

Perspectivas para integrar la pronunciación desde la Competencia Comunicativa

Intercultural en los materiales de ELE

Presentado por:

Anamaría García Moreno y Karen Julieth Zabala Ávila

Asesor(a):

Dra. Juliana Gómez Medina

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Lingüística Aplicada del

Español como Lengua Extranjera

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera

Bogotá, D.C

2022

Dedicatoria

A nuestros padres por su apoyo incondicional durante esta etapa de nuestras vidas.

A nuestra familia por su comprensión y acompañamiento a lo largo de esta formación.

A nuestros compañeros de vida y amigos por su paciencia y motivación para cumplir con esta meta.

Agradecimientos

A nuestra asesora Dra. Juliana Gómez Medina por su guía y acompañamiento en la construcción de este trabajo.

A nuestros docentes de la maestría quienes aportaron sus conocimientos para la elaboración de este trabajo.

Resumen

En las clases de español lengua extranjera se utilizan diversos manuales y materiales que sirven como herramienta para facilitar la enseñanza/aprendizaje de contenidos lingüísticos y socioculturales a los estudiantes extranjeros. Estos recursos se crean y se ajustan en función de las metodologías para la enseñanza de lenguas y el desarrollo mismo de las sociedades. En estos cambios se privilegian algunos aspectos de la lengua en comparación con otros. En el caso de la pronunciación, basta una rápida mirada a la estructuración de los libros de textos de español antiguos y recientes, para corroborar que no es uno de los aspectos que se suele privilegiar para el desarrollo de competencias y destrezas que den cuenta del dominio de la lengua por parte de los aprendices.

En los últimos años, diversos manuales toman como eje central la Competencia Comunicativa. Para evidenciar que desde el enfoque se ponen en práctica unas metodologías que reflejan las teorías que subyacen a la naturaleza de la lengua y de aprendizaje que se tienen. El enfoque comunicativo tiene como fin formar hablantes que puedan desempeñarse adecuadamente en una situación real, las clases de español son más diversas, por esto es importante formar hablantes interculturales que puedan comprender, reflexionar y tomar posición ante las diferencias entre hablantes y estereotipos. De esta situación surge el interés por identificar el potencial de desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural a través de las actividades de pronunciación en manuales de ELE, dado que este aspecto da cuenta de rasgos identitarios de los hablantes. En este trabajo se traza una ruta cualitativa y de alcance exploratorio y explicativo para develar las perspectivas de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en diálogo con el tratamiento de la pronunciación en los materiales de español como lengua extranjera. Este análisis nos permite sugerir un material para el profesorado que lo oriente a analizar y reflexionar sobre la funcionalidad de los ejercicios

propuestos en los materiales de ELE, a adaptar y elaborar actividades que integren la CCI y la pronunciación.

Palabras clave: pronunciación, competencia comunicativa intercultural, español como lengua extranjera (ELE), y manuales y materiales de ELE.

Abstract

In Spanish classes, various textbooks and materials serve as a tool to facilitate the teaching/learning of linguistic and sociocultural content to foreign students. These resources are created and adjusted according to the methodologies for teaching languages and the development of societies. In these changes, some aspects of the language are privileged compared to others. In the case of pronunciation, a quick look at the structuring of old and recent Spanish textbooks is enough to corroborate that it is not one of the aspects that usually privileged the development of competencies and skills that account for the learners' mastery of the language.

In recent years, several manuals that take Communicative Competence as their central axis have been developed. Although the focus of this methodology is to train speakers who can perform adequately in a real situation, Spanish classes are more diverse, so it is important to train intercultural speakers who can understand, reflect, and take a position on the differences between speakers and stereotypes. From this situation arises the interest in identifying the potential for the development of Intercultural Communicative Competence through pronunciation activities in ELE textbooks, since this aspect accounts for the identity traits of the speakers. This paper traces a qualitative route of exploratory and explanatory path to reveal the perspectives of development of Intercultural Communicative competence in dialogue with the treatment of pronunciation in the materials of Spanish as a foreign language. This analysis allows us to propose a material for teachers that guides them to analyze and reflect on the functionality of the exercises proposed in the ELE materials, to adapt and elaborate activities that integrate the ICC and pronunciation.

Keywords: pronunciation, intercultural communicative competence, Spanish as a Foreign Language ELE, and ELE manuals and materials.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
ESTUDIOS QUE DAN CUENTA DE ALGUNAS CREENCIAS SOBRE EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE.....	5
ESTUDIOS QUE DAN CUENTA DE LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR A PARTIR DE LOS CRITERIOS Y/O CATEGORÍAS ESTABLECIDAS POR ESTAS ENTIDADES.....	7
ESTUDIOS QUE DAN CUENTA DEL TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE.....	11
OBJETIVOS.....	20
JUSTIFICACIÓN.....	20
MARCO TEÓRICO.....	22
LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL DESDE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA.....	22
EL COMPONENTE FONÉTICO EN LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA.....	30
TRATAMIENTO DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.....	35
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI) EN LAS ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN.....	42
MARCO METODOLÓGICO.....	47
TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	47
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	49
<i>Selección de los materiales.....</i>	<i>51</i>
<i>Definición de las categorías de análisis.....</i>	<i>58</i>
<i>Propuesta rejilla de análisis.....</i>	<i>61</i>
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	64
PRONUNCIACIÓN Y LENGUA.....	64
<i>El papel de la pronunciación en los manuales ELE.....</i>	<i>64</i>
<i>Aspectos lingüísticos de la pronunciación incluidos en los manuales de ELE.....</i>	<i>70</i>
PRONUNCIACIÓN Y COMUNICACIÓN.....	72
<i>Tipología de actividades.....</i>	<i>73</i>
<i>Ejercicios de audición, reconocimiento o repetición.....</i>	<i>73</i>
<i>Ejercicios de entonación.....</i>	<i>75</i>
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN.....	76
PRONUNCIACIÓN Y CULTURA.....	77
PERSPECTIVAS PARA INTEGRAR LA PRONUNCIACIÓN DESDE LA CCI.....	81
PRONÚNCIELE: GUÍA DIDÁCTICA DE ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE PARA POTENCIAR LA CCI A TRAVÉS DE LA PRONUNCIACIÓN.....	87
CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS.....	92

Índice de abreviaturas

CCI: competencia comunicativa intercultural

ELE: español lengua extranjera

LE: lengua extranjera

MCER: marco común europeo de referencia para las lenguas

PCIC: plan curricular instituto cervantes

Índice de figuras

Marco teórico

Figura 1. Las vocales del español fonemas

Figura 2. Fonemas consonánticos del español clasificados por su modo de articulación

Figura 3. Fonemas consonánticos del español reorganizados

Figura 4. Disposición (base) articulatoria del español

Marco metodológico

Figura 5. Ruta metodológica. Análisis de las actividades de pronunciación desde la CCI

Figura 6. Niveles de referencia de la lengua

Análisis de resultados

Figura 7. Propuesta rejilla de análisis de ejercicios de pronunciación en materiales de ELE desde la CCI

Figura 8. Análisis general de la pronunciación en los materiales de ELE

Figura 9. Cuadro de atención. Acentuación de palabras

Figura 10. Prepárate. Reglas de acentuación

Figura 11. Cuadros de atención. Los diptongos

Figura 12. Cuadros de atención. Las frases exclamativas

Figura 13. Cuadros de atención. El sonido /p/, /t/, /k/

Figura 14. Ejercicio del aspecto prosódico ritmo

Figura 15. Ejercicio de repetición

Figura 16. Ejercicios de acentuación

Figura 17. Ejercicio de entonación

Figura 18. Ejercicio de seseo, ceceo, yeísmo y lleísmo

Figura 19. Ejercicio de elisión de sonidos

Figura 20. Ejemplo de ejercicios estructurales. Sonido de palabras

Figura 21. Ejemplo de ejercicios estructurales. Sonido de palabras

Figura 22: Creación de actividades

Introducción

Durante años el libro de texto, es decir, los manuales son la herramienta más utilizada para la enseñanza de español lengua extranjera, ya que permite al profesor definir los contenidos, las actividades y las competencias que necesita el aprendiente en una segunda lengua (González, 2016, p. 5). En la actualidad, el uso de los manuales de español como lengua extranjera y el uso de las nuevas tecnologías buscan facilitar el trabajo de los docentes en el aula, no obstante, estas últimas funcionan como material de complemento para la enseñanza de español lengua extranjera (en adelante ELE). Piñol (2014) afirma que el uso de las tecnologías en la enseñanza de ELE apenas ha cambiado en los últimos veinte años y que el “aprendizaje ubicuo” puede ser utilizado como complemento para la enseñanza presencial (p. 14). Razón por la cual, el uso de los manuales de ELE sigue siendo privilegiado en el aula, ya que el uso de tecnologías sirve como complemento para el desarrollo de las clases. Hacer uso de estos materiales resulta relevante durante las clases en el aula de ELE, porque son herramientas usadas por estudiantes y profesores para aprender y/o enseñar contenidos lingüísticos y socioculturales que aporten al desarrollo de la competencia comunicativa.

Respecto al tratamiento de la pronunciación, este ha variado y ha sido abordado en mayor o menor medida. En sus inicios la enseñanza de la pronunciación se basa en ejercicios repetitivos y de imitación, o ejercicios en donde había una estrecha relación entre la escritura y los sonidos. Estas primeras prácticas hacen parte de lo que Guillén (2012) llama el Enfoque intuitivo-imitativo (pp. 205- 206).

La atención que suelen concentrar las aportaciones en ELE y en lengua extranjera (en adelante LE) sobre aspectos del aprendizaje como los contenidos gramaticales o las destrezas comunicativas, suele también dejar en un segundo lugar el tratamiento de la pronunciación, como objeto de estudio y propuestas prácticas (Aurrecoechea, 2002; Méndez, 2019). Aurrecoechea (2002) se refiere a este fenómeno como un trato de “cenicienta” o “huérfana”.

Lo anterior refiere que, aunque los profesores toman progresivamente conciencia de su importancia y el lugar que debe tener dentro de la enseñanza de español como lengua extranjera, sigue siendo la asignatura pendiente (p. 3). Asimismo, la atención que suelen concentrar los docentes a otros aspectos en las clases de ELE ha hecho que se olvide la pronunciación y su relación e influencia sobre otras destrezas como la comprensión auditiva, la expresión e interacción oral (Sabas, 2013, como se cita en Méndez, 2019, p. 16).

Las creencias y/o prejuicios del tratamiento de la pronunciación pueden influir en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, prejuicios como la actitud repercuten tanto en profesores como alumnos. Aunque, la pronunciación es un aspecto importante en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, dichos prejuicios y/o creencias pueden afectar notoriamente durante este proceso (Blanco, 2014; Méndez, 2019; Villaescusa, 2009).

Otro aspecto en cuanto al tratamiento de la pronunciación en los manuales de ELE se relaciona con la manera como se presentan las actividades, pues algunos autores mencionan cómo la enseñanza de la pronunciación está sujeta en la mayoría a métodos del desarrollo de las destrezas lecto-escritoras. Como lo menciona Villaescusa (2009) los manuales que incluyen contenidos y actividades de pronunciación suelen presentarlas como actividades desligadas del resto de la programación, descontextualizadas, centradas únicamente en la percepción, y sin apenas recurrencia a lo largo del manual (p. 133).

Durante los años ochenta aparece el enfoque comunicativo. Con este enfoque se retomaron algunas prácticas de las metodologías anteriores para desarrollar la pronunciación. Guillén (2012) menciona algunas de ellas como escuchar e imitar, realizar transcripciones fonéticas, discriminar pares mínimos, leer trabalenguas, leer y recitar en voz alta diferentes tipos de textos (poemas, diálogos, discursos), o bien, grabar la producción de los estudiantes durante presentaciones preparadas o espontáneas, conversaciones libres o dramatizaciones (p. 207). En el diccionario de términos del Instituto Cervantes la competencia comunicativa se

define como la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino socialmente apropiados. Esta competencia tiene como fin tener en cuenta componentes lingüísticos dentro de los cuales destaca el componente fónico, donde es posible situar la pronunciación. Aunque esta competencia tiene en cuenta el uso de la lengua en contextos específicos, se dejan de lado otros enfoques interculturales.

En los últimos años se evidencia el uso de la competencia comunicativa en las actividades de los manuales de ELE, no obstante, no sucede lo mismo con el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI). Actualmente, la lengua es vista dentro de la dimensión social y tiene la función intercultural, Rico (2018) menciona que los enfoques comunicativos hacen parte de las escuelas de pensamiento tradicionales que impiden pensar en la competencia intercultural, porque se basan simplemente en el estudio de aspectos formales de la lengua (pp. 80-81). De igual forma, Buttjes y Byram (1991) (como se cita en Rico, 2018) comparten la misma idea y resaltan que el ‘gran negocio’ de la enseñanza de lenguas ha sido menos sensible hacia los problemas interculturales y el contacto de lenguas en situaciones sociales particulares. Por esta razón, surge la idea de potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las actividades de pronunciación en los materiales de ELE.

En este trabajo se busca, como primera medida, hacer un seguimiento histórico en la literatura sobre el tratamiento de pronunciación en las últimas décadas. En seguida, se emprende un análisis en el campo práctico de los manuales de ELE, sobre la implicación de la pronunciación en las propuestas de aprendizaje/enseñanza de algunos materiales. Finalmente, se desarrollan insumos teórico prácticos que orientan la potencialización de la competencia comunicativa intercultural en los manuales de ELE. Esto considerando que son varias las investigaciones que se centran en el papel de la pronunciación desde la óptica de los enfoques comunicativos.

Antecedentes y estado de la cuestión

Esta investigación encuentra su origen en la necesidad de indagar el potencial de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de las actividades de pronunciación en manuales de ELE. Aunque existen diferentes investigaciones que trabajan la pronunciación, estas se presentan bajo los enfoques comunicativos dejando de lado otros enfoques como los interculturales. A continuación, se muestran algunos estudios que dan cuenta de este tema.

La motivación para realizar este trabajo nace del recorrido por la formación profesoral en ELE y el desarrollo de trabajos de asignatura, donde los manuales son un referente programático, curricular y metodológico de fácil acceso de la realidad del aula. Se percibe que el componente fonético o lo referente a la pronunciación en ELE no suele tener un papel relevante en las actividades propuestas en los manuales, así se aprecia que algunos de estos manuales incluyen el tratamiento de la pronunciación y otros no. Autoras como Blanco (2014) y Bartolí (2005) concluyen que existen diversos manuales que contienen actividades de léxico, gramática y ortografía, pero son pocas las actividades que trabajan la pronunciación. Seguidamente, se revisan algunas investigaciones que se relacionan estrechamente con los marcos de este trabajo. Para la relación de antecedentes, se identifican tres categorías que dan cuenta de la ausencia de la pronunciación en los libros de texto, primero, se mencionan algunas creencias con respecto a la falta del componente fonético y de pronunciación en las actividades en los manuales de ELE; segundo, se muestra la problemática curricular en torno a la pronunciación a partir de los criterios y/o categorías establecidas en estos documentos, y el último, se refiere al tratamiento de la pronunciación en los manuales de ELE.

Estudios que dan cuenta de algunas creencias sobre el tratamiento de la pronunciación en los manuales de ELE

En esta categoría, el primer estudio que se presenta es el de Andrea Blanco (2014), en su tesis *Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: Recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo* parte del análisis de cuatro manuales enfocándose en el cubrimiento dado a la pronunciación de los niveles A1 a B1 enmarcados en el enfoque comunicativo. Blanco tiene en cuenta tres aspectos: el rol que desempeña la pronunciación en los diferentes componentes de las series, los contenidos que tratan; y los procedimientos por medio de los cuales se abordan dichos contenidos. En su investigación toma como referente el Inventario de la pronunciación del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC) y los enfoques predominantes en la enseñanza de la pronunciación llevada a cabo por Celce-Murcia *et al.* (1996) con el fin de adaptar algunas categorías propuestas por Blanco (2010). Si bien esta investigación arroja resultados con respecto a los aspectos centrales, cabe aclarar que esta no se centra en indagar cuáles son las creencias y/o prejuicios que tienen los docentes y los estudiantes de la pronunciación. No obstante, para el desarrollo de su investigación Blanco (2014) encuentra relevante en un apartado dar a conocer las creencias en torno a la pronunciación y el cubrimiento de esta desde diferentes métodos y/o enfoques tales como: el Método tradicional, los Enfoques naturalistas, el Método audiolingual, la Sugestopedia, entre otros.

Edith Aurrecochea Montenegro (2002), en su tesis, *La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE* menciona que para referirse al tratamiento de la pronunciación se han utilizado varios nombres como “cenicienta” o “huérfana”, puesto que es una asignatura pendiente dentro del aula ELE. Una de las razones por las que se ha dejado de lado este aspecto está relacionada con las creencias que se tienen de la misma. Aurrecochea expone en su texto dos aspectos, los

cuales plantean que la pronunciación se aborda en menor medida, estos son: el primero que el español es fácil de pronunciar, y el segundo, que los docentes no cuentan con la formación ni los recursos para enseñar la pronunciación en el aula, de aquí la idea que enseñar la pronunciación es una tarea ardua y difícil.

Frente a la primera creencia propuesta por Aurrecoechea (2002), José María Cabezas Morillo (2009) en su tesis *Las creencias de los estudiantes japoneses sobre la pronunciación española: un análisis exploratorio* analiza las creencias de los japoneses sobre la pronunciación del español a través de entrevistas semiestructuradas a cuatro estudiantes de español y residentes en España. Existen diferencias notables respecto a los aspectos suprasegmentales como la entonación, tonalidad y volumen. El autor concluye que, si bien los aspectos más difíciles son heterogéneos y varían de un sujeto a otro, a la hora de identificar lo más fácil el consenso es unánime. El 100% de los sujetos contestaron que la pronunciación es lo más fácil del español (p. 29). Asimismo, la autora Lidia Usó Viciado (2007) en su tesis *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación* nombra en el cuarto apartado algunos prejuicios sobre la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación compartidos por docentes y estudiantes. El primero de ellos es que el español se considera una lengua fácil de aprender, esta idea se fundamenta en el hecho de que el español es una lengua fónica, a lo que Poch (1992) y Bartolí (2005) (como se cita en Usó, 2007) explican que el español es una lengua fónica en tanto que hay una correspondencia entre la grafía y el fonema (p. 71). De aquí surge un aspecto negativo en cuanto a la enseñanza de la pronunciación referido por los autores como prejuicios. Se tiene la idea de que el docente debe ser especialista en fonética para realizar corrección fonética. A lo que la autora Poch (1992) (como se cita en Usó, 2007) explica que no es necesario ser especialista en la materia, como sí lo exigirán otras áreas como la sintaxis o la lexicología (p. 72). Otro prejuicio que nombra Bartolí (2005) es que una buena base

gramatical permitirá que el alumno desarrolle la lengua oral más adelante, cuando decida pasar una temporada en el extranjero (p. 18).

De esta manera Blanco (2014), Bartolí (2005), Usó (2017) y Cabezas (2009) concluyen que hay creencias que evocan aspectos negativos como los prejuicios con respecto al tratamiento de la pronunciación y cómo este aspecto incide en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Aunque en sus investigaciones el tema principal no sea propiamente las creencias sobre el tratamiento de la pronunciación en los manuales de ELE, estas investigaciones encuentran interesante mostrar la importancia de la enseñanza de la pronunciación en las actividades de los manuales.

Estudios que dan cuenta de la problemática curricular a partir de los criterios y/o categorías establecidas por estas entidades

En esta segunda categoría, se presenta el estudio de Virginia Méndez (2019) en su tesis *Variación fonética y enseñanza de ELE/L2: Tratamiento del nivel fónico en manuales de ELE (B1- B2). Análisis de materiales y diseño de recursos*. Méndez parte de la hipótesis de que las prácticas de docentes habituales en las aulas de ELE o L2 están desligadas de la competencia fonológica, dado que en la actualidad la enseñanza de la pronunciación no recibe la misma consideración que otras disciplinas como la gramática o el léxico. Menciona que en los niveles intermedio y avanzado disminuyen considerablemente las actividades dedicadas a trabajar la pronunciación, lo que resulta un problema para los docentes, ya que no cuentan con propuestas didácticas que apoyen su labor en el aula (p. 3). Con el fin de dar solución a dicha problemática, plantea una secuencia de ejercicios lúdicos enfocados en tratar el desarrollo de la pronunciación y fomentar la interacción oral, y de esta manera poder integrar diferentes destrezas. Para el desarrollo de la metodología, Méndez (2019) usa como referentes teóricos las características principales del PCIC y los niveles de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) para el tratamiento de la pronunciación.

En su investigación, Méndez concluye la importancia del PCIC como referencia para el docente de LE, ya que en este referente curricular se estructuran los contenidos de manera organizada y por niveles. Se cree que en el nivel intermedio ya no se debe enseñar fonética, porque los estudiantes ya la han adquirido en los niveles anteriores o simplemente porque la pronunciación es sencilla, a lo que ella hace referencia como una creencia (p. 65). Aunque el MCER prevé que la enseñanza de la pronunciación y la prosodia debe hacerse a lo largo de los diferentes niveles, algunos manuales no le dan la misma importancia que a otros aspectos, incluso, hay manuales donde no se vincula ninguna actividad de pronunciación. Se plantea como necesidad urgente diseñar materiales en los que se trabaje de manera específica la prosodia y la pronunciación fomentando los intercambios comunicativos en el aula. Por último, como consideración especial la autora hace hincapié en la importancia de crear un grupo de trabajo para la elaboración de materiales con contenidos y actividades de fonética y prosodia. De esta manera se puede mejorar la enseñanza de pronunciación y facilitar el trabajo de los docentes en el aula (p. 66).

Con respecto al tratamiento de la pronunciación, Ana María Muñoz (2014) comparte la misma idea que Méndez (2019). Muñoz en su artículo *El tratamiento de la pronunciación en los libros de texto de nivel B1 y su valoración de acuerdo con los principios establecidos por el MCER* analiza qué tratamiento se le da a la enseñanza de la pronunciación en los libros de texto B1 de los contenidos de inglés de bachillerato y qué nivel se exige a los universitarios, con el fin de llegar a algunas conclusiones de cómo se debería enseñar la pronunciación según los criterios establecidos por el MCER. Muñoz revisa de qué manera se ha tratado la pronunciación en los libros de texto y si las actividades propuestas son útiles para poder alcanzar determinado nivel. En cuanto a la metodología utilizada, realiza un análisis de trece manuales de libros de texto donde se concentra en la percepción y producción de los sonidos, el acento, la importancia de los aspectos suprasegmentales respecto a los segmentales, la

tipología de actividades y la presentación de la pronunciación en la clase. Dentro de sus conclusiones, encuentra relevante que los docentes hagan un mayor esfuerzo en lo que refiere a la enseñanza de la pronunciación, ya que esta se aborda con pocas actividades o en ocasiones no se hace. Resulta pertinente incluir actividades que desarrollen tanto aspectos segmentales como suprasegmentales, evitando actividades aisladas y no contextualizadas (pp. 66-67).

En algunos manuales la pronunciación es presentada en la tabla de contenido, así como la gramática y el léxico, no obstante, las actividades de pronunciación no son abordadas en todas las unidades de los libros de texto y la cantidad es mínima comparada con otras destrezas. Aunque las guías del profesor y los manuales hacen referencia a la pronunciación, esta referencia es breve y no muy específica. Para terminar, Muñoz concluye que en la mayoría de los manuales escogidos en su investigación la pronunciación está desvinculada de los planteamientos comunicativos, y, por el contrario, más cercana a los métodos estructurales (p. 113). Llisterri (2003) (como se cita en Muñoz, 2014) plantea que esto ocurre, porque los docentes no tienen el conocimiento o la formación en estos aspectos, por esto es importante que el docente revise los manuales que trabaja en el aula para comprobar si estos están al nivel de las necesidades de los estudiantes y la metodología requerida (p. 12).

Con respecto a la enseñanza de la pronunciación y el análisis del método verbo-tonal como método de corrección fonética, Llisterri (2003) destaca, por un lado, que este método surge a partir de los métodos propuestos por P. Guberina en Zagreb (Croacia) para la enseñanza de la lengua oral a niños con deficiencias auditivas y cuya aplicación a la corrección fonética en lenguas extranjeras se llevó a cabo en la Universidad de Mons (Bélgica) impulsada por R. Renard en el marco de la metodología estructuro-global audio-visual (SGAV) de los años 60.

