LA PONENCIA-TALLER

1. Contraste chino–español en el nivel fónico
2. Contraste chino–español en el nivel ortográfico
3. La pronunciación en los materiales de enseñanza
4. Aplicación didáctica
5. Manos a la obra
6. Conclusión
7. Bibliografía

1. CONTRASTE CHINO–ESPAÑOL EN EL NIVEL FÓNICO

1.1. FONEMAS VOCÁLICOS

TIPOS DE VOCALES		ANTERIORES	CENTRALES	POSTERIORES
Cerradas	no redondeada	i		
	redondeadas	y		u
Semiabiertas	no redondeadas	e	ə	
	redondeada			o
Abiertas	no redondeada		a	

Tabla 1. Fonemas vocálicos contrastados

Como bien sabemos, el sistema vocálico del español estándar consta de tan solo cinco fonemas: /a, e, i, o, u/. La tabla 1 muestra los fonemas vocálicos del chino estándar moderno: los mismos cinco fonemas del español más otros dos fonemas inexistentes en nuestra lengua, los resaltados en azul. Observando la tabla cabe pensar que un estudiante chino de ELE “juega con ventaja” en comparación con un hispanohablante que esté aprendiendo chino. En definitiva, del contraste entre las vocales de una y otra lengua se desprende que, a priori, los aprendientes chinos de ELE no tendrán dificultades ni para percibir ni para producir las vocales españolas, supuesto que estas coinciden con algunas de su L₁ o, dicho sea con otros términos, porque el vocalismo español está contenido en el sistema vocálico de la lengua china.

Tras ese análisis teórico, pasamos al segundo procedimiento de análisis práctico: qué ocurre en el aula de ELE. Entre todos los participantes en la ponencia-taller debatimos esta cuestión, y algunos sacan a colación esas diptongaciones “curiosas” que a veces producen los alumnos chinos. La explicación del fenómeno nos parece sencilla. Tal como apunta alguno de los asistentes, si bien es cierto que todas las vocales españolas también existen en chino, no es menos cierto que alguna de ellas no suele darse aislada en chino, sino formando diptongo con otra vocal. El ejemplo más claro seguramente sea el de la /e/, que aparece o bien precedida de la semiconsonante /j/ (p.ej., en 也 (yě), *también*), o bien seguida de la semivocal /j/ (p.ej., en 累 (lèi), *cansado*). Suponemos que esa

interferencia de la L₁ se ve reforzada por la interferencia del inglés, lengua extranjera con una considerable profusión de diptongos, que han estudiado la inmensa mayoría de los alumnos de ELE y que está muy presente en la vida cotidiana de algunos de ellos, especialmente en la de los universitarios de Hong Kong.

1.2. FONEMAS CONSONÁNTICOS

Esta segunda tabla muestra el sistema consonántico del chino. Para nuestro propósito de comparación hemos seleccionado y añadido en rojo seis fonemas españoles inexistentes en chino. A partir de la tabla resultante nos proponemos determinar las implicaciones didácticas de la existencia de esos fonemas españoles para los estudiantes chinos:

1. ¿qué dificultades de discriminación auditiva pueden tener cuando los oigan? y
2. ¿qué problemas pueden experimentar a la hora de pronunciarlos?

De la comparación teórica cabe pronosticar determinadas confusiones entre fonemas próximos en términos de articulación. Las confusiones previsibles son, de hecho, las que podemos constatar fácilmente en clase de ELE, en especial en los niveles iniciales:

1. entre el dentoalveolar /s/ y / el interdental /θ/, inexistente en chino;
2. entre el lateral /l/ y los vibrantes /r/ y /r/, inexistentes en chino;
- 3.- entre los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/ y sus correlatos sonoros /b/, /d/ y /g/, inexistentes en chino. (En chino la oposición fonológica pertinente se produce entre aspiradas y no aspiradas: /p^h/-/p/, /t^h/-/t/ y /k^h/-/k/).

