

Secuencia didáctica para la enseñanza (¿o reeducación?) de la pronunciación de los aprendientes chinos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)

(Didactic Sequence to Teach Pronunciation to Chinese Speakers at Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE))

Alejandra Olimpia Padilla Brom,¹ Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: La pronunciación es una de las habilidades en las que el aprendiente de lenguas extranjeras debe ser más preciso para evitar que se presenten malos entendidos. Si el receptor no es capaz de interpretar adecuadamente el mensaje que recibe, pueden presentarse situaciones incómodas que, generalmente, conllevan para el hablante una carga emocional que le impide desenvolverse con seguridad en la lengua meta. Tomando en cuenta la importancia de enseñar pronunciación de manera explícita en nuestras clases regulares de español, diseñamos una secuencia didáctica para los sinohablantes que estudian en el CEPE; para ello, consideramos las características propias de aprendizaje, cómo se desenvuelven dentro del aula y la diferencia fonética que existe entre las consonantes oclusivas del español y del chino mandarín. La secuencia está compuesta por siete fases que van

acompañadas de ejercicios de percepción, discriminación, producción libre, actividades lúdicas y otras que han sido adoptadas de la logopedia. Su objetivo es enseñar y corregir la pronunciación a través de la reeducación auditiva y de ejercicios motrices conscientes que el alumno realiza para lograr una pronunciación adecuada de los fonemas oclusivos de manera aislada y dentro de la cadena hablada. Con ella buscamos motivar a nuestros dedicados estudiantes chinos para que se sientan cómodos y seguros cuando se expresen en español.

Palabras clave: pronunciación, percepción auditiva, consonantes oclusivas, actividades lúdicas, logopedia

Abstract: Proper pronunciation is one of the important language skills that students of Spanish must acquire to avoid being misunderstood. If the listener cannot properly understand the nonnative Spanish speaker unpleasant misunderstanding may arise which may prevent the non-Spanish speaker from developing future language skills. Realizing the importance of explicitly teaching to our Chinese students proper Spanish pronunciation, we have developed at CEPE a comprehension didactic sequence. This includes a review of the learning process of pronunciation and how it is applied in the classroom, to this end we also emphasize the phonetic differences between the occlusive consonants of Spanish and Mandarin Chinese. The didactic sequence consists of seven parts with accompanying perceptive and discrimination exercises as well as recreational activities which have been adopted from speech therapy. The main objective is to teach and correct Spanish pronunciation through auditory and motor exercises which will lead the student to the correct pronunciation of individual occlusive phonemes as well as when they appear in word sequences. We hope that this approach will motivate our highly dedicated Chinese speakers so they feel comfortable and secure when expressing themselves in Spanish.

Keywords: Pronunciation, Auditory Perception, Occlusive Consonants, Recreational Activities, Speech Therapy

¹ Alejandra Olimpia Padilla Brom, Centro de Enseñanza para Extranjeros, Universidad Nacional Autónoma de México, Avenida Universidad 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, México. Email: jandrapb@gmail.com

Introducción

La enseñanza de la pronunciación dentro del aula de lenguas extranjeras ha ido ganando terreno en los últimos tiempos. Afirmaciones como la de Llisterri (2003), “la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera”, nos hacen reflexionar sobre la trascendencia de su instrucción explícita dentro del aula, especialmente cuando se trata de la adquisición de una lengua tan distante a la materna, como es el caso de la enseñanza de español a sinohablantes. Esta reflexión evidencia la necesidad de planear clases para cumplir este objetivo y, por ende, de crear ejercicios y actividades que favorezcan la habilidad oral de estos aprendientes.

Conscientes de lo anterior, diseñamos una secuencia didáctica en la que consideramos los aspectos lingüísticos, culturales, sociales y afectivos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de los sinohablantes que estudian en el CEPE. En dicha secuencia trabajamos las diferencias fonéticas que existen entre las consonantes oclusivas del chino mandarín y del español (Cortés Moreno 2013, 177) e incluimos actividades lúdicas para llamar su atención y motivarlos. Asimismo, respetamos su peculiar forma de aprender, dado que, como afirma Sánchez Griñán (2008, 44), estos estudiantes buscan “el éxito en los exámenes, mediante la memorización, repetición, imitación y ejercitación”.

