

Trabajo Fin de Máster

Entonando poesía.

La enseñanza de la prosodia en ELE a través de
la poesía

Intoning poetry.

The teaching of prosody in TSFL through
poetry.

Autor/es

Cristina Soeters Nasarre

Director/es

Alicia Silvestre Miralles

Facultad de Filosofía y Letras

2022

ÍNDICE

	Pp.
1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS Y CONCEPTOS CLAVE	5
2.1. Objetivos	
2.2. Conceptos clave	
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
3.1. La poesía en ELE	
3.2. La pronunciación en ELE	
3.3. El uso de la poesía para la enseñanza de la pronunciación en ELE	
4. METODOLOGÍA.....	19
5. ACTIVIDADES	22
6. CONCLUSIONES.....	44
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	49

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) se afronta hoy, y desde hace décadas, desde el enfoque comunicativo. Este enfoque se centra, principalmente, en las actividades comunicativas de la lengua, buscando que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera efectiva en la lengua meta, importando más el mensaje que la forma. El profesor no insiste tanto en la gramática y la corrección, sino que lo que se precia es la comunicatividad. A pesar de la importancia que debería tener la fonética desde esta perspectiva, la realidad de las aulas y los manuales diseñados para la enseñanza de ELE no la refleja. Los contenidos fonéticos quedan fuera o relegados a un segundo plano y sobre todo cuando se trata de los elementos prosódicos, estos terminan relegados a «dos o tres actividades de relleno a lo largo del libro de texto» (Cortés, 2002, p. 69).

Los trabajos sobre el tratamiento de la fonética en la enseñanza de español ponen en evidencia una falta de creatividad. Se presentan pocas actividades disponibles sobre el tema, en comparación con la cantidad y variedad de actividades que podemos encontrar sobre otros aspectos lingüísticos. Una de las actividades que se presentan como recurrentes para el aprendizaje fonético es la memorización y el recitado de poemas. Paralelamente, si consultamos los trabajos dedicados al estudio de la poesía en ELE, encontramos numerosas menciones a su utilidad para trabajar la entonación y la pronunciación, pero se queda, por lo general, solo en eso: una pequeña mención. De la misma manera, en las actividades que encontramos en muchos de estos trabajos aparece alguna referencia a la entonación, pero no suele ir más allá de la recomendación de prestar atención a la entonación del poema.

Ante la aparente falta de atención que se otorga a los elementos prosódicos (ritmo, acento, entonación y pausas), a pesar de la gran importancia que tienen en la comunicación y en el aprendizaje de una segunda lengua, este trabajo se propone presentar una propuesta de actividades en las que se traten estos aspectos a través de la poesía, ya que se la reconoce como un medio adecuado para trabajar estos aspectos, así como por parecernos un medio atrayente y motivador para el alumnado. Ante el tratamiento más bien anecdótico de la prosodia en las unidades didácticas de poesía, la intención de este trabajo es presentar unas actividades que se centren en la prosodia, de

manera que ayuden al alumno a comprenderla e interiorizarla, aprovechando el gran potencial que tiene la poesía.

Este potencial reside tanto en la transmisión de sentimientos que caracteriza la poesía como en la musicalidad que aportan el ritmo y la rima, y que nos facilita el trabajo con elementos suprasegmentales como el acento y las pausas. A menudo, la poesía busca transmitir unos sentimientos que, al llevar a cabo una lectura en voz alta, tienen que plasmarse en la entonación.

Tener que expresar los propios sentimientos a través de producciones propias, en las que se reflejen sus ideas y opiniones, ante la clase puede resultar incómodo para algunos alumnos, por eso creemos que la lectura dramatizada de los poemas de autores destacados puede evitar esta incomodidad, y permitir que jueguen con las distintas entonaciones y se familiaricen con ellas. Además, la poesía está creada para ser leída por placer, por lo que creemos que trabajar con ella puede atraer más a los alumnos y, asimismo, propiciar actividades más creativas, en las que el alumno pueda implicarse de forma activa.

2. OBJETIVOS Y TÉRMINOS CLAVE

2.1. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es presentar una secuencia de actividades con las que poder trabajar los elementos prosódicos en el aula de ELE en el nivel B2. Para ello, realizaremos, como primer subobjetivo, una aproximación al estado de la cuestión sobre la fonética y la poesía en la enseñanza del español, para poder determinar el tratamiento que se da actualmente a estos contenidos en el aula, y así presentar una propuesta de unidad didáctica coherente y actualizada. Además, como segundo subobjetivo, referiremos brevemente qué dice acerca de estos contenidos el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

Ante las actuales propuestas en las que, como decíamos antes, se suele animar a los alumnos a leer un poema prestando atención a la entonación, nos surgía la duda de cómo pueden prestar atención a la entonación si, generalmente, nunca se les ha enseñado nada sobre la prosodia del español ni se les ha explicitado cuál es el ritmo o la entonación del español, su cadencia, sus sílabas más frecuentes, sus inflexiones características. En tal caso, no podemos pedirles que sean capaces de reproducirlos al recitar poesía.

Es, por esta razón, por la que las actividades que proponemos buscan trabajar los contenidos prosódicos únicamente, utilizando la poesía como medio, de manera que dichos contenidos no queden relegados a algo opcional o accesorio dentro de las actividades, y con el propósito de que, a través de esa práctica, el alumno se torne consciente de la musicalidad del idioma y pueda entrenarla de manera secuenciada, hasta ser capaz de reproducirla.

Es también objetivo de este trabajo que las actividades que se proponen sean motivadoras para el alumno, de manera que puedan contribuir a que el estudio de la pronunciación deje de ser visto como algo aburrido y repetitivo, dando cabida a la creatividad de los alumnos. El protagonismo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje forma parte de la mayoría de las nuevas tendencias didácticas de éxito, y se ha comprobado que aumenta la motivación y reduce el absentismo.

Presentaremos también una manera de evaluar estas actividades, es decir, de evaluar el grado de adquisición de los elementos prosódicos por parte de los alumnos al finalizar la unidad didáctica.

2.2. Términos clave

Antes de pasar al estado de la cuestión, nos gustaría definir dos conceptos clave para este trabajo: la pronunciación y la prosodia.

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, la pronunciación tiene dos posibles interpretaciones, entendiéndose como la «vocalización o articulación de los sonidos de una lengua», o bien como «la producción fónica» incorporando entonces el componente prosódico.

La prosodia se define en dicho *Diccionario* como

el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento—entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.—, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales. La prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, además, transmite información emotiva, sociolingüística y dialectal (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Entre los fenómenos prosódicos destacan por su importancia en español la acentuación y la entonación. Este último se considera el elemento más ligado a la personalidad del hablante, pues transmite información sobre su «actitud, estado de ánimo, sentimientos, emociones...». Esta es una de las razones por las que es el elemento que más problemas causa al alumno, ya que como se recoge en el *Diccionario de términos de ELE*, Navarro Tomás señalaba que «[determinados alumnos] se oponen con tenaz resistencia a imitar inflexiones de entonación a las que no están acostumbrados».

Ahora que ya hemos aclarado estos conceptos con los que trabajaremos a lo largo del trabajo, pasaremos a realizar un breve estado de la cuestión.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Al tratar en este trabajo sobre el uso de la poesía como medio y sobre la prosodia, este apartado que sigue tratará ambos campos, así como el estado actual del uso de la poesía como medio para la enseñanza de la pronunciación en ELE, y en particular de la prosodia. Comenzaremos viendo cómo se ha incluido la poesía dentro de la enseñanza de español, y pasaremos después al tratamiento de la pronunciación.

3.1. La poesía en ELE

Para comenzar a hablar sobre la poesía en la enseñanza del español como lengua extranjera, hemos creído conveniente ver qué recoge sobre su enseñanza el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El *MCER* incluye la memorización y el recitado de poesía como parte de los usos estéticos de la lengua, y la incluye dentro de la escritura creativa, considerando que en el nivel A2 el alumno «es capaz de escribir (...) poemas sencillos sobre personas» (MCER, 2002, p. 65), aunque, en general, habla de la literatura principalmente como medio de adquisición de conocimientos culturales y sociolingüísticos.

Por su parte, el *PCIC*, en su inventario sobre géneros discursivos y productos textuales, incluye los poemas solo a partir de un nivel B1, con la matización de «Poemas muy sencillos», y únicamente como textos de recepción y no de producción.

Si observamos algunas propuestas de actividades, podemos comprobar que, la mayor parte de actividades en las que se usa la poesía van dirigidas a niveles a partir del B1, aunque no es difícil encontrar también actividades dirigidas al nivel A2 (Acquaroni, 2006; Calvo, 2007; Bernal, 2011; Julián de Vega, 2021), e incluso alguna para A1 (Acquaroni, 2006; Bernal, 2011; Julián de Vega, 2021). En general, podemos observar el uso de poemas sencillos como los de Gloria Fuertes en los niveles iniciales, mientras que en el resto de los niveles predominan los autores de La Generación del 27, sobre todo Lorca y Alberti, y, especialmente, Ángel González, que junto a Gloria Fuertes, pertenecería a la Generación de los 50.

A pesar de que hay algunos autores que defienden el uso de la poesía del Siglo de Oro, en las actividades consultadas puede observarse que los poemas seleccionados

son siempre del siglo XX, y no encontramos nada más alejado en el tiempo, a excepción de alguna rima de Bécquer (Naranjo, 1999, p. 43; Silvestre, 2009, p. 67) o del «Soneto de repente» de Lope de Vega que utiliza Iriarte (2009) para introducir y explicar la forma de los sonetos.

Algo que no se cumple en absoluto es el hecho de que los poemas se presenten únicamente como texto de recepción, y nunca de producción ya que, desde las actividades dirigidas a los niveles más bajos, es común encontrar propuestas en las que se pide a los alumnos que creen pequeños poemas.

Más allá de lo que dicen el *MCER* o el *PCIC* sobre la poesía y su uso, la enseñanza de la poesía en ELE ha tenido una larga trayectoria hasta llegar a la situación actual que ilustran las propuestas de actividades consultadas.

Con el método tradicional, basado en la gramática y la traducción, la lengua escrita era el modelo que seguir, y, de hecho, la enseñanza de lenguas se basaba en la traducción de textos literarios, y entre ellos, la poesía, que, desde este punto de vista, era uno de los productos más elevados de la lengua, lo que Iriarte denomina «*input* privilegiado» (2009, p. 188). Ya en la segunda mitad del siglo XX, aparece el método estructural y con él desaparece la enseñanza de la literatura, por considerarse «un elemento de difícil integración en un sistema basado en la gradación sistemática de las estructuras y el vocabulario» (Maresma, 2006, p. 241).

Con la llegada de los primeros métodos comunicativos, la poesía siguió quedando excluida, ya que su objetivo principal era que el alumno aprendiera a comunicarse a través de la práctica de las destrezas orales, utilizando muestras de lengua reales. La poesía se consideró un tipo de texto muy alejado de la lengua real, de la lengua cotidiana, y por lo tanto no se veía su utilidad dentro del aula.

