



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

El componente fónico en la didáctica de español para itálofonos

Relatrice
Prof. Carmen Castillo Peña

Laureanda
Ilaria Bertinato
n° matr.1179541 / LMLLA

Anno Accademico 2019 / 2020

ÍNDICE

Introducción	3
CAPÍTULO I El elemento fónico en la didáctica de Lenguas Extranjeras.....	7
1.1 Elemento fónico en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ...	10
1.1.1 Método tradicional o de gramática y traducción	11
1.1.2 El método directo o natural.....	12
1.1.3 Métodos audiolingüísticos: método audio-oral y método situacional....	17
1.1.4 Método comunicativo	20
1.1.5 Enfoque por tareas	23
1.1.6 La enseñanza de la fonética en el Marco Común Europeo de Referencia	24
1.2 Métodos específicos para la didáctica y corrección de la pronunciación .	27
1.2.1 Método articulatorio	27
1.2.2 Método verbo-tonal	29
1.3 Influencia de la L1 en el aprendizaje de la pronunciación de la L2	33
CAPÍTULO II El elemento fónico en la didáctica de ELE	39
2.1 Qué modelo de pronunciación enseñar.....	41
2.1.1 Factores de variación	42
2.1.1.1 Variación geográfica.....	42
2.1.1.2 Variación social	44
2.1.1.3 Variación situacional	45
2.1.2 Cómo tratar la variación en la enseñanza	46
2.2 Propuesta metodológica.....	48
2.2.1 Base articulatoria de la lengua española.....	50

2.2.1.1 Recurso a la base articulatoria en la enseñanza de ELE	52
2.2.2 Elementos suprasegmentales del español	55
2.2.2.1 El acento en la lengua española y su tratamiento en la didáctica de ELE	57
2.2.2.2 La entonación española y su tratamiento en la didáctica de ELE	60
2.2.3 Elemento segmental.....	67
2.2.3.1 Sistema vocálico español en la enseñanza de ELE.....	68
2.2.3.2 Sistema consonántico español en la enseñanza de ELE	73
2.3 El elemento fónico en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	79
2.4 El elemento fónico en los materiales didácticos de ELE.....	82
CAPÍTULO III El elemento fónico en la enseñanza de lenguas afines: ELE para italófonos	87
3.1 Lenguas afines: la importancia de un análisis contrastivo.....	87
3.2 Italiano estándar: las variedades y los dialectos	93
3.3 Análisis contrastivo del sistema fónico italiano y español y aplicación didáctica	96
3.3.1 Sistema vocálico italiano y español comparados.....	98
3.3.2 Sistema consonántico italiano y español comparados	100
3.3.3. Nivel suprasegmental.....	108
3.4 El elemento fónico en la enseñanza de ELE en Italia.....	113
Conclusión	123
Apéndice	127
Bibliografía.....	149
Páginas web consultadas.....	152
Riassunto	155

Las palabras pueden venir de distintas procedencias,
pero el acento responde a los movimientos del
ánimo y a la herencia que se recoge en la
tierra en que cada uno se cría.

Tomás Navarro Tomás

Introducción

En el aprendizaje de una lengua extranjera (de aquí en adelante LE), el elemento fónico es uno de los primeros componentes lingüísticos con los que un estudiante suele enfrentarse. La prioridad de este elemento se acentúa aún más en una didáctica que, cada día más, suele anteponer la comunicación oral a la escrita. La necesidad de entender y ser entendidos oralmente por nativos es normalmente el objetivo principal de muchos aprendices, los cuales tienen que acercarse a un sistema fónico que difiere del de su lengua materna, en mayor o menor medida. Esta aproximación no suele ser muy fácil y, dependiendo de muchas variables, puede dar lugar a resultados más o menos positivos.

Para poder entender y expresarse oralmente en una lengua diferente de la propia, no solo se deben dominar todos los sonidos de dicho idioma, sino que también es necesario controlar otros aspectos como el acento y la entonación. La complejidad y dificultad de integrar el elemento fónico en la didáctica de lenguas extranjeras muy a menudo ha tenido como consecuencia su marginalización tanto en los métodos de enseñanza como en las clases de LE. De hecho, a lo largo de la historia de la enseñanza de LE el elemento fónico ha tenido una importancia muy variable y, en general, han prevalecido otros componentes lingüísticos, como el gramatical y el léxico.

En este trabajo intentaremos delinear cuál es la situación actual de la integración de la pronunciación en la didáctica de LE y, en particular, analizaremos el caso particular de la enseñanza de ELE a itálicos. En el primer capítulo, empezaremos con un recorrido de las principales metodologías de enseñanza de LE para averiguar cómo han abordado el componente fónico. Se mencionarán también los principales métodos dedicados a la docencia de la pronunciación, es decir, el método articulatorio y el método verbo-tonal. En el último apartado del capítulo se analizarán los efectos que tiene la L1 en la asimilación del componente fónico de una LE y, en particular, se destacará el interés de un análisis contrastivo entre el sistema fónico de la L1 y el de la L2.

En el segundo capítulo nos acercaremos a la enseñanza del componente fónico en la didáctica de ELE. Como veremos, es común pensar que el español es una lengua fácil de pronunciar. Esto se debe principalmente a la cercanía entre letras y sonidos que

este idioma presenta. Sin embargo, a pesar de la aparente simplicidad, los aprendices de ELE suelen tener diferentes problemas en la adquisición de la pronunciación del español; por eso, su presencia tanto en los manuales como en los métodos de enseñanza es esencial. Una primera cuestión sobre la que el profesor de ELE tiene que reflexionar concierne a la variedad de español que adoptará en su didáctica. Las variaciones dependen de diferentes factores como el geográfico, social y situacional. Como veremos, dependiendo de la variedad, el español suele registrar unos cambios notables en el plano fónico que, si bien no obstaculizan la intercomprensión, no pueden quedar desatendidos en la didáctica.

En el segundo apartado del capítulo dos se ofrecerá una propuesta metodológica para integrar el elemento fónico a la didáctica de ELE. Al mismo tiempo, se proporcionará una sucinta descripción del sistema fónico español, mencionando también los problemas más comunes que suelen encontrar los aprendices en la pronunciación del español LE. En los últimos apartados del capítulo dos se analizará la presencia de la pronunciación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y en los materiales para la enseñanza de ELE.

El último capítulo está dedicado a la enseñanza de la pronunciación del español a itálofonos. Como es bien sabido, estas dos lenguas presentan muchos elementos en común, sobre todo en ámbito morfológico, pero también a nivel fónico las semejanzas son abundantes. Por eso, se suele pensar que el aprendizaje de la pronunciación española no supone particulares problemas a un itálofono y, consiguientemente, se tiende a no dedicarle mucha importancia tanto en la enseñanza como en los materiales didácticos. Sin embargo, veremos que el alto grado de afinidad entre los dos idiomas, puede conllevar algunos inconvenientes.

En la enseñanza de la pronunciación española a itálofonos, es esencial que el profesor tenga un cuadro de las variedades de italiano que hoy en día se hablan en la península. Si bien la extensión territorial del italiano es claramente inferior a la del español, veremos que su variación geográfica es notable. Esto tiene consecuencias a nivel didáctico, dado que algunos sonidos o elementos prosódicos del español podrán resultar más o menos difíciles dependiendo de la procedencia regional del hablante.

En el apartado tres se propondrá un análisis contrastivo del sistema fónico italiano y español, tanto en su componente segmental como en el plano suprasegmental.

Se destacarán también los problemas principales a los que los estudiantes italianos suelen enfrentarse. Como veremos, la cercanía entre los dos sistemas vocálicos no es garantía de simplicidad en el aprendizaje de la L2. Lo mismo se revelará a nivel de fonemas consonánticos, dado que, a pesar de las muchas afinidades a nivel fonológico, se encuentran muchas diferencias en el plano fonético.

Por último, se propondrán los resultados de una encuesta sobre el estado actual de la enseñanza del elemento fónico español en las universidades italianas. Los encuestados son estudiantes de ELE matriculados en cursos de lenguas extranjeras europeas y americanas o en cursos de lenguas extranjeras para el comercio internacional. A pesar de algunas limitaciones, el estudio proporciona un cuadro general sobre la situación contemporánea de la didáctica de ELE en Italia y se propone como punto de reflexión para su posible mejora.

A lo largo de este trabajo, para las transcripciones fonéticas y fonológica se utilizará el Alfabeto Fonético Internacional. Para indicar las consonantes geminadas o el alargamiento vocálico se repetirá dos veces dichos sonidos, p.e. la palabra italiana *gatto* se transcribirá como ['gatto] y la palabra italiana *casa* como ['kaasa].

Por lo que concierne a los términos *lengua extranjera* (LE) y *lengua segunda* (L2), se utilizarán como sinónimos, a pesar de que su significado en la didáctica de lenguas no es el mismo. Normalmente con L2 se suele indicar la adquisición que se produce en el contexto natural de la lengua meta. Se habla de LE cuando el aprendizaje se produce en el país de origen de los aprendices.

CAPÍTULO I

El elemento fónico en la didáctica de Lenguas Extranjeras

Los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han cambiado mucho a lo largo de la historia y, dependiendo de las varias nociones de *lengua*, se pueden identificar diferentes metodologías didácticas. En nuestra época ha primado un enfoque de tipo comunicativo cuyo objetivo es que el aprendiz logre comunicarse (en particular oralmente) en la LE de manera eficaz. Para alcanzar una competencia comunicativa es necesario que el estudiante tenga conocimientos a nivel lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Por lo que concierne a las habilidades lingüísticas podemos reconocer cuatro componentes principales: gramatical, léxico, semántico y fonético-fonológico. En este trabajo nos focalizaremos en este último elemento, analizando su presencia en la didáctica de LE y, en particular, en la enseñanza de español a itálofonos. En un marco comunicativo retenemos que no se pueda prescindir de este aspecto, dado que como bien explica Cantero (2003)

La forma material de la comunicación es el sonido. Toda la comunicación significativa, por tanto, está matizada por la pronunciación. [...] Pronunciar no consiste solo en emitir sonidos, sino en saber integrarlos para formar discursos fluidos y coherentes. (Cantero, 2003: 547)

En primer lugar se hace necesario aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de *elemento fónico*. Sobre esta cuestión hay todavía mucha confusión que se puede detectar en la terminología utilizada de manera inadecuada y que desemboca en el descuido de este elemento en la didáctica. En su capítulo sobre la fonética y la didáctica de la pronunciación Cantero (Cantero 2003: 546-550) nos ayuda a aclarar algunas cuestiones. Se empieza por una reflexión sobre la comunicación humana que en su forma es principalmente hablada, es decir, la mayoría de las veces que nos relacionamos con otras personas lo hacemos a través de la lengua oral y no escrita. De esto se deduce que el objetivo principal en la enseñanza de una LE será que los estudiantes aprendan a hablar. La forma material de la comunicación es el sonido que se estudia, tanto en su percepción como en su producción, en el ámbito de la *fonética*. Esta última se divide en fonética acústica (estudia cómo son los sonidos en sí mismos), fonética articularia

(estudia cómo se producen los sonidos del habla) y fonética perceptiva (estudia cómo se perciben los sonidos del habla). Por su parte, la *pronunciación* comprende la percepción y producción del habla. Este es un ámbito en el que muy a menudo los estudiantes de una LE suelen encontrar más obstáculos y por eso se considera imprescindible su inclusión en la enseñanza. Otro vocablo con el que se hace referencia al componente fónico es el de *fonología*, disciplina lingüística que se ocupa de clasificar los sonidos del habla y organizarlos en categorías funcionales, los fonemas. La fonología nos resulta muy útil en ámbito didáctico porque nos ofrece la norma de pronunciación de una lengua. Además, nos permite saber qué sonidos un alumno puede o no reconocer en base al sistema fonológico de su lengua de materna (de aquí en adelante LM o L1). También, se suele confundir la enseñanza de la pronunciación con la *corrección fonética*. Para entender la diferencia se ofrece este ejemplo práctico. Normalmente, en un curso de idioma, además de los conocimientos léxicos y gramaticales, a los aprendices se les proporciona unas reglas de pronunciación correcta que, a la hora de hablar, tendrán que aplicar. Se ha comprobado que estas prácticas genera a buenos lectores pero, al mismo tiempo, los estudiantes son incapaces de hablar y oír adecuadamente en la LE. Esto se debe a que no se les ha enseñado pronunciación sino corrección fonética. Esta última se ocupa de los sonidos aislados y es raro que considere el habla en su conjunto. Por el contrario, la *enseñanza de la pronunciación* hace referencia a las estrategias que permiten formular y entender adecuadamente un discurso oral en su totalidad. Para una ulterior aclaración en la figura 1 se ofrece un esquema en el que se resume la conexión que hay entre fonética, fonología y pronunciación.

Llisterri (2003) nos ofrece una distinción clara entre enseñanza de la fonética y enseñanza de la pronunciación. Él concibe la enseñanza de la fonética como

[...] una reflexión explícita sobre el sistema; suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y se persigue con ella que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. (Llisterri 2003: 91)

Por eso la enseñanza de la fonética se aleja decisivamente de los objetivos didácticos de un profesor de LE, al no ser que se encuentre frente a estudiantes de nivel avanzado.

En cambio, define la pronunciación como

[...] una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera; por tal motivo, debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral, por mencionar otras dos destrezas habitualmente contempladas. (Llisterri 2003: 91)

De la aclaración proporcionada por Llisterri podemos finalmente entender que la pronunciación es un objeto de enseñanza en las clases de LE al igual de otras competencias.

En resumidas cuentas, si bien estos términos han sido y siguen siendo utilizados de forma indistinta, es preciso indicar que el objetivo de un aprendiz de LE es el de desarrollar la competencia fónica, o sea, la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la LE a todos los niveles: sonidos, fonemas, unidades rítmicas y entonativas.

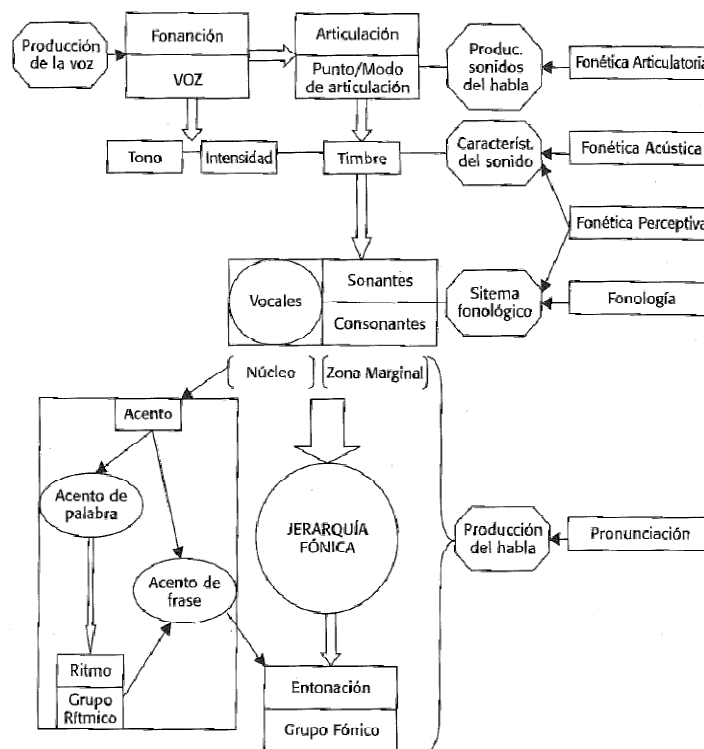


Imagen 1. Esquema de los componentes de la fonética, fonología y pronunciación. (Cantero 2003: 546)

1.1 Elemento fónico en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la historia de la didáctica de segundas lenguas y de lenguas extranjeras la enseñanza de la pronunciación¹ ha sido muchas veces ignorada o no ha tenido la consideración que de hecho se merece. Esto se debe principalmente a dos factores. En primer lugar, no se puede negar que el fenómeno fono-auditivo del habla es extremadamente complejo y que contempla una cantidad ingente de variables como las funciones cognitivas, sociales y las psicológicas-afectivas. (Gil Fernández 2007: 11) A esto se suma la insuficiencia de formación que tienen los profesores sobre las metodologías de enseñanza del elemento fónico. Además, se ha asistido a un amplio debate sobre la posibilidad o menos de poder enseñarla, considerando como principales vínculos la edad del aprendiz, su aptitud, la interferencia con su L1 y los factores afectivos y psicosociales. (Gil Fernández 2007: 11)

Estas constataciones nos llevan a reflexionar sobre el papel que el elemento fónico ha tenido a lo largo de la historia de la enseñanza de L2 y LE. Como veremos en este apartado el valor de la pronunciación ha variado mucho junto con su manera de considerarlo en los modelos de enseñanza que se han sucedido pero, según opina Gómez Sacristán, en ninguno de ellos ha llegado alcanzar un papel predominante. (Gómez Sacristán 1997: 112) A este respecto Cortés nos recuerda algunos de los apelativos utilizados por diferentes autores para hablar del componente fónico: “la cenicienta” por Kelly, un “pariente pobre de la didáctica de las lenguas” por Renardy una “hijastra” por Cauneau. (Cortés 2002: 60)

A continuación analizaré algunos de los métodos de enseñanza que se han alternado desde final del siglo XIX y a lo largo del siglo XX poniendo mi atención en el papel que cada uno ha reservado al elemento fónico. Terminaré con un apartado sobre la influencia que ha tenido el establecimiento de un Marco Común Europeo de Referencia en la didáctica de la fonética de LE.

¹ De aquí en adelante se utilizarán los términos *didáctica de la fonética* y *didáctica de la pronunciación* considerándolos como sinónimos para referirnos a la enseñanza de la pronunciación de una L2 o LE a pesar de que normalmente con el primer término se entienda la enseñanza de aspectos fonéticos dirigida a estudiantes universitarios de filología.

1.1.1 Método tradicional o de gramática y traducción

El método tradicional, conocido también como método de gramática y traducción, fue desarrollado por el americano Searles a finales del siglo XIX y tuvo como fundamento la enseñanza del latín y del griego antiguo. Lo que se había utilizado durante siglos para la enseñanza de esas lenguas cultas se aplicó al aprendizaje de otros idiomas europeos (principalmente inglés y francés). En este método la lengua se considera como un conjunto de reglas que se tienen que respetar, estudiar y analizar. Su principal objetivo era que los estudiantes consiguiesen leer y analizar textos literarios de la lengua objeto y por eso se centraba en un análisis deductivo de la gramática, memorización de léxico y ejercicios de traducción. (Martín Sánchez 2009: 62, 63)

Al tener como punto de partida la enseñanza de lenguas clásicas, se prestaba muy poca importancia a la pronunciación. Como nota Iruela, en la Edad Media solo se prestaba atención a la colocación del acento, lo cual servía para la composición de versos. En los diccionarios ya se podían encontrar referencias sobre la correcta pronunciación de las palabras y esto servía para que el aprendiz pudiera leer en voz alta los textos literarios o litúrgico. Las técnicas de enseñanza consistían en escuchar e imitar. (Iruela 2004: 170)

Tras la Edad Media se publicaron diccionarios bilingües y gramáticas que señalaban al estudiante la relación entre ortografía y pronunciación, lo cual confirma que la conexión entre estos dos elementos es muy antigua. En las apéndices de gramáticas y diccionarios publicados en la época al igual que en algunas obras contemporáneas es posible encontrar guías fonéticas alfabéticas. (Iruela 2004: 170)

Similmente, unos siglos más tarde Kelly recoge una explicación escogida de una gramática de alemán destinada a estudiantes franceses del año 1701. Aquí podemos ver como en orden alfabético se da el equivalente fónico de cada letra: “A. a se pronuncia como en francés...”. (Kelly 1969: 69 citado por Iruela 2004: 170)

El método tradicional, al heredar sus principios de la enseñanza de lenguas clásicas, no otorgó mucha importancia al elemento fónico dado que la lengua oral no era un elemento básico en su enseñanza. Como señala Gómez Sacristán (1997)

[...] en la metodología tradicional (gramatical y traducción) su presencia es inexistente en la medida que priman las reglas gramaticales y la traducción, por lo que la pronunciación no tiene cabida. Lo importante no es el aprendizaje oral, ni tan siquiera la comprensión oral,

sino la comprensión escrita. Según esta corriente, dominar una lengua extranjera es poder acercarse a su literatura en detrimento de la lengua hablada. (Gómez Sacristán 1997: 112)

El descuido del elemento fónico en este enfoque se debe principalmente a su propio fin y a su consideración de lo que significa aprender un idioma. La práctica oral estaba vinculada a leer en voz alta oraciones escritas, dado que la lengua se aprendía para traducir y no para hablar. Por este motivo no se podía instaurar una verdadera interacción entre alumnos y profesores. En la clase solo se practicaban pares de pregunta-respuesta lo cual está muy lejos de lo que supone una comunicación real. Además, se trabajaba la gramática según categorías y no se tenía en cuenta que, al fin de emitir un enunciado, el aprendiz necesita simultáneamente de varias categorías de palabras. (Cestero y Penadés 2017: 528, 529)

Este método ha sido muy criticado por muchos lingüistas y pedagogos, los cuales han destacado que impone el estudio exclusivo de la lengua escrita literaria, el vocabulario se tiene que memorizar en forma de listas bilingües, al alumno le corresponde un papel de receptor pasivo, las muestras de lengua solo sirven para ejemplificar reglas gramaticales y no guardan ninguna conexión con la realidad. (Cestero y Penadés 2017: 529) Evidentemente, su carencia se debe a que en su planteamiento no hay ninguna teoría lingüística o psicopedagógica concreta, como han evidenciado Richards y Rodgers los cuales han afirmado que “aprender una lengua extranjera constituía para muchos alumnos una tediosa experiencia de memorización de léxico y de reglas gramaticales, lo cual a menudo les acarrea un considerable grado de frustración” (Richards y Rodgers 2003: 16 citado por Gil Fernández 2007: 127). Estaba claro que se exigía un cambio radical de metodología en la didáctica de lenguas extranjera, que no tardó en llegar.