1.3. LA SÍLABA CHINA

INICIAL	F I N A L		
consonante	<i>prenúcleo</i>	<i>núcleo</i>	<i>coda</i>
	semiconsonante	vocal	semivocal / nasal
	T O N E M A		

Tabla 3. Estructura típica de la sílaba china

Tal como muestra la tabla 3, la sílaba china es más simple que la española, principalmente, porque en chino no hay grupos consonánticos. Luego, cabe pensar que los grupos consonánticos van a plantear dificultades, sobre todo, en la vertiente de la producción. En efecto, en clase de ELE podemos constatar que nuestros alumnos chinos, en especial en los niveles iniciales, experimentan ciertas dificultades a la hora de pronunciar palabras como, p. ej., TRACTOR, PRACTICAR o INSCRIPCIÓN, en las que aparecen varias consonantes seguidas, ya sea en una misma sílaba, o bien en sílabas contiguas.

2. CONTRASTE CHINO–ESPAÑOL EN EL NIVEL ORTOGRÁFICO

Dado que la línea de investigación en este trabajo transcurre por los cauces de la fonología y la pronunciación, es decir, en el marco del lenguaje oral y, más en concreto, de los sonidos de la lengua, debemos justificar la inclusión aquí de este pequeño apartado. La razón es sencilla, y seguramente el lector ya la estará intuyendo. Nos interesa analizar en paralelo las confusiones que se producen en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito, ya que los errores cometidos en uno de ellos pueden originar errores en el otro. La tabla siguiente muestra algunos casos típicos.

Fonemas españoles que no existen en chino...	b	d	g	θ	r, r
...y que los estudiantes chinos pueden confundir con...	p	t	k	s	l
dando lugar a, p. ej.,	*Pilpao	*vertat	*canar	*sapato	*Loma
en lugar de...	Bilbao	verdad	ganar	zapato	Roma

Tabla 4. Confusiones típicas en la escritura y en la pronunciación

La tabla anterior pretende ilustrar cómo algunos errores aparecidos en el lenguaje oral acaban manifestándose también en el lenguaje escrito. Probablemente, el proceso más frecuente sea este:

1. PERCEPCIÓN AUDITIVA. Dado que en la L₁ de los alumnos no existe un determinado fonema español (p. ej., /b/), a algunos estudiantes les cuesta percibirlo debidamente y tienden a confundirlo con otro fonema de rasgos articulatorios parecidos (oclusivo y bilabial) y que sí existe en chino (en este caso, /p/). En definitiva, se produce una dificultad de discriminación auditiva entre dos sonidos que constituyen un 'par mínimo': /b/ sonoro y laxo frente a /p/ sordo y tenso.
2. PRONUNCIACIÓN. Si una persona no percibe la diferencia entre, p. ej., /b/ y /p/, no es de esperar que llegue a pronunciar distintivamente uno y otro sonido. Lo más probable es que las dificultades de percepción generen problemas de pronunciación, y que diga, p. ej., 'pelo', cuando quiere decir 'velo'.
3. ESCRITURA. El hispanohablante (nativo o no) que pronuncia de manera distinta 'pelo' y 'velo' lógicamente también escribirá esas palabras con letras distintas. Por el contrario, quien las confunde de oído y, en consecuencia, en la pronunciación, carece de esa información que ayuda a escribir con corrección -/b/ se escribe con o con <v>, mientras que /p/ se escribe con <p>- , por lo que no es de extrañar que cometa faltas de ortografía (como las listadas en la tabla 4) y

escriba, p.ej., “la novia se levantó el *pelo blanco y mostró su precioso *velo rubio”.

4. INTERFERENCIA GRÁFICA. Por si los tres pasos anteriores no fueran suficientemente preocupantes, el proceso puede ir más allá aún. Si un alumno se acostumbra a escribir una palabra con una determinada falta de ortografía, es lógico que ese error de escritura acabe por reforzar el error de pronunciación que originó el problema. Así, cada vez estará más convencido de que, p. ej., “las novias llevan un *pelo blanco”.

3. LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA

Comenzamos esta fase de la ponencia-taller invitando a la reflexión en torno a estas preguntas:

1. Tradicionalmente, ¿cómo se viene practicando la pronunciación?
2. ¿Cómo se trabaja la pronunciación en los materiales que usas tú?