Para Acquaroni, no es hasta los años 80 del pasado siglo cuando se da una «verdadera y paulatina incorporación de la literatura y de la poesía a los materiales de ELE publicados en España» (2006, p. 52). A pesar de que apunta a cómo, desde entonces, la poesía ha tenido cada vez más presencia en los materiales de ELE, diversos autores, como Martín Peris (*apud* Acquaroni, 2006), además de ella misma, denuncian el papel secundario que se suele dar a los poemas dentro de las unidades didácticas de los manuales de español, donde suelen usarse como cierre, lo que «lo convierte en un material del que suele prescindirse por falta de tiempo» (Acquaroni, 2006, p. 53).

Todos los autores coinciden en señalar una serie de características de los poemas como unidades textuales, que los hacen adecuados para su uso en las aulas, y que Acquaroni enumera en su artículo «*Hija del azar, fruto del cálculo*, la poesía en el aula de ELE» (2006). Estas serían: su brevedad, que los hace idóneos para trabajar con ellos a lo largo de una sola sesión; la universalidad de sus temas, que permiten trabajar la interculturalidad en el aula; la ambigüedad de su lenguaje, lo que permite que los alumnos jueguen con él y con los distintos significados de las palabras; su unidad, que permite distintas lecturas; la compactibilidad, es decir, la capacidad del poema de prescindir de un contexto externo para su comprensión; y su sonoridad, aspecto especialmente importante para nosotros en este trabajo. La poesía es el género literario en el que más relevancia tiene la musicalidad del lenguaje, a través del uso de la rima, el ritmo y las pausas, ya que como aclara la autora: «el componente rítmico y musical del poema (...) no constituye un artificio formal superfluo y prescindible, sino que forma parte esencial de su contenido» (Acquaroni, 2006, p. 56).

Además de estas razones, Maresma (2006) apunta al hecho de que es un material auténtico, creado para ser leído por placer, algo que también puede hacer el alumnado, lo que daría un objetivo real a la lectura y, al mismo tiempo, aumentaría la confianza de los alumnos, al verse capaces de leer un texto dirigido a los hablantes nativos. Jouini (2008) añade que representa una novedad dentro de la rutina de las clases y ofrece un material a partir del que trabajar las cuatro destrezas, además de contenido cultural.

Iriarte (2009) distingue dos maneras de trabajar con la literatura, dependiendo de si la entendemos como medio para la enseñanza de algún otro contenido, o como meta en sí misma. Por un lado, puede usarse la literatura como «vehículo para la adquisición de la competencia lingüística» (Iriarte, 2009, p. 189), siendo este un uso en el que destaca la poesía como medio para trabajar las estructuras sintácticas y la pronunciación y la entonación. Todavía entendida como un medio, la literatura puede servir también como una manera de introducir ciertos contextos históricos, autores destacados, movimientos artísticos, etc., siendo este el uso más habitual de la poesía. Iriarte hace hincapié en este punto en que, este tipo de actividades, a menudo, desperdician la oportunidad de trabajar la competencia intercultural de los alumnos. Por otro lado, puede trabajarse con la literatura como meta, de manera que el objetivo principal de las actividades sea entender el texto y disfrutar con su lectura.

En este trabajo, se busca trabajar la literatura como medio para la enseñanza de la fonética, más concretamente, de la prosodia. Por tanto, pasaremos a hablar sobre el papel de la pronunciación en ELE.

3.2. La pronunciación en ELE

La pronunciación «se integra en la expresión oral, pero constituye un ámbito especializado» (Carbó, 2003, p. 165). Para Carbó «la enseñanza de la lengua es (...) una actividad orientada a conseguir una producción apropiada de los elementos segmentales y suprasegmentales» (*ibidem*). Los elementos segmentales son los sonidos vocálicos y consonánticos de la lengua, mientras que los suprasegmentales son los que llamamos prosódicos, es decir, la acentuación, el ritmo, la entonación y las pausas. Son los rasgos prosódicos los que mayores problemas pueden causar en la comunicación de los alumnos, pues la incorrecta entonación de un enunciado puede llevar a un malentendido que acabe dañando la imagen del hablante. Cortés define la entonación como «un fenómeno esencial del lenguaje humano y, por ende, de la comunicación y de la competencia comunicativa» (2002, p. 67). Es por esto por lo que resulta paradójico que los métodos comunicativos no presten mayor atención a la pronunciación y, más concretamente, a la prosodia, pero lo cierto es que los elementos fonéticos siempre han quedado en un segundo plano en todos los métodos de enseñanza de lenguas.

Dolores Poch (2004) apunta a dos causas principales para la poca atención dedicada a la pronunciación en la enseñanza del español. Por un lado, estarían los prejuicios sobre la fonética del español, y por otro, la creencia de que hay que ser especialista en fonética para poder tratar estos aspectos.

Estos prejuicios de los que habla Poch se basan en la idea de que el español es una lengua fácil desde el punto de vista fonético, llegando a ser clasificada como una lengua fonética por tener una distancia menor entre la ortografía y la pronunciación que la que presentan otras lenguas. Poch aclara que «los sonidos del español presentan unas características que les son propias y que son diferentes de las características de otras lenguas independientemente del número de unidades que constituyen el sistema fonológico» (2004). Además, aunque un sonido no sea nuevo para el alumno, su realización depende también de la posición que ocupe dicho sonido en su lengua materna

y en el español, así como de la manera en que se realice este sonido en ese contexto en particular.

En cuanto a la idea de que el profesor debe ser un especialista, Poch aclara que no es más que otro prejuicio pues, de la misma manera que el docente no necesita ser un especialista en gramática o en léxico para enseñar estos aspectos, tampoco hace falta que sea un especialista en fonética, sino que simplemente posea conocimientos básicos sobre el tema.

Cortés realizó una revisión de algunos tratados de fonética y fonología, así como de algunos manuales de ELE, para comprobar cuál era la presencia de la entonación en ellos. La conclusión fue que la entonación ocupaba «un puesto marginal» (2002, p. 70). En su artículo, Cortés achacaba esta marginación al hecho de que la tradición fonológica se centraba en los aspectos segmentales, lo que llevaba a que los profesores tuvieran una formación escasa sobre la entonación y, en consecuencia, pensarán que era un aspecto menos importante que otros, y que el alumno sería capaz de aprenderlo mediante la exposición a la lengua meta. Junto a estas razones, Cortés consideraba que otra causa podía ser la creencia de que la entonación no puede enseñarse.

Esta situación de desinterés llevó a que los materiales de que disponía el profesorado de español fueran muy escasos, y a que, cuando aparecían actividades para trabajar la entonación, estas se basaran siempre en ejercicios repetitivos, a lo que Cortés apunta en otro de sus artículos:

Llama la atención el contraste entre el torrente de ingenio y creatividad vertido en el diseño de actividades encaminadas al desarrollo de los planos léxicos y gramatical del lenguaje y el desaliño en el plano prosódico, en el que siguen empleándose preponderantemente ejercicios de *escucha y repite*, o bien los clásicos ejercicios de sistematización (*drills*). (Cortés, 2001, p. 134)

Más recientemente, en el 2014, Gabino Boquete decidió actualizar estos datos para comprobar si seguía siendo cierta esta marginación de los elementos prosódicos en la enseñanza de ELE. Para ello realizó una serie de encuestas, además de revisar algunos manuales de ELE. El resultado volvió a ser el mismo. Las encuestas a los profesores evidenciaban su desinterés por la fonética, tanto en la programación ideal de las clases, —ámbito en el que solo para el 5'1% de los encuestados era prioritario tratar estos

contenidos—, como en la dedicación real, dentro de la que el 33'3% de los encuestados consideraron que era el contenido menos importante. De la misma manera que en estudios anteriores, los profesores seguían teniendo el prejuicio de que, para enseñar pronunciación, se necesitan amplios conocimientos sobre fonética. En cuanto a los alumnos, las encuestas demostraban que también ellos consideraban la pronunciación como el segundo aspecto menos importante en la enseñanza del español y, además, lo consideraban, con diferencia, el menos trabajado en las clases. No es de extrañar que, ante la pregunta de si debían mejorar su pronunciación, un amplio número de los alumnos encuestados se mostrara «totalmente de acuerdo» (Boquete, 2014, p. 21).

En cuanto a los materiales analizados por Boquete, también aquí encontramos similitudes con trabajos anteriores como el de Cortés, pues nos dice que solo 7 de los 31 manuales consultados «dedican una sección específica al estudio de la fonética» (2014, p. 23).

En resumen, las conclusiones siguen siendo que «se da la paradoja [entre los profesores] de que, a pesar de su clara preferencia hacia las destrezas orales, desdeñan el valor de la fonética y de su enseñanza en el aula (...) Además, en el caso de que un profesor trabaje con la fonética lo hará generalmente con los elementos segmentales» (Boquete, 2014, p. 25).

Para completar este breve estado de la cuestión, vamos a ver también brevemente qué nos dice sobre la pronunciación el *MCER* y el *PCIC*.

En el *Marco* se establece la competencia fonológica como una de las competencias lingüísticas que el alumno debe adquirir. La adquisición de dicha competencia supone que el alumno sea capaz de distinguir y producir los fonemas de la lengua meta en sus distintos contextos, siendo consciente de los rasgos distintivos de los mismos. Esta competencia incluye también los aspectos suprasegmentales, pues el alumno debería ser capaz de distinguir y reproducir el ritmo, el acento y la entonación de la lengua meta (*MCER*, 2002, p. 114). Establece incluso una gradación en la adquisición de esta competencia a través de una escala de dominio en la que se establece que en un nivel B2 el alumno «ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales» (*ibidem*) y en el C1 es ya capaz de utilizar la entonación para «expresar matices sutiles de significado» (*ibidem*).

Frente a la idea, que surgió al inicio de los métodos comunicativos, de que había una edad límite o un periodo crítico para la adquisición de la competencia fonológica, el *MCER* considera que los adultos tendrán algunas ventajas cuando se trate de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente de convertir (...) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua (*MCER*, 2002, p. 105)

Por tanto, el *Marco* está claramente en desacuerdo con la idea de que la pronunciación no puede enseñarse o ser aprendida por el alumnado adulto. De esta manera, su enseñanza debería ser obligatoria en cualquier nivel, independientemente de la edad del grupo meta.

En relación con esta competencia, el *MCER* habla de la competencia ortoépica, que consiste en la capacidad de los estudiantes de una lengua extranjera para leer un texto escrito en voz alta. Consiste, por tanto, en el conocimiento por parte de los alumnos de las convenciones ortográficas de la lengua en cuestión y de las implicaciones entonativas y expresivas de los signos de puntuación, así como en la capacidad de los alumnos para leer las anotaciones fonéticas de un diccionario (*ibidem*, p. 115).

Además, establece distintas vías por las que se propone que el alumno desarrolle estas competencias, de entre las cuales nos llama especialmente la atención la primera de ellas: «simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos» (*ibidem*, p. 152), ya que Cortés (2002) considera que una de «las creencias infundadas» es precisamente esta, «que la entonación se aprende sencillamente a base de escuchar la LE en clase» (*ibidem*, p. 70).