1.1.2 El método directo o natural

A final del siglo XIX se asiste a una gran renovación en el estudio y en la enseñanza de idiomas. En particular, destaca la fundación de la Asociación Fonética Internacional² en 1886 que marca el inicio del estudio científico de los sonidos del

² La Asociación Fonética Internacional es la primera y más antigua asociación de fonetistas fundada en París en 1886. Su objetivo es el de promover el estudio científico de la fonética y sus posibles aplicaciones prácticas. Además, proporciona la comunidad académica con un sistema para la

habla. El establecimiento del Alfabeto Fonético Internacional³ fue de fundamental importancia y facilitó por primera vez un código único y compartido para representar los sonidos del habla a través de la escritura. (Iruela 2004: 170)

Los lingüistas avanzaron diferentes propuestas dirigidas a la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras: por primera vez se afirmó que la lengua hablada se tenía que enseñar desde el principio, se consideraba imprescindible que avances y descubrimientos científicos tuviesen que ser aplicados a la didáctica, se solicitaba que los profesores desarrollasen una sólida formación fonética y se consideraba que los alumnos debían evitar el contacto con la ortografía de la L2 porque podría inducir al error. El objetivo era que el aprendiz consiguiera desde el principio una pronunciación lo más correcta posible. (Iruela 2004: 171)

Fueron los fonetistas quienes, tras poner en tela de juicio el método tradicional, desarrollaron investigaciones que hoy día siguen siendo fundamentales en la enseñanza. Nombres como Henry Sweet en Inglaterra y Paul Passy en Francia se expresaron a favor del empleo de diálogos para introducir las expresiones de la lengua oral, resaltaron la prioridad de oír la lengua objetivo antes que verla escrita y defendieron la práctica de palabras y oraciones en contextos significativos. (Gil Fernández 2007: 127) En su libro para la formación de profesores de español Gil Fernández (2007) dirige un mensaje muy claro a los futuros docentes

[...] que, en fin, - como tanto se repetirá en esta obra – los hallazgos de la investigación en fonética deben aplicarse a la enseñanza y a la formación de profesores, se suele – solemos – olvidar que todo esto ya lo dijeron a finales del siglo XIX y comienzos del XX ilustres fonetistas como los que nombré arriba. Ellos fueron los auténticos precursores de la manera actual de enseñar pronunciación y, para que su aportación fuera definitiva, sólo les faltó que su enfoque se concretara en un auténtico método, un plan detallado y estructurado con procedimientos específicos para poner en práctica en el aula los principios generales de los que partían. (Gil Fernández 2007: 128)

En este clima de innovación e interés hacia el componente fónico asistimos al surgimiento del método directo o natural⁴ en el que la pronunciación, junto con la

representación fonética de la mayoría de las lenguas habladas en el mundo. <https://www.internationalphoneticassociation.org/> [Última consulta: 10 de octubre de 2019]

³ La primera publicación del AFI remonta a 1888 y desde entonces ha ido evolucionando y mejorando a fin de ofrecer un sistema preciso y detallado de transcripción de los sonidos del habla.

lengua hablada, empieza a tener consideración. A pesar de nacer de una renovación pedagógica y no lingüística, el método directo se aleja del de gramática y traducción en cuanto considera el conocimiento activo (lengua oral) superior al conocimiento pasivo (lectura). Por lo que concierne al tipo de muestras de lengua utilizadas, en las clases se pasa de la predilección por textos literarios a la introducción de la lengua hablada en situaciones cotidianas. (Cestero y Penadés 2017: 112)

Con referencia al profesor, el método directo evidencia la importancia de que este último sea nativo, lo cual es debido al papel central que se le otorga a la pronunciación. (Cestero y Penadés 2017: 112) Por lo que concierne a los materiales, Stieglitz (1991) apunta que “así como la lectura se subordina a la expresión oral, así los libros son accesorios al método”. (Stieglitz 1991: 165 citado por Cestero y Penadés 2017: 533) Las clases se centran en la conversación del profesor con los alumnos y se desarrollan en una serie de preguntas y respuestas. De esta manera el diálogo no es el objetivo final sino el método mismo. Pero, a pesar de que se apueste por una conversación natural, las lecciones acaban siendo una cadena de preguntas. (Cestero y Penadés 2017: 534, 535)

En todo caso, el método natural supuso un paso hacia adelante con respecto a su predecesor y fue inspirado por ideas innovadoras como las de Wilhelm Viëtor (1850-1918) ilustre lingüista alemán que a final del siglo XIX defendía creencias revolucionarias como la importancia de la lengua hablada y de la pronunciación. Además, apostaba por una enseñanza inductiva de la gramática. Este clima de revolución ya había empezado unos años antes en Estados Unidos, donde el alemán Gottlieb Heness y el francés Claude Marcel practicaban una enseñanza enfocada en la comunicación natural y destacaban la necesidad de que el aprendiz pensara en la lengua meta. (Cestero y Penadés 2017: 534, 535)

Pero, quien consiguió dar fama internacional al método natural fue sin duda el lingüista alemán Maximilian Berlitz (1852-1921) el cual, después de emigrar a Estados Unidos se percató de la urgencia de enseñar inglés a adultos que no iban a la escuelas y

⁴ La denominación método natural se debe a que sus fundadores piensan que el estudiante tiene que aprender la lengua segunda al igual que aprendió su lengua materna, es decir por imitación, inducción y por asociación. El fin último es que el aprendiz llegue a pensar en la lengua meta y sea capaz de comunicar en situaciones cotidianas.

elaboró su propio sistema de educación. El éxito que tuvo su método homónimo⁵ fue increíble y se aplicó de manera sistemática a la enseñanza de idiomas en las escuelas públicas de Francia, Inglaterra y Alemania. (Cestero y Penadés 2017: 531) Su empleo tenía un fin práctico: favorecer a los aprendices las herramientas para la comunicación oral. Los profesores tenían que ser hablantes nativos y en las clases se tenía que utilizar exclusivamente la lengua meta. Por consiguiente, no se tenía que utilizar la traducción y su lema de referencia era “nunca traducir: demostrar, nunca explicar: actuar”. La lectura y la escritura se introducían cuando el hablante ya había adquirido el dominio de la comunicación oral. (Borello 2014: 35, 36)

En 1906 se publicó una versión del manual del método Berlitz aplicado a la enseñanza del español. En la imagen 2 se puede observar el desarrollo de una primera clase de castellano impartida con el método Berlitz. Como se puede notar el curso estaba todo basado en preguntas que los profesores ponían a los alumnos. Las palabras nuevas siempre se presentaban a través de frases como *¿Qué es esto? Es un libro*. De esta manera los estudiantes podían enseguida empezar a hablar y practicar lo aprendido. Si seguimos analizando las siguientes clases podemos comprobar que este esquema se repite una y otra vez, lo cual hace que el procedimiento pueda resultar poco atractivo y no logre estimular el interés del estudiante.

Entre las principales razones que llevaron el método natural a su declive destaca la dificultad de encontrar profesores nativos, que en general eran una minoría. Al estar estrictamente centrado en las conversaciones este método se apoyaba principalmente en las destrezas del profesor el cual muchas veces tenía que improvisar y, al no tener un libro de referencia, a menudo se encontraba perdido al igual que sus alumnos. Otra desventaja está relacionada con el tipo de aprendices que por la mayoría eran niños o grupos de adolescentes a los cuales estas prácticas resultaban en general repetitivas y poco interesantes. (Cestero y Penadés 2017: 536) Como escriben Richards y Rodgers: “Este descontento se fue generalizando y, hacia 1920, a uno y otro lado de Atlántico, el uso del Método directo fuera de las academias privadas había declinado considerablemente”. (Richards y Rodgers 2001: 13 citado por Cestero y Penadés 2017: 536)

⁵ La primera academia de idiomas en la que se aplicó el método Berlitz se fundó en 1878 en Providence en el Rhode Island. En treinta años Berlitz abrió dieciséis escuelas en EEUU y otras treinta en Europa.

Con respecto al elemento fónico, este método fue indudablemente significativo. A partir de su aparición se afirmó que la pronunciación se tenía que enseñar desde el principio aunque, al mismo tiempo, se consideró que su tratamiento no merecía una atención intensiva y exclusiva. Por eso los resultados que obtuvieron fueron poco efectivos. De su utilización se pudo aprender que la pronunciación tenía que ser introducida gradualmente e integrada en el aprendizaje global de la lengua. A partir de entonces las clases de pronunciación fueron sobre todo prescriptivas y exigentes con el objetivo último de lograr un acento perfecto. (Iruela 2004: 171)

PRIMERA LECCIÓN

El libro.	La pluma.
El lápiz.	La regla.
El papel.	La caja.
El reloj.	La mesa.
El tintero.	La silla.
El suelo.	La puerta.
El techo.	La ventana.
El cuadro.	La cortina.
El periódico.	La pared.

¿Qué es esto? Es el libro, la mesa, etc.

¿Es esto el libro? { * Sí, es el libro.

 { No, no es el libro, es el papel.

¿Es esto la ventana, el techo, el suelo?

¿Es esto el libro ó el lápiz? { Es el libro.

 { Es el lápiz.

 { No es el libro ni el lápiz, es la regla.

¿Es la puerta ó la ventana? { Es el suelo ó el techo? etc.

Colores: Negro, blanco, rojo, pardo, amarillo, verde, gris, azul.

El lápiz es pardo, el libro es gris, el techo es blanco, el tintero es negro, el papel es rojo.

¿Qué es esto? Es el libro. ¿De qué color es el libro?

El libro es gris. ¿Qué es esto? Es el techo. ¿De qué color es el techo? El techo es blanco.

Blanco, blanca; negro, negra; amarillo, amarilla; rojo, roja.

El tintero es negro, la regla es negra; el papel es rojo,

* El Profesor debe exigir que el discípulo responda: Sí, señor, no señor, señora, señorita.

8

Imagen 2. Ejemplo de clase de español impartida con el método Berlitz. (Berlitz 1906: 8)

1.1.3 Métodos audiolingüísticos: método audio-oral y método situacional

En el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales se intentó encontrar una metodología alternativa que se colocara en medio de los dos principales debates: lengua oral vs lengua escrita y gramática vs conversación. De allí nacieron diferentes métodos que compartían una misma visión estructuralista del lenguaje. (Cestero y Penadés 2017: 536)

Bajo el término de métodos audiolingüísticos se agrupan todos aquellos métodos basados en la repetición y memorización de estructuras lingüísticas y de léxico. En ellos ya se puede notar el interés hacia un nivel de corrección fonética aceptable. En particular, sostenían que el aprendiz podía adquirir los elementos fónicos de la lengua meta de manera inductiva partiendo precisamente de su uso. No a caso estos métodos se basan en el estructuralismo y en la psicología conductista. (Gil Fernández 2007: 131, 132)

El estructuralismo, corriente inaugurada por el estadounidense Leonard Bloomfield en 1933, se puede considerar como la primera escuela lingüística que se elaboró a partir de un método empírico. A diferencia de métodos como el de gramática y traducción donde se aplicaban las formas universales del latín y del griego, ahora se parte de la observación para describir las características de una lengua teniendo en cuenta su registro oral y valiéndose de una perspectiva sincrónica. Lo que interesa es la lengua hablada actual. A partir de este renovado concepto de lengua proporcionado por Bloomfield se funda el estructuralismo para el cual “aprender un idioma supone dominar sus unidades básicas y las reglas mediante las cuales estas se combinan para formar la unidad superior: la oración”. (Gil Fernández 2007: 131, 132)

Por lo que concierne a la psicología conductista su máximo exponente ha sido el estadounidense Burrhus Skinner (1904-1990) el cual consideraba la lengua como un conjunto de hábitos mecánicos. (Gil Fernández 2007: 132) Como explica claramente Rivers (1964), para los conductistas

El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Al memorizar diálogos y al realizar ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal – es decir, producción automática y comprensión de enunciados y puede aprenderse iniciando a los

estudiantes a llevar a cabo tales actividades. (Rivers 1964: 19 citado por Gil Fernández 2007: 132)

Partiendo del presupuesto que el lenguaje es un conjunto de rutinas y por lo tanto sujeto a la ley del estímulo-respuesta, Skinner opina que el aprendizaje de una lengua es programable si se fomentan los buenos hábitos y se reprimen los malos. (Cestero y Penadés 2017: 538)

En el medio de este clima estructuralista en Francia se desarrolló el método audio-oral, que apostó por una preponderancia de las destrezas orales sobre las escritas y de las perceptivas sobre las productivas. Saber un idioma suponía el alcance de una buena pronunciación y la capacidad de elaborar estructuras gramaticales correctas. En este contexto el profesor tenía un control absoluto de la clase pero al mismo tiempo estaba estrictamente vinculado por los materiales, que debía seguir a la letra. Si no era hablante nativo, tenía que utilizar una cinta de audio al fin de proporcionar a los estudiantes una muestra de lengua adecuada. Cada unidad empezaba con un diálogo que presentaba una situación comunicativa, pretexto para introducir una nueva estructura. Los aprendices tenían que memorizar el diálogo y luego repetirlo en voz alta. Después se pasaba a una fase de ejercicios de fijación conocidos como *drills* en los que se pretendía que el aprendiz realizara una repetición perfecta. Lo importante era la adquisición de nuevos hábitos verbales. (Cestero y Penadés 2017: 538)

Las influencias estructuralistas dieron lugar en Inglaterra a la creación del método situacional que ponía su énfasis en la noción de situación, es decir, las estructuras lingüísticas no podían aprenderse separadas de su contexto de uso. Este método no se aleja mucho del audio-oral y se caracteriza principalmente por su recurso a dibujos, gestos y objetos al fin de recrear la situación. (Cestero y Penadés 2017: 540)

Por lo general, en todas las clases basadas en métodos audio lingüísticos se postulaba un orden natural de adquisición, respectivamente: escuchar, hablar, leer y por último escribir. Las destrezas orales eran más importantes que las escritas y la pronunciación se debía practicar desde las primeras clases. Había que evitar a toda costa los errores, tanto gramaticales como de pronunciación, y cada vez que el aprendiz se equivocaba el profesor le corregía enseguida. De esta manera se intentaba erradicar el tan detestado acento extranjero. (Iruela 2004: 172)

Con el desarrollo de la fonología y la aparición de los fonemas⁶ emergieron ejercicios basados en los *pares mínimos*. Estos últimos se concentraban en la lectura de listas de palabras y frases que contenían palabras que se diferenciaban solamente por un fonema. (Iruela 2004: 172) Gil Fernández (2007) nos ofrece un ejemplo de tales ejercicios

[...] el profesor presentaba a los alumnos listas de pares mínimos, aislados o enmarcados en oraciones, y los inducía a discriminar auditivamente los fonemas para después repetirlos todas las veces que fuera necesario: perro/pero; mirra/mira, parra/para... (Gil Fernández 2007: 132)

La de los pares mínimos es una práctica de tipo perceptivo y se funda en la convicción de que la percepción de una oposición fonológica favorece al aprendiz en su producción. De esta manera el entrenamiento perceptivo sirve de base para la práctica articulatoria.

Actividades como estas, basadas en la oposición funcional, por lo general resultan ser monótonas y poco atractivas para el estudiante pero, al mismo tiempo, sirven de soporte para el estudio contrastivo de las lenguas. Otra contestación que se ha avanzado es que trabajar con fonemas en oposiciones binarias aislados comporta el descuido de la práctica de sus alófonos o variantes. (Gil Fernández 2007: 132)

Otros medios a los que se recurría en la enseñanza de la pronunciación eran explicaciones articulatorias, la memorización de diálogos y los ejercicios mecánicos de repetición o transformación. También se hacía uso de la tecnología: en esta época aparecen los primeros laboratorios de idiomas.

Si en su principio los métodos audiolingüísticos fueron recibidos positivamente y constituyeron un avance con respecto a los modelos anteriores⁷, al mismo tiempo no tardaron en revelar sus problemas. Entre sus carencias principales destaca la falta de un aprendizaje cognitivo o racional, la escasa variedad en su aplicación que generaba un sentido de monotonía y, sobre todo, la imposibilidad de cumplir con los objetivos comunicativos. (Gil Fernández 2007: 133)

⁶ El concepto de fonema, ya postulado a principios del siglo, se desarrolla en los años 30 del siglo XX en la escuela de Praga.

⁷ Sobre todo en la primacía concedida a la lengua oral respecto a la escrita.

1.1.4 Método comunicativo

Posteriores a la época estructuralista son los postulados de fonología generativa. Desafortunadamente sus principios no son de fácil aplicación a la enseñanza de la fonética de segundas lenguas. Sus teorías, como ha sido demostrado por Hammerly en su análisis del primer método chomskiano, son tan complejas que su uso en un curso práctico resulta imposible. (Gil Fernández 2007: 133)

Sin embargo, los avances en la teoría gramatical han tenido importantes repercusiones en la sucesiva investigación sobre la adquisición de L2 como por ejemplo la hipótesis de la Gramática Universal⁸. Además, los principios generativistas facilitaron el abandono de metodologías rígidas y dogmáticas y estimularon el desarrollo de la capacidad creativa y no repetitiva con el fin de conseguir una comunicación eficaz. Hymes, a partir de la dicotomía chomskiana entre competencia y actuación, elaboró su argumento según el cual la competencia gramatical no es una base suficiente para la comunicación y por eso la competencia comunicativa debe conllevar también el conocimiento del cómo empleamos el lenguaje en situaciones y contextos culturales. Se sientan así las bases del enfoque comunicativo. (Gil Fernández 2007: 534, 535)

A principios de los años setenta en Europa se registraba un creciente descontento hacia los métodos audiolingüísticos. En esta época en que se iba perfeccionando la integración europea⁹ se verificó un cambio radical en el estudio del lenguaje: el interés de los lingüistas se dirigió hacia la interacción y la sociedad. En su *How to do things with words* John L. Austin afirma que un enunciado tiene triple dimensión, respectivamente: su significado literal, su intención y el efecto que causa. De allí se planteó que los actos del habla son performativos. (Cestero y Penadés 2017: 544)

Estos avances en sociolingüística, pragmática y psicología evolutiva desembarcaron en el nacimiento del método comunicativo, con el cual se intentó llevar la lengua cotidiana a la clase. Si con el audiolingüismo se buscaba el conseguimiento de una pronunciación sin acento extranjero, lo cual no había llevado a buenos resultados, con el nuevo enfoque se vio más rentable concentrarse en el aprendizaje de

⁸ La Gramática Universal (GU) fue elaborada por Noam Chomsky en los años sesenta. La GU es un conjunto de principios generales abstractos que están a la base de las gramáticas de todas las lenguas. Las diferencias entre los idiomas depende de que algunos principios de la GU permiten un cierto margen de variación respecto a los parámetros dados.

⁹ En estos años el aprendizaje de idiomas empezaba a cobrar importancia para favorecer la circulación de ciudadanos y los intercambios comerciales.

gramática y vocabulario. El alcance de un acento nativo se había revelado extremadamente difícil de conseguir y en un marco comunicativo su logro se consideraba algo innecesario. En una perspectiva funcional y comunicativa la práctica de la pronunciación no parecía provechosa, dado que la presencia de acento extranjero raramente interrumpía el proceso de comunicación. (Iruela 2004: 174)

Por esto la atención hacia el elemento fónico especialmente al principio quedó al margen. Se consideraba que la corrección fonética tenía que quedar supeditada a la inteligibilidad y fluidez. Era mejor llegar a comunicarse en la L2 con una mala pronunciación en vez de adquirir una buena fonética y no lograr transmitir el propio mensaje. Estas afirmaciones son de alguna manera comprensibles con referencia a los elementos segmentales, pero dejan de serlo cuando tomamos en consideración los rasgos suprasegmentales. Los aspectos prosódicos están a la base de la comunicación pero todavía este aspecto queda olvidado en la didáctica de lenguas extranjeras. Además, se dispone de pocos estudios sobre elementos como la entonación, el énfasis y las pausas. (Gil Fernández 2007: 136, 137)

Por lo que concierne al tratamiento de los errores, el método comunicativo toma la distancia del audiolingualismo, que ponía su énfasis en la corrección. El nuevo enfoque se centra en la fluidez y considera que los descuidos forman parte del proceso de adquisición. De esta manera el estudiante, a medida que mejora su competencia fónica de la lengua objetivo, reduce sus errores. Además, en el intento de promover el realismo de la lengua (que el alumno tiene que utilizar de forma perceptiva y productiva), no se considera apropiado el uso de diagramas articulatorios, de ejercicios repetitivos de palabras descontextualizadas y la imitación de modelos o el recurso al laboratorio de idiomas. (Iruela 2004: 174)

Entre los escasos trabajos sobre el tratamiento de la fonética en una perspectiva comunicativa Gil Fernández nos recuerda los estudios de Celce Murcia (1987) y de Pica (1984). Aquí aprendemos que la práctica de la pronunciación se tiene que emprender y desarrollar a través de ejercicios no repetitivos sino significativos. En este plano la pronunciación pasa a ser parte del conjunto de objetivos que el discente quiere lograr. Si en los enfoques anteriores la fonética constituía un capítulo aparte y, muy a menudo, solía quedar relegada en un apéndice, ahora se considera que las cuestiones fónicas se pueden abarcar desde el principio. Esto se debe realizar a través de ejercicios

específicos contruidos siguiendo un orden establecido. Por primero, hay que identificar los problemas concretos de cada estudiante o grupo, que muy probablemente estarán relacionados con su lengua materna. En un segundo momento hay que encontrar contextos léxicos y gramaticales donde dichos problemas fónicos tengan mucha ocurrencia. Por fin, se tiene que desarrollar unas tareas comunicativas que se incorpore en esos contextos. (Gil Fernández 2007:137)

Una aplicación de estas teorías se puede encontrar en Terrel (1989) donde se propone un ejercicio sobre aspectos fonéticos españoles que generalmente resultan difíciles para los anglohablantes

[...] para practicar la pronunciación de [β], [ð] o [ɣ], Terrel propone un ejercicio en el que cada pareja de alumnos se interroga acerca de sus respectivas profesiones, presentes o futuras, formando para ello preguntas disyuntivas y ajustadas al empleo real de la lengua. El profesor debe previamente preparar una lista con nombres de actividades profesionales en los que se dé al menos un caso de [β], [ð] o [ɣ]: abogado, médico, vendedor, panadero, etc., explicar en qué consiste cada una y escribir los términos en la pizarra. De este modo, se supone que los estudiantes, al tiempo que ejercitan una función lingüística – pedir información – y practican estrategias conversatorias diversas, adquieren el hábito perceptivo y articulatorio de las variantes aproximantes españolas. (Gil Fernández 2007: 138)

Hay que precisar que estos ejercicios no se fundan en procedimientos concretos y detallados. Esto se debe a que en este enfoque la corrección fonética no tiene un papel central. En este marco el profesor es simplemente un gestor del proceso del grupo y son los estudiantes los que discuten o reflexionan sobre sus propios errores. (Gil Fernández 2007: 138)

A pesar de los descuidos del elemento fónico que encontramos en la aplicación del método comunicativo está claro que la pronunciación constituye un elemento clave de la comunicación. Como nos recuerda Cortés (2002)

El valor del contenido de un mensaje es incuestionable, pero la forma, esto es, el código fónico –fonemas, acentemas, entonemas, pausas, ritmo – no lo es menos. Para que exista comunicación oral, además de un contenido pertinente, coherente, etc., es preciso, por una parte, que el emisor sepa dar al mensaje una forma fónica adecuada y, por otra, que el receptor esté capacitado para decodificar dicha forma fónica. (Cortés 2002: 63)

La concepción innovadora de lengua que proponía el método comunicativo se quedó atrapada en unos modelos de enseñanza que no tomaban suficiente distancia de

los métodos estructurales a los que se proponía sustituir. Todavía la didáctica se basaba en la secuencia presentación-práctica-producción. En palabras de Howatt (1984) para salir de este estancamiento, se necesitaba una versión “fuerte” del enfoque comunicativo para pasar del “aprender a usar” la lengua al “usar la lengua para aprenderla”. (Howatt 1984: 279 citado por Cestero y Penadés 2017: 557)

1.1.5 Enfoque por tareas

Desde el final de los años ochenta y a lo largo de la década de los noventa se asiste a un cambio en la didáctica de la pronunciación de lenguas extranjeras. Lo que se intenta es ofrecer una práctica fónica significativa y relacionada con la situación de comunicación concreta. Esto se concretiza en el enfoque por tareas que intenta poner en práctica los postulados del método comunicativo. (Cortés 2002: 63)

El enfoque por tareas surge en los años ochenta y se propone resolver la contradicción entre los presupuestos teóricos y la puesta en práctica del método comunicativo. La novedad de este enfoque no se encuentra en la concepción de lengua, que se parece mucho a la del método anterior, sino en la teoría de aprendizaje. El primer concepto clave es el de aprendizaje experiencial según el cual el conocimiento se crea cuando los estudiantes se comprometen y reflexionan en la tarea que deben realizar. En segundo lugar, se hace referencia a la concepción analítica del aprendizaje rechazando la correspondencia entre la progresión de contenidos desarrollada en clase y el avance interno del aprendizaje del alumno. Es decir, el alumno no aprende siguiendo el mismo orden con el que se le enseña y por eso lo que parece aprendido en un momento puede olvidarse. En esta perspectiva el producto de la enseñanza y el proceso de aprendizaje se consideran como la misma cosa, es decir, los alumnos aprenden a comunicarse comunicando. (Cestero y Penadés 2017: 557, 558)

En este marco se revisa la secuencia tradicional de presentación, práctica y producción y ya no se deciden con antelación las funciones, estructuras gramaticales que se van a enseñar. Por el contrario, se parte de una situación concreta de comunicación donde se combinan diferentes contenidos lingüísticos, aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos. (Estaire 2009: 16 citado por Cestero y Penadés 2017: 561)

El principal elemento de novedad que encontramos en este método es el de concentrarse más en el proceso de aprendizaje que en el producto de la enseñanza.

Además, el uso de la tarea favorece notablemente la comunicación auténtica en el aula. Pero su aplicación no siempre es de fácil alcance dado que se requiere de un profesor muy calificado y sus principios pueden ir en contra de las directrices de la institución educativa. (Cestero y Penadés 2017: 568)

1.1.6 La enseñanza de la fonética en el Marco Común Europeo de Referencia

Como vimos en los precedentes apartados, a lo largo del siglo XX se han sucedido diferentes métodos y cada uno ha atribuido al plano fonético una importancia diferente. En muchos de ellos se ha destacado su relevancia pero no se ha conseguido encontrar una manera adecuada para ponerlos en práctica. Según opina Gómez Sacristán, lo ideal sería optar por un modelo ecléctico que saque de cada método lo útil para mejorar el aprendizaje de la pronunciación. En sus palabras

[...] la elección del método estructural llevará consigo la representación sistemática de los sonidos, favoreciendo un mejor aprendizaje de la pronunciación de diferentes materiales gráficos. La puesta en práctica de los conocimientos teóricos se verá reforzada por su utilización en la cadena hablada, para lo cual no hay mejor opción que la metodología comunicativa. Los diferentes ejercicios que se presentan, de base estructural o de base comunicativa, serán un buen comienzo para practicar y corregir la pronunciación. (Gómez Sacristán 1997: 113)

En esta perspectiva se inserta el Marco Común Europeo de Referencia¹⁰ (de aquí en adelante MCER) que propone un modelo de enseñanza libre de un dogma metodológico y al contrario se demuestra abierto a interpretaciones y empleos. Por eso, el MCER no proporciona una metodología sino que opta por una reflexión constructiva. El usuario, sea ese profesor o alumno, puede contar con diferentes propuestas vueltas a suscitar el interés y la preocupación para elegir cada vez la opción metodológica más adecuada a la circunstancia en que se encuentre. (Lobato y Gargallo 2016 II: 16,17)

Por lo que concierne al componente fónico en el MCER se hace referencia a este elemento con el término *competencia fonológica* que - junto con la competencia léxica, gramatical, semántica, ortográfica y ortoépica - forma parte de las competencias comunicativas lingüísticas. (Gil Fernández ed. 2012: 16)

¹⁰ El MCER es un documento ideado por el Consejo de Europa y ha sido publicado en el año 2001 (en su versión española en 2002). Además de proponerse como modelo común de referencia para la enseñanza de lenguas europeas, se plantea favorecer el diálogo entre los profesionales de la enseñanza sobre metodologías y preparación de materiales didácticos.

