

La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos

Ana Isabel Ribera Ruiz de Vergara

Universidad de Rouen.

ana-isabel.riberaruizdevergara@univ-rouen.fr

Ribera Ruiz de Vergara, A. I. (2013). La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

La competencia comunicativa es el resultado de la agrupación de la lingüística, la sociolingüística y la pragmática asociadas a las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión escritas y de comprensión y expresión orales. Hoy en día se observa que, de estas destrezas, son las de comprensión y expresión orales las que están adquiriendo una importancia decisiva, ya que la mayoría de los actos comunicativos en lengua extranjera se efectúan oralmente. No obstante, estudios llevados a cabo por el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen, en Francia, con alumnos que estudian español como asignatura de especialidad tanto como con alumnos que estudian español como asignatura optativa, en primer año de la enseñanza superior, muestran que muchos de estos estudiantes experimentan errores e incomprensiones en la comunicación oral causados por una percepción errónea de ciertos sonidos españoles, inexistentes en la lengua francesa. En este artículo presentaremos, en primer lugar, cuáles son los sonidos del español que, en un acto comunicativo, le causan más dificultad al aprendiente francófono. En segundo lugar, tomaremos como ejemplo un sonido que le resulta difícil al aprendiente francófono: el sonido [r?]. A partir de este sonido indicaremos, finalmente, actuaciones didácticas innovadoras que tienen que ver con la dimensión fonológica y la expresión de sentido cuya finalidad es ayudarle al alumno a percibir y a producir correctamente los sonidos que le resultan difíciles y, por lo tanto, ayudarle a evitar errores e incomprensiones en un acto comunicativo en lengua española.

Palabras clave: didáctica, fonética aplicada, pronunciación

ABSTRACT

Communicative competence is the result of the combination of linguistics, sociolinguistics and pragmatics associated to oral and written comprehension and expression skills. Nowadays, we can see that, among those skills, the oral ones are becoming more important since most of the communicative acts in a foreign language are performed orally. Nevertheless, studies carried out by the Spanish Department of the University of Rouen, France, amongst first year university students majoring in Spanish and other learners who study Spanish as an option, have shown that most of these students make mistakes and experience comprehension breakdowns when communicating orally as a result of a wrong perception of some Spanish sounds which do not exist in French.

In this article, we will, first of all, present the Spanish sounds that, during a communicative act, are more difficult for French-speaking learners. Secondly, we will take as an example a sound which can be problematic for French-speaking students: the sound [r?]. And finally, taking this sound as a reference, we will present some innovative didactic techniques that have to do with the phonological dimension and the expression of meaning and whose objective is to help the student perceive and produce correctly those sounds that are difficult to him, and, therefore, help him avoid mistakes and comprehension breakdowns when communicating orally in Spanish.

Keywords: didactics, applied phonetics, pronunciation

1. INTRODUCCIÓN

Para que **un acto comunicativo** con nuestros alumnos de ELE tenga éxito, es necesario que se pongan en práctica correctamente las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y cultural.

Comunicar es utilizar un código lingüístico (competencia lingüística), asociado a una acción (competencia pragmática) en un contexto sociocultural y lingüístico determinado (competencias sociolingüística y cultural).

En **las destrezas de comprensión y expresión orales**, que son las que aquí nos ocupan, la competencia lingüística se refiere al buen uso de la lengua, es decir, de la gramática, la fonética, el léxico, la conjugación y la sintaxis; la competencia sociolingüística se refiere al conocimiento práctico de los marcadores que entran en juego en las relaciones sociales como, por ejemplo, reglas de cortesía, expresiones populares, dialectos y acentos; la competencia pragmática se refiere a la organización y estructuración correctas del discurso y, finalmente, la competencia cultural hace referencia a todo aquello que conviene conocer de un país cuya lengua se está aprendiendo y de la cultura que le es propia, ya que, sin dicho conocimiento, no se puede establecer una buena comunicación.

Si falla alguna de las competencias que acabamos de citar, lo más probable es que falle también el acto comunicativo.

Queda demostrado que el nivel de competencia comunicativa en ELE, en relación a las destrezas de comprensión y expresión orales, en aprendientes francófonos que acceden a primer año de la enseñanza superior, no suele sobrepasar el nivel A2.

En la clase de Fonética del Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen, en Francia, hemos investigado que muchos de los estudiantes de ELE experimentan **errores e incomprendiciones causados por una percepción errónea** de algunos sonidos españoles, inexistentes en la lengua francesa.

La competencia comunicativa no puede ser buena si falla uno de los componentes básicos de la competencia lingüística: **la fonética**, disciplina fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, como señala Elisabeth Guimbretière (1994, p. 5) en su libro *Phonétique et enseignement de l'oral*.

2. ¿POR QUÉ SE PERCIBEN ERRÓNEAMENTE CIERTOS SONIDOS?

