

La Práctica de la Pronunciación en Cursos de Formación de Profesores de ELE

*The Practice of Pronunciation in
SFL Teacher Training Courses*

Luciene Bassols BRISOLARA (FURG)
lucienebrisolara@furg.br

Recibido em: 03 de jan. de 2022.
Aceito em: 27 de fev. de 2022.

BRISOLARA, Luciene Bassols. La Práctica de la Pronunciación en Cursos de Formación de Profesores de ELE. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2384, p. 111-126, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12384.

Resumen: En este estudio, proponemos la elaboración de actividades para el desarrollo de la pronunciación de español como lengua extranjera para estudiantes brasileños de cursos de formación de profesores de español. La propuesta se fundamenta en la enseñanza comunicativa de la pronunciación (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010) y en algunas dificultades respecto de la pronunciación evidenciadas en el salón de clase en Curso de Letras (BRISOLARA, 2011; BRISOLARA; SEMINO, 2016; BRISOLARA; MACHRY DA SILVA, 2020). Las actividades siguen los cinco pasos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010), o sea, descripción y análisis, discriminación auditiva, práctica controlada, práctica guiada y práctica comunicativa. Asimismo, para la selección de los segmentos consonánticos trabajados en las actividades, consideramos las semejanzas y diferencias entre el portugués brasileño – lengua materna de los aprendices – y el español – lengua extranjera.

Palabras clave: Enseñanza comunicativa de la pronunciación. Dificultades fónicas. Actividades comunicativas. Español como lengua extranjera.

Abstract: In this study, we propose the elaboration of activities for the development of the pronunciation of Spanish as a foreign language for Brazilian students in Spanish teacher training courses. The proposal is based on the communicative teaching of pronunciation (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010) and some difficulties concerning pronunciation evidenced in the classroom in a Language Course (BRISOLARA, 2011; BRISOLARA; SEMINO, 2016; BRISOLARA; MACHRY DA SILVA, 2020). The activities follow the five pedagogical steps by Celce-Murcia *et al.* (2010), that is, description and analysis, listening discrimination, controlled practice, guided practice, and communicative practice. In addition, for the selection of consonant segments worked in the activities, we considered the similarities and differences between Brazilian Portuguese – the learners’ mother tongue – and Spanish – a foreign language.

Keywords: Communicative teaching of pronunciation. Phonic difficulties. Communicative activities. Spanish as a foreign language.

Introducción

En el aprendizaje de lenguas extranjeras es fundamental el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, es decir, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, a pesar de que para que la comunicación ocurra sea fundamental que los seres humanos hablen, el componente oral suele tener menor espacio en el salón de clase. Infelizmente, en las escuelas, es muy recurrente el trabajo casi exclusivo con la escritura y comprensión lectora, dejándose de lado la comprensión auditiva y la producción oral (COUTO; MACIEL, 2012; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018). De acuerdo con Llach (2007):

Considerando la importancia de la comunicación para el desarrollo del individuo y su socialización, así como la relevancia de las habilidades orales en esos procesos de interacción, el desarrollo de la oralidad adquiere un valor trascendental en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. (LLACH, 2007, p.162)

Conforme Llach (2007), es a través del componente oral que se establece la interacción y por lo tanto él es imprescindible en el estudio de una lengua extranjera. Considerando el público meta de este trabajo, o sea, estudiantes brasileños de cursos de profesorado en Letras, cuya lengua extranjera aprendida es el español, es fundamental que se estimule el uso de las cuatro destrezas. En lo referente a la comprensión auditiva, vale destacar que esta contribuye no solo para la comprensión del mensaje sino también para la percepción de los elementos fónicos de la lengua, lo que auxilia al aprendiz en el perfeccionamiento de la expresión oral. Con las actividades de escucha – el *input* del profesor, las

grabaciones presentes en libros, en internet, etc. – el alumno empieza a construir hipótesis sobre cómo funciona la lengua oral. En este sentido, tales actividades ayudan al estudiante a contrastar su lengua materna con la lengua meta, a fin de comprender cuáles son las similitudes y diferencias respecto de la pronunciación. Según Alves (2019, p.78), entender que en algunos momentos estas lenguas se acercan y en otros se alejan y que la simetría entre estos idiomas está más relacionada con la escritura que con la oralidad es importante para “la desmitificación de la creencia de que el español es una lengua fonética, por lo tanto, fácil”¹.

Organizamos este trabajo de la siguiente manera: primeramente, presentamos la sección ‘Algunas dificultades fónicas en el aprendizaje del español por estudiantes brasileños’, en la que describimos algunos aspectos de la pronunciación que los alumnos suelen tener dificultad; a continuación, en la sección ‘La enseñanza comunicativa de la pronunciación’, describimos la propuesta de Celce-Murcia *et al.* (2010); después, en la sección ‘Propuestas de actividades prácticas para la enseñanza de la pronunciación del español para brasileños’, elaboramos actividades en las que se trabajan los cinco pasos pedagógicos de Celce-Murcia *et al.* (2010). Por fin, están nuestras conclusiones y las referencias del estudio.