Como se puede leer en el texto del MCER (Consejo de Europa 2002: 113, 114)

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*, por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*): acento y ritmo de las oraciones, entonación.
- Reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión.

En esta descripción el componente fonológico se presenta como parte integrante de los elementos que el aprendiz tiene que conocer y saber utilizar para desarrollar su competencia comunicativa. Igualmente, se puede notar como el MCER expresa la necesidad de prestar atención tanto al nivel segmental, fonemas y fenómenos de coarticulación, como al nivel suprasegmental, aspectos prosódicos. (Cestero y Penadés 2017: 151)

Por lo que concierne al dominio de la pronunciación el MCER, al igual que para las otras destrezas, presenta una tabla donde recoge unos descriptores divididos en los seis niveles de referencia. Como vemos, el objetivo es el de lograr la corrección y la fluidez que se valoran a través de expresiones como *pronunciación clara y natural*, *pronunciación clara y comprensible*, *acento extranjero o hablante nativo*. (Gil Fernández ed. 2012: 18)

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Imagen 3. Tabla del dominio de la pronunciación del MCER. (Consejo de Europa 2002: 114)

Como ya mencionado anteriormente, para la enseñanza y adquisición del componente fónico el MCER no apuesta por una metodología exclusiva. A la pregunta “¿Cómo se espera o se exige que los alumnos desarrollen su capacidad de pronunciar una lengua?” el Marco contesta limitándose a ofrecer unas posibilidades entre las que el usuario tiene libre elección. (Cestero y Penadés 2017: 152) Aquí abajo se presenta la lista de actividades propuestas para mejorar la pronunciación (Consejo de Europa 2002: 163)

- a) simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- b) por imitación a coro de: el profesor, grabaciones de audio de hablantes nativos, grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- c) mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
- d) leyendo en alto material textual fonéticamente significativo;
- e) mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
- f) como d) y e), pero con el uso de textos transcritos fonéticamente;
- g) mediante el entrenamiento fonético explícito (véase la sección 5.2.1.4);
- h) aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
- i) mediante alguna combinación de las anteriores.

De este listado se desprende que el MCER recoge un repertorio de técnicas clásicas como la repetición, la transcripción o la imitación que proceden de un enfoque conductista. Por esta razón, si se quiere que el elemento fónico sea parte integrante de los contenidos y objetivos de la enseñanza, estos recursos resultan un poco limitados. (Gil Fernández ed. 2012: 36)

Otra crítica que se ha avanzado es que el Marco no reconoce el carácter transversal de la competencia fonología y por eso no la conecta explícitamente con otras competencias no lingüísticas como la pragmática y la sociolingüística que desempeñan un papel fundamental en la interpretación del discurso. (Gil Fernández ed. 2012: 17)

Si bien el MCER tiene el mérito de dar la justa importancia al elemento fónico, dedicándole un apartado al igual de otros componentes lingüísticos y subrayando su papel clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, no proporciona a su usuario técnicas innovadoras y eficaces para su perfeccionamiento y enriquecimiento.

1.2 Métodos específicos para la didáctica y corrección de la pronunciación

Después de haber considerado la presencia del elemento fónico a lo largo de la historia de las metodologías de enseñanza de LE, pasamos ahora al análisis de los dos principales métodos que han sido perfeccionados específicamente para la didáctica de la pronunciación: el método articulatorio y el método verbo-tonal.

1.2.1 Método articulatorio

El método articulatorio está basado en la aproximación deductiva por parte de los aprendices. Desde el principio se les proporciona información sobre el sistema de fonemas de la nueva lengua contrastándolo con el de la respectiva lengua materna. Bajo el nombre de método articulatorio se pueden agrupar todos los planteamientos pasados y presentes que se basan en descripciones articulatorias. Esas explicaciones pueden ir acompañadas por transcripciones fonéticas o diagramas o representaciones visuales de cada elemento. (Gil Fernández 2007: 128) En la imagen 3 se puede ver un ejemplo de aplicación del método articulatorio.



Imagen 3. Ejemplo de aplicación del método articulatorio. (Llisterri 2019¹¹)

¹¹ Llisterri (2019) *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquin/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html#Ense%C3%B1anza_de_la_fon%C3%A9tica [Última consulta: 4 de noviembre de 2019]

Este método se basa en la práctica fónica consciente con la cual es posible potenciar el control sensorio-motriz y mejorar los aspectos fónicos practicados en la LE. El profesor pide a los alumnos que observen los movimientos del aparato fonador y hace recurso a transcripciones fonéticas o a láminas de los órganos del habla. Además, se aconseja la práctica fónica con los ojos cerrados y en voz baja para que el aprendiz pueda concentrarse en los movimientos del aparato fonador. Por lo que concierne a la entonación, se adquiere contextualizada en una situación concreta y empleada con fin específico. (Gehrmann 1994: 76-82 citado por Cortés 2002: 64)

A pesar de las grandes aportaciones¹² los enfoques articulatorios han recibido y siguen recibiendo hoy día muchas críticas. Landercy y Renard afirman que los ejercicios basados en esta metodología en general dejan al lado el factor auditivo o perceptivo (Landercy y Renard 1977: 197 citado por Gil Fernández 2007: 128). A este respecto Gil Fernández (2007) expone el siguiente ejemplo

[...] a los hispanohablantes, que sabemos articular una [s] sorda y una [z] sonora y, de hecho las pronunciamos en *oso* y en *desde* respectivamente, nos resulta en cambio particularmente difícil *percibir las*, diferenciarlas cuando aparecen en otras lenguas con valor distintivo: Sue y Zoo en inglés, por ejemplo [...]. El objeto de la ortofonía no sería tanto [...] enseñar cómo se articula un sonido distinto de otro, sino cómo se lo puede, precisamente, distinguir de ese otro: el problema se centra en la percepción y no en la producción. (Gil Fernández 2007: 129)

Otro aspecto que un enfoque articulatorio no tiene en cuenta son los fenómenos combinatorios como por ejemplo la *coarticulación*¹³ o el principio de compensación¹⁴ y por esto simplifica demasiado lo que efectivamente ocurre en un acto de habla. (Gil Fernández 2007: 129)

Además, son muchos los profesores de idiomas que optan por adquirir los nuevos hábitos articulatorios de manera implícita o inconsciente. Como apunta Renard “se trata de conseguir el movimiento articulatorio correcto mediante aproximaciones

¹² Entre las principales ventajas se le reconoce la posibilidad de ofrecer al aprendiz una descripción explícita de las características de ciertos sonidos y de contribuir a la corrección de defectos aislados.

¹³ Por ejemplo, el fonema /n/ no se pronuncia de la misma manera si está puesto antes de una /t/ o antes de una /s/

¹⁴ Principio de compensación fonética: se puede obtener el mismo resultado acústico mediante diversos procedimientos articulatorios.

sucesivas, sin recurrir a la conciencia analítica”. (Renard 1976: 43 citado por Gil Fernández 2007: 130)

Con referencia al uso del alfabeto fonético, en los primeros años se recurría a transcripciones estrechas que intentaban transmitir con la máxima precisión las características fónicas de la lengua objetivo. Pero este uso muy detallado se reveló complicado de utilizar por parte de los aprendices y por eso se optó para una transcripción más ancha. (Iruela 2004: 171) A pesar de ser considerado un recurso imprescindible en la enseñanza, el empleo del alfabeto fonético ha sido y sigue siendo criticado. Tench matiza que su uso tiene que ser marginal en aquellas lenguas en las que no haya gran diferenciación entre pronunciación y ortografía como en el caso del español. (Tench 1992: 96 citado por Gil Fernández 2007: 130) Otros fonetistas como Trim afirman que esta herramienta didáctica dirige la atención del estudiante más a la imagen escrita que al sonido. (Trim 1992: 96 citado por Gil Fernández 2007: 130)

Por lo que concierne al uso de diagramas que ilustran la posición de los órganos articulatorios, también se han señalado algunas limitaciones. Como apunta Gil Fernández (2007)

Ciertamente, son muy poco útiles para dar cuenta de la pronunciación de sonidos, como las africadas o la vibrante múltiple, que son intrínsecamente dinámicos (en las africadas se produce una sucesión de un momento oclusivo y otro fricativo; en la vibrante, una sucesión de cierres intermitentes provocados por la vibración del ápice de la lengua contra los alvéolos). (Gil Fernández 2007: 131)

Efectivamente, este tipo de representación de los órganos articulatorios es estática y se contrapone con la característica principal del habla de ser dinámica. Es decir, en la cadena hablada un sonido influencia el que lo precede y el que lo sigue y además no se tienen en cuenta otros aspectos como por ejemplo la duración de sonidos nasales y de abertura vocálica. (Gil Fernández 2007: 131)

1.2.2 Método verbo-tonal

Después de analizar los méritos y los inconvenientes del método articulatorio pasamos ahora al método verbo-tonal que se opone al precedente apostando por una adquisición inconsciente del sistema fónico. Este método ha sido desarrollado por Petar Guberina (1913-2005) en Zagreb (Croacia) en el ámbito de la rehabilitación de pacientes con dificultades auditivas. En un segundo momento ha sido aplicado a la

enseñanza de LE¹⁵. Entre sus principales exponentes encontramos el francés Raymond Renard y el alemán Ilse Cauneau. (Cortés 2002: 64)

La idea fundamental de Guberina se puede resumir en las siguientes palabras: *pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal*. Esto nos ayuda a entender la conexión entre enseñanza de LE y patologías auditivas. Por esto, según Renard es necesario favorecer a los aprendices del sistema sensorial y motor de los hablantes nativos de la lengua meta. (Renard 2002: 14 citado por Gil Fernández 2007: 145)

El método verbo tonal ha surgido al tiempo en que el estructuralismo y el behaviorismo estaban en auge y con ellos comparte el rechazo hacia la intelectualización del aprendizaje e igualmente apuesta por una asimilación mecánica e inductiva. Como afirma Renard, la asimilación del nuevo sistema fonológico debe realizarse sin ‘pensar’ porque la atención suele ir junto con una pre-percepción que condiciona al oyente. (Renard 1971 a: 60 citado por Gil Fernández 2007: 145) Sin embargo, en otros asuntos toma claramente la distancia de estos enfoques estructuralistas. De hecho, tiene el mérito de haber anticipado a muchos de los postulados que a final del siglo XX fueron la base de innovaciones pedagógicas. Entre ellos recordamos la prioridad de la lengua oral sobre la escrita, la importancia otorgada a la percepción, la integración del contexto real y la consideración de aspectos cuales afectividad, subjetividad, factor humano en el proceso de aprendizaje. Con estas innovaciones se aleja mucho de los métodos de origen estructural. (Gil Fernández 2007: 145, 146)

Uno de los principios claves del método verbo tonal es el de *sordera fonológica* de Polivanov en el cual se considera que

los aprendices de un nuevo idioma, al igual de las personas sordas, presentan una deficiencia en el sistema perceptivo de la L2 que les dificulta o impide adquirir adecuadamente los sonidos. La corrección fonética ha de empezar modificando la percepción para posteriormente abordar la pronunciación. (Cestero y Penadés 2017: 148)

Al fin de reacostumbrar la audición Guberina concibe el Sugav-Lingua, un aparato que a través de filtros permite suspender algunas bandas de frecuencia dejando

¹⁵ El método verbo-tonal se ha fundido con el audio-visual y ha generado el método Estructuro Global Audiovisual (SGAV acrónimo inglés de Structural Global Audio Visual).

pasar solamente las que han sido seleccionadas. En un primer momento su uso sirve para permitir que el aprendiz perciba la diferencia entre la propia pronunciación y la del modelo y en una segunda fase se pretende estimular su cerebro para la percepción y la producción. (Cortés 2002: 64)

En el marco del método verbo-tonal se proponen ejercicios dirigidos a la reeducación del proceso auditivo en los que se da mucha importancia a los modelos propuestos los cuales tienen que ser los más adecuados. En este contexto el profesor en primer lugar tiene que averiguar cuáles son los errores más probables de sus aprendices, que por lo general estarán relacionados con su L1. En un segundo momento, tendrá que actuar sobre el estímulo para que resulte lo más oportuno para la mejora de la articulación. (Gil Fernández 2007: 146) En palabras de Padilla, se trata de encontrar las “estructuras óptimas para la percepción y producción de sonidos” dado que para los verbo-tonalistas la posición que un determinado sonido ocupa en un contexto fónico, sílaba, palabra, grupo fónico o curva melódica influye sobre su percepción y producción por parte del hablante. (Padilla 2007 citado por Gironzetti y Pastor 2008: 152) Todo esto se puede resumir en otro concepto clave para el método verbo-tonal que es el de *contexto óptimo*. Si un sonido es de difícil adquisición se puede colocar de manera estratégica cerca de otros sonidos que faciliten su reproducción. Por ejemplo

si un hablante tiene dificultades en realizar adelantando un sonido consonántico, pongamos por caso un sonido dental, y tiende a retrasarlo, se le proponen ejercicios en los que ese sonido se ubique junto a vocales adelantadas (e, i). Las palabras situadas en posición inicial del enunciado se realizan con mayor grado de tensión articulatoria que las colocadas al final, y la cadencia final de una estructura interrogativa es más tensa articulatoriamente que la de una declarativa. El método aprovecha estos contextos para favorecer la corrección fonética: por ejemplo, para adquirir la diferencia de tensión entre *rr* y *l*, se podrían usar expresiones como *¿Te gusta mi perro?/ Me gusta tu pelo* pues la diferente tensión de las cuerdas vocales en uno y otro enunciado favorecerá la producción adecuada del sonido correspondiente. Otra técnica de corrección fonética consiste en la desfragmentación de los enunciados problemáticos en grupos rítmicos. Consiste en enunciar las secuencias en orden inverso con objeto de mantener el esquema rítmico y entonativo; el profesor dice y el alumno repite sucesivamente *perro/ con mi perro/ paseo con mi perro*. (Cestero y Penadés 2017: 149)

Otra diferencia respecto a sus métodos contemporáneos es la importancia que se le otorga a los elementos prosódicos, en particular a la entonación y al ritmo que

permiten la segmentación de la cadena hablada. La entonación es también indispensable para comprender un enunciado, captar los rasgos afectivos u obtener información sobre la situación comunicativa. Por eso es fundamental que el estudiante desde el principio se percate de que el significado se construye a partir de diferentes factores y tiene que percibir la interacción que hay entre ellos¹⁶. (Gil Fernández 2007: 147, 148) Además, el método verbo-tonal recurre a la entonación y al ritmo para corregir defectos en la pronunciación. Por ejemplo, si se desea obtener mayor tensión articulatoria en un sonido que el aprendiz pronuncia de manera demasiado relajada, se puede colocar dicho sonido a final de enunciados con entonación ascendente. Por ejemplo, en el caso de la palabra *dos* pronunciada por un extranjero [doz] en lugar de [dos], para ensordecer este sonido final se podría practicar unas frases como: *¿Dices que te has levantado a las dos? ¿Qué tú solo te has comido dos?.* (Cortés 2002: 64, 65)

Asimismo, el método verbo-tonal considera que la pronunciación tendría que estar integrada de la manera más natural posible en el proceso de aprendizaje. Es decir, el punto de partida tendría que ser situaciones comunicativas de las que el aprendiz se sienta parte al fin de evitar interrupciones. Por eso en la didáctica se hace necesario seguir un orden preestablecido. Por primero, se tiene que crear una situación favorable, trabajando en la dimensión lúdico afectiva del alumno. En un segundo momento, se trabaja en el ámbito perceptivo para que el aprendiz capte los contrastes fonéticos de la L2 que en un primer momento no conseguía discernir. Solamente en un tercer momento se podrá dedicar a la dimensión productiva. (Gironzetti y Pastor 2008: 152) Aquí el profesor podrá optar por actividades de pronunciación matizada, como en el caso de un estudiante italófono que aprende español

[...] si un alumno italiano tiene problemas a pronunciar el sonido aproximante /β/ (lo pronuncia como si fuera oclusivo), se le propondrán unos enunciados breves sustituyendo el sonido /β/ por otros sonidos fricativos para que el alumno se vaya sensibilizando a la diferencia y acercándose poco a poco al punto de articulación deseado. Una secuencia podría utilizar palabras como secuencia *paja, pasa, paba*. (Gironzetti y Pastor 2008: 152)

En fin, es importante que los sonidos de la L2 estén integrados en estructuras lingüísticas completas, con su propio patrón rítmico y entonativo. Hay que evitar

¹⁶ Por ejemplo, entre la entonación, la acentuación, la variación del tempo y los componentes extraverbales (gestos, las miradas y los movimientos del interlocutor).

absolutamente presentarlos de forma aislada. Si lo pensamos la entonación está directamente vinculada con el contenido comunicativo y es la base sobre la que se apoyan los elementos segmentales. (Gironzetti y Pastor 2008: 153)

1.3 Influencia de la L1 en el aprendizaje de la pronunciación de la L2

Los factores que influyen en la adquisición del elemento fónico de segundas lenguas han sido muy investigados. Entre los principales se suele señalar el factor edad, la aptitud para aprender idiomas, la actitud y el tiempo de exposición a la L2. En el siglo pasado se han alternado diferentes teorías a favor y en contra de dichos componentes pero lo más previsible es que todos sean en mayor o menor medida implicados y que se condicionen recíprocamente. Sin embargo, queda ampliamente compartido que, especialmente cuando se aprende un idioma de adultos, es mucho más difícil alcanzar un acento nativo.

El componente fónico se adquiere en primer lugar en la lengua materna, antes de otros componentes como el gramatical o el léxico. No obstante, en el aprendizaje de la L2 ocurre todo lo contrario, o sea, es el último elemento que se automatiza y el más afectado por la fosilización. (Gil Fernández ed. 2012: 15) Normalmente quien aprende una LE, a pesar de alcanzar un nivel muy alto en otras áreas como la gramática y el léxico, conserva en mayor o menor medida rasgos fónicos, tanto segmentales como suprasegmentales, de su L1. Cortés (2002) para encontrar una explicación a esta circunstancia, observa que la pronunciación es el componente más íntimo de la identidad lingüística y en particular la entonación está estrictamente relacionada con el componente afectivo. (Cortés 2002: 44) El hecho de que la influencia de la lengua materna sea más evidente en el área fónica está seguramente relacionado con la complejidad del componente fónico respecto a otros niveles lingüísticos. Este último, no solo presupone la adquisición de nuevos elementos, sino que también requiere que estos se materialicen a través de la articulación y la percepción. Además, el sistema fónico es el primero de la lengua a fijarse en la L1 y por eso no es tan fácil deshacerse de él. Por último, en la pronunciación interviene la repetición continua de las mismas posiciones articulatorias, hábito que se perfecciona con muchos años de práctica. (Iruela 2004: 50)

El proceso de adquisición fónica de una L2 se ha explicado tradicionalmente a partir de la lengua materna del aprendiente el cual intenta reconocer y producir los elementos de la L2 a través del sistema de su L1. Al enfrentarse con un sonido no

presente en su L1 lo sustituye con otro más próximo de la misma L1. Se ha demostrado que en este proceso influyen todas las lenguas que el aprendiz conoce y estas últimas intervienen al igual que la lengua materna. (Iruela 2004: 52) Entre los trabajos más conocidos en este ámbito hay que mencionar el de Troubetzkoy (1939), el cual ha sostenido que el sistema fónico de la L1 actúa como una criba en el proceso de percepción de la lengua meta. En sus palabras

El sistema fonológico de una lengua es semejante a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Solo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace de una forma automática e inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye de diferente forma en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la “criba fonológica” de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de la propia lengua. (Troubetzkoy 1939: 138 citado por Poch Olivé 1999: 66)

De esta manera los sonidos de la L2 se interpretan a través de las categorías establecidas por la L1. En otras palabras, cuando un aprendiz oye una lengua diferente a la suya lo hace a través del filtro fónico de su LM. Si no hay correspondencia entre L1 y L2 surge un error porque “esta criba no se adapta al sistema de la lengua extranjera”. (Iruela 2004: 52, 53)

Ya a principios de los años cincuenta se había notado que muchos de los errores que los hablantes de una misma L1 cometían al aprender una misma L2 se correspondían. Esta constatación ha desembocado en la teoría de la interferencia de la que tenemos mención en la obra de Robert Lado *Linguistics across cultures* (1957). Para Lado, los errores de producción en la L2 se debían a los elementos fónicos de la L1. Se estimó que la diferencia entre las dos lenguas causaría una interferencia negativa y, al contrario, que los elementos fónicos coincidentes darían lugar a una interferencia positiva. (Iruela 2004: 53, 54) La teoría de la interferencia en los años 60 y 70 ha dado origen al *Análisis Contrastivo* (AC) en el que se ha investigado el proceso de adquisición de segundas lenguas, especialmente en su componente fónica. Su objetivo ha sido lo de identificar las diferencias entre la L1 y la L2 al fin de predecir las dificultades del aprendiente. El análisis partía del presupuesto de que los estudiantes no

tendrían problemas en producir elementos fónicos de la L2 ya presentes en su L1, mientras que las dificultades surgirían al enfrentarse con componentes nuevos. Pero, con el pasar del tiempo, se ha ido demostrando que un elemento nuevo en la L2 no es siempre difícil y que un sonido existente en las dos lenguas no resulta necesariamente fácil. (Iruela 2004: 57, 58) Además, el AC no conseguía explicar los numerosos errores no atribuibles a la lengua materna. Por ejemplo, en las producciones de los aprendices se detectaban sonidos y estructuras silábicas que no existían ni en la L1 y tampoco en la L2. Como este había muchos otros fenómenos que no se podían explicar con la simple influencia de la lengua materna. A mitad de los años 70, para describirlos se pasó a utilizar el término *transferencia* y su importancia, junto con la de la L1, disminuyó considerablemente. Tanto la interferencia como la transferencia se refieren a la aplicación de los elementos fónicos de la L1 en la L2. Pero, mientras que la interferencia juzga este fenómeno como un obstáculo que niega una correcta percepción y producción, la transferencia considera el uso de la L1 como estrategia para sostener la conversación en la L2, es decir, le quita esa connotación negativa. (Iruela 2004: 55)

Lo de minusvalorar el papel de la transferencia en la adquisición fónica fue sin duda algo exagerado, dado que la influencia de la L1 en las producciones orales de los estudiantes quedaba ampliamente manifiesta. Así se propuso una revisión y atenuación del AC. En particular, se consideró que las diferencias fónicas entre la L1 y la L2 no permitían predecir sino explicar posteriormente el origen de algunos errores. Sin embargo, una limitación de los análisis contrastivos era su exclusiva focalización en los cuadros fonológicos de elementos segmentales y la ausencia de descripciones de los elementos prosódicos. En los años sucesivos el AC no ha sido abandonado pero se ha intentado mejorar su calidad. Por ejemplo, Llisterri ha señalado que no puede ceñirse solamente a una comparación de sonidos sino que es útil tener en cuenta otras cuestiones como la distribución de fonemas y la fonética sintáctica. (Iruela 2004: 59-61) En 1997 Cantero intenta explicar este fenómeno a través de la metáfora del recipiente fónico. Cuando un niño adquiere su lengua materna constituye un recipiente fónico en la L1. A medida que va aprendiendo este recipiente se llena de los elementos gramaticales y léxicos de la primera lengua. Al aprender una lengua extranjera el individuo puede introducir la gramática y el vocabulario nuevos en el único recipiente fónico que tiene. Esto genera el acento extranjero, dado que se utilizan vocabulario y

sintaxis de la L2 pero con la fonología de la L1. Según Cantero, para alcanzar un nivel bueno de pronunciación es necesario que el aprendiente cree un nuevo recipiente fónico para la lengua extranjera y que lo *rellene* con la nueva gramática y léxico. Este proceso se puede realizar solamente si a lo largo del proceso de aprendizaje no se utiliza la lengua escrita. (Iruela 2004: 56)

Como hemos visto, las transferencias no pueden explicar todas las características fónicas de la producción oral de un aprendiente. Sin embargo, no se puede negar que el análisis contrastivo sigue siendo un punto de referencia clave para la didáctica de idiomas dado que cuando se aprende una L2 no se puede “olvidar” de la propia lengua materna. Para expresarse en la lengua meta un aprendiente recurre a todas las estrategias y conocimientos previos pero a veces estos no interfieren favorablemente. Por eso es indispensable que un profesor tenga información sobre la lengua materna del estudiante así que pueda prever, al menos en parte, las dificultades y consecuentemente elaborar ejercicios de corrección más productivos. (Gil Fernández ed. 2012: 57) Con referencia a los rasgos suprasegmentales Cortés nos recuerda que una buena competencia fónica puede facilitar la relación con otros hablantes. Por eso es importante alertar a los alumnos de los riesgos que conlleva la transferencia de su L1 a la LE. Es cierto que no existe una coincidencia plena entre los sistemas entonativos de dos lenguas y en consecuencia cualquier transferencia dará como resultado una distorsión de los entonemas empleados. (Cortés 2002: 72)

En el marco de un análisis contrastivo renovado y más ecléctico es útil recordar las palabras de Poch Olivé (1999) , el cual nos recuerda que

[...] en el proceso de aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, los sonidos y las distinciones nuevas tienden tanta importancia como los sonidos y las distinciones que hay que aprender a “dejar de hacer”. (Poch Olivé 1999: 85)

En general, se da por hecho que para el alumno no es un problema eliminar características y distinciones que está acostumbrado a realizar, pero, en realidad, ocurre todo lo contrario. En realidad, estos aspectos del aprendizaje de la pronunciación son tan importantes como los que están relacionados con “lo que hay que aprender a hacer”. (Cortés 2002: 73, 74)

Conocer los fenómenos de transferencia entre la L1 y la L2 es imprescindible para que el profesor pueda desarrollar su trabajo. A este propósito Weinreich distingue

cuatro tipos básicos de interferencia. El primero es la subdiferenciación de fonemas que consiste en confundir dos sonidos de la lengua meta cuyos equivalentes no se distinguen en la lengua materna. Después hay la superdiferenciación de fonemas, que ocurre cuando se distingue en la L2 algo que no debería distinguirse. Luego hay la sustitución de fonemas entre fonemas semejantes de la L1 y de la L2. En fin hay casos de reinterpretación de fonemas que consiste en distinguir fonemas en la L2 a través de rasgos que en su sistema solo son redundantes mientras que en la L1 son relevantes. Los dos procesos a los que el profesor de idiomas tiene que prestar más atención son la subdiferenciación de fonemas y la sustitución de fonemas, dado que suelen generar más confusión y dificultar la inteligibilidad. (Cestero y Penadés 2017: 120-122)

Para terminar se recuerda que en el *Manual del profesor de ELE* se insiste en la necesidad que la enseñanza-aprendizaje de la fonética sean orientados hacia hablantes de orígenes lingüísticos específico. Dado que se recomienda, en los límites de lo posible, seguir un itinerario que va de lo fácil a lo difícil, no siempre lo que resulta sencillo para un hablante de una L1 puede serlo para un hablante de otra L1. Es entonces imprescindible poner atención a los problemas específicos de los hablantes de un origen lingüístico determinado para la programación de una didáctica más eficaz. (Cestero y Penadés 2017: 131)

CAPÍTULO II

El elemento fónico en la didáctica de ELE

Después de revisar el tratamiento que el elemento fónico ha recibido en la enseñanza de lenguas segundas pasamos ahora a analizar la situación en la didáctica del español lengua extranjera (ELE).