Asimismo, el autor destaca que el método verbo-tonal consiste en presentar sonidos de la L2 integrados en estructuras lingüísticas completas caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo, a su vez, este método tiene como fin que el estudiante asimile los sonidos de la L2

inexistentes en su lengua materna. (p. 104). Además, Llisterri destaca algunos de los principios en los que se inspira este método, los cuales están basados en una serie de postulados tales como: la criba fonológica (sordera a aquellos sonidos inexistentes en la lengua materna), motivación máxima, ausencia de intelectualización, respeto a la estructura y prioridad a los elementos prosódicos, corrección a partir del error y corrección en la clase (Renard, 1979, citado en Llisterri 2003).

Cabe destacar, que en el aula de ELE estos principios se pueden ajustar, como, por ejemplo, motivando a los estudiantes a identificar algunos sonidos de las diferentes lenguas que confluyen en el aula, con actividades que les permita contrastar cómo suena su lengua en relación con las de los compañeros. También se pueden proponer actividades en las que los elementos prosódicos se integren gradualmente y de manera guiada proponiendo a los estudiantes un guion, en el que de acuerdo con la situación de comunicación, deben hacer énfasis en determinada manera de entonar y pronunciar (*frente a la respuesta negativa y poco empática del empleado vas a contestar en tono medio alto, de forma amable, pero firme, utilizando el tiempo condicional simple más el imperfecto de subjuntivo, solicitando un mejor servicio, por ejemplo: para la próxima, sería bueno que ofrecieran disculpas al cliente y nos dieran un mejor servicio*).

En todo caso, Llisterri (2003) propone que estos aspectos deben trabajarse de manera interdisciplinar facilitando diversas estrategias que permitan integrar los sonidos de una L2 (p. 110).

Teniendo en cuenta las anteriores investigaciones con respecto al tratamiento de la pronunciación, resulta pertinente el trabajo de Marta Giralt Lorenz (2006) quien hace un estudio en cuanto al tratamiento de la pronunciación a partir del enfoque oral y no desde la lecto-escritura. En su texto *El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica*, realiza un estudio con dos grupos

pertenecientes al curso inicial de español del Instituto Cervantes de Dublín. Plantea que, si bien existen grandes avances en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la innovación de propuestas didácticas la pronunciación sigue siendo un área que se deja de lado. Giralt (2006) menciona que una de las razones por las cuales los docentes abordan poco la pronunciación en sus clases es debido a la falta de materiales que se adecuan a lo planteado por el enfoque comunicativo, el cual rige a la totalidad de planes curriculares donde se enseña español.

Durante la primera fase Giralt (2006) determina los objetivos y contenidos del primer curso inicial de español del Plan Curricular del Instituto Cervantes de Dublín, en la tercera y cuarta fase se realiza la recolección de información a través de cuestionarios, fichas, grabaciones de pruebas orales y diarios de clase. Se concluye que la enseñanza/ aprendizaje de la pronunciación es mejor cuando no se trabaja desde la escritura. En cuanto a la innovación de las didácticas para la enseñanza de la pronunciación, los centros de enseñanza de ELE deberían buscar diferentes planes curriculares que aborden este aspecto (pp. 23-24).

Estudios que dan cuenta del tratamiento de la pronunciación en los manuales de ELE

En esta tercera categoría, se presenta el estudio de Marta Bartolí Rigol (2012) en su tesis doctoral *La pronunciación por tareas en la clase de ELE* menciona la importancia de dar el lugar que corresponde a la pronunciación dentro de la enseñanza comunicativa de la lengua, proporcionar una propuesta didáctica de integración de la pronunciación en la clase comunicativa, por último, dar una muestra de materiales para aprendientes de ELE. Dentro de los objetivos de esta investigación, cree conveniente, primero, realizar un análisis de materiales centrado en las actividades orales y de pronunciación, segundo, llevar a cabo un examen curricular en el que prestará atención sobre todo a los contenidos de pronunciación. A partir de un sílabo elaborado, presentará una propuesta didáctica en la que integra la enseñanza de la pronunciación en la enseñanza de la lengua oral como lo plantea Giralt (2006) en la categoría anterior.

Mendoza y Cantero (2003) (como se cita en Bartolí, 2012) plantean cinco ámbitos de investigación en didáctica de la lengua, estos son: investigación centrada en procesos (de adquisición, de aprendizaje, de recepción, de producción, etc.), investigación centrada en la metodología (enfoques didácticos, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos, etc.), investigación centrada en contextos (sociolingüísticos, etc.), investigación centrada en creencias (de profesores y alumnos sobre la enseñanza) e investigación centrada en contenidos (de lengua y literatura) (p. 58).

Teniendo en cuenta estos ámbitos de investigación Bartolí (2012) desarrolla en su tesis el ámbito de la metodología centrada en el análisis y la elaboración de materiales. Divide su investigación en varias fases, en la primera, lleva a cabo una investigación teórica; en una segunda y tercera fase, lleva a cabo el análisis de materiales didácticos y la investigación curricular; en la cuarta fase, elabora un sílabo de pronunciación; y en la quinta, confecciona los materiales de pronunciación-lengua oral. Realiza la revisión de cuarenta y cuatro manuales, los cuales clasificó en varios grupos, algunos corresponden a la enseñanza/aprendizaje del español, otros a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estos manuales son libros de texto y/o manuales específicos de pronunciación. Los manuales analizados fueron publicados entre 1984 y 2009. Para su análisis tuvo en cuenta cómo se presenta el contenido de pronunciación, los objetivos planteados, los recursos didácticos empleados, el método utilizado y las actividades prácticas incluidas en estos.

Para concluir, la enseñanza de la lengua oral y la pronunciación se encuentran sujetas en la mayoría de métodos al desarrollo de las destrezas lecto-escritoras, y aunque el enfoque comunicativo ha situado las cuatro habilidades en el mismo nivel de importancia esto no se evidencia de la misma manera en lo oral como en lo escrito. Así las actividades planteadas suelen trabajarse de manera desvinculada con las actividades orales y del resto de contenidos, pero se trabajan mediante actividades tradicionales de lecto-escritura. Durante el proceso de

aprendizaje de una lengua extranjera y con el fin de lograr una pronunciación más cercana a la nativa, debe evitarse el uso de la lengua escrita en la práctica de la lengua oral. Los manuales utilizan como referentes teóricos el PCIC y el MCER. En estos se relaciona la pronunciación con la gramática y el léxico. Por último, no se evidencia un apartado específico con los objetivos de la pronunciación, aparecen en los objetivos generales (pp. 433- 449).

Como se menciona en la segunda categoría de este apartado, Giralt (2006) presenta que la mayoría de los docentes de español como lengua extranjera suele prestar poca atención a la enseñanza de la pronunciación, no por creer que esta no sea importante, sino por carecer de materiales que se adecúen al enfoque comunicativo sobre el que, actualmente, se asienta la totalidad de planes curriculares de los centros en los que se imparte español (p. 2). Respecto a la forma como se enseña la pronunciación en las aulas de ELE señala que esta se enseña mediante la lecto-escritura, es decir, que se mantiene el vínculo estrecho entre la escritura y la pronunciación. Giralt plantea una acción didáctica, para llevar a cabo esta propuesta se aplica la prueba piloto a dos grupos: el grupo de control, donde se emplea la lecto-escritura como actividad mediadora para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación, y el grupo experimental donde se trabaja la pronunciación desde el enfoque oral (pp. 9-10).

La acción didáctica se diseña a partir de unas preguntas y objetivos de investigación (metodología investigación acción). Esta investigación se desarrolla en cuatro fases: Investigación curricular, diseño de programación alternativa, acción didáctica y análisis e interpretación de datos. Según Giralt (2006) los centros que enseñan español suelen orientar sus metodologías con los objetivos y contenidos propuestos por los planes curriculares más reconocidos (p. 2).

Al respecto, es preciso reflexionar sobre la manera como se lleva a cabo la enseñanza de la pronunciación puesto que, aunque existen propuestas que busquen innovar en la didáctica, y aunque en los últimos años se ha intentado orientar la pronunciación desde la práctica oral y

no la escrita, Paula Alejandra Morera (2015) en su tesis *Diseño del material complementario ENTÓNELE: Enseñanza de la entonación a través del uso de expresiones Rutinarias* pretende hacer un diseño de material complementario a partir de un análisis realizado a los libros *Aula Internacional* utilizados por profesores y estudiantes del nivel A2 del Centro Latinoamericano (CLAM). En este se evidenció una falencia en lo que respecta a la enseñanza de algunos rasgos prosódicos como la entonación. Asimismo, Morera encontró diferentes ejercicios que pretenden mejorar la pronunciación, pero estos están descontextualizados y considera que están aislados de la tarea final o del tema. En el análisis encuentra solo un ejercicio que contempla el aspecto suprasegmental de la lengua. Utiliza como referente del PCIC el numeral 3- pronunciación, donde el aprendiente además de dominar las reglas de funcionamiento de la lengua debe adquirir todos los rasgos segmentales y suprasegmentales que la conforman. Lo que no se logra con ejercicios mecanizados y poco naturales. De aquí surge la idea de que no se le da importancia a la entonación en el aula de ELE. Morera se basa en la investigación cualitativa recolectando datos, utilizando métodos no estandarizados como entrevistas, discusión en grupo, entrevistas abiertas y/o cuestionarios. Su propuesta busca solventar la necesidad de un material complementario para docentes y estudiantes que apoye la enseñanza de la entonación de lo suprasegmental, teniendo en cuenta el currículo establecido, los parámetros establecidos por el PCIC, y el entorno sociocultural y lingüístico de los aprendientes.

Morera (2015) expone que se debe enseñar la entonación haciendo uso del enfoque léxico, dado que el componente fraseológico es importante para alcanzar la fluidez y naturalidad de los hablantes nativos. También, considera que la entonación es fundamental para lograr un intercambio comunicativo. Para la autora es relevante que la pronunciación se aborde en todas las edades y en todos los niveles. En los resultados de las encuestas aplicadas a las docentes relacionadas con la importancia que se le da a la prosodia en el aula de ELE, encuentra

una paradoja, ya que para los docentes sus preferencias se centran en las destrezas orales, pero no consideran importante el valor de la prosodia y su enseñanza en el aula (p. 63).

Marjana Šifrar Kalan (2017) docente e investigadora del Departamento de Lenguas y Literatura Romances de la Universidad Ljubljana analiza el papel que tiene la pronunciación en la enseñanza de ELE y en los manuales más recientes en su investigación *La Enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE de A1–B2*. La autora analiza tres manuales recientes producidos en España con el fin de dar respuesta a cuatro cuestiones: la sistematización de la pronunciación por unidades y niveles, la aparición y orden de los elementos segmentales y suprasegmentales, la tipología de actividades y el papel de la competencia fonológica en la (auto)evaluación.

Para el análisis de los tres manuales se mencionan algunas referencias del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, del Plan Curricular Instituto Cervantes y los descriptores de evaluación de pruebas orales en los exámenes DELE. De los tres documentos la cercanía y nivel de pronunciación que pueden alcanzar los aprendientes de LE son aspectos diferentes, ya que en algunos de ellos el ideal es parecerse a la pronunciación del hablante nativo y en otros, como el MCER, se reconoce al aprendiente como hablante plurilingüe. Asimismo, menciona que algunos de ellos establecen unos niveles de lengua en donde se privilegian algunas veces los aspectos segmentales por encima de los suprasegmentales. Aunque cada manual privilegia un enfoque comunicativo variado, como el enfoque por tareas, el enfoque intercultural y el enfoque léxico, Šifrar (2017) analiza cada manual a partir de cuatro categorías del componente fonológico, estas son: secuencia, localización, tipología de actividades y autoevaluación. Concluye que la cantidad de ejercicios de pronunciación de los tres manuales analizados va disminuyendo a medida que aumenta el nivel de lengua. Las actividades de pronunciación propuestas en estos manuales utilizan el enfoque comunicativo, por lo cual, el tipo de actividades suele ser de carácter intuitivo e imitativo. La pronunciación

suele ser abordada desde la percepción de sonidos sin contexto (p. 325). Los tres manuales abordan tres elementos tanto segmentales como suprasegmentales (sonidos, acentuación y entonación).

Para dar continuidad con el análisis de manuales, la autora Edith Aurrecochea Montenegro (2002) se interesa por hacer un recorrido histórico y proponer actividades para mejorar el tratamiento de pronunciación en las clases de ELE. En su tesis *La pronunciación. Su tratamiento en el aula E/LE* parte de la afirmación, que el español es fácil de pronunciar, también menciona que pronunciar no solo es emitir sonidos articulados, va más allá de eso. Así resalta que la expresión oral ofrece mucha información de quien está hablando, ciertas características permiten dibujar en la mente una imagen de quien habla. La falta de bibliografía y materiales especializados provoca una falta de formación, lo que a su vez hace que el profesor se sienta inseguro y temeroso sobre algo para lo que no se ha preparado. Por esto pasa a pensarse que la enseñanza de la pronunciación es una tarea difícil y ardua de trabajar en el aula de clase. En su investigación, pretende que el tratamiento de la pronunciación se equipare al de otros componentes como la gramática o el léxico.

En cuanto a su metodología, hace un recorrido histórico para observar el tratamiento que ha recibido la pronunciación desde los diferentes métodos y enfoques. Utiliza un cuestionario para analizar qué tratamiento está recibiendo la pronunciación en la actualidad en la clase de E/LE y cuáles son las necesidades de los aprendientes. A través de una investigación, revisa de manera superficial los libros que se manejan en clase, para conocer el tratamiento dado a la pronunciación.

En su investigación, Aurrecochea concluye que la enseñanza de la pronunciación a lo largo de la historia ha sido irregular. Menciona que algunos autores como Palmer y Hornby a mitad del siglo XIX defendieron el enfoque oral y el método audio lingüístico, mientras que Noam Chomsky encontró la oposición del modelo cognitivo que refiere a que la lengua no se

aprende por imitación y repetición, sino que es a partir de un conocimiento que el aprendiente tiene en su mente. En la década de los setenta el método comunicativo vuelve a dar un empuje a la enseñanza de la pronunciación. Sin embargo, con esta tendencia la pronunciación vuelve a quedar de último, ya que no es objetivo acercarse a la expresión oral de un nativo, sino que el mensaje producido por el aprendiente sea entendible para que se produzca la comunicación. Luego de aplicar el cuestionario a los docentes de ELE, encuentra pertinente que para los docentes lo más importante es que se produzca la comunicación y no que se enseñe la pronunciación de la misma manera como lo hacen con otros aspectos de la lengua (p. 46).

A lo largo de este apartado se evidencia que algunas de estas investigaciones se centran en el análisis de materiales de ELE, no obstante, otras investigaciones no se limitan únicamente al análisis, sino que realizan propuestas de mejoramiento para abordar la pronunciación en las clases de ELE. Con respecto a la primera categoría se pueden observar algunas creencias que sustentan la razón por la cual no se aborda la pronunciación en los manuales de ELE. Autores como Méndez (2019), Usó (2007) y Aurrecoechea (2002) coinciden en que se cree que el español es una lengua fácil de aprender. Por su parte, Poch (1992) y Bartolí (2005) (como se citan en Usó, 2007) plantean otra creencia donde es necesario ser un especialista en fonética para la enseñanza de la pronunciación. Asimismo, Bartolí (2005) menciona que para desarrollar la competencia oral es necesario que el estudiante tenga una estancia en el extranjero.

En la segunda categoría, es relevante mencionar que todos los trabajos citados en este apartado utilizan las características principales del PCIC y los niveles de referencia del MCER. Méndez (2019) sostiene la importancia del PCIC para los docentes, ya que este presenta de manera organizada y estructurada los contenidos. Sin embargo, Bartolí (2012) menciona que en la tabla de contenidos los objetivos de la pronunciación no aparecen en los objetivos específicos, sino en los objetivos generales. El PCIC plantea que los estudiantes deben dominar los aspectos suprasegmentales y segmentales, no obstante, autoras como Muñoz (2014) y

Morera (2015) evidencian en sus investigaciones la falta de actividades de pronunciación en los manuales de ELE.

Por último, en la tercera categoría, Bartolí (2012) y Giralt (2006) concluyen que la enseñanza de la pronunciación se ha relacionado con la destreza lecto-escritora, asimismo, Bartolí (2013-2014) plantea que la enseñanza de la pronunciación se ha visto mediada por la ortografía. En cuanto a las actividades en los manuales se privilegian los aspectos segmentales por encima de los suprasegmentales, por esta razón Morera (2015) presenta un material complementario para la enseñanza de la entonación en el aula de ELE.

Para concluir con este apartado, se encuentran tres hallazgos importantes para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, estos son: creencias y/o prejuicios, se pudo evidenciar que las creencias pueden ser factores que afectan e impiden la enseñanza de la pronunciación en las aulas de ELE. En efecto, estas creencias pueden generar una impresión negativa a lo que algunos autores hacen referencia como prejuicios; referentes curriculares, los profesores y los centros de enseñanza de ELE suelen tomar como referentes curriculares el MCER y el PCIC lo que genera limitaciones, por esta razón, debe tenerse en cuenta otros referentes curriculares para hacer la revisión de los criterios y/o contenidos utilizados para la enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE. Por último, se menciona que la enseñanza de la pronunciación siempre está sujeta a otras destrezas, razón por la cual no se trabaja como un apartado independiente. Esta sería una propuesta que permitiría abordar actividades que trabajen más los aspectos suprasegmentales de la misma manera que ocurre con los aspectos segmentales.

Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta el contexto desarrollado en este trabajo, se plantean tres hechos problemáticos: el primero se relaciona con el tratamiento que se le ha dado a la pronunciación a lo largo del tiempo. En las revisiones a diferentes investigaciones es interesante los resultados

que se encuentran, dado que algunas de estas presentan un análisis de materiales de ELE en diferentes aspectos tales como el tratamiento de la pronunciación y la importancia de la pronunciación en las clases de ELE. Aurrecoechea (2002), Giralt (2006), Bartolí (2012) y Morera (2015) concluyen en sus investigaciones la importancia de abordar la pronunciación como un apartado propio en los manuales de ELE, evitando el uso de la escritura para la enseñanza de esta. Asimismo, concluyen que no debe dejarse de lado o trabajarse de manera aislada y descontextualizada, a pesar de que existan creencias y/o prejuicios que pueden influir en la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE.

La segunda problemática es la falta de materiales didácticos que brinden al docente actividades que incluyan la pronunciación, esto ocurre porque docentes y centros de enseñanza se limitan al uso de los contenidos planteados por el MCER y PCIC. Al respecto Bartolí (2015) menciona que el primero no describe claramente aplicaciones didácticas en relación con la pronunciación, es decir, que, aunque su contenido sea muy completo no tiene actividades que integren la pronunciación en la clase comunicativa. Mientras que el segundo, sugiere como principio de la pronunciación centrarse más en la interacción que en las actividades de repetición. En su artículo, *Las actividades de pronunciación en los materiales de ELE* Bartolí (2015) advierte su preocupación por el uso de la lengua escrita como mediadora en el aprendizaje de la pronunciación de ELE (p. 17).

La tercera problemática tiene que ver con la idea de que los docentes no creen tener la formación requerida para enseñar la pronunciación en el aula. Aurrecoechea (2002) y Méndez (2019) difieren que no hay propuestas que apoyen el trabajo de la pronunciación en la clase de ELE. Méndez (2019) menciona que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el aula, pues carecen de estrategias didácticas, de materiales y recursos apropiados donde no se trabaje de manera aislada la pronunciación, quedando reducida en la mayoría de los casos a una breve explicación del alfabeto (p.16). Al respecto, Bartolí (2005)

tiene la impresión de que actualmente se trabaja poco la pronunciación, porque el docente no sabe cómo integrar en la clase comunicativa, al parecer esta no ha evolucionado. Ahora bien, con la aparición del enfoque comunicativo se espera que esta salga del olvido y dé una nueva luz a la pronunciación en la enseñanza de lenguas, sin embargo, esto no ha sido así (p. 3).

A partir de lo expuesto, este trabajo se plantea el siguiente interrogante: ¿Cuál es el potencial de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las actividades de pronunciación en los materiales de ELE?

Objetivos

Objetivo General

Identificar el potencial de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las actividades de pronunciación en materiales de ELE.

Objetivos específicos

- Establecer el papel de la pronunciación en la transición de los enfoques comunicativos a los enfoques interculturales.
- Reconocer los criterios y/o categorías para el análisis de la pronunciación en los materiales de ELE desde la competencia comunicativa intercultural.
- Hacer una propuesta para potencializar la competencia comunicativa intercultural en las actividades de pronunciación encontradas en los materiales de ELE.

Justificación

La pronunciación debe entenderse como un aspecto importante en el desarrollo de las clases de ELE, al igual que otros aspectos como la gramática, el léxico y la ortografía. No obstante, en las investigaciones previamente estudiadas se evidencia que la pronunciación no se aborda en la misma medida o en ocasiones es dejada de lado. Así surge el interés por dar a conocer cuál es la importancia de la pronunciación en los manuales de ELE y el desarrollo de

la competencia comunicativa intercultural en las actividades propuestas de pronunciación en estos.

Desde la aparición del enfoque comunicativo la prioridad en las aulas de lenguas extranjeras ha sido el desarrollo de la competencia comunicativa haciendo uso de las cuatro destrezas y la interacción. Para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa es apropiado abordar la pronunciación durante las clases mediante actividades que permitan la producción y comprensión de las ideas que se quieren comunicar. Como lo menciona Bartolí (2012) conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y esta se desarrollará de forma fluida. Cuando los estudiantes pronuncian adecuadamente, además de comunicar ideas, pueden evitar malentendidos con sus interlocutores. Villaescusa (2009) da un ejemplo al respecto, cuando una persona habla con gran precisión gramatical, pero comete errores de pronunciación, puede perder en algunos casos su objetivo de comunicación o, con menor fortuna, sufrir un malentendido con su interlocutor (p. 127). Abordar el tratamiento de la pronunciación desde la competencia comunicativa intercultural implica involucrar al aprendiente, acercarlo y darle herramientas para ser consciente de su propia cultura, de la lengua meta. En cuanto a la CCI, el Marco Común Europeo (2002) (como se cita en Letelier, 2020) menciona que el profesor debe saber despertar en los estudiantes las destrezas de habilidad intercultural con el fin de comunicarse eficazmente en la lengua meta (p. 525). Letelier (2020) menciona la necesidad de la CCI para hacer más cercano al aprendiente en ese nuevo idioma. Asimismo, esta autora apoya la idea que no se debe enseñar solo aspectos lingüísticos, sino preparar al estudiante como hablante intercultural.

Es claro que durante las clases de ELE los profesores utilizan materiales didácticos que sirven como herramientas para el desarrollo de las diferentes destrezas, ayudando a sus

estudiantes a aprender y a apropiarse de la lengua meta. Cabe resaltar algunos aspectos importantes sobre el docente con relación al tema de la pronunciación. Primero, el docente debe tener dominio sobre el tema para poder abordarlo en sus clases, segundo, debe hacer revisión de las actividades que se muestran en los materiales. Lo primero hace referencia a la responsabilidad que tiene el docente dentro del aula al impartir un nuevo conocimiento, si bien no necesita ser experto en el tema, deberá tener claridad del objetivo al momento de enseñar pronunciación a los estudiantes. Lo segundo refiere a la importancia que tiene la revisión de materiales identificando el tipo de actividades que mejor se adapten a las necesidades y al objetivo de la clase. Por último, es importante para este trabajo de investigación mostrar que las actividades de pronunciación se siguen proponiendo desde el enfoque comunicativo y esto no ha tenido un cambio en relación con los métodos propuestos en la actualidad como lo intercultural.

Marco teórico

Con el propósito de identificar el potencial de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de las actividades de pronunciación en manuales de ELE, es necesario abordar teorías que den cuenta del papel de la pronunciación en la transición del enfoque comunicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En esta sección se aborda en primer lugar, la pronunciación del español desde la perspectiva lingüística; en segundo lugar, el componente fonético en los métodos de enseñanza; en tercer lugar, el tratamiento de la pronunciación en el campo de la enseñanza del español, y, por último, el tratamiento de la pronunciación frente a la formación en pronunciación.

La pronunciación del español desde la perspectiva lingüística

Teniendo en cuenta que uno de los ejes centrales de la investigación es la pronunciación, se recogen algunos conceptos básicos sobre la caracterización de los sonidos del español. Exponer un panorama lingüístico general en torno a la pronunciación del español

es relevante, porque como se menciona en los antecedentes, en las actividades de los manuales de ELE de las investigaciones hay una tendencia a abordar los aspectos segmentales, es decir, aspectos centrados en los sonidos del español.