Con esta propuesta buscamos favorecer su desarrollo fonético partiendo, primero, del plano segmental, a través de ejercicios y praxias enfocadas a reeducar la percepción, repetición y emisión aislada de los fonemas antes mencionados y, posteriormente, en el plano suprasegmental, por medio de actividades lúdicas, para que los produzcan dentro de la cadena hablada.

Antecedentes

No todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (LE) han dado el mismo tratamiento a la pronunciación; por ejemplo, el gramática-traducción la deja de lado y, en palabras de Larsen-Freeman (citado en Carrillo Melgar 2015), se inclina por las habilidades lectoras y de escritura.

En cambio, hay otros como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas que, de acuerdo con Bartolí Rigol (2005, 2), conceden “la misma importancia a las destrezas orales que a las escritas”, aunque la autora considera que se debe hacer un ajuste en cómo abordan la enseñanza de esta habilidad lingüística, dado que estos enfoques utilizan la lengua escrita como base para lograr el aprendizaje de la pronunciación lo que, en palabras de Bartolí Rigol, “puede perjudicar la adquisición fónica” (2), pues ésta debe apoyarse en la lengua oral y no en la escritura; tal como sucede cuando un hablante adquiere la lengua materna (L1).

Por su parte, Cortés Moreno (2002b, 64) refiere que los métodos que centran su atención en la enseñanza de la pronunciación son: el método fono-articulatorio y el método verbo-tonal (MVT); ambos de corte estructuralista, los cuales buscan proveer a los estudiantes de técnicas precisas dentro del salón de clases para que mejoren su habilidad oral.

Los métodos fono-articulatorio y verbo-tonal

El objetivo del método fono-articulatorio es que los aprendientes realicen conscientemente ejercicios sensomotrices. El docente les explica cuáles son y de qué manera intervienen los órganos articulatorios para emitir los diferentes sonidos de la lengua. Con el ejem-

plo, les muestra cómo modificar su posición para la ejecución de los fonemas. Los discentes deben hacer los ejercicios frente a un espejo con el propósito de observarse y palpar en sus gargantas los movimientos que realizan.

Los ejercicios que se usan con base en este método son de repetición y de pares mínimos. En los primeros, el estudiante repite mecánicamente los sonidos que escucha de algún material o del mismo profesor; en los segundos, debe contrastar dos sonidos similares y distinguir el cambio de significado que estos sufren.

El método verbo-tonal fue creado por Guberina en la década de los 50 para ayudar a rehabilitar a las personas con deficiencias auditivas. Dos décadas después, Raymond Renard lo incorporó a la enseñanza del francés, pues, siguiendo la teoría de la sordera fonológica acogida por el precursor de la fonología estructural, Polivanov, buscaba reeducar el oído de los estudiantes para que pudieran percibir los sonidos nuevos de la lengua.

La sordera fonológica, descrita por Polivanov (1931), se presenta cuando un estudiante no es capaz de percibir un sonido nuevo; al respecto, el fonetista afirma que cuando escuchamos una palabra extranjera que desconocemos, tratamos de descomponerla en representaciones fonológicas que pertenecen a nuestra lengua materna.

El MVT resalta la importancia de la entonación y del ritmo, pues asegura que la entonación es esencial para la comprensión de los enunciados y la intención del hablante. De esta manera, en las clases que siguen este método no se presentan sílabas ni palabras sueltas, sino que parten de estructuras lingüísticas complejas cuyo contenido muestra un patrón entonativo y rítmico; además de que se enmarcan dentro de situaciones comunicativas que favorecen la participación del discente.

Gil Fernández (2007, 460–61) sostiene que el MVT se basa en tres recursos para corregir la pronunciación: 1) la fonética combinatoria, donde se usan ejercicios en los que los sonidos difíciles aparezcan junto a otros que no lo son; 2) la prosodia, el sonido a trabajar debe presentarse al final de una oración interrogativa absoluta, y 3) la pronunciación matizada, en ella se exagera el modelo, deformándose el sonido que se busca corregir.