En el primer capítulo vimos que el elemento fónico ha sido en general el más olvidado en la enseñanza de LE y no ha recibido una atención adecuada. Si dirigimos nuestra mirada hacia la didáctica de ELE notamos que este descuido se acentúa aún más. Cada vez es más común enfrentarse con artículos de fonetistas que denuncian su estado de abandono. Como atestigua Poch Olivé, en la enseñanza cotidiana de ELE los profesores suelen prestar muy poca atención a los problemas de pronunciación de los estudiantes. Desde su punto de vista esto se debe principalmente a dos factores. En primer lugar, siguen permaneciendo vivos una serie de prejuicios sobre los aspectos fonéticos y de pronunciación del español. En segundo lugar, está muy difundida la creencia de que para ser un buen profesor de pronunciación es necesario ser un especialista de fonética. (Poch Olivé 2004 a: 145)

Analizamos ahora uno de los estereotipos más difundido. Es muy generalizada la creencia de que el español es fácil porque “se lee como se escribe”. Efectivamente está demostrado que

[...] el español es una lengua en la cual la distancia entre la ortografía y el sonido es pequeña. Ello queda claramente manifiesto al observar que tan solo 8 sonidos de su sistema fonológico tienen más de una representación ortográfica. En todos los demás casos, se da una correspondencia biunívoca entre el sonido y su representación gráfica. Hay que recordar que, en otras lenguas, como el francés o el inglés, lo extraño es que exista una correspondencia de este tipo. (Poch Olivé 1999: 28, 29)

Sin embargo, lo de pensar que por esta razón la pronunciación del español plantee menos problemas respecto a otros idiomas es sin duda inexacto. Como nos explica Poch Olivé lo de aceptar que la cercanía entre letras y sonidos sea sinónimo de facilidad es producto de una concepción de la fonética basada en la ortografía. Esta visión lleva a definir el español como “lengua fonética” y a creer que se trate de un

idioma fácil de pronunciar. Esta perspectiva es del todo errónea dado que el código ortográfico es el resultado de unas convenciones que pocas veces obedecen al criterio de uso. Lo que sí es verdad es que el sistema ortográfico español es más simple que el de otras lenguas donde un mismo sonido puede ser representado por un gran número de grafías. (Poch Olivé 2004 a: 146)

Es verdad que el sistema fónico castellano posee unas características que lo puede hacer menos complicado respecto al aprendizaje de otras lenguas, pero no se debe olvidar que las dificultades son relativas y que dependen mucho de la L1 del aprendiz. De esta forma, lo que es muy fácil para un estudiante puede resultar extremadamente difícil para otros con diferente L1. Además, muchas personas creen que los sonidos del español son muy parecidos a los de otras lenguas o que el español tiene pocos sonidos complicados. Todas las creencias mencionadas arriba son muy poco acertadas y por eso se deben erradicar. (Cestero y Penadés 2017: 112)

Además, a pesar de la alta correspondencia entre sonidos y letras, en español encontramos casos en que se presentan variantes y posibilidades diversas. Hay casos de dos letras diferentes que pueden representar un solo fonema o sonido (b y v - /b/), dos letras seguidas que representan un solo fonema o sonido (gu - /g/), una letra que puede servir para representar dos fonemas o sonidos (c - /θ/, /s/ y /k/), una letra que no representa ningún fonema o sonido (h - Ø), una letra que puede representar una secuencia de dos fonemas (x /k/ + /s/). (Cestero y Penadés 2017: 117)

En fin, para eliminar definitivamente cualquier duda sobre la presunta facilidad de la pronunciación española, basta pensar en las muchas dificultades con las que se enfrentan los estudiantes que se acercan a este idioma. Como veremos a lo largo del capítulo, son muchos los elementos tanto segmentales como suprasegmentales que plantean problemas a los alumnos de ELE y, muy a menudo, están relacionados con su L1. Como nos recuerda Poch Olivé (2004 a)

[...] los sonidos del español presentan unas características que les son propias y que son diferentes de las características de los sonidos de otras lenguas independientemente del número de unidades que constituyan el sistema fonológico. De ahí que sea una falsa afirmación considerar que el español no presenta prácticamente problemas de pronunciación y, por tanto, es un falso planteamiento considerar que la corrección fonética es poco importante debido a la simplicidad del sistema fonológico del español. (Poch Olivé 2004 a: 146)

De igual modo, la creencia que un buen profesor de pronunciación necesita ser un especialista en fonética es un falso prejuicio. Si lo pensamos, la fonética es una más de las áreas de la lingüística y por eso no requiere un grado de especialización mayor respecto a otros componentes como por ejemplo el léxico o el sintáctico. No obstante, muchos profesores siguen pensando que la fonética es más difícil de trabajar en clase respecto a otros elementos y por eso solicita una formación particular. Si nos fijamos en la realidad de una clase de ELE, para realizar corrección fonética se necesitan algunos conceptos básicos de fonética pero no es indispensable ser un especialista en la materia. Por eso, es importante definir cuales son los conceptos que un profesor necesita para corregir la pronunciación de sus estudiantes. (Poch Olivé 2004 a: 147) Desafortunadamente, durante su formación los profesores de ELE en general no reciben enseñanzas relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación como la reciben sobre cuestiones gramaticales, léxicas o socio-culturales. Esto puede sin duda explicar su inseguridad a la hora de enseñar o corregir elementos fonéticos en el aula. (Poch Olivé 2004 b: 146)

2.1 Qué modelo de pronunciación enseñar

Cuando nos acercamos a la enseñanza de una lengua extranjera, independientemente de la que elijamos, nos damos cuenta enseguida de que no es acertado hablar de dicho idioma como de una unidad individual sino que es más bien definible como un conjunto de variantes. Si pensamos por ejemplo al inglés, muy a menudo en su enseñanza se suele optar por una variante estadounidense (la llamada *General American*) o británica (normalmente refiriéndose al *R.P. Received Pronunciation*). Pero estas dos tampoco son representativas de todas las variedades que se habla respectivamente en EEUU y Gran Bretaña. Como es largamente sabido, se pueden apreciar cambios en un idioma tan solo viajando de una región a otra del mismo país y, además del elemento geográfico, hay otros factores que influyen a nivel gramatical, léxico, pragmático y fonético.

Asimismo, el español es un idioma en el que se registran diferencias importantes, y esto se debe a que es hablado en un territorio muy amplio y por un número de hablantes ingente. Por esta razón ha sido definido como un mosaico de variedades. (Poch Olivé 2004 b: 149) Por lo que concierne a la pronunciación esta lengua no ofrece una fonología ni una fonética absolutamente homogéneas en todas las

zonas hispanohablante sino que se manifiesta en variedades dialectales o geolectales cada una con su norma culta, susceptible de ser tomada a referencia en la didáctica. (Cestero y Penadés 2017: 126)

Esta situación multiforme genera en ámbito de didáctica de ELE una serie de preguntas a las que no es fácil responder. Por ejemplo, ¿Cuál es la norma de pronunciación del español? o ¿Qué español se debe enseñar en clase? En pasado se partía del presupuesto que en cada lengua existía una variante de mayor prestigio la cual tenía que ser tomada a referencia en la enseñanza. En el ámbito de la didáctica de ELE el castellano era la variante que se consideraba más adecuada porque aventajaba con mucho a otras variedades peninsulares o hispanoamericanas. Hoy en día esta visión ha sido largamente superada y ya no se cree en la existencia de dialectos mejores ni peores. (Gil Fernández 2007: 121) Estas valoraciones cambian mucho con el pasar del tiempo y bajo la influencia de los acontecimientos. Por ejemplo, la variante andaluza, mal vista durante muchos años, ha comenzado a ser considerada de forma diferente después de la elección a la presidencia del gobierno de un político sevillano en 1982. De la misma manera, el seseo ya no se considera una variante propia de las “clases populares” sino que es comúnmente aceptado en las diferentes situaciones de comunicación. (Poch Olivé 1999: 56)

Se podrían aportar otros ejemplos tomando en cuenta también los países de América pero lo fundamental es tener presente que

[...] no es la Lingüística la que determina si una forma de hablar es mejor o peor. Para esta ciencia, todas las maneras de hablar una lengua tienen la misma categoría o la misma importancia y lo que hace el lingüista es estudiarlas, describirlas o establecer su historia, pero no decidir cuál es mejor o peor. (Poch Olivé 1999: 56)

2.1.1 Factores de variación

En cualquier sistema fonológico se suelen identificar tres factores que determinan las variaciones de su realización y son respectivamente: la variación geográfica, la variación social y la variación situacional. A continuación vamos a ver cómo se manifiestan en la lengua española.

2.1.1.1 Variación geográfica

El factor sobre el que se ha escrito e investigado más es sin duda el relacionado con el territorio y seguramente es algo compartido que una lengua se habla de manera

diferente en función de las zonas. La disciplina que estudia este tipo de variación es la dialectología gracias a la cual se han creado atlas lingüísticos que nos permiten estudiar estos fenómenos siguiendo criterios territoriales. Las diferencias afectan a todos los aspectos de la lengua y también a la pronunciación y, en particular, las variaciones de tipo fonético ocupan un espacio importante en los atlas lingüísticos. (Poch Olivé 1999: 49)

Como hemos visto anteriormente, en la lengua española las variaciones geográficas son muy importantes. Solamente mirando a la situación en España nos damos cuenta que en Castilla-La Mancha se habla de forma muy diferente respecto a Andalucía. Además, tenemos zonas bilingües (Cataluña, Galicia, País Vasco) donde las influencias de la otra lengua determina en buena parte las características del español hablado en esas áreas. (Poch Olivé 1999: 49)

Las diferencias fónicas que se pueden detectar se refieren tanto al nivel segmental como al prosódico. Por lo que concierne a los sonidos, los fenómenos más conocidos son el seseo y el yeísmo que se registran por ejemplo en el habla de Andalucía. El primero consiste en la sustitución del fonema /θ/ por el fonema /s/. El yeísmo, que está ampliamente difundido en el mundo hispanohablante, presupone la desaparición del fonema /ʎ/ que se ha sustituido con el fonema /j/. Con referencia a las marcas prosódicas, se puede citar el ejemplo de Aragón, donde los sonidos no presentan diferencias respecto a otras zonas pero los rasgos suprasegmentales son una marca clara de identificación del origen del hablante. (Poch Olivé 1999: 49, 50) Igualmente, la entonación revela los dialectos geográficos de los hablantes. Por ejemplo, en algunas zonas de Navarra se detecta una diferencia en la producción de las interrogativas totales que tienen un contorno casi de interrogativas retóricas. En Canarias, sin embargo, se utiliza un contorno ascendente-descendente (típico de las preguntas de confirmación) con un valor de pregunta canónica. (Gil Fernández ed. 2012: 103, 104)

Pasamos ahora a analizar la cuestión del *español de América*. Durante muchos años bajo ese término se pretendía incluir el español de todos los países hispanohablantes situados en América del Sur. Como apunta Poch Olivé, esta denominación es engañosa porque deja pasar la idea de que exista un modo de hablar homogéneo que abarca todos los países americanos de habla hispana. Por el contrario, las diferencias entre los distintos estados son considerables y, además, hay que

considerar las variaciones que se registran en el interior de cada país. (Poch Olivé 1999: 50) Por ejemplo, en Buenos Aires

[...] el contorno descendente propio del final de las oraciones enunciativas se produce de manera muy abrupta, enteramente durante la producción de la sílaba tónica, dando la sensación de que esta es más larga. (Gil Fernández ed. 2012: 103)

También en Buenos Aires, en la producción de las interrogativas totales la subida empieza justo alineada con la última sílaba acentuada mientras que en otras zonas de América como en Ciudad de México la subida está desalineada. A diferencia del español peninsular se nota un amplio rango del contorno ascendente, que sobrepasa la altura del cuerpo del resto de la oración. (Gil Fernández ed. 2012: 104)

En el *Manual del profesor de ELE* se propone una división de América en cinco áreas que representan los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes: un área caribeña (que incluye ciudades como La Habana y Santo Domingo), un área mexicana y centroamericana (con Ciudad de México y otras ciudades y territorios significativos), un área andina (con ciudades como Bogotá, La Paz y Lima), un área rioplatense o del Chaco (representada por Buenos Aires, Montevideo y Asunción) y un área chilena (representada por Santiago). A estas cinco áreas se añaden otras tres que se refieren al español de España: una castellana (que incluye los usos de ciudades como Madrid y Burgos), una andaluza (representada por los usos de ciudades como Sevilla, Málaga y Granada) y una canaria (que comprende Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife). (Cestero y Penadés 2017: 126) Las ocho áreas enumeradas aquí arriba, tendrían muchos elementos en común, sobre todo en sus usos más cultos pero está claro que esta subdivisión no tiene en cuenta de los miles de matices que caracterizan tanto al español como a todas las lenguas habladas.

2.1.1.2 Variación social

Además de la geografía, otro factor que influye en las variantes de una lengua es la diversidad social. Muchos estudios de sociolingüística han demostrado ampliamente que la clase social a la que pertenece un hablante condiciona su forma de hablar. A este propósito Poch Olivé (1999) nos propone el ejemplo de Madrid, donde se puede distinguir los hablantes de una zona como el barrio de Salamanca, poblada por las clases altas, de los hablantes del barrio de Lavapiés, zona de carácter popular. Estos

fenómenos se pueden detectar en todos los territorios de habla hispana y, combinados con los otros factores, generan formas de hablar muy distintas. (Poch Olivé 1999: 51)

2.1.1.3 Variación situacional

Los factores situacionales son los relacionados con la circunstancia de comunicación y con los aspectos pragmáticos. Al variar del grado de formalidad de una situación, los hablantes presentan mayor o menor atención a su forma de hablar de manera que tanto los sonidos cuantos los elementos prosódicos se realizan de manera diferente. Este factor es independiente de la clase social de pertenencia y concierne a los hablantes de todos los territorios (y, obviamente, se verifica en todas las lenguas). Una situación formal exige un determinado comportamiento sociocultural y también lingüístico. Por ejemplo, se tiende a evitar coloquialismos, se utilizan determinadas construcciones gramaticales y también se hace uso de una pronunciación y entonación claras para evitar ambigüedades. En cambio, en una situación informal el hablante utiliza muchos elementos coloquiales y su pronunciación es más relajada, hasta el punto de llegar a eliminar determinados sonidos que requieren un esfuerzo articulatorio mayor. Por ejemplo, en vez de decir [taksi] se opta por pronunciar [tasi]. (Poch Olivé 1999: 51, 52)

Este tipo de variación ha sido el menos investigado y esto se debe a las dificultades de tipo técnico que implica su exploración, como obtener grabaciones de calidad en situaciones informales. No obstante, en la actualidad con el desarrollo tecnológico se ha podido estudiar desde el punto de vista fonético enunciados procedentes de situaciones comunicativas reales e informales. De estos análisis se ha relevado que en el habla informal aparecen numerosas simplificaciones de grupos consonánticos, pérdida de sonidos debidas a la relajación de la pronunciación y también modificación en la realización de algunos sonidos. (Poch Olivé 1999: 52) Además, en el lenguaje coloquial si hay dos vocales en contacto entre palabras se tiende a pronunciarlas como una sola. Esto puede dar lugar a ambigüedades como por ejemplo

No la apague. – No la pague.

Está así. – Esta sí.

No lo odio. – No lo dio.

He estado. – Estado. (Romero Dueñas 2002: 8)

Con referencia a los rasgos suprasegmentales, es común recurrir a una modificación en el tempo para expresar mayor o menor formalidad del habla. Se puede entonces afirmar que la entonación es portadora de significado acerca de las relaciones sociales entre los participantes de una conversación. En general, a un registro de frecuencia más alto se asocia un mayor nivel de cortesía. La amabilidad se puede también asociar a un mayor número de inflexiones en la melodía. De todas formas, es importante recordar que la manera en que esto se lleva a cabo difiere mucho de una lengua a otra y por eso es esencial tenerlo en cuenta para evitar errores. (Gil Fernández ed. 2012: 103)

Los tres tipos de variación que acabamos de analizar son de especial importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Normalmente el material oral que se utiliza en clase presenta una pronunciación y una prosodia “neutras” o no marcada dialectológicamente. Por eso se aleja mucho de la lengua que se utiliza normalmente en la vida cotidiana. Esto hace que la hora de entretener una conversación o de escuchar un medio de información el aprendiz no esté preparado y tenga problemas tanto perceptivos como comunicativos. (Poch Olivé 1999: 53) Es deber del profesor encontrar la manera más adecuada para llevar a clase todas estas variedades. En el próximo apartado veremos cómo se puede realizar.

2.1.2 Cómo tratar la variación en la enseñanza

A la hora de enseñar español como LE el profesor tiene que elegir la variante que utilizará en sus clases. No es raro el caso de docentes que, en su vida cotidiana, utilizan una variedad de español y que, en cambio, en clase pronuncian esa lengua según lo que se ha considerado tradicionalmente norma de prestigio. Esta elección, aparentemente inofensiva, en realidad transmite de forma implícita a los alumnos una idea precisa de cuál es el buen español. (Poch Olivé 1999: 57)

Para tomar una decisión consciente y sensata hay que considerar diferentes factores entre los cuales: las necesidades de los alumnos, la realidad del entorno en que se desarrolla la enseñanza y la finalidad para la que se enseña. Por ejemplo, si un estudiante está aprendiendo español porque le sirve para realizar negocios en Sudamérica, sería absurdo esconderle la existencia del seseo, aunque no sea un rasgo perteneciente al habla del docente. Igualmente, el profesor tendrá que evitar de convertir en norma su propia pronunciación o de censurar cualquier desviación de su modelo. (Gil

Fernández 2007: 122) Al contrario, es importante que el profesor de ELE enseñe a sus alumnos que el español, al igual que las demás lenguas, no es uniforme y por eso no existe una única forma de hablarlo que pueda ser considerada “correcta”. Si asume este punto de vista, el profesor tiene que incluir en sus clases las distintas variantes. Esto no significa que los aprendices tengan que aprender a hablar en cada una de ellas, sino que serán conscientes de su existencia y podrán situar su propia forma de hablar en el amplio mosaico que es el español. (Poch Olivé 1999: 57) Procediendo de esta manera

[...] el estudiante no sentirá la existencia de una enorme distancia entre lo que se enseña en clase y lo que oye, todos los días, en la calle o en los medios de comunicación. Hacer hincapié, a la vez, en la unidad y la diversidad de la lengua estudiada, constituye la mejor forma de proporcionar al estudiante una perspectiva realista de las características del sistema lingüístico que está aprendiendo. (Poch Olivé 1999: 58)

Por eso es importante no enseñar un modelo de ‘lengua de clase’, en el que tanto los segmentos como las palabras se pronuncian siempre lenta y claramente, sino proporcionar los medios para que los estudiantes puedan reconocer los diferentes registros a los que corresponden diferentes pronunciaciones. A tal fin, es fundamental que el profesor incluya en su enseñanza el español real que se escucha en la calle. (Gil Fernández 2007: 124)

Otra elección que resulta muy útil para afrontar el dilema de la variedad en la didáctica de ELE es la de considerar la norma culta. Entre las numerosas variantes, existe una norma de prestigio y otras formas que son consideradas más vulgares. Parece lógico que el profesor tome a referencia la norma de habla culta, independientemente de la variedad utilizada. De esta manera el aprendiz podrá desenvolverse con soltura en las diferentes situaciones de comunicación formales en las que, sin duda, desarrollará la mayoría de sus conversaciones. (Poch Olivé 1999: 58) Además, las normas cultas de las diferentes variedades dialectales tienden a diferir poco entre sí y por esto resultan ser el material más idóneo en el que basarse. (Gil Fernández 2007: 123)

Un enfoque de tipo ecléctico, que tome a referencia una norma culta y que al mismo tiempo reconozca la existencia de las diferentes variantes del español parece ser el más recomendable. En su actuación el profesor puede hacer recurso desde el principio del aprendizaje a material sonoro en el que se presenten los diferentes modos de hablar la lengua así que el alumno pueda ir acostumbrándose poco a poco con la variantes. (Poch Olivé 1999: 58)

2.2 Propuesta metodológica

Después de comprobar la necesidad de dedicar tiempo a la pronunciación en clase de ELE y de aclarar la cuestión sobre las variedades de la lengua española, veamos ahora cómo es posible integrar el elemento fónico en la didáctica. La propuesta metodológica que se detallará a continuación es la que Gil Fernández propone en su manual *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*.

Como vimos en el primer capítulo, a lo largo del siglo pasado en la enseñanza de LE se han sucedido diferentes metodologías. A final del siglo XX se ha llegado a la conclusión que una orientación ecléctica y de naturaleza integradora es probablemente la más efectiva. En este marco es importante integrar todas las aportaciones que se hayan demostrado positivas en cuanto pueden ser beneficiosas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de idiomas.

La didáctica del componente fónico se puede dividir en dos elementos: segmentales, o sea los sonidos aislados, y suprasegmentales, que incluyen todos los aspectos prosódicos. Si se quiere proceder en coherencia con un modelo comunicativo es deseable aplicar un punto de vista ‘de arriba abajo’ es decir, empezar por una unidad prosódica más larga para luego pasar al análisis del segmento aislado. Esta perspectiva demuestra ser objetiva porque

[...] dar prioridad, en todos los casos, a las cuestiones concernientes a la base de articulación, el ritmo y la entonación de la nueva lengua, integrándolas [...] con aquellas otras relativas a los sonidos individuales. No se trata exactamente de que unos aspectos sean más importantes que los otros [...] se trata de asumir que ciertas facetas de la pronunciación han de considerarse prioritarias porque de ellas dependen las restantes: no puede olvidarse que el contexto influye enormemente en la realización de muchos elementos fónicos, de modo que tratar de enseñar aisladamente y descontextualizados los sonidos o las palabras no es un procedimiento acorde con la realidad de las interacciones comunicativas. (Gil Fernández 2007: 157)

Consecuentemente, la enseñanza del elemento fónico se podría configurar como vemos en la tabla siguiente.