En su obra *Sistema gramatical del francés*, Georges Gougenheim (1939, p. 13) escribió que una lengua consiste ante todo en un “sistema de sonidos emitidos por la boca y percibidos por el oído”. Pero, cuando se aprende una lengua extranjera, hay sonidos de dicha lengua que son mal percibidos o percibidos como sonidos que pertenecen a la lengua materna. Así, un número considerable de aprendientes francófonos de español perciben erróneamente algunos de los sonidos españoles tales como los sonidos vocálicos seguidos de un sonido nasal al final de sílaba, los sonidos [r], [r̪], el sonido [θ] y las sílabas tónicas, entre otros. Además, si perciben mal estos sonidos, no cabe duda de que van a emitirlos mal provocando, así, incomprendiciones en la comunicación.

Pongamos como ejemplo el sonido [r̪]. Un hispanófono dice [páña], un francófono percibe [páRa] o [paRá], con un sonido que pertenece o que se acerca más a su sistema fonético que al sistema fonético español.

3. ¿CÓMO AYUDARLES A LOS ESTUDIANTES FRANCÓFONOS A PERCIBIR Y A PRODUCIR CORRECTAMENTE LOS SONIDOS QUE LES CAUSAN MAYOR DIFICULTAD?

Para solventar las incomprendiciones y los errores de percepción, en el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen aplicamos la asignatura de Fonética a la **Didáctica de la pronunciación**.

En dicha asignatura, se realizan actividades didácticas de la pronunciación en las que se tiene en cuenta la **asociación de sonidos, gestos y ritmos**. Con estas actividades se trata de ayudar a los aprendientes francófonos, primero, a bien diferenciar por el oído y, después, a emitir correctamente por la boca los sonidos que les causan más dificultades.

Las actividades didácticas de la pronunciación de las que hablamos pertenecen a un método que consta de cuatro etapas:

-Presentación de una ficha técnica

- Ejercicios de audición
- Imágenes
- Producción

A continuación, vamos a explicar estas cuatro etapas a través del sonido [r].

4. ETAPAS DE LA DIDÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN A TRAVÉS DEL SONIDO [R?].

4.1 FICHA TÉCNICA COMPARATIVA

En esta primera etapa se presentan las características de los sonidos, que les resultan difíciles a los aprendientes francófonos, en comparación con los sonidos que “más les corresponden” en el sistema fonético francés.

Español [r]	Francés [R]
Alveolar	Velar
Vibrante múltiple	Gutural
Sonoro	Sonoro

4.2 EJERCICIOS DE AUDICIÓN

La realización del sonido [R] en el lugar del sonido [r] provoca problemas de identificación sobre todo cuando dicho sonido se encuentra en oposición con el sonido [x] de realización velar. Así, la palabra mujer, por ejemplo, pronunciada [muRéR] es realmente difícil de comprender.

Las actividades de audición van a permitirle al aprendiente francófono desarrollar estrategias de diferenciación y reconocimiento del sonido [r] en un acto comunicativo.

Para crear este tipo de ejercicios, se van a buscar palabras a través de las cuales se oponga el sonido [r?] a los sonidos [r], [x], [R], ya que, en muchos casos, al aprendiente francófono le cuesta diferenciar claramente el primero con los tresúltimos.

Ejemplo de ejercicios: *¿Las dos palabras que escuchas seguidas son iguales o diferentes?*

	=	?
[ára]- [ára]		+
[káro]- [káro]		+
[péra]- [péra]	+	
[míra]- [míra]	+	

Otro tipo de ejercicios presenta la curva melódica de la frase donde se halla situado el sonido [r?]. El objetivo es que el estudiante diga cuántas veces escucha este sonido y dónde se encuentra situado en la curva melódica de la frase. De este modo, se le familiariza poco a poco con la entonación de base del español.

Ejemplo de ejercicios: Escucha la siguiente frase y pon una cruz en el lugar de la curva melódica donde oigas que se sitúa el sonido [r].

Grabación:

Vino derecha a mi pecho la terrible flecha

Las etapas *ficha técnica comparativa* y *ejercicios de audición*, aquí arriba expuestas, suelen aparecer en cualquier método de pronunciación comparativa francés-español. En cambio, las etapas *imágenes* y *producción*, que se van a presentar a continuación, dejan paso a la creatividad de los profesores de fonética aplicada a la enseñanza de la

pronunciación. En estas etapas vamos a ilustrar, tomando como ejemplo el sonido [r?], actividades en las que se asocian sonidos, gestos y ritmos.

4.3 IMÁGENES

En la etapa que hemos denominado *imágenes*, el aprendiente francófono va a poder ilustrar, con un trabajo gestual y corporal, el sonido que ha oído, percibido y reconocido a lo largo de la segunda etapa. Los sonidos nuevos, en este caso el sonido [r?], que el aprendiente debe interiorizar, va a ser ligado a representaciones y a asociaciones mentales.

En un primer tiempo, la imagen representa un ruido familiar que ayuda a la memorización del sonido [r?].