Guberina (citado en Gil Fernández 2007, 145) tenía la firme idea de que “pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal”, razón por la cual este método considera la percepción auditiva como la base fundamental para que se logre una buena pronunciación.

La percepción auditiva es descrita por Escudero (citado en Carrillo Melgar 2015) como un proceso en el que el receptor primero intenta relacionar lo que escucha con su conocimiento previo y, después, trata de decodificarlo a unidades lingüísticas significativas. En este sentido, Carrillo Melgar (2015, 4) afirma que “en la enseñanza de lenguas, la percepción auditiva es una condición que supedita la pronunciación de los sonidos”.

Diferencias fonéticas de las consonantes oclusivas del español y el chino mandarín

Los estudios sobre diferencias fonéticas realizados por Flege (citado en Llisterri 2003, 96) clasifican los sonidos de las lenguas en: a) sonidos idénticos en la L1 y la LE; b) sonidos nuevos en la LE (sin equivalencia en la L1) y c) sonidos similares en ambas lenguas. De acuerdo con Flege (1987a), la primera clasificación no representa problemas de aprendizaje, estos los atribuye a la última clasificación, pues considera que, al ser sonidos similares, provocan trans-

ferencia negativa durante el proceso de aprendizaje. Al referirse a los sonidos nuevos, como no existen en la L1, el autor comenta la posibilidad de que el aprendiente logre una producción cercana a la de un hablante nativo porque el estudiante no encontrará ninguna interferencia.

Consideramos que, en un sentido estricto, esta última afirmación no es del todo cierta, pues en la práctica nos hemos percatado de que los sinohablantes tienen serios problemas de percepción y producción con los fonemas oclusivos sonoros /b/, /d/, /g/; todos ellos inexistentes en chino, lo que provoca que los confundan con los oclusivos sordos /p/, /t/, /k/, respectivamente (Cortés Moreno 2009d).

Ese tipo de confusiones se atribuyen, en palabras de Liu (2012, 55), a “errores interlinguales por la interferencia de la lengua materna”. Dicha interferencia es obvia cuando los sinohablantes producen los fonemas oclusivos porque en español la oposición que existe entre éstos es el rasgo de sonoridad; mientras que, en chino, al ser todos fonemas sordos, la oposición se da entre aspirados (p^h, t^h, k^h) y no aspirados (p, t, k). Estas confusiones crean un déficit de comunicación entre los hablantes chinos y los demás hablantes del español.

Para subsanar estas faltas, los apoyamos tomando en cuenta los planteamientos de la logopedia, con el fin de facilitar la percepción y emisión de los sonidos que no existen en el chino mandarín.

La logopedia

La logopedia “es un ámbito de conocimiento que se dedica al estudio científico de los trastornos del lenguaje y de la comunicación”, es una disciplina que trata los problemas que afectan la articulación

de las palabras a través de técnicas de estimulación y reeducación. La logopedia puede interactuar con otras disciplinas, como la lingüística, para “resolver determinados déficits relacionados con la comunicación, el habla y el lenguaje” (Nolla y Tápías 2015, 2).

Equiparamos el problema que presentan nuestros estudiantes chinos para pronunciar las consonantes oclusivas con las dificultades de pronunciación que tienen algunos niños al momento de aprender español como L1. Hay infantes que no pueden emitir correctamente ciertos fonemas consonánticos; los más frecuentes /l/, /r/ y /s/ (Castejón y Navas 2007, 104). A este impedimento, en el plano de la psicología, se le llama dislalia, la cual, señala Perelló (1990, 5), se refiere a la incapacidad funcional de pronunciar o formar correctamente ciertos fonemas o grupos de fonemas.

La dislalia es clasificada por Fiuza y Fernández (2014, 138–139) en cuatro categorías: 1) evolutiva; 2) audiógena; 3) orgánica y 4) funcional. De estas cuatro, consideramos que dos podrían “representar” el problema de pronunciación de los sinohablantes: la funcional y la audiógena, dado que estas autoras describen la dislalia funcional como “una alteración fonemática producida por una mala utilización de los órganos articulatorios, sin que pueda advertirse causa orgánica” (138), se caracteriza porque las consonantes son alteradas, omitidas, sustituidas o distorsionadas.