A. Disposición (base) articulatoria del español	
<p style="text-align: center;">B. Plano suprasegmental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La sílaba 2. El acento en español <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El acento oracional 2.2. El acento léxico 2.3. El acento enfático 3. Distribución y tipos de pausas <ol style="list-style-type: none"> 3.1. El grupo fónico 3.2. El tempo 4. El ritmo en español 5. La entonación en español <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Las formas entonativas básicas 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas 	<p style="text-align: center;">C. Plano segmental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las vocales del español <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Modificaciones contextuales 1.2. Secuencias vocálicas 1.3. Fenómenos dialectales 2. Las consonantes del español <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Variantes contextuales 2.2. Variantes dialectales 2.3. Consonantes agrupadas

Imagen 6. Propuesta metodológica. (Gil Fernández 2007: 160)¹⁷

En la imagen 6 encontramos dos grandes apartados: el B. Plano suprasegmental y el C. Plano segmental. Estos dos están dispuestos paralelamente dado que ninguno de ellos puede aislarse del otro. A precederlos encontramos un primer tema que es la A. Disposición articulatoria. Esta última se considera imprescindible punto de partida en la enseñanza del elemento fónico dado que al estudiante le resultará más fácil controlar las distintas variables puntuales de los planos segmental y suprasegmental si en el estadio inicial se ha familiarizado con la configuración articulatoria general de la lengua objetivo. (Gil Fernández 2007: 160)

El orden que se ha propuesto no se tiene que entender como arbitrario. Esta jerarquía puede ser alterada si, por ejemplo, la L1 del estudiante comparte con el español la característica de ser entonativa, en cual caso los problemas del aprendiz en ese terreno van a ser mucho menores. En la enseñanza se tendrá que dar prioridad a aquellos puntos de la pronunciación de la L2 que resulten más problemáticos teniendo en cuenta la L1 del aprendiente. Además, el docente tendrá que concentrarse en aquellas

¹⁷ Esta propuesta metodológica es la aconsejada por en PCIC <https://comunes.cervantes.es/> [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

facetas del habla que son más significativas desde el punto de vista funcional en el uso real de la lengua objetivo. (Gil Fernández 2007: 161, 162)

En la enseñanza de cada uno de los componentes mencionados es importante seguir una serie de pasos. Por primero, hay que empezar por una ‘reeducción del oído’, de igual forma que se concibe en el método verbo tonal. En este marco se asume que los problemas de un aprendiz adulto en la distinción auditiva de sonido de la L2 no se deben a un deterioro de su capacidad perceptiva. Más bien, son la consecuencia de la ‘educación selectiva’ de su oído, que le lleva a no fijarse en los rasgos acústicos que son irrelevantes en su L1. En este sentido, la ‘reeducción del oído’ se propone enseñar a escuchar las muestras de la segunda lengua al mismo modo que se oyen los demás sonidos del mundo real, es decir, de una forma no viciada por el sistema fónico de su L1. (Gil Fernández 2007: 163, 164) En un segundo momento se puede pasar a una fase de reproducción y finalmente a la fase de producción libre. Estas dos fases no deben confundirse la una con la otra dado que, antes de poder empezar a producir enunciados nuevos, es importante que los aprendices pasen por un periodo de imitación de los modelos. Con esto no se quiere imponer a los estudiantes una repetición mecánica y aburrida sino que, siempre que sea posible, las muestras han de ser tomadas del habla real para poder respetar lo más posible los contextos naturales. Finalmente, en la fase de producción libre se podrá adoptar técnicas como el role-play o las actuaciones teatrales. (Gil Fernández 2007: 166, 167)

Pasamos ahora a describir la base articulatoria del español y su incorporación en la didáctica. Posteriormente analizaremos el plano suprasegmental y segmental. El orden en que se tratan los dos planos no es casual, dado que, como ya mencionado, en esta propuesta metodológica se adopta una perspectiva ‘de arriba abajo’ que da la precedencia a los aspectos prosódicos respecto a los sonidos aislados.

2.2.1 Base articulatoria de la lengua española

Si analizamos las diferentes definiciones de base articulatoria nos damos cuenta de que hay mucha ambigüedad y a veces nos enfrentamos con contradicciones. En este trabajo se adoptará la siguiente concepción de base articulatoria “el conjunto de ajustes articulatorios preparatorios previos a la emisión del habla y que se ejecutan y se mantienen a largo plazo en el decurso de las emisiones”. (Gil Fernández 2007: 192)

Las características de la base articulatoria del español han sido analizadas e identificadas en muchos trabajos. A continuación se destacan los rasgos principales que en la enseñanza de ELE han de contrastarse con los tipos de ajustes que los aprendices hacen en su L1. Es importante recordar que “Frente a lo universal del aparato fonador y de sus posibilidades fonatorias, las bases articulatorias de las distintas lenguas particularizan sus recursos”. (Gil Fernández ed. 2012: 30)

En primer lugar, la lengua española tiene una base de articulación tensa. Este rasgo se manifiesta en unas tendencias que se oponen a la lengua inglesa como en el mantenimiento del timbre en las cinco vocales independientemente de su posición y en la tendencia de estas últimas a no diptongar. Por lo que concierne a la acción glótica esta se puede definir normal, dado que, en comparación a las lenguas germánicas, no se registran ataques vocálicos duros. Además las oclusivas sordas no son aspiradas como en inglés o en alemán y las oclusivas sonoras, frente a su ensordecimiento en las lenguas germánicas, conservan este rasgo también en posición inicial de palabra. Lo que destaca de la base articulatoria española es sin duda la considerable actividad del ápice de la lengua, en particular en la pronunciación de /s/ y /θ/ cualitativamente diferentes respecto a sus equivalentes en inglés, en alemán o en francés. Con referencia al desplazamiento mandibular este, al igual que en italiano, es marcado, frente al inglés británico en el que apenas se separan las mandíbulas. En fin, se detecta un escaso grado de nasalidad, que se opone principalmente al portugués y al francés. (Martínez-Atienza de Dios y Zamorano Aguilar 2018: 16)

A continuación recogemos la descripción de la base de articulación española presentada en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. (PCIC¹⁸)

Caracterización general del español:

Modo normal de fonación

Grado de tensión del español (menor al del francés, pero superior al del inglés, por ejemplo):

Pureza de las vocales (timbre nítido: por ejemplo, no hay vocales anteriores redondeadas)

¹⁸ PCIC

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

Ausencia de africación en las consonantes

Mantenimiento del timbre en las vocales inacentuadas

Movimiento relativamente marcado de los labios

Nasalización sin relevancia fonológica y poco constante en las vocales

Base articulatoria creciente: tendencia a la sílaba abierta

Base central-anterior: predominio de articulaciones alveolares y palatales

Precisiones sobre el concepto de acento idiomático:

Noción del concepto de «accento» como conjunto de hábitos articulatorios que indica la procedencia geográfica o sociocultural de los hablantes

Información sobre la variedad del español en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos

2.2.1.1 Recurso a la base articulatoria en la enseñanza de ELE

A pesar de las grandes aportaciones que podría proporcionar, la disposición articulatoria no ha sido lo suficientemente integrada en la didáctica de segundas lenguas. Por consiguiente, a menudo los estudiantes se acercan al plano segmental de la lengua meta sin conocer su disposición articulatoria general. De esta manera se acentúa la interferencia entre la L1 y la L2 que es causa de una expresión oral de muy baja calidad. (Gil Fernández 2007: 236, 237) Para evitar que esto ocurra, es esencial que

Los parámetros que [...] determinan la configuración general de la lengua objeto deben entrar en juego y han de centrar la atención del profesor y del estudiante ya desde las primeras clases: es muy difícil y requiere mucho tiempo y esfuerzo que el alumno adquiera los nuevos hábitos articulatorios, pero es esencial que tome conciencia de ellos cuanto antes. (Gil Fernández 2007: 238)

Los experimentos que han sido llevados a cabo hasta ahora concuerdan en la efectividad de una aproximación al elemento fónico de las LE a través de la base articulatoria. Si es todavía necesario seguir con las investigaciones para poder confirmar que este planteamiento es el más adecuado no se puede negar que de momento representa la opción más efectiva, considerando que el enfoque segmental ha demostrado ampliamente sus limitaciones. (Gil Fernández 2007: 238, 239) Conocer las bases articulatorias de la lengua materna de los aprendientes y sus diferencias con la L2 puede facilitar la explicación de los errores aunque, como vimos en el capítulo primero, no todos ellos se deben a fenómenos de transferencia. De toda manera, se puede recurrir

a la fonética contrastiva para predecir ciertos fenómenos de cambio de ajustes entre la L1 y la L2 y, consiguientemente, planear actividades específicas de corrección fonética. (Gil Fernández ed. 2012: 31)

Veamos ahora cómo es posible integrar la base articulatoria en una clase de ELE. Por primero, hay que empezar por una fase de sensibilización. Dado que los alumnos no suelen estar habituados a prestar atención a la forma fónica general de la L2, el docente tendrá que dedicar unas horas para que el estudiante se acostumbre a concentrarse en la fonética de los enunciados y no en su sintaxis o en su significado. En el caso de la disposición articulatoria, en un primer momento, se puede optar por el análisis de las diferencias de habla individuales. En un segundo momento el profesor podrá pasar de lo particular a lo general, es decir, podrá dirigir la atención del alumno hacia los rasgos fónicos que comparten las emisiones en español. (Gil Fernández 2007: 239) Aquí abajo se propone un ejercicio de sensibilización escogido del manual de Gil Fernández (2007).

Análisis de voces individuales

Material necesario: Grabaciones cortas de hablantes nativos de español y de hablantes extranjeros expresándose en español.

Requisitos: Las voces tienen que pertenecer a personas de distinto sexo y de distinta edad, de orígenes geográficos y sociales diversos, preferiblemente con profesiones y nivel educativo también diferentes. El tema sobre el que se hable no es relevante.

Tareas: Deducir las características de cada hablante a partir de su voz. Las preguntas pertinentes pueden ser: ¿cuál es el sexo del hablante y cuál puede ser su edad?, ¿cuál es su nivel educativo?, ¿tiene prisa o no?, etc. Las respuestas que los alumnos aventuren deben estar apoyadas en indicios o índices de naturaleza fonética. Naturalmente, no todas las contestaciones serán coincidentes, dependiendo en última instancia del mayor o menor grado de experiencia como oyentes de español que posean los estudiantes, pero esto debe aprovecharse como motivo de discusión enriquecedora para todos.

Objetivos: Desarrollar en los alumnos la capacidad de hacer apreciaciones de tipo extra o paralingüístico; conseguir que para ello fijen su atención en parámetros fonéticos de los que antes no tenían consciencia. No debemos olvidar que, en las situaciones comunicativas, los oyentes aventuran hipótesis sobre lo que los distintos hablantes pueden estar diciendo tomando en cuenta las características personales de toda clase que definen a estos últimos y que hacen más probables o más esperables unos mensajes que otros. En este sentido, los índices fonéticos, en cuanto que informan no solo sobre lo que es dicho (*dictum*) sin

también sobre quién y cómo los dice (*modus*), contribuyen enormemente al desarrollo de los intercambios comunicativos. (Gil Fernández 2007: 240, 241)

Una vez que los alumnos están familiarizados en percibir detalles acústicos que antes no detectaban se puede seguir con unos ejercicios en los que los discentes desempeñan un papel más activo. En esta fase ya no es imprescindible trabajar a partir de grabaciones previas, sino que podrán ser los mismos alumnos los que proporcionan las muestras orales. (Gil Fernández 2007: 245) A continuación se propone un ejercicio escogido del manual de Gil Fernández (2007).

Caracterización de los ajustes articulatorios

Material necesario: Grabaciones magnetofónicas de hispanohablantes nativos y grabaciones de los propios alumnos reproduciendo el mismo texto.

Procedimiento: En la discusión en clase de las grabaciones realizadas por los alumnos, el profesor ha de saber dirigir la atención de los estudiantes, mediante preguntas bien encaminadas, hacia aquellos aspectos constitutivos de la disposición articulatoria (tensión, modalidad de fonación, ajustes supralaríngeos presentes en toda la emisión, etc.) en los que las diferencias entre la grabación original y la réplica de cada estudiante sean más notorias.

Tareas: El alumno ha de reflexionar sobre las características de la propia producción oral.

Objetivos: Se trata de lograr que los estudiantes sean conscientes de los aspectos de índole articulatoria general que deben cambiar, al tiempo que reciben asesoramiento por parte del profesor sobre cómo conseguirlo. (Gil Fernández 2007: 246)

El paso sucesivo es el que lleva los alumnos a practicar aspectos concretos de la disposición articulatoria propia del español. Estamos ahora en la fase de reproducción y de producción libre. A continuación se propone un ejercicio escogido del manual de Gil Fernández (2007) en el que se pone la atención sobre la tensión articulatoria.

Énfasis sobre los distintos ajustes articulatorios: la tensión general

Material necesario: Ninguno en particular.

Procedimiento: El profesor hará ver a los alumnos al inicio de esta actividad que, puesto que una característica destacada del español es su grado de tensión, es importante adoptar una disposición corporal también tensa antes de comenzar a hablar en castellano: ni hombros, ni cuello, ni labios, ni lengua han de estar relajados. Los estudiantes deben sentarse bien en sus sillas y mantener una postura poco distendida.

Tareas: El alumno repetirá los modelos orales que le presente el profesor, poniendo especial cuidado en dotarles de una articulación tensa (como suele ser habitual, por ejemplo, cuando el hablante está enojado).

Objetivos: El propósito de este ejercicio es enseñar a los alumnos a adoptar una disposición general tensa para hablar español, lo que, en ciertos casos (en el de los anglohablantes), implica saber desprenderse de los hábitos relajados con los que pronuncian su lengua materna. (Gil Fernández 2007: 251)

2.2.2 Elementos suprasegmentales del español

La fonología se divide en fonemática y prosodia. La primera estudia los fonemas de una lengua mientras que la segunda se ocupa principalmente de los fenómenos fónicos que afectan a las unidades superiores al fonema. En este apartado nos dedicaremos a los fenómenos prosódicos que también se llaman suprasegmentales dado que abarcan más de un segmento. (Cortés 2002: 11)

Con referencia al español, los dos fenómenos suprasegmentales más relevantes son la acentuación y la entonación que, consiguientemente, serán los dos aspectos a los que se dedicará más atención. Otro fenómeno prosódico es el ritmo que principalmente cumple la función de agrupar los sonidos del discurso en bloques llamados palabras fónicas. Estas últimas son palabras acentuadas acompañadas o no de otra(s) palabra(s) inacentuada(s). Otra función del ritmo es la de evitar la monotonía con el fin de mantener la atención del oyente. En algunas lenguas, como por ejemplo el inglés, el esquema rítmico es de isocronía acentual. Esto significa que el tiempo que transcurre entre cada dos sílabas tónicas es aproximadamente el mismo independientemente del número de sílabas átonas que hay entre ambas tónicas. Consecuentemente, a mayor número de sílabas átonas corresponde un mayor tempo de elocución. Diferentemente, hay otras lenguas, como por ejemplo el español, que siguen un esquema rítmico de isocronía silábica. Es decir, todas las sílabas de un enunciado tienden a tener la misma duración. En cualquier caso, es importante recordar que se trata de tendencias dado que en una palabra como *trans-por-te* es muy improbable que la duración de todas las sílabas coincida. Igualmente, es improbable que en un contexto discursivo las dos palabras fónicas del enunciado *Dile – que se prepare* tengan la misma duración. Otro fenómeno suprasegmental que contribuye en la caracterización de los patrones rítmicos y entonativos de la lengua son las pausas. Estas pueden tener diferentes funciones y se pueden dividir en fisiológicas (para respirar), lingüísticas (condicionadas por la sintaxis,

la semántica, la expresividad) y titubeos (por ej. para buscar un término apropiado). Con referencia a las pausas es importante recordar que estas en la lengua oral no son un correlato sistemático de la coma en el lenguaje escrito. (Cortés 2002: 14, 15)

Los elementos prosódicos, y en particular la entonación, desempeñan un papel central en la comunicación oral en cuanto intervienen en la comprensión y la interpretación del mensaje hablado. Para subrayar la importancia de la entonación Cortés (2002) nos recuerda que

[...] los hispanohablantes somos comprensivos con las faltas de léxico, de gramática, de pronunciación de los segmentos o de posición del acento que cometen los extranjeros cuando hablan nuestra lengua: nos hacemos cargo de las dificultades que deben afrontar y del esfuerzo que deben realizar para superarlas. Por el contrario, tendemos a ser intransigentes en el ámbito de la entonación. Ello tiene graves consecuencias [...] tomamos una falta de entonación por una falta de educación [...] nos olvidamos que la entonación es también un componente lingüístico de suma complejidad, que el extranjero necesita aprender como también aprende las conjugaciones verbales, el significado y la pronunciación de cada palabra. (Cortés 2002: 45, 46)

Sorprendentemente, en la didáctica de ELE los elementos prosódicos siguen siendo entre los más desatendidos. Esto se debe a varios factores como a la tradición fonológica centrada en los fonemas o a la didáctica generalmente orientada hacia las unidades lingüísticas menores. Consiguientemente, los sonidos se trabajan desde el principio del aprendizaje dejando al lado aspectos como el ritmo y la entonación. En este descuido influye también la falsa creencia de que los aspectos prosódicos se puedan aprender tan solo escuchando al profesor o a otros nativos. (Cortés 2002: 9) También en el ámbito de investigación la prosodia sigue estando descompensada con respecto a los segmentos. En el descuido de los elementos suprasegmentales en didáctica de ELE influye también la carencia de formación de los profesores en este ámbito y la creencia de que la adquisición de la entonación es un proceso automático en el que el profesor poco puede hacer. (Cortés 2002: 60)

A continuación se analizan los rasgos fundamentales de los dos fenómenos suprasegmentales más relevantes en español: el acento y la entonación. Se presenta también una propuesta de acercamiento a su enseñanza y se proporcionan unos ejemplos de ejercicios.

2.2.2.1 El acento en la lengua española y su tratamiento en la didáctica de ELE

Por acentuación se entiende aquel fenómeno fónico que se manifiesta en el habla por medio de diversos rasgos, principalmente: el tono, la claridad y la intensidad. De esta manera en una palabra fónica se realiza una sílaba por encima de otras sílabas. Así podemos diferenciar entre vocales acentuadas o tónicas e inacentuadas o átonas. La acentuación se considera un fenómeno suprasegmental en cuanto precisa una relación tónica-átona que abarca más de un segmento. Para poner una sílaba de relieve el hablante hace recurso a diferentes parámetros como el tono, la duración y la intensidad. Algunos autores mencionan también el timbre. (Cortés 2002: 16, 17)

Con referencia al español, muchos lingüistas consideran que el rasgo principal de la acentuación de esta lengua es el tono. Otros opinan que el parámetro decisivo es la cantidad, pero un estudio de Simões ha confirmado que este no es un correlato constante de la prominencia acentual española. El timbre también tiene un papel en la percepción y producción de la acentuación y suele ser más inestable en las vocales átonas. En cambio, las vocales acentuadas presentan una mayor tensión y abertura. De toda manera, el timbre se considera un parámetro poco relevante en español. (Cortés 2002: 18, 19) Sin embargo, la característica más destacada es la intensidad que se consigue dando mayor intensidad a la salida del aire espirando al pronunciar la sílaba tónica. En cualquier caso, en afrontar la enseñanza del acento en español se deben tener en cuenta también otras características fónicas como la elevación de tono y la mayor duración de la sílaba. (Cestero y Penadés 2017: 119) La acentuación en español desempeña tres funciones: contrastiva (permite distinguir entre palabras acentuadas e inacentuadas), distintiva (permite distinguir unidades léxicas pero que en español es de escaso rendimiento) y culminativa (consiste en agrupar entorno a la sílaba tónica una serie de sílabas átonas, formando una palabra fónica). (Cortés 2002: 19, 20) En español el acento es relativamente libre, es decir, puede variar de posición dentro de la palabra y recaer en cualquiera de sus tres últimas sílabas. En este sentido se acerca al inglés y se aleja de otras lenguas como el francés y el polaco que tienen acento fijo. Si queremos precisar más el asunto, en español podemos hablar de patrones acentuales no verbales es decir, el acento recae siempre sobre una de las tres últimas sílabas y da lugar a la acentuación aguda (en la última sílaba), llana (en la penúltima) y esdrújula (en la antepenúltima). Lo más común es que las palabras que terminan en vocal sean llanas y las que terminan en

consonante agudas. En español predomina la acentuación llana, dado que alrededor del 80% de las palabras llevan acento en la penúltima sílaba. (Gil Fernández 2007: 281, 282)

Pasamos ahora al tratamiento del acento en la enseñanza de ELE. Por primero, dado que su posición no es tan fácilmente previsible como lo es por ejemplo en francés, es habitual que los estudiantes tengan problemas a la hora de acentuar las palabras españolas. En general, los hablantes de una lengua con acento fijo tienden a transportar este rasgo al español dando lugar al fenómeno ya mencionado de la interferencia de la L1 en la L2. Por eso, es necesario empezar por una fase de sensibilización y familiarización para que los aprendices sepan discernir perceptivamente qué sílabas van acentuadas y cuáles no. A continuación se propone un ejercicio (Gil Fernández 2007) útil para la discriminación auditiva de los patrones acentuales del español.

Diferenciación de sílabas tónicas y átonas, y localización del acento

Material necesario: Un folio para cada alumno en el que se proporcionen algunos esquemas acentuales del español, distribuidos en columnas y representados, por ejemplo, con puntos de diferente color (● ○: el negro corresponde a la sílaba tónica) o con sílabas mayúsculas y minúsculas (LAla: la sílaba en mayúsculas corresponde a la sílaba tónica), según se muestra a continuación. En cada columna se incluye un ejemplo de cada uno de estos patrones.

pa. PEL	ca. BE. za	RÁ. pi. do	ca. TÓ. li. co
------------	------------------	------------------	-------------------------

Requisitos: El profesor debe haber explicado previamente por qué opción de representación del acento se ha decantado al preparar el folio para cada estudiante (el ejemplo se ha optado por las mayúsculas y minúsculas). Además, habrá de preparar previamente la lista de palabras, agudas, llanas y esdrújulas, que leerá a los estudiantes en voz alta aleatoriamente.

Tareas: Los alumnos habrán de colocar cada palabra de la lista leída por el profesor en la columna correspondiente, de acuerdo con su patrón acentual.

Objetivos: Como siempre en esta fase inicial, se pretende modificar y readaptar la capacidad perceptiva del estudiante para que aprenda, en primer lugar, a fijar su atención en todo aquello que no es estrictamente segmental (en este caso, en el número de sílabas de una palabra y en la ubicación de su acento primario), a lo cual probablemente no le prestaba

atención ni siquiera en su lengua nativa, y, en segundo lugar, para que vaya interiorizando de modo inconsciente y natural los patrones prosódicos del castellano, por ejemplo la existencia de la “ventana de tres sílabas”. (Gil Fernández 2007: 290, 291)

En la segunda etapa de repetición o imitación de los patrones acentuales del español se puede proponer un ejercicio (Gil Fernández 2007) como el que sigue.

Desacentuación

Material necesario: Ninguno.

Requisitos: El profesor explicará previamente a los alumnos que en español algunos nombres propios pueden perder su acento si van agrupados para formar compuestos con otros nombres que sí lo mantienen. Les informará asimismo de que eso no solo ocurre con los nombres propios, sino también con otras palabras. Así, por ejemplo, los sustantivos *cuesta, calle, río...* pierden su acento primario cuando se vinculan a los adverbios *arriba* y *abajo*: *cuesta (a)rrriba, río abajo*.

Tareas: El alumno habrá de confeccionar una lista de nombres propios españoles y otra en la que esos mismos nombres sean el primer elemento de otro nombre compuesto: *José / Jose Ignacio*. Pueden preparar el ejercicio en casa y preguntar para ello a hablantes nativos.

Objetivos: El ejercicio tiene como meta que el estudiante extranjero sea consciente de este proceso de desacentuación y se acostumbre a reproducir el esquema acentual de él resultante. (Gil Fernández 2007: 293, 294)

En el último estadio, el de producción libre y práctica comunicativa se puede proponer a los aprendices un ejercicio (Gil Fernández 2007) como el que sigue.

Valor distintivo del acento

Material necesario: El profesor entregará a cada alumno (aunque este ejercicio se puede realizar también en parejas o en grupo) tres ejemplos en los que vayan insertados pares mínimos de palabras diferenciados solo por el acento. Por lo tanto, tendrá que preparar previamente un buen número de enunciados de estas características, como pueden ser los siguientes:

El otro día monté en bicicleta cuando hicimos la excursión a Monte Príncipe.

En aquel plató de televisión solo había una mesa con un plato, un vaso y un cubierto.

Si vienes conmigo a Austria este verano, te presentaré a mi íntimo amigo vienés.

Ya sé que es increíble, pero el caso es que mi hermano se casó con esa tonta.

Requisitos: Estudiantes de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: Los alumnos deben averiguar cuál es la diferencia concreta de significado entre los términos integrantes de los pares mínimos en cada enunciado y han de explicársela a la clase.