En Cortés Moreno (2001a) revisamos 190 obras relacionadas con la (didáctica de la) pronunciación -70 del español y 120 de otras lenguas: inglés, francés, alemán, noruego, rumano, italiano, chino y catalán-, tanto tratados dirigidos a lingüistas y profesores como manuales concebidos específicamente para la enseñanza / aprendizaje de la LE.

He aquí algunas de las conclusiones derivadas de dicha revisión de materiales didácticos:

1. En general, se dedica mucha menos atención a los aspectos fónicos que, p. ej., a los gramaticales y léxicos.
2. La inmensa mayoría de las actividades que aparecen en los materiales de LE están orientadas hacia la vertiente de la percepción (*Escucha / lee las palabras y...*), soslayando la vertiente de la producción. La consecuencia es que el profesor y los locutores de las grabaciones *producen*, mientras que los alumnos se suelen limitar a *reproducir*.
3. En la mayoría de las obras reina la monotonía en materia de enseñanza o corrección de la pronunciación. Esta circunstancia puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje, tales como el aburrimiento y la desmotivación.

En definitiva, el tratamiento de la didáctica de la pronunciación en las obras analizadas es, sin duda, mejorable. En los próximos apartados exponemos algunas sugerencias al respecto.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA

Ante todo, haremos hincapié en que la adquisición de una pronunciación aceptable (no necesariamente excelente) en la lengua meta (en nuestro caso, ELE) es un requisito indispensable para garantizar una comunicación eficaz y fluida. Este hecho parece tan obvio, que en ocasiones se pasa por alto. Del mismo modo que un lector no puede acceder a un texto con escritura ilegible (por más correcto que sea desde el punto de vista morfosintáctico, léxico, etc.), tampoco puede un oyente acceder a un texto oral de pronunciación ininteligible.

4.1. ¿TRABAJAR LA PRONUNCIACIÓN AISLADA O INTEGRADA EN LA LENGUA?

Una de las dudas que nos surgen en la escena general de la didáctica de la pronunciación es esta: ¿es mejor tratar la pronunciación por separado, o bien integrada en el sistema de comunicación de la lengua? Quizá la pregunta en sí ya contenga el germen de la respuesta. A nuestro juicio, lo preferible es, sencillamente, lo más natural, es decir, mantenerla integrada, dado que es así como se presenta y funciona a la perfección en el lenguaje humano: los sonidos no aparecen aislados, sino formando palabras fónicas, que están ligadas a unas determinadas unidades léxicas, a otras unidades morfosintácticas, a otras unidades pragmáticas, etc. Cada unidad funciona en su propio plano (fónico, léxico, gramatical, pragmático, etc.), pero es solo la conjunción de todos esos planos del lenguaje la que da vida y significación al mensaje en cuestión. En definitiva, como tónica general abogamos por la integración de la pronunciación en el macrosistema lingüístico.

No obstante, en determinados casos consideramos que puede resultar didácticamente más rentable tomar ciertos aspectos fónicos seleccionados por una u otra razón (como hemos visto más arriba en el caso de /b/, /p/, etc.) y atenderlos por separado en actividades y con materiales diseñados *ad hoc*. Estimamos que tales actividades entrañan un interés múltiple para los alumnos, puesto que les ayudan a:

1. concienciarse de sus dificultades fónicas particulares,
2. superar dichas dificultades y
3. desarrollar autoconfianza en la capacidad para superarlas.

4.2. ¿QUÉ MOMENTO ES MÁS OPORTUNO PARA CORREGIR UN ERROR?

Otra de las dudas que nos surgen con respecto del tratamiento de la pronunciación es esta: ¿qué momento es más oportuno para corregir un error?