Por otro lado, la dislalia audiógena, de acuerdo con Castejón y Navas (2007, 103), se presenta porque el individuo “no consigue desarrollar el patrón del habla al no percibir adecuadamente los sonidos por presentar alguna discapacidad (sordera, hipoacusia, etc.)”. Los autores apuntan que “siguiendo un criterio más descriptivo, las dislalias se han clasificado en fonéticas y fonológicas” (103); las primeras se caracterizan por los errores de articulación “en cualquier contexto silábico”, mientras que, en las segundas, las

fallas se producen sólo durante la cadena hablada, puesto que el hablante produce correctamente todos los fonemas de forma aislada.

Autores como Vez destacan la similitud que hay entre los problemas que se presentan durante la adquisición de la L1 y una LE:

Los investigadores han tenido como objetivo analizar el proceso seguido en el tratamiento de la patología de la audición y demostrar que entre la reeducación auditiva de un hipoacústico y el proceso de aprendizaje de una lengua añadida no existen diferencias de naturaleza sino de grado: por un lado, nos encontramos con sordera patológica, por otro, con sordera fonológica. (Vez 1984, 99).

Las pautas que sigue el tratamiento logopédico para corregir la dislalia funcional consisten en la realización de ejercicios de respiración y de praxias, estas son movimientos conscientes para reeducar la musculatura fonatoria.

Las praxias son descritas por Piaget como una serie de movimientos coordinados que se ejecutan de acuerdo con una función específica; al respecto Levin (citado en Gallego del Castillo 2010, 93 y 96) complementa que, para que se logre dicha ejecución, es necesario contar con una serie de operadores: motrices, psíquicos y psicomotrices; mismos que en el marco de este trabajo clasificamos como: el aparato fonador en sí, el deseo de pronunciar y la representación del movimiento que debe hacerse, y la realización misma de pronunciar (cómo ejecutar el movimiento), respectivamente.

Características culturales de los sinohablantes

Sánchez Griñán (2008, 292) comenta que algunos hablantes chinos tienen miedo “a perder la cara, que, en el entorno educativo, y especialmente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, se refleja en el miedo a no ser correctos en las intervenciones”.

Por lo anterior, es indispensable que el docente los motive con estrategias precisas para que participen activamente y el aprendizaje se vea favorecido, considerando las palabras de Bartolí Rigol (2005, 13) cuando apunta que “es muy probable que la motivación, el interés y la actitud ejerzan una influencia importante en la adquisición fónica”.

Los sinohablantes son claramente respetuosos del nivel jerárquico en todos los ámbitos, y el educativo no es la excepción, para ellos, el docente es la autoridad máxima en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el proveedor de conocimientos y, de ninguna manera, son capaces de interrumpirlo o cuestionarlo.

En este orden de ideas, el profesor debe reconocer la educación tradicional que reciben estos estudiantes asiáticos, la cual se encuentra, en palabras de Méndez Marassa (2013, 3), dentro del marco de “los valores sociales de obediencia, conformismo y persistencia”, lo que nos obliga, como docentes, a evitar comparar el desenvolvimiento de los estudiantes orientales con los occidentales, quienes, de acuerdo con el mismo autor, “están educados para desarrollar los valores sociales de asertividad, independencia y curiosidad”.

Lo anterior nos da una idea de lo difícil que les resulta interactuar a los hablantes chinos dentro del salón de clase, sobre todo cuando se trata de grupos en los que convergen diferentes culturas.

El Centro de Enseñanza para Extranjeros

Desde sus inicios, en 1921, el CEPE se ha proyectado como una inmejorable opción para que los extranjeros aprendan español y conozcan a fondo la cultura mexicana. Su principal objetivo es que los estudiantes adquieran la lengua en inmersión total, de manera significativa y a través de tareas comunicativas dentro de un ambiente multicultural. Para apoyar la adquisición de las cuatro habilidades discursivas, el Centro cuenta con asignaturas complementarias de pronunciación, comprensión auditiva, conversación, gramática, comprensión de lectura y redacción.

