



LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE DE A1–B2

1 INTRODUCCIÓN

El principal objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es alcanzar el éxito comunicativo. Dado que esto no es posible sin un dominio de la pronunciación¹, ya que la falta de este componente dará lugar a malentendidos en la comprensión e interpretación de los mensajes hablados, entendemos que es esencial enseñarla en todos los niveles del aprendizaje de la lengua extranjera.

La enseñanza de la pronunciación en general ha tenido una importancia desigual dentro de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el protagonismo que ocupó en el movimiento reformista hasta el papel secundario que ha tenido tras la introducción del enfoque comunicativo. Si comparamos la pronunciación con otros niveles lingüísticos, entenderemos por qué algunos autores la consideran la “Cenicenta” de la enseñanza de lenguas extranjeras (Kelly 1964: 60–87). El cambio de enfoque en la enseñanza de LE afectó considerablemente a la pronunciación, ya que se rechazaron las técnicas de los métodos estructurales pero no se propusieron otras, diseñadas desde el punto de vista comunicativo. El resultado de estas contradicciones es una presencia poco sistemática en la enseñanza del componente fonológico de los manuales. Por lo tanto, en la enseñanza actual de lenguas extranjeras es frecuente relegar la pronunciación, y sobre todo la prosodia, a un segundo plano debido a las razones siguientes (Cortés 2002a: 70):

1. Falta de conciencia de la importancia de la entonación por parte de los diseñadores de materiales y de los profesores.
2. Formación inadecuada del profesorado en el ámbito fónico y, sobre todo, en la didáctica de la pronunciación.
3. Escasa atención a los fenómenos suprasegmentales, al ser la tradición fonológica segmental, centrada sobre todo en los fonemas.
4. Creencia de que la entonación es un fenómeno complejo, difícil de describir, o incluso imposible de enseñar.
5. Creencia de que la adquisición de la entonación se aprende sencillamente a base de escuchar la LE en clase.

* marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

1 En este artículo atenderemos al sentido más amplio de la pronunciación que, aparte de la articulación de los sonidos de una lengua, abarca también el componente prosódico: acentuación, ritmo y entonación.

En este trabajo se pretende analizar el lugar que ocupa la pronunciación en la enseñanza de ELE y en los manuales más recientes. El objetivo que se persigue es determinar si las dos dimensiones de este componente lingüístico (segmental y suprasegmental), tan distintivas e importantes, siguen ocupando un lugar secundario, es decir, si persiste el desequilibrio que venimos observando entre la enseñanza de la pronunciación y la de los otros aspectos lingüísticos. Trataremos de comprobar si la enseñanza de la pronunciación es sistemática, si se sigue una progresión que vaya de la percepción o sensibilización a la producción, en qué orden se enseñan y practican los sonidos, la acentuación y la entonación, qué tipología de ejercicios prevalece y el lugar que ocupa la (auto)evaluación de la competencia fonológica. Asimismo, este análisis se complementa con las características principales de la adquisición de la pronunciación y de la prosodia, y con las aportaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y los descriptores de evaluación de pruebas orales en los exámenes DELE.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) contempla el término *pronunciación* en didáctica de las lenguas en dos sentidos: “en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación)”. En este artículo atenderemos al sentido más amplio.

2 ADQUISICIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN

La adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera, que incluye la prosodia en su sentido amplio, es uno de los conocimientos lingüísticos que más se ve influido, por un lado, por los rasgos fonéticos y fonológicos de la lengua materna del hablante y, por otro, por las situaciones psicológicas, sociológicas y físicas en las que se encuentra el hablante, entre ellas, la edad. Existen muchas teorías que sostienen que la edad es el factor clave para poder llegar a tener “un acento” parecido al de un nativo. Scovel (1969), quien aboga por la hipótesis del período crítico, argumenta que un adulto no puede llegar a un acento nativo y llama a esta incapacidad “el fenómeno de Joseph Conrad”². Apoya su teoría en el fenómeno de la lateralización de Lennenberg (1967), según el cual el cerebro se separa en dos hemisferios con funciones diferentes hasta la pubertad. Por lo tanto, el periodo anterior a la lateralización, llamado *período crítico*, representa biológicamente la etapa más propicia para la adquisición de LE por la plasticidad y capacidad para alcanzar el acento nativo. Sin embargo, esta teoría recibe muchas críticas, entre ellas también la de Neufeld (1987), quien defiende la fosilización fonológica en los adultos (que ya se han formado unos hábitos psicológicos) debido a que los profesores les exponen a situaciones de aprendizaje inadecuadas mediante las que se forman imágenes acústicas inexactas de la lengua extranjera. Mediante su experimento comprobó que los adultos expuestos a suficiente *input* de la lengua meta para formar imágenes acústicas correctas, sin tener la posibilidad de

2 Joseph Conrad, el famoso escritor polaco, escribió su obra en su segunda lengua, el inglés, que la dominó a la perfección por escrito pero la habló con un fuerte acento polaco, ininteligible para los ingleses.

destruirlas con las de su propia lengua, llegan a conseguir el acento nativo. De hecho, Neufeld (ibid.) ha comprobado que si el ritmo y la entonación es lo primero que se enseña a los adultos, podrán alcanzar una pronunciación muy parecida a la de un hablante nativo. Sin embargo cabe señalar que la competencia de un aprendiz o usuario de una LE nunca será igual a la del hablante nativo por el simple hecho de que aquel no lo es.

Parece que, por ser mucho más difíciles de describir y analizar, los rasgos suprasegmentales tienen menos importancia que los segmentales y que “la entonación, el acento o el tono, lo mismo que la cantidad, son fonemas que la moderna lingüística tiende a considerar como secundarios, en oposición a los fonemas primarios o segmentales” (Lorenzo 1980: 39) aunque “[...] se notan menos las faltas de la articulación de los sonidos teniendo una buena entonación; por el contrario, una mala entonación desvirtúa casi por completo la pronunciación” (Malmberg 1964: 35). Muchos lingüistas defienden la adquisición previa de los rasgos suprasegmentales que los segmentales, aunque, como veremos a continuación, los manuales de ELE normalmente escogen el orden contrario:

Por ser la entonación [...] uno de los primeros elementos del lenguaje que se aprenden, pertenece a un nivel de conocimiento más bajo que los rasgos fonéticos adquiridos más tarde y, por lo tanto, más difíciles de desterrar después de que el aprendiz de una lengua extranjera ya posee un buen nivel en la pronunciación de los segmentos. (Carcedo González 1998: 229)

Efectivamente, las características prosódicas son las que primero aprenden los niños en su lengua materna y las últimas en perderse al adquirir otra lengua, de modo que la entonación debería enseñarse igualmente desde los primeros días del nivel 0: una buena adquisición de la entonación y del ritmo desde un primer momento asegurará una mejor comprensión auditiva. (Hidalgo Navarro/Cabedo Nebot 2012: 31).