En cuanto a los niveles en que deben tratarse los aspectos fonéticos, el *Marco* aconseja su corrección desde los niveles iniciales, por considerar mucho más difícil que el alumno cambie sus hábitos cuando ya ha alcanzado los niveles superiores (fossilización de errores).

Por su parte, el *PCIC* (2006) apunta a las dificultades de comunicación de los alumnos de niveles superiores que, aunque tiene un dominio alto de la gramática, no han adquirido adecuadamente la pronunciación del español, y añade cómo el bajo dominio de esta competencia puede dañar la aceptación social del hablante. A la vez, aclara que, aunque el alumno nunca conseguirá una pronunciación nativa, sí es «factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo» (PCIC. Pronunciación. Introducción)

El *PCIC* no establece ninguna metodología específica para trabajar la pronunciación, pero sí destaca el papel fundamental de la enseñanza de la prosodia para conseguir que los alumnos emitan enunciados lo más naturales posible.

Divide en tres fases la adquisición de la competencia fonética, que se corresponde a los tres niveles principales (A, B y C) de adquisición de la lengua. En la primera fase, correspondiente a los niveles A1 y A2, se persigue que el alumno tome conciencia de la pronunciación del español y sea capaz de reproducir esquemas básicos. En la segunda fase, correspondiente a los niveles B1 y B2, ya se busca que el alumno sea capaz de expresar algunas emociones a través de la entonación. Por último, en la última fase, la que correspondería a los niveles C1 y C2, la entonación debe ser capaz de transmitir no solo emociones sino la intencionalidad pragmática.

A la vista de cómo se trata la poesía y la fonética en el aula de ELE, a continuación, vamos a ver si se utiliza, y cómo, en la enseñanza de la pronunciación.

3.3. El uso de la poesía para la enseñanza de la pronunciación en ELE

Llegamos así a la última parte de este estado de la cuestión, en la que se presentará la utilización de la poesía como medio de enseñanza de la pronunciación que se ha dado hasta ahora y, en concreto, de la enseñanza de la prosodia.

Como hemos visto, la poesía se ha introducido en los métodos de enseñanza de español como medio para exponer la cultura y para trabajar la gramática y el léxico. Aun así, es bastante frecuente encontrar alguna mención a la utilidad de la poesía para la enseñanza de la pronunciación y, especialmente, de la prosodia.

Para Acquaroni, «la sonoridad intrínseca del poema se traduce didácticamente en la práctica de la pronunciación y de la entonación» (2006, p. 58), y de la misma manera,

Jouini (2008) apunta a que «la utilidad de los poemas para hacer ejercicios de pronunciación ha sido reconocida desde hace mucho tiempo», así como al reconocimiento de «su importancia, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza» (2008, p. 162).

Iriarte (2009) reconoce en su artículo la insuficiencia de los materiales de español como lengua extranjera en lo que se refiere a la fonética y apunta a la poesía como «un vehículo inigualable» (2009, p. 203) para trabajar la pronunciación y la entonación.

También para Julián de Vega (2021) la poesía es el «género por excelencia que permite (...) experimentar con el sonido, con el ritmo, con la entonación» (2021, p. 692) y añade, además, que «la música y la musicalidad de la poesía apela a la motivación del alumno y activa su conciencia fonológica, ayuda a la identificación de sonidos y de elementos prosódicos» (*ibidem*, p. 709).

Vista la aparente aceptación de la necesidad de trabajar la pronunciación y la idoneidad de la poesía para hacerlo, resulta un poco chocante que en las actividades que proponen algunos de estos artículos, no se trate prácticamente la pronunciación, o no aparezca ninguna mención a ella como es el caso de las actividades propuestas por Jouini (2008).

Acquaroni (2006) sí propone alguna actividad con la que busca practicar la competencia fonética de los estudiantes, pero cuando atiende a los elementos suprasegmentales, se limita a proponer la lectura en voz alta de los poemas por parte del profesor, que actuaría así de modelo, para que los estudiantes puedan imitarlo después repitiendo la lectura. Por su parte, Iriarte (2009) trabaja con los elementos segmentales, y de los suprasegmentales, solo trabaja la acentuación, en concreto la tendencia del español a la acentuación llana o paroxítona. Lo mismo ocurre con las propuestas de Julián de Vega (2021), que se basan en el recitado de poemas con la intención de que los alumnos practiquen la pronunciación, el ritmo y la entonación.

En los trabajos de fin de máster de María Jesús Bernal (2011) y Carolina Gil (2020) se recogen actividades de otros autores o proponen algunas actividades propias, como es el caso de Bernal. Esta última, recoge una actividad de Anadón (2004) en la que se propone practicar la entonación a través de un *role-play*, surgido a raíz de la lectura de unos poemas de Mario Benedetti y se propone la opción de ampliar el alcance de la actividad, introduciendo «los rasgos fonéticos y la cadencia entonativa de la zona del Río de la Plata, si el nivel del grupo lo permite» (Bernal, 2011, p. 55).

Por su parte, Gil trata, entre otros materiales, actividades de Barbáchano, incluidas en *Cuadernos de Rabat*, dirigidas a alumnos marroquíes de bachillerato. Estas actividades son parte de tres unidades didácticas en las que se utiliza la poesía de la Generación del 27, especialmente la de Lorca, Alberti y Gerardo Diego. En algunas de estas actividades se propone el recitado de algunos poemas, para lo que se dan algunos consejos sobre la entonación y el tono¹ que deben usar los alumnos. Es, de entre las actividades consultadas, la única actividad en la que se da algún tipo de instrucción sobre la manera en que debe entonarse el poema. Recoge también actividades de García Benavides (2004) que forman parte de un volumen monográfico sobre la obra de Alberti, *Marinero en tierra* y que, como las anteriores, están dirigidas a alumnos marroquíes, pero en este caso las actividades se centran especialmente en la acentuación.

Algo que sí parece mucho más sistematizado es el tratamiento de la rima, que podemos observar en las actividades de Acquaroni (2006), Iriarte (2009), de Bernal (2011), de García Benavides (*apud* Gil, 2020) y de Julián de Vega (2021), a pesar de que Naranjo (1999, p. 14) consideraba que «trabajar con los aspectos métricos del poema (...) pertenece al ámbito de las clases de Literatura Española». Podemos encontrar la opinión opuesta en el trabajo de Silvestre (2009), en el que se presenta un ejemplo de actividad con la que trabajar precisamente la métrica y el esquema acentual, a través de una rima de Bécquer. Esta actividad se presenta como parte del capítulo dedicado a enseñar a leer poesía, lo que nos estaría demostrando la gran importancia que esta autora está dando a la métrica como elemento necesario para leer y apreciar la poesía.

Cabe recordar en este punto, después de ver qué tipo de actividades se proponen, la falsa creencia a la que apuntaba Cortés (2002) acerca de que el alumno podría adquirir los elementos prosódicos simplemente escuchando muestras reales de habla. De esta manera, aunque estas actividades buscan, desde el punto de vista teórico, practicar

¹ Quilis (2019) define la entonación como «la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración» (Quilis, 2019, p. 410), mientras que el tono sería «la impresión auditiva que percibimos de la frecuencia fundamental (...) que se sitúa en una escala de *bajo* a *alto*» (*ibidem*, p. 94).

En otras palabras, llamamos tono a la percepción que tenemos sobre las subidas y bajadas de la frecuencia fundamental, y entonación a la interpretación que damos a esas subidas y bajadas del tono.

En el *DLE* se define el tono como «la cualidad de los sonidos, dependiente de su frecuencia, que permite ordenarlos de graves a agudos», aunque en otra entrada lo define como un «modo particular de decir algo, según la intención o el estado de ánimo de quien habla». Esta segunda acepción, coincidiría con la definición de entonación: «movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados (...) y refleja un significado determinado, una intención o una emoción». Partiendo de estas definiciones, podríamos decir que en el habla cotidiana son términos intercambiables, aunque realmente no lo sean desde el punto de vista fonológico.

elementos prosódicos como la acentuación y la entonación escuchando un modelo de pronunciación, independientemente de que el input proceda del profesor o de una grabación, si los alumnos no han recibido ningún tipo de explicación explícita sobre ellos anteriormente, no conseguirán trabajarlos, asimilarlos, incorporarlos, mejorarlos, aprenderlos. Además, como apuntaba este mismo autor, los ejercicios vuelven a centrarse, por lo general, en el patrón típico de las actividades fonéticas de escuchar un modelo y repetir.

Destaca, sin embargo, la propuesta llevada a cabo por Naranjo (1999) en la que encontramos una actividad que sí trabaja la entonación, proponiendo a los alumnos leer un poema ajustando el tono al estado de ánimo que se les ha propuesto, y que sus compañeros deben adivinar. A pesar de ser la actividad que más se acerca a lo que reclamará Cortés unos años más tarde, Naranjo no establece como su objetivo trabajar la pronunciación, sino que pretende, «desde un planteamiento lúdico, abordar ejercicios orientados más específicamente al desarrollo de la destreza de comprensión auditiva» (Naranjo, 1999, p. 14). De hecho, en el aprendizaje de la prosodia, las destrezas en juego son: la comprensión y discriminación auditiva y la capacidad de articular y reproducir esos sonidos que previamente has tenido que ser capaz de distinguir.

De esta manera, creemos que, aunque la lectura de un poema y su posterior repetición puede resultar más motivadora para el alumno que la repetición de frases sin contexto, se está desaprovechando ese elemento motivador de la poesía al que aludía Julián de Vega (2021), por seguir reiterando el mismo tipo de actividades, tal y como apuntaba Cortés (2001, p. 135).

Dentro de la enseñanza de la pronunciación a través de la poesía, destaca el artículo de Miriam Calvo (2007), en el que presenta actividades para tratar tanto los elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos), como los suprasegmentales (acentuación y entonación). Presenta actividades sueltas en las que se trabaja con distintos poemas que sirven para proporcionar un contexto a las actividades. Volvemos a encontrar algunos de los tipos de ejercicios que nombraba Cortés, como la escucha y repetición de los poemas, escuchar el texto para rellenar huecos, o el recurrente «lee el poema poniendo especial atención en la entonación» (Calvo, 2007, p. 1100), pero sin proporcionar teoría ni instrucciones más específicas ni modelos. Al tratar los elementos prosódicos hallamos ejercicios que buscan practicar la curva entonativa.

A través del uso de las curvas entonativas, los alumnos pueden tomar conciencia de la entonación del español de manera visual; así, su aprendizaje ya no se basará exclusivamente en la interpretación subjetiva que hagan de la entonación al escuchar cómo se recita el poema. Además, de este modo, el profesor puede evaluar objetiva y realmente el grado de comprensión que tiene el alumno de la entonación española. Puede ver en qué grado su alumno es capaz de distinguir la musicalidad propia de las diferentes clases de enunciados en español, más allá de que sea capaz de reproducirla correctamente o no en sus producciones orales.