Francesc Torres-Tamarit (2019) y Hualde (2014) en sus estudios sobre fonética, están de acuerdo con la idea de que el sistema vocálico del español es sencillo o simple en comparación con otras lenguas. Está claro que a diferencia de otras lenguas como el francés y el inglés donde hay de once a catorce sonidos vocálicos, el español puede percibirse por el aprendiz como un sistema sencillo. Sin embargo, la dificultad desde nuestro punto de vista puede estar relacionada con la forma como la lengua entra en contacto con otros órganos para producir sonidos tanto vocálicos como consonánticos.

En español existen propiedades acústicas vocálicas y acústicas consonánticas. Respecto a la primera, se distinguen cinco sonidos /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. Esto se determina teniendo en cuenta el paso del aire por el tracto vocal y la posición de los labios redondeados se realiza una clasificación de los sonidos vocálicos (Fernández, 2005, p. 94). En el aspecto relacionado con la posición de los labios, los sonidos /u o/ se articulan con los labios redondeados y esta característica la diferencia de los otros sonidos vocálicos.

Respecto al paso del aire por el tracto vocal diversos estudios han organizado esquemáticamente los sonidos vocálicos del español través de un triángulo. Hualde (2014) expone la siguiente tabla donde se ubican las vocales altas /i u/ en la parte superior del triángulo, luego las vocales medias /e o/, y una vocal baja /a/ (p. 114). Cuando la lengua está cerca al paladar duro o al paladar blando las vocales se consideran altas o cerradas mientras que en las vocales bajas la lengua se separa totalmente del paladar. Ver figura 1.

Figura 1

Las vocales del español (fonemas)

	Anteriores	Central	Posteriores
Altas	i		u
Medias		e	o
Baja		a	
	No redondeadas		Redondeadas

Nota. Tomado de Hualde (2014, p. 114).

Se comparte la idea de que el español hace parte de la mayoría de las lenguas del mundo que se caracterizan por ser simétricas y por tener un sistema vocálico compuesto por cinco vocales Disner (1984), Maddieson (2011) (como se cita en Hualde, 2014, p. 114). Asimismo, otros rasgos característicos del sistema vocálico del español es la ausencia de vocales nasales, y el alargamiento de las vocales que se anteponen a consonantes sonoras o el acortamiento de las vocales ante consonantes sordas, propuestos por Figueredo Acosta (2021, p. 241) y Hualde (2014, p. 16) respectivamente.

Sobre las propiedades acústicas consonánticas es posible establecer clasificaciones teniendo en cuenta el modo de articulación, el punto de articulación y la actividad de las cuerdas vocales. Hualde (2014) en el segundo y tercer apartado de su libro *Los sonidos del español* explica con claridad esta clasificación.

Primero, desde el punto de vista del modo de articulación, se identifican seis grupos.

- Oclusivas: se impide por completo el paso del aire y se genera una pequeña explosión cuando el aire sale.
- Fricativas: no se impide el paso del aire por completo.

- Africadas: se producen estos sonidos en dos momentos, una fase de oclusión y luego una fase de fricación. En español solo existe un sonido con estas características, este es /tʃ/.
- Nasales: hay un flujo de aire, sin embargo, este se produce a través de la cavidad nasal.
- Laterales: hay un flujo de aire a través de uno o ambos lados de la lengua a pesar de se produce un contacto inicial entre los articuladores en la parte central de la cavidad oral.
- Vibrantes: los sonidos vibrantes se producen por el contacto del ápice de la lengua con la zona alveolar. Hay dos sonidos consonánticos con estas características, estos son /r, rr/ (p. 32)

Desde la perspectiva del modo de articulación, Hualde (2014), resume la clasificación en la figura 2.

Figura 2

Fonemas consonánticos del español clasificados por su modo de articulación

Oclusivas	Nasales
/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/	/m/ /n/ /ɲ/
Fricativas	Laterales
/f/ (/θ/) /s/ (/z/) /j/ /x/	/l/ (/ʎ/)
Africada	Vibrantes
/tʃ/	/r/ /r̄/

Los fonemas en paréntesis se encuentran solo en algunos dialectos.

Nota. Tomado de Hualde (2014, p. 32)

En la clasificación teniendo en cuenta los órganos que se emplean para la producción de consonantes, Hualde (2014) identifica nueve categorías:

- Bilabial: se produce el contacto entre los dos labios.

- Labiodental: se produce el contacto entre el labio inferior y el borde de los dientes superiores.
- Interdental: se produce el contacto entre el ápice de la lengua y los dientes superiores e inferiores.
- Dental: se produce el contacto entre la lengua y la cara interna de los dientes incisivos superiores.
- Alveolar: se produce el contacto entre el ápice de la lengua y la zona alveolar.
- Prepalatal: se produce el contacto entre el ápice de la lengua detrás de los dientes inferiores y el predorso de la lengua. La articulación del sonido /s/ descrito anteriormente es más común en el español latinoamericano.
- Palatal: se produce el contacto entre el dorso de la lengua con el paladar.
- Velar: se produce el contacto entre la parte detrás del dorso de la lengua y la parte detrás del paladar.
- Glotal: se produce el sonido de la obstrucción en la glotis (pp. 33-36)

Por último, en la clasificación de los sonidos consonánticos teniendo en cuenta la actividad de los pliegues vocales, Hualde (2014) diferencia las consonantes sordas y las consonantes sonoras:

- Sordas: los pliegues vocales no se juntan y dejan pasar el aire, por lo cual no hay vibración.
- Sonoras: se produce una vibración por el contacto rápido de los pliegues vocales (p. 37).

La siguiente tabla propuesta por Hualde (2014) presenta de forma sistemática y clara la organización de los sonidos consonánticos para la mayoría de las variedades del español.

Figura 3

Fonemas consonánticos en español, reorganizados

	Labial		Dental		Alveolar	(Pre)palatal	Velar	
Oclusivas	p	b	t	d			k	g
Fricativas	f		(θ)		s		(j)	x
Africadas						ʃ		
Nasales		m					ɲ	
Laterales					l		(ʎ)	
Vibr. simple					r			
Vibr. múltiple					rr			

Consonantes sordas a la izquierda, sonoras a la derecha

Labial incluye bilabial y labiodental

Dental incluye dental e interdental

(Pre)palatal incluye prepalatal y palatal

Nota. Tomado de Hualde (2014, p. 40).

Para esta investigación se toma como referente la clasificación de sonidos del español que presenta Hualde (2014) en los apartados dos y tres de su texto. No obstante, es preciso mencionar que la articulación, y por lo tanto la clasificación, de sonidos en español puede cambiar según la variante del español a la que se le preste atención. Si bien, no se pretende homogenizar las maneras de pronunciar ni de invisibilizar los diferentes matices de pronunciación que se dan en las diferentes regiones, se mencionan algunas variantes del español encontradas en el análisis de este trabajo.

Otro aspecto relacionado con la pronunciación del español son los aspectos suprasegmentales de la lengua. Figueredo (2021) menciona que el componente prosódico o suprasegmental abarca la materia sonora en su dimensión significativa; es decir, cuando los sonidos se articulan en unidades de sentido, palabras, que a su vez se combinan para formar frases y discursos (pp. 234-235).

En el capítulo siete del libro *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera* la autora Figueredo (2021) considera que la entonación es el fenómeno prosódico más complejo. Frente a esta afirmación consideramos que es posible que el estudiante encuentre cierto grado de dificultad al identificar los significados de los esquemas

entonativos. Es decir, es posible que identificar la entonación más adecuada para expresar declaraciones, preguntas, solicitudes, etc., pueda ser una tarea difícil puesto que en la lengua materna del estudiante los esquemas pueden ser diferentes a los del español. Además, como lo menciona Hualde (2014) aunque el español tienda a mantener el acento nuclear al final de la oración, existen diferencias prosódicas en cuanto a la entonación en los países hispanohablantes. De igual forma, Rao (2018) destaca la variación dialectal como uno de los aspectos importantes en la entonación. De hecho, Hualde (2014) señala que a través de la entonación los hablantes pueden identificar el origen de un hispanohablante.

Otro aspecto suprasegmental que también puede generar dificultad para los estudiantes de español es el ritmo. Como lo menciona Figueredo (2021) para la comprensión del ritmo es necesario comprender la noción de grupo fónico. El grupo fónico es la cadena hablada que se sitúa entre dos pausas relativamente largas y corresponde a una unidad de sentido (p. 137). La autora comenta que los grupos fónicos varían en cada lengua, por ejemplo, en francés estos son más cortos y en italiano son más largos. En español, la variación de los grupos rítmicos varía entre cinco a ocho sílabas. Así, cuando los estudiantes no identifican los grupos rítmicos pueden experimentar interferencia, errores de pronunciación. Además, cuando no se logran identificar estos grupos rítmicos, los aprendientes tienden a pronunciar las unidades léxicas de forma aislada (p. 238). Frente a esta idea surge la importancia de abordar la pronunciación tanto en los manuales de ELE como en el desarrollo de las clases. Como lo menciona la autora consideramos que no solo el ritmo, sino también los otros fenómenos prosódicos afectan otras destrezas, como la comprensión oral y escrita y la producción, y otros aspectos como el léxico, la gramática, entre otros.

El acento es un fenómeno prosódico que se menciona constantemente en la bibliografía relacionada con la pronunciación. Al respecto Figueredo Acosta (2021) considera este como el fenómeno prosódico más característico del español. Hualde (2014) lo define como el grado de

prominencia relativa que recibe una sílaba sobre las demás, por lo tanto, considera al español como una lengua acentual (p. 224). Ambos autores están de acuerdo que los hablantes de español conocen las reglas claras para la acentuación de las palabras. Estas reglas consisten en la identificación del acento prosódico de las palabras de clases léxicas (nombres, adjetivos, adverbios, y verbos). Así, se identifican cuatro grupos de palabras que se diferencian según la sílaba en la que se encuentre el acento prosódico. La clasificación es la siguiente:

- Palabras agudas y oxítonas: llevan el acento prosódico sobre la sílaba final.
- Palabras llanas, graves o paroxítonas: llevan el acento prosódico sobre penúltima sílaba.
- Palabras esdrújulas o proparoxítonas: llevan el acento prosódico sobre antepenúltima sílaba (p. 226)

Según esta clasificación, existe una gran cantidad de palabras graves o llanas en español. No obstante, para los extranjeros identificar la sílaba que lleva el acento prosódico puede ser una tarea difícil dado que en algunas lenguas este acento mantiene una posición fija en la palabra, en otras palabras, este acento recae siempre sobre la misma sílaba.

Por último, en cuanto a la pronunciación del español desde la perspectiva lingüística en el nivel segmental se establecen algunas características propias de los sonidos vocálicos y consonánticos del español. Estas características están estrechamente relacionadas con el modo de articulación de los sonidos. En cuanto al nivel suprasegmental, la lengua materna de los estudiantes de español puede generar interferencia en el proceso de aprendizaje de la entonación, acentuación y ritmo propios del español. Otra conclusión, es que el sistema fonológico es relativamente simple, en comparación con el de otras lenguas, lo que podría generar una sensación de confianza y falta de comportamientos estratégicos de mejora por parte de docentes y estudiantes de ELE.

El componente fonético en los métodos de enseñanza

Como segundo eje teórico está la metodología utilizada en la enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE. Si bien el énfasis otorgado a la enseñanza de la pronunciación ha variado significativamente en cada método o enfoque predominante, esta sigue siendo muy importante en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, este apartado muestra cómo se aborda la pronunciación en las diferentes metodologías o métodos utilizados a lo largo del tiempo.

Teniendo en cuenta el orden cronológico, el primer método en la enseñanza de lenguas extranjeras es la Gramática-traducción. Al respecto, Richards y Rodgers (1986) mencionan que mientras que la lectura y la escritura fueron las destrezas centrales en esta metodología, la escucha y el habla fueron destrezas a las que se les prestó poca o ninguna atención (p. 6). Garrote (2019) en su libro *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria* está de acuerdo con los autores Richards y Rodgers (1986) quienes afirman que las destrezas de comprensión y producción oral quedaban relegadas a un segundo plano, por no decir que eran inexistentes (p. 42).

A finales del siglo XIX, aparece el Movimiento de Reforma con el fin de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras y dar importancia a la enseñanza de la pronunciación. Este movimiento tuvo el aporte de lingüistas como Henry Sweet y Paul Passy quienes no están de acuerdo con el método gramática- traducción y apoyan la importancia de la pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional (AFI) que se dedicó a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas y estableció el Alfabeto Fonético Internacional para así poder transcribir sonidos de cualquier lengua (Aurrecoechea, 2002, p. 5).

Con el fin de dar solución a los problemas de comunicación oral del método gramática-traducción, aparece el Método directo este se interesa porque el estudiante esté expuesto a la lengua meta, para fomentar la comunicación oral se deben utilizar técnicas como la lectura en voz alta, la práctica de conversación y la corrección tanto de la gramática como de la pronunciación.

Garrote (2019) agrupa el método gramática-traducción y el Método directo en la categoría de métodos tradicionales; por su parte, Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton y Janet Goodwin (1996) sugieren dos enfoques que son el Intuitivo- Imitativo y el Analítico-Lingüístico.

Blanco (2014) en su investigación *Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: Recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo* se basó en la recopilación de los Métodos y Enfoques predominantes en la enseñanza de la pronunciación llevada a cabo por Celce-Murcia et. al (1996) quienes proponen dos enfoques Intuitivo- imitativo y Analítico- lingüístico. El primero dependía de la capacidad del aprendiz por oír e imitar los sonidos de la L2, asimismo, este se basa en las impresiones del docente o de quien redacta el libro, en vez de la realidad fonética, tomando como referentes los sonidos con base en la ortografía. El segundo, consiste en varias ayudas como descripciones, diagramas articulatorios, alfabeto fonético, y otros, los cuales complementan tareas de expresión, imitación y percepción brindando un acercamiento al estudiante sobre la realidad fonética de la lengua (p. 41).

Blanco (2014) en su investigación hace una caracterización de los que considera son los representantes de cada enfoque, para el enfoque Intuitivo- imitativo está el Método audiolingüe y para el enfoque Analítico-lingüístico está el Enfoque comunicativo, aunque funcionen como diferentes métodos la autora no busca mostrarlos como enfoques opuestos,

sino como complemento. Es importante mencionar en este sentido (Celce-Murcia et al.,1996) (como se cita en Blanco, 2014) que el Enfoque Analítico-lingüístico “was developed to complement rather than to replace the intuitive- imitative approach, which was typically retained as the practice phase used in tandem with the phonetic information” (p. 42).

El Método Intuitivo-imitativo se popularizó desde inicios del siglo XIX, este se basa en las impresiones del profesor o del redactor de los textos de gramática, ya que la pronunciación de los sonidos se hace a partir de la ortografía. El estudiante depende de dos factores, su habilidad para escuchar e imitar sonidos de la lengua meta sin la ayuda del profesor ni la explicación de la información, y la segunda con respecto a buenos modelos de comprensión auditiva y de repetición. Como complemento de este método, la autora menciona el Método directo, el cual se basa en la enseñanza de la pronunciación en el uso de modelos de escucha, como el profesor y las grabaciones audiovisuales (a veces cintas grabadas con voces nativas). A través de ejercicios de repetición y escucha se permite al estudiante acercarse al método para lograr una pronunciación casi perfecta. No obstante, este no ofrece ninguna oportunidad de habla espontánea y contextualizada. Como fin de este método se encuentra que el estudiante sepa diferenciar los sonidos de otros idiomas; sin embargo, para Blanco resulta importante que este método puede ofrecer las aproximaciones a los sonidos del español, pero, por otro lado, este limita la interpretación de los mismos, dado que no tiene conocimiento de dicha lengua (p. 44).

Blanco (2014) menciona que en cuanto al Método analítico- lingüístico este complementa al enfoque intuitivo- imitativo, ya que normalmente se utiliza para explicar o dar introducción a la teoría de los diferentes temas relacionados con la pronunciación. En este método el docente utiliza diferente material didáctico que le permita explicar a los estudiantes los elementos necesarios de la fonética y la fonología de la lengua meta; ayudas como

descripciones, alfabeto fonético, entre otras permiten hacer explícita la diferencia entre la L1 y la L2, así como la imitación y la producción de sonidos; en palabras de autores como González y Romero (2003) en la que el profesor produce los sonidos y los estudiantes los repiten (p. 44). También resulta importante para la autora la corrección no solo de la pronunciación, sino de todos los errores relacionados con el vocabulario y la gramática, afirmando que esta debe hacerse de manera inmediata, ya que afecta directamente en la formación de hábitos fónicos, siendo el alfabeto fonético importante para la descripción de cómo se articulan las palabras. Después de la segunda mitad del siglo XX, la fonética y la fonología se incorporan a la pedagogía de la pronunciación. Este método tiene como fin que el estudiante reflexione y pueda hacer un contraste de los sonidos entre su lengua materna y el español, lo que permite hacer un análisis de las similitudes y diferencias que estos tienen (pp. 44- 45).

El Método audiolingual se interesa por una pronunciación precisa y lo más cercana a la nativa. En su investigación, la autora Blanco (2014) menciona que para lograr dicha cercanía esta debe hacerse bajo un principio de adoctrinamiento a través de ejercicios de repetición seguida y constante, dividiendo las palabras en sílabas, imitando la pronunciación del profesor como modelo, practicando la unión de sílabas y entonación, y recibiendo un estímulo frente al proceso o progreso alcanzado. Se espera que una vez el estudiante haya adquirido esos hábitos de pronunciación apropiados, este podrá producir los sonidos de una lengua. Así, se establece para este método la importancia de la enseñanza de la fonética, la prevalencia de la forma hablada, aplicación de hallazgos fonéticos de la enseñanza/ aprendizaje de una L2 y el entrenamiento de los profesores en estas áreas. Celce- Murcia et al. (1996) (como se cita en Blanco, 2014), afirma que el rol del profesor en este método es guiar y corregir constantemente a los estudiantes, así como “premiar” las buenas acciones de ellos (p. 45). Garrote (2019) comparte la misma idea que la autora Blanco (2014) donde se da importancia a los ejercicios de repetición, imitación y memorización de diálogos en situaciones específicas. Esta menciona

que el método audiolingual surge durante la Segunda Guerra Mundial debido al interés de aprender una lengua extranjera de forma rápida para infiltrarse en el ejército enemigo.

Para finalizar, el Método comunicativo nace a comienzos de la década de los ochenta, y se enfatiza en la expresión oral y la fluidez, así como la idea que los estudiantes se vean inmersos en situaciones auténticas de comunicación oral. Este método toma algunas herramientas empleadas en los enfoques anteriormente mencionados tales como la escucha e imitación de sonidos, la realización de transcripciones fonéticas, la lectura en voz alta de trabalenguas, grabaciones de producciones orales, etc. No obstante, estas herramientas no son utilizadas como antes, ahora, el docente debe adaptarlas al contexto que el estudiante deba aprender, de esta manera debe contextualizarse en situaciones cotidianas en donde el material y los ejemplos no son presentados de manera aislada. Como meta de este enfoque está la pronunciación inteligible, no la pronunciación nativa, para ello debe utilizarse actividades innovadoras que permitan al estudiante realizar ejercicios de aproximación teniendo como referente algunas estrategias de aprendizaje de su lengua natal o de otras lenguas (pp. 46-47). Por otro lado, está el Enfoque por tareas, el cual consiste en llevar a cabo un programa de aprendizaje en el cual se desarrollan tareas y actividades “de uso de la lengua” (p. 33). En este se pide al estudiante una serie de tareas que le permitirán desarrollar la tarea final. Sin embargo, no se evidencia un tratamiento específico para abordar la pronunciación en el aula.

Según Aurrecoechea (2002) el Enfoque comunicativo fue adquiriendo cada vez más auge, la lengua es una herramienta para la comunicación y de acuerdo con Howatt, “hay que usar la lengua para aprenderla”. La pronunciación pasa a un último plano debido a que ya no es importante acercarse a la pronunciación de un nativo, sino que lo que se busca es el grado de inteligibilidad del mensaje, es decir, la comunicación (p. 7).

Tratamiento de la pronunciación en el campo de la enseñanza del español

Antes de revisar el tratamiento de la pronunciación en el campo de la enseñanza del español se decide primero indagar sobre la pronunciación desde una perspectiva curricular. Como lo mencionan Blanco (2014) y Bartolí (2012), el MCER, el PCIC, al igual que otros referentes curriculares son utilizados para diseñar materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.

El apartado tres, sobre pronunciación y prosodia del Plan Curricular del Instituto Cervantes, parte de la creencia que se mantuvo vigente por varios años en donde la pronunciación de un estudiante de lengua extranjera debe ser lo más cercana posible a la pronunciación de un nativo. La idea de pronunciar como un nativo se considera importante para lograr la aceptación y admiración de los hablantes nativos de la lengua meta, en este caso, los hispanohablantes. Sin embargo, el PCIC resalta la idea de que la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual (Centro Virtual Cervantes, 1997, 2011). Esta idea es relevante para nuestra investigación puesto que se muestra la relación entre la pronunciación y los aspectos culturales ligados particularmente a la propia identidad de los hablantes. Es decir, que más allá de trabajar la pronunciación en ELE para que los estudiantes logren acercar su pronunciación a la de un nativo también se deben revisar los referentes culturales que subyacen de las actividades de pronunciación de los manuales que queremos analizar y que muchas veces no se pueden identificar a simple vista.

Por otro lado, el PCIC plantea que para la enseñanza de la pronunciación el docente de ELE no debe ceñirse a un solo modelo metodológico para enseñar pronunciación, sino que

debe estar preparado para hacer uso de los aportes positivos de las diferentes metodologías e integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible (Centro Virtual Cervantes, 1997, 2011).

Para abordar la pronunciación en el aula ELE, el PCIC establece el siguiente orden jerárquico de los aspectos fonéticos del español: 1. Base de articulación general, 2. Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación y 3. Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas.

A su vez, el plan curricular (Centro Virtual Cervantes, 1997, 2011) desglosa en la siguiente figura los contenidos que se encuentran dentro de cada bloque jerárquico. En el primero de ellos, se distinguen el plano segmental y el plano suprasegmental como dos componentes que conforman cualquier enunciado que producen los estudiantes de español.

Figura 4

Disposición (base) articulatoria del español

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

Nota. Tomado de Centro Virtual Cervantes, 1997-2011.

La distribución del Plan curricular sobre la disposición de la base articuladora del español se plantea como una aproximación preliminar y referente general para el docente de ELE, sin embargo, es este quien decide cómo ordenar, y en qué momento abordar cada uno de los contenidos. Al respecto, como se mencionó en el primer apartado del marco teórico de esta investigación el PCIC al igual que Hualde (2014) identifica dentro del plano segmental las vocales y consonantes del español. No obstante, los fenómenos dialectales y las variantes y la distribución y tipos de pausas son los aspectos adicionales que realiza el plan curricular en el plano segmental y suprasegmental respectivamente.

Teniendo en cuenta la propuesta de que se pueden abordar contenidos de plano segmental como del plano suprasegmental desde niveles iniciales hasta niveles avanzados, en el plan curricular se agrupan los contenidos por fases y no por niveles. El PCIC organiza las tres fases de la siguiente manera.

- Fase de aproximación: el estudiante toma conciencia de las características fundamentales de la pronunciación del español.
- Fase de profundización: el estudiante ajusta cada vez más su pronunciación a la del español y es capaz de expresar determinados estados de ánimo a través de ella.
- Fase de perfeccionamiento: el estudiante es capaz de modificar el tempo y la articulación de acuerdo con la situación comunicativa y el registro.

De esta propuesta Blanco (2014) señala que el PCIC permite trabajar la estructura fónica de cualquier enunciado que produzcan los estudiantes, independiente del nivel o competencia lingüística que el estudiante tenga. Se comparte la idea de que los aspectos fonéticos pueden ser abordados de forma transversal y no lineal, como se concebía antes, donde primero se abordan los aspectos segmentales y luego los suprasegmentales. Otra característica

del PCIC es que el eje central es la competencia comunicativa, por lo cual, se privilegia la interacción comunicativa en lugar de la práctica repetitiva de formas aisladas y fuera de contexto.