El CEPE ofrece ocho niveles de español, los cuales están apegados a los estándares internacionales incluidos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los cursos son intensivos pues tienen una duración de seis semanas y las clases se imparten de lunes a viernes.

Los grupos son multiculturales; se integran con un mínimo de cinco, y un máximo de quince estudiantes. Actualmente², de los 270 extranjeros inscritos en el Centro, 58 son chinos, lo que representa casi el 22% de la matrícula.

Perfil de los sinohablantes del CEPE

De los 58 sinohablantes registrados en el periodo *Otoño 2-2019*, 37 son mujeres y 21, hombres. Sus edades oscilan entre los 18 y 52 años. Cinco cuentan con formación básica (secundaria); cuatro pertenecen al nivel medio-superior (preparatoria); tres tienen carrera

² Periodo *Otoño 2*, del 23 de octubre al 5 de diciembre de 2019. Fuente: Departamento de Servicios escolares del CEPE.

técnica; 36 tienen estudios de licenciatura; nueve, de maestría y uno, de doctorado.

Aunque no hemos hecho un estudio específico al respecto, gracias a las conversaciones que tenemos con ellos en el aula, podemos clasificar a este grupo en: estudiantes de intercambio, diplomáticos y sus familiares, empleados y pequeños comerciantes. El interés que tienen por aprender la lengua varía, por un lado, están los que la necesitan “para sobrevivir” en México y, por otro, los que la requieren para obtener un grado académico.

Casi todos los alumnos de intercambio han estudiado español en China y su estancia en nuestro país depende de la duración de sus estudios; los diplomáticos permanecen en periodos de uno a cuatro años, dependiendo del cargo que desempeñen en su embajada; los empleados tienen contratos por uno o dos años, y los pequeños comerciantes llegan a México para establecerse definitivamente.

Los sinohablantes se caracterizan por ser estudiantes muy aplicados que se enfocan al aprendizaje de la gramática y, muchas veces, dejan de lado el aspecto comunicativo de la lengua. Tienden a inclinarse por el uso del diccionario y de los traductores en clase, lo que conlleva a que, constantemente, pierdan la secuencia de lo que se está estudiando.

Justificación

En nuestra labor dentro del CEPE nos hemos dado cuenta de la dificultad que tienen los sinohablantes al interactuar en español. Es notoria la incomodidad que les provoca cuando sus interlocutores les dicen que no entienden o les piden que repitan lo dicho. En oca-

siones, se ha cortado la comunicación y, peor aún, se han presentado malos entendidos cuando sus compañeros les responden algo inadecuado porque no percibieron claramente el mensaje. Cuando esto sucede, se aíslan del grupo y sólo tienen contacto con sus conacionales, lo que da como resultado que su participación sea limitada y que tomen la palabra únicamente si se les pide de manera directa que lo hagan.

A pesar de lo anterior, algunos profesores del CEPE no consideran como una tarea regular la enseñanza explícita de la pronunciación; algunos dan por hecho que los estudiantes la “irán adquiriendo con el paso del tiempo y de forma natural” y otros más argumentan que no hay tiempo para hacerlo.

Consideramos que la propuesta que presentamos puede ser un apoyo significativo para trabajar cotidianamente la pronunciación, no solo de los sinohablantes, sino de todos los estudiantes, gracias a que las actividades que se utilizan en nuestra secuencia, al ser lúdica, facilitan la creación de un ambiente relajado. Al respecto, Cortés Moreno (2012, 170) apunta que “un juego es una actividad que permite aprender divirtiéndose. El juego propicia un ambiente distendido en el que el alumno comparte con sus compañeros de juego (alumnos y profesor) una auténtica experiencia de comunicación”.

Objetivo

Nuestro objetivo es tomar como base el plano segmental de la lengua para enseñar y corregir la pronunciación de los sinohablantes a través de la reeducación auditiva y de ejercicios de repetición, imitación y praxias, para que sean capaces de asimilar y emitir los sonidos de las consonantes oclusivas en palabras aisladas. Posteriormente, situados en el plano suprasegmental, que

produzcan enunciados con la claridad y la fluidez necesarias para ser entendidos por los demás hablantes de la lengua.