Estas actividades suponen, por tanto, un cambio significativo con respecto a las tratadas anteriormente, ya que buscan trabajar la pronunciación como objetivo principal y no de manera secundaria, como solía suceder.

Como uno de los objetivos de este trabajo es presentar una propuesta de unidad didáctica, vamos a establecer en las páginas siguientes la metodología empleada para su creación y su presentación en este trabajo.

4. METODOLOGÍA

Esta propuesta de actividades quiere tratar los elementos suprasegmentales, principalmente, la entonación. Para ello se sirve de la poesía de dos autores destacados del siglo XX: José Hierro y Luis Cernuda.

Se ha escogido a estos poetas porque su poesía se caracteriza por ser, en líneas generales, sencilla. Se han seleccionado dos poemas de José Hierro: «Junto al mar» y «Vida»; y uno de Luis Cernuda: «Contigo». Los dos poemas de José Hierro tienen un tono existencial y una estructura muy clara, ya que el primero está compuesto por cuatro cuartetos que alternan versos endecasílabos y heptasílabos de rima consonante (A, b, A, b), y el segundo es un soneto. Por el contrario, el poema de Cernuda no tiene rima, sino que el ritmo se consigue a través de los paralelismos y el uso constante de preguntas y respuestas, por lo que creemos que puede ser especialmente útil para practicar la entonación. Además, tiene como tema central el amor, un tema universal que facilitará su lectura y ayudará a que los alumnos entiendan la importancia de la entonación, ya que esta puede provocar que el significado del poema cambie drásticamente.

Pueden encontrarse en internet muchos poemas recitados por sus autores, colgados directamente en *YouTube* o en repositorios de poesía como *A media voz*, *Palabra Virtual*, la fonoteca del CVC o *Poesi.as*, por poner algunos ejemplos. Podemos encontrar numerosos poemas de José Hierro recitados por él mismo, entre los que se encuentran los dos poemas que utilizaremos en esta unidad. Por el contrario, no hay tantos poemas de Cernuda que podamos encontrar recitados por él, aunque sí podemos encontrar un número importante de sus poemas recitados por otras personas. Este es el caso de «Contigo», que podemos encontrar en la voz de varias personas, pero no en la de su autor. Se ha elegido para estas actividades una de estas grabaciones por la claridad con que entona su intérprete².

Aunque encontramos poemas de Hierro en repositorios como *Palabra Virtual* o *A media voz*, nos ha parecido más interesante recurrir a una serie de vídeos colgados por la Asociación Colegial de Escritores de Cataluña (ACEC) en su canal de *YouTube*, en los que podemos ver al poeta y no solo oírlo. Entre estos vídeos se encuentra el

² No se ofrecen datos más allá de su nombre, Vanessa, y el hecho de que fue una joven que participó en alguno de los talleres que organiza Epigrama Editorial.

correspondiente al soneto «Vida», pero no encontramos el poema «Junto al mar», para el que recurriremos aquí al uso del repositorio Palabra Virtual, un portal virtual a cargo de Blanca Orozco de Mateos, aunque es un poema que podemos encontrar fácilmente en otros repositorios.

De esta manera los alumnos tienen que enfrentarse a una voz y una forma de pronunciar diferente a la de su profesor, que es con la que están más familiarizados. Aunque esto suma cierta dificultad a la tarea, creemos que escuchar el poema en voz de su autor puede resultar especialmente motivador para los alumnos, pues les permite ver cómo pretendía el autor que sonara el poema al escribirlo. Además, consideramos que siempre despierta cierta curiosidad escuchar la voz real del poeta al que estamos leyendo, y más si, como en el caso de Hierro, también podemos verlo.

Las actividades se secuencian de manera que los alumnos comiencen recibiendo un *input* del que puedan inferir las características prosódicas del español, a través de la poesía, que es el texto en el que más fácilmente podemos apreciar estas características. Poco a poco, se les pide que sean ellos lo que produzcan un *output* que se adapte a estas características, hasta llegar a la actividad final, en la que tendrán que demostrar que han adquirido los contenidos trabajados.

Resulta positivo que toda unidad didáctica presente un producto final evaluable, de manera que pueda comprobarse el grado de adquisición y asimilación de contenidos por parte de los alumnos. Este trabajo propone una actividad final en la que los alumnos tendrán que demostrar si han adquirido correctamente los contenidos y en la que, a su vez, tendrán que participar como evaluadores de sus compañeros con la ayuda de una rúbrica.

A continuación, explicaremos las actividades y, junto con cada una, se presentará un cuadro con diversos parámetros, a saber, el objetivo de la actividad, la destreza que se trabaja, si se trabajará en grupo o individualmente, el material necesario y un tiempo aproximado para su realización. Seguidamente, se mostrará la actividad tal y como se le presentaría al alumno.

Aunque en gran parte de las actividades se plantea el uso de las tecnologías, todas podrían realizarse sin recurrir a ellas en el caso de no disponer de los medios necesarios. En vez de escuchar los poemas recitados, bastaría con que fuera el propio profesor quien los recitase, y en el caso de la última actividad, que es la que más recurre

a la tecnología, también podría llevarse a cabo sin ella. Los alumnos simplemente recitarían el poema de manera presencial ante sus compañeros.

Una vez aclarada la metodología empleada en la creación de la unidad didáctica, pasaremos a explicar las actividades, así como la manera en que consideramos que se deberían llevar al aula.

5. ACTIVIDADES

Habiendo investigado cómo se viene enseñando la prosodia en clase de ELE, consideramos que las actividades basadas en escuchar y repetir no resultan suficientes para trabajar la prosodia. Hay que dar a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre las características de la prosodia y de practicarlas, igual que les damos la oportunidad de entender y practicar otros aspectos del español como la gramática o el léxico. Por eso, presentamos la siguiente unidad didáctica, en la que se busca trabajar los elementos prosódicos desde un enfoque comunicativo.

Para lograrlo, las actividades proponen la constante interacción entre los alumnos: la mayor parte de las actividades se realizan en parejas o grupos y las correcciones se realizarían en gran grupo, de manera que también se llevaran a cabo de manera colaborativa. Además, se trabaja con las cuatro destrezas, aunque debido al carácter oral del objetivo que se persigue, priman las actividades en las que se trabajan las destrezas orales, tanto de producción (expresión, interacción, mediación), como de recepción (comprensión).

Buscando no caer en esas actividades repetitivas de las que se quejaba Cortés (2001), hemos intentado presentar unas actividades participativas y motivadoras para el alumno, en las que se atendiera al aspecto lúdico a través del planteamiento en forma de juego o competición de algunas actividades. Es la llamada gamificación.

Esta unidad didáctica podría dividirse en dos partes, atendiendo al contenido. En la primera, se busca trabajar la segmentación y la acentuación, mientras que, en la segunda, el foco se pone en la entonación. Los contenidos se han secuenciado de esta manera porque consideramos que los alumnos están más familiarizados con el silabeo y la acentuación que con la entonación, de manera que las actividades adquirirían complejidad progresivamente.

Esta unidad está pensada para un nivel B2 ya que, como hemos señalado antes, el *MCER* considera que es en este nivel en el que los alumnos deben ser capaces de expresarse con «una pronunciación y una entonación claras y naturales» (*MCER*, 2002, p. 114). No está pensada para ningún grupo de alumnos de nacionalidad o edad o tamaño de grupo concreta. Podría realizarse con cualquier grupo de alumnos jóvenes o adultos,

por lo que al explicar el desarrollo de las actividades se presentarán algunas variaciones dependiendo del tamaño de grupo.

Comenzamos la unidad didáctica presentado a los dos poetas con los que trabajaremos. Se trata de una mera contextualización histórica y social, así que no se dan más que unos brevísimos datos biográficos que permiten ubicar a estos poetas, y algunos rasgos sobre su poesía, con el fin de que los alumnos sepan un poco el tipo de poesía (la corriente literaria a la que pertenecían, la temática de su poesía) con el que van a trabajar y se facilite así la comprensión de los poemas.

Los alumnos dispondrán de dos recuadros con información, uno por cada poeta, pero solo uno de ellos contendrá información, mientras que el otro aparecerá vacío. La dinámica de la actividad busca que los alumnos se muevan por la clase en busca de un compañero que tenga la información que a ellos les falta. Una vez encontrado, deberán entrevistarse para poder conseguir los datos que les faltan. Con este planteamiento, buscamos que los alumnos tengan que interactuar en la lengua meta.

A continuación, presentamos la actividad con ambas fichas completas, tal y como aparecerían en el material del profesor.

Objetivo: presentar brevemente a los poetas con los que vamos a trabajar.

Destreza: expresión e interacción oral.

Agrupación: por parejas.

Material: una copia de los cuadros con la información de los poetas.

Tiempo: 10 minutos.

1. Busca a un compañero que tenga la información que te falta y entrevistaos para poder completar las fichas de estos poetas:



Nombre: Luis Cernuda

Nacimiento: Sevilla, 1904.

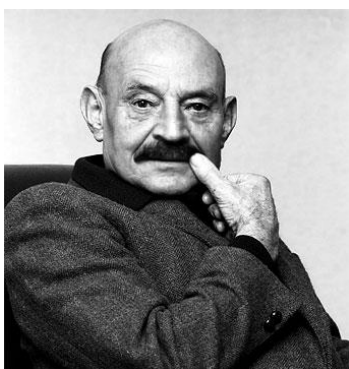
Muerte: Ciudad de México, 1963.

Tras la Guerra Civil: exilio. Nunca volvió. Estuvo en Gran Bretaña, Estados Unidos y México.

Además de poeta: profesor de español en Francia, en Inglaterra y en Estados Unidos.

Traducciones: numerosos idiomas: inglés, francés, italiano, alemán, portugués, polaco, rumano, hebreo, sueco, griego, serbio, eslovaco, árabe...

Poesía: tono sensible y melancólico.



Nombre: José Hierro

Nacimiento: Madrid, 1922.

Muerte: Madrid, 2002.

Tras la Guerra Civil: encarcelado durante 4 años.

Además de poeta: crítico de arte y académico de la RAE.

Premios más importantes: Premio Príncipe de Asturias (1981) y Premio Cervantes (1998).

Poesía: temas sociales y existenciales. Suele usar una expresión sencilla y palabras cotidianas.

En la segunda actividad presentamos el primer poema con el que trabajaremos: «Junto al mar» de José Hierro. Aunque estas actividades no buscan trabajar con el significado de los poemas, sino utilizarlos para trabajar la prosodia, creemos que es necesario y beneficioso que los alumnos entiendan de manera general el poema que se les está presentando. No serviría de nada que lo leyeran como si fueran frases sueltas, sin significado ni intencionalidad, porque si así fuera, se estaría perdiendo parte de la utilidad que tiene la poesía para trabajar en clase, es decir, se estaría perdiendo la motivación que

aporta el trabajar con poemas de temas universales que pueden conmover y apelar a cualquier persona, independientemente de su cultura.