Otro referente curricular es el MCER (2002). Este documento expone en el capítulo V algunos parámetros de las competencias lingüísticas, de ellas destaca la competencia fonológica donde se mencionan algunas destrezas y conocimientos en la percepción y en la producción, estas son:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labilidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia): acento y ritmo de las oraciones, entonación.
- Reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión. (pp. 113-114)

De las destrezas expuestas en el Marco Común Europeo de Referencia se puede concluir que están estrechamente relacionadas con prácticas de discriminación de sonidos y aspectos de percepción y comprensión de estos. De igual forma, en este mismo apartado se expone una tabla que muestra el progreso de desarrollo de la competencia fonológica en los seis niveles de lengua. En esta tabla se tienen en cuenta aspectos prosódicos como el acento, ritmo y entonación.

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas, volumen complementario (2018) aparecen algunas modificaciones y cambios respecto a la versión del MCER 2001. Respecto a la pronunciación en el nuevo documento se presenta una escala de control fonológico que aborda la articulación de sonidos (aspectos segmentales) como en rasgos prosódicos (aspectos suprasegmentales). En este se establecen tres categorías: primero, el control fonológico; segundo, la articulación de sonidos; tercero, los rasgos prosódicos (entonación, acento y ritmo). En el marco anterior las escalas de los niveles B1 y B2 eran poco realistas puesto que el objetivo seguía siendo tener una pronunciación muy cercana a la del hablante nativo. En el volumen complementario esta idea cambia y se le da más prioridad a la inteligibilidad para diferenciar los niveles, este aspecto hace referencia al esfuerzo para decodificar los mensajes.

Otro cambio del MCER volumen complementario (2018) es que la fluidez hace parte del capítulo de la competencia pragmática y no de la competencia fonológica como quizás se podría pensar. Este aspecto se entiende en su sentido más estricto como la habilidad para construir enunciados, a pesar de las pausas y vacilaciones; la habilidad para mantener un discurso sostenido, y la facilidad y espontaneidad de expresión (p. 157).

Como se puede evidenciar ambos referentes curriculares, el MCER y el PCIC, abordan aspectos segmentales y suprasegmentales, sin embargo, es evidente que el Plan Curricular del Instituto Cervantes es más concreto y específico respecto a los contenidos que deberían ser trabajados. Esto se explica también por la idea de que el MCER puede ser un referente para el español, así como para otras lenguas. Por otro lado, el PCIC muestra de forma explícita la relación entre pronunciación y la identidad cultural de los hablantes.

Si bien resulta importante para los profesores de aula de ELE revisar y establecer los criterios curriculares para sus clases, también lo son los tipos de actividades que estos presentan para trabajar la pronunciación. Es un hecho que la pronunciación hace parte de ese proceso de aprendizaje en donde como destreza brinda la posibilidad de fortalecer otras destrezas de los estudiantes. Por esto cada método muestra diferentes actividades para abordar la pronunciación en el aula, no obstante, el tratamiento que se le ha dado a la pronunciación ha ido cambiando con el paso del tiempo. A continuación, este apartado muestra el tratamiento de las diferentes actividades que pueden ser abordadas según el método que el profesor decida trabajar en el aula.

Blanco (2014) menciona algunas actividades teniendo en cuenta el método que se utilice para abordar la pronunciación. Así, en métodos como el tradicional plantea que para la práctica de una “pronunciación correcta” el estudiante debe pronunciar y memorizar listas de vocabulario que le permitan practicar su expresión oral. Por su parte, el método directo busca hacer intensivo el ejercicio de la repetición a través de diálogos cortos en situaciones concretas. Mientras que, en la Sugestopedia, el docente lee lentamente haciendo pausas breves entre palabras, al mismo tiempo, los estudiantes siguen la lectura de manera silenciosa y así trabajan la memoria a corto plazo, lo que le permite concentrarse y ser más consciente de la pronunciación de cada palabra. En un segundo momento, los estudiantes se disponen a escuchar

la lectura del profesor, lo que permite fortalecer la memoria a largo plazo y así trabajar aspectos suprasegmentales como la entonación, el ritmo y el acento (pp. 28-30). Finalmente, en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, se hace énfasis en las actividades que permitan al estudiante tener comunicación con otros. Blanco (2014) sugiere dos tipos de tareas, las primeras se denominan “posibilitadoras” que son aquellas que permiten preparar y fijar contenidos, para que el estudiante pueda utilizar en las “tareas de comunicación”, es decir, usar con propiedad los contenidos en situaciones específicas de comunicación (p. 33).

Celce- Murcia et al. (1996) y Guillén (2002) (como se cita en Blanco, 2014) plantean algunas actividades empleadas en el Método Audiolingüe tales como memorización de diálogos, juegos de rol, repetición de enunciados desde atrás hacia adelante, repetición de palabras y frases en cadena, con base en la pronunciación del profesor, la transformación funcional de las oraciones, que consiste en cambiar una oración de afirmativa a negativa o interrogativa; la exposición a enunciados auténticos por imitación a coro del profesor, la reproducción de registro audiovisual con grabaciones de hablantes nativos, la lectura en voz alta de material fonético y la repetición del mismo, entrenamiento auditivo con ejercicios fonéticos de repetición, la lectura de textos con transcripción fonética, y práctica mediante el aprendizaje de normas ortoépicas, es decir, la pronunciación de formas escritas, y por ende de la combinación de este tipo de actividades (pp. 45-46).

Aunque la pronunciación sea un factor importante para el aprendizaje de una lengua, para Aurrecoechea (2002), Muñoz (2014), Blanco (2014) el tratamiento de la pronunciación en las actividades en los manuales de ELE es mínimo, ya que son pocas las actividades de pronunciación que se observan en estos. Además, estas suelen centrarse en aspectos segmentales dejando de lado los aspectos suprasegmentales, considerando de esta manera que la cantidad de actividades no son suficientes para abordar este tema en el aula. Otra conclusión,

es que si las actividades pretenden un objetivo comunicativo estas no han sido bien diseñadas para dicho objetivo. Frente al tema, la autora Muñoz (2014) comparte la idea de que la mayoría de las actividades han sido diseñadas para presentar el rasgo fonológico y su práctica repetitiva y mecánica. En muy pocas ocasiones las actividades van más allá de integrar este nuevo concepto de una forma más realista para simular una situación comunicativa auténtica (p. 110).

La Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en las actividades de pronunciación

Como se menciona en las anteriores categorías y en las investigaciones presentadas en los antecedentes de este trabajo, las actividades de pronunciación se han orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, en la actualidad se tienen otras perspectivas frente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Es importante para este trabajo de investigación indagar sobre el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural en las actividades de pronunciación en los manuales de ELE. Para esto se sugiere, primero, revisar desde qué perspectiva se ha abordado y de qué manera se podría abordar la pronunciación, y segundo, referenciar algunas definiciones de la CCI con el fin de identificar el potencial de las actividades de pronunciación vistas desde esta competencia.

Para comenzar, es importante mencionar que la enseñanza de español como lengua extranjera ha cambiado según las metodologías que predominen en el momento. En los últimos años el desarrollo de la competencia comunicativa ha sido uno de los ejes centrales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En esta competencia se espera que el estudiante use elementos gramaticales y pragmáticos para comportarse adecuadamente en una situación real de comunicación (Centro Virtual Cervantes, 1997, p. 202). Con relación a esta competencia es fundamental el componente lingüístico para lograr la comunicación con un interlocutor. Sin embargo, como lo mencionan Blázquez et al. (2014) y Sanhueza et al. (2012) en la

comunicación no solo se transmite información, sino que se transmiten comportamientos implícitos y característicos de la cultura de la lengua meta.

Figueredo Acosta (2021) explica mejor esta idea en su texto sobre *La pronunciación del español*. En este la autora explica que nuestra forma de hablar revela tanto de cada uno, y determina a tal punto el modo en que los demás nos perciben y nos tratan, no cabe la menor duda de que este es un inapreciable rasgo de identidad (p. 246). De esta noción es posible deducir que cuando los estudiantes pronuncian, en su lengua materna o en la lengua meta, reflejan aspectos de su cultura y de su propia identidad. Es por esta razón que la pronunciación no debería ser abordada únicamente desde el desarrollo de la competencia comunicativa o desde lo propiamente lingüístico, sino también desde una perspectiva como la CCI. Al respecto García (2009) comparte la idea que el objetivo es que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua que están aprendiendo, sino que sean capaces de “actuar” de forma adecuada desde el punto de vista de la comunicación. Hasta ahora el objetivo de la enseñanza ha sido enseñar para hablar y escribir con corrección, sin tener en cuenta a la recepción del mensaje, poniendo en peligro el éxito comunicativo en una situación real (p. 529).

Esta última competencia tiene como objetivo acercar y preparar al estudiante para interactuar en la lengua meta para que comprenda las estructuras de pensamiento de la cultura meta mientras reflexiona sobre su propia cultura (Blázquez et. al, 2014, p. 79). Al respecto López y Arévalo (2015) y Letelier (2020) comparten la definición de la CCI propuesta por el autor Byram (1997) (como se cita en Lacorte, M., 2015) ICC centers on the ‘ability to interact with people from another country and culture in a foreign language’ (p. 537). Por su parte, El *Marco común europeo* (Marco común europeo, 2001, como se cita en Letelier, 2020) menciona el *enfoque intercultural* y la *competencia intercultural*, y hace referencia a que “el profesor debe saber despertar en los estudiantes las destrezas de habilidad intercultural con el fin de

comunicarse eficazmente en la lengua meta” (p. 525). Letelier (2020) comparte la idea de que ser un hablante intercultural significa poder comunicarse en diferentes contextos. Para esto, el MCER sugiere unas habilidades y destrezas que debe tener el hablante intercultural:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas (*MCER*, 2002, p. 102)

Desarrollar estas habilidades y destrezas es importante para los estudiantes de lengua extranjera puesto que les permitirá reconocer aspectos culturales propios de los hablantes de la lengua meta y a su vez esto les permitirá desenvolverse mejor en las situaciones reales de comunicación. Para lograr el desarrollo de estas destrezas y la conciencia de aspectos culturales que están implícitos cuando se pronuncia en una lengua extranjera se puede fomentar la percepción y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de otros idiomas a través de la pronunciación (Byram y Fleming, 2009) (como se cita en Letelier, 2020, p. 527).

Letelier (2020) plantea que el desafío de crear hablantes interculturales es enorme, porque durante mucho tiempo hemos preparado a los estudiantes a desarrollar sus competencias lingüísticas, para conseguir que puedan hablar correctamente, pero eso no asegura que logren convertirse en hablantes eficaces que logren superar cualquier obstáculo comunicativo (p. 535).

Resulta interesante para este trabajo plantear algunas cuestiones sobre las actividades que se presentan en los manuales de ELE vistas desde el desarrollo de la Competencia

Comunicativa Intercultural. Elena Morales-Vidal & Daniel Cassany (2020) analizan desde la óptica del Análisis Crítico del Discurso y la Pedagogía Crítica la representación de siete variables (clase social; diversidad étnico racial; roles sociales; prácticas culturales; roles de género e identidades LGTB IQ+; edad; discapacidad) en cinco manuales de ELE muy utilizados en España. En este análisis se evidencia que no se refleja la diversidad, suelen representarse las mismas profesiones destacadas o las clases más representativas. Aunque aparecen personas racializadas, raramente aparecen migrantes; curiosamente, los hablantes nativos del español suelen aparecer representados por personas blancas. Como estas, aparecen muchas más cuestiones con respecto a la manera como se están presentando las actividades en los manuales de ELE (p. 13-14).

De acuerdo con lo anterior, es pertinente hacer una reflexión sobre algunas perspectivas de la relación que hay entre la lengua y la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera. Asimismo, presentar algunos aspectos teóricos con respecto a la competencia comunicativa intercultural. Finalmente, presentar la relación que se encontró entre la teoría de la competencia comunicativa intercultural y la pronunciación en las actividades en los manuales ELE.

En cuanto a la importancia de la relación que existe entre lengua y cultura, Gómez (2019) menciona que el desarrollo conceptual de las ciencias humanas durante el siglo XX plantea un panorama para la lingüística y la lengua extranjera (LE) en el que la cultura se integra progresivamente como factor imprescindible para describir y comprender los usos de las lenguas (p. 103). Al respecto, Byram, Nichols y Stevens (2001) (como se citan en Paricio, 2014) señalan que no es difícil persuadir al profesorado de lenguas de que es importante enseñar lenguas y culturas como un todo integrado. En realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente a la propia, algo que, en nuestra opinión, todo docente percibe sin dificultad porque lo tiene, por así decirlo, interiorizado. Sin embargo, podemos afirmar que hasta hace no muchos años –e incluso hasta hoy- esta enseñanza integrada de

lengua y cultura no se ha visto reflejada en la práctica docente (p. 216). Así es claro para esta investigación la importancia de trabajar de manera integrada la cultura y la lengua en la enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto a la CCI, desde el punto de vista de Byram (1997) (como se cita en Paricio, 2014) la competencia intercultural está ligada a la comunicativa. La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa y la amplía para incorporar la competencia intercultural (p. 223). Algo muy similar ocurre con la competencia comunicativa y la competencia intercultural, no deben ser vistas como competencias independientes, sino como competencias que aportan y complementan la competencia comunicativa intercultural (CCI).

De esta manera se puede concluir que desde la teoría no hay un diálogo entre la fundamentación epistemológica y la práctica de la CCI, es decir, la implicación de la pronunciación y la producción de las destrezas orales. Al respecto, Gómez (2019) plantea que, en concordancia con el corpus lingüístico existente, la selección de fenómenos variacionales puede concentrarse especialmente en los elementos fonéticos, pero en vista de la intensificación de los canales escritos en la inmediatez, los rasgos léxicos y morfosintácticos se integran como cualidades variacionales relevantes en ELE (p. 114). Si bien se encuentra una diversidad de textos sobre la CCI y la pronunciación, no hay un diálogo existente en donde se integren estos dos fundamentos teóricos, razón por la cual, tampoco se evidencia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las actividades de pronunciación en los manuales de ELE.

Por esta razón, este trabajo busca potenciar las pocas actividades de pronunciación propuestas en los manuales a través del desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. De esta manera se brindará al docente herramientas para abordar la pronunciación en las aulas de ELE, teniendo en cuenta otro enfoque diferente al *Enfoque comunicativo*.

Marco metodológico

El siguiente apartado muestra la metodología utilizada para el desarrollo del presente trabajo, describiendo el tipo de investigación utilizada, instrumento de recolección de datos, es decir, el análisis documental, la ruta metodológica, y la propuesta de la rejilla para el análisis de los materiales de ELE.

Tipo de investigación

Con el fin de identificar el potencial que pueden tener las actividades de pronunciación desde la CCI en los materiales y manuales de ELE, se hace una revisión a las metodologías propuestas por Hernández-Sampieri (2014), Ñaupas *et al.* (2018), Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para seleccionar la metodología que mejor se adapte a esta investigación.

En este trabajo, a diferencia de la metodología cuantitativa, los hallazgos no se identifican por medio de procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación (Ñaupas *et al.*, 2018, p. 375). Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan algunas características de la metodología cualitativa que coinciden con las de esta investigación. En la recolección y análisis de la ruta cualitativa, la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, casos o unidades de muestreo; el muestreo, la recolección y análisis resultan actividades casi paralelas; el instrumento de recolección de datos en el proceso cualitativo es el investigador. Mencionan que las principales herramientas para apoyar la recolección de datos cualitativos pueden ser entrevistas, observación, grupos de enfoque, documentos, materiales y artefactos diversos, entre otros (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P., 2018).

Por otra parte, los autores anteriormente mencionados establecen una definición del alcance de la investigación como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. Para este trabajo, resulta oportuno abordar el alcance exploratorio y explicativo, ya que, el primero,

consiste en investigar un tema poco estudiado, y el segundo, pretende establecer las causas o sucesos de algunos fenómenos que se estudian (Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C.P., 2018). En esta investigación el tema poco abordado en el campo de ELE corresponde a la pronunciación y CCI en los manuales y materiales.

Este tipo de investigación se caracteriza por seguir un proceso inductivo, es decir, que parte de una perspectiva particular a una general. Asimismo, el investigador lleva a cabo procesos en donde explora, describe, analiza e interpreta. Como lo menciona Hernández-Sampieri (2014) el investigador hace preguntas más abiertas, recoge datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales (p. 8). Al respecto, es preciso mencionar que en esta investigación no se mantiene una relación directa con otras personas, sino que se analiza el lenguaje escrito, se describe y se reflexiona sobre aspectos lingüísticos, como la pronunciación, que dan cuenta de aspectos culturales.

El método cualitativo se caracteriza por ser naturalista e interpretativo. En este trabajo la segunda característica resulta fundamental puesto que como lo menciona Hernández-Sampieri (2014) se intenta encontrar sentido a fenómenos y se intenta comprender la forma como individuos, grupos o sistemas sociales ven el mundo (p. 9). En este trabajo las actividades de pronunciación propuestas pueden dar cuenta no sólo de aspectos lingüísticos y fonéticos, es decir, la forma como pronuncian o articulan los sonidos de un determinado grupo, sino la forma como perciben los estudiantes una lengua extranjera y cómo se perciben a sí mismos.

Por otra parte, dentro del método cualitativo el investigador puede seleccionar el instrumento de recolección de datos que logre contribuir al objetivo de la investigación. Hernández-Sampieri (2014) identifica como herramientas de recolección de datos: la entrevista, las biografías e historias de vida, la observación, la encuesta, los grupos de enfoque,

las anotaciones y bitácoras de campo, y los documentos, registros y artefactos (p. 395). Para esta investigación la herramienta para la recolección de datos son los documentos, particularmente los materiales de ELE, tanto manuales como materiales complementarios. Hernández- Sampieri (2014) menciona que estos documentos, registros, materiales y artefactos permiten al investigador comprender el fenómeno central del estudio dado que son producidos por personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades (p. 415).

Instrumento de recolección de datos

De acuerdo con el objetivo de esta investigación y el tipo de investigación se decide utilizar el análisis documental como instrumento de recolección de datos. Este instrumento consiste en analizar archivos o documentos como informes, reportes administrativos, contratos, textos literarios, cartas, diarios, etc. En este no hay una interacción directa con personas (Torres, 2018, p. 75).

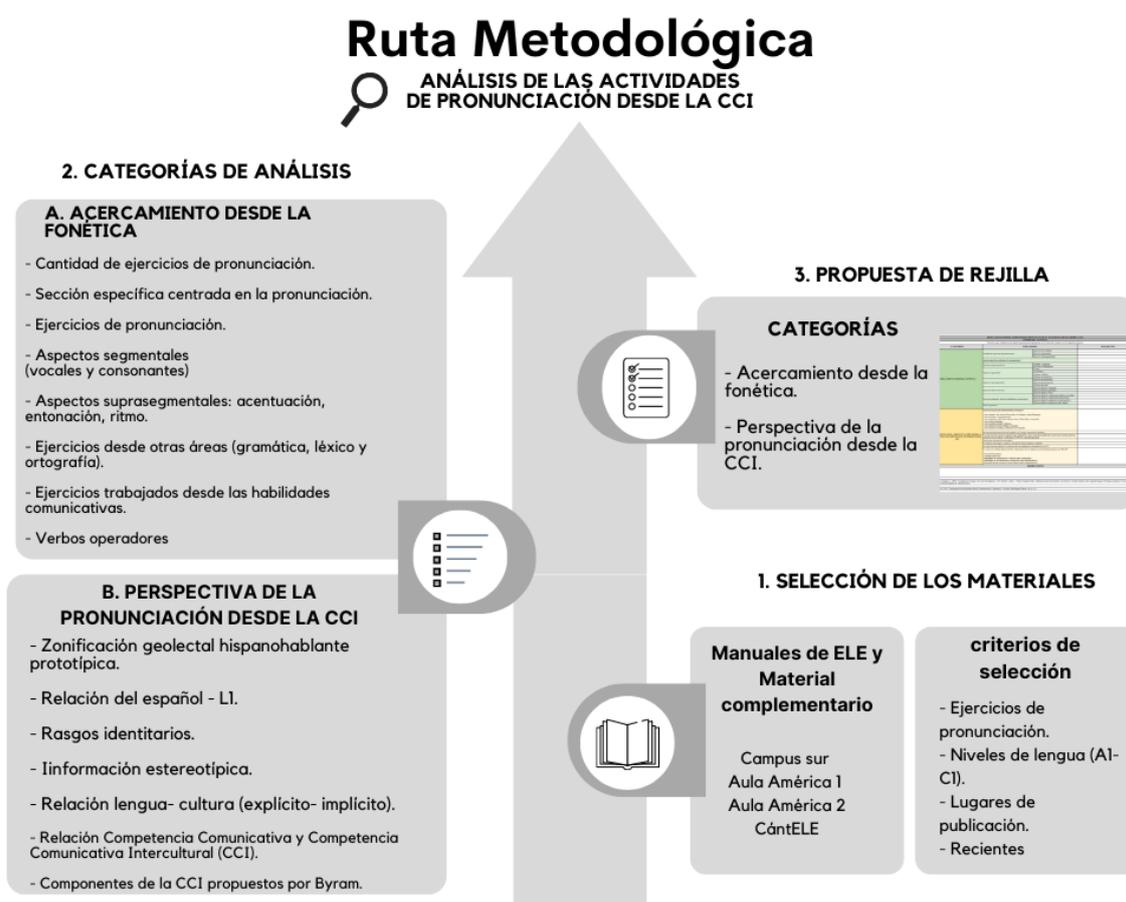
Dulzaidez y Molina (2004) destacan el análisis documental, al representar sistemática y sintéticamente los documentos originales, facilita su recuperación y consulta; ofrece las primeras noticias sobre la existencia del documento primario y con ello, facilita su obtención e incorporación al proceso posterior de análisis de la información. El análisis documental, es el resultado de la necesidad de proporcionar al usuario un camino para llegar al documento pertinente (p. 3).

Cabe mencionar, que esta investigación toma como muestras actividades de pronunciación de los materiales de ELE, revisando en estos los aspectos culturales y de pronunciación. Otro aspecto importante del análisis documental es la revisión preliminar de los criterios que se tendrán en cuenta en la ruta metodológica. Torres (2018) menciona que después de realizar una revisión preliminar a los materiales es importante determinar los criterios o categorías para analizar los documentos de forma individual y uniforme, de lo contrario, el

análisis será dispendioso y podría presentar problemas de organización frente a las ideas relevantes (p. 76).

Para realizar el análisis de las actividades de pronunciación de estos materiales se plantea la siguiente ruta metodológica de elaboración propia (ver figura 5).

Figura 5. Ruta metodológica. Análisis de las actividades de pronunciación desde la CCI



Nota. Ruta metodológica de elaboración propia.

Para realizar el análisis de las actividades de pronunciación desde la Competencia Comunicativa Intercultural se sugieren tres categorías, estas son: A. selección de los materiales, B. categorías de análisis y C. propuesta de rejilla para el análisis de los materiales. Para la

primera fase, además de definir los materiales es necesario identificar los criterios. A continuación, se desarrolla cada una de las fases propuestas en la ruta metodológica.

Selección de los materiales

En este apartado se presentarán los manuales y material complementario seleccionados para el análisis de las actividades de pronunciación propuestas en cada uno. Luego de una búsqueda de diferentes manuales y materiales complementarios para este análisis, se tuvo en cuenta criterios de selección como la descripción externa de los materiales.

Se tuvieron en cuenta voces referentes al tema de autoras como Fernández (2004), Molina y Sepúlveda (2015) sugieren una rejilla para hacer la descripción externa de los manuales de ELE. En la rejilla debe plantearse un espacio para la descripción externa del manual que permita su clasificación y localización (p. 9). Las autoras mencionan una descripción del título, autor o autores de la obra, datos bibliográficos, aspectos formales, nivel de lengua, presentación, entre otras. Para el análisis de selección de materiales, estos se han tomado como referentes para la adaptación de lo que concierne en este apartado. Teniendo en cuenta lo anterior, se hará la descripción externa de los manuales y material complementario seleccionados en este trabajo, cumpliendo con el siguiente orden: título, tipo de material, datos bibliográficos (autor o autores, editorial, fecha de publicación, etc.), organización del material, objetivos, contenidos (lingüísticos y socioculturales), y qué resulta ser lo más relevante o significativo del material.

Asimismo, resulta importante para esta etapa tener en cuenta cuatro criterios para la selección de los materiales. Estos son: primero, materiales que incluyan actividades de pronunciación; segundo, materiales que den cuenta del nivel inicial hasta nivel avanzado; tercero, materiales de diferentes lugares de publicación, y, por último, que sean materiales

recientes. De acuerdo con lo anterior, se escogieron los siguientes manuales de ELE *Campus sur*, *Aula América 1* y *Aula América 2*, y un material complementario *CántELE*.