Además, Cortés (2002a: 69) sostiene que los hispanohablantes suelen ser más comprensivos con las faltas de pronunciación de los sonidos y de posición del acento pero intransigentes en el ámbito de la entonación, ya que este tipo de falta pueden interpretarla, en casos extremos, como una falta de educación.

Asimismo, Gospodarič (2004:194) comprueba con su investigación de percepción de los sonidos, de la acentuación y de la entonación en los hablantes eslovenos que “el mayor problema lo representa la identificación correcta de la entonación, seguida por la acentuación y los sonidos, cuya percepción correcta no parece ser difícil para los eslovenos” y concluye:

Este hecho nos da una prueba muy importante para sostener la teoría de que no solo los sonidos, que han sido tradicionalmente el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación, sino que también y, sobre todo, la prosodia desempeña un papel decisivo en la pronunciación correcta y legible y debe, sin lugar a dudas, ocupar la mayor parte del tiempo en la enseñanza de la pronunciación. (ibid.)

En resumen, la adquisición correcta de la prosodia exige un *input* suficiente desde el principio del aprendizaje de LE precediendo al aprendizaje del nivel segmental.

2.1 La pronunciación según los niveles de aprendizaje

El *MCER* (2002: 113–114) divide las competencias comunicativas de la lengua en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Las lingüísticas hacen referencia a la habilidad del aprendiz para crear enunciados correctos. Entre las seis competencias, la fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los sonidos, los rasgos fonéticos, la composición y la reducción fonética por una parte, y la fonética de las oraciones (prosodia) por otra, que consiste en el acento y el ritmo de las oraciones y la entonación. El documento ofrece en total 32 parrillas o escalas holísticas y analíticas de descriptores de niveles de lengua pero solo una de ellas cubre el dominio de la pronunciación.

Parece que los niveles establecidos por el *MCER* (2002) dan prioridad a la fluidez frente a la correcta o perfecta pronunciación. Se asume como normal que en los niveles iniciales (A1 y A2) y en el nivel B1 los hablantes tengan un “acento extranjero” que no pierden hasta el nivel B2, cuando “han adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales” (2002: 114). Solo a partir de este nivel se hace referencia a la entonación. Además, para el *MCER* el nivel C1 es el más alto que se puede alcanzar en la pronunciación, a diferencia de otros componentes de la lengua, en los que se puede llegar al C2. Esto supone que la pronunciación y la entonación no se evalúan igual que el resto de componentes de la lengua. Pareciera, por tanto, que para el *MCER* la pronunciación y la entonación perfectas son inalcanzables y/o innecesarias. Esta actitud toma en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa y la teoría de las multicompetencias (Cook 1992, 1999) que defiende la idea de que los usuarios de una segunda lengua o LE son personas diferentes del hablante nativo monolingüe y que el modelo predominante al hablar de competencias comunicativas no tiene que ser el hablante nativo sino un usuario de varias lenguas como hablante plurilingüe, quien con sus multicompetencias piensa de manera distinta a los hablantes monolingües, ya que la multicompetencia es un estado distinto de la mente (Cook 1992).

En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007), a diferencia de los demás inventarios que respetan los seis niveles establecidos por el *MCER*, el tratamiento de los aspectos fónicos se realiza agrupando los seis niveles en las tres etapas (A, B y C), argumentando que sería “técnicamente muy difícil establecer una gradación más pormenorizada” (2007: 44). En la introducción al tercer capítulo, “Pronunciación y prosodia”, se explica que el principal objetivo en la fase A (A1 y A2) es reconocer los patrones fónicos del español y producir sus esquemas básicos, mientras que en la etapa B es necesario que el alumno vaya ajustando progresivamente su pronunciación a la del español y que consiga expresar con ella determinados estados de ánimo. En la fase de perfeccionamiento, la etapa C, la pronunciación del alumno debería asemejarse a un hablante nativo teniendo en cuenta la adecuación de la entonación a estados de ánimo, intenciones pragmáticas y saber modificar el tempo y la articulación conforme a la situación comunicativa (2007: 168). El inventario de “Pronunciación y prosodia” incluye

los siguientes elementos: 1) La base de articulación, 2) La entonación, 3) La sílaba y el acento, 4) El ritmo, las pausas y el tiempo (2007: 169–180).

Las escalas de calificación de las pruebas de expresión e interacción orales en los exámenes DELE (Instituto Cervantes, Guía del examen A1–C2, en línea) no hacen ninguna referencia a la pronunciación y prosodia en las escalas holísticas pero sí en las analíticas. Estas contienen en los niveles A1 y A2 el criterio de pronunciación aparte de coherencia, corrección y alcance, y en los niveles B1–C2 el criterio de la pronunciación se sustituye por la fluidez. Se hace referencia a la entonación dentro de la categoría de coherencia en los niveles C1 y C2.