Objetivos: Se trata del típico ejercicio de pares mínimos contextualizados, destinado a sensibilizar más al aprendiz sobre la importancia comunicativa del acento. (Gil Fernández 2007: 295)

2.2.2.2 La entonación española y su tratamiento en la didáctica de ELE

La entonación es un componente esencial en la formación de enunciados y transmisión de mensajes en la comunicación oral. Es considerada una unidad suprasegmental en cuanto se sitúa por encima de la unidad del fonema y se dispone en forma de curva o de secuencias de tonos. El tramo más significativo de las curvas entonativa es el final es decir, el que va de la última sílaba acentuada hasta el final del enunciado. Este tramo final se conoce como tonema y puede ser ascendente, descendente o en suspensión. (Cestero y Penadés 2017: 119)

Las curvas entonativas son unos elementos que sirven para expresar tanto cambios de significados relacionados con la categoría sintáctica de los enunciados como significados relacionados con la transmisión de emociones o intenciones estilísticas. Cada lengua posee un sistema entonativo propio que las diferencia de las demás. Por ejemplo, al variar del idioma o de la variedad del mismo idioma, se registran cambios en el perfil entonativo de las preguntas. Si comparamos las preguntas de un hablante inglés con las de uno hispanohablante percibimos enseguida dichas diferencias. De forma similar, un hablante argentino y un hablante cubano se sirven de perfiles entonativos diferentes para realizar el mismo enunciado negativo. (Poch Olivé 1999: 15, 16)

La entonación está basada en tres códigos de base biológica, respectivamente: la frecuencia, el esfuerzo y la producción. En la tabla (Gil Fernández ed. 2012) que sigue para cada código se especifica su origen y sus asociaciones más comunes.

Código	¿De qué depende?	¿Qué asociaciones crea?	
Frecuencia	características de la laringe	tono alto tono bajo	mujeres hombres
Esfuerzo	energía invertida en la respiración y en la fonación	+ movimiento tonal - movimiento tonal	+ energía - energía
Producción	Mecanismo de la respiración	tono alto tono bajo	inicio enunciado final enunciado

Imagen 7. Tabla de los orígenes y asociaciones más comunes de cada código. (Gil Fernández ed. 2012: 95)

Estos códigos han sido progresivamente asociados con diferentes significados afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos que se analizarán a continuación. De toda manera, hay que tener en cuenta que algunos usos de la entonación, aparentemente universales, en realidad no se dan de la misma forma en todos los idiomas. Cada lengua se sirve de los mismos recursos naturales para una función distinta. Hay casos en que, si una clave ya está siendo utilizada para otra cosa, no se puede reutilizar. Por ejemplo, si pensamos al chino, que es una lengua tonal, la marca de interrogación se debe hacer mediante otro recurso es decir con un cambio sintáctico. De esto se desprende que en la enseñanza de la entonación no se puede dar nada por sabido, sobre todo si hay mucha diferencia entre la L1 de los aprendices y la lengua meta. (Gil Fernández ed. 2012: 95)

Veamos ahora los distintos significados que puede codificar la entonación en español. Por lo que concierne a los significados afectivos, con la entonación el hablante puede expresar su estado de ánimo, su humor y sus sentimientos. En general una frecuencia fundamental (F_0 ¹⁹) elevada se asocia con sentimientos positivos, y viceversa. Los sentimientos más intensos son generalmente relacionados con una mayor intensidad o mayores movimientos tonales. En todo caso, es muy difícil elaborar una caracterización sistemática de cada sentimiento y esto se debe a la falta de gramaticalización. En este caso la entonación simplemente sirve para excluir unas posibilidades y activar otras entre las que el oyente tendrá que elegir. Sin embargo, en la

¹⁹ La frecuencia fundamental (F_0) se define como el número de vibraciones por segundo de las cuerdas vocales, y se asocia con el tono (más grave o más agudo). (Gil Fernández ed. 2012: 94)

enseñanza se ha notado que este es uno de los ámbitos más intuitivos y que se puede adiestrar con un poco de práctica y recurriendo al teatro. (Gil Fernández ed. 2012: 96)

Pasamos ahora a los significados gramaticales. En español cuando un grupo entonativo acaba con un contorno ascendente (↗) esto marca una cierta independencia sintáctica con respecto a lo que sigue. De esta manera eso que sigue no modifica solamente la última palabra del grupo que se acaba de terminar, sino a una palabra o a todo el grupo anterior. Así la entonación nos sirve para interpretar la relación entre los grupos semánticos. En el ejemplo que sigue (Gil Fernández ed. 2012) podemos notar como un cambio de entonación influya en el significado final de un enunciado.

- a. El hermano del profesor que habla húngaro (↗) va a dar una conferencia.
- b. El hermano del profesor (↗), que habla húngaro (↗), va a dar una conferencia.

En (a) el contorno ascendente indica que el predicado afecta a la totalidad del sujeto. Diferentemente, en (b) el primer ascenso hace que interpretemos que quien habla húngaro es el hermano y no el profesor. El segundo ascenso sirve para indicar que lo que sigue se relaciona sintácticamente con algo precedentemente mencionado en la oración. (Gil Fernández ed. 2012: 97)

Al código de la producción se debe también el hecho de que marquemos con un tono ascendente cada elemento de una enumeración, a exclusión del último.

En ámbito de significados gramaticales el más destacado de la entonación es sin duda su posibilidad de distinguir entre modalidad enunciativa e interrogativa. Las oraciones enunciativas suelen caracterizarse por una F_0 relativamente baja en las primeras sílabas y por una subida repentina del tono en coincidencia con la primera sílaba acentuada. Luego sigue un ligero y paulatino descenso hasta la última sílaba acentuada de la oración, después de la cual hay otro pico seguido de un rápido descenso hacia el final. Como ya mencionado, este patrón puede cambiar de una lengua a otra y, por ejemplo, en francés la tendencia del grupo intermedio es ascendente en lugar de descendiente. (Gil Fernández ed. 2012: 97, 98)

Pasamos ahora a las oraciones interrogativas. En general las preguntas presentan una clave y un registro más altos que las enunciativas. Además, las interrogativas totales (a las que se espera una respuesta *sí* o *no*) se caracterizan por una subida de tono en final de frase mientras que las parciales terminan con una bajada. (Gil Fernández ed. 2012: 98) Analizando las oraciones interrogativas se puede ver que los patrones entonativos

varían no solo de si son totales o parciales, sino también de la presencia de otros matices. En la tabla a continuación (Gil Fernández ed. 2012) se proponen los diferentes esquemas entonativos de la interrogación en español.

	Total (respuesta sí/no)	Parcial (respuesta diferente de sí/no)
Pregunta canónica (quiero saber la respuesta)	↘↗	↘
Pregunta de confirmación (tengo una suposición)	↘↗	
Pregunta retórica (tengo una respuesta)	↘	
Pregunta doble (doy a elegir)	-	↗,↘

Imagen 8. Tabla de los diferentes esquemas entonativos de la interrogación en español. (Gil Fernández ed. 2012: 100)

Por lo que respecta a los significados discursivos, la entonación permite entender los turnos de habla. En general se nota un tono alto en inicio de turno de habla y un tono bajo cuando se finaliza el turno. Además, para introducir una información nueva (focos) se suele marcarla por un tono alto y también por una mayor intensidad. En la enseñanza del español a anglófonos hay que tener a mente que estos últimos tienden a marcar de manera muy prominente los focos y por eso hay que enseñarle que en español solo en determinados casos se recurre a la entonación para poner de relieve un nuevo elemento. (Gil Fernández ed. 2012: 102, 103)

En fin, la entonación actúa también en ámbito de significados sociolingüísticos. Por ejemplo, se puede expresar mayor o menor formalidad del habla y de esta manera se puede desprender las relaciones sociales que hay entre los participantes de una conversación. En general, a un mayor nivel de cortesía se asocia un registro de frecuencias más alto y la amabilidad se puede también asociar a un mayor número de inflexiones en la melodía. Además, como ya vimos en el apartado dedicado a las variedades, la entonación es portadora de los dialectos geográficos. (Gil Fernández ed. 2012: 103, 104)

Pasamos ahora al tratamiento de la entonación en la didáctica de ELE. Como ya vimos anteriormente, una entonación inadecuada puede ser causa de muchos malos

entendidos interculturales y, además, se nota mucho más respecto a un error en la pronunciación de los segmentos. Pero su enseñanza es un asunto extremadamente difícil. Esto se debe a diferentes motivos. Por primero, muchos aprendices no saben que es la entonación y consecuentemente no pueden percatarse de su importancia en la comunicación oral. Muy a menudo no le han dedicado nunca atención, tampoco en su L1 y por eso, cuando intentan explicar la razón de su acento extranjero, se fijan en las dificultades relacionadas con los segmentos pero nunca suelen mencionar a la entonación ni a otros rasgos prosódicos. En segundo lugar, es sin duda más difícil encontrar información sobre como la entonación opera en los discursos de los diferentes idiomas. En general, los fonetistas que la describen se limitan a enunciados aislados pero la pronunciación solo se puede entender por completo si se considera en un contexto situacional. Una ulterior fuente de dificultad se debe a que no existe una terminología bien consensuada para describir o reproducir la entonación. En fin, es algo compartido entre muchos lo de pensar que la entonación simplemente no se puede enseñar, sobre todo en un contexto de enseñanza formal, dado que los intercambios comunicativos que se producen en el aula no son naturales. (Gil Fernández 2007: 397-399)

A pesar de todas las problemáticas que se han destacado, su papel central en la comunicación oral hace que, a la hora de enseñar una LE, no se pueda prescindir de la entonación. Así que, en primer lugar, se tendrá que lograr que el estudiante esté consciente de su importancia en las interacciones comunicativas y es importante que el profesor la corrija ya desde las primeras clases.

Con referencia a la entonación, una técnica de corrección del marco verbo-tonalista que se ha revelado ser muy eficaz es la segmentación. Esta puede ser regresiva o progresiva dependiendo de donde se empieza a repetir los grupos de entonación de un enunciado. Normalmente, a los estudiantes les resulta más fácil el primer tipo de ejercicio porque el margen de variación tonal se reduce mucho más si repetimos un modelo inverso. Además, la información del tonema final se preservará más con una segmentación regresiva. (Gil Fernández 2007: 405) Como nos recuerda Poch Olivé (1999)

Reproducir el enunciado de esta forma contribuye a fijar la estructura entonativa [...] se incide de forma especial sobre la parte más importante de la misma: el final, que se repite

cada vez que se añaden más elementos por la parte izquierda; [...] por otra parte, el hecho de segmentarlo hace que el fragmento que debe realizar el alumno comience por ser muy corto, de modo que así se consigue disminuir también la posibilidad de error o mala reproducción. (Poch Olivé 1999: 95)

A continuación se propone un ejemplo de segmentación regresiva escogido de Poch Olivé (1999: 95)

- * playa
- * en la playa
- * apartamento el la playa
- * comprado un apartamento en la playa
- * se han comprado un apartamento en la playa
- * María se han comprado un apartamento en la playa
- * Pedro y María se han comprado un apartamento el la playa

La progresión didáctica será igual a la de los demás elementos fónicos, es decir, se empezará por una educación perceptiva a la que seguirá una fase de repetición y se acabará con la práctica comunicativa libre.

En la primera fase de sensibilización, el alumno tendrá un contacto pasivo con la entonación y se limitará a escuchar grabaciones de hablantes nativos o del mismo profesor. En esta fase es esencial que el estudiante aprenda a escuchar y percibir las variaciones tonales. A continuación se propone un ejercicio escogido del manual de Gil Fernández (2007).

Percepción de los cambios tonales

Material necesario: Una conversación grabada de la que se entregará una copia impresa a cada estudiante (sin ningún símbolo que aluda a la entonación con la que se pronuncia cada enunciado).

Requisitos: La conversación ha de ser lo más simple posible. Por ejemplo:

P. ¿Vienes? ↑

R. No ↓

P. ¿Por qué? ↓

R. Líos. ↓

P. ¿Líos? ↑

R. Sí.↓

P. ¿Qué líos?↓

R. Mi hijo.↓

P. ¿Por?↑

R. El coche.↓

Tareas: El profesor presentará la grabación una vez y propondrá a los estudiantes que imaginen la situación en la que tiene lugar la conversación y quiénes pueden ser sus protagonistas. Después se la dejará escuchar de nuevo y les pedirá que indiquen si el tono sube o baja al final de cada pregunta y/o respuesta. Si hay problemas, el profesor puede tararear sin palabras el enunciado concreto que los plantee, para que los alumnos perciban mejor los ascensos o descensos finales.

Objetivos: Este ejercicio tiene dos metas principales. La primera, sensibilizar al estudiante acerca de las variaciones tonales y acostumbrarse a percibir las. La segunda, hacerle ver que un cambio tonal hace variar el significado de una emisión. Por ejemplo, el primer *¿Por qué?*, pronunciado con un tono descendente final, traduce una actitud molesta o sorprendida por parte del hablante, quien desea una explicación bien justificada de la contestación negativa anterior, mientras que el segundo *¿Por?*, ascendente y más suave, pide simplemente una aclaración. (Gil Fernández 2007: 406, 407)

La fase de reproducción e imitación es particularmente importante en el ámbito de las curvas entonativas y, muy probablemente, la entonación es el aspecto de la pronunciación para cuyo aprendizaje sea más importante repetir modelos. Para que el ejercicio sea efectivo es necesario que el alumno esté cómodo en “expresar su afectividad”. (Gil Fernández 2007: 412) A continuación se propone un ejercicio procedente del manual de Gil Fernández (2007).

Expresar acuerdo o desacuerdo a través de la entonación

Material necesario: Listas de preguntas preparadas previamente por el profesor.

Procedimiento: La clase se divide en parejas. Cada una de ellas recibe una lista de preguntas.

Tareas: Cada estudiante debe formular una serie de preguntas a su compañero del tipo:

¿Te gusta el cine, verdad?

¿Quieres ser abogado, no?

¿Crees que el español es difícil, o que sí?

¿No piensas volver a tu país, me equivoco?

Y su pareja ha de responderle expresando acuerdo o desacuerdo con el mensaje contenido en la pregunta, mediante enunciados como, por ejemplo estos:

¡No, no me gusta nada!

Me encantaría, sí, pero es tan complicado...

Depende...Los verbos...sí, es bastante difícil.

¡Qué dices! ¡Estoy deseando volver!

Objetivos: Ejercitar la melodía con que se pronuncian, en este caso, las preguntas confirmativas, y a la vez desarrollar una práctica auténticamente comunicativa. (Gil Fernández 2007: 415, 416)

Para los ejercicios de producción libre, dado que la entonación acompaña cualquier enunciado, no es necesario diseñar actividades especiales. Se puede optar por la representación de pequeños fragmentos de películas u obras teatrales. El profesor tendrá que elegir las escenas de forma que comprendan preferiblemente diálogos equilibrados, un vocabulario útil para el estudiante y un contenido que no provoque sentimientos de vergüenza y embarazo. Se puede también recurrir a los role play basados en situaciones ya vividas por el estudiantes. (Gil Fernández 2007: 417, 418)

2.2.3 Elemento segmental

El sistema fonológico de una lengua natural se compone de tres clases de elementos: un conjunto de sonidos, un sistema acentual y una serie de curvas entonativas. En los apartados anteriores describimos los últimos dos elementos y ahora nos dedicaremos al elemento segmental. Cada idioma dispone de un conjunto finito y distinto de sonidos pero, aunque parezca contradictorio, este conjunto es variable, dado que las lenguas cambian con el tiempo adquiriendo o perdiendo sonidos. De toda manera, cada idioma posee un inventario de sonidos propios, seleccionados entre los posibles sonidos que el ser humano puede emitir. Dependiendo del grado de cercanía entre una lengua y otra se habrá un inventario de sonidos más o menos parecido. Además de la diferencia en el inventario de fonemas, en cada sistema fonológico los sonidos se combinan mediante unas reglas propias de cada lengua. Esto afecta a las posibilidades de construir sílabas y al puesto que pueden ocupar los sonidos en las palabras. En español por ejemplo, la mayoría de las sílabas presenta la estructura CV

(consonante, vocal). Consiguientemente, el inventario de consonantes que pueden aparecer en posición final de sílaba es reducido tan solo a los sonidos [d, s, l, n, r]. En cambio, en lenguas como el inglés y el alemán es muy frecuente encontrar sílabas del tipo CVC y por eso en dichos idiomas el inventario de consonantes en posición final de sílaba es mucho más amplio. (Poch Olivé 1999: 13, 14)

Dado que los sonidos nunca aparecen aislados, sino que se presentan combinados con otros en la cadena hablada, es claro que, para aprender el sistema fonológico de un idioma, es necesario focalizarse tanto en la pronunciación de los sonidos como en sus combinaciones. Es largamente sabido que la realización de un sonido varía por influencia de otros sonidos. Por ejemplo, el sonido español [s], que por regla general es sordo, se convierte en sonoro [z] cuando está en contacto con una consonante sonora. Así, el fonema /s/ no se pronuncia de igual forma en la palabra *casa* (sorda) y en la palabra *mismo* (sonora). (Poch Olivé 1999: 17)

En todas las lenguas naturales se distingue entre sonidos vocálicos y sonidos consonántico. La principal diferencia entre vocales y consonantes es que en la producción de vocales nunca se cierra completamente el canal fonatorio, mientras que en las consonantes siempre se produce un bloqueo en las cavidades bucales. Además, si las vocales son siempre sonoras, o sea las cuerdas vocales siempre intervienen en su realización, no pasa lo mismo con las consonantes y por eso se distingue entre consonantes sordas y sonoras. (Poch Olivé 1999: 21) A continuación se analizará el sistema vocálico y consonántico del español, se mencionarán los principales problemas que plantean en la enseñanza de ELE y se proporcionarán unos ejemplo de ejercicios.

2.2.3.1 Sistema vocálico español en la enseñanza de ELE

Cuando nos acercamos al sistema vocálico español nos damos cuenta enseguida que, en comparación con el de otros idiomas, es relativamente sencillo. Como afirma Gil Fernández “Los hispanohablantes podemos [...] ‘presumir’ de tener uno de los sistemas vocálicos más sencillos, simétricos y accesibles para el no nativo de entre todos los de las lenguas de cultura más cercanas a la nuestra”. (Gil Fernández 2007: 425)

Efectivamente, el sistema vocálico español dispone tan solo de cinco unidades [i, e, a, o, u] las cuales pueden aparecer en posición acentuada y no acentuada. Las vocales se originan en las cuerdas vocales y luego pasan a las cavidades bucales que, en función

del grado de abertura, cambian de forma. Así es posible distinguir entre vocales cerradas, medias y abierta. Además, en función de la posición de la lengua, es posible dividir las vocales en anteriores, central y posteriores. En fin, dependiendo de la forma de los labios distinguimos entre vocales redondeadas y no redondeadas. Durante su producción la úvula está pegada a la pared de la faringe de modo que el aire está obligado a salir por la boca; por esto en español no existen vocales nasales. (Poch Olivé 1999: 18, 19) En la tabla a continuación (Gil Fernández 2007) se resumen los rasgos de las vocales españolas.

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	i		u
Media	e		o
Abierta		a	
	No redondeadas		Redondeadas

Imagen 9. Tabla del sistema vocálico español. (Gil Fernández 2007: 431)

En español las vocales pueden combinarse dando lugar a los diptongos y a los triptongos. Un diptongo se compone de dos vocales y una de ellas siempre debe ser cerrada. Dependiendo de la posición de la [i] o [u], distinguimos entre diptongos crecientes o decrecientes. Los diptongos se deshacen si la [i] o la [u] están acentuadas. Los triptongos son mucho menos frecuentes y son la combinación de tres vocales de las que la primera y la tercera son siempre [i] o [u]. (Poch Olivé 1999: 20)

A pesar de su relativa sencillez, el sistema vocálico español suele plantear unos cuantos problemas a los aprendices de ELE. Estas dificultades se deben fundamentalmente a la influencia negativa del sistema fonológico de la L1. Entre los errores más frecuentes encontramos la confusión y alteración de los timbres vocálicos causada por la diferente constitución de los inventarios fonológico de la L1 y la L2. Por ejemplo, los hablantes árabes, en cuyo idioma no son presentes los grados intermedios de abertura, tienden a cerrar la [e] en [i] y la [o] en [u]. Este problema fonológico es importante en cuanto podría alterar los significados y consecuentemente afectar la comunicación. Otro error frecuente es el de utilizar un ataque duro al inicio de cualquier vocal no precedido de cabeza consonántica. Este ataque duro es típico de varias lenguas germánicas y, si aplicado al español, genera un habla poco natural que a veces separa

elementos muy cohesionados sintácticamente y semánticamente. No son raros también los casos de nasalización excesiva de las vocales coarticuladas con consonantes nasales o el alargamiento exagerado de las vocales tónicas. En fin, muy a menudo se registran pronunciaciones erróneas de las secuencias vocálicas presentes en la cadena hablada. (Gil Fernández 2007: 450, 451)

Veamos ahora cómo se puede afrontar estas dificultades en la didáctica de ELE. Como siempre, se recomienda empezar por una fase de audición en la que es esencial que los estudiantes escuchen para percibir las características de los sonidos y no para entender el significado de lo que se dice. A pesar del largo debate sobre la conexión entre percepción y producción, lo más frecuente es que exista un vínculo entre estas destrezas. En esta fase se puede trabajar con pares mínimos de palabras aisladas, puesto que el objetivo principal es superar el filtro fonológico de la L1 y reconocer las unidades fonológicas de la L2. En la selección y ordenación de las prioridades es aconsejable que el profesor tenga en cuenta el principio general del rendimiento funcional y que insista en las distinciones más significativas. Por ejemplo, en español es más ‘rentable’ aprender a articular bien [e] y [a] que los diptongos [au] y [oi]. (Gil Fernández 2007: 453-455)

Veamos ahora un ejercicio sacado del manual de Gil Fernández (2007).

Percepción e identificación de vocales

Material necesario: El profesor debe repartir a los estudiantes una hoja con una serie de términos distribuidos en columnas, como por ejemplo los siguientes:

1. *Teso Tieso Toso Taso*

2. *Pare Pire Pere Paire*

3. *Letro Lutro Lietro Litro*

4. *Cado Cudo Cuido Codo*

5. *Mazo Mozo Moizo Muzo*

Procedimiento: El profesor lee en voz alta, contextualizada, una de las palabras de cada una de las columnas. En el ejemplo, podrían ser:

1. *Tiene el pelo tieso.*

2. *Pare el coche.*

3. *Deme un litro.*

4. *Cuido del niño.*

5. *Había un mozo en la estación.*

Tareas: Cada estudiante debe escuchar atentamente e indicar qué palabra es la que oye, seleccionando y rodeando con un círculo, en la hoja previamente recibida del profesor, la respuesta correspondiente en cada caso.

Objetivos: Como en los casos anteriores, educar el oído de alumno y sensibilizarlo con el nuevo subsistema vocálico. Este ejercicio puede repetirse varias veces, y los resultados serán progresivamente más satisfactorios. (Gil Fernández 2007: 456, 457)

En la fase de percepción el profesor puede diagnosticar cuáles van a ser los problemas más importantes que los estudiantes van a tener a la hora de pronunciar las vocales españolas. En la sucesiva fase de imitación o producción controlada el docente tiene que poner en práctica todos sus conocimientos para evitar que los errores detectados se fosilicen. Por eso se tiene que asegurar que los sonidos ‘problemáticos’ aparezcan en cantidad suficiente para poder apreciarlos. Lo ideal sería presentarlos contextualizados e integrados en unas tareas que permitan ejercer un cierto grado de creatividad. (Gil Fernández 2007: 458, 459) A continuación se presenta un ejercicio (Gil Fernández 2007) coherente con un enfoque comunicativo.

Práctica de pares mínimos contextualizados

Material necesario: Una tarjeta para cada estudiante en la que aparezca reproducido un par de oraciones o del tipo *a* y *b* o del tipo *a'* y *b'*. Por ejemplo, una tarjeta puede tener las frases reproducidas e 1, otra las de 2, y otra las de 3, y sus tarjetas correspondientes enseñan las de 1', las de 2' y las de 3':

1. a. *¿Qué significa cine?*

1'. a'. *Lugar donde se ven películas*

1. b. *¿Qué significa cene?*

1'. b'. *Es una forma del verbo cenar*

2. a. *Ayer telefoneó un checo.*

2'. a'. *¿Sí? ¿Hablaba español?*

2. b. *Ayer telefoneó un chico.*

2'. b'. *¿El novio de tu hermana?*

3. a. *¿Quieres un poco de tila?*

3'. a'. *No, gracias, ya he tomado.*

3. b. *¿Quieres un poco de tela?*

3'. b'. *No, tengo bastante para el vestido.*

Procedimiento: Los estudiantes se agrupan en parejas: uno de los miembros recibe una tarjeta y el otro su correspondiente. El profesor debe asegurarse de que al menos uno de los términos contrastados sea de fácil comprensión para los alumnos, quienes podrán deducir el significado del otro vocablo, aunque presente mayor dificultad, por eliminación. Asimismo, el profesor ha de procurar que tanto el vocabulario general como los temas sobre los que versen las preguntas y respuestas incluidas en las tarjetas sean del interés de los estudiantes y constituyan ejemplos de habla real.