En cuanto al primer criterio, materiales que incluyan actividades de pronunciación, resulta importante para esta selección, porque, aunque la pronunciación sea un factor importante para el aprendizaje de una lengua, para algunos autores como Aurrecoechea (2002), Muñoz (2014), Blanco (2014) el tratamiento de la pronunciación en las actividades en los manuales de ELE es mínimo, ya que son pocas las actividades de pronunciación en estos. Además, estas suelen centrarse en aspectos segmentales dejando de lado los aspectos suprasegmentales, considerando de esta manera que la cantidad de actividades no son suficientes para abordar este tema en el aula.

Asimismo, se decide analizar tanto manuales de ELE como materiales de ELE teniendo en cuenta que pueden ser más las actividades de pronunciación que aparezcan en ambos y que estas pueden servir para analizar de manera más amplia la forma como se aborda la pronunciación. Además, como lo menciona Bartolí (2015), si echamos una mirada a los manuales de ELE de los últimos treinta años, podremos comprobar que la enseñanza de la pronunciación no ha experimentado la misma evolución que otras áreas de la didáctica de la lengua (p. 17).

Los manuales de ELE para este trabajo se entienden como los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos o fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua (Fernández, 2004, p. 724).

Con respecto al segundo criterio, materiales que den cuenta del nivel inicial hasta nivel avanzado. Según el MCER hay seis niveles de referencia de la lengua: Básico, Intermedio y Avanzado (ver figura 6).

Figura 6

Niveles de referencia de la lengua

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

Nota. Tomado de MCER, 2012, p. 114

Méndez (2019) menciona que se cree que en el nivel intermedio ya no se debe enseñar fonética, porque los estudiantes ya la han adquirido en los niveles anteriores o simplemente, porque la pronunciación es sencilla (p. 65). Aunque el MCER prevé que la enseñanza de la pronunciación y la prosodia debe hacerse a lo largo de los diferentes niveles, algunos manuales no le dan la misma importancia que otros aspectos, incluso, hay manuales donde no se vincula ninguna actividad de pronunciación.

Para el tercer criterio, materiales de diferentes lugares de publicación, es importante para esta investigación tener en cuenta la diversidad cultural que se presenta en el desarrollo de las actividades de pronunciación propuestas en ELE. Para este trabajo los dos documentos seleccionados, manual y material complementario, corresponden a publicaciones o creaciones de la comunidad hispanohablante, particularmente España y Colombia.

El último criterio, que sean materiales recientes (2018-2021). Luego de hacer una búsqueda e investigación de los diferentes materiales para las clases de ELE, se encuentra que, aunque hay diferentes investigaciones que comparten el interés por hacer análisis de materiales, los materiales utilizados para estos análisis han sido manuales antiguos. Por esta razón, este trabajo encuentra importante analizar y dar cuenta de los nuevos aportes que brindan los materiales recientes en el campo de la enseñanza/ aprendizaje de una LE en las diferentes áreas.

Campus Sur

Es un manual de español para extranjeros de la editorial *Difusión* que cuenta con 18 unidades que cubren desde el nivel A1 hasta el nivel B1. Sus autores son Francisco Rosales Varo, Teresa Moreno, Ana Martínez Lara, Pilar Salamanca, Kris Buyse, Matilde Martínez, Núria Murillo y Pablo Garrido. Este fue publicado en el año 2017 en Barcelona, es de una editorial española que se centra en la publicación de materiales de ELE y corresponde para un curso general.

Campus Sur y *La clase invertida*. Este manual tiene en cuenta la realidad de los universitarios, por esta razón menciona algunos principios de la clase invertida con el fin de permitir a los estudiantes realizar investigaciones previas y así poder compartirlas dentro del aula. Esta propuesta apunta a que se pueda aprovechar al máximo las pocas horas dentro del aula, potenciando el trabajo colaborativo y la interacción significativa. Como trabajo previo esta propuesta ofrece un espacio titulado *Prepárate*, buscando un acercamiento del estudiante con las temáticas que se trabajarán en cada unidad.

En cuanto a las unidades, estas se presentan de la siguiente manera: documentos para empezar, en este espacio se muestran actividades, imágenes, textos, vídeos, entre otros, con el fin de activar los conocimientos previos y así introducir al estudiante al tema; documentos para

descubrir, esta sección busca contextualizar a los estudiantes con los contenidos lingüísticos y temáticos de la unidad. Se trabaja a través de textos orales y escritos donde se trabaja la comprensión de textos y la conexión del mundo con los estudiantes; Sistema formal, esta parte está dedicada para la observación y práctica de recursos discursivos, léxicos y fenómenos gramaticales; Tareas, en esta parte se busca dar cierre a la unidad en donde el estudiante puede poner en práctica todo lo aprendido, ya sea a través de presentaciones de manera individual o en grupo. Por último, Recursos lingüísticos, ofrece la explicación y contextualización de los contenidos lingüísticos de cada unidad: gramática, léxico y características del texto. Como secciones finales se presentan Proyectos y Textos del mundo universitario, entendidos como tareas adicionales en cada unidad y textos que permitirán a los estudiantes familiarizarse con las características de este tipo de escritos.

Aula América 1

Es un manual de español lengua extranjera de los autores Emma Ariza, Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia, Gloria Viviana Nieto, Martín Guillermo Molina, Carmen Soriano, publicado por la editorial Difusión y el Instituto Caro y Cuervo en el año 2018. Este manual se compone de nueve unidades que a su vez contiene en cada unidad cuatro secciones: comprensión, explorar y reflexionar, practicar y comunicar y una sección final titulada viajar donde el estudiante puede acercarse a la cultura y cotidianidad de los países de habla hispana. Adicionalmente, el manual cuenta con tres secciones complementarias tituladas: *más ejercicios*, donde el estudiante encuentra ejercicios de léxico, entonación y pronunciación; *más gramática*, para abordar puntos gramaticales de forma más detallada y extensa; y palabras y sus variantes, un glosario que recopila palabras trabajadas en las diez unidades y que da cuenta de diversas formas empleadas en países de habla hispana.

Este manual además de contar con una plataforma virtual, ser moderno y eficaz se caracteriza por mostrar la realidad lingüística y cultural de Hispanoamérica a través de actividades de gramática, léxico y variaciones fonéticas; y por el uso de documentos variados, correos electrónicos, videos, artículos, folletos, test, anuncios, etc. También tiene actividades de comprensión, producción e interacción.

Aula América 2

Es un manual de español lengua extranjera de los autores Emma Ariza *et al.* publicado por la editorial *Difusión* en el año 2019. Este manual se compone de diez unidades que a su vez contiene cuatro secciones: comprensión, explorar y reflexionar, practicar y comunicar y una sección final titulada viajar donde el estudiante puede acercarse a la cultura y cotidianidad de los países de habla hispana. Adicionalmente, el manual cuenta con tres secciones complementarias tituladas: *más ejercicios*, donde el estudiante encuentra ejercicios de léxico, entonación y pronunciación; *más gramática*, para abordar puntos gramaticales de forma más detallada y extensa; y palabras y sus variantes, un glosario que recopila palabras trabajadas en las diez unidades y que da cuenta de diversas formas empleadas en países de habla hispana. Este es el segundo libro que muestra la realidad lingüística y cultural de Hispanoamérica a través de contenidos gramaticales, léxico y variaciones fonéticas. Al igual que en *Aula América 1*, este libro hace uso de textos y documentos que dan cuenta de los referentes culturales de Hispanoamérica y de la riqueza que hay en la diversidad cultural entre los hablantes de español de América.

CántELE (música colombiana para la clase de ELE)

Es un material complementario para la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual hace parte de los materiales propuestos por el Instituto Caro y Cuervo y fue publicado en el año 2021. Sus autoras son Diana Alejandra Hincapié Moreno, Gloria Viviana Nieto Martín, Luz

Dary León Wintaco. CántELE es una propuesta que está diseñada para todos los niveles, intermedio y avanzado. Se construye a partir de la propuesta de utilizar música colombiana en los procesos de enseñanza/aprendizaje de una ELE, lo cual permite resaltar durante las actividades el componente intercultural. En cuanto al componente lingüístico adoptaron algunas tendencias actuales para la inclusión de actividades de conciencia fonológica, el enfoque léxico, y la gramática; por su parte, con la aproximación lingüística esta propuesta busca hacer un acercamiento a las variaciones sociolingüísticas a través de la variedad de canciones aquí utilizadas.

En lo que respecta a su estructura, este se divide en cuarenta guías didácticas clasificadas en cinco categorías: *música para reflexionar*, *música para enamorar*, *música para desenamorarse*, *música para rumbear* y *música para celebrar*, atendiendo al contenido de las letras de las canciones. Cada guía comienza con una ficha didáctica (con los contenidos socioculturales, fonéticos, ortográficos, léxicos, gramaticales y pragmáticos) y una ficha técnica (con la información de cantantes, compositores, géneros musicales, año de producción, álbum y casa disquera).

Para cada nivel esta propuesta ofrece una variedad de actividades pensadas en cada canción. En todos los niveles se abordan contenidos lingüísticos elementales (léxicos, ortográficos, fonéticos, gramaticales y pragmáticos), así como contenidos socioculturales explícitos. Además, se plantean actividades sencillas de producción (oral y escrita), interacción oral y mediación (oral y escrita, lingüística y cultural). Por último, se invita a los aprendientes a cantar/bailar la canción o a expresar su disgusto sobre esta. Se busca que los aprendientes junto con el apoyo del profesor desarrollen las actividades que prefieran, según su nivel de lengua, necesidades e intereses. En el nivel intermedio, hay tres actividades de producción (oral y escrita), interacción oral o mediación (lingüística y cultural), dirigidas a estudiantes de niveles

B, centradas en discusiones de intercomprensión cultural. En algunas guías, adicionalmente, promueve la creatividad de los aprendientes al pedirles hacer adaptaciones de las canciones colombianas a su lengua, su cultura o su idiosincrasia. Y en el nivel avanzado, sugiere un promedio de tres actividades de producción (oral y escrita), interacción oral o mediación (lingüística y cultural), dirigidas a estudiantes de niveles B y C, centradas en discusiones de intercomprensión cultural. En algunas guías, adicionalmente, promueve la creatividad de los aprendientes al proponerles hacer adaptaciones de las canciones colombianas a su lengua, su cultura o su idiosincrasia (Instituto Caro y Cuervo, 2021, p. 9).

Definición de las categorías de análisis

Para definir las categorías del análisis de esta investigación se realiza una revisión a las propuestas de análisis de materiales de ELE de Bartolí (2015) y Fernández (2004). Este último autor hace un recorrido histórico de las propuestas de análisis de materiales a partir de 1973. De estas se retoman las propuestas para el análisis de materiales que incluyen como criterios los aspectos relacionados con la pronunciación y los aspectos culturales.

Primero, en cuanto a la pronunciación se toma como referencia uno de los aspectos que tiene en cuenta Bartolí (2012) para el análisis de los veintidós manuales donde se busca examinar cómo se presentan los contenidos de pronunciación, si se presenta integrada a la unidad o en una sección aparte (p. 63). Comprobar cómo se presentan los ejercicios de pronunciación en nuestra investigación es importante puesto que se puede verificar si este aspecto se sigue dejando en un segundo plano o si se le da un papel integral con otras áreas. Asimismo, los criterios siguientes relacionados con los aspectos segmentales (vocales y consonánticos) y suprasegmentales surgen del interés por comprobar si prevalece el tratamiento de los elementos segmentales más que de los elementos suprasegmentales como se mencionaba en el estado de la cuestión de esta investigación. Además, es importante conocer la importancia

de incluir aspectos segmentales y suprasegmentales en los manuales y materiales de ELE. Al respecto, Esquibel y Román (2018) destacan la importancia de trabajar ambos elementos con el fin de desarrollar la competencia comunicativa: no se trata de quedarse en el debate sobre si lo suprasegmental es más importante que lo segmental, sino de analizar las características de la pronunciación que los estudiantes necesitan incorporar para desarrollar una competencia comunicativa que les permita transmitir y recibir un mensaje efectivamente (p. 77).

Para las dos categorías siguientes sobre los ejercicios de pronunciación desde otras destrezas y otras áreas se retoma una de las preguntas de Bartolí (2012) ¿cómo se trabaja la pronunciación? En las conclusiones de su tesis doctoral la autora menciona que la pronunciación y la ortografía están unidas en la mayoría de los materiales analizados (p. 192). De esta conclusión surge el interés por saber si los manuales recientes que se analizan continúan relacionando la pronunciación con otras áreas como la ortografía, la gramática y el léxico; y si se enfocan los ejercicios de pronunciación a alguna de las cuatro destrezas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita). Por último, en lo que respecta a la pronunciación se retoman los hallazgos de Bartolí (2015) quien menciona que las actividades consisten en escuchar, repetir, clasificar, discriminar, leer o completar textos (p. 22). De esta idea se plantean los verbos operadores que guían la instrucción de los ejercicios de los manuales y materiales que se analizan.

Por otra parte, dentro de la Competencia Comunicativa Intercultural se incluyen algunas categorías que emergen de las propuestas de Moreno (2007) (como se cita en Gómez, 2019, p. 59).

La primera categoría tiene por objetivo identificar cuáles son las variedades o grupos de hispanohablantes representados en los ejercicios de pronunciación de los manuales. Para esta categoría se retoman las ocho zonas geolectales prototípicas propuestas por Moreno Fernández

(2007). La segunda categoría busca conocer si los ejercicios muestran la relación contrastiva o no con el español y la L1 de los estudiantes. De igual forma los criterios siguientes tienen por objetivo conocer si los ejercicios de pronunciación dan cuenta de la relación entre la pronunciación y algunos rasgos identitarios o estereotipos, ya que como se menciona en la justificación la forma como se pronuncia puede reflejar características de un hablante o grupo. Igualmente, como ya se ha mencionado la competencia comunicativa ha sido el eje de trabajo para diversos manuales, por esta razón, se busca identificar si los ejercicios muestran la relación de la Competencia Comunicativa y la CCI. Para la última categoría se abordan algunos de los saberes propios de la CCI propuestas por Byram (1997) (como se cita en Rico, 2018)

- El primer saber (saberes – *savoirs*): estos *savoirs* representan el rango de referencia de las personas que hacen parte de una cultura particular: las palabras y los gestos que usan las personas, sus comportamientos, sus valores, sus símbolos, entre otros, están siempre ligados a la cultura y tienen un significado dentro de esa comunidad en particular.
- El segundo saber (*savoirs-apprendre*) y el saber comprender (*savoir comprendre*): habilidades necesarias para interactuar con los otros, es decir, aprender culturas y asignar significados a los fenómenos culturales de manera independiente, e interpretar y relacionar culturas respectivamente.
- El tercer saber (*savoirs-faire*): actuar de una manera interculturalmente competente en situaciones de contacto intercultural.
- El cuarto saber (*savoirs-être*): abandonar las actitudes y percepciones etnocentristas, así como la habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura propia al igual que la extranjera.
- El quinto saber (*savoirs-s'engager*): evaluar críticamente ambas culturas (p. 86)

Propuesta rejilla de análisis

Para la construcción y elaboración de la rejilla propuesta en este apartado se tuvieron en cuenta dos categorías fundamentales: acercamiento desde la fonética y perspectiva de la pronunciación desde la Competencia Comunicativa Intercultural.

La primera categoría corresponde a uno de los ejes de la presente investigación. Este está dividido en siete indicadores, los cuales se establecieron teniendo en cuenta la revisión preliminar de los materiales seleccionados. Los tres primeros indicadores corresponden a: cantidad de ejercicios de pronunciación, sección específica centrada en la pronunciación y ejercicios de pronunciación los cuales dan cuenta del lugar que tiene la pronunciación en estos materiales; los siguientes indicadores aluden a los aspectos segmentales y suprasegmentales de algunos aspectos que caracterizan el sistema fonético del español. En los aspectos segmentales se diferencian los sonidos consonánticos y vocálicos, así como sus respectivos fonemas. En los aspectos suprasegmentales destacan tres elementos prosódicos: acentuación, entonación y ritmo. Asimismo, se establece un indicador para identificar si los ejercicios de pronunciación son planteados desde otras áreas y/o habilidades comunicativas. El último indicador de esta categoría corresponde a los verbos operadores, en otras palabras, a los verbos que se utilizan para comunicar a los estudiantes las instrucciones en los materiales o manuales de ELE.

Para la segunda categoría se establecen siete indicadores planteados a partir de las propuestas de análisis de materiales didácticos que recopila Fernández (2004). En cuanto a la zonificación geolectal se retoma la propuesta de Moreno (2007) quien plantea una clasificación de la zonificación geolectal hispanohablante prototípica. Esta contempla siete áreas: área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo), área mexicana y centroamericana, Área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción), área chilena (Santiago), área castellana (Madrid o Burgos), área andaluza (Sevilla, Málaga o

Granada) y área canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife). En cuanto a los demás indicadores se busca conocer si hay una relación de la pronunciación del español con la L1 de los estudiantes, si hay rasgos identitarios visibles, si se presenta información estereotípica, si hay una relación entre lengua y cultura de forma explícita o implícita y si los ejercicios de pronunciación dan cuenta de la relación entre Competencia Comunicativa y Competencia Comunicativa Intercultural. Para el último indicador de esta categoría, se tuvo en cuenta los componentes de la competencia intercultural propuestos por Byram (1997). Los saberes propuestos por Byram son: conocimiento (saber), actitudes (saber ser), habilidades de interpretación y relación (saber comprender), habilidades de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer), desarrollo de una conciencia crítica cultural (saber comprometerse).

Asimismo, es pertinente hacer referencia al aporte que hace Rico (2012) al modelo de CCI propuesto inicialmente por Byram. Rico (2012) propone un saber más, que es el *savoir-communiquer*. En esta habilidad los interlocutores aportan a la situación su conocimiento, su conciencia de las similitudes y diferencias, sus actitudes (comportamientos), y sus habilidades para negociar significados y establecer relaciones (p. 140).

Teniendo en cuenta las categorías previamente mencionadas, en este apartado se presenta la siguiente rejilla de análisis:

Figura 7

Propuesta rejilla de análisis de ejercicios de pronunciación en materiales de ELE desde la CCI

REJILLA DE ANÁLISIS DE EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN EN MATERIALES DE ELE DESDE LA CCI		
NOMBRE DEL MATERIAL:		
Describe en qué medida las actividades de pronunciación propuestas en los materiales cumplen con los siguientes aspectos.		
CATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN
ACERCAMIENTO DESDE LA FONÉTICA	Cantidad de ejercicios de pronunciación	Ejercicios en el manual Ejercicios segmentales Ejercicios suprasegmentales
	Sección específica centrada en la pronunciación	
	Ejercicios de pronunciación	Unidades / categorías Secciones Complementarias Vocales Consonantes
	Aspectos segmentales	Fonemas vocálicos Fonemas consonánticos
	Aspectos suprasegmentales	Ejercicios de entonación Ejercicios de acentuación Ejercicios de ritmo
	Ejercicios desde otras áreas	Ejercicios desde la ortografía Ejercicios desde la gramática Ejercicios desde el léxico
	Ejercicios trabajados desde las habilidades comunicativas	Ejercicios desde la comprensión auditiva (escuchar) Ejercicios desde la comprensión lectora (leer) Ejercicios desde la producción escrita (escribir) Ejercicios desde la producción oral (hablar)
	Verbos operadores	
	Zonificación geolocal hispanohablante prototípica*	
	- Área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo)	
	- Área mexicana y centroamericana	
	- Área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción)	
	- Área chilena (Santiago)	
	- Área castellana (Madrid o Burgos)	
	- Área andaluz (Sevilla, Málaga o Granada)	
- Área canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)		
PERSPECTIVA DE LA PRONUNCIACIÓN DESDE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL CCI	Se relaciona la pronunciación del español con la lengua materna del estudiante	
	Los ejercicios dan cuenta de algunos rasgos identitarios (clase social, diversidad étnica racial, roles sociales, prácticas culturales, roles de género e identidades LGTB IQ+, edad, discapacidad)	
	Se presenta información estereotípica	
	La relación entre lengua y cultura se presenta de forma explícita o implícita	
	Los ejercicios dan cuenta de la relación entre la competencia comunicativa y la CCI	
Los ejercicios reflejan alguno(s) de los componentes de la competencia intercultural propuestos por Byram* y el Savoir Communiquer aporte al modelo de la CCI por Rico*.		
- Conocimiento (saber)		
- Actitudes (saber ser)		
- Habilidades de interpretación y relación (saber comprender)		
- Habilidades de describimiento e interacción (saber aprender/hacer)		
OBSERVACIONES		
*Moreno Fernández, F. (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), <i>Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)</i> (p. 39). Madrid: Sociedad General Española de Lingüística (SGEL).		
*Byram, M. (1997). <i>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</i> . Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (p. 33)		
*Rico, C. (2012). <i>Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes</i> . Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/28203 .		

Análisis de resultados

La presente investigación busca hacer una propuesta que permita a los docentes de ELE adaptar y crear actividades que integren la CCI y la pronunciación a partir del análisis de resultados de los manuales y materiales de ELE *Campus sur*, *Aula América 1*, *Aula América 2* y *CántELE*. Para este análisis se parte del tratamiento o papel que tiene la pronunciación en los manuales y materiales de ELE a partir de la transición de los enfoques comunicativos a los enfoques interculturales.

La información del análisis de los materiales obtenidos en la rejilla es interpretada y analizada por las investigadoras y se organiza en este apartado, dividida en 4 categorías: pronunciación y lengua, pronunciación y comunicación, pronunciación y cultura y perspectivas para integrar la pronunciación desde la CCI. Las primeras surgen de la teoría explorada en este trabajo, y la última surge del interés por dar a conocer una nueva mirada de las actividades de la pronunciación abordadas desde la Competencia Comunicativa Intercultural.

Pronunciación y lengua

Teniendo en cuenta que los manuales y materiales de ELE suelen incluir en su estructura apartados para trabajar diversos aspectos del aprendizaje de lenguas como el léxico, la gramática, la ortografía, la cultura y la pronunciación, se decide realizar una revisión general para comprobar qué lugar e importancia tiene este último aspecto en el material. Asimismo, se usa la rejilla de análisis propuesta por las autoras de este trabajo con el fin de describir los aspectos lingüísticos fonéticos que se trabajan en los ejercicios de pronunciación de los materiales seleccionados.

El papel de la pronunciación en los manuales ELE

Según Igarreta (2021) la importancia que se le ha atribuido a la pronunciación en las clases de lenguas extranjeras ha variado a lo largo de la historia especialmente en función de las

corrientes metodológicas que predominan en diferentes momentos de la historia (p. 23). Con el fin de conocer la variante metodológica que siguen los manuales seleccionados para el análisis, se realiza una revisión general a cada uno de ellos haciendo uso de la rejilla que permite identificar el tipo de material, el nivel, fecha de publicación, la cantidad de ejercicios de pronunciación que se pueden encontrar, la relación de estos con alguna destreza y si estos se encuentran integrados o desligados de las unidades (ver figura 8).

Figura 8

Análisis general de la pronunciación en los materiales de ELE

No.	NOMBRE DEL MATERIAL	FECHA DE PUBLICACIÓN	TIPO DE MATERIAL	SE INCLUYE LA PRONUNCIACIÓN EN LA PRESENTACIÓN	APARTADO CENTRADO EN LA PRONUNCIACIÓN	SECCIÓN DONDE SE PROPONEN ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN	OTRAS SECCIONES QUE ABORDAN LA PRONUNCIACIÓN	ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN RELACIONADAS A UNA DESTREZA	CANTIDAD DE ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN	NIVEL
1	Campus sur	2017	manual	no	no	en 6 unidades	no	no	9	A1- B1
2	Aula América 1	2018	manual	variantes fonéticas	no	en 1 unidad	más gramática	si (gramática, léxico)	17	No específica
3	Aula América 2	2019	manual	variantes fonéticas	no	sección: más ejercicios	no	sí (comprensión)	18	No específica
4	CántELE	2021	material	conciencia fonológica	no	en las 5 categorías	no	si (léxico)	37	A1-C1

Nota. Análisis general de la pronunciación en los materiales de ELE. Elaboración propia.