Dado que los alumnos hablan (y se equivocan) realizando actividades de diferentes tipos, nosotros optamos por reflexionar sobre cada situación por separado, en busca de un tratamiento oportuno y distinto en cada caso, siempre atendiendo a la motivación y a la autoestima del alumno. A grandes rasgos, distinguimos tres situaciones generales, que enumeramos a continuación, cada una seguida de una sugerencia de tratamiento específico:

1. En las actividades de habla controlada, en principio, corregimos en el acto, dado que el alumno suele estar más concentrado en la forma que en el contenido, por lo que, de ordinario, espera y agradece que se le corrija. De todos modos, es cada profesor quien, conociendo a sus alumnos, mejor puede decidir sobre la marcha si ese es o no el momento oportuno, teniendo en cuenta, p. ej., que un alumno determinado es muy susceptible, que a ese otro alumno ya lo ha corregido unas cuantas veces en los últimos minutos, etc. La cuestión fundamental estriba en no dañar la autoestima del alumno; si este siente que “pierde la cara”, su motivación puede resentirse, con las consecuencias negativas que ello conlleva para su proceso de aprendizaje.

2. En las actividades de habla espontánea proponemos anotar con discreción las cuestiones oportunas (o bien grabar el discurso) para comentarlas a su debido tiempo, ya sea con el propio alumno, ya sea con todo el grupo; en este segundo caso evitamos mencionar el autor de tal o cual error, ya que esa información, además de inútil, puede acarrear consecuencias negativas: poner al alumno en evidencia ante el resto de sus compañeros.

No interrumpir al alumno (salvo en casos excepcionales de que se bloquee la comunicación) cuando está concentrado en el contenido de su discurso y, tal vez, inspirado tiene una justificación clara en términos de autoestima y motivación, fácil de comprender si nos ponemos en la piel del alumno. Si el profesor no lo interrumpe, el alumno puede imaginarse que a lo largo de su discurso quizá haya cometido algunos errores, pero que, a pesar de ellos, los interlocutores (el profesor y los compañeros) están comprendiendo su mensaje y mantienen el interés por seguir escuchándolo, sensación gratificante y motivadora para el alumno / hablante.

En el caso contrario de que el profesor lo interrumpiera cada vez que el alumno se equivocara, tarde o temprano, este empezaría a perder el hilo argumental de su discurso y podría llegar a pensar: “ya no sé qué estaba diciendo (ni qué iba a decir)”, “¡qué mal que lo estoy haciendo!”, “más vale que me calle”... Este tipo de ideas, de ir floreciendo de manera reiterada, previsiblemente tendría unas consecuencias negativas. En efecto, las sensaciones de fracaso y frustración son elementos altamente corrosivos del precioso factor motivación, que pueden mermar la predisposición del alumno a participar en interacciones orales (semi)espontáneas, (con la consiguiente pérdida del potencial de aprendizaje que

dichas interacciones entrañan) y, en casos extremos, incluso aniquilar la voluntad de seguir esforzándose por aprender.

3. Por último, en el caso de los errores sistemáticos y generalizados que detectamos en las clases de ELE, nuestra propuesta es dedicarles actividades diseñadas *ad hoc*.

4.3. ¿QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES SON MEJORES?

Una tercera duda que nos surge a la hora de escoger actividades para trabajar la pronunciación es qué características deben reunir dichas actividades para que resulten efectivas. Más arriba (en el apartado 3) censuramos la falta de originalidad reinante en materia de didáctica de la pronunciación, circunstancia que puede llevar al alumno a la desmotivación por el aprendizaje de la LM. Pues bien, para combatir esa monotonía, el remedio más eficaz probablemente sea el que señala el dicho popular: en la variedad está el gusto, en este caso, por el aprendizaje de la pronunciación. Pero ese no es el único mérito de la variedad en el escenario de la enseñanza del ELE. Además de esa repercusión positiva en la motivación, el hecho de presentarles a los alumnos actividades didácticas de diversos tipos tiene otra justificación didáctica importante. Dado que cada alumno tiene un estilo cognitivo y de aprendizaje propio, distinto del de otros alumnos, algunos sacarán gran provecho de unas actividades determinadas (p. ej., A, D y F) aunque poco de otras (p. ej., B, C y E); sin embargo, estas últimas pueden resultar de suma utilidad para otros alumnos, quienes tal vez no aprovechen mucho de las primeras.