Sonido [r]	Imagen familiar	Ruido familiar
Alveolar Vibrante múltiple Sonoro		Timbre

En un segundo tiempo, se asocia la imagen a unas mímicas articulatorias y corporales (gestual) que ayudan a memorizar el sonido [r?] y a apropiárselo.

Imagen	Mímica articulatoria	Mímica corporal

De estos dos tiempos resulta la siguiente fórmula:

Imagen familiar	Ruido familiar	Mímica articulatoria	Mímica corporal	Sonido
	Timbre			[r]

Imagen familiar

+

Ruido familiar

+

Mímica articulatoria

+

Mímica corporal

=

Producción del sonido

Las imágenes (relacionadas con ruidos familiares) y la gestual guían al aprendiente hacia la adquisición (interiorización) del sonido que es nuevo para él y que le resulta más o menos difícil.

4.4 PRODUCCIÓN

En esta etapa se va a introducir el sonido [r̪] en un contexto comunicativo. El contexto comunicativo va a presentarse en un contexto facilitador, es decir, en un contexto en el que el sonido [r̪] esté acompañado por sonidos que faciliten su pronunciación. Por ejemplo, el sonido [r̪] es más fácil de pronunciar cuando va precedido por el sonido [t̪] o por los sonidos [t̪] +[e] y cuando va seguido por el sonido [i̪].

En nuestra opinión, un buen contexto para la práctica del sonido [r̪] puede ser una obrita breve de teatro (quizás creada por el propio profesor) donde aparezca repetidas veces, y en contextos que faciliten su emisión, el sonido estudiado.

En las primeras réplicas de la obrita se puede ilustrar el sonido [r̪] con los dibujos analizados en la etapa anterior afín de recordar al estudiante el camino mímico-gestual que debe recorrer para producir el sonido [r̪].

He aquí, a modo de ejemplo, la obrita breve o sketch que hemos creado para nuestros estudiantes:

El príncipe y la princesa

Personajes: bufón 1, bufón 2, la princesa, el príncipe.

Bufón 1: La princesa Teresa está triste en Trinidad.

Bufón 2: El príncipe Terí-Terí
ha abandonado a la princesa Teresa en
Trinidad.

Bufón 1: ¡Primicia! ¡Primicia! ¡Primicia! ...
... ¿Qué primicia? ...

Bufón 2: ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!
abandona a la
prin prin prin
principal princesa Teresa en
Trinidad.

Bufón 1: ¡Ah! ¡Principal princesa!

Bufón 2: ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!
Triplica
la tristeza.

Bufón 1: ¿La tristeza?

Bufón 2: La tristeza de la princesa.

Bufón 1: ¿La tristeza de qué princesa?

Bufón 2: Triplica la tristeza de la prin
principal princesa Teresa.

Bufón 1: ¡Ah! ¡Princesa Teresa! ...

Bufón 2: En Trinidad.

¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!, ¡Terí-Terí!

triplica la

¡tristeza!

¡¡tristeza-tristeza!!

Dúo: ¡¡¡tristeza-tristeza-tristeza!!! (Acaba el dúo)
de la princesa Teresa.

Princesa: Príncipe

¿y la vuelta?

Príncipe: El

princesa Teresa

tres

volveré de

con Aberil
Abril.

5. CONCLUSIÓN

Para acabar, nos gustaría hacer hincapié en las etapas *imágenes y producción* porque recurren a la asociación de sonidos, gestos y ritmos, requiriendo de la parte del aprendiente dos principios fundamentales para el aprendizaje de la lengua oral y, por consiguiente, de la competencia de comunicación: sus sentidos y su dinamismo.

La etapa *imágenes* quiere suscitar la representación mental del sonido. Para ello, gracias a los movimientos mímicos y corporales (gestos), se recurre a los sentidos que harán explícitas las características acústica, fisiológica y articulatoria del sonido [r?]. En esta etapa se asocian los sonidos y los gestos.

En la etapa *producción*, los sonidos se practican mediante textos y sketches donde la expresión sensorial y la característica acústica no dejan de jugar un papel importante. En esta etapa se asocian los sonidos y los ritmos.

Con este artículo hemos pretendido exponer, muy brevemente, una parte del trabajo realizado en Fonética aplicada a la Didáctica de la pronunciación por el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Rouen. Trabajo que trata de ayudar, de forma lúdica, al aprendiente francófono de ELE a percibir y a producir correctamente los sonidos del español que le resultan difíciles y, por lo tanto, a adquirir la base necesaria e indispensable para comunicarse en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gougenheim, G. (1939). *Système grammatical de la langue française*. Paris: Ronteix-d'Artrey.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.
- Hubert, M.C. (1987). *Langage et corps fantasmé*. Librairie José Corti.
- Martínez Celdrán, E. (1996). *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro Tomás, T. (1996). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.
- Quilis, A., Fernández, J. (1996). *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).