Como se ha mencionado en esta investigación, el papel de la pronunciación en los manuales de ELE ha sido relegado o muchas veces no abordado. En el análisis de estos manuales y materiales de ELE se encontró que la pronunciación sigue estando desvinculada de las actividades y/o ejercicios planteados en estos materiales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. La pronunciación ha alcanzado gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en determinados momentos, en otros su papel ha sido meramente anecdótico (Igarreta, 2021, p. 23). Como hallazgo se encontró que tres de los cuatro materiales analizados incluyen la pronunciación en la presentación de estos; además, los ejercicios de pronunciación pueden presentarse integrados a las unidades/categorías o en secciones complementarias. Asimismo, se encontró que, aunque hay ejercicios de pronunciación, no hay una sección específica para trabajar este aspecto. De igual forma, la

cantidad de ejercicios que se utiliza para trabajar la pronunciación suele ser un número reducido en comparación con la cantidad de ejercicios que se plantean para trabajar otras áreas como la gramática, el léxico y la ortografía (ver figura 8).

Durante la revisión de los manuales y materiales de ELE, se encuentra que según la forma como estos se presentan pueden ser considerados ejercicios o actividades. Para esta investigación resulta necesario hacer la diferencia entre estos dos términos. Los autores Vásquez y Lacorte (2019) hacen la distinción de estos conceptos de la siguiente manera,

Un ejercicio se suele relacionar más con el aprendizaje de formas gramaticales y se vincula a la reproducción y práctica mecánicas, o a lo que más tarde se denominó foco en la forma (focus on form), o sea, centra la atención en aspectos léxicos o gramaticales aislados o problemáticos (Long, 2016). Por su parte, la actividad puede ser de aprendizaje o comunicativa. En ambos sentidos, está ligada a la producción más creativa, fundamentada en los intereses del alumnado, los resultados abiertos y, a menudo, la simulación. La tarea se centra más en la comunicación, o en aquellos aspectos lingüísticos de la comunicación que le permiten al alumnado reflexionar y expresar mejor sus intenciones, ya sea con la ayuda docente o de manera autónoma (p. 14).

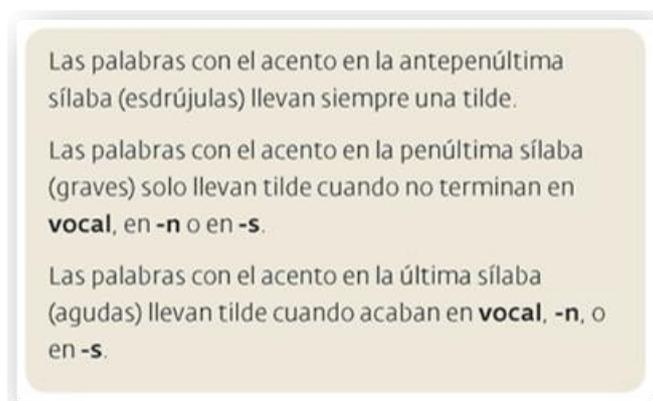
Teniendo en cuenta estas definiciones, se observa que el término que más se adapta a lo trabajado en los materiales analizados es el ejercicio, ya que tiene como fin la práctica controlada de aspectos relacionados con la pronunciación y no con la gramática ni el léxico. Por otra parte, se encontró que los ejercicios de pronunciación pueden presentarse en las unidades/categorías o secciones complementarias de los materiales de ELE. En cuanto a la primera, estos ejercicios son muy pocos y en ocasiones se muestran de manera descontextualizada pretendiendo que el estudiante los responda de manera intuitiva y/o inferencial. Por el contrario, en algunos materiales complementarios y manuales los ejercicios

de pronunciación están en las secciones complementarias. En las secciones complementarias se evidencian más ejercicios de pronunciación que en las unidades y/o categorías, no obstante, estos están desvinculados de lo que se trabaja dentro de las unidades en los materiales de ELE.

Un aspecto para resaltar de algunos de los materiales es que algunas actividades están acompañadas de “cuadros de atención” o “preparate” que explican aspectos lingüísticos como el acento de las palabras (aguda, grave, esdrújula) (ver figura 9 y 10), el diptongo (ver figura 11), la entonación en frases exclamativas (ver figura 12), también hay algunas explicaciones referentes a los fonemas /k/, /s/ y /p/ (ver figura 13).

Figura 9

Cuadro de atención. Acentuación de palabras.



Nota. Tomado de Aula América 1, 2018, p. 136.

Figura 10

Prepárate. Reglas de acentuación.

14. REGLAS DE ACENTUACIÓN

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

PREPÁRATE

A. Lee estas reglas de acentuación gráfica de las palabras en español y marca las frases correctas.

En español hay un único acento gráfico (o tilde) y solo se escribe sobre vocales. Estas son las reglas básicas de uso del acento gráfico.

Todas las palabras tienen una sílaba que se pronuncia con más intensidad (sílaba tónica):

yo
ha-**blar**
en-ten-**der**
e-du-ca-**ción**

li-**bro**
her-**ma**-no
es-cri-**to**-ra

mé-**di**-co
po-**li**-ti-ca

La mayor parte de las palabras en español tienen la sílaba tónica en la última (ha-**blar**) o penúltima sílaba (li-**bro**).

No se escribe tilde si una palabra termina en **vocal, -n, o -s** y se pronuncia con intensidad en la penúltima sílaba: **ca-sa, nom-bre, ha-blan, vi-ves.**

No se escribe tilde si una palabra termina en **consonante (excepto -n o -s)** y se pronuncia con intensidad en la última sílaba: **ac-tríz, es-cri-tor, or-de-na-dor, ac-ti-vi-dad, na-tu-ral.**

En todos los otros casos sí se escribe tilde sobre la vocal de la sílaba tónica: a-**le-mán**, **fút**-bol, **mú**-si-ca, ma-**te-má**-ti-cas.

Las palabras monosílabas no llevan tilde (**pan, con, en, sol...**).

Algunas palabras monosílabas sí llevan tilde cuando es necesario diferenciar significados.

mí (pronombre posesivo)	mí (pronombre personal)
tú (pronombre posesivo)	tú (pronombre personal)
el (artículo masculino)	él (pronombre personal masculino)
se (pronombre impersonal)	sé (verbo saber , 1ª persona, presente indicativo)
que (conjunción)	qué (interrogativo/exclamativo)

Las palabras interrogativas y exclamativas (**quién, qué, cómo, cuándo, cuál, cuánto, dónde**) siempre se escriben con tilde: ¿**Cuándo** tenemos vacaciones? ¡**Cuánto** tiempo! No sé **quién** es Junot Díaz.

La tilde también se usa con las letras mayúsculas.

Á

Nota. Tomado de Campus sur, 2017, p. 41.

Figura 11

Cuadro de atención. Los diptongos.

Los diptongos
 Los diptongos son dos vocales que forman una única sílaba. Son la unión de una vocal abierta (a, e, o) y una vocal cerrada (i, u) o la unión de dos cerradas (i, u).

abierta + cerrada	cerrada + cerrada
oi-go	rui-do
rei-na	ciu-dad
quie-ro	
cien-cia	

Cuando en una combinación vocal abierta + una vocal cerrada, el acento recae en la vocal cerrada, entonces no forman una única sílaba, sino dos, y no hay diptongo.

rí-o	Ma-rí-a
pa-ís	Ro-cí-o

En español la unión de dos vocales abiertas no forma diptongo, sino dos sílabas separadas:

á-re-a
 me-di-te-rrá-ne-o

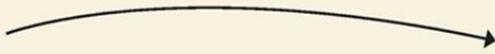
Nota. Tomado de Aula América 1, 2018, p. 166.

Figura 12

Cuadro de atención. Las frases exclamativas.

Las frases exclamativas

Expresan una emoción o actitud ante algo (sorpresa, alegría, enfado, etc.). También se usan para influir sobre los demás. Tienen una entonación enfática pero descendente.



Se representan con los signos ¡ !.

Nota. Tomado de Aula América 2, 2019, p. 172.

Figura 13

Cuadros de atención. El sonido /p/, /t/ y /k/

El sonido de p, t y k

En alemán o inglés, por ejemplo, los sonidos **p, t y k** se pronuncian de manera aspirada, es decir, con un soplo de aire. En español no sucede lo mismo. Para practicar, coloca la palma de la mano a unos centímetros de la boca y pronuncia las palabras **papá, torta y color**. Si notas el aire en la palma, relaja la pronunciación.

sonido /k/

Se escribe **c** antes de **a, e, i** y **u**. También se escribe **c** en posición final de sílaba.

Se escribe **qu** antes de las vocales **e, i**.

Se escribe **qu** en algunas palabras procedentes de otras lenguas.

sonido /s/

Se escribe **z** delante de **e, i** y **u**. También se escribe **z** en posición final de sílaba y en posición final de palabra.

Se escribe **c** antes de las vocales **a, e, i**.

Nota. Tomado de Aula América 2, 2019, p. 154.

Aspectos lingüísticos de la pronunciación incluidos en los manuales de ELE

Para Muñoz (2014) resulta pertinente incluir actividades que desarrollen tanto aspectos segmentales como suprasegmentales (pp. 66-67). En el análisis de esta categoría se tuvo en cuenta los aspectos segmentales, que comprenden las vocales y consonantes del español, y los elementos suprasegmentales, que corresponden a los elementos prosódicos como la acentuación, la entonación y el ritmo. No obstante, en algunos de los materiales analizados se encontró que los fonemas consonánticos y la acentuación prevalecen por encima de los fonemas vocálicos y los demás elementos prosódicos respectivamente.

En el análisis de los manuales y materiales complementarios se encontró que en los aspectos segmentales la pronunciación se aborda desde el sistema consonántico más que desde el sistema vocálico. En dos de estos materiales se trabajan las consonantes y las vocales a partir de un ejercicio de comprensión auditiva en donde se trabaja el alfabeto. Este tipo de ejercicios generalmente se relacionan con los niveles iniciales e intermedios, ya que se asume que en los niveles avanzados el estudiante ya los conoce. Asimismo, en los manuales, el aspecto

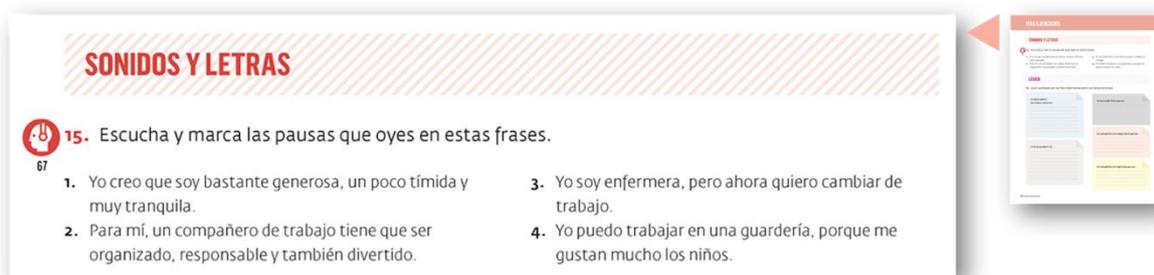
segmental es poco abordado en comparación con los materiales complementarios. Mientras que en los primeros se abordan pocas actividades de pronunciación desde lo segmental, en los segundos una gran parte de las actividades de pronunciación se trabajan desde los aspectos segmentales, es decir, los fonemas.

En cuanto a los aspectos suprasegmentales, en la rejilla se propuso analizar la acentuación, la entonación y el ritmo. Se encuentra que tanto en los manuales como en los materiales complementarios de ELE son pocas las actividades propuestas de pronunciación.

En los materiales analizados se observa que algunos ejercicios de pronunciación son presentados desde la acentuación, los cuales consisten en marcar la tilde en un listado de palabras, resilabeo, acento en los verbos en pretérito indefinido, entre otros. De esta manera el estudiante deberá inferir cuál es la regla ortográfica de las palabras agudas, graves y esdrújulas. A diferencia de la acentuación, los ejercicios de entonación son pocos o no hay, respecto al aspecto ritmo se encontró un solo ejercicio (ver figura 14).

Figura 14

Ejercicio del aspecto prosódico ritmo



The image shows a page from a Spanish language textbook. The page has a header with the title "SONIDOS Y LETRAS" in red. Below the header, there is a red circular icon with a white 'b' and the number '15'. The exercise text reads: "Escucha y marca las pausas que oyes en estas frases." Below this, there are four numbered sentences for the student to listen to and mark pauses in. To the right of the main exercise area, there is a smaller, partially visible page with a red header and some text, which appears to be the next page in the book.

SONIDOS Y LETRAS

15. Escucha y marca las pausas que oyes en estas frases.

1. Yo creo que soy bastante generosa, un poco tímida y muy tranquila.
2. Para mí, un compañero de trabajo tiene que ser organizado, responsable y también divertido.
3. Yo soy enfermera, pero ahora quiero cambiar de trabajo.
4. Yo puedo trabajar en una guardería, porque me gustan mucho los niños.

Nota. Tomado de Aula América 2, 2019, p. 142.

Respecto a los ejercicios abordados desde la entonación, se encuentra que en los manuales de ELE hay pocos ejercicios, mientras que en los materiales complementarios no hay. Así, en dos manuales únicamente aparecen tres ejercicios de pronunciación abordados desde la entonación. Los ejercicios propuestos desde la entonación se trabajan desde las frases u oraciones declarativas, exclamativas e interrogativas. Algunos de los ejercicios propuestos son identificar formas indirectas de preguntar, completar los espacios con los signos que corresponda ¡!/? , luego teniendo en cuenta los signos utilizados se deberá repetir las frases haciendo la entonación de estas. Aunque, en ocasiones no se contextualiza la forma en cómo debe pronunciarse, al finalizar, se brinda la posibilidad de escuchar un audio para verificar si estuvo bien o no el ejercicio de pronunciación.

De esta manera, se concluye que en la actualidad la pronunciación se concibe como un aspecto complementario más que un elemento central de los materiales. También, se pudo observar que los ejercicios de pronunciación corresponden a ejercicios estructurales donde no hay una contextualización, ni una situación comunicativa evidente que dé cuenta de aspectos culturales propios de un grupo de hablantes. Estos aparecen como sonidos aislados. Los sonidos consonánticos resultan tener mayor presencia en los ejercicios de pronunciación que los sonidos vocálicos. Por su parte, los aspectos suprasegmentales siguen estando relacionados con la escritura, ya que el aspecto prosódico que más se utiliza es la acentuación, la cual se trabaja desde la comprensión escrita.

Pronunciación y comunicación

En esta categoría se busca presentar la relación entre pronunciación y comunicación en los ejercicios de los manuales de ELE. Por una parte, se muestra la tipología de actividades propuesta por las autoras de esta investigación a partir de los resultados encontrados en el

análisis de los materiales. Por otra parte, se hace una revisión para conocer si en los ejercicios de pronunciación se trabaja la Competencia Comunicativa.

Tipología de actividades

Para el análisis de esta categoría se tuvo en cuenta los verbos operadores utilizados en las instrucciones de los ejercicios de pronunciación de los manuales y materiales de ELE. En los ejercicios de pronunciación se establecen dos grandes categorías, aspectos segmentales y aspectos suprasegmentales. En este análisis se encontró que la tipología de actividades más utilizada corresponde a ejercicios estructurales. Teniendo en cuenta lo anterior, y dado que durante la búsqueda no se encontró una tipología de actividades de pronunciación, las autoras de este trabajo establecen tres categorías. Estas categorías corresponden a ejercicios de audición, reconocimiento o repetición, ejercicios de acentuación y ejercicios de entonación.

Ejercicios de audición, reconocimiento o repetición

En los cuatro materiales analizados se encontró que la pronunciación se aborda desde la comprensión auditiva. Además, al revisar los verbos operadores fue posible encontrar el uso constante del verbo escuchar en los ejercicios de pronunciación. Los verbos operadores más empleados fueron los siguientes: escuchar/ repetir, escuchar/ marcar, escuchar/ escribir, escuchar/ completar, escuchar/ clasificar, escuchar/ comparar, entre otros. Asimismo, se observa que al utilizar el verbo operador escuchar este está acompañado de otros verbos operadores como identificar, reconocer o repetir.

Cabe resaltar, que este último verbo se plantea desde la clasificación hecha por el Centro Virtual Cervantes relacionado con los ejercicios estructurales. Aunque estos buscan reforzar aspectos de la gramática o el léxico, en el análisis hecho en esta investigación se ve reflejado que algunos ejercicios de pronunciación en los materiales de ELE se trabajan desde el ejercicio de repetición (ver figura 15).

Figura 15

Ejercicio de repetición

TAREAS

6. NUESTRO ALFABETO

A. Escucha el alfabeto y repite. ¿Qué letras no se pronuncian como en tu idioma? ¿Qué sonidos no son familiares para ti?

—¡A!
—¡Bee!
—¡Cee!
—¡Dee!
—¡Eee!
—¡Fff!
—¡Ggg!
—¡Hhh!
—¡Iii!
—¡Jjj!
—¡Kkk!
—¡Lll!
—¡Mmm!
—¡Nnn!
—¡Ooo!
—¡Ppp!
—¡Qqq!
—¡Rrr!
—¡Sss!
—¡Ttt!
—¡Uuu!
—¡Vvv!
—¡Www!
—¡Xxx!
—¡Yyy!
—¡Zzz!

B. En grupos, vamos a hacer un alfabeto con palabras del español. Decimos las palabras que comienzan y elegimos una para cada letra.

—¡A!
—¡Bee!
—¡Cee!
—¡Dee!
—¡Eee!
—¡Fff!
—¡Ggg!
—¡Hhh!
—¡Iii!
—¡Jjj!
—¡Kkk!
—¡Lll!
—¡Mmm!
—¡Nnn!
—¡Ooo!
—¡Ppp!
—¡Qqq!
—¡Rrr!
—¡Sss!
—¡Ttt!
—¡Uuu!
—¡Vvv!
—¡Www!
—¡Xxx!
—¡Yyy!
—¡Zzz!

C. Muestramos los alfabetos de las demás personas. ¿Entendemos el significado de todas las palabras?

¿Qué significa billete?
¿Billete es masculino o femenino?

D. Elegimos nuestro palabra favorita y la decimos a los demás.

7. EL ESPAÑOL ES EL AMARILLO

A. ¿Qué es el español para ti? Anota tus ideas.

- Un color
- Un lugar
- Una persona
- Familia
- Un libro
- Una palabra
- Una canción
- Una comida
- Una película
- Un objeto
- Un deporte
- Una fiesta
- Una prenda de ropa
- Una ciudad
- Una profesión

B. Ahora haz un póster de tus asociaciones con el español.

C. Mostramos nuestro póster a los demás y lo presentamos.

Palabras de español en el amarillo, Malinco.

Atención

Debido de ciudades, regiones y países no siempre siempre amarillo. A veces se puede poner amarillo debido de algunos países en Perú, la Argentina.

RECURSOS LINGÜÍSTICOS

GRAMÁTICA

EL ALFABETO

A	a	á	ajá	aja
B	b	ba	ba	ba
C	c	ca	ca	ca
D	d	da	da	da
E	e	ea	ea	ea
F	f	fa	fa	fa
G	g	ga	ga	ga
H	h	ha	ha	ha
I	i	ia	ia	ia
J	j	ja	ja	ja
K	k	ka	ka	ka
L	l	la	la	la
M	m	ma	ma	ma
N	n	na	na	na
O	o	oa	oa	oa
P	p	pa	pa	pa
Q	q	qa	qa	qa
R	r	ra	ra	ra
S	s	sa	sa	sa
T	t	ta	ta	ta
U	u	ua	ua	ua
V	v	va	va	va
W	w	wa	wa	wa
X	x	xa	xa	xa
Y	y	ya	ya	ya
Z	z	za	za	za

Cuando nos referimos a una letra, usamos el artículo **la** o **el** (la letra **a**).

PRESENTARSE

Me llamo Juan.
Soy Juan.

EL VERBO SER

yo	soy
tú	eres
él/ella/usted	es
nosotros/nosotras	somos
ellos/ellas/ustedes	son

No soy nacional. Soy estudiante de informática.

IDENTIFICAR UN LUGAR

Esto es Machu Picchu.

AFIRMAR Y NEGAR

—¿Este es la Sagrada Familia?
—**Es.**

—¿La palabra madre significa woman?
—**No.** significa mother.

ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

En español hay artículos definidos e indefinidos. Los artículos varían según el género y el número del sustantivo al que acompañan.

EL ARTÍCULO DEFINIDO	
masculino	femenino
el/los	la/las
este/estos	esta/estas
ese/esos	esa/esas
aquellos/aquellas	aquellas

Lo usamos cuando nuestro interlocutor ya sabe a qué nos referimos.
(Esto es el Machu Picchu, tal como que existe).
No podemos preferirlo a la palabra **el** (yo sabemos de qué hablamos).

Nota. Tomado de Campus sur, 2017, p. 18.

Ejercicios de acentuación

Dentro de los aspectos suprasegmentales se encontró que en los manuales de ELE se observa mayor cantidad de ejercicios relacionados con la acentuación a diferencia de los ejercicios relacionados con otros aspectos prosódicos como la entonación y el ritmo. Un aspecto importante es que los ejercicios de acentuación se plantean a partir de la escritura o la ortografía. Dentro de los ejercicios allí planteados se encuentran ejercicios de separación de sílabas (ver figura 16), sílaba tónica, marcación de tilde a partir de las reglas ortográficas (palabras agudas, graves y esdrújulas), tildes diacríticas y marcación de tilde a partir de verbos conjugados en pretérito.

Figura 16

Ejercicio de acentuación

MÁS EJERCICIOS

SONIDOS Y LETRAS

16. Escucha estas palabras y colócalas en su casilla correspondiente según su sílaba fuerte.

típico / ciudad / dólar / café / isla / interés / importante / capital / concurso / lugar / Tucumán / moneda / calor / Galápagos / población / México / simpática / húmedo / después / autobús / también / allí / infusión / Pacífico / América / región / Perú / kilómetro

1

●

2

●

3

●

17. Lee estas reglas. A continuación, busca otros ejemplos en el libro y anótalos.

Las palabras con el acento en la antepenúltima sílaba (esdrújulas) llevan siempre una tilde.

Las palabras con el acento en la penúltima sílaba (graves) solo llevan tilde cuando no terminan en **vocal**, en **-n** o en **-s**.

Las palabras con el acento en la última sílaba (agudas) llevan tilde cuando acaban en **vocal**, **-n**, o en **-s**.

Otros ejemplos:

ESDRÚJULAS	GRAVES	AGUDAS

Nota. Tomado de Aula América 1, 2018, p. 136.

Ejercicios de entonación

Los ejercicios de entonación encontrados en los manuales de ELE en su mayoría se sugieren a partir de la escucha y se centran en la identificación de oraciones afirmativas, exclamativas o interrogativas. Como aspecto importante destaca el uso de una figura ‘flecha’ para mostrar en qué momento la entonación asciende y desciende (ver figura 17). En estos ejercicios el estudiante debe completar las oraciones con el signo correspondiente, signos de *exclamación* o de *interrogación* ¡!/ ¿? Aunque no hay una contextualización previa para explicar la pronunciación de estas oraciones, después de dar la instrucción y finalizar el ejercicio, se pide al estudiante verificar su elección a través de un audio.

Figura 17

Ejercicio de entonación

MÁS EJERCICIOS

SONIDOS Y LETRAS

Las frases exclamativas

Expresan una emoción o actitud ante algo (sorpresa, alegría, enfado, etc.). También se usan para influir sobre los demás. Tienen una entonación enfática pero descendente.

↘

Se representan con los signos ¡ !.

11. ¿Las siguientes frases son declarativas o exclamativas? Escúchalas y coloca los signos de puntuación necesarios (. / ¡ !).

- 1 ... Ayer cené en un restaurante cubano....
- 2 ... La pasé genial en la fiesta....
- 3 ... Hemos estado en Punta Cana....
- 4 ... Me encantó esa película....
- 5 ... Los padres de Marta me caen fatal....
- 6 ... El señor de los anillos es mi película favorita....
- 7 ... Es la ciudad más linda del mundo....
- 8 ... Mañana empiezan las vacaciones....
- 9 ... Me pareció excelente....
- 10 ... Tu novia me cayó muy bien....

MÁS EJERCICIOS

SONIDOS Y LETRAS

Las frases exclamativas

Expresan una emoción o actitud ante algo (sorpresa, alegría, enfado, etc.). También se usan para influir sobre los demás. Tienen una entonación enfática pero descendente.

↘

Se representan con los signos ¡ !.

LÉXICO

13. Busca adjetivos en la unidad para valorar y describir estas cosas y escríbelos en el cuadro.

LUGARES	PELÍCULAS	LIBROS

11. (Las siguientes frases son declarativas o exclamativas? Escúchalas y coloca los signos de puntuación necesarios (. / ¡ !).