Dado que las escalas fonológicas parecen escasas, a continuación proponemos unos descriptores que nos parecen más detallados. Se trata de los seis niveles elaborados por Horner (2014) que traducimos aquí del inglés al español:

Tabla 1. Escala fonológica holística según Horner (2014)

A1	Dominio suficiente de los sonidos para poder ser comprendido, pero no todo el tiempo y con cierta dificultad. Dominio suficiente de la acentuación de la palabra para poder ser comprendido, pero no todo el tiempo y con cierta dificultad. El hablante necesita repetición o aclaración.	Sufficient command of sounds to be understandable, but not all of the time and with some difficulty. Sufficient command of word stress to be understandable, but not all of the time and with some difficulty. The interlocutor will need to ask for repetition or clarification.
A2	Dominio suficiente de los sonidos para poder ser comprendido, pero con cierta dificultad. Dominio suficiente de la acentuación de la palabra para poder ser comprendido, pero con cierta dificultad. El hablante puede necesitar una repetición o aclaración.	Sufficient command of sounds to be understandable, but with some difficulty. Sufficient command of word stress to be understandable, but with some difficulty. The interlocutor may need to ask for repetition or clarification.
B1	Control suficiente de los sonidos para poder ser comprendido. Control suficiente de la acentuación de la palabra para poder ser comprendido. Se producen errores de pronunciación, pero solo de vez en cuando interfieren en la comprensión.	Sufficient control of sounds to be understandable. Sufficient control of word stress to be understandable. Mispronunciations occur, but only occasionally interfere with understanding.
B2	Se entiende al hablante. Hay errores de pronunciación, pero no interfieren en la comprensión. Se acentúa la frase, pero no siempre con éxito. Se utilizan patrones de entonación básicos, pero no siempre con éxito.	Speaker is understood. Mispronunciations occur but do not interfere with understanding. Sentence stress is used but not always successfully. Basic intonation patterns are used, but not successfully all the time.

C1	Se entiende al hablante fácilmente. Los errores de pronunciación son escasos. La acentuación de la frase se hace con éxito en la mayoría de los casos. La entonación se utiliza, pero no siempre con éxito.	Speaker is easily understood. Mispronunciations are rare. Sentence stress is used successfully most of the time. Intonation is used but not always effectively.
C2	Se entiende al hablante fácilmente. Los errores de pronunciación son escasos. La frase se acentúa con éxito en la mayoría de los casos. La entonación se hace con éxito en la mayoría de los casos.	Speaker is easily understood. Mispronunciations are rare. Sentence stress is used successfully most of the time. Intonation is used successfully most of the time.

En el caso de los aprendientes eslovenos, las escalas se pueden complementar con la propuesta de una secuenciación para la enseñanza de la pronunciación española a hablantes eslovenos de Gospodarič (2003: 127–128; 2004: 196). Su propuesta contiene una secuenciación para los seis niveles de A1 a C2 indicando los contenidos concretos dentro de los tres elementos: los sonidos, la acentuación y la entonación. A diferencia de las otras escalas presentadas anteriormente, esta incluye la enseñanza de la entonación en todos los niveles, ya a partir del nivel A1. Se precisa qué sonidos, patrones entonativos, acentuación de las sílabas y ritmos enseñar a cierto nivel. No obstante, la autora destaca que “los contenidos elegidos deben ser modificados conforme a las necesidades de los alumnos y otras circunstancias que acompañan un curso particular” (2004: 195).

3 LA PRONUNCIACIÓN EN LOS MANUALES DE ELE

Según diversos autores (Casany/Landa 2010; Cortés Moreno 2002a; 2002b; Hidalgo Navarro 2015; Otero Doval 2013) la presencia del componente fonológico en los manuales es escasa y, en la mayoría de los casos, lo abordan de manera general sin tratar de manera sistemática los elementos suprasegmentales:

En los manuales de ELE solo hay, comúnmente, un único tema dedicado a la pronunciación, que suele centrarse en las consonantes, las vocales y las combinaciones de ambas, dejando de lado temas tan importantes como la acentuación y la prosodia, imprescindibles para la correcta pronunciación del español. (Casany/Landa 2010)

Asimismo, Cortés Moreno (2002a: 69) confirma este puesto marginal en los manuales de ELE de la enseñanza de la pronunciación, y de la entonación en particular, tras una revisión de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en la que constata que “en una proporción considerable de las obras consultadas la entonación o bien no se menciona o bien ocupa un puesto secundario”.

Gospodarič (2003), en su análisis de 17 manuales de ELE de niveles variados publicados entre 1990 y 2002, que representan el enfoque comunicativo ecléctico, señala que “la pronunciación vuelve a considerarse importante y encuentra su espacio en los

manuales, que ofrecen al alumno una práctica más significativa y contextualizada” (2003: 63) pero con el objetivo principal de conseguir una pronunciación inteligible como parte esencial de la competencia comunicativa. De los 17 manuales analizados, solo siete de ellos contienen actividades para la práctica de la pronunciación tanto de los elementos segmentales como suprasegmentales, mientras que los otros se limitan solo a algunos elementos básicos en los niveles iniciales y no incluyen la enseñanza de la entonación. La autora destaca el manual *Sueña*, “que desarrolla la corrección fónica a través de todos los niveles siguiendo los parámetros de dificultad y legibilidad umbral” (2003: 104). Por el contrario, la mayoría de los manuales empieza con la práctica de los sonidos, sobre todo las consonantes, y en los niveles intermedios continúa con las prácticas de la acentuación y la entonación, lo que indica lo contrario a la teoría de la adquisición. En relación a la tipología de ejercicios, según la autora, prevalece el enfoque tradicional en la enseñanza de la pronunciación, intuitivo-imitativo. Los manuales de los años 90 añadieron a los ejercicios del tipo “escucha y repite” o “escucha y señala” de los años anteriores más contexto y soporte visual y la descripción explícita de algunos rasgos fonéticos o fonológicos españoles. Sin embargo, los ejercicios siguen siendo controlados o semi-controlados, lo cual no favorece el uso de la prosodia interactiva y creativa del alumno.

3.1 Análisis de los manuales *Diverso*, *Gente hoy* y *Bitácora*

Atendiendo a lo anterior, trataremos de averiguar el papel de la enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE recientemente publicados en España. La muestra la constituyen los manuales de español general más novedosos y, a la vez, ya certificados por el Ministerio de educación esloveno como los manuales que se pueden usar en las escuelas de secundaria en Eslovenia. Hemos analizado los libros del alumno y los cuadernos de ejercicios de, al menos, dos niveles de cada manual. Cada uno representa, a su vez, tres (sub)enfoques diferentes dentro del enfoque comunicativo ecléctico: *Gente hoy 1, 2, 3* aplica el enfoque por tareas; *Diverso 1, 2* favorece el enfoque intercultural; y *Bitácora 1, 2, 3* se adscribe al enfoque léxico. Se ha analizado la serie completa de los niveles accesible en la primavera de 2016, así que *Diverso* abarca los niveles A1 y A2, *Bitácora* del A1 al B1, y *Gente hoy* del A1 al B2. Nos hemos centrado en las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Los manuales siguen una enseñanza sistemática de la pronunciación por unidades y niveles?
- 2) ¿En qué orden se presentan los elementos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (acentuación y entonación)?
- 3) ¿Cuál es la tipología de actividades? (intuitivo-imitativa, analítica, integrada)?
- 4) ¿Se tiene en cuenta la competencia fonológica como una de las competencias lingüísticas en la (auto)evaluación?