Algunas dificultades fónicas en el aprendizaje del español por estudiantes brasileños

Esta investigación considera la adquisición del español por hablantes nativos de portugués brasileño (PB) y, por esa razón, en el Cuadro 1, destacamos algunos fonemas del español, sus respectivos alófonos y grafemas, con el fin de discutir las dificultades que se pueden encontrar en clase, respecto de la pronunciación, y, posteriormente presentamos propuestas prácticas respecto de estos fonemas. La selección de los segmentos del Cuadro 1 adviene de los resultados encontrados en el proyecto de investigación *La percepción y la producción de sonidos de español y portugués como lenguas extranjeras*, aprobado por el Comité de Ética de la *Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*, a través de la *Plataforma Brasil*, bajo el número de proceso 10281619.9.0000.5324, y también de los estudios de Brisolara (2011), Brisolara y Semino (2016) y Brisolara y Machry da Silva (2020).

¹ En el texto original: “(...) a desmistificação da crença de que o espanhol é uma língua fonética, portanto, fácil” (ALVES, 2019, p.78).

Cuadro 1 - Algunos fonemas, alófonos y grafemas del español

Fonema	Alófonos	Grafemas
/b/	[b], [β]	b, v
/d/	[d], [ð]	d
/t/	[t], [d], [ð]	t
/r/	[r]	r, rr
/r/	[r]	r

Fuente: La autora.

Como vemos, en el Cuadro 1, en español, la consonante /b/ se puede pronunciar como oclusivo [b], en inicio de palabra, desde que antes haya un silencio (ej.: **b**ala, **v**ida) o después de una consonante nasal (ej.: **amb**os); si este fonema se encuentra en otra posición, como en ambiente intervocálico (ej.: la **b**ala, la **v**ida, **ab**razo, **av**al) su pronunciación será aproximante [β]. En posición final de sílaba o de palabra, conforme Quilis (1998), la pronunciación puede ser oclusiva [b], aproximante [β], incluso es posible la elisión de esta consonante [∅] (ej.: **ob**tener, **club**). En resumen, la diferencia está en el hecho de que en [b] los labios están totalmente cerrados, mientras que en [β] los labios están entreabiertos.

Considerando que, en portugués de Brasil, no hay la pronunciación [β] y que, además, el grafema representa al fonema /b/, pero no el grafema <v> y que este último representa el fonema /v/, dado que ambos contrastan significado (ej.: [b]ala y [v]ala), es muy probable que durante el inicio del aprendizaje del español, los brasileños digan [v]ida en lugar de [b]ida y a[b]razo en lugar de a[β]razo. También es posible que, teniendo en cuenta que, en palabras con /b/ en posición final de sílaba, en el PB, se suele insertar la vocal [i], los estudiantes pronuncien o[bi]tener en lugar de o[β]tener; lo mismo puede pasar en posición final de palabra, es decir, clu[bi] en lugar de clu[β], clu[b] o clu[∅], ya que en el PB esta consonante no ocupa el final de palabra.

Respecto de los fonemas oclusivos /d/ y /t/, en español, observamos que el primero se pronuncia como oclusivo [d] en inicio de palabra, si hay un silencio antes (ej.: **d**ama), después de consonante nasal (ej.: **and**ar) o como aproximante, en ambiente intervocálico (ej.: la **d**ama, **todo**). También según Quilis (1998), en la posición final de sílaba o de palabra, la /d/ se puede pronunciar como oclusiva [d], como

aproximante [ð] e incluso elidirse [ø] (ej.: *admirar, ciudad*)². Sobre el fonema /t/, su pronunciación se mantiene como oclusiva [t] en inicio o medio de sílaba (ej.: *тино, latir*), pero en posición final de sílaba o de palabra, conforme Quilis (1998), puede producirse como oclusiva sorda [t̚], como oclusiva sonora [d] como aproximante [ð], porque pierde un poco de la tensión articulatoria, o sufrir elisión [ø] (ej.: *ritmo, test*). A diferencia del español, estas consonantes en el PB se producen como oclusivas [t] y [d] (ej.: *táxi, televisão, terra, time, torpe, toque, turbina*), o, en algunas variedades del portugués, de acuerdo con Cristóforo Silva (2003), como africadas [tʃ] y [dʒ], si están delante de una [i] (ej.: *tia, ótimo, atmosfera, artes, dia, adivinhar, admirar*). Como podemos observar, en el PB, la producción africana puede darse independientemente si hay una <i> en la ortografía o no.