- 1 ... Ayer cené en un restaurante cubano....
- 2 ... La pasé genial en la fiesta....
- 3 ... Hemos estado en Punta Cana....
- 4 ... Me encantó esa película....
- 5 ... Los padres de Marta me caen fatal....
- 6 ... El señor de los anillos es mi película favorita....
- 7 ... Es la ciudad más linda del mundo....
- 8 ... Mañana empiezan las vacaciones....
- 9 ... Me pareció excelente....
- 10 ... Tu novia me cayó muy bien....

12. Fíjate en las frases declarativas de la actividad anterior y léelas como si fueran exclamativas. Después, escucha el audio y comprueba si lo has hecho igual.

14. Reacciona a estas situaciones usando una frase exclamativa con **qué**. Utiliza estos adjetivos y sustantivos.

caro	envidia
suerte	lástima
	interesante

1. Esta tarde me voy a hacer un masaje de 2 horas.
2. Mi novia es actriz. Ha participado en muchas películas.
3. Mi padre se ha ganado la lotería... ¡dos veces!
4. ¿Te gusta este collar? Es de la feria artesanal. Cuesta 1200 pesos.
5. Finalmente no me han dado el empleo.

112 | ciento sesenta y dos

Nota. Tomado de Aula América 2, 2019, p. 172.

La competencia comunicativa en los ejercicios de pronunciación

Partiendo de la definición de competencia comunicativa en palabras de D. Hymes, (1971) (como se cita en Centro Virtual Cervantes, 1997-2022) la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en

qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados.

Como se mencionó en la categoría pronunciación y lengua del presente trabajo, los ejercicios encontrados en los materiales analizados son netamente estructurales. Lo que no permite al estudiante comunicarse con otros hablantes, ya que generalmente, estos ejercicios trabajan con sonidos, palabras, y frases aisladas y fuera de una situación real de comunicación. Además, estos ejercicios consisten en la repetición más que en la interacción entre hablantes.

Al respecto, (Šifrar, 2017) sostiene que la pronunciación suele ser abordada desde la percepción de sonidos sin contexto. Se olvida que todo lo enunciado siempre forma parte de un contexto en el que cumple una función comunicativa y que la competencia fónica es parte integrante en las destrezas receptivas y productivas (p. 325).

Para concluir con esta categoría, en los hallazgos previamente analizados se encontró que la mayoría de los ejercicios son propuestos desde el aspecto prosódico de la acentuación, dejando de lado otros aspectos como la entonación y el ritmo. Teniendo en cuenta la teoría descrita en esta investigación, se puede evidenciar que la pronunciación en los materiales no ha mostrado grandes avances, ya que los ejercicios se siguen proponiendo desde enfoques tradicionales que no contemplan situaciones de comunicación real.

Pronunciación y cultura

Como se menciona en la categoría y en el marco teórico en este trabajo, las actividades de pronunciación se han orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, en la actualidad se tienen otras perspectivas frente a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Respecto a la perspectiva de la pronunciación abordada desde la CCI en los materiales analizados se mencionan la representación de algunas zonas geolectales, rasgos identitarios, y la relación de la lengua y la cultura vista a la luz de los componentes de la Competencia Comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997). Los saberes propuestos por Byram (1997) son: conocimiento (saber), actitudes (saber ser), habilidades de interpretación y relación (saber comprender), habilidades de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer), desarrollo de una conciencia crítica cultural (saber comprometerse). Asimismo, es pertinente hacer referencia al aporte que hace Rico (2012) al modelo de CCI propuesto inicialmente por Byram. Rico (2012) propone un saber más, que es el *savoir-communiquer*.

En el componente intercultural se observa de manera implícita varios aspectos de la pronunciación de todas las zonas geolectales hispanohablantes propuestas por Moreno (2004). En los ejercicios de los manuales se exponen fenómenos como el lleísmo, yeísmo, el cecéo y el seseo (ver figura 18) propio de algunas zonas geolectales como el área andaluza, el área canaria, el área rioplatense y del Chaco, el área castellana. Estas zonas geolectales en algunos casos se representan de forma explícita, es decir, que se hace referencia a lugares correspondientes a cada área. Sin embargo, en uno de los manuales al escuchar los audios se identifica que el área mexicana también se presenta de manera implícita. Por otra parte, en el material complementario se evidencian diversos aspectos de la pronunciación propios de las diferentes regiones de Colombia. Estos ejercicios se plantean de manera explícita haciendo referencia a la forma como algunos cantantes de diferentes regiones pronuncian los fonemas /s/ y /d/, la omisión de la letra s y d en algunas palabras, la elisión en algunos grupos de expresiones (raspado, na', pa', fotofrafo'e bautismo) (ver figura 19) la aspiración de la letra s donde se pronuncia el sonido /h/ en lugar del sonido /s/ lo que es característico de la región del Caribe colombiano, identificados como fenómenos fonéticos.

A partir de las características antes mencionadas pudo evidenciarse que dentro de los componentes de la CCI propuestos por el autor Byram (1997) los más frecuentes son el conocimiento (saber) y las habilidades de interpretación y relación (saber comprender). Esto debido a que en el desarrollo de las actividades el estudiante se queda en la comparación de la pronunciación de otras áreas con la de su lengua materna. Otro aspecto frente a la pronunciación es que este tipo de ejercicios se siguen limitando al plano de lo lingüístico.

Figura 18

Ejercicio de seseo, ceceo, yeísmo y lleísmo.

14. Escucha, compara la pronunciación de **c** y **z** y marca de dónde son las personas que hablan.

	LEÓN	LIMA
1. ¿Nos tomamos una chela en esta terraza?		
2. Hay que comprar arroz, cereales, manzanas y azúcar.		
3. No me gustan los dulces, pero a veces los como.		
4. Las aceitunas de Tacna tienen denominación de origen.		
5. Necesito la receta para hacer el ceviche.		

15. Haz lo mismo con la pronunciación de **y** y **ll**. ¿De dónde son las personas que hablan?

	BARCELONA	BUENOS AIRES
1. Yo voy a pedir pollo al ajillo.		
2. Siempre desayuno un yogur y galletitas.		
3. No me gusta nada la tortilla con cebolla.		
4. ¿Llevamos helado de vainilla a la playa?		

MÁS EJERCICIOS

SONIDOS Y LETRAS

En toda Hispanoamérica las consonantes **z** y **c** (antes de **e** e **i**) se pronuncian como una **s**. Esto pasa en los países también en las Islas Canarias y en algunas zonas del sur de España, mientras que en el resto de la península, estas consonantes se pronuncian como la **th** de *thing* en inglés. La **ll** y la **y** se pronuncian de manera muy distinta en algunos países del sur de América, como Argentina, Uruguay y Chile.

14. Escucha, compara la pronunciación de **c** y **z** y marca de dónde son las personas que hablan.

	LEÓN	LIMA
1. ¿Nos tomamos una chela en esta terraza?		
2. Hay que comprar arroz, cereales, manzanas y azúcar.		
3. No me gustan los dulces, pero a veces los como.		
4. Las aceitunas de Tacna tienen denominación de origen.		
5. Necesito la receta para hacer el ceviche.		

15. Haz lo mismo con la pronunciación de **y** y **ll**. ¿De dónde son las personas que hablan?

	BARCELONA	BUENOS AIRES
1. Yo voy a pedir pollo al ajillo.		
2. Siempre desayuno un yogur y galletitas.		
3. No me gusta nada la tortilla con cebolla.		
4. ¿Llevamos helado de vainilla a la playa?		

LÉXICO

16. Relaciona los verbos con las ilustraciones.

1. cocinar	2. calentar	3. pelar	4. congelar
5. hacer a la plancha	6. batir	7. freír	8. asar
9. echar	10. lavar	11. exprimir	12. cortar

17. Escribe en tu cuaderno qué se hace normalmente con estos productos.

las papas	las naranjas	el arroz
el pescado	la carne	los huevos
el melón	la leche	la pasta

Las papas se lavan y se pelan. Se pueden freír, se pueden asar, pero nunca se hacen a la plancha.

166 | ciento sesenta y seis

Nota. Tomado de Aula América 2, 2019, p. 166.

Figura 19

Ejercicio de elisión de sonidos

 7. En Colombia, estos fenómenos fonéticos son frecuentes. Explica qué pasa con los sonidos en cada grupo de expresiones.

a. sobrevivim ^o / salim ^o / lavam ^o	
b. solli ^o / embamba ^o / logra ^o	
c. pa ^o	

▶

5 DE OCHO VENTAS DE

7. En Colombia, estos fenómenos fonéticos son frecuentes. Explica qué pasa con los sonidos en cada grupo de expresiones.

a. sobrevivim^o / salim^o / lavam^o

b. solli^o / embamba^o / logra^o

c. pa^o

8. ¿Con qué personas se usan las expresiones "mami" y "papi"?

9. ¿Qué significa "ajá"?

10. Completa la ficha con la información sobre el departamento de Chocó:

- Localización en Colombia: _____
- Capital: _____
- Clima: _____
- Temperatura promedio: _____
- Producto interno bruto (PIB): _____

11. Busquen información sobre el servicio de rapimotos. ¿Cómo funciona?

12. Busquen fotos de Condoto e Istmina. ¿Qué tienen en común estos dos municipios chococanos?

13. ¿Te animas a cantar/bailar De dónde vengo yo?

14. ¿Te gusta De dónde vengo yo? ¿Por qué?

MÚSICA PARA REFLEXIONAR

47

Nota. Tomado de CántELE 2021, p. 47.

En cuanto al indicador denominado *relación de la pronunciación del español con la lengua materna del estudiante* se encontró que en un manual y en el material complementario hay dos ejercicios en los cuales el estudiante debe comparar aspectos fonéticos del español con su lengua materna. Para el indicador de *los rasgos identitarios* se escucharon los audios de los ejercicios de pronunciación y se pudo identificar aspectos relacionados con la edad y el género de los hablantes dejando de lado otros rasgos identitarios como la clase social, la diversidad étnico racial, los roles sociales, las prácticas culturales, los roles de género e identidades LGBTQ+ y la discapacidad. En uno de los manuales se presenta de manera explícita la cultura de un país entendida desde la “cultura con mayúscula”, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. a través de un ejercicio para comprobar la métrica (Vellegal, 2009, p. 2). Este ejercicio consiste en comprobar la métrica a partir de un poema japonés.

Para finalizar con esta categoría, se concluye que la relación entre la pronunciación y la cultura en los manuales analizados se presenta desde la comparación de la pronunciación de ciertos sonidos o fenómenos fonéticos propios de una región hispanohablante en comparación con otra. Asimismo, se observa que la comparación entre lengua materna y lengua meta del estudiante son el tipo de ejercicios que se encuentran en estos materiales.

Perspectivas para integrar la pronunciación desde la CCI

Teniendo en cuenta que los materiales analizados son recientes (2017- 2021) se pudo observar que los ejercicios de pronunciación siguen siendo estructurales y su relación con la cultura se queda en la comparación entre la lengua meta y la lengua materna del estudiante. Este apartado busca reflexionar y proponer algunas perspectivas para integrar la pronunciación desde la CCI e implicar el tratamiento no solo a nivel receptivo, sino productivo en la oralidad.

Para comenzar, en vista de que el componente intercultural ha tomado importancia en las propuestas de materiales de ELE resulta conveniente plantear la pronunciación como actividades en lugar de ejercicios que se quedan en la práctica mecánica o automatizada. Tal como lo menciona Long (2016) (como se cita en Vásquez y Lacorte, 2019).

Un ejercicio se suele relacionar más con el aprendizaje de formas gramaticales y se vincula a la reproducción y práctica mecánicas, o a lo que más tarde se denominó foco en la forma (focus on form), o sea, centra la atención en aspectos léxicos o gramaticales aislados o problemáticos (p. 14).

Por ejemplo, en los materiales analizados se encuentran ejercicios sin previa contextualización y además no evidencian una situación comunicativa ni referentes culturales de los hispanohablantes (ver figuras 20 y 21). Los ejercicios de pronunciación estructurales conllevan a que el estudiante se forme como un hablante repetidor, dejando de lado la producción oral implicada en la pronunciación.

Figura 20

Ejemplo de ejercicios estructurales. Sonidos de las palabras.

5. LETRAS Y SONIDOS P. 124, E.J. 14-15

A. Escucha las siguientes palabras y escríbelas en la columna correspondiente según el sonido de las letras en **negrita**.

■ cero	■ cámara	■ cantar
■ comida	■ cine	■ qué
■ colección	■ quilo	■ cerveza
■ Zaragoza	■ cinco	■ zoológico
■ cincuenta	■ cuenta	

/k/	/s/
como ca sa	como ca irco

Nota. Tomado de Aula América 1, 2018, p. 15.

Figura 21

Ejemplo de ejercicios estructurales. Sonidos de las palabras.

7. Santiago Benavides es colombiano y Keila Elm es española (de Barcelona). Escucha de nuevo la canción mientras lees la letra. Marca el sonido que pronuncian en estas palabras.

palabras	/s/	/θ/
a. celular		
b. reemplaza		
c. entonces		
d. corazones		
e. hacer		
f. revolución		
g. corazón		

Nota. Tomado de CántELE 2021, p. 62.

Por el contrario, al trabajar las actividades en los manuales se podría plantear una estructura inicial que vincule más al estudiante con muestras reales de lengua que den cuenta

de aspectos identitarios o culturales de los hablantes de la lengua meta Long (2016) (como se cita en Vázquez y Lacorte, 2019).

Por su parte, la actividad puede ser de aprendizaje o comunicativa. En ambos sentidos, está ligada a la producción más creativa, fundamentada en los intereses del alumnado, los resultados abiertos y, a menudo, la simulación. La tarea se centra más en la comunicación, o en aquellos aspectos lingüísticos de la comunicación que le permiten al alumnado reflexionar y expresar mejor sus intenciones, ya sea con la ayuda docente o de manera autónoma (p. 14).

Como ejemplo se podrían plantear actividades desde los aspectos culturales para luego indagar aspectos de la pronunciación como sonidos, acento, entonación, ritmo, etc. Para una etapa de cierre se debería motivar al estudiante con el fin de invitarlo a investigar, reflexionar y tomar postura sobre aspectos culturales reflejados en la pronunciación de los hablantes. En cuanto a lo primero, el docente puede sugerir a los estudiantes hacer una búsqueda en diferentes fuentes de internet o utilizar sus conocimientos previos sobre el tema que se está trabajando en la clase. En cuanto a lo segundo, se puede pedir al estudiante comparar comportamientos, costumbres y formas de hablar en español y en su L1, para revisar qué aspectos tienen en común o cuáles son diferentes, por último, el estudiante tendrá la capacidad comentar sobre aspectos relacionados con la cultura meta y con la forma como diversos hablantes perciben el mundo (ver figura 22).

Figura 22

Creación de actividades

Creación de actividades

🔊 **B.** Sebastián Yatra es de Medellín y Carlos Vives, de Santa Marta. Por este motivo, los dos pronuncian el sonido /s/ de forma distinta. Escucha la canción de nuevo. ¿Qué palabras pronuncian diferente? ¿Cómo las pronuncian?

Nota. CántELE, 2021, p. 147.

Tips para adaptar esta actividad:

- Seleccionar alguna parte de la canción o algún video donde hablen los dos cantantes.
- A partir del video se pueden trabajar algunos rasgos identitarios de los hablantes de alguna región o país.
- Permitir al estudiante indagar sobre las características generales de la pronunciación de los cantantes (ej: habla fuerte, alargan las vocales, cortan algunas palabras, etc).
- Seleccionar muestras de lengua del video que den cuenta del tema de la pronunciación a tratar y formular preguntas a los estudiantes para que ellos las analicen e infieran la regla o funcionamiento correspondiente. (ej: elisión de algunas letras).

Respecto a la etapa de contextualización se podrían trabajar las creencias y prejuicios que existen alrededor de la forma como hablan o se comunican los hispanohablantes en las diversas regiones del mundo. Para así poder integrar la cultura y trabajar la interculturalidad desde otras perspectivas con los estudiantes saliendo de lo tradicional o estructural. Por ejemplo, tomar una actividad propuesta desde cualquier habilidad comunicativa para trabajar algunos de los aspectos de la pronunciación y posteriormente hacer una reflexión sobre fenómenos culturales trabajados en los manuales. Con respecto a lo anterior, romper paradigmas en la forma como se enseña la pronunciación resulta un reto para los docentes en el aula. Aunque la pronunciación está muy relacionada con la comprensión auditiva, también se pueden plantear actividades que desarrollen la producción oral o por qué no, integrar todas las expresiones, la interacción y la mediación.

Por otra parte, es relevante que se haga un cambio en la manera como se presenta la pronunciación en los manuales de ELE. Una propuesta podría ser partir de los aspectos culturales con el fin de comprender rasgos propios de la pronunciación. Vellegal (2009) menciona que la cultura con minúscula abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido (p. 2). En otras palabras, explorar fenómenos culturales presentes en muestras reales de lengua para que el estudiante deduzca de manera implícita el funcionamiento de la pronunciación del español. También, resulta interesante que, aunque en los referentes curriculares hay algunos contenidos para cada nivel (inicial, intermedio, avanzado) de forma organizada y progresiva, el profesor puede definir qué contenidos abordar y en qué orden según las necesidades del estudiante. Con el fin de garantizar la comprensión en los niveles iniciales se sugiere abordar los elementos mínimos y generales de la pronunciación del español.

Si bien la mayoría de los materiales analizados muestran una variedad característica de diversas zonas geolectales hispanohablantes, estas suelen tratar la pronunciación entre países. Un planteamiento podría ser ahondar en la riqueza y variedad que hay al interior no solo de los países, sino también de las regiones. Para ilustrar esta propuesta se sugiere formular ejercicios a partir de las variedades de los países hispanohablantes como lo hace el material complementario cántELE. Para el caso particular de Colombia se pueden explorar los acentos correspondientes a las seis regiones (Caribe, Pacífico, Orinoquía, Amazonía, Andina e Insular) y de esta forma plantear actividades con los demás países hispanohablantes.

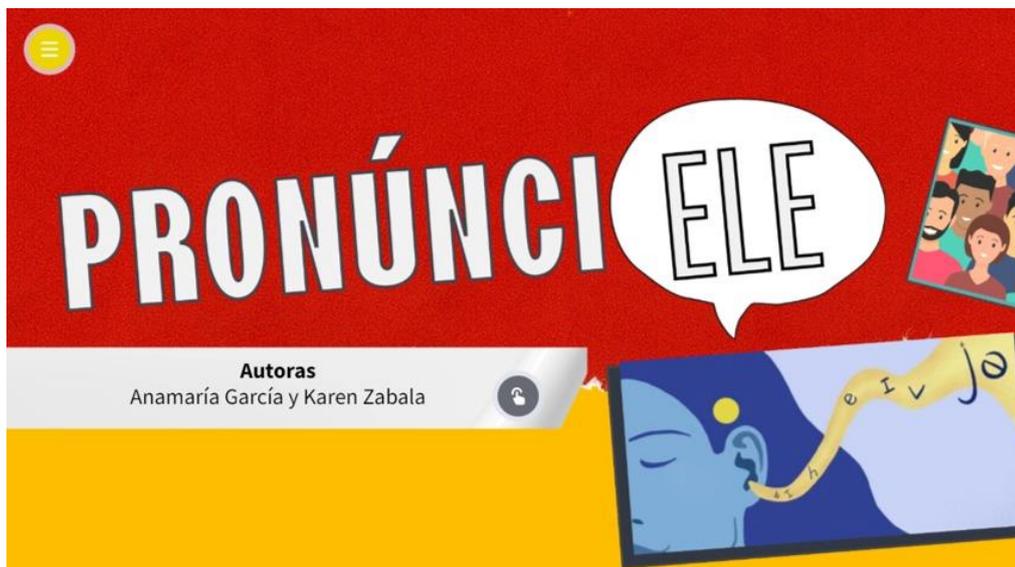
En relación con los rasgos identitarios, en las actividades de pronunciación puede ser valioso y novedoso hacer uso de muestras de lengua donde el hablante sea más diverso y se incluya por lo tanto a la población infantil, a los adultos mayores, a la comunidad LGTB IQ+, entre otros. Este aspecto no solo debe ser reflejado en los audios y muestras visuales

(fotografías, videos, imágenes, cómics, etc.), sino también en las muestras de habla con el fin de dar a conocer rasgos identitarios a través del habla. Para ello, se puede emplear los contenidos que corresponden a la cultura con k entendida como los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes (Vellegal, 2009, p. 2).

Como conclusión de lo expresado anteriormente, en este análisis se comprobó la idea planteada en el marco teórico de este trabajo donde se menciona que no hay un diálogo entre la teoría de la CCI y las actividades de pronunciación propuestas en los materiales de ELE. Conviene aquí hacer una propuesta para trabajar la pronunciación con actividades donde haya un acercamiento inicial del estudiante hacia aspectos culturales y posteriormente haya una identificación de aspectos fonéticos que caracterizan y dan cuenta de la identidad de los hablantes de diversas zonas hispanohablantes.

Esta propuesta consiste en crear un material dirigido a los profesores de ELE que les permita adaptar o ajustar las actividades de pronunciación que vayan a trabajar en sus clases. Esta idea surge del análisis de resultados donde se muestra que los ejercicios o prácticas corresponden a metodologías tradicionales. Otro aspecto para incluir en el material propuesto es facilitar al profesor estrategias para integrar los componentes de la CCI planteados por Byram (1997).

PRONÚNCIELE: guía didáctica de acompañamiento al docente para potenciar la CCI a través de la pronunciación.



Nota. Portada del material desarrollado-Elaboración propia.

Con esta propuesta se busca invitar a los docentes de lenguas a integrar la pronunciación y la cultura en sus clases. Si bien en los últimos años las actividades de los materiales y manuales se han planteado desde el Enfoque Comunicativo, es importante reconocer que en la actualidad las aulas de español son cada vez más diversas, por lo cual, resulta pertinente establecer estrategias que permitan a los docentes adaptar y crear actividades que aborden contenidos relacionados con la CCI y que permitan trabajar la pronunciación. Esta propuesta surge del interés por dar a conocer el papel de la pronunciación como muestra de los rasgos identitarios de los hablantes. Esta surge de los resultados obtenidos en la presente investigación. A su vez funciona como recurso para que los docentes analicen los ejercicios de pronunciación que aparecen en los materiales, reflexionen sobre la funcionalidad de estos y propongan nuevas actividades que integren la CCI y la pronunciación.

Este material se estructura en cuatro partes: 1. tratamiento de la pronunciación en manuales de ELE, 2. potencial de la tipología de actividades en manuales de ELE, 3. selección de material auténtico para la creación de actividades y 4. creación y adaptación de actividades.

El objetivo general de esta propuesta es reconocer y emplear estrategias que le permitan al docente de ELE adaptar y elaborar actividades que integren la pronunciación y los contenidos relacionados con la Competencia Comunicativa Intercultural. Como objetivos específicos se busca que al finalizar este material los profesores de ELE estén en capacidad de:

- Revisar críticamente el tratamiento de la pronunciación en los manuales de ELE.
- Identificar la tipología de actividades de pronunciación presentada en algunos materiales y manuales de ELE, y su potencial o limitación comunicativa e intercultural.
- Reconocer el potencial del material auténtico que sirva como referente cultural para la creación y adaptación de actividades de pronunciación.
- Adaptar o crear actividades de pronunciación a partir de actividades que den cuenta de la CCI.

Para definir los contenidos nos remitimos a los referentes establecidos en algunos de los currículos más utilizados para los diferentes contextos en la enseñanza de lenguas y específicamente en español como lo son el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Sin embargo, esta propuesta se plantea de manera transversal en donde tenga lugar la enseñanza y aprendizaje de lenguas apoyada por un material guía o libro de texto. Respecto a los contenidos lingüísticos se abordan aquellos que aporten al docente los saberes mínimos del conocimiento del español, por ejemplo, la base de articulación general del español, los fonemas vocálicos y consonánticos, y los aspectos suprasegmentales (sílabas, acento, ritmo y entonación). Por otra parte, respecto a los contenidos de la Competencia Comunicativa Intercultural se invita al docente a seleccionar aquellos que se adapten según la necesidad de sus estudiantes y el contexto en el que se desarrolle la clase.

Conclusiones

En este apartado se mencionan las conclusiones y recomendaciones como producto del proceso investigativo que tenía como fin conocer el potencial de desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural a través de las actividades de pronunciación en los manuales de ELE.