Aunque hemos seleccionado estos poemas porque creemos que son asequibles para un nivel B2, para facilitar su comprensión proponemos que, tras una lectura individual, se reflexione en gran grupo, con la ayuda del profesor: sobre qué nos habla el poema y sobre si el tono de este es pesimista u optimista. En este caso, «Junto al mar» creemos que podría interpretarse de una manera pesimista (pues solo al morir encontrará la libertad) o esperanzada (morirá, pero será libre junto al mar y ya no habrá dolor ni miedo), de manera que el profesor no debería imponer ninguna respuesta. Aunque les ayude a entender el poema, debe dejarles claro que la poesía es algo subjetivo y no hay ninguna respuesta errónea, siempre que se fundamente en el texto. De esta manera, el alumno no se sentirá intimidado ni ansioso ante la idea de equivocarse y le será más fácil participar y expresar sus opiniones. Con la misma intención de que no se sientan intimidados ante los poemas, sería recomendable recordarles que en la ficha del autor tienen una pequeña caracterización de su poesía a la que pueden recurrir y que quizá pueda servirles de ayuda para pensar cuál es el tema que está tratando el poema.

Una vez comprendido el poema en líneas generales, las actividades se secuencian en cuatro apartados (a, b, c, d). En el primero, por parejas, los alumnos deberán elegir una estrofa con la que trabajarán en el resto de la actividad. Tendrán que dividir los versos en sílabas y marcar cuáles estarían acentuadas. Para poder hacer esto, habría que explicar a los alumnos que no todas las palabras son tónicas en español, de manera que las que no lo son se apoyan en las acentuadas. Esto es lo que provoca la formación de lo que se denomina palabras fónicas o grupos rítmicos, pues su distribución y duración otorgan ritmo al habla (Cantero y Font, 2008). Aunque no nos parece necesario que conozcan la terminología ni la teoría, sí creemos que puede resultarles útil conocer la manera en que las palabras átonas se apoyan en las tónicas y se agrupan, por lo que se les pediría también que segmentasen los versos siguiendo este criterio.

Una vez hecho esto, en el segundo apartado, se les explicaría que en español esta segmentación en sílabas se ve alterada cuando una palabra comienza por vocal. Este es el fenómeno del enlace, que provoca que los alumnos digan cosas como que «el español es parecido a un *continuum de sonidos* o una *cadena de palabras*» (Santamaría, 2007, p. 1239) y que Santamaría considera un fenómeno «especialmente difícil para los estudiantes» y «clave» ya que «una frase cuyos enlaces están cortados no es natural, pues

entorpece la eficacia de la velocidad del habla y rompe el ritmo de la frase» (Santamaría, 2007, p. 1240). En este apartado se les pide que alteren su anterior segmentación teniendo en cuenta este fenómeno.

Otro fenómeno relacionado con este es el encabalgamiento, como recurso estilístico de la métrica. Cantero y Font (2008) tratan sobre el acento, diferenciando entre el acento de palabra y el acento de frase. Estos autores consideran que hay una cierta jerarquía fónica, de manera que «las palabras fónicas se organizan formando bloques alrededor de un acento que actúa a un nivel jerárquicamente superior, llamado *acento de frase*. El conjunto de palabras fónicas que tienen como núcleo un acento de frase constituyen el *grupo fónico*» (Cantero y Font, 2008, p. 22). Habría que señalar que este acento de frase, por lo general, coincide siempre con el último acento de la frase. Es la importancia de este acento de frase, lo que permite la aparición del encabalgamiento, ya que, al cortar la frase antes de llegar a ese acento final, crea esa sensación de suspensión tan característica, pues se produce una pequeña pausa por ser final de verso, pero no correspondería ninguna pausa desde el punto de vista prosódico. Para que trabajen con el acento de frase, proponemos en el apartado *c* que señalen si hay algún encabalgamiento en sus estrofas y dónde estaría el acento de frase.

En el caso de que hubiera rimas internas, también deberían saber identificarlas, pues afectan a la cadencia general del poema.

Por último, se escucharía el poema recitado por José Hierro para ver la manera en que toda esa teoría se plasma en la pronunciación. A continuación, serían ellos los que recitasen la estrofa que han preparado, teniendo en cuenta la forma en que han segmentado los versos y las sílabas acentuadas que han marcado.

Objetivos: segmentar los versos y distinguir y enfatizar las sílabas tónicas.

Destrezas: expresión e interacción orales y comprensión oral.

Agrupación: por parejas.

Material: una copia del poema y un dispositivo con acceso a internet para reproducir la pista de audio.

Tiempo: 40 minutos. 10 minutos para leer y comentar el poema; 5 para separar los versos de la estrofa en sílabas; 15 para la explicación del fenómeno del enlace y la segmentación y 10 para que cada uno recite su estrofa.

2. Lee el siguiente poema de José Hierro.

Junto al mar

Si muero, que me pongan desnudo,
desnudo junto al mar.
Serán las aguas grises mi escudo
y no habrá que luchar.
Si muero que me dejen a solas.
El mar es mi jardín.
No puede, quien amaba las olas,
desear otro fin.
Oiré la melodía del viento,
la misteriosa voz.
Será por fin vencido el momento
que siega como hoz.
Que siega pesadumbres. Y cuando
la noche empiece a arder,
soñando, sollozando, cantando,
yo volveré a nacer.

José Hierro, *Quinta del 42*.

- a. En parejas, elegid una de estas estrofas. Dividid los versos en sílabas y señalad cuáles están acentuadas. Tened en cuenta que hay palabras que no tienen acento como las conjunciones y los artículos. Señalad cómo podrían agruparse las palabras teniendo en cuenta si tienen o no tienen acento.

Si muero, que me pongan desnudo,
desnudo junto al mar.
Serán las aguas grises mi escudo
y no habrá que luchar.

Si muero que me dejen a solas.
El mar es mi jardín.
No puede, quien amaba las olas,
desear otro fin.

Oiré la melodía del viento,
la misteriosa voz.
Será por fin vencido el momento
que siega como hoz.

Que siega pesadumbres. Y cuando
la noche empiece a arder,
soñando, sollozando, cantando,
yo volveré a nacer.

- b. Siempre que una palabra comienza por vocal átona, esta se junta con la sílaba final de la palabra anterior.

Ej.: La casa era azul y blanca

Sílabas: la-ca-sa-e-ra-a-zul-y-blan-ca

División: la-ca-sae-ra-zu-ly-blan-ca

¿Podéis hacer lo mismo con los versos de la estrofa que habíais elegido?
¿Dónde caería ahora el acento?

- c. ¿Hay algún encabalgamiento en tu estrofa? Señálalo. Señala también dónde recaerá el acento más importante de la frase.
- d. Ahora vamos a escuchar el poema recitado por el poeta. ¿Podéis recitar vuestra estrofa? Ayudaos de la división que habéis hecho para que sea más fácil leerlo.

En la siguiente actividad se propone un ejercicio creativo, con el que los alumnos puedan jugar con la imaginación y la rima. Para poder saber si dos palabras riman, necesitamos saber dónde se acentúan, por lo que seguiríamos practicando la acentuación, aunque en este caso de manera indirecta. El poema de José Hierro tiene una rima regular a lo largo de todo el poema, de manera que siempre riman el primer y el tercer verso y el segundo y el cuarto. Habría que llamar la atención de los alumnos sobre este hecho, ya que puede haber pasado desapercibido. El profesor no tendría que explicar el funcionamiento de la métrica en español, pues esto sería excesivo para una clase de español. Simplemente habría que evidenciar la manera en que los versos del poema riman entre sí.

En primer lugar, como actividad de calentamiento, el profesor diría en voz alta una palabra y los alumnos tendrían que decir otras que rimasen con aquella. En segundo lugar, pasamos de la unidad léxica al sintagma: grupos como “casa blanca” o “perro

marrón”. En tercer lugar, pasamos a la frase: el profesor escribiría dos versos en un folio en blanco y lo pasaría a un alumno que tendría que continuar el poema con un verso que rimara con el primero, y se lo pasaría al siguiente alumno, cuyo verso debería rimar con el segundo de los versos escritos por el profesor. En la medida de lo posible habría que intentar que los versos guardaran una cierta correlación entre sí, dotando al poema de coherencia, aunque el objetivo principal es que consigan seguir la rima.

Dependiendo de si el grupo es más o menos numeroso, la actividad podría llevarse a cabo en gran grupo o dividiendo la clase en dos o más grupos. Si el número de alumnos es muy reducido, podría hacerse más de una vez, de manera que escribieran más de un verso cada uno. Si, por el contrario, el número de alumnos es elevado, y la clase se divide en grupos, cada grupo partiría de los mismos dos versos, de manera que al leer el resultado en voz alta se pudieran comparar los resultados.

Objetivos: practicar la acentuación a través de la creación de un poema en el que se mantenga la rima.

Destrezas: expresión e interacción escrita.

Agrupación: en gran grupo o en varios grupos más pequeños, dependiendo del número de alumnos.

Material: una o dos hojas de papel.

Tiempo: 10 minutos.

3. ¡Vamos a escribir un poema! Inventamos nuevos versos continuando los versos que ya han escrito tus compañeros, de manera que siempre rime el primero con el tercero y el segundo con el cuarto.

A partir de la actividad cuatro, comenzaría la segunda parte de la unidad didáctica, centrada en la entonación. Además, cambiamos de poema y de autor. Para estas actividades trabajaremos con el poema «Contigo» de Luis Cernuda, ya que al ser breve y estructurarse a base de preguntas y respuestas, nos parece especialmente adecuado para trabajar la entonación ascendente de las interrogaciones totales, en oposición a la descendente de las oraciones declarativas.

Para que los alumnos comiencen a tomar conciencia de la importancia de la entonación, en la actividad cuatro se han eliminado los signos de interrogación del poema. Los alumnos escucharán la grabación del poema para poder colocar los interrogantes donde corresponda. Para la audición de este poema recurriríamos a una grabación disponible en *YouTube*, perteneciente al canal Epigrama Editorial, dedicado exclusivamente al recitado de poesía. Escuchamos una voz femenina de acento hispanoamericano, de manera que sería el único locutor de esta unidad didáctica que no pertenecería a la variedad peninsular. Al estar dirigida a un nivel B2, en el que los alumnos ya están expuestos a distintas variedades, y a que la variedad diatópica en este caso no influye en la entonación, creemos que es adecuado para los alumnos, ya que nos ha parecido el vídeo en el que más se sigue la entonación real del poema, sin tomarse licencias a la hora de realizar pausas donde no las hay.

Primero trabajarían de manera individual, pero después se pondrían en parejas para comprobar sus respuestas con un compañero.

Objetivos: distinguir la entonación propia de las oraciones interrogativas totales.

Destrezas: comprensión oral.

Agrupación: primero de manera individual, y después en parejas.

Material: una copia del poema sin los signos de interrogación y un dispositivo con conexión a internet desde el que poder reproducir el vídeo.

Tiempo: 5 minutos

4. El siguiente poema es «Contigo» de Luis Cernuda, pero le hemos quitado los signos de puntuación. Escúchalo e intenta volver a ponerlos donde estaban.