Tareas: Un alumno de cada pareja debe pronunciar la oración *a.* o la oración *b.* de su tarjeta, según prefiera, y su compañero ha de responder, en función de la pregunta que haya percibido, con la respuesta *a'* o con la respuesta *b'*.

Objetivos: Se trata simplemente de dotar de más valor comunicativo a la práctica de pares mínimos de vocales. Conviene insistir, desde el momento en que se inicia esta fase de producción en que los alumnos deben adoptar una disposición tensa (que se refleja claramente en los músculos faciales y del cuello) para lograr articular bien las vocales españolas. (Gil Fernández 2007: 459, 460)

En la fase final de producción libre y práctica comunicativa se puede recurrir a ejercicios más creativos. Dado que en cualquier tarea los aprendices van a articular los sonidos vocálicos, cualquier actividad de tipo comunicativo es adecuada para perfeccionarlas. (Gil Fernández 2007: 463, 464) Veamos ahora un ejercicio (Gil Fernández 2007) que se puede proponer en clase.

Práctica de pares mínimos contextualizados

Material necesario: Ninguno en particular.

Requisitos: Estudiantes de cualquier edad y de nivel intermedio o avanzado.

Tareas: El profesor pedirá a los alumnos, divididos en parejas, que inventen el mayor número posible de pareados, esto es, estrofas de dos versos cada una, como por ejemplo, *Pepito quería una caja / pero se encontró una lata, o Tú tienes siempre razón / lo digo de corazón.*

Objetivos: Al tratar de conseguir que las palabras finales de los versos rimen, los estudiantes deben prestar atención necesariamente a los sonidos vocálicos constitutivos de esos vocablos y percatarse de los contrastes o de las afinidades que existen entre ellos, lo cual es el objetivo final del ejercicio. Asimismo, los alumnos practican las estructuras rítmicas y entonativas. (Gil Fernández 2007: 464)

Veamos ahora un ejemplo de cómo un profesor puede actuar para corregir los errores en la pronunciación de las vocales. Como ya se ha dicho anteriormente, los

hablantes nativos de árabe tienden a pronunciar la [e] del español como [i]. El proceso de corrección tendrá que empezar con unos ejercicios guiados vueltos a diagnosticar correctamente la falta. Nos encontramos frente a un error de infra-diferenciación fonológica y por eso hay que conseguir que el sonido [i] se haga menos agudo y más abierto, o sea que se convierta en [e]. El profesor tiene que confeccionar modelos en los que, a través de la combinación de sonidos, se favorezca ese proceso. Por ejemplo, es ideal que la vocal objeto se presente entre consonantes graves las cuales dificultarán la percepción y consiguientemente la pronunciación de la aguda [i]. Por eso, las consonantes labiales y velares serán el contexto ideal. Dado que los sonidos son menos agudos cuando se encuentran en un valle de la curva entonativa y, en cambio, se agudizan cuando ocupan una cima, se puede también recurrir a la prosodia para intervenir en la corrección. Así, es más aconsejable optar por un modelo del tipo *Pepito bebía más que Felipe*, donde la curva entonativa es descendiente y las [e] no ocupan ninguna cima y ni son tónicas, en vez de una oración como *¿Te apetece una taza de té?* que no cumple ninguno de los requisitos anteriores. En fin, se puede recurrir a la pronunciación matizada. Dado que el alumno tiende a cerrar demasiado la vocal [e] es mejor presentarle modelos en que dicha vocal se matice y se haga más abierta de lo normal. Considerando que la vocal [e] tiende a abrirse naturalmente cuando se encuentra antes de [r], [x] y [g] se puede optar por palabras como *pega* o *guerrero*. A pesar de que el estudiante logre reproducir con suficiente corrección los modelos propuestos, el error volverá a surgir en otras situaciones. Esto se debe a que la reeducación de la percepción y la subsiguiente adquisición inconsciente del nuevo sistema fonológico es un proceso lento y se realiza mediante aproximaciones sucesivas. (Gil Fernández 2007: 465-467)

2.2.3.2 Sistema consonántico español en la enseñanza de ELE

Pasamos ahora al sistema consonántico. En general, las consonantes respecto a las vocales se caracterizan por: ser más audibles y más cerradas, articularse con mayor esfuerzo, presentar algún tipo de obstáculo a la salida del aire, implicar un gasto de aire mayor, presentar una menor estabilidad de las posiciones articulatorias, dividirse en sordas y sonoras, tener un tono más alto y en fin, por no constituir el núcleo silábico. (Gil Fernández 2007: 480, 481)

Las consonantes se pueden clasificar principalmente por tres parámetros: el modo de articulación, el punto de articulación y la acción de las cuerdas vocales. El modo de articulación hace referencia a cómo es el obstáculo que se interpone a la salida del aire. Este último puede ser total o parcial. En el primer caso nos encontramos frente a unas consonantes oclusivas y en el segundo a unas consonantes fricativas. En español distinguimos también los sonidos aproximantes, es decir, los que presentan un grado de obstrucción menor que el de las fricativas. Además, encontramos una consonante africada que se puede definir como la combinación de una oclusiva con una fricativa (ej. la [ç] de la palabra *chocolate*). Luego hay las consonantes nasales que se producen expulsando el aire por la nariz y, por eso, para realizarlas es necesario impedir la salida del aire por la boca. En el caso de las consonantes laterales, la lengua impide la salida del aire por el centro de la cavidad oral que se expulsa por los lados de la boca. En fin, las consonante vibrantes se realizan apoyando la punta de la lengua repetidamente en el canal bucal y así se forma una serie muy breve y rápida de oclusiones. (Poch Olivé 1999: 21-23)

Por lo que concierne al punto de articulación, este parámetro hace referencia a dónde está situado el obstáculo. La lengua se mueve al interior de la cavidad bucal estableciendo contacto con diversos puntos, como por ejemplo los dientes, los alvéolos o el velo del paladar. Además, otros órganos pueden también entrar en contacto, como por ejemplo los labios o los dientes superiores con el labio inferior. El punto en que se establece el contacto o el acercamiento máximo entre los órganos se conoce como punto de articulación. De esta manera, en español se distinguen consonantes bilabiales, labiodental (solamente hay una [f]), interdental (solamente hay una [θ] que, como vimos, no está presente en todo los países hispanohablantes), dentales, alveolares, palatales y velares. En fin, con referencia a la acción de las cuerdas vocales se distinguen los sonidos sordos y sonoros. (Poch Olivé 1999: 23-27)

En español contamos diecinueve elementos consonánticos que en función de los parámetros mencionados anteriormente pueden clasificarse como se ve en la tabla (Gil Fernández 2007) a continuación.

Bilabiales	Labiodentales	Interdentales	Dentales	Alveolares	Prepalatales	Palatales	Velares	
p b			t d				k g	Oclusivas
	f	θ		s		ʝ	x	Fricativas
					ɟʝ			Africadas
m				n		ɲ		Nasales
				l		ʎ		Laterales
				r/r				Vibrantes
sor/son	sor/son	sor/son	sor/son	sor/son	sor/son	sor/son	sor/son	

Imagen 10. Tabla del sistema consonántico español. (Gil Fernández 2007: 484)

La tabla presenta una clasificación realizada con criterios fonéticos. Por el contrario, en una clasificación de tipo fonológico tenemos que servirnos de rasgos distintivos no redundantes para especificar cada fonema. En otras palabras, tendríamos que aludir solo a las propiedades que sirven para oponer un segmento a otro y que están siempre presentes en su realización en el habla. Por ejemplo, además de la “s”, fonéticamente alveolar fricativa sorda (como por ejemplo en casa [kasa]), hay también una “s” sonora (como en asma [azma]). Esto depende del contexto en que aparezca la “s”, en este caso a la coarticulación con la [m]. Por este motivo, el rasgo de sonoridad/falta de sonoridad no puede formar parte de la caracterización fonológica de la /s/, dado que en la cadena a veces es sorda y a veces sonora. (Gil Fernández 2007: 485) De las propiedades fonéticas atribuidas a los sonidos, solo algunas pasan a formar parte de su definición fonológica. Esto ocurre porque las consonantes, como vimos en el caso de la /s/, pueden presentar variantes en su pronunciación, es decir los alófonos. Estos últimos, no tienen capacidad para distinguir significados y pueden depender del contexto en que aparezcan o simplemente estar en variación libre. (Gil Fernández 2007: 487, 488)

Veamos ahora cuales son las dificultades que plantean los sonidos consonánticos en la clase de ELE. Los factores que influyen negativamente en la adquisición de una correcta pronunciación son principalmente la interferencia del sistema consonántico de la L1 y la complejidad intrínseca de algunos sonidos o de algunos contrastes nuevos. La influencia del sistema fonológico de la L1 puede causar errores de infradiferenciación fonológica como en el caso de los hablantes japoneses, en cuya lengua la [l] y la [r] son variantes libres de un único fonema. Se pueden también verificar hiperdiferenciaciones fonológicas, como en el caso de los francófonos que en su idioma distinguen entre /b/ y

/v/. El cambio alofónico de las diferentes unidades también está sujeto a interferencia de la L1. Por ejemplo, en inglés se registra una reducción de variantes no reconociendo las articulaciones aproximantes ni fricativas de las consonantes /b d g/ que realizan siempre como oclusivas. Otro frecuente motivo de error son las diferencias fonotácticas o de distribución en la L1 y la L2 de los diversos fonemas o alófonos. Por ejemplo, en alemán se ensordecen las consonantes sonoras cuando se encuentran a final de palabra; consiguientemente, los hablantes germanos tienden a pronunciar todas las palabras españolas terminadas en consonante sonora como sordas. (Gil Fernández 2007: 501, 502)

Con referencia a los errores causados por los sonidos nuevos, en español también existen segmentos consonánticos peculiares que suelen acarrear problemas. A veces esto no se debe a la complejidad intrínseca de los elementos sino a la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema. Es este el caso de la consonante “r”. Si bien está presente en muchas lenguas del mundo, solo pocas oponen en su inventario dos tipos de “r” como hace el español. Por lo tanto, el aprendiz no solo tendrá que aprender a pronunciar una de las dos consonantes, sino que ha de adquirir el dominio del contraste entre r y r, lo que supone una dificultad mayor. (Gil Fernández 2007: 502) A continuación se proponen unos ejercicios pensados para afrontar estos tipos de dificultades.

Como siempre, hay que empezar por una fase de audición para que los alumnos consigan discriminar los sonidos consonánticos. Se recomienda seguir el principio general del rendimiento funcional y por eso es mejor insistir más en la discriminación y pronunciación de aquellos sonidos que contribuyan a más distinciones significativas. Por ejemplo, en español es mucho más ‘rentable’ articular todas las variantes de /d/ o de /s/ que las de /j/, de limitado rendimiento funcional. (Gil Fernández 2007: 503) A continuación se propone un ejercicio (Gil Fernández 2007) de percepción.

Percepción e identificación de consonantes

Material necesario: Una cinta grabada con habla espontánea, lo más informal posible, y una copia impresa del texto que en ella se escucha para cada estudiante.

Requisitos: El texto entregado a los alumnos (de nivel intermedio o avanzado) no debe reflejar ninguno de los procesos que afectan a las consonantes en el habla coloquial (elisiones, asimilaciones, reducciones, etc.). Los estudiantes podrán oír la grabación cuantas veces quieran.

Tareas: Al oír la grabación, los alumnos tendrán que ir señalando sobre el folio recibido qué elementos -particularmente las consonantes, pero también se puede incidir a la vez en las vocales- presentan una realización fónica bastante alejada con respecto a lo que refleja la grafía. Por ejemplo, si en el texto se reproduce el diálogo:

- *¿Dónde has estado?*

- *En un pub de la calle Goya*

lo más probable es que lo que se escuche en la cinta de habla espontánea sea algo parecido a esto:

- [ˈdoŋdaseḡˈtao↑]

- [enũmˈpaʰelaˈkajeˈyoja↓]

Los alumnos deberán percibir, así pues, la elisión de la /d/ intervocálica, la desaparición de la preposición *de*, la vacilación en el timbre de la consonante final de palabra en *pub*, etc.

Objetivos: Prestar atención a los procesos fónicos que se dan en el habla espontánea y que afectan a las consonantes del castellano, y, simultáneamente, recordar a los aprendices que es este tipo de habla real con la que habrán de enfrentarse diariamente en sus intercambios lingüísticos en español. (Gil Fernández 2007: 505, 506)

En la fase de imitación o producción controlada es muy útil poner en práctica estrategias correctivas basadas en la creación de modelos óptimos adecuados al error cometido. (Gil Fernández 2007: 506) A continuación se propone un ejercicio (Gil Fernández 2007) de reconocimiento y producción de consonantes.

Reconocimiento y producción controlada de consonantes

Material necesario: Diversos conjuntos de palabras impresos en hojas separadas para repartir a los estudiantes. Todos los vocablos que integran cada clase, excepto uno, deben compartir un determinado sonido consonántico.

Procedimiento: Conviene dividir la clase por parejas, para que el ejercicio resulte más enriquecedor y ameno.

Tareas: Cada par de alumnos ha de descubrir cuál es la palabra que no encaja dentro de la agrupación que les ha correspondido por no poseer el sonido que todas las demás palabras componentes de ese conjunto comparten. Por ejemplo, si el grupo que han recibido está construido por

avestruz cielo zapato acera academia acelerar cafecito

la consonante que se presenta en todas estas palabras es la [θ], excepto en el caso de *academia*, que es por ello el término que deberían aislar los estudiantes. Después, cada

pareja habrá de explicar al resto de la clase en voz alta qué vocablos conformaban su grupo y cómo han resuelto el ejercicio.

Objetivos: Con esta actividad se practica a la vez la discriminación perceptiva y la pronunciación de las distintas consonantes y se incide en las reglas de correspondencia entre las grafías y los sonidos del español. (Gil Fernández 2007: 508, 509)

En fin, en la fase de producción libre se pueden realizar ejercicios y actividades comunicativos. Un ejemplo de ejercicio (Gil Fernández 2007) puede ser el siguiente.

Práctica de las consonantes: Consonantes en busca de grupo

Material necesario: El profesor prepara tantas oraciones como alumnos hay en la clase y las escribe e tarjetas independientes.

Requisitos: Cada oración estará formada por una serie de palabras clave que empiecen por la misma consonante, y se referirá a la realización de una actividad. Por ejemplo: *Vacío las botellas de vino* o *Coso el cuello de las camisas* o *Peino el pelo de Paula*.

Tareas: Los estudiantes habrán de memorizar la frase que les haya correspondido y tendrán que descubrir entre sus compañeros de clase a aquellos a los que les haya correspondido la misma consonante y con los que constituirán un grupo. Para ello, deberán hablar unos con otros más o menos en estos términos:

A. *¿Qué tal? ¿Qué haces?*

B. *Yo vacío las botellas de vino ¿y tú?*

A. *Yo no, yo coso el cuello de las camisas*

B. *Entonces, no eres de mi grupo.*

C. *¿Qué tal? ¿Qué haces?*

D. *Yo pinto paredes de piedra.*

C. *¡Ah! Pues yo pelo patatas.*

D. *¡Entonces estamos en el mismo grupo!*

Una vez constituidos los grupos, el portavoz de cada uno de ellos desvelará a la clase cuál es la consonante que los une, y cada uno de los integrantes explicará en alto en qué consiste la tarea que le ha correspondido realizar, por ejemplo, en qué consiste “pelar patatas”.

Objetivos: Practicar y mejorar la pronunciación de las consonantes en cuestión al tiempo que se lleva a cabo una actividad realmente comunicativa en la que se implica toda la clase. (Gil Fernández 2007: 511, 512)

Veamos ahora un ejemplo de cómo un profesor puede actuar para corregir los errores en la pronunciación de las consonantes. Los hablantes coreanos suelen tener problemas en la realización de *f* que suelen pronunciar como *p*, dado que en su lengua la fricativa labiodental no existe. El profesor, después de averiguar la falta puede actuar recurriendo a la pronunciación matizada *y*, puesto que el alumno tiende a cerrar demasiado la consonante [f] y pronuncia una oclusiva, conviene elegir modelos en que esta [f] se mate y se haga más abierta de lo normal. Lo mejor es situarla a final de palabra como aparece en los préstamos del inglés *staff* o *golf*. Además, el profesor puede recurrir a modelos en los que se favorezca la pérdida de tensión o un mayor relajamiento. Situar el sonido a final de un contorno entonativo descendente ayudará a disminuir la tensión con la que se pronuncie y alejará de la pronunciación errónea. (Gil Fernández 2007: 514, 515)

A lo largo de este apartado se han propuesto varios ejercicios de pronunciación encaminados a practicar tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales. Ellos representan un buen punto de partida para los profesores que los pueden adaptar en función de la L1 de sus aprendices y de sus diferentes necesidades. Sin embargo, no hay que olvidar que la práctica de la pronunciación, además de suponer un gran esfuerzo por parte de los estudiantes, suele afectar de forma particular al componente emocional. Esto puede desembocar en problemas y en ocasiones levantar barreras hasta el punto de que el estudiante se niegue a realizar las actividades. Para evitar problemas como el miedo al ridículo, la invasión del espacio personal o la tensión en la clase el profesor tendrá que evitar insistir en que un estudiante repita un ejercicio si se sienta incómodo. Además, es importante que se respete el ritmo de cada estudiante y por esto se aconseja empezar a trabajar con los alumnos más dispuestos. En fin, es importante que en la clase se tenga un ambiente relajado y dirigido a favorecer la intervención de los aprendices. (Gil Fernández ed. 2012: 72, 73)

2.3 El elemento fónico en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) es un punto de referencia fundamental para cada profesor de ELE. En este documento se desarrollan los niveles

de referencia para el español siguiendo las recomendaciones del MCER. Su consulta permite aclarar muchos asuntos sobre una adecuada planificación curricular y mejorar los instrumentos de análisis y descripción del español.

Por lo que concierne a la pronunciación, el PCIC le otorga mucha importancia y en su introducción al apartado “Pronunciación” se puede leer (PCIC²⁰)

No son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español [...] que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos.[...] la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio [...] (PCIC)

Al mismo tiempo, no deja de mencionar la complejidad de su enseñanza y poco más adelante añade

[...] la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar [...] ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, [...] una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua [...] (PCIC)

Consiguientemente, el PCIC se expresa a favor de una orientación ecléctica e integradora que esté abierta a los diferentes modelos metodológicos. Esta visión es la más compartida entre los especialistas en enseñanza de LE dado que, para afrontar un aspecto tan complicado como la enseñanza de la pronunciación, es necesario adoptar todas las aportaciones válidas de cada modelo existente.

A lo largo del PCIC se establece lo que hay que enseñar, el cómo y cuándo. En particular, como ya vimos en el apartado 2.2, se subraya el papel central de la prosodia, esencial para que los estudiantes no se expresen con un habla mecanizada. Por eso, como ya vimos en la imagen 6, se propone la organización del componente fónico en tres grandes bloques en el respectivo orden: base de articulación, elementos

²⁰ Plan Curricular Instituto Cervantes PCIC
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

suprasegmentales y elementos segmentales. Para explicar esta adopción, se recuerda que “en un intercambio comunicativo es más importante, por ejemplo, la correcta entonación de los enunciados que lo componen que la pronunciación más o menos correcta de un sonido” (PCIC) y además que “si en el estadio inicial de su aprendizaje (al estudiante) se le ha familiarizado con la configuración articulatoria general [...] los cambios a pequeña escala que habrá de hacer para articular vocales y consonantes le resultarán mucho más fáciles”. (PCIC)

Otro problema que plantea la enseñanza de la pronunciación es la división y organización de los contenidos en niveles específicos. Para abordar este asunto, el PCIC establece tres fases: de aproximación (abarca los niveles A1-A2), de profundización (B1-B2) y de perfeccionamiento (C1-C2).

Según el PCIC, la progresión en el aprendizaje de la pronunciación, no se mide tanto por la cantidad y calidad de la información que se le proporciona al aprendiz, sino por la medida en que el estudiante es capaz de servirse con éxito de ella adaptándola en las diferentes situaciones comunicativas. Por eso, en su enseñanza no se trata de evitar la exposición del estudiante a determinados contenidos fonéticos, sino que únicamente hay que marcar unos puntos de referencia generales para la evaluación final. Así, la división en niveles sirve para establecer el grado mínimo de dominio de la fonética y por eso sería más correcto hablar de fases o etapas globales. (PCIC²¹)

En la fase de aproximación se pretende que el aprendiz tome conciencia de las características fundamentales de la pronunciación del español. Asimismo, es importante que sepa reconocer y producir los esquemas básicos de sus patrones fónicos. En la fase de profundización se persigue que el alumno ajuste su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar determinados estados emocionales. En fin, en la fase de perfeccionamiento, la disposición articulatoria general de la que parte el estudiante tiene que ser muy similar a la del español. A este nivel la entonación debe ser adecuada no solo a los estados de ánimo, sino que también a las intenciones pragmáticas. Además, el

²¹ PCIC

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

hablante tiene que saber modificar el tempo y la articulación en relación de la situación comunicativa y del registro. (PCIC²²)

2.4 El elemento fónico en los materiales didácticos de ELE

Como ya vimos anteriormente, la presencia del elemento fónico en la didáctica de ELE ha sido, por lo general, insuficiente y en cambio se ha dado más importancia a otros aspectos como el gramatical o el léxico. Este descuido se percibe también en la presencia marginal de ejercicios de pronunciación en los manuales de ELE. Por lo general, las actividades propuestas se enfocan en sonidos aislados, mientras que los aspectos prosódicos no suelen tener mucha consideración. Como denuncia Cortés (2002)

En los libros de ELE, en general, se dedica mucha menos atención a los aspectos fónicos que, p. ej., a los gramaticales; y dentro de los aspectos fónicos, es, precisamente, la entonación la que menos atención suele recibir. (Cortés 2002: 66)

La carencia de actividades específicas se puede relacionar con las consiguientes inseguridades y dudas que, muy a menudo, los profesores de ELE expresan a la hora de afrontar la pronunciación en sus clases. Además, la prioridad concedida a los aspectos segmentales en detrimento de los rasgos suprasegmentales va seguramente en contra de un enfoque comunicativo que, como vimos, es el método más largamente aceptado y practicado hoy en día en la didáctica de LE. Del análisis de manuales y publicaciones en ámbito de didáctica de pronunciación de ELE Llisterri (2003) concluye que

[...] la impresión que se obtiene revisando estas publicaciones es que la enseñanza de la pronunciación en ELE se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos que suelen reivindicar los diseños curriculares y que se halla, en cambio, mucho más cercana a los métodos estructurales clásicos. Sorprende también la escasa presencia entre los autores - salvo muy pocas excepciones- de profesionales de la fonética, así como también la curiosa falta de coincidencia entre los autores de publicaciones sobre la enseñanza de la pronunciación en ELE y los autores de materiales. (Llisterri 2003: 106)

A pesar de este descuido, hoy en día el profesor de ELE puede contar con muchos recursos para afrontar la pronunciación en sus clases. El desarrollo de las

²² PCIC

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

tecnologías y de internet han simplificado mucho la búsqueda y el acceso a materiales. Además, los avances en fonética acústica y sus aplicaciones didácticas han aportado importantes mejoras en la enseñanza de lenguas. A continuación, se citan algunos materiales a los que los profesores pueden recurrir para implementar el elemento fónico en sus clases.

En el apartado 2.1 se ha afrontado ampliamente el tema de las variedades del español y se ha puesto de manifiesto la importancia de su inclusión en la didáctica de ELE. Para poderlas llevar a clase se puede recurrir a los muchísimos videos o audios disponibles en la red, sin olvidar que el uso de estos materiales auténticos requiere una selección y adaptación en función de las necesidades específicas de los aprendices.

Una página web muy útil es la de *Catálogo de voces hispánicas* del Instituto Cervantes. Como se puede leer en la introducción al plan de la obra, en este catálogo se publican fichas con muestras de las hablas hispánicas. (Centro Virtual Cervantes²³) Entre las diferentes variedades de español se incluyen las principales habladas en España destacando los territorios bilingües (como por ejemplo el País Vasco), los territorios de fronteras lingüísticas y otros espacios de la península ibérica (Portugal, Gibraltar y Andorra). Por lo que concierne al español de América, se incluyen las variedades de los países latinoamericanos, de EEUU (como por ejemplo Nueva York o Miami) y de América central. Se distinguen también territorios con lenguas indígenas americanas (como por ejemplo el guaraní en Paraguay). En el largo inventario de variedades se contemplan también zonas de África, de Asia Pacífico y otros espacios (el judeo-español de los Balcanes e Israel). En fin, hay un apartado dedicado a los hablantes de español L2 procedentes de diferentes países (por ejemplo Alemania, Brasil, Francia y Reino Unido) que pueden resultar muy útiles en la enseñanza de pronunciación para detectar fenómenos de transferencia de la L1 a la L2.