3.1.1 Diverso 1, 2

Los autores de este manual han previsto una enseñanza sistemática de la competencia fonológica que se aprecia ya en el índice de los dos libros. En *Diverso 1* prevalece lo segmental (sonidos), con la excepción de la enseñanza de la entonación interrogativa en

la unidad 1, después de haber introducido el alfabeto y los sonidos en la unidad 0. Tras esto, dos unidades se dedican a las vocales (la sinalefa, y/e), mientras que las demás se centran en las consonantes en forma de pares (r/rr, g/j, ch/ll, c/z, ll/y).

Diverso 2 continúa con el tratamiento de las consonantes (b/v, consonantes oclusivas) pero prevalece el tratamiento suprasegmental de la acentuación (el acento prosódico, ortográfico, el diptongo, el hiato, la acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos y los acentos diacríticos). En el nivel A2 no se tiene en cuenta la enseñanza de la entonación. En relación a la tipología de las actividades, podemos constatar que en la mayoría se usa la técnica “escucha y repite”, “escucha y marca” o “escucha y escribe”, pero en algunos casos se añade otro ejercicio de sensibilización³. Cada unidad presenta los contenidos con las reglas de “Ortografía y pronunciación” en un cuadro siempre marcado del mismo color. Estas reglas se repiten en las páginas de gramática finales. Los dos libros contienen una página dedicada a la autoevaluación al final de cada unidad, en la cual encontramos siempre los mismos criterios para evaluar la expresión dentro de la destreza de producción oral: “Hablas con fluidez. Hablas con una buena pronunciación y entonación”, mientras que los criterios para lengua y contenido cambian. En la misma página del cuadro “Mi progreso” el alumno puede valorar con *bien*, *adecuado* o *mal* los nuevos conocimientos de pronunciación aprendidos en cierta unidad.

Tabla 2. El componente fonológico en el libro del alumno y cuaderno de ejercicios de *Diverso 1 y 2*

COMPONENTE FONOLÓGICO	Diverso 1 (A1)	Diverso 2 (A2)
Secuencia	Los sonidos, la entonación interrogativa, la sinalefa y las consonantes	Las consonantes, el diptongo, el hiato y la acentuación
Localización	En cada unidad En el apéndice gramatical	En cada unidad En el apéndice gramatical
Tipología de las actividades	Escucha, observa, marca, repite, busca más ejemplos	Lee, subraya, escucha, observa, marca, repite, busca más ejemplos, clasifica
Autoevaluación	Uno de los criterios de producción oral y en “Mi progreso” (los nuevos conocimientos)	Uno de los criterios de producción oral y en “Mi progreso” (los nuevos conocimientos)

3.1.2 Gente hoy 1, 2, 3

Una mirada al índice del manual nos dice que no se tiene en cuenta una enseñanza sistemática de la pronunciación. Con una lectura más detenida del libro del alumno, en *Gente hoy 1* vemos que al principio se trata de sensibilizar al alumno sobre los diferentes

3 *Diverso 1*: “Busca más información en internet sobre la entonación en español. *El Atlas interactivo de la entonación* es un sitio interesante” (p. 25); *Diverso 2*: “Busca 20 palabras en la unidad y clasificalas en agudas, llanas y esdrújulas” (p. 27), “¿Existen los diptongos en otras lenguas que conoces?” (p. 65).

acentos en español: por ejemplo, en la página 27 hay un ejercicio de una audición con tres versiones de la misma conversación. Se usa la tipología intuitivo-imitativa (“escucha y anota”, “escucha y observa”). El apéndice gramatical contiene un apartado sobre sonidos y grafías. El cuaderno de ejercicios de *Gente hoy 1* ofrece más contenidos para desarrollar la competencia fonológica que el libro del alumno. Empieza por los sonidos y la ortografía y continúa con la distinción entonativa entre una frase interrogativa y afirmativa (marcar, repetir), y al final del cuaderno el alumno tiene que fijarse en la entonación que expresa la información principal (escuchar, marcar). En relación con los sonidos, se enseñan las consonantes r/rr y b/v y la sinalefa de las vocales, mientras que de la acentuación, solo la sílaba tónica. Al alumno se le ofrece la posibilidad de autoevaluar no solo gramática, vocabulario, lectura, audición, escritura y cultura, sino también fonética y pronunciación a pesar de no ofrecer muchos contenidos sobre esto.

En *Gente hoy 2* nos centraremos en el cuaderno de ejercicios, ya que el libro del alumno solo contiene dos menciones en el apéndice gramatical: se refiere al orden de la frase y la entonación⁴ y al cambio de la sílaba tónica en los verbos irregulares (p. 130). Los ejercicios del cuaderno se ciñen a las vocales: la interferencia entre lengua materna y extranjera, la sinalefa (escuchar y practicar la lectura de un poema) y se propone una estrategia para mejorar la pronunciación memorizando poemas o canciones⁵. Así que los materiales de *Gente hoy 2* contienen un poco de los tres elementos: sonido, acentuación y entonación.

En *Gente hoy 3* solo encontramos unas actividades de pronunciación en el cuaderno de ejercicios. Esta vez solo se refieren a la entonación. Una página entera dedicada a las estrategias de aprendizaje llamada “Así puedes aprender mejor” explica el papel de la entonación (el tono) en las intenciones comunicativas y lo relaciona con los estados de ánimo⁶. En el apartado sobre las estrategias de aprendizaje de la última unidad, la explicación sobre el papel de la entonación se complementa con el contexto de la conversación coloquial y se presenta el tono vivencial con su gran carga expresiva. Después de escuchar una audición de registro coloquial, se pide a los alumnos que representen una conversación coloquial (se ofrece la transcripción del diálogo) teniendo en cuenta

4 “En la lengua oral, este orden puede sustituirse por unidades entonativas” (p. 125).