Secuencia didáctica

La secuencia consta de siete fases: 1) disposición, 2) preparación, 3) reconocimiento, 4) ejercitación, 5) habituación, 6) relación y 7) uso. Las tres primeras son consideradas un “tronco común”, dado que se realizan de manera consecutiva y sirven de base para la ejecución de las cuatro restantes; estas últimas se deben repetir las mismas veces que el número de consonantes oclusivas. A continuación, describimos cada una de las fases:

Disposición

Esta primera etapa se refiere a la necesidad de contar con el compromiso y la disposición de los estudiantes para que lleven a cabo los ejercicios y praxias necesarias, tomando en cuenta que, en palabras de Bartolí Rigol (2005, 17), es importante que “el alumno se responsabilice de su aprendizaje y que tenga un papel activo en el proceso de adquisición”. En esta parte les hacemos ver que, en palabras de la misma autora (2005, 4), “tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, [...] contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos”.

Preparación

Una vez que los estudiantes están conscientes de la importancia de tener una pronunciación adecuada, tenemos una conversación in-

formal para conocer sus intereses e identificar si existen algunos errores de pronunciación particulares.

La actividad rompe-hielo para iniciar “el proceso didáctico fónico”, como lo llama Cortés Moreno (2010c), la realizamos con varias tarjetas impresas con imágenes de animales; fenómenos atmosféricos (lluvia, truenos, etc.); objetos diversos (campana, despertador, etc.); medios de transporte y de comunicación, así como con verbos (estornudar, deglutir, etc.). Las tarjetas son colocadas boca abajo para que, por turnos, las volteen y emitan la onomatopeya correspondiente.

Reconocimiento

En esta fase se trabajan los ejercicios de discriminación auditiva recomendados por el MVT, con la finalidad de reeducar auditivamente a los estudiantes. Se les presentan sonidos no articulados para que los asocien con imágenes, y sonidos vocálicos y consonánticos para que los relacionen con sus representaciones gráficas. Además, discriminan pares mínimos (primero de una sola sílaba, después, de palabras cortas) y seleccionan palabras específicas dentro de una oración.

Ejercitación

Para mejorar la pronunciación de los fonemas oclusivos es necesario que los aprendientes se ejerciten para adquirir la agilidad y coordinación de los movimientos del aparato fonador y los puedan producir de manera correcta. Es por esto que las actividades de corrección fonética que se realizan están basadas en el tratamiento

terapéutico que se les da a las dislalias funcional y audiógena propuesto por Perelló (1990).

El tratamiento logopédico que detalla este autor consiste en realizar praxias, ejercicios de relajación, audición, respiración y fonación. El profesor sirve de modelo de los ejercicios logopédicos y las praxias. Éstos son algunos ejemplos:

Tabla 1: Ejercicios y praxias

Fonema	Descripción e instrucciones
/b/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colocar un botón con un hilo amarrado detrás de los labios y jalar de él para que los labios ejerzan presión. ✓ Con los dedos colocados sobre el cartilago tiroides, articular [a] larga y juntar los labios lentamente, sin dejar de emitir el sonido.
/d/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emitir [a] larga y colocar el ápice de la lengua hasta los incisivos superiores sin dejar de articular. Para hacer notar la vibración, se deben colocar los dedos en el cartilago tiroides. ✓ Aspirar profundamente, presionar firmemente el ápice de la lengua contra los incisivos superiores y tratar de expulsar el aire por los lados de la lengua. Mientras más fuerte se busca sacar el aire, más pronto se logra la articulación.
/g/	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer gárgaras. ✓ Articular [a] larga y colocar el dorso de la lengua en el velo del paladar sin dejar de emitir el sonido, colocar los dedos sobre el cartilago tiroides.

Fuente: Perelló, 1990.

Habitación

Después de haber trabajado con la percepción auditiva y haber realizado los ejercicios y praxias, es momento de comenzar con la producción oral en contexto; al principio lo hacen por mera imitación y

repetición, posteriormente, con rimas, trabalenguas, dictados y cantando.