Contigo

Mi tierra
Mi tierra eres tú
Mi gente
Mi gente eres tú
El destierro y la muerte
para mí están adonde
no estés tú
Y mi vida

Dime, mi vida,
qué es, si no eres tú

Luis Cernuda, *La realidad y el deseo*.

Cuando se haya corregido, y tengan el poema completo, se volverá a escuchar y se les preguntará por el tema sobre el que trata el poema. De la misma manera que hemos hecho con el poema de José Hierro, en este caso tampoco habrá respuestas correctas o incorrectas, ya que lo que queremos fomentar es la participación de los alumnos y su implicación en las actividades.

En la siguiente actividad profundizamos más en el trabajo de la entonación. Con este motivo, trabajaremos con las curvas entonativas del mismo poema, de manera que los alumnos ya estén familiarizados con él. Consideramos que trabajar con curvas entonativas puede ser bastante complicado, y que puede generar estrés en el alumno ya que, además, vista la desatención que sufre la prosodia en los materiales de ELE, esta puede ser fácilmente la primera vez que trabajen con ellas. Por esta razón, en esta actividad se les proporcionan las curvas entonativas para que ellos las relacionen con el verso al que pertenecen. Además, las curvas que presentamos son muy sencillas, y se basan principalmente en el ascenso o descenso de la inflexión final, sin representar las constantes oscilaciones que podemos observar en los modelos de curvas de cualquier manual especializado, que consideramos excesivamente complejos para una clase de español como lengua extranjera. En el caso de las oraciones interrogativas sí nos ha parecido conveniente marcar el ascenso del tono que se produce en la anacrusis, y el tono especialmente elevado del que parten las exclamativas.

A pesar de que pueden resultar algo difíciles de utilizar al principio, creemos que poder ver de manera gráfica la entonación ayuda mucho a los alumnos, ya que de esta manera pueden ser plenamente conscientes de lo que están oyendo. Al trabajar con las curvas, les proporcionamos un soporte físico del que partir para entender lo que están escuchando. Creemos que, así como entendemos mejor lo que estamos escuchando si podemos ver la transcripción, también al ver dibujado el movimiento que está realizando la entonación que escuchan, podrán percibirlo más fácilmente, y con la práctica también ser capaces de reproducir estos movimientos ascendentes o descendentes del tono.

Si es la primera vez que trabajan con curvas entonativas, sería recomendable que el profesor les explicase brevemente en qué consisten, aunque creemos que es mejor que

en este primer contacto el profesor no explique demasiado ni les dé todavía ningún modelo, para poder ver hasta qué punto son capaces de apreciar las subidas y bajadas en la entonación de sus interlocutores.

Una vez más, creemos que sería útil que trabajaran primero de manera individual, pero que después comprobaran con un compañero sus decisiones. De esta manera, pueden ayudarse entre ellos y tienen que seguir interactuando, dando su opinión y argumentando sus elecciones.

Objetivos: relacionar las curvas entonativas con el verso adecuado a través de la audición del poema.

Destrezas: comprensión oral.

Agrupación: primero de manera individual, y después por parejas.

Material: una copia del poema y de las curvas entonativas, y un dispositivo con conexión a internet desde el que poder reproducir el vídeo.

Tiempo: 15 minutos

5. Elige qué curva entonativa corresponde a cada verso. Ten en cuenta que algunas corresponden a más de un verso.

Curvas entonativas

Contigo

¿Mi tierra?

Mi tierra eres tú.

¿Mi gente?

Mi gente eres tú.

El destierro y la muerte


para mí están adonde

no estés tú.

¿Y mi vida?

Dime, mi vida,

¿qué es, si no eres tú?

a. 

b. 

c. 

d. 

e. 

Una vez corregido, para potenciar las habilidades metacognitivas, la memorización y la asociación de contenidos, habría que preguntarles qué conclusiones pueden sacar. El propósito es que extraigan los patrones más frecuentes, ya que pueden

observar con claridad cómo todas las preguntas totales se caracterizan por la elevación final, mientras que, en la única pregunta parcial del poema, la entonación desciende al final. Por otro lado, también pueden observar cómo las comas afectan a la entonación de los versos, ya que provocan una pausa y con ella dos curvas en un solo verso. Hay que cuidar en percibir que estas pausas no siempre equivalen a un hemistiquio.

Este paso nos parece importante porque, como alumnos de un nivel elevado, se han enfrentado a muchos interlocutores en español y, aunque haya sido de manera inconsciente, han sido capaces de interpretar los cambios de entonación. Creemos que con este ejercicio pueden percibir los conocimientos que ya poseen y perder un poco esa inhibición propia de los aprendices ante la pronunciación de una lengua extranjera.

Para continuar con la unidad consideramos recomendable entregar a los alumnos una ficha en la que se representen los principales tipos de enunciados y sus curvas. Se incluirían solo las curvas principales y no todas las variaciones. Creemos que podrían serles útiles las oraciones declarativas simples; las oraciones con vocativo; las enumeraciones; las oraciones con una subordinada explicativa; las oraciones en las que se introduce un enunciado en estilo directo; las interrogativas totales y parciales; y las exclamativas.

Nosotros proponemos aquí un ejemplo, que adjuntamos en los anexos de este trabajo, concretamente, en el Anexo 1.

Una vez que disponen de esta ficha en la que apoyarse, pasamos a proponer una actividad de creación.

La creación fue clasificada por Bloom como una de las tareas de pensamiento de orden superior idóneas en educación y posteriormente, Anderson y Krathwohl, en la revisión que llevaron a cabo sobre la taxonomía décadas más tarde, la elevaron al puesto más alto, al considerar que «deep understanding that goes beyond basic understanding can require the cognitive processes associated with *Create*. To the extent that deep understanding is an act of construction of insight, the cognitive processes of *Create* are involved» (Anderson et al, 2001, p. 85).

Al incluir en este punto de la unidad didáctica una actividad de creación buscamos que interioricen y pongan en práctica los contenidos sobre la entonación con los que han estado trabajando hasta este momento.

En este caso, cada alumno tendrá que dibujar cuatro curvas entonativas que tendrá que pasar a un compañero. Cuando todos tengan las curvas dibujadas por un compañero, pensarán un verso que se ajuste a cada una de estas curvas entonativas,

creando así un breve poema. En esta ocasión, ya no se pide a los alumnos que los versos rimén, pues el foco está ahora en la entonación y no en el acento.

Para corregirlo, cada uno leerá su poema en voz alta, de manera que tengan que poner en práctica esa entonación que han estado trabajando hasta entonces solo de manera gráfica.

Objetivos: crear unos versos que se adapten a las curvas entonativas proporcionadas.

Destrezas: expresión escrita y expresión oral, al leer en voz alta su poema.

Agrupación: individualmente.

Material: una hoja y, la ficha resumen.

Tiempo: 15 minutos.

6. Dibuja unas curvas y pásaselas a tu compañero. Ahora escribe unos versos que encajen con las curvas que te han pasado.

En las actividades siete y ocho seguimos trabajando con la entonación, pero ahora centrada en la expresión de sentimientos. Estas dos actividades se centran en las destrezas orales. En la primera actividad, únicamente se trabaja la comprensión oral y en la segunda, se incorpora también la expresión y la interacción.

En la actividad siete abandonamos momentáneamente el uso de la poesía para trabajar con frases sueltas, porque nos parece más sencillo de esta manera para una primera toma de contacto. En este caso sería el profesor quien haría de modelo, de manera que pueda exagerar la pronunciación cuanto quiera, además de acompañarla de gestos o expresiones faciales si lo considerara necesario. Nosotros presentamos unas frases a modo de ejemplo, aunque a priori podría ser cualquier enunciado.

Todas nuestras frases están pensadas para tener un sentimiento claro por parte del hablante, es decir, son enunciados en los que por nuestro conocimiento del mundo podemos imaginar el estado de ánimo en el que se encuentra la persona que los emite. Lo hemos diseñado de esta forma con la intención de que, si el nivel de los alumnos lo

permite, el profesor juegue con estas expectativas y las rompa. Así, por ejemplo, una frase como: *mis vecinos han estado toda la mañana moviendo muebles*, en la que se espera que el hablante esté molesto o cansado, podría interpretarse con una entonación alegre. De esta manera, los alumnos no podrían deducir la respuesta por el contexto ni por su conocimiento del mundo, sino solo por la manera en que se pronuncia la frase.

Proponemos solo seis frases, en primer lugar, porque tampoco creemos que deba ser un ejercicio excesivamente largo, pero principalmente porque así el profesor interpretará las mismas frases, pero utilizando diferentes entonaciones, lo que les permitirá reconocer con más facilidad los cambios que se producen en la pronunciación. Además, todas las frases que proponemos son declarativas, de manera que todas tendrían el mismo movimiento descendente al final si las pronunciamos sin ningún sentimiento en particular. Esto, unido al hecho de poder verlas escritas, podría servir de ayuda a los alumnos, que solo tendrían que prestar atención a los cambios que provoca la expresividad y no a distinguir si los cambios que escucha se deben a que es una pregunta, una enumeración, etc. Asimismo, se les facilitarán las posibles emociones que utilizará el profesor, de manera que no tengan que estar pendientes de nada más que de la pronunciación del profesor.

Ya que es un nivel B2, hemos introducido la ironía, que no sería una emoción, sino una manera de expresar lo contrario a lo que estamos diciendo, pero que se caracteriza por una entonación especial.

La actividad podría plantearse como un juego en el que gana quien acierte primero el sentimiento que está expresando el profesor.

Objetivos: Saber reconocer las emociones del hablante a través de la entonación.

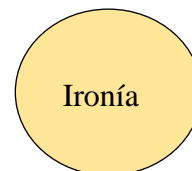
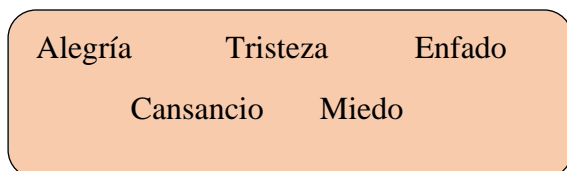
Destrezas: Comprensión oral.

Agrupación: En gran grupo.

Material: Una copia de las frases que va a decir el profesor y las posibles emociones que interpretará.

Tiempo: 10 minutos.

7. Tu profesor va a leer las siguientes frases en voz alta utilizando alguna de estas emociones del recuadro. Intenta identificar qué está expresando en cada momento y sé el primero en decirlo. Además, alguna frase será irónica, ¿serás capaz de identificarla?



- a) Mis vecinos han estado toda la mañana moviendo muebles.
- b) Hoy llega mi suegra a casa. Va a pasar todas las vacaciones con nosotros.
- c) He oído unos pasos en el pasillo.
- d) Estoy encantado de ir a cenar con vosotros esta noche.
- e) Todos mis alumnos han aprobado el último examen.
- f) Lleva toda la mañana lloviendo.