Por lo general, entendemos que el aprendizaje requiere un esfuerzo -de comprender, de relacionar unos datos nuevos con unos conocimientos previos, etc.- por parte del alumno, del mismo modo que la enseñanza requiere un esfuerzo -de resumir unas ideas clave, de presentarlas ordenadas, de aducir ejemplos pertinentes, etc.- por parte del profesor. En el aula, como en muchos otros escenarios de la vida (p. ej., en la montaña) el esfuerzo se suele ver recompensado con algún logro (siguiendo con el mismo escenario: alcanzar la cumbre y gozar del paisaje). Lo cierto es que ese tipo de esfuerzo tiene mucho que ver con disfrutar y nada con sufrir. Luego, aprender y disfrutar no solo son compatibles, sino que constituyen dos aliados idóneos, que se apoyan y refuerzan mutuamente: "como aprendo lo que deseo, disfruto con este aprendizaje y, al disfrutar, se aviva en mí la motivación por seguir aprendiendo, por lo que me esfuerzo más y fácilmente alcanzo un mayor éxito, que me hace disfrutar más aún..." Disfrute y aprendizaje constituyen en ese contexto las dos caras de una misma moneda. Concluyendo, a tenor de lo expuesto, creemos que las actividades de carácter lúdico, empleadas en su justa medida, son un buen antídoto contra la monotonía y potencian la motivación de los alumnos, lo que redundará en beneficio de su aprendizaje.

5. MANOS A LA OBRA

En el mercado ciertamente existen materiales didácticos y juegos diseñados para la práctica de la pronunciación. Sin embargo, en determinadas circunstancias, por ejemplo, cuando el profesor no encuentra un material adecuado para su alumnado, una alternativa fascinante consiste en diseñar una actividad, o bien creándola de la nada, o bien adaptando otra actividad ya existente, como puede ser un juego popular. Esta última opción es la que hemos escogido nosotros en los dos ejemplos que hemos seleccionado para ilustrar la teoría y argumentación expuestas hasta aquí. Si bien el foco de atención de los juegos que vamos a presentar es la pronunciación, de paso también se trabaja la ortografía, dada la correspondencia existente entre una y otra en español. Vamos a explicar sumariamente cada juego y al final consignaremos el enlace electrónico mediante el que el lector interesado podrá acceder a todo el material necesario para realizar la actividad en clase de ELE.

5.1. BINGO DE PALABRAS

Este primer ejemplo consiste en una adaptación del famoso juego del bingo. A diferencia del juego tradicional, en nuestra versión jugaremos con unos sonidos problemáticos del español, justamente las consonantes que estuvimos analizando en el apartado 1.2. El objetivo es practicar tanto la percepción y la discriminación auditivas como la pronunciación, y así mejorar la competencia fónica. El juego es apto para alumnos con cualquier nivel de ELE, incluido el inicial, y puede hacerse, p. ej., en grupos de cuatro.

Para el juego cada alumno va a necesitar tres fichas como esta, una para cada partida.

Les pedimos que las dibujen en un papel. A continuación les mostramos unas listas de palabras, cada una dedicada a un par mínimo de fonemas, los que ya comentamos en el apartado 1.2.

1	2	3	4	5
/r/ - /r/	/s/ - /θ/	/b/ - /p/	/d/ - /t/	/g/ - /k/
cero, cerro hierro, hierro caro, carro pero, perro coro, corro ...	tasa, taza masa, maza cosido, cocido siervo, ciervo as, haz ...	baño, paño vino, pino beso, peso cava, capa van, pan ...	de, te nada, nata deja, teja hada, ata denso, tenso ...	guiso, quiso gorra, corra gata, cata gana, cana gama, cama ...

Los alumnos escogen tres palabras cualesquiera de cada lista y las escriben en su primera ficha, tal como hemos hecho nosotros, a modo de ejemplo, en la ficha siguiente.

haz	cero	cama	vino	pan
nada	nata	quiso	ciervo	perro
coro	denso	beso	gata	cosido

En cada grupo de alumnos hace falta un coordinador o *croupier*, a quien entregaremos una fotocopia con las cinco listas de palabras que hemos visto más arriba. Cuando llegue el momento, el coordinador irá leyendo al azar palabras de su fotocopia y señalando las palabras que lea.