5 “Para mejorar la pronunciación, es muy útil aprender de memoria poemas y canciones, fijándose bien en la entonación y en la relación entre las palabras. Puedes hacer una selección de textos en español que te gusten e intentar memorizarlos” (p. 91).

6 “‘¿Te has fijado en el tono con el que lo ha dicho?’, ‘No me gusta este tono’, ‘¿Qué tono, chico!’ son comentarios muy habituales en la vida cotidiana. Muestran la importancia que tiene la entonación en la expresión de nuestras intenciones comunicativas. La lengua permite decir muchas cosas con las mismas palabras. Utilizando determinados recursos, como la entonación, podemos darles diferentes significados. Así podemos demostrar actitud de asombro, aburrimiento, enfado, alegría, incertidumbre, timidez, nerviosismo...; somos capaces de diferenciar una afirmación de una pregunta, podemos subrayar la parte más importante de nuestro discurso... Para ello utilizamos la velocidad, el volumen, la intensidad, las pausas y los silencios, las curvas melódicas, etc. Estos recursos determinan, en gran parte, el significado que queremos dar a lo que decimos y la interpretación que hace quien nos escucha. En la escritura esto se refleja, aunque de manera muy pobre, mediante la puntuación” (p. 26).

la expresión de las emociones mediante la entonación. Resumiendo, el nivel B2 solo contiene los contenidos de la entonación. En cuanto a la autoevaluación, los ejercicios se hacen más abiertos y menos guiados con cada nivel, por lo tanto no se les guía directamente para que evalúen su progreso en pronunciación en los niveles B1 y B2.

Tabla 3. El componente fonológico en el libro del alumno y cuaderno de ejercicios de *Gente hoy 1, 2 y 3*

C. FONOLÓGICO	Gente hoy 1 (A1+A2)	Gente hoy 2 (B1)	Gente hoy 3 (B2)
Secuencia	Los sonidos, la sensibilización a diferentes acentos en español, la entonación interrogativa y afirmativa, la sílaba tónica, la sinalefa, las consonantes (r/rr, b/v), y la entonación (información principal)	La entonación (orden de palabras), las vocales LM/LE y la sinalefa	La entonación (estado de ánimo, tono vivencial en conversación coloquial)
Localización	En la mitad de las unidades En el apéndice gramatical	En el apéndice gramatical En el cuaderno de ejercicios solo en dos unidades	En el cuaderno de ejercicios solo en dos unidades
Tipología de las actividades	Escucha, observa, marca, repite	Escucha, observa, lee	Escucha, representa
Autoevaluación	Fonética y pronunciación	No	No

3.1.3 Bitácora 1, 2, 3

Este manual también empieza con el alfabeto y la pronunciación de los sonidos. Se propone que el alumno compare los sonidos del español con su lengua materna. El libro del alumno de A1 no contiene otra mención o ejercicios excepto las explicaciones de la pronunciación en el apéndice gramatical, pero se refieren solo a sonidos y acentuación, mientras que la entonación no se menciona. Un anexo idéntico aparece al final de *Bitácora 2*, pero los libros del alumno de *Bitácora 2 y 3* no presentan ninguna actividad, mientras que los cuadernos de ejercicios sí las incluyen aunque van disminuyendo con cada nivel. De ahí que el cuaderno de *Bitácora 1* es el que hace más hincapié en los ejercicios de pronunciación. Se ofrecen los ejercicios intuitivo-imitativos a nivel de repetición de palabras y, más tarde, de frases. No se ofrecen las reglas de los pares típicos (v/b, r/l, etc.) pero sí la audición de estos pares que hay que reconocer por escrito y, a continuación, reconocer ciertas palabras: primero marcarlas y, en las unidades siguientes, escribirlas.

Para practicar la acentuación, hay que marcar la sílaba fuerte en cada palabra y después otra vez escuchar y aprender a repetir las “hasta que puedas decirlo como en

la grabación” (p. 118). También en el caso de la entonación se le pide al alumno que escuche las frases afirmativas e interrogativas y que las repita “hasta que tu entonación sea igual que la de la grabación” (p. 42). Otro ejercicio de tipo repetitivo es escuchar un diálogo y después tomar el papel de uno de los interlocutores e interactuar con el CD (p. 71). Se trata de practicar la pronunciación y la entonación de una manera muy implícita. El cuaderno de *Bitácora 2* repasa la distinción entre la frase afirmativa e interrogativa (escuchar y marcar). Otro ejemplo de enseñanza implícita y receptiva se da a través de un blog en el que un español describe cómo se comunican los escandinavos y los españoles y los compara haciendo referencia a las pausas, el silencio, el tono, las interrupciones y la expresión de emociones. El último de los tres ejercicios en este cuaderno es escuchar poemas y aprender a recitarlos ante la clase. En *Bitácora 3* no existen actividades de pronunciación a pesar de que la introducción al cuaderno de ejercicios de todos los niveles anuncia “ejercicios de observación de cuestiones fonéticas, de discriminación y de práctica de la pronunciación” (*Bitácora 1, 2, 3*, p. 3). Ninguno de los niveles de *Bitácora* tiene prevista la autoevaluación.

Tabla 4. El componente fonológico en el libro del alumno y cuaderno de ejercicios de *Bitácora 1, 2 y 3*

C. FONOLÓGICO	Bitácora 1 (A1)	Bitácora 2 (A2)	Bitácora 3 (B1)
Secuencia	Los sonidos, la acentuación, la sensibilización, la entonación interrogativa y afirmativa y la sílaba tónica	La entonación interrogativa y afirmativa	No
Localización	En la mitad de las unidades	En el apéndice gramatical En el cuaderno de ejercicios solo en dos unidades	No
Tipología de las actividades	Escucha, observa, repite	Escucha, marca, repite	No
Autoevaluación	No	No	No

4 CONCLUSIONES

El desafío al que se enfrenta todo aprendiente de una lengua extranjera es “sonar” lo más parecido posible a un hablante nativo pero sin dejar de ser uno mismo, como una persona “who can stand between the two languages” (Cook 1992: 583). Como la adquisición de una buena pronunciación facilita la comunicación oral fluida y eficaz, parece razonable que la pronunciación se enseñe en todos los niveles. En este artículo hemos tratado de comprobar si algunos manuales actuales de ELE (A1–B2) reflejan este pensamiento. A continuación respondemos a nuestras preguntas sobre el papel de la pronunciación en los tres manuales analizados.