La actividad 8 continúa trabajando la expresión de estas mismas emociones, así como el uso de la ironía, pero en este caso son los alumnos quienes deben interpretarlas. Para ello, planteamos en esta actividad una competición. Se dividiría la clase en dos equipos, o más si fuera necesario, y se les repartirían dos bloques de tarjetas. Uno de los bloques serían las emociones, y la ironía, y el otro serían grupos de versos del poema «Contigo».

Hemos vuelto a seleccionar este poema porque ya han trabajado sobre su entonación, y ello puede facilitar que las pronuncien correctamente, de acuerdo con la entonación que les haya tocado. Además, al tener como tema central el amor, nos parece interesante que perciban lo importante que es la pronunciación, pues solo con cambiarla, un poema que es claramente de amor puede dejar de serlo, y convertirse en todo lo contrario.

Si se considera demasiado difícil para el nivel de los alumnos tener que producir un enunciado irónico, bastaría con eliminar esta tarjeta del mazo.

El equipo A escogería un grupo de versos y una emoción y daría estas tarjetas a un miembro del equipo B, que tendría que interpretar los versos con la pronunciación adecuada para que el resto de su equipo intentara adivinarla. Solo pueden dar una respuesta, por lo que tendrían que negociar primero qué emoción se está expresando. Para

que el ejercicio no se alargue demasiado, podría llevarse un pequeño reloj de arena al que se le daría la vuelta cuando el alumno hubiera dicho la frase, y antes de que se acabara el tiempo, su equipo debería dar una respuesta. Si la respuesta es correcta, el equipo ganará un punto y seguirá jugando, mientras que si es incorrecta perderán su turno, que pasará al equipo contrario. Cada vez tiene que interpretar los versos una persona diferente, de manera que todos los alumnos participen. Por esta razón, si el grupo es muy grande sería recomendable formar más de un grupo.

Para que los alumnos se sientan lo más desinhibidos posible, el profesor no debería participar, a no ser que surgiera algún problema o que se le pidiese ayuda. Debería estar atento para ver en qué medida consiguen sus alumnos el objetivo, pero creemos que no tendría que realizar correcciones porque, de lo contrario, inhibiría y no se estaría creando el ambiente distendido necesario para una actividad de este tipo. Si el alumno no se siente cómodo y confiado, no será capaz de realizar correctamente el ejercicio y no podremos ver el nivel de dominio real que tiene sobre la entonación.

Para propiciar este ambiente de juego, la disposición de la clase se alteraría: se dispondrían dos grupos de sillas enfrentados formando una especie de círculo. En medio de este círculo, se colocaría de pie el alumno que tiene que interpretar los versos.

Incluimos a continuación las tarjetas que se les darían a los alumnos, y que el profesor recortaría para jugar.

Objetivos: Reconocer y producir emociones a través de la entonación

Destrezas: Comprensión y expresión e interacción orales.

Agrupación: Por equipos.

Material: Las tarjetas con las emociones y los versos. De manera opcional, un reloj de arena.

Tiempo: 15 minutos.

8. Entonatrón: ¿Qué estoy sintiendo?

Vais a formar dos equipos. Cada equipo tendrá dos grupos de tarjetas: en unas habrá versos y en otras emociones. Por turnos, tendréis que elegir una tarjeta de cada mazo y entregárselas a un miembro del equipo contrario que tendrá que leer esos versos con la entonación adecuada para la emoción que habéis elegido. Si sus compañeros lo adivinan, su equipo ganará un punto.

Pero, ¡cuidado! Solo pueden dar una respuesta y si fallan será vuestro turno.

Alegría

Tristeza

Cansancio

Enfado

Miedo

Ironía

¿Mi tierra?

Mi tierra eres tú.

¿Mi gente?

Mi gente eres tú.

El destierro y la muerte
para mí están adonde
no estés tú.

¿Y mi vida?

Dime, mi vida,

¿qué es, si no eres tú?

Llegamos al final de la unidad didáctica y a la última actividad, en la que el alumno creará un producto final evaluable. Esta actividad se explicaría en clase, pero se propondría como trabajo individual fuera de esta.

Para esta actividad se les proporciona el segundo poema de José Hierro, «Vida». Este soneto se basa en la contraposición constante de los adverbios *todo* y *nada*, de manera que al recitarlo puede recordar a un trabalenguas. Lo hemos escogido porque nos parece asequible para alumnos de este nivel, en cuanto a léxico y contenido, además de aportar esa regularidad métrica que caracteriza a los sonetos y que propicia un ritmo muy marcado a la hora de recitarlo.

En el caso de que algún alumno quisiera hacer la actividad con algún otro poema, creemos que debería permitírsele hacerlo, pues lo que queremos es motivar a los alumnos. Si buscamos que se impliquen en la realización de la actividad, obligarlos a trabajar con un poema impuesto cuando querrían trabajar con otro nos parece contraproducente.

De manera individual, los alumnos deberán aplicar en este poema lo que han aprendido en las actividades anteriores. Primero tendrán que segmentar los versos, igual que habrán hecho en el apartado *b* de la actividad dos, teniendo en cuenta el fenómeno del enlace, y señalarán cuáles son las sílabas acentuadas. Después, dibujarán las curvas entonativas de los versos, ayudándose del vídeo en que el propio José Hierro lee el poema, y de la ficha que se les ha entregado con los modelos de curvas entonativas.

Esta primera parte de la actividad, que entregarán al profesor para que este pueda corregirla, persigue comprobar si los alumnos han alcanzado el objetivo de estas actividades: familiarizarse con las características prosódicas del español.

Una vez corregida, el profesor devolverá esta primera parte de la actividad a los alumnos, que la usarán para preparar la segunda parte.

Ahora que ya saben cómo debería sonar este poema, que lo han trabajado y que se han familiarizado con él, les propondríamos grabar un vídeo en el que lo recitasen. De esta manera, podríamos saber si son capaces de aplicar la teoría que han estudiado.

Se les propone escoger una serie de imágenes que les parezcan adecuadas para el poema y elaborar con ellas un vídeo al que pondrán voz recitando el soneto.

Proponemos que graben un vídeo, en vez de recitarlo en persona, porque consideramos que ello elimina el estrés que puede generar en los alumnos hablar en público, y que, además, al atenuar este nerviosismo propio de las presentaciones en público, podremos apreciar mejor si los alumnos son capaces de aplicar lo aprendido al expresarse de manera oral.

El hecho de incluir imágenes tiene dos propósitos. Por una parte, nos parece mucho más motivador para el alumno crear un vídeo en el que tenga que expresarse, dejar volar la imaginación y crear un producto diferente del de sus compañeros pues, aunque el poema es el mismo, las imágenes que elijan serán diferentes, y estarán reflejando su manera única de entender el poema. Es, precisamente, una cualidad central de la poesía el hecho de que cada lector pueda entenderla de manera diferente y creemos que es recomendable que experimenten con la subjetividad y libertad propias de este género.

Por otra parte, el utilizar imágenes y no tener que grabarse a sí mismos puede ayudar a hacer más llevadero el ejercicio para los alumnos más tímidos, que pueden sentir incomodidad ante la idea de tener que hablar ante la cámara, sabiendo que lo verán todos sus compañeros. De esta manera, aunque su voz seguirá escuchándose, no se verán a sí mismos proyectados en clase, lo que ayudará a disminuir la posible sensación de vergüenza.

Para poder realizar esta actividad, habría que leer en clase el poema, igual que se ha hecho con el resto de poemas de la unidad didáctica, y ver qué han entendido los alumnos. Nos parece necesario hacer juntos esta primera lectura para asegurarnos de que entienden el poema, pero no creemos que sea recomendable profundizar demasiado, de manera que sean ellos quienes terminen de interpretarlo y plasmen esta interpretación en su vídeo.

Para realizar esta actividad, el profesor podría abrir una carpeta en *Google Drive* y compartirla con sus alumnos. En ella se podría colgar el vídeo en el que José Hierro recita su poema para que todos los alumnos tuvieran acceso a él y, después, conforme fueran grabando sus propios vídeos, se subirían también a esta carpeta. Así, se eliminaría cualquier problema técnico que pudiera surgir al enviar los vídeos a través de otras plataformas en las que el tamaño de los archivos que podemos compartir está restringido, y todos tendrían acceso a los vídeos de sus compañeros.

En cuanto a la presentación en clase, pensamos que, aunque podrían presentarse todos en una sesión, resultaría más interesante llevar un vídeo cada día, de manera que la actividad se alargara en el tiempo.

La razón por la que nos parece mejor de esta forma es que al presentar cada día un vídeo, los alumnos tendrían que recordar cada día todos esos contenidos sobre fonética, pues, de lo contrario, correríamos el riesgo de que se quedara en una actividad anecdótica,

que olvidarían rápidamente. La prosodia es algo muy necesario para que los alumnos se expresen correctamente y con fluidez, por lo que, cuanto más presente la tengan, y más frecuentemente utilicen estos conocimientos de manera consciente y explícita, más fácil les resultará comunicarse.

Serían vídeos de corta duración (en el vídeo de José Hierro el recitado del poema no dura ni un minuto), por lo que no restarían tiempo al resto de actividades de la clase, más bien creemos que servirían para terminar la sesión de una manera relajada y agradable.

Hemos dicho que este producto final sería evaluable, pero no proponemos una evaluación en la que haya que superar ningún punto de corte. La evaluación que proponemos constaría de dos partes y estaría centrada en comprobar la progresión del alumno, en comprobar si ha adquirido los conocimientos que se han estado practicando con las actividades y el grado en que capaz de ponerlos en práctica.

Primero, el profesor tendría que corregir la segmentación de los versos, la correcta identificación de las sílabas tónicas, de los grupos fónicos y del acento de frase, y el dibujo de la curva de cada verso. Esta primera corrección resulta fundamental para que los alumnos puedan ayudarse de todo esto a la hora de recitar el poema, además de que permiten al profesor comprobar si en el plano teórico se han adquirido adecuadamente los conocimientos.

La segunda parte sería la evaluación del vídeo, de manera que se comprobara si los alumnos son capaces de poner en práctica la teoría, es decir, si son capaces de entonar de manera correcta y natural. Para evaluar esto, proponemos el uso de una rúbrica (Anexo 2), de manera que la evaluación sea lo más rigurosa y objetiva posible, intentando no hacer comparaciones entre los alumnos.

Además, para que los estudiantes continúen practicando estos contenidos de manera activa, y no solo pasivamente como espectadores, se les entregaría una versión más sencilla de la rúbrica que utilizará el profesor (Anexo 3), para que lleven a cabo una coevaluación o evaluación entre pares. El objetivo de que los alumnos también evalúen es que tengan que reflexionar sobre cómo suena el español. Están expuestos al español en muchas ocasiones, y diariamente en el caso de que se encuentren en inmersión, pero el propósito de las comprensiones orales es siempre entender lo que nos dicen, no cómo lo dicen, es decir, siempre les pedimos que se fijen en el contenido y no en la forma. En esta

ocasión, por el contrario, les pedimos que se centren en la pronunciación de sus compañeros, pues el contenido ya lo conocen. Para que puedan completar la rúbrica, pero puedan ver el vídeo de sus compañeros, se realizarían dos reproducciones del vídeo.