Al aprender el español los estudiantes acostumbran a realizar algunos procesos de transferencia del portugués a la lengua extranjera, como la sustitución la [t] y [d] ante [i] por [tʃ] y [dʒ] sea cuando hay una <i> ortográfica (ej.: *tía, día*) o una <e> (ej.: *artes*). Además, la forma aproximante suele ser sustituida por la oclusiva, es decir, [ð] pasa a [d] (ej.: *la dama, todo*). En posición final de sílaba o palabra se suele insertar una vocal [i] y producir estas consonantes como africadas [tʃ] y [dʒ] (ej.: *ritmo, admirar*).

Hay que aclarar que, además de las diferencias de pronunciación existentes entre el español y el portugués, el cambio de [t] por [tʃ], en español, produce un cambio en el significado en pares como *tía/chía, tino/chino, tic/chic, tico/chico*. Es decir que al pronunciar [tʃ]ino en lugar de [t]ino, para *tino*, el estudiante está provocando un ruido en la comunicación, ya que [tʃ]ino hace referencia a la palabra *chino*.

Otra característica del sistema fonológico del español es que posee dos líquidas no laterales, es decir, la vibrante múltiple /r/ y la vibrante simple o tepe /r/. La primera consonante aparece en inicio de palabra (ej.: *ropa*), después de <l>, <n> o <s> (ej.: *alrededor, sonrisa, israelita*) o en ambiente intervocálico con el dígrafo <rr> (ej.: *perro*). La vibrante simple, por otro lado, suele aparecer como segundo elemento de un encuentro de consonantes (ej.: *crema, práctica, trabajo*), en ambiente intervocálico (ej.: *pero*) o en posición final de sílaba o palabra (ej.: *carta, cantar*). Conforme Hualde (2014), en esta posición, puede haber variación entre la producción vibrante simple o vibrante múltiple; la última forma

² De acuerdo con Molina Martos (2016), en Madrid, España, también se evidencia la producción interdental sorda [θ̚] en la posición final.

suele aparecer como forma de dar énfasis. Además, hay que aclarar que, respecto de las vibrantes, solo en ambiente intervocálico se manifiesta el contraste fonémico (ej.: *perro/pero*; *cerro/cero*).

Al igual que en español, en portugués de Brasil, existen dos líquidas no laterales, o sea, /r/ y /r/. La primera, también conocida como *r-fuerte*, se puede pronunciar como [x], [χ], [ħ]³ y, en pocas zonas del sur de Brasil se manifiesta como [r] (CRISTÓFARO SILVA *et al.*, 2019). Su pronunciación se evidencia en inicio de palabra (ej.: *rosa*), en ambiente intervocálico (ej.: *carro*). La segunda, conocida como *r-débil* o *tepe*, se produce como [r] en interior de palabra (ej.: *caro*), en encuentros consonánticos (ej.: *creme*, *braço*) y en final de sílaba o palabra (ej.: *carta*, *cantar*). En esta posición, también se evidencia la producción de la *r-fuerte*. Además, así como en español, en el PB es solo en el ambiente intervocálico que se evidencia el contraste fonológico (ej.: *carro/caro*; *era/erra*).

En la adquisición del español por brasileños, es frecuente la sustitución de la vibrante múltiple [r] por la vibrante simple [r] o, incluso, por la fricativa [x], es decir, los estudiantes acostumbran a decir pe[r]o o pe[x]o en lugar de pe[r]o, para *perro*. El cambio de pe[r]o a pe[r]o genera cambio en el significado. Lo mismo pasa en las palabras *cerro*, *cero* y *cejo*, que se producen como ce[r]o, ce[r]o, ce[x]o en español. La sustitución de [r] por [r] o [x] en estos vocablos provoca ruidos en la comunicación.

La enseñanza comunicativa de la pronunciación

Celce-Murcia *et al.* (2010) presentan una propuesta para la enseñanza comunicativa de la pronunciación, tomando como base cinco pasos pedagógicos: descripción y análisis, discriminación auditiva, práctica controlada, práctica guiada y práctica comunicativa.

En el primer paso, hay una descripción del aspecto de la pronunciación que se quiere trabajar en clase. El profesor puede presentar las informaciones de manera oral o escrita y también hacer que los estudiantes reflexionen sobre el aspecto fónico, construyendo el conocimiento a partir de la discusión en clase. En esta etapa puede mostrar imágenes de la cavidad bucal, por ejemplo, haciendo que los alumnos entiendan en qué parte de la boca se produce el sonido estudiado.

³ Para oír cada sonido de los símbolos fonéticos presentados en este artículo, se recomienda acceder al siguiente sitio web <https://web.uvic.ca/ling/resources/ipa/charts/IPALab/IPALab.htm>.