1) ¿Los manuales siguen una enseñanza sistemática de la pronunciación por unidades y niveles? De los tres manuales analizados, solo *Diverso* (A1–A2) planifica la enseñanza de la pronunciación en cada unidad en los dos niveles. Es el manual que más ejercicios contiene, seguido por *Gente* (A1–B2), donde los ejercicios aparecen esporádicamente a través de los tres libros, y, finalmente *Bitácora* (A1–B1), que es el manual con menos atención a la competencia fonológica, pues los ejercicios van disminuyendo con cada nivel. De la misma manera aparece el metalenguaje sobre la pronunciación: cuanto más se enseña de manera explícita, más metalenguaje se utiliza. Como *Bitácora* solo emplea el método inductivo de enseñanza, y los ejercicios de pronunciación se esconden en “escucha y repite”, el metalenguaje se omite. Cabe añadir que los libros del alumno contienen menos contenidos y actividades que los cuadernos de ejercicios, excepto en *Diverso*, donde existe coherencia entre el libro y el cuaderno. Por lo tanto podemos albergar la esperanza de que en las clases de ELE se pueden utilizar los dos de manera coherente y equilibrada.

2) ¿En qué orden se presentan los elementos segmentales (sonidos) y suprasegmentales (acentuación y entonación)? En general, los tres manuales aluden a los tres elementos empezando por los sonidos, tomando en cuenta tanto las consonantes como las vocales (sobre todo la sinalefa). Se invita al alumno a observar la diferencia entre el español y su lengua materna y, en algún caso, la diferencia entre variedades del español. En la acentuación se trabaja, sobre todo, la sílaba tónica. En cuanto a la entonación, se practica al principio de los tres manuales la distinción entre la afirmativa y la interrogativa. En *Diverso* no se practican otros aspectos de la entonación; en *Gente 2* se añade solo una actividad de recitar poemas fijándose en la entonación; y en *Gente 3* se le presta más atención dentro de las estrategias de aprendizaje. En *Bitácora 2* se ofrece un par de actividades implícitas para practicar la entonación, y en *Bitácora 3*, nada. Se puede concluir, entonces, que los elementos suprasegmentales en los manuales actuales de ELE no se enseñan de manera sistemática ni acorde con la teoría de adquisición que aboga por una enseñanza temprana de la prosodia ni con las sugerencias de los expertos (Carcedo González 1998; Gospodarič 2004; Hidalgo Navarro/Cabedo Nebot 2012; Neufeld 1987).

3) ¿Cuál es la tipología de actividades: intuitivo-imitativa, analítica, integrada? Las tipologías observadas no se apartan de los métodos tradicionales intuitivo-imitativos. La sensibilización o la recepción se basa en “escucha y observa”, y la producción en mera reproducción. Sin embargo, es verdad que los avances tecnológicos permiten al aprendiente obtener más *input* y contexto. Los tres manuales analizados contienen muchas audiciones y vídeos en los cuales se trata de ofrecer un *input* de lengua auténtica y natural con diferentes variedades de español. El enfoque comunicativo, con sus variantes de enfoque por tareas y enfoque léxico, no favorece una enseñanza analítica o explícita, ya que el objetivo está en la eficacia comunicativa. El enfoque léxico, por ejemplo, no tiene que dejar de lado una enseñanza efectiva de la pronunciación, ya que los bloques prefabricados de palabras pueden funcionar como patrones de los diferentes tipos de entonación (Travalia 2007). Pero también dentro de estos enfoques se podría (o debería) ofrecer más ejercicios centrados también en el significado y no solo

en la forma. Estamos de acuerdo con Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot (2012: 82), que proponen un enfoque decididamente interactivo basado en el modelo conversacional.

4) ¿Se tiene en cuenta la competencia fonológica como una de las competencias lingüísticas, en la autoevaluación? Los tres manuales difieren bastante en este aspecto. *Diverso 1 y 2* y *Gente 1*, que representan los niveles A1 y A2, incluyen la pronunciación en las fichas guiadas de autoevaluación. En los niveles B1 y B2, *Gente* ya no hace una autoevaluación guiada sino más abierta, en la que no se menciona la pronunciación de manera explícita, pero el aprendiente la puede incluir en sus reflexiones. *Diverso*, con su enfoque léxico, se centra en el aprendizaje de léxico y no prevé una ficha de autoevaluación para todas las destrezas y contenidos.

Podemos concluir que la enseñanza de la pronunciación según los manuales más recientes (*Diverso*, *Gente*, *Bitácora*) sigue ocupando un lugar poco destacado y que se tiende a entrenar la percepción de sonidos o palabras de manera aislada sin una base comunicativa. 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. No obstante, no podemos pasar por alto que existen propuestas de actividades interactivas e integradoras de diversos autores (Alonso 2012; Casany/Landa 2010; Cortés Moreno 2002a; Hidalgo Navarro 2015; Lahoz Bengoechea 2007; Otero Doval 2013; Santamaría 2007, entre otros) de las cuales se podría sacar mucho provecho en clase de ELE combinándolas con los manuales, ya que, según el *PCIC* (2007: 165), el profesor:

ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible. Por consiguiente, su papel no lo puede desempeñar ni un programa informático ni una grabación de vídeo, ni ninguna otra herramienta de las que a menudo se ofertan como recursos sustitutivos del profesor, quien, por lo demás, puede aprovechar las ventajas que todas ellas le ofrecen como meros instrumentos complementarios.

5 PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

Querriamos terminar el artículo con algunas propuestas didácticas que se podrían combinar con los manuales analizados. Para introducir la enseñanza de la entonación en los niveles iniciales, algo que hemos echado en falta en los manuales mencionados, podemos recurrir a la idea de Lahoz Bengoechea (2007: 716): el dibujo animado *Pingu* en versión española (existe *Pingu* doblado en distintos idiomas, es decir, con entonaciones diferentes). Los estudiantes pueden familiarizarse con la entonación del español porque el pingüino habla solo con entonación, sin palabras. Se puede combinar la visión del video con expresión oral sobre la posible interpretación de lo expresado y ocurrido en el dibujo animado, de este modo se combinan destrezas diferentes y no se practica la entonación de manera aislada.