La rúbrica del profesor atenderá a la acentuación, a la realización de los enlaces necesarios al recitar los versos, al énfasis adecuado en los acentos de palabra, grupo y frase, a la realización de las pausas suficientes y en los lugares adecuados, a la fluidez con que se recita y a la correcta entonación de los versos.

La puntuación se divide en cuatro niveles del 0 al 3. Esta gradación se corresponde con: la presencia constante de las características buscadas (3); un uso adecuado de manera generalizada, aunque pueda haber algún fallo (2); la presencia escasa en la producción de la premisa anotada en el descriptor (1); y, por último, la no presencia de estas características (0).

En la rúbrica que se entregaría a los alumnos, se reducen los descriptores y la puntuación. Deberán prestar atención a la correcta acentuación de las palabras; a si enlaza los sonidos cuando debe; a si la recitación del poema se lleva a cabo de manera fluida y sin equivocaciones; y a si pueden distinguirse con claridad las exclamaciones del poema a través de la entonación. Además, añadimos un último descriptor en el que les preguntamos si creen que la forma de recitar ha sido: muy buena, buena, normal o regular. Hemos decidido no incluir la posibilidad de que lo hagan mal, de la misma manera que en la puntuación del resto de descriptores, se ha eliminado el 0, pues creemos que puede desalentar a los alumnos.

Objetivos: segmentar los versos teniendo en cuenta el fenómeno del enlace, distinguir y señalar las sílabas tónicas, dibujar las curvas entonativas de los versos y recitar el poema entonándolo correctamente.

Destrezas: expresión y comprensión oral

Agrupación: de manera individual.

Material: una copia del poema y un dispositivo con acceso a internet con el que escuchar el poema, grabar el audio, montar el vídeo y compartirlo.

Tiempo: en esta ocasión el tiempo se dividiría en:

-Primera lectura del poema y explicación de la actividad: 10 minutos.

-Visionado de los poemas: 10 minutos cada día.

9. Lee «Vida» de José Hierro y comenta con tus compañeros: ¿sobre qué crees que trata el poema?

Vida

Después de todo, todo ha sido nada,
a pesar de que un día lo fue todo.
Después de nada, o después de todo,
supe que todo no era más que nada.

Grito «¡Todo!», y el eco dice «¡Nada!».
Grito «¡Nada!», y el eco dice «¡Todo!».
Ahora sé que la nada lo era todo,
y todo era ceniza de la nada.

No queda nada de lo que fue nada.
(Era ilusión lo que creía todo
y que, en definitiva, era la nada).

Qué más da que la nada fuera nada
si más nada será, después de todo,
después de tanto todo para nada.

José Hierro, *Cuaderno de Nueva York*.

Ahora, cada uno segmentará los versos, señalará las sílabas acentuadas y dibujará las curvas entonativas de cada verso.

Después, grabareis un audio recitando el poema y elegiréis unas fotos que para vosotros encajen con el poema, y montareis un vídeo uniendo el audio a las fotos.

Se tendrá en cuenta: la claridad de la pronunciación, la entonación correcta de los versos y la acentuación.

6. CONCLUSIONES

A través del breve estado de la cuestión que se ha trazado en este trabajo se pueden sacar varias conclusiones. Por una parte, hemos podido comprobar que el uso de la poesía en las clases de ELE, y los beneficios que puede aportar este uso, están, por lo general, aceptados, por lo que podemos encontrar bastantes materiales en los que se use la poesía.

Por otra parte, en lo referente a la enseñanza de los elementos suprasegmentales, seguimos encontrando artículos en los que se defiende la necesidad de incluir estos contenidos, que siguen estando bastante olvidados en las clases de ELE. Asimismo, solicitan la creación de materiales variados y adecuados para trabajar la prosodia del español, ya que, a pesar de la gran cantidad de materiales innovadores y diferentes que pueden encontrarse en otras áreas de estudio, los materiales para la parte fonética quedan generalmente reducidos a unas pocas actividades repetitivas que ayudan a perpetuar la idea de que la fonética es algo aburrido y accesorio.

Se ha podido comprobar también que la poesía se considera un método idóneo para trabajar la prosodia gracias al ritmo y la rima que la caracterizan. Esta idea puede encontrarse en casi cualquier trabajo sobre el uso de la poesía en ELE, pero a pesar de ello, apenas podemos encontrar propuestas de actividades en las que se utilice la poesía para trabajar los elementos suprasegmentales, y mucho menos actividades que no caigan en la mera repetición de un modelo.

Ante estas conclusiones, hemos presentado una propuesta de unidad didáctica en la que se persigue en todo momento la creación de unas actividades que tengan como objetivo principal trabajar los elementos prosódicos, y con las que se trabajen las cuatro destrezas. Además, intentando responder a esa petición que hacían autores como Cortés (2001), se ha buscado que la tipología de las actividades sea variada y que parte de ellas presenten la forma de un juego o una competición, de manera que despierten el interés de los alumnos y favorezcan su implicación en ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008), «Pronunciación». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm
- AA. VV. (2008), «Prosodia». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/prosodia.htm
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2006), Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, 59, 49-77. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_049.pdf
- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. (EDS.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A review of Bloom's Taxonomy of educational objectives*, Nueva York, Addison Wesley Longman. Recuperado de <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- ASOCIACIÓN COLEGIAL DE ESCRITORES DE CATALUÑA [ACEC] (23 de septiembre de 2015), *José Hierro-Vida* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ubClSv7SsYw>
- BERNAL MARTÍN, M. J. (2011), *La literatura en el aula de E/LE* (Trabajo de Fin de Máster), Universidad de Salamanca. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2e8cc190-c02e-4b42-a26d-41eca44e64e3/2012-bv-13-06bernalmartin-pdf.pdf>
- BOQUETE MARTÍN, G. (2014), Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia. *Revista Internacional de lenguas Extranjeras*, 3, 7-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5098230>
- CALVO RODRÍGUEZ, M. (2007), La enseñanza de la pronunciación a través de la literatura. En E. Balmaseda (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*:

- XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 1099-1114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470170>
- CANTERO SERENA F. J. y FONT ROTCHÉS, D. (2008), La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 42, 19-39. Recuperado de http://prosodia.upf.edu/home/arxiu/publicacions/GRUP_DE_RECERCA_EN_ENTONACIO_I_PARLA/cantero_font_melodia_del_habla.pdf
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [fecha de acceso: 3 de junio de 2022].
- CERNUDA, L. (1993), *Poesía completa. Volumen I*, Madrid, Ediciones Siruela.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, MECD. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CORTÉS MORENO, M. (2001), El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera. Una revisión de materiales didácticos. *Lenguaje y textos*, 17, 127-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177717>
- CORTÉS MORENO, M. (2002), Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica. Lengua y literatura*, 14, 65-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295018>
- EPIGRAMA EDITORIAL [Epigrama Editorial] (11 de Febrero de 2022), ‘Contigo’ de Luis Cernuda, [Archivo de vídeo], Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QiggLxJ3sjk>
- FERNÁNDEZ, T. y TAMARO, E. (2004) «Biografía de José Hierro» en *Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet], Barcelona. Disponible en <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hierro.htm> [fecha de acceso: 27 de mayo de 2022].
- FERNÁNDEZ, T. y TAMARO, E. (2004) «Biografía de Luis Cernuda» en *Biografía y vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet], Barcelona, Disponible en

<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cernuda.htm> [fecha de acceso: 27 de mayo de 2022].

GIL ÁVILA, C. (2020), *Enseñanza y aprendizaje de la literatura en el aula de ELE a través de Rafael Alberti* (Trabajo de Fin de Máster), Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/46191/TFM_Gil_Avila_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HIERRO, J. (2009), *Poesías completas (1947-2002)*, Madrid, Visor Libros.

HIERRO, J. (s. f.), Junto al mar. *Palabra Virtual*. Recuperado de https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz1.php&wid=315&t=Junto+al+mar&p=Jose+Hierro

IRIARTE VAÑÓ, M. D. (2009), Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 187-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>

JOINI, K. (2008), EL texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 149-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2955751>

JULIÁN-DE-VEGA, C. (2021), La poesía en acción. Recursos para el aula de ELE. En Marta Sancho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval (eds.), *Internalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural*, Actas del XXX Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 688-709. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0038.pdf

LANSEOS SÁNCHEZ, R. Y SÁNCHEZ GARCÍA, M. R. (2018), Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EEOOI a partir de un poema de Clara Janés. *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 105-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6842468>

MARESMA DURÁN, J. (2006). El uso de la poesía en el aula de ELE. En Instituto Cervantes (ed.) *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, 241-245. Recuperado de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/ri_o_2006/29_maresma.pdf

NARANJO PITA, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

POCH OLIVÉ, D. (2004), La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925305>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es/> [24 de mayo de 2022].

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007), Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. En E. Balmesada (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 1237-1250. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470213>

SILVESTRE MIRALLES, A. (2009), Enseñar y aprender a leer poesía. En Antoni Lluch Andrés y Elena Haz Gómez (eds.) *Aproximación a la poesía en español: Propuestas didácticas*, Ministerio de Educación, 39-69. Recuperado de: https://www.academia.edu/26625835/Aproximaci%C3%B3n_a_la_Poes%C3%ADa_en_Espa%C3%B1ol_propuestas

VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2009), La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. En Estephanie Palallos (ed.) *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 127-145. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

QUILIS A. (2019), *Tratado de fonología y fonética españolas*, Barcelona, Gredos.

ANEXOS

Anexo 1. MODELOS DE CURVAS ENTONATIVAS

-Declarativas:

La casa es azul



-Enumeraciones:

La casa era azul, grande y bonita.



-Subordinadas de relativo explicativas:

La casa, que era azul, estaba a la derecha.



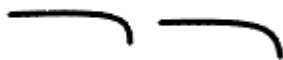
-Con vocativo:

Ana, vuelve a casa



-Introduce una oración en estilo directo:

María dijo: la casa es azul



-Interrogativas:

-Totales:

¿La casa es azul?



-Parciales:

¿Cuál es la casa azul?



-Exclamativas:

¡Qué calor!



Anexo 2. RÚBRICA PARA EL PROFESOR

	0	1	2	3
Acentúa correctamente las palabras.				
Es capaz de reproducir el fenómeno del enlace.				
Realiza las pausas necesarias en los momentos adecuados.				
Recita de manera fluida, sin interrupciones.				
Realiza los cambios entonativos pertinentes en cada momento				

Anexo 3. RÚBRICA PARA LOS ALUMNOS

	1		2		3					
Acentúa bien las palabras										
Recita el poema de manera fluida. Sin equivocaciones.										
Al pronunciar las palabras, une las sílabas cuando es necesario.										
Se distingue claramente cuando está pronunciando las exclamaciones.										
	MUY BUENA		BUENA		NORMAL		REGULAR			
Su manera de recitar ha sido:	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1