El segundo paso, discriminación auditiva, foca en la audición, es decir, se hacen actividades en las que los estudiantes deben poner atención en un determinado sonido, con el fin de identificarlo y diferenciarlo de otros sonidos. Considerando las lenguas próximas, en esta etapa, se pueden analizar sonidos semejantes en ambas lenguas, por ejemplo, el portugués y el español, dando énfasis a las diferencias fónicas. En español, por ejemplo, la consonante oclusiva /b/ tiene una forma alofónica que no existe en portugués, es decir, la aproximante [β]. Se puede trabajar con audios y videos en los que los estudiantes brasileños sean capaces de percibir esa forma inexistente en su lengua materna.

En la práctica controlada, hay tareas para estimular la automatización de los sonidos, como, por ejemplo, la lectura de palabras, frases, diálogos cortos, pares mínimos. El enfoque se da en la repetición o lectura, para entrenamiento de los sonidos de la lengua.

La práctica guiada es una preparación para la práctica comunicativa, es decir, es una actividad semiestructurada, conteniendo algunas estructuras para ejercitar, pero el aprendiz se comunica de forma más libre que en la práctica controlada. En esta etapa se puede solicitar que el alumno emplee determinadas palabras en la actividad, como, por ejemplo, a partir de algunos adjetivos, caracterizar a alguien del grupo. Asimismo se puede solicitar que, a partir de una lista de palabras presentadas en un cuadro, por ejemplo, que los alumnos elaboren una noticia sobre un tema específico.

El último paso pedagógico es la práctica comunicativa; esa es una etapa más libre, comparada con las anteriores, y está direccionada para actividades en las que se expresen opiniones, puntos de vistas, o sea, que se presenten argumentaciones, por lo tanto, es fundamental que los estudiantes pongan atención tanto en la forma como en el contenido. Por esa razón, a pesar de ser una etapa menos estructural, en ella el alumno debe poner en práctica lo aprendido respecto del tópico de pronunciación. La práctica comunicativa debe aparecer al final de la unidad/propuesta pedagógica y puede ser, por ejemplo, una conversación en la que el estudiante debe dar su opinión sobre la canción que más le guste, hablar sobre los aspectos positivos y negativos del teletrabajo, presentar su punto de vista sobre el uso excesivo de las redes sociales, etc.

Hay que aclarar que la propuesta de Celce-Murcia *et al.* (2010) presupone que las actividades deben estar vinculadas a un ambiente de interacción y, por lo tanto, es fundamental que, al elaborar las

actividades para la clase, el profesor busque un objetivo comunicativo, para que estas no sean totalmente mecanicistas. Además, es importante que en cada uno de los pasos pedagógicos, haya el *feedback* del profesor para auxiliar el aprendiz en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Propuestas de actividades prácticas para la enseñanza de la pronunciación del español para brasileños

En este apartado, sugerimos algunas actividades prácticas de pronunciación a partir de las características fónicas de algunas consonantes, presentadas en el Cuadro 1, y de las posibles dificultades de estudiantes brasileños de español discutidas anteriormente, tomando como referencia los cinco pasos pedagógicos para la enseñanza comunicativa de la pronunciación, de Celce-Murcia *et al.* (2010).

Propuesta 1: Práctica de los sonidos [b] y [β]

Como primera actividad, proponemos un debate en clase sobre el tema 'vivienda', con preguntas como: ¿Cómo es tu vivienda? ¿Vives solo(a) o compartes la vivienda? ¿Vives en una casa o un piso? ¿Te gusta vivir en tu casa/tu piso? ¿Te gusta tu barrio? ¿Cómo te *parecen tus vecinos*?

Para desarrollar el paso pedagógico 1, es decir, *descripción y análisis*, sugerimos el trabajo con las formas fonéticas [b] y [β] a través del acceso al sitio web <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>. En este sitio los alumnos pueden ver el aparato fonador en movimiento y entender cómo se producen estos sonidos. Además, hay una descripción de cada sonido que, en estos casos específicamente, se informa que, en la oclusiva, los labios se cierran totalmente y el aire no pasa, mientras que en la aproximante (también denominada *expirante*) los labios se acercan, pero no se cierran totalmente. También en este sitio web están disponibles videos con la grabación de los segmentos aislados y en contexto de palabra; con estos videos los estudiantes practican el paso pedagógico 2, *discriminación auditiva*. Lo interesante es que se puede ver el movimiento de los labios del locutor y se puede comparar las similitudes y diferencias respecto de la producción de estas consonantes.

Después de esta actividad, proponemos que el estudiante use un espejo o la cámara del móvil para que pueda observar su propia

articulación y perciba la diferencia de los movimientos de los labios al producir [b], y [β]. Se puede continuar desarrollando la percepción de estos segmentos a través de actividades de percepción en las que se identifiquen cada uno de estos sonidos, por ejemplo, el profesor puede seleccionar audios auténticos, como fragmentos de entrevistas, y pedir a los alumnos que identifiquen si en algunas palabras del video, previamente seleccionadas por el docente, la consonante /b/ se produce con los labios totalmente cerrados o entreabiertos.