En cuanto al papel de la pronunciación en la transición de los enfoques comunicativos a los enfoques interculturales se evidencia que, aunque en el enfoque comunicativo se intenta dar importancia a la pronunciación en las clases de ELE, los ejercicios propuestos siguen siendo estructurales, dejando de lado la expresión oral y las situaciones de comunicación en contextos reales. Por otra parte, no se evidencia un diálogo entre la pronunciación y los enfoques interculturales en las actividades propuestas en los manuales de ELE. Por último, se encuentra que las actividades de pronunciación de los materiales analizados siguen siendo de tipo estructural y no son propuestos desde ninguno de los enfoques mencionados, enfoque comunicativo y enfoque intercultural.

Después de la exploración de algunos estudios que analizan la pronunciación en los materiales y al análisis de los cuatro materiales de ELE seleccionados para esta investigación, se evidencia que aun cuando ha habido cambios metodológicos en la enseñanza de lenguas, la pronunciación aún sigue relegada en las actividades propuestas en estos materiales. Aunque existe un panorama positivo respecto al tratamiento de diversos aspectos de la enseñanza de lenguas desde el enfoque comunicativo, los ejercicios de pronunciación siguen respondiendo a prácticas que corresponden a metodologías tradicionales y que poco logran cumplir con el objetivo de la Competencia comunicativa. En los ejercicios de pronunciación analizados se encontró que estos se centran en fomentar en los estudiantes la capacidad para comprender aspectos lingüísticos del español, sin embargo, no se fomenta la capacidad para formar

estudiantes que sean capaces de comunicarse en ambientes interculturales de manera eficaz y adecuada.

Una vez establecido el papel de la pronunciación en el curso de las diversas metodologías se realizó una revisión previa a tres manuales de ELE y a un material complementario y se definieron las categorías e indicadores para analizar estos materiales desde la integración de la pronunciación y la CCI. Un hallazgo general de este análisis es que la pronunciación se sigue percibiendo como un aspecto complementario que tiene como fin el desarrollo propiamente lingüístico de los estudiantes. Esto muestra que pese a los intentos de diversas metodologías por cambiar la forma como se enseña y se aprenden las lenguas, en el campo de la pronunciación los avances siguen siendo inferiores dado que los ejercicios aun corresponden a prácticas de las metodologías tradicionales como escuchar y repetir. Por otro lado, en el acercamiento desde la fonética se encontró que los aspectos suprasegmentales son abordados en algunos de estos manuales a diferencia de lo que se encontró en los antecedentes de esta investigación, donde se afirma que los ejercicios segmentales prevalecen por encima de los suprasegmentales. De estos resultados se pudo comprobar que en el material complementario se privilegió el trabajo con fonemas consonánticos (aspecto segmental), mientras que en los tres manuales de ELE prevalecieron las actividades de acentuación y entonación (aspecto suprasegmental). En cuanto a los ejercicios de acentuación se encontró que se mantiene una estrecha relación entre pronunciación y escritura. Por otra parte, se evidenció que la pronunciación se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de comprensión auditiva. Las instrucciones de estos ejercicios en su mayoría fueron formuladas a partir de un audio o video. Por último, respecto a la perspectiva de la pronunciación desde la CCI se encontraron ejercicios que muestran aspectos muy generales de los hablantes como su país de origen, género y edad promedio. No obstante, esta información se trabaja de manera

superficial y no se profundiza en la forma como la pronunciación puede reflejar o dar cuenta de los rasgos identitarios y culturales de los hablantes.

Por otra parte, después del análisis de resultados se elaboró una propuesta que sirve de herramienta para que los profesores de ELE revisen el tratamiento que ha tenido la pronunciación en los materiales de español y tengan en cuenta algunos criterios para integrar la CCI en las actividades de pronunciación. En esta propuesta se recomienda al docente hacer uso de materiales auténticos que permitan que el estudiante conozca y se acerque a la cultura de los hispanohablantes, reconociendo rasgos de pronunciación característicos de hablantes de diferentes países y regiones. Asimismo, se invita a la reflexión sobre la pronunciación, la cual refleja la cultura y la forma como los hablantes se comunican y perciben el mundo.

Referencias

- Ariza, E. et. al. (2018) *Aula América 1*. Difusión.
<https://www.difusion.com/tienda/aula-america-1/>
- Ariza, E. et. al. (2019) *Aula América 2*. Difusión.
<https://www.difusion.com/tienda/aula-america-2/>
- Aurrecoechea, E. (2002). *La pronunciación su tratamiento en el aula E/LE*. [Archivo PDF]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:50f8674a-1563-43ae-b745-28c24170b64f/2009-bv-10-01aurrecoechea-pdf.pdf>
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Revista PHONICA*, vol.1.
http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/pdf/articulo_02.pdf
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación por tareas en la clase de ELE. *Revista PHONICA*, vol.1.
<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10976/13729>
- Bartolí, M. (2012) *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134881/MBR_TESIS.pdf?sequence
[ce](#)
- Bartolí, M. (2013-2014). La pronunciación por tareas en la clase de ELE. *Revista PHONICA*, vol.9-10.
<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10976/13729>

Blanco, A. (2010) Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos como lengua extranjera/segunda para niños y jóvenes. *En Revista española de lingüística aplicada*, vol. 23.

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898630.pdf>

Blanco, A. (2014). *Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: Recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo* [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Berlín].

<https://refubium.fuberlin.de/bitstream/handle/fub188/15792/TESISxAB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blázquez, B. et. al. (2014). Pronunciación y cultura en la clase de ELE para angloparlantes. *Diálogos Latinoamericanos*.

<https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854008.pdf>

Cabezas, J.M. (2009) *Las creencias de los estudiantes japoneses sobre la pronunciación española: un análisis exploratorio* [Tesis de Maestría, Universidad Pablo de Olavide].

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5ebaa0b9-7b77-4a28-a732-b743be08dd06/2010-bv-11-05cabezas-pdf.pdf>

Celce-Murcia, M. et al (1996). *Teaching Pronunciation, A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

Centro virtual cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de E/LE*.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 3.

Pronunciación y prosodia. Introducción. Instituto Cervantes. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Editorial Anaya, 20.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf

Consejo de Europa (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Dulzaidez, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2).

<http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>

Morales, E. y Cassany, D. (2020) El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:1, DOI: 10.1080/23247797.2020.1790161

Fernández, A. (2005). *Así se habla: Nociones fundamentales de fonética general y española*. Horsori.

Fernández, C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos.

En Sánchez, J. y Santos, I. *Vademécum Para La Formación De Profesores: Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*. S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.

- Figueredo, Z. (2021). La pronunciación del español. En Agray-Vargas, N., et al. *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera*.
<https://doi.org//10.11144/Javeriana.9789587816136>
- García, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. [Archivo PDF].
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Paraninfo.
- Giralt, M. (2006). El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica. *PHONICA*, (2).
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica2/PDF/articulo_03.pdf
- Gómez, J. (2019) *Contenidos socioculturales y de variación lingüística en Manuales de español. Análisis de perspectivas para la diversidad lingüística y cultural en clase de lenguas extranjeras y sus materiales*. [Tesis doctoral].
https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/fub188/34335/3/Dissertation_Juliana_GOMEZMEDINA.pdf
- González, J. y Romero, G. (2003). La pronunciación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Perfiles*.
http://www.perfiles.dsm.usb.ve/perfiles_03/pronunciacion.pdf
- González, M. (2016) *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro* [Tesis de Maestría, UNED].

http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESLMgonzalez/Gonzalez_Sanchez_Maria_TFM.pdf

Guillén, P. (2012). La enseñanza de la pronunciación en el aula de español como segunda lengua: del método tradicional al enfoque comunicativo. *Revista Káñina*, XXXVI (1), 205-206.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44249252015>

Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018) Metodología de la Investigación: Las rutas de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Hincapié, D. et. al. (2021). CántELE música colombiana para la clase de español lengua extranjera. *Instituto Caro y Cuervo, Vol. 1*.

https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/documentos/pdf/CantELE_musica%20colombiana_Vol_1.pdf

Hualde, J. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511719943>

Igarreta, A. (2021). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE: evolución y estado actual. *Doblele*. (7). <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.90>

Letelier, P. (2020). La competencia intercultural en la clase de ELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0037.pdf

- López-Rocha, S. y Arévalo-Guerrero, E. (2018). Intercultural Communication Discourse. En Lacorte, M. (Ed.) *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Routledge.
- Méndez, V. (2019). *Variación fonética y enseñanza de ELE/L2: tratamiento del nivel fónico en manuales de ELE (B1- B2). Análisis de materiales y diseño de recursos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-FilologiaFPESLVmendez/MendezAbellan_Virginia_TFM.pdf
- Molina, C. y Sepúlveda, L. (2015). *Batería de evaluación de unidades didácticas en ELE: instrumentos para evaluar en las etapas de pre-uso, en-uso y pos-uso* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/17104>.
- Morera, P. (2015). *Diseño del material complementario ENTÓNELE: Enseñanza de la entonación a través del uso de expresiones Rutinarias*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/17105>
- Muñoz, A. (2014). El tratamiento de la pronunciación en los libros de texto de nivel B1 y su valoración de acuerdo con los principios establecidos por el MCERL. *Encuentro* (23). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5083621>
- Ñaupas Paitán, H., Palacios Vileta, J. J., Romero Delgado, H. E., & Valdivia Dueñas, M. R. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

- Padilla, X. (2007). *El lugar de la pronunciación en la clase de ELE*. [Archivo PDF].
<file:///C:/Users/zkare/Downloads/Dialnet-ElLugarDeLaPronunciacionEnLaClaseDeELE-2470109.pdf>
- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21).
https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet. *MarcoELE revista de didáctica de español lengua extranjera*, (19), 14-15.
<https://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Rao, R. (2019). Fonología y fonética. En Muñoz-Basols, J., et al. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge.
<https://books.google.com.co/books?id=KHp0DwAAQBAJ&lpg=PT8&ots=Nu9Ep5IRW&dq=the%20routledge%20handbook%20of%20spanish%20language%20teaching&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=the%20routledge%20handbook%20of%20spanish%20language%20teaching&f=false>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, XXXVII(72). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86057225006>

- Rico, C. (2012). Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes.. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10554/28203>.
- Rosales, F. et. al. (2017) *Campus sur. Curso intensivo de español A1-B1. Libro del alumno*. Difusión. <https://www.difusion.com/metodos/adultos/campus-sur>
- Sanhueza, S. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *FOLIOS*, (36).
<https://doi.org/10.17227/01234870.36folios131.151>
- Šifrar, M. (2017). La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ele de A1-B2.
<https://doi.org/10.4312/linguistica.57.1.313-330>
- Torres- Tamarit, F. (2020). Segmental phonology: phonemic contrast and neutralization. En Colina, S. y Martínez- Gil, F. (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish Phonology*). Routledge.
- Torres, A. (2018). *Escribir el trabajo de grado: Cómo redactar documentos de investigación formativa*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<http://hdl.handle.net/10554/44326>.
- Usó, L. (2007) *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona]
https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1295/LUV_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En Muñoz-Basols, J. et. al. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge.

Vellegal, A. (2009). ¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *MarcoELE*, (9). https://marcoele.com/descargas/enbrape/vellegal_sociocultural.pdf

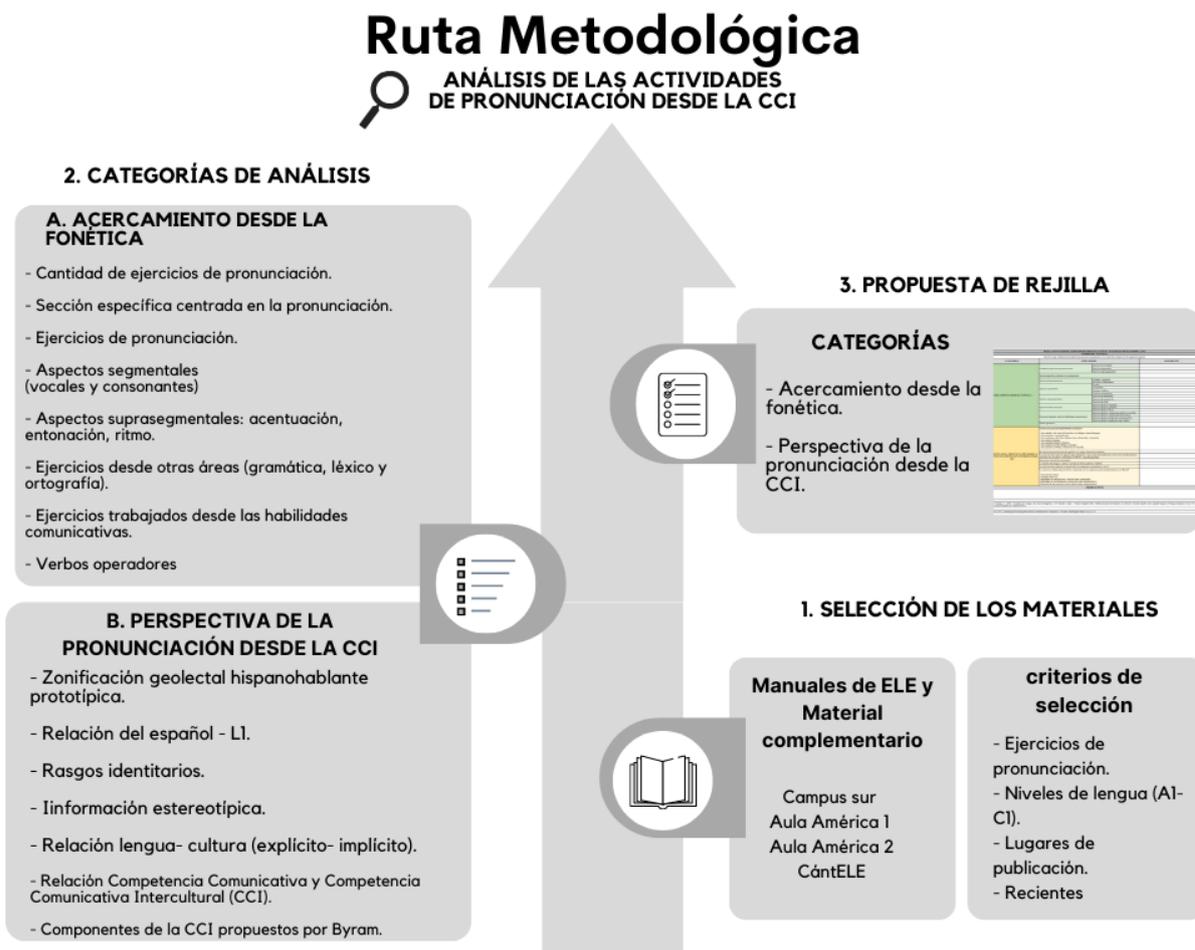
Villaescusa, I. (2009). *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*.

[Archivo PDF]

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

Anexos

Anexo 1



Anexo 2

No.	NOMBRE DEL MATERIAL	FECHA DE PUBLICACIÓN	TIPO DE MATERIAL	SE INCLUYE LA PRONUNCIACIÓN EN LA PRESENTACIÓN	APARTADO CENTRADO EN LA PRONUNCIACIÓN	SECCIÓN DONDE SE PROPONEN ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN	OTRAS SECCIONES QUE ABORDAN LA PRONUNCIACIÓN	ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN RELACIONADAS A UNA DESTREZA	CANTIDAD ACTIVIDADES DE PRONUNCIACIÓN	NIVEL
1	Campus sur	2017	manual	no	no	en 6 unidades	no	no	9	A1-B1
2	Aula América 1	2018	manual	variantes fonéticas	no	en 1 unidad	más gramática	sí (gramática, léxico)	17	No específica
3	Aula América 2	2019	manual	variantes fonéticas	no	sección: más ejercicios	no	sí (comprensión)	18	No específica
4	CámELE	2021	material	conciencia fonológica	no	en las 5 categorías	no	sí (léxico)	37	A1-C1

Anexo 3

REJILLA DE ANÁLISIS DE EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN EN MATERIALES DE ELE DESDE LA CCI			
NOMBRE DEL MATERIAL:			
Describe en qué medida las actividades de pronunciación propuestas en los materiales cumplen con los siguientes aspectos.			
CATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	
ACERCAMIENTO DESDE LA FONÉTICA	Cantidad de ejercicios de pronunciación	Ejercicios en el manual Ejercicios segmentales Ejercicios suprasegmentales	
	Sección específica centrada en la pronunciación		
	Ejercicios de pronunciación	Unidades / categorías Secciones Complementarias Vocales Consonantes Fonemas vocálicos Fonemas consonánticos	
	Aspectos segmentales	Ejercicios de entonación Ejercicios de acentuación Ejercicios de ritmo	
	Aspectos suprasegmentales	Ejercicios desde la ortografía Ejercicios desde la gramática Ejercicios desde el léxico	
	Ejercicios desde otras áreas	Ejercicios desde la comprensión auditiva (escuchar) Ejercicios desde la comprensión lectora (leer) Ejercicios desde la producción escrita (escribir) Ejercicios desde la producción oral (hablar)	
	Ejercicios trabajados desde las habilidades comunicativas		
	Verbos operadores		
	PERSPECTIVA DE LA PRONUNCIACIÓN DESDE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL CCI	Zonificación geolocal hispanohablante prototípica*	
		- Área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo) - Área mexicana y centroamericana - Área rioplatense y del Cono (Buenos Aires, Montevideo o Asunción) - Área chilena (Santiago) - Área castellana (Madrid o Burgos) - Área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada) - Área canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)	
		Se relaciona la pronunciación del español con la lengua materna del estudiante	
		Los ejercicios dan cuenta de algunos rasgos identitarios (clase social, diversidad étnica racial, roles sociales, prácticas culturales, roles de género e identidades LGTB IQ+, edad, discapacidad)	
		Se presenta información estereotípica	
La relación entre lengua y cultura se presenta de forma explícita o implícita			
Los ejercicios dan cuenta de la relación entre la competencia comunicativa y la CCI			
Los ejercicios reflejan alguno(s) de los componentes de la competencia intercultural propuestos por Byram* y el Savoir Communiquer aporte al modelo de la CCI por Rico*.			
- Conocimiento (saber) - Actitudes (saber ser) - Habilidades de interpretación y relación (saber comprender) - Habilidades de descubrimiento e interacción (saber aprender/hacer)			
OBSERVACIONES			
<p>*Moreno Fernández, F. (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), <i>Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)</i> (p. 39). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).</p> <p>*Byram, M. (1997). <i>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</i>. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (p. 33)</p> <p>*Rico, C. (2012). Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/28203.</p>			

Anexo 7

REJILLA DE ANÁLISIS DE EJERCICIOS DE PRONUNCIACIÓN EN MATERIALES DE ELE DESDE LA CCI			
NOMBRE DEL MATERIAL: <i>Campus sur</i>			
Describe en qué medida las actividades de pronunciación propuestas en los materiales cumplen con los siguientes aspectos:			
CATEGORÍAS	INDICADORES	DESCRIPCIÓN	
ACERCAMIENTO DE SDE LA FONÉTICA	Cantidad de ejercicios de pronunciación	Ejercicios en el manual Ejercicios segmentales Ejercicios suprasegmentales	El manual tiene 9 ejercicios de pronunciación. El manual tiene 4 ejercicios. El manual tiene 5 ejercicios.
	Sección específica centrada en la pronunciación		No contiene
	Ejercicios de pronunciación	Unidades / categorías Secciones Complementarias	Aparecen 9 ejercicios de pronunciación en las unidades 0, 1, 2, 10, 18. No contiene
	Aspectos segmentales	Vocales	- Unidad 0: un ejercicio. Escucha para identificar los sonidos del alfabeto del español (vocales y consonantes). - Unidad 1: tres ejercicios (11 A,B,C). El ejercicio 11B consiste en buscar palabras que contengan el sonido vocálico a dentro de la misma unidad. El ejercicio 11C se debe buscar en internet trabalenguas con los sonidos de los ejercicios anteriores, es decir, sonidos vocálicos y consonánticos.
		Consonantes	- Unidad 0: un ejercicio de escucha para identificar los sonidos del alfabeto del español (vocales y consonantes). - Unidad 1: tres ejercicios (11 A,B,C). El ejercicio 11A consiste en escuchar y marcar las letras y combinaciones que se pronuncian diferente a la lengua del estudiante. El ejercicio 11C se debe buscar en internet trabalenguas con los sonidos de los ejercicios anteriores, es decir, sonidos vocálicos y consonánticos.
		Fonemas vocálicos Fonemas consonánticos	/a, /e, /i, /o, /u /b, /d, /E, /g, /h, /k, /l, /m, /n, /p, /r, /r/, /s, /t, /dy, /z/
	Aspectos suprasegmentales	Ejercicios de entonación	No contiene
		Ejercicios de acentuación	- Unidad 2: hay tres ejercicios de pronunciación (14 A, B, C). En el ejercicio 14A se debe leer las reglas de acentuación gráfica y marcar las frases correctas. En el ejercicio 14B consisten en escuchar y escribir las tildes correspondientes de las palabras propuestas (diálogo, canción, clausura, mujer, papa, académico, cáncer, adios, Sudamérica, difícil, casa, gramática, control, primo, teléfono). Para este ejercicio hay una previa contextualización donde se explica que las tildes solo se escriben sobre las vocales. El ejercicio 14C consiste en escribir la tilde en las frases. - Unidad 10: un ejercicio de acentuación. Se debe marcar el acento tónico en las palabras (miligramo, mililitro, milímetro, gramo, litro, metro, centímetro, centímetro, kilogramo, kililitro, kilómetro). - Unidad 18: un ejercicio de acentuación de palabras. Se debe separar las sílabas y contarlas, luego se compara la métrica teniendo en cuenta el poema Hahn.
		Ejercicios de ritmo	No contiene
	Ejercicios desde otras áreas	Ejercicios desde la ortografía	- En la unidad 2 hay tres ejercicios (p. 41). - En la unidad 10 hay un ejercicio (p. 136).
		Ejercicios desde la gramática Ejercicios desde el léxico	No contiene No contiene
	Ejercicios trabajados desde las habilidades comunicativas	Ejercicios desde la comprensión auditiva ()	- En el manual hay cuatro ejercicios (pp. 18- 27- 41- 136)
		Ejercicios desde la comprensión lectora (leer)	No contiene
		Ejercicios desde la producción escrita (escribir)	No contiene
		Ejercicios desde la producción oral (hablar)	No contiene
Vérbos operadores		Escuchar- repetir, escuchar- marcar, buscar, leer- marcar, escuchar- escribir, comparar, contar.	
PERSPECTIVA DE LA PRONUNCIACIÓN DESDE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL CCI	Zonificación geolectal hispanohablante prototípica*		- Área caribeña (San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo) - Área mexicana y centroamericana - Área rioplatense y del Chaco (Buenos Aires, Montevideo o Asunción) - Área chilena (Santiago) - Área castellana (Madrid o Burgos) - Área andaluza (Sevilla, Málaga o Granada) - Área canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)
	Se relaciona la pronunciación del español con la lengua materna del estudiante		- En la unidad 1 se pide a los estudiantes escuchar e identificar las letras y combinaciones que se pronuncian diferente a su lengua materna.
	Los ejercicios dan cuenta de algunos rasgos identitarios (clase social, diversidad étnico racial, roles sociales, prácticas culturales, roles de género e identidades LGTB IQ+, edad, discapacidad)		No contiene
	Se presenta información estereotípica		No contiene
	La relación entre lengua y cultura se presenta de forma explícita o implícita		- Solo se observa esta relación en dos partes: el primero, en "cuadros de atención" y el segundo, en el último ejercicio sobre el poema japonés y las sílabas.
	Los ejercicios dan cuenta de la relación entre la competencia comunicativa y la CCI		No contiene
	Los ejercicios reflejan alguno(s) de los componentes de la competencia intercultural propuestos por Byram* y el Savor Communiquer aporte al modelo de la CCI por Rico*.		- En este manual se evidencia los componentes saber, saber ser y saber aprender de la Competencia Intercultural.
OBSERVACIONES			
- En este manual se incluye "cuadros de atención" que brindan una breve explicación sobre aspectos lingüísticos. Algunos de estos abordan aspectos de la pronunciación que dan muestra de la variedad lingüística.			
*Moreno Fernández, F. (2004). El modelo de la lengua y la variación lingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), <i>Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)</i> (p. 39). Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).			
*Byram, M. (1997). <i>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</i> . Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (p. 33)			
*Rico, C. (2012). <i>Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes</i> . Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/28203 .			