Dado que el objetivo del juego es practicar la audición, sería absurdo que los jugadores fueran mirando la fotocopia; lo propio es que solo escuchen, trabajando intensamente la percepción fónica. Para que todos tengan ocasión de practicar la producción (pronunciación), el coordinador se irá turnando en cada partida.

Las reglas del juego son, en esencia, las mismas del bingo tradicional: cada vez que un jugador oye alguna de las palabras de su ficha, debe señalarla, p. ej., rodeándola con una elipse, o bien tachándola con una equis; el primer jugador que señale cinco palabras de una línea de su ficha canta «línea»; el primero que señale las quince palabras de su ficha canta «bingo» y gana la partida. La fotocopia del coordinador sirve para comprobar. Para que todos los alumnos puedan hacer de coordinador, lo ideal es que jueguen cuatro partidas.

Cuando se acaban las partidas de bingo, comienza este otro juego: cada grupo tiene cinco minutos para escoger una palabra de cada ficha (3 fichas x 4 partidas

= 12 palabras); con esas doce palabras van a imaginar y escribir una historia en X minutos. Así los alumnos siguen practicando las mismas palabras del bingo, pero ahora ya contextualizadas en discursos completos.

Como culminación llega el concurso final. Transcurridos los X minutos que les hemos dado para escribir la historia, un portavoz de cada grupo lee en voz alta la que ha escrito su grupo. Todos deben escuchar con mucha atención, porque al final entre todos van a elegir el mejor relato y lo van a premiar con un fuerte aplauso general.

Si repasamos todo el proceso, nos daremos cuenta de que al final los alumnos han practicado las cuatro destrezas básicas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Para más detalles y todo el material del juego, remitimos al lector a este enlace: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/12022003.htm

5.2. DOMINÓ DE PALABRAS

Como segundo ejemplo, presentamos una adaptación del famoso juego del dominó. En esta adaptación retomamos los mismos sonidos problemáticos que estuvimos analizando en el apartado 1.2. y con los que ya hemos jugado en el bingo. El objetivo aquí vuelve a ser practicar tanto la percepción como la producción, y así mejorar la competencia fónica. El juego es apto para alumnos con cualquier nivel de ELE, y puede hacerse, p. ej., en grupos de cinco. A diferencia del dominó tradicional, este se juega con 55 fichas (en las que aparecen un total de 110 palabras) como estas.

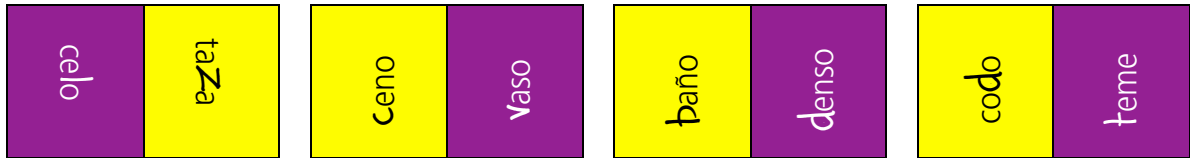


Las reglas generales del juego están tomadas del dominó tradicional: se colocan todas las fichas boca abajo; cada jugador toma siete fichas; las sobrantes se dejan para "robar"; cuando le toca el turno a un jugador, y este no tiene ninguna ficha adecuada, debe "robar" fichas hasta que pueda poner una; si ya no quedan fichas para "robar", entonces dice «paso» y cede el turno al siguiente; gana la partida el que consiga deshacerse antes de todas sus fichas.

Otras normas, en cambio, las hemos añadido con fines didácticos: cada vez que un jugador coloca sobre la mesa una ficha, lee ambas palabras, recalcando las letras resaltadas, p. ej., (v. más abajo la ficha de la izquierda) diciendo "celo con ele y taza con zeta"; el siguiente jugador busca entre sus fichas alguna que contenga el mismo fonema de cualquiera de los dos extremos de fichas

previamente colocadas (no necesariamente la misma letra o grafema), y coloca la ficha a continuación.