Como el tema es ‘vivienda’, proponemos que los alumnos oigan la grabación de un listado de sugerencias para vender una casa/un piso. Este listado también lo recibirán de forma escrita. Por ejemplo, a) establecer un precio atractivo; b) preparar la vivienda; c) presentar los puntos fuertes del inmueble; d) evitar objetos personales; e) contratar una inmobiliaria confiable y barata; f) buscar ayuda profesional para arreglar la casa; g) Recibir visitar incluso los fines de semana; h) Publicar el anuncio en las redes sociales. Estas son tan solo sugerencias y el profesor puede hacer la grabación o pedir que alguien la haga. Esta es una actividad de *discriminación* auditiva, dado que los estudiantes tuvieron un primer contacto con la forma como se pronuncia la /b/ en español. En esta actividad van a identificar y diferenciar los sonidos después de escuchar el listado de consejos. Otra alternativa para la misma actividad es acceder a los sitios web <https://pt.forvo.com/languages/es/> y <https://www.wordreference.com/es/>, con el fin de seleccionar algunas palabras para la audición. El primer sitio contiene grabaciones de hablantes de varios países hispánicos y también de hablantes no nativos; el segundo contiene grabaciones de México, Argentina y España. Al acceder a estos enlaces el profesor puede, por ejemplo, elegir algunas palabras relacionadas con el tema ‘vivienda’ y adaptar la actividad.

Para la *práctica controlada* proponemos la lectura individual del listado presentado anteriormente. Después de la lectura, pensamos en la siguiente actividad de *práctica guiada*: *Después de leer las sugerencias para vender una casa/un piso, selecciona cuatro de ellas y presenta tus recomendaciones de forma oral a tus compañeros. Por ejemplo, si eliges la opción ‘preparar la vivienda’, debes explicar cómo hacerlo.*

Para terminar, en la *práctica comunicativa*, sugerimos la siguiente actividad: *Conseguiste el empleo de tus sueños en otra ciudad e, incluso, alquilaste un buen lugar para vivir, pero necesitas vender tu casa con urgencia. Como conoces a mucha gente en las redes sociales y tienes prisa*

para la venta, envía un mensaje de audio por WhatsApp a todos tus contactos, informando sobre la venta de la casa. Recuerda describir el inmueble e informar su precio.⁴

Propuesta 2: Práctica de los sonidos [d], [ð], [t]

Para empezar, sugerimos que el profesor proponga preguntas relacionadas con el tema ‘canciones/música’. Por ejemplo, ¿Te gusta oír canciones/músicas? ¿Qué estilos y ritmos musicales te gustan? ¿Por qué? ¿Conoces a algún cantante hispánico? ¿Cuál? ¿Cuál es tu canción hispánica favorita? ¿De qué trata la canción?

A continuación, proponemos el acceso al video *Por qué la música es tan importante en nuestra vida*, presentado por el tenor español (de Granada) José Manuel Zapata, en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=1QP5QzqdU2M>. Después de la audición, sugerimos debatir las siguientes preguntas: a) Conforme Zapata, ¿cuáles son los beneficios de la música? b) En el video, Zapata dice que las nuestras emociones, los momentos y las personas importantes tienen relación con la música. A partir de lo expuesto, relata un momento importante de tu vida y di qué canción recuerdas. c) ¿Qué estilo de música sueles oír en las siguientes situaciones? Cuando estás triste; cuando estás feliz; cuando estás cansado(a); cuando quieres dormir. d) ¿Crees que la música facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras? e) ¿Te gustan las actividades con canciones en clase de español? Justifica tu respuesta.

En la actividad siguiente, presentamos algunos nombres de cantantes/grupos musicales y canciones hispánicas, y sugerimos que el profesor presente la grabación de estas palabras en clase.

Rick **Martin** (Puerto Rico) – **Tiburones**
 Sebastián **Yatra** (Colombia) – **Cristina**
Diego Torres (Argentina) – **Usted**
Tini (Argentina) – **Diciembre**
 David **Bisbal** (España) – **Diez mil maneras**
Melendi (España) – **El arrepentido**
 Sinsinati (España) – **Indios y vaqueros**

⁴ Vale destacar que Ribeiro *et al.* (2021) también hacen sugerencias para el desarrollo de la percepción y la producción de estos sonidos, proponiendo, además de actividades de percepción, la lectura de trabalenguas, y la elaboración y envío de un anuncio inmobiliario para presentar en WhatsApp o en una radio local, con el fin de desarrollar la temática *vivienda* y poner énfasis en las formas alofónicas de la oclusiva /b/.

La propuesta es que los alumnos escuchen la grabación de los nombres de cantantes, países y canciones presentados en la actividad y pongan atención en las consonantes destacadas en negrita.