Los trabalenguas son de gran utilidad para el desarrollo fonético de los aprendientes de una LE por la dificultad que presentan para producir los sonidos. Por su parte, las canciones son una excelente opción en esta fase dado que, como afirman Cassany, Luna y Sanz (1994, 409), son “textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores”. De la misma manera, gracias a ellas, los estudiantes memorizan las letras y se acostumbran a emitir los nuevos sonidos.

El género musical por el que nos inclinamos es el son mexicano³ porque sus coplas pueden tener de tres a diez versos, los cuales alternan heptasílabos y octosílabos, el número de sílabas que predominan en la segmentación de las unidades melódicas más extensas del español (Plan Curricular del Instituto Cervantes 2006, 170). Asimismo, los versos se repiten constantemente y de una manera muy particular: podemos decir que van de “ida y vuelta”, para entender esto, baste como ejemplo las siguientes coplas:

Tabla 2: Coplas

<i>Muy buenas noches, señores, señoras y señoritas, señoras y señoritas, muy buenas noches, señores; a todas las jovencitas</i>	<i>Pobrecita guacamaya, ¡ay, qué lástima me da!, ¡ay, qué lástima me da!, pobrecita guacamaya.</i>
---	--

³ También conocido como huapango, el son es un género musical que se caracteriza por su ritmo, “que es una combinación de 3/4 y 6/8, a la que se añade con frecuencia el de 5/8”. Reuter, 1988, 158.

<i>de rostros cautivadores van las trovas más bonitas de estos pobres cantadores.</i>	<i>Se acabaron las pitayas, y ahora sí, ¿qué comerá?, pobrecita guacamaya, ¡ay, qué lástima me da!</i>
---	--

Fuente: Reuter, 1988

Relación

Es en esta etapa que se da el acercamiento a la prosodia, siguiendo el orden en el que los sinohablantes acceden a la entonación española: 1) entonación declarativa; 2) de las preguntas pronominales; 3) de las preguntas absolutas, y 4) de los enunciados enfáticos (Cortés Moreno 2002b, 79).

Las actividades lúdicas correspondientes a esta fase ponen énfasis en la acentuación y entonación; un ejemplo de ellas consiste en formar parejas a las que se les proporciona un mazo de tarjetas con cuatro palabras diferentes, relacionadas con vocabulario de profesiones, oficios, verbos, lugares y objetos en general. Un alumno toma una tarjeta y, sin que la vea su compañero, elige una palabra para “dibujarla” en silencio, es decir, no debe hablar y solo puede asentir o negar con la cabeza a las preguntas cerradas que su compañero le formulará para tratar de adivinar qué está dibujando (por ejemplo: ¿es una enfermera?, ¿es una doctora?, etc.). El objetivo es que produzcan la inflexión final ascendente.

Uso

Al ser la última fase, se espera que utilicen todo lo practicado hasta el momento para interactuar de manera espontánea. Es aquí donde se verifica si han asimilado el sistema fonológico del español: el ritmo y la entonación, y si son capaces de comunicarse de manera

clara y fluida. Para facilitarles esta demostración, deben hablar de temas de la vida cotidiana y de situaciones que les resultan completamente familiares.

Para llevar a cabo una de las actividades lúdicas correspondientes a esta etapa, usamos tarjetas impresas con una pregunta y tres posibles respuestas relacionadas con las tradiciones y costumbres de México y China. En este ejercicio participa todo el grupo; el profesor es el encargado de leer las preguntas en voz alta y los estudiantes, divididos en dos equipos, se ponen de acuerdo para elegir la respuesta correcta. Cabe mencionar que la información sobre las tradiciones y costumbres chinas ha sido proporcionada por los mismos estudiantes durante varios periodos en el CEPE.

Conclusiones

Para que la comunicación oral en una LE se dé de manera adecuada es necesario que el hablante tenga una pronunciación inteligible, lo que permitirá que el oyente interprete correctamente el mensaje y no existan confusiones ni malos entendidos.