Otro ejemplo integrado para practicar los elementos suprasegmentales en combinación con el uso de los manuales es la propuesta de Otero Doval (2013). El profesor puede explicar primero la entonación descendente en preguntas que comiencen con

pronombres interrogativos, después dar un modelo de una conversación. A continuación los estudiantes realizan la actividad en parejas, entrevistando a sus compañeros con las preguntas usando pronombres interrogativos y la entonación descendente. Después, presentan a sus compañeros los datos de sus respuestas al resto del grupo. Para practicar la entonación descendente de las oraciones exclamativas podemos distribuir entre los estudiantes imágenes que provoquen reacciones como, por ejemplo: ¡Felicidades!, ¡Enhorabuena!, ¡Ten cuidado!, etc. La actividad se puede hacer de manera abierta, o sea, creativa (los estudiantes comunican sus relaciones) o de manera cerrada (se propone un listado de reacciones posibles y los estudiantes eligen entre ellas).

El manual de Bitácora se podría complementar con la propuesta de Travalía (2007) de enseñar la entonación de los bloques prefabricados (*lexical chunks*) porque son unidades léxicas que se emplean de forma habitual en la vida social y representan patrones de los diferentes tipos de entonación en español. Según el enfoque léxico, después de memorizar las expresiones con su inflexión correspondiente, es recomendable presentarlas en contexto. A continuación, conviene presentar algunos ejercicios de identificación de entonación correcta. La autora destaca que lo más importante es que el aprendiz memorice las expresiones en grupos según la entonación que presenten.

En los niveles intermedios (B1–B2) podemos seguir con la sensibilización de la entonación con el uso de fragmentos de películas o cortometrajes con una clara carga expresiva. Los estudiantes adivinan o interpretan la actitud y estado de ánimo solo escuchando el fragmento (se suprime el componente visual). Después se visualiza el fragmento seleccionado y revisa la primera interpretación. (Cortés Moreno 2002a)

Aunque parece que el dictado ha desaparecido con el enfoque comunicativo, nuestra última propuesta se llama “Dictado de acento” (Baker/Rinvolucrí 2005: 34). Antes de la clase el profesor escoge un texto conectado con el contenido de la clase y lo graba con tres hablantes de español, cada uno con diferente acento. Los estudiantes escuchan las tres grabaciones, comentan los acentos y votan cuál de las tres grabaciones quieren escuchar para escribir el dictado. La actividad puede seguir con la grabación escogida como un dictado, pulsando las pausas o como un *dictogloss*, sin pausas, tratando de anotar las ideas principales y reconstruir el texto, primero individualmente y después en grupo.

Bibliografía

- ALONSO, Encina (2012) *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.
- BAKER, Judith/Mario RINVOLUCRÍ (2005) *Unlocking self-expression through NLP*. Surrey: Delta Publishing.
- CARCEDO GONZÁLEZ, Alberto (1998) *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*. Madrid: Instituto Iberoamericano de Finlandia.
- CASANY, Mar/Jon LANDA (2010) “Montañas, puentes y ríos: acercamiento a la pronunciación y a la entonación españolas en niveles iniciales.” *Foro de Profesores de E/LE*, 6. 9 de abril de 2016. <https://ojs.uv.es/index.php/foro/le/article/view/6585/6371>

- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002a). “Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente.” *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14, 65–75.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2002b) *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- GOSPODARIČ, Katarina (2004) “La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera para eslovenohablantes: punto de partida.” *Verba Hispanica* 12, 187–197. <http://dx.doi.org/10.4312/vh.12.1.187-197>
- GOSPODARIČ, Katarina (2003) *La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera*. Salamanca: memoria de máster (inédita).
- HIDALGO NAVARRO, Antonio (2015) “Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones.” *Foro de Profesores de E/LE*, 11. 9 de abril de 2016. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7114/6782>
- HIDALGO NAVARRO, Antonio/Adrián CABEDO NEBOT (2012) *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- HORNER, David (2014) “And What about Testing Pronunciation? A Critical Look at the CEFR Pronunciation Grid and a Proposal for Improvement.” En: L. M. Rupp/R. van den Doel (eds), *Pronunciation Matters. Accents of English in the Netherlands and Elsewhere*. Utrecht: UV University Press. 9 de abril de 2016. <http://clm-bell.com/wp-content/uploads/2014/02/And-What-about-Testing-Pronunciation.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2007) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- INSTITUTO CERVANTES *Guías del examen DELE A1–C2*. 9 de abril de 2016. <http://dele.cervantes.es/informacion/guias/default.html>
- KELLY, Louis G. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- LAHOZ BENGOCHEA, José María (2007) “La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: cómo, cuándo y por qué.” En: E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2–LE. Actas del XVII Congreso ASELE*. Logroño: Servicios de publicaciones de la Universidad de La Rioja, 705–719.
- LENNENBERG, Erich H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LORENZO, Emilio (1980) *El español y otras lenguas*. Madrid: SGEL.
- MALMBERG, Bertil (1964) *La fonética*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2016) *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- NEUFELD, Gerald (1987) “On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning.” En: G. Ioup/H. S. Weinberger (eds), *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, MA: Newbury House, 337–348.
- OTERO DOVAL, Herminda (2013) “Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües” En: B. Blecua et al. (eds), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso ASELE*. Girona: ASELE, 664–675.

- SANTAMARÍA BUSTO, Enrique (2007) “Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas.” En: E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2–LE. Actas del XVII Congreso ASELE*. Logroño: Servicios de publicaciones de la Universidad de La Rioja, 1237–1250.
- SCOVEL, Tom (1969) “Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance.” *Language Learning* 19/3–4, 245–254. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00466.x>
- TRAVALLIA, Carolina (2007) “El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español.” En: E. Balmaseda Maestu (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2–LE. Actas del XVII Congreso ASELE*. Logroño: Servicios de publicaciones de la Universidad de La Rioja, 1021–1033.