Después de la audición, sugerimos que los alumnos oigan la pronunciación de la /d/ y /t/ en posición inicial de sílaba en el sitio web <https://pt.forvo.com/languages/es/>. En este sitio hay la pronunciación de varias palabras y frases del español, grabadas por hablantes de varios países. Los alumnos pueden oír, por ejemplo, las palabras *diversión* y *timbre*. La primera palabra contiene tres audios, dos voces femeninas de España y una voz masculina de Chile. En todos casos se produce como [d]. La palabra *timbre* la grabaron tres hombres, uno de *Argentina*, uno de Colombia y otro de Chile. En todas las grabaciones la producción es [t].

Con el fin de mostrar a los estudiantes que /d/ y /t/ se pronuncian de forma variable en posición final de sílaba o palabra, sugerimos el acceso al mismo sitio. Por ejemplo, al digitar la palabra *ritmo*, que contiene la consonante / t/ en posición final de sílaba, están disponibles cinco audios, tres producidos por hombres españoles, uno por un colombiano y otro por un venezolano. Los tres primeros audios muestran la pronunciación de [t], en los demás la pronunciación es [d]. También aparecen dos frases: *La música salsa tiene buen ritmo*, producida por una española, y *El mapalé es un ritmo afrocolombiano*, grabada por una colombiana. En la primera se preserva la producción de la oclusiva dental sorda y en la segunda, se apaga la consonante.

También pueden escuchar la palabra *felicidad*, con el fin de oír la producción en la posición final de palabra. En el sitio aparecen cinco audios, uno producido por una argentina, uno por una boliviana, dos por españoles y uno por una española. Al escuchar cada audio, identificamos que cuatro de ellos producen la consonante final como [ð], y un español produce [θ]. Además, hay distintos grados de relajación de la [ð], o sea, el hablante argentino produce una consonante más intensa, más fuerte en comparación con la boliviana y la española, que producen una consonante más relajada, por lo tanto, menos perceptible. A través de las actividades de audición, los estudiantes estarán practicando la *discriminación auditiva* (paso pedagógico 2) y también la *descripción y análisis* (paso pedagógico 1), ya que la idea es que reflexionen sobre la producción de estas consonantes y concluyan, con el auxilio del profesor, cuando las oclusivas se preservan en español y cuando hay variación en su producción, ocurriendo incluso su elisión.

En la actividad siguiente, el profesor debe solicitar que los estudiantes oigan una vez más el audio con los nombres de cantantes, países y canciones, con el fin de entrenar la *discriminación auditiva*. Como actividad de *práctica controlada* (paso pedagógico 3), los alumnos pueden leer los vocablos presentados en la actividad anterior, con el fin de entrenar la pronunciación de las consonantes estudiadas. Después de la lectura, como actividad de *práctica guiada* (paso pedagógico 4), se les puede solicitar que, a partir del listado con los nombres de cantantes/grupos presentados anteriormente, digan a sus compañeros el que más les gusta y por qué. Antes de esta actividad, vale la pena que el profesor presente algunas informaciones sobre cada uno de los cantantes/grupos y presenten el audio o video de las canciones mencionadas, con el fin de garantizar que los estudiantes conocen todos los cantantes presentados en la tarea para facilitar la elección.

Como *práctica comunicativa* (paso pedagógico 5), proponemos la siguiente actividad: *Imagina que integras el personal de la organización de un festival de música hispánica y estás responsable por la selección de las presentaciones de la primera noche del evento. Busca cinco cantantes o grupos hispánicos y elige al menos dos canciones para cada elección. Presenta oralmente tu selección a tus compañeros y di cómo organizaste la primera noche del evento.*

Propuesta 3: Práctica de los sonidos [r] y [r]

Para empezar a trabajar con los sonidos [r] y [r], en primer lugar, sugerimos que el profesor ponga el audio *Somos porque hablamos*, disponible en la sección *temas y subtemas: educación, comunicación y lectura*, de la página web ‘radialistas.net’⁵. Después de la audición, se puede establecer un debate en el que los alumnos presenten su punto de vista sobre el asunto. Para empezar la discusión, se les pueden hacer las siguientes preguntas: ¿Estás de acuerdo con la afirmación de que el pensamiento es hijo del habla? Justifica tu respuesta. ¿Por qué en el video se dice que René Descartes se equivocó al decir yo en lugar de nosotros? Comenta la siguiente afirmación “Si te quitan la palabra te quitan la vida”. Para ti, ¿cuál es la importancia del habla?