Los profesores de LE deben reconocer que es indispensable enseñar pronunciación dentro del aula de manera explícita. Para ello, deben transmitir a los estudiantes la importancia de producir correctamente los sonidos de la LM, no solamente de palabras aisladas, sino dentro de contextos específicos y respetando el ritmo y la entonación de la lengua con la finalidad de transmitir, lo más cercano posible, de forma natural, sus ideas y sentimientos. Del mismo modo, el docente debe crear un ambiente propicio para realizar ejercicios de percepción auditiva y las demás actividades que favorecerán la adquisición de una producción oral eficiente.

Con el objetivo de apoyar el desarrollo fonético de los sinohablantes que estudian en el CEPE, presentamos la secuencia didáctica que estamos seguros apoyará la enseñanza de la pronunciación en las aulas del Centro, pues proporciona a los profesores todo lo que necesitan para llevar de la mano a los estudiantes durante su instrucción. Lo que se traducirá en interacciones orales que llevarán la comunicación entre los hablantes a buen puerto.

REFERENCIAS

- Bartolí Rigol, Marta. 2005. "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras". *Phonica* Vol. 1: 1-27. Acceso el 12 de octubre de 2019. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Carrillo Melgar, Elena. 2015. *La enseñanza aprendizaje de la pronunciación de las vocales del español: el caso de estudiantes adultos de habla inglesa*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castejón Costa, Juan Luis y Navas Martínez, Leandro, eds. 2007. *Unas bases psicológicas de la educación especial*. España: Editorial Club Universitario.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2002b. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2009. *Fonología china*. Barcelona: Herder.

- Cortés Moreno, Maximiano. 2009d. “Chino y español: un análisis contrastivo.” En *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, compilado por Alberto Sánchez Griñán y Mónica Melo, 173–200. Buenos Aires: Voces del sur.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2010c. “Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación.” En *El currículo de E/LE e Asia-Pacífico, Actas del I CELEAP*, Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas, 39–58. Acceso el 2 de noviembre de 2019. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2012. *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y de las segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2013. “Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras.” *Monográficos SinoELE. IV Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES): La enseñanza del español para sinohablantes en contextos*: 173–208. Acceso el 27 de septiembre de 2019. http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_173-208.pdf.
- Fiuza Asorey, María José y Fernández, María Pilar. 2014. *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual Didáctico*. Madrid: Pirámide.
- Gallego del Castillo, Francisco. 2010. *Esquema corporal y praxia: bases conceptuales*. España: Editorial deportiva.
- Gil Fernández, Juana. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Volumen A*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Llisterri, Joaquim. 2003. “La enseñanza de la pronunciación.” *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1: 91–114. Acceso el 10 de septiembre de 2019. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf.
- Liu, Nian. 2012. *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Acceso el 12 de octubre de 2019. https://ddd.uab.cat/pub/trerepro/2012/hdl_2072_2099_07/Trabajo_de_investigacion-Liu_Nian.pdf.
- Méndez Marassa, Eduardo. 2013. “La enseñanza del español como L3 en la educación universitaria en Hong Kong: un intento de correcta acotación de nuestro objeto de estudio”. *Signos ELE* (Revista de español como lengua extranjera). Acceso el 14 de octubre de 2019. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2004>.
- Nolla, Anna y Tápias, Anna. 2015. *La logopedia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Polivanov, Evgenij. 1931. “La perception des sons d'une langue étrangère.” *Travaux du Ceele Linguistique de Prague* 4. París: Congrès de Prague.
- Perelló, Jorge. 1990. *Trastornos del habla* (5.ª ed.) España: Masson, S.A.
- Reute, Jas. 1988. *La música popular de México. Origen e historia de la música que canta y toca el pueblo mexicano*. México: Panorama.

- Sánchez Griñán, Alberto. 2008. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque Comunicativo*. Tesis doctoral. España: Universidad de Murcia.
- Sánchez Griñán, Alberto José y Melo, Mónica. 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Vez Jeremías, José Manuel. 1984. *Claves para la lingüística aplicada*. Cuadernos de Lingüística No. 5. Málaga: Librería Ágora, S.A.

SOBRE LA AUTORA

Alejandra Olimpia Padilla Brom: Maestra en lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. Profesora de español como lengua extranjera y de formación de profesores, con especialidad en enseñanza de español a sinohablantes. Está adscrita al Departamento de español del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México en Ciudad Universitaria, Ciudad de México, México.