He aquí un ejemplo de cuatro fichas ya colocadas:



Insistimos en que estamos trabajando fonemas (no grafemas), por lo que 'taza' casa perfectamente con 'ceno', y 'vaso' queda perfectamente emparejado con 'baño'.

Cuando se acaba la partida del dominó, empieza otro juego, en el que se van a practicar las mismas palabras de las fichas del dominó, pero ahora ya contextualizadas en frases. Los jugadores observan las palabras de las fichas colocadas y piensan alguna frase con ellas. El primero que consigue componer una frase la dice. Si es correcta, se queda con todas las fichas que ha utilizado para componerla. Gana quien consiga más fichas.

Para más detalles y todo el material del juego, remitimos al lector a este enlace:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm

5.3. TAREA FINAL EN GRUPOS

Llegando a la fase final de la ponencia-taller y como preámbulo a la tarea final en grupos, formulamos estas tres preguntas a los asistentes:

1. ¿Qué tipos de actividades prefieres para que tus alumnos practiquen la pronunciación española?, ¿por qué?
2. De las actividades que conoces para practicarla, ¿qué tipo te parece más útil?
3. ¿Consideras que los juegos son motivadores?

Tras la reflexión y el debate en torno a esas tres cuestiones, llega la tarea final en grupos, cuyo enunciado es el siguiente:

A partir de vuestras propias ideas, o bien inspirándoos en algún juego (chino), ¿podrías elaborar una actividad para practicar la pronunciación con vuestros alumnos de ELE? Especificad el nivel de LE, el objetivo de la actividad, el tiempo y materiales necesarios, etc.

Como culminación de la ponencia-taller proponemos una puesta en común de las actividades diseñadas. La retroalimentación que nos proporcionan otros grupos tras haber expuesto nuestra actividad didáctica resulta supremamente valiosa, dado que, por una parte, refleja la suma de los conocimientos y experiencia de cada uno de los participantes y, por otra, nos proyecta imágenes de nuestra propuesta didáctica desde un sinfín de perspectivas (perspectiva colectiva), circunstancia que nos confiere el privilegio de poder visualizarla “en tres dimensiones”.

6. CONCLUSIÓN

En materia de aprendizaje de la pronunciación española, el caso de los estudiantes sinohablantes nativos es distinto del de cualesquiera otros estudiantes. Por ello, pensamos que lo ideal es analizar las dificultades específicas de nuestros alumnos chinos y diseñar expresamente unas actividades, unos materiales, unos procedimientos, etc. para ellos. El análisis contrastivo fonológico que hemos acometido en el apartado 1. nos ha permitido anticipar unas dificultades teóricas de pronunciación que fácilmente podemos corroborar en el aula. Tomando como materia prima los fonemas seleccionados y enmarcándolos en unos juegos tradicionales, hemos diseñado unas actividades lúdicas especiales para estudiantes sinohablantes nativos, con las que pueden practicar la pronunciación de un modo ameno, motivador y significativo, al quedar esta integrada en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas.

7. BIBLIOGRAFÍA

Cortés Moreno, M. (2001a), “El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos”. En *Lenguaje y Textos* 17: 127-144. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Cortés Moreno, M. (2001b), “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas”, *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 7. Disponible en la web: (<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc>) ISSN 1576-7809

Cortés Moreno, M. (2002a), *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Cortés Moreno, M. (2002b), “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE”. En *Carabela* 52: 77-98. Madrid: SGEL.

Cortés Moreno, M.: “Fonema, fonema... y bingo”, *DidactiRed*. 2003. Disponible

en la web:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_03/12022003.htm

- Actividad también publicada conjuntamente por el Instituto Cervantes y Ediciones SM en 2006 en *Didactired III: Funciones, aspectos fonológicos y fonéticos*.

Cortés Moreno, M.: "Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos", *DidactiRed*. 2007. Disponible en la web:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm

Cortés Moreno, M. (2009), *Fonología china*. Barcelona: Herder.

Cortés Moreno, M. y Shuru Fang (2006), *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Instituto Cervantes.