Como siguiente actividad, recomendamos que los alumnos oigan una vez más el audio, con el fin de poner atención a la pronunciación

⁵ Es una asociación de radialistas con sede en Quito, Ecuador, de la que participan personas de países como Cuba, Perú, Ecuador, España y Brasil. En el sitio web hay muchas grabaciones en audio, que se pueden descargar, con derechos libres, desde que citados los créditos.

del grafema <r>. A continuación se les puede solicitar a los estudiantes que escriban las palabras que contienen esta consonante. Después de escribirlas, deben reflexionar si en todos los vocablos el grafema tiene la misma pronunciación. Para sistematizar el conocimiento relacionado con las vibrantes, paso pedagógico 1: descripción y análisis, de Celce-Murcia *et al.* (2010), se les puede pedir a los estudiantes que separen en columnas las palabras con la grafía <r>, o sea, <r> *inicial de palabra*, <r> *final de sílaba/palabra*, <r> *intervocálico* y <r> *en grupos consonánticos*. Después de esta clasificación, pueden volver a discutir sobre la pronunciación de esta consonante. Como forma de síntesis del contenido, el profesor les puede explicar que, en posición inicial de vocablo (ej.: *regalo*), la lengua toca el cielo de la boca múltiples veces; a pesar de que no hay ejemplos en el audio, también puede aclarar que la vibrante múltiple se produce cuando en la grafía hay el dígrafo <rr> en ambiente intervocálico (ej.: *barro*). Cuando hay una sola <r> en ambiente intervocálico (ej.: *primero*), o cuando esta consonante está en la segunda posición del grupo consonántico (ej.: *francés*), la lengua toca una sola vez el cielo de la boca. Por fin, en posición final de sílaba o vocablo, en general se produce la vibrante simple, pero también se puede oír la vibrante múltiple a depender del país donde se hable el idioma y si se quiere dar énfasis. Se les puede solicitar la audición del audio una tercera vez, con el fin de garantizar que los estudiantes identifican y discriminan los sonidos de la vibrante simple y la vibrante múltiple, paso pedagógico 2: discriminación auditiva.

Como forma de entrenar la vibrante simple y la vibrante múltiple, sugerimos el acceso al sitio web <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>, para ver el movimiento articulatorio de los sonidos, su descripción articulatoria y la producción de los segmentos aislados y en palabras. En esta tarea, el profesor reforzará los pasos pedagógicos 1 y 2 de Celce-Murcia *et al.* (2010).

Para dar continuidad al entrenamiento de las vibrantes, recomendamos que los alumnos oigan otra vez el audio *Somos porque hablamos*, pero esta vez con su transcripción ortográfica. Después de escucharla, los estudiantes pueden hacer la lectura oral para ver si consiguen pronunciar las dos consonantes, paso pedagógico 3: práctica controlada.

Para seguir con el entrenamiento de esos segmentos, se puede elegir un trabalenguas con <r> y usar el *teléfono del susurro*, también conocido como *whisper phone*, que es un aparato muy usado en los

Estados Unidos, y que fue adaptado por la profesora de la primaria Lucienne de Castro Gomes, de Minas Gerais, Brasil, con un tubo y dos codos de PVC⁶. Este teléfono sirve para amplificar el sonido de quien lo produce y disminuir los ruidos externos a la vez, es decir, el estudiante que lo usa se escucha mejor y no escucha a sus compañeros de clase. Este es un aspecto importante en el aprendizaje de LE, ya que muchas veces en clase hay salones llenos y es difícil que el estudiante consiga poner atención en su propia voz. Este aparato funciona como un teléfono convencional en el que una parte se acerca a la oreja y la otra a la boca. Cada alumno puede elegir un trabalenguas diferente o el mismo y puede entrenar con el *teléfono del susurro*. A continuación, puede leer en voz alta a los compañeros que lo ayudarán a verificar si está produciendo las vibrantes de manera adecuada. Tanto la lectura en *el teléfono del susurro* como la lectura en voz alta en clase constituyen actividades de práctica controlada.

Otra forma alternativa de uso de este teléfono, indicada por la fonoaudióloga Renata Donadeli, en el video *Como fazer telefone de PVC! Uso terapêutico*, disponible en YouTube, es mover hacia la izquierda la parte del codo que se acerca a la boca, así un alumno estará con uno de los codos próximo a su oído y el otro alumno estará con el otro codo cerca de su boca. Esta es una forma de trabajar en parejas, en los que uno oye lo que el otro lee, actividad también de práctica controlada. Al oír al compañero, el alumno oyente puede juzgar si la pronunciación del alumno lector está correcta y también puede comprender cómo se pronuncia un determinado sonido del español.

Como forma de entrenar la práctica guiada, paso pedagógico 4, sugerimos la siguiente actividad: A continuación, presentamos algunas formas de estudiar el español: () **ordenar** párrafos de un texto, () **resumir** las ideas principales de un texto, () **sintetizar** las informaciones de un audio o video, () **escribir** un texto y () **revisar** y **corregir** los aspectos lingüísticos de un texto. a) Pon en orden de importancia (1= más importante a 5 = menos importante) las opciones presentadas; b) Presenta tu ordenamiento a los compañeros y justifica tu decisión; c) Compara tus respuestas con tus compañeros y verifica qué alumnos suelen usar las mismas estrategias que tú para estudiar español.