Corpus – los manuales analizados

- ALONSO, Encina/Jaime CORPAS/Carina GAMBLUCH (2015) *Diverso 1*. Madrid: SGEL.
- ALONSO, Encina/Jaime CORPAS/Carina GAMBLUCH (2015) *Diverso 2*. Madrid: SGEL.
- CHAMORRO, M^a Dolores/ Pablo MARTÍNEZ GILA (2011) *Bitácora 1*. Cuaderno de ejercicios. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M^a Dolores/ Pablo MARTÍNEZ GILA (2012) *Bitácora 2*. Cuaderno de ejercicios. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M^a Dolores/ Emilia CONEJO/Pablo MARTÍNEZ GILA (2013) *Bitácora 3*, cuaderno de ejercicios. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, Ernesto/Pablo MARTÍNEZ GILA/Neus BAULENAS SANS (2014) *Gente hoy 2*. Libro de trabajo. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, Ernesto/Jaume MUNTAL TARRAGÓ/Carmen PASTOR VILLALBA/Nuria SÁNCHEZ QUINTANA/Neus BAULENAS SANS (2015) *Gente hoy 3*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, Ernesto/Nuria SÁNCHEZ QUINTANA/Neus BAULENAS SANS/ (2016) *Gente hoy 3*. Libro de trabajo. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus/Ernesto MARTÍN PERIS (2013) *Gente hoy 1*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus/Ernesto MARTÍN PERIS/Pablo MARTÍNEZ GILA (2013) *Gente hoy 1*. Libro de trabajo. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus/Ernesto MARTÍN PERIS (2014) *Gente hoy 2*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus/Ernesto MARTÍN PERIS/Agustín GARMENDIA (2011) *Bitácora 1*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus/Ernesto MARTÍN PERIS/Agustín GARMENDIA (2012) *Bitácora 2*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- SANS BAULENAS, Neus/Ernesto MARTÍN PERIS/Agustín GARMENDIA/Emilia CONEJO (2013) *Bitácora 3*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

Resumen
LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN LOS
MANUALES DE ELE DE A1–B2

El principal objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es lograr el éxito comunicativo. Dado que no se puede alcanzar una buena competencia comunicativa sin un dominio suficiente de la pronunciación, ya que la falta de este componente dará lugar a malentendidos en la comprensión e interpretación de los mensajes hablados, entendemos que es esencial enseñarla en todos los niveles del aprendizaje de la lengua extranjera.

En este trabajo, pues, se analiza el lugar que ocupa la pronunciación en la enseñanza de ELE, en general, y en los manuales más recientes, en particular, para comprobar si este componente lingüístico, tan distintivo e importante en su doble dimensión (segmental y suprasegmental), sigue ocupando un lugar secundario entre todos los niveles de la lengua. Tratamos de comprobar si la enseñanza de la pronunciación es sistemática mediante el análisis de los siguientes elementos: a) el orden en el que se enseñan y practican los sonidos, la acentuación y la entonación; b) el tipo de ejercicios; c) y el lugar que ocupa la (auto)evaluación de la competencia fonológica. Asimismo, este análisis se complementa con los documentos para la enseñanza de ELE en los que se hace referencia a los aspectos fonológicos: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y los descriptores de evaluación de pruebas orales en los exámenes DELE. Al final se ofrecen algunas propuestas didácticas para la enseñanza de la pronunciación para niveles diferentes.

Palabras clave: español como lengua extranjera (ELE), competencia fonológica, enseñanza de la pronunciación, análisis de manuales de ELE

Abstract
TEACHING PRONUNCIATION IN SPANISH/FL A1–B2 TEXTBOOKS

The principal aim of learning a foreign language is successful communication. Given that a good communicative competence cannot be reached without sufficient command of pronunciation (pronunciation errors may result in miscomprehension or misinterpretation), it is of vital importance to emphasize pronunciation at all levels of foreign language teaching.

In this article we analyse the status of pronunciation in Spanish foreign language teaching and its integration in Spanish textbooks. The aim is to explore whether this distinctive and important linguistic component still has a secondary position in relation to other linguistic components. To examine if pronunciation teaching in Spanish textbooks is systematic, we observe the following elements: a) the order of teaching and practicing sounds, word stress and intonation; b) the typology of exercises; c) the (self-) evaluation of pronunciation. In addition, the phonological competence is analysed with

respect to the *Common European Framework of Reference for Languages*, the *Cervantes Institute Curricular Plan*, and the descriptive scales for oral communication in international Spanish exams (*DELE*). Finally, we propose some activities for teaching pronunciation at different levels.

Keywords: Spanish as a foreign language, phonological competence, teaching pronunciation, Spanish textbook analysis

Povzetek
POUČEVANJE IZGOVARJAVE V UČBENIKIH ŠPANŠČINE
KOT TUJEGA JEZIKA (A1–B2)

Glavni cilj učenja tujega jezika je uspešno sporazumevanje. Dobre sporazumevalne zmožnosti pa ne moremo doseči brez zadovoljive izgovarjave, saj pomanjkanje te jezikovne komponente lahko vodi v napačno razumevanje ali interpretacijo govornih sporočil, zato menimo, da je poučevanje izgovarjave bistvenega pomena na vseh ravneh učenja tujega jezika.

V članku analiziramo vlogo, ki jo zavzema izgovarjava pri poučevanju španščine kot tujega jezika na splošno in na primeru najnovejših španskih učbenikov, da bi ugotovili, ali ima ta pomembna in razlikovalna jezikovna raven drugotno vlogo v primerjavi z drugimi jezikovnimi ravnmi. Z analizo sledečih elementov poskušamo ugotoviti, ali je poučevanje izgovarjave v španskih učbenikih sistematično: a) vrstni red, v katerem se poučuje glasove, naglaševanje in intonacijo; 2) tipologija vaj; c) vključenost fonološke zmožnosti v (samo)vrednotenje. Analizo dopolnjuje pregled fonološke zmožnosti v *Skupnem jezikovnem okviru za jezike*, v španskem *Učnem načrtu Inštituta Cervantes* in v opisnikih ocenjevalnih lestvic za ustno sporočanje v mednarodnih španskih izpitih DELE. Na koncu članka predlagamo aktivnosti za poučevanje izgovarjave za različne ravni.

Ključne besede: španščina kot tuji jezik, fonološka zmožnost, poučevanje izgovarjave, analiza učbenikov španščine kot tujega jezika