⁶ El *teléfono del susurro* se hace con un tubo de 1,5 pulgadas y 10cm de largo y dos codos de PVC de 40mm. Para saber más sobre el aparato, acceder al video *Qué es y cómo funciona el “Teléfono del susurro” que inventó una maestra*, en el sitio web: <https://miafm.cienradios.com/telefono-del-susurro-invento-maestra/>

Para terminar, como práctica comunicativa, paso pedagógico 5, recomendamos la siguiente actividad: *En tu opinión, ¿cómo podemos desarrollar la expresión oral en clase? Cuenta a tus compañeros qué actividades realizas con frecuencia para hablar más el idioma.*

Conclusiones

A partir de Celce–Murcia *et al.* (2010), que proponen los cinco pasos pedagógicos para la enseñanza comunicativa de la pronunciación, en este estudio, elaboramos algunas actividades comunicativas en las que se desarrolla la pronunciación de las consonantes oclusivas /b/, /d/ y /t/ y de las líquidas no laterales /r/ y /r/ para estudiantes brasileños de cursos de formación de profesores de español, con el fin de mostrar que, a pesar de que el portugués y el español presenten determinadas características fónicas semejantes, en los segmentos seleccionados para este estudio, estos idiomas se alejan respecto de la pronunciación.

La elección por elaborar actividades con base en Celce–Murcia *et al.* (2010) está relacionada con nuestra concepción de que la enseñanza de la pronunciación, no puede constituir un momento aparte de la clase, desvinculado del tópico comunicativo. En este sentido, propusimos, para cada aspecto analizado, un tópico comunicativo, y, a partir de él, trabajamos con la pronunciación. También es fundamental que, en cada actividad, tengamos en mente que, en la propuesta de Celce–Murcia *et al.* (2010), el *feedback* del profesor es esencial. Destacamos que las actividades propuestas en esta investigación son tan solo sugerencias y que el profesor puede adaptarlas a sus necesidades. Esperamos que estas actividades puedan auxiliar a alumnos y profesores en el proceso de enseñanza–aprendizaje del español como lengua extranjera, no solo en lo referente a la pronunciación, sino también en el desarrollo de la oralidad, a partir de temas que forman parte de nuestro cotidiano, como la vivienda, el habla, las canciones.

Referencias

ALVES, J. B. **Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

BRISOLARA, L. B. La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 2, p. 165–182, 2011.

BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. ¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores. 2016.

BRISOLARA, L. B.; MACHRY DA SILVA, S. O sistema consonantal do espanhol. In: ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (Orgs.). **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 159-188.

CELCE-MURCIA, M. et al. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. 2ªed. New York: Cambridge University Press, 2010.

COMO fazer telefone de PVC! Uso terapêutico, 31 ago. 2018. 1 Vídeo. (5min49seg). Publicado por el canal #Dicasdare. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=rFGvf8p-2ds>>. Consultado el 29 ago. 2021.

COUTO, L. P.; MACIEL, D. T. E. **A prática oral no ensino de espanhol**. 4º CIEPG (Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão) / ISAPG (Instituto Sul Americano de Pós-Graduação, Ensino e Tecnologia), 2012. Disponible en: <<https://silo.tips/download/a-pratica-oral-no-ensino-de-espanhol>>. Consultado el 07 sept. 2021.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

CRISTÓFARO SILVA, T. et al. **Fonética acústica: os sons do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

HUALDE, J. I. **Los sonidos del español**. New York: Cambridge University Press, 2014.

LLACH, M. P. A. La importancia de la lengua oral en clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de los aprendices. In.: E. Balmaseda (coord.), **Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE**. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño: Universidad de la Rioja, V (1), 2007, 167-174. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366>>. Consultado el 25 ago. 2021.

MOLINA MARTOS, I. Variación de la -/d/ final de palabra en Madrid: ¿prestigio abierto o encubierto? **Boletín de Filología**, Santiago, v. 51, n. 2, p. 347-367, dic. 2016. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032016000200013&lng=es&nrm=iso. Consultado el 05 sept. 2021.

OLIVEIRA, C.L.; OLIVEIRA, F. A conduta pedagógica e o ensino da oralidade nas aulas de língua espanhola para o 3º ano do ensino médio na escola Dom Henrique Ruth. **Revista Comunitas**, v.2, n.3, p.224-232, 2018.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libros, 1998.

RIBEIRO, A. et al. El enfoque de la pronunciación em libros didácticos de español como lengua extranjera em Brasil. **Revista X**, v. 16, n. 5, p. 1324-1354, 2021.