Otra página web muy interesante para el docente de ELE es la del profesor Llisterrí Boix²⁴ que trata de fonética y fonología española. De particular interés es el

²³ PCIC https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/obra.htm [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

²⁴ Llisterrí, J. (2019) *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Universidad autónoma de Barcelona <http://liceu.uab.es/~joaquim/> [Última consulta: 4 de noviembre de 2019]

apartado *Aproximaciones a la enseñanza de la pronunciación*²⁵ en el que se pueden encontrar artículos, esquemas y una amplia bibliografía sobre la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras con particular referencia al español. Se puede consultar también una reseña de los principales métodos de enseñanza en la que se da amplio espacio al método verbo-tonal. Además, se dedica un apartado a la enseñanza asistida por ordenador que, como veremos a continuación, se ha revelado muy provechosa en la didáctica de pronunciación.

Entre las diferentes aplicaciones de la fonética acústica, se destaca su empleo en la enseñanza de lenguas. En este ámbito los instrumentos de análisis permiten representar visualmente los sonidos. De esta manera se pueden comparar las producciones sonoras de los aprendices con modelos de referencia y corregir las interferencias causadas por la L1 o por otros factores. (Cestero y Penadés 2017: 134)

A través de los programas para el análisis acústico del habla, entre las muchas utilidades, es posible visualizar la configuración de los órganos articulatorios y representar el proceso de producción de cada sonido. Además, es posible grabar largas secuencias de habla y proceder con su análisis acústico. Algunos sistemas permiten corregir los errores de los aprendices a través de la comparación con modelos. Entre los más utilizados se señala el *Speech Analyser* con el que se pueden realizar grabaciones y obtener oscilogramas, análisis espectrales, espectrogramas y análisis melódico. Además, permite añadir las transcripciones ortográfica y fonética. Otro programa es el *Praat*, que cumple las mismas funciones del precedente pero también permite realizar trabajos de síntesis de voz y efectuar test para la identificación y discriminación de sonidos. (Cestero y Penadés 2017: 139-141)

Entre los programas para la enseñanza asistida por ordenador se señala el *Fonética: Los sonidos del español*, en el que, a través del corte sagital (representación de perfil de la posición de los órganos articulatorios), se enseña cómo se realizan los sonidos vocálicos y consonánticos del español. Además, la representación se acompaña de un video que muestra la posición de los labios en la realización de cada sonido en contextos diferentes. Otro programa muy utilizado en didáctica de LE es el *Tell Me*

²⁵ Llisterrí, J. (2019) *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Universidad autónoma de Barcelona http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/IC_SP_08/IC_SP_08.html [Última consulta: 4 de noviembre de 2019]

More (versión para el español) en el que se pueden practicar ejercicios de fonética con animaciones en 3D de la articulación de los sonidos estudiados. (Cestero y Penadés 2017: 142, 143)

En conclusión, si bien hoy en día los recursos para la enseñanza de la pronunciación española son muy variados y accesibles, todavía se señala la carencia de actividades específicas en los manuales de ELE. Si seguimos una perspectiva comunicativa, sería deseable que el elemento fónico, al igual que los otros componentes lingüísticos, se integrara en las unidades didáctica. De esta manera, no solo se conseguiría reconocer el papel central que tiene en la comunicación oral, sino que también se lograría unos resultados mejores en la expresión oral de los aprendices que, al fin y al cabo, es el objetivo principal de cada curso de lengua extranjera.

CAPÍTULO III

El elemento fónico en la enseñanza de lenguas afines: ELE para itálofonos

En los capítulos precedentes se ha destacado el papel central que tiene el elemento fónico en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, pero a pesar de su importancia, se ha comprobado que sigue siendo el elemento lingüístico más olvidado. En el caso de la didáctica de ELE se ha subrayado como este descuido se acentúe aún más a causa de falsas creencias sobre la supuesta facilidad del sistema fónico español. Sin embargo, se ha demostrado que la adquisición de una buena pronunciación en este idioma no es tan fácil de conseguir y, dependiendo de la L1 del aprendiz, se han señalado diferentes interferencias. Como nos recuerda Saussol (2001)

[...] una de las dificultades mayores que caracteriza el aprendizaje de lenguas extranjeras proviene de la superposición de hábitos mentales y articulatorios, pues está demostrado que el sistema vernáculo del locutor (u otros ya adquiridos) actúa como inevitable punto de referencia frente al que se desea adquirir, dando lugar a un sinnúmero de interferencias positivas y negativas en los diversos sectores. (Saussol 2001: 3)

En este capítulo nos dedicaremos a una situación particular en la que la L1 y la L2 están particularmente cercanas por ser lo que se suele definir "lenguas afines". A primera vista esta proximidad podría hacernos suponer poca dificultad en la adquisición del componente fónico de la L2. Sin embargo, veremos que las diferentes analogías entre estos dos idiomas se pueden convertir en armas a doble filo.

3.1 Lenguas afines: la importancia de un análisis contrastivo

Como es bien sabido, tanto el italiano como el español son lenguas derivadas del latín y por eso comparten diferentes palabras, estructuras y sonidos. Entre las lenguas romances estos dos idiomas son los que tienen un parentesco más estrecho. Si un hablante italiano (que nunca ha estudiado español) intenta entender a un nativo español (que nunca ha estudiado italiano) es muy probable que consiga un nivel de comprensión mínimo, especialmente en un registro formal si la velocidad de emisión es lenta. Esta percepción de familiaridad en la comprensión oral se debe a

[...] la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos: la ausencia de fonemas anormales (como por ejemplo las vocales nasales del francés) permite identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la nueva lengua [...] tanto es así, que el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo. (Calvi 2004: 18)

Sin embargo, estas afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles que se deben a los procesos evolutivos de los idiomas que han sido en parte paralelos y en parte divergentes. Por eso, cuando el contacto con la L2 es más prolongado el aprendiz se percata de la “falsa amistad”. (Calvi 2004: 18)

De esta manera, la supuesta facilidad se convierte en paradoja y llegamos a observaciones tan extremas como la del lingüista Tagliavini (1947)

[...] según sus observaciones, quien (el estudiante italófono que) empezara a estudiar español y alemán al mismo tiempo, al cabo de un año tendría un conocimiento del español diez veces superior, pero la distancia se iría anulando, hasta el extremo de que a los cinco años el aprendiz dominaría el alemán mejor que el español. (Tagliavini 1947: 261 citado por Calvi 2004: 19)

Si bien estas observaciones no tienen evidencias científicas, es indudable que el estudio del español en Italia está influido por muchos prejuicios que impiden un estudio “serio” de este idioma. En consecuencia, es frecuente que los italianos lo aprendan mal, incluso a nivel académico donde se ha dedicado más espacio a los temas literarios, a detrimento de la investigación sobre la lengua. (Calvi 2004: 19)

En la adquisición de lenguas afines a la propia LM el aprendiz tiene una enorme ventaja inicial, sobre todo por lo que concierne la comprensión. Algunos datos interesantes nos los proporciona la neurolingüística, que demuestra que, en caso de fuertes afinidades entre L1 y L2, las lenguas se almacenan en el cerebro de manera más compacta. Si bien estos estudios no hayan sido del todo confirmados, existen evidencias suficientes que confirman la tendencia de los hablantes a servirse de estrategias cognitivas específicas cuando perciben proximidad entre los dos códigos. Estas tácticas son las transferencias de las que ya hablamos en el capítulo primero y que pueden ser tanto positivas como negativas. (Calvi 2004: 24)

Desde una perspectiva psicolingüística, es posible analizar el proceso de aprendizaje del español por parte de italófonos desde el nivel de competencia cero hasta el avanzado. En un primer impacto, se produce una sensación de facilidad dictada por la

comprensión inmediata. Al poseer de entrada unas nociones interiorizadas sobre la cercanía entre L1 y L2, el aprendiente manifiesta una actitud positiva hacia la nueva cultura y lengua. La percepción de proximidad se debe principalmente a la afinidad entre los dos sistemas vocálicos que permite reconocer las palabras oídas. Además, en su forma escrita el español resulta todavía más cercano, dado que se anulan las dificultades fonéticas que a veces obstaculizan la comprensión oral. (Calvi 2004: 25, 26) Como nos recuerda Calvi (2004) “En los primeros días de clase, la percepción de proximidad es tan fuerte que produce a veces hilaridad, como si la L2 no fuera sino una variante dialectal de la L1” (Calvi 2004: 26). Tanto en la audición como en la lectura, el alumno detecta un gran número de palabras transparentes y en el perfeccionamiento de sus hipótesis sobre la lengua meta la equivalencia y la correspondencia resultan ser los procedimientos más eficaces. A pesar de las peculiaridades de cada estudiante, en general el nivel de competencia alcanzado en las primeras etapas suele ser bastante alto no solo en la comprensión, sino también en las habilidades productivas. (Calvi 2004: 27)

En el proceso de aprendizaje se nota la influencia no solo de la L1 sino también de las otras LE que el estudiante conoce. Dado que en Italia, en general, la lengua española se considera menos “importante” para la formación profesional, muchos estudiantes se aproximan a su estudio como segunda o tercera LE. En su estudio sobre alumnos de colegio Calvi ha demostrado que las interferencias aumentan en proporción con las afinidades entre las LE, de manera que las transferencias de lenguas como inglés y alemán son casi nulas, mientras que son muy abundantes las del francés. (Calvi 2004: 28)

Después de un periodo de discretos éxitos, el estudiante suele pasar por una fase crítica dado que, a medida que el estudio de la L2 va avanzado hacia niveles más profundos de análisis, la L1 se revela ser un punto de referencia menos seguro. En esta segunda etapa, la transferencia negativa se materializa no solo como interferencia sino también como alejamiento de la L1 debido a que la percepción de distancia es más fuerte. En pocas palabras se verifica lo siguiente “el descubrimiento de las divergencias modifica la percepción de distancia, y por consiguiente las estrategias que emplea el aprendiz” (Calvi 2004: 30). De esta manera, el aprendiz tiende a evitar la transferencia y

aplica más a menudo la estrategia de diferencia haciendo recurso, por ejemplo, a otras LE que conoce. (Calvi 2004: 29-31)

En los niveles más avanzados, a pesar de la escasez de datos (debido a que no muchos estudiantes alcanzan este nivel y a que el interés de los investigadores se concentra especialmente en los estadios iniciales), es posible notar que el estudiante supera la desconfianza del estadio intermedio y se muestra más dispuesto a la transferencia. Sin embargo, a diferencia de los estadios iniciales, cambia la tipología de estructuras que se trasladan. Al mismo tiempo, es posible notar un estancamiento del aprendizaje y la fosilización de los errores, debido muy probablemente a la realización de que el esfuerzo que supone incrementar la competencia en la L2 es sin duda superior de lo esperado. De toda manera, la afinidad entre italiano y español, en los estadios avanzados puede convertirse en obstáculo dependiendo de diferentes factores individuales como la dedicación al estudio y la valoración de la lengua con respecto a las otras LE estudiadas. Tales dificultades se evidencian sobre todo en las actividades productivas. (Calvi 2004: 31-32)

Lo que vimos anteriormente referido a los varios estadios del aprendizaje se observa indistintamente en todos los planos lingüísticos y en particular en el morfológico, léxico y fonético. Por lo que concierne a este último, Calvi nos recuerda que es el componente en que los itálofonos registran más problemas por influencia de su L1

El componente que deja más que desear es el fonético, que representa el sector en el que el peso de la L1 suele ser más decisivo. Los fonemas del español que el italiano desconoce son solamente dos [...] pero se dan varios contrastes fonéticos, que crean persistentes fenómenos de interferencia [...] por ejemplo, que un italiano se aproxime a la norma en la articulación del fonema /s/, tanto en posición intervocálica, por interferencia de /z/ sonoro (/kasa/ > /kaza/). [...] Otro terreno de interferencia está representado por la acentuación, sobre todo en el caso de palabras similares o incluso iguales en su forma escrita pero pronunciadas con diferente acento tónico: sustantivos como (esp.) farmacia = (it.) farmacia, [...] (Calvi 2004: 27)

Dado que, como se ha repetido en este trabajo, la pronunciación es un elemento fundamental de la competencia comunicativa, se hace imprescindible su inclusión en la didáctica de LE. Esto es particularmente indispensable en casos de lenguas estrictamente cercanas, dado que no se trata de una simple tarea de adaptación de

hábitos articulatorios; en este caso el fenómeno es más complejo debido a que los procesos mentales activados en la (re)construcción creativa del modelo de la L2 ocupan un papel fundamental. Por eso, resulta muy útil un análisis del nivel fonológico de la interlengua²⁶ de los aprendices. Con este término se define la lengua del estudiante que es autónoma, inestable, difiere tanto de la L1 como de la L2 y que es variable en el tiempo. (Gil García 2003: 639) En el caso de estudiantes italófonos de español, a causa de la cercanía entre los dos idiomas, se crea una situación de partida muy particular. El aprendiz se coloca desde el principio en un nivel de interlengua bastante más avanzado (respecto a aprendices con diferente L1) pero, muy a menudo esta facilidad se convierte en arma a doble hilo, dado que suele predominar una tendencia hacia el mínimo esfuerzo cognitivo. (Calvi 2004: 23) Según un estudio realizado en el liceo italiano de Madrid que tenía como objeto de análisis estudiantes de bachillerato italianos (con nivel intermedio de español) resulta que la fonología de su interlengua se caracteriza por ser más sencilla que la de la L2. Por ejemplo, no existen variantes combinatorias de fonemas cuyas reglas alofónicas no puedan transferirse desde la L1 o se identifican los fonemas inexistentes en la L2 con los comunes entre los dos idiomas. Además, se detecta unos márgenes de variación muy amplios en la producción de los segmentos. En fin, se nota que el grado de fosilización del nivel fónico con el pasar del tiempo es mayor respecto a otros elementos lingüísticos. (Gil García 2003: 648, 649)

Como se ha expuesto en los párrafos anteriores, en el aprendizaje de lenguas afines la L1 tiene una influencia mucho más relevante que en la adquisición de idiomas tipológicamente más distantes. Por eso, el análisis de la interlengua de los aprendices es particularmente interesante en cuanto permite ver qué elementos de la L1 se aprovechan y cómo. Es importante que el aprendiz sepa recurrir al potencial de la transferencia positiva y, al mismo tiempo, consiga controlar los efectos de las interferencias negativas de la L1. (Bailini 2016: 57, 58)

En materia de fonética, el riesgo mayor en la enseñanza de lenguas afines es representado por la relativa facilidad de intercomprensión que desemboca en una tendencia a descuidar la corrección en términos de pronunciación. Pero, como es bien

²⁶ La interlengua es un concepto introducido por Selinker para referirse al «sistema lingüístico independiente» que se atribuye a un aprendiz de una L2 «sobre la base de datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de la norma de la LO». (Liceras, J. M. ed 1981 citado por Gil García 2003:1)

sabido, para que una comunicación sea exitosa, no se puede limitarse a que el mensaje sea comprensible. De igual interés es el grado de corrección formal, que adquiere mayor relevancia en el caso de lenguas cercanas como el italiano y el español. Por eso, una metodología de tipo contrastivo resulta muy ventajosa en estas circunstancias. En particular, un enfoque de este tipo permite que el aprendiz pueda reflexionar sobre los elementos de las dos lenguas que coinciden y divergen y, consiguientemente, comprenda cómo actuar en la L2. (Fragapane 2008: 22)

Un análisis contrastivo entre el sistema fónico del italiano y español permite poner de manifiesto la diferencia en el inventario de fonemas y de rasgos suprasegmentales y es de particular interés puesto que

[...] este contraste refleja el trabajo inconsciente del aprendiente, pues debe intuir si los segmentos y las reglas de las dos lenguas son congruentes o diferentes, o si hay una correspondencia entre la lengua nativa y la LO. Y así también se denominarán los tres tipos de estrategias que se aplican al proceso de apropiación de la L2. (Gil García 2003: 642)

Las tres estrategias a las que se alude son las definidas por el lingüista Stephan Schmid, el cual en 1994 efectuó un estudio sobre el italiano de los españoles inmigrados en la Suiza alemana. En su opinión, la construcción de la competencia en la L2 está basada en las siguientes estrategias: la congruencia, que consiste en la observación de las semejanzas entre L1 y la L2, y la transferencia de elementos de la L1 a la L2; la correspondencia, basada en la identificación de regularidades de la L2 en relación con la L1, y en la consiguiente aplicación de reglas de conversión L1-L2; la diferencia, fundada en el descubrimiento de las divergencias interlingüísticas y el recurso a estructuras más distantes de la L1. (Calvi 2004: 22)

Como ya ha subrayado a su tiempo Saussol (1983)

[...] la localización de paralelismos y divergencias entre la lengua vernácula del grupo y la que se intenta aprender, dé como resultado una programación global del curso, que condicione tanto la exposición como la distribución de los elementos de la segunda lengua mediante una táctica pedagógica racional que tienda a eliminar las interferencias, mayores o menores, en relación directa con el grado de afinidad entre los sistemas superpuestos. Está fuera de discusión que el alto grado de afinidad de superficie entre el italiano y el español, obliga a su riguroso examen contrastivo. (Saussol 1983: 4)

3.2 Italiano estándar: las variedades y los dialectos

Antes de proceder al análisis contrastivo de los dos sistemas fónicos, al igual que se hizo en el capítulo anterior para el español, se necesita definir cuáles son las variedades geográficas de italiano. Si bien este idioma se hable en un área mucho más reducida y por un número de hablantes decididamente inferior, no es tan fácil detectar con exactitud una pronunciación común a todos los italianos. En general, se suele identificar el italiano con el toscano, dado que entre el siglo XII y XIV este fue el dialecto tomado a referencia para constituir el italiano. Pero si consideramos que esta lengua se utilizó durante muchos siglos especialmente en forma escrita y que la lengua oral evoluciona mucho más rápidamente, nos damos cuenta que el italiano actual difiere considerablemente de su modelo de origen. Como nos recuerda Saussol (2001)

[...] (el) italiano, mucho más reducido en el espacio, y con variantes relacionadas a menudo con la diversidad y abundancia de sus dialectos – verdaderos sistemas independientes – que pueden reflejarse e incidir en el uso del estándar con mayor o menor intensidad, según las regiones. (Saussol 2001: 2)

Hoy en día por italiano estándar se entiende una lengua abstracta, determinada normativamente y que no se corresponde con la hablada en las diferentes regiones italianas. Este modelo es adoptado solamente por pocos profesionales como los comediantes y los actores de doblaje. Hace unos años se utilizaba como referencia el “italiano della RAI²⁷” dado que los que leían las noticias en la televisión o en la radio estaban formados para respetar las normas ortoépicas. En años más recientes, la divulgación de la información se realiza por los periodistas los cuales utilizan cada uno su propia pronunciación sin hacer referencia a un modelo estándar. De esta manera, se alimenta la difusión de dicciones no normativas que mezclándose contribuyen a constituir una nueva pronunciación “neoestándar”. (Maturi 2014: 77, 78)

Independientemente de esta tendencia hacia una normalización, en Italia nos encontramos frente a una amplia gama de variedades regionales cada una con sus propias características específicas, lo cual nos permite detectar con facilidad la procedencia geográfica de un italófono tan solo con escuchar unas pocas palabras. Es importante recordar que estos matices regionales hacen referencia a unas variedades que difieren de los dialectos de los que se hablará más adelante. Sin embargo, está

²⁷ La RAI es la sociedad de servicio público radiotelevisivo italiano.

históricamente comprobado que el italiano de cada área está ampliamente influido por las características fonética del dialecto que se habla en dicho lugar. Estas transferencias dialectales al italiano se ha realizado entre el siglo XIX y XX, cuando por primera vez la lengua italiana ha sido aprendida y luego hablada por gran parte de los ciudadanos que precedentemente solían comunicar exclusivamente en sus propios dialectos. Consiguientemente, los rasgos de cada zona han sido introducidos y se han mantenido en las diferentes variedades regionales de italiano, a pesar de que actualmente en muchas áreas el dialecto local ha sido largamente desterrado. Por ejemplo, es muy popular la tendencia de los habitantes de Italia central y meridional a la “geminación” de algunas consonantes debido a la ausencia en sus dialectos de algunos sonidos consonánticos. Así, en lugar de la pronunciación estándar ['sabato] en estas zonas se suele pronunciar ['sabbato]. Si se analizan de cerca, es posible detectar para cada “variedad regional” (o más correctamente local) sus específicos rasgos fonéticos que caracterizan tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales. (Maturi 2014: 101, 103)

Por lo que concierne al sistema vocálico, incluso en las variedades que conservan todas las siete vocales es posible detectar una diferencia en la distribución de estos sonidos. Esta variación se verifica también dentro de una misma región o provincia. En particular, lo que suele variar es el uso de la *e* y *o* cerrada o abierta. Por ejemplo, si en mi pueblo la palabra *pera* se pronuncia ['pera], tan solo desplazándose de unos veinte kilómetros la misma se realiza con *e* abierta ['pɛra] (a pesar de permanecer en la misma región y provincia). En algunas zonas, por influencia del sistema vocálico dialectal, las vocales se reducen a cinco elementos [i, ɛ, a, ɔ, u]; es el caso de Cerdeña, Sicilia y de la mayor parte de Calabria y de Salento. Otro fenómeno muy difundido es el de utilizar la vocal central [ə], sobre todo en las variedades de Campania y Puglia, donde se extiende al italiano regional una característica de los dialectos locales. En dichos sistemas las vocales átonas finales tienden a centralizarse y a realizarse con el sonido [ə]. De esta manera, en las palabras se añade una sílaba más como por ejemplo en el caso de *film* que pasa de [film] a [fil-mə]. Con referencia a los diptongos, se nota una tendencia general en su reducción respecto al italiano estándar. (Maturi 2014: 104, 109)

Por lo que concierne al sistema consonántico, se acusan numerosas desviaciones del modelo estándar. A continuación se indicarán las más llamativas. En el caso de las consonantes oclusivas, en Toscana se verifica un fenómeno particular conocido bajo el nombre de *gorgia toscana* que consiste en la aspiración o fricativización de las oclusivas sordas [p, t, k]. Así, un nativo de Florencia pronunciará la palabra *case* como [hɔse] y en algunos casos se llegará a la desaparición total de la velar [k], es decir [ɔse]. Otro aspecto muy interesante concierne la realización de la fricativa alveolar en posición intervocálica que en algunas variedades es siempre sorda [s] y en otras sonora [z]. Se puede afirmar que, con la excepción de la variedad Toscana, todas las demás variedades se alejan de la norma. Por ejemplo, en Veneto la palabra *casa* se pronuncia ['kaza] mientras que en italiano estándar se realiza con s sorda. Con referencia a la realización de la vibrante alveolar [r], un fenómeno presente en toda Italia pero particularmente difundido en Piemonte, Emilia y Trentino es el de la *erre moscia*. En este caso la vibrante velar [r] se realiza como vibrante uvular [R]. (Maturi 2014: 109-115)

Pasamos ahora a los rasgos suprasegmentales. Por lo que concierne al acento, en algunas variedades se nota una inclinación a anticiparlo, como en el caso de Lombardia, o a posponerlo en la última vocal en las palabras que acaban en consonante, como en las variantes del sur. Con referencia a la entonación, nos encontramos antes unas tendencias muy diferenciadas y por eso no es fácil presentar un cuadro exhaustivo del fenómeno. Con el objetivo de simplificar el asunto, para su descripción se han agrupado las variedades en septentrionales, centrales y meridionales. En las frases afirmativas, en el norte se registra un contorno final constante mientras que en el centro y al sur se percibe un descenso más o menos marcado. En las interrogativas totales el contorno terminal se caracteriza por un marcado ascenso en las variedades septentrionales mientras que a medida que procedemos hacia el sur se detecta una atenuación hasta llegar a un contorno plano. En fin, en las preguntas wh- generalmente se nota un contorno final intermedio entre el declarativo y el interrogativo. (Maturi 2014: 117-119)

Otro aspecto peculiar del panorama lingüístico italiano concierne a la cuestión de los dialectos que, como se ha mencionado precedentemente, no se corresponden con las variedades regionales. Este fenómeno es bastante representativo de la realidad italiana porque, a diferencia de otros países europeos, en Italia se ha conservado el uso activo de numerosos dialectos primarios. Bajo este término se indican los dialectos que

han surgido directamente de la evolución de la lengua original, en este caso el latín. Diferentemente, con dialectos secundarios se hace referencia a las variedades que han aparecido en un segundo momento a partir de la lengua nacional, es decir el italiano. Podemos incluir bajo este término las variedades regionales que se han descrito anteriormente. Los dialectos italianos, por el hecho de proceder de una evolución bimilenaria del latín, presentan una distancia lingüística considerable. Por eso, las diferencias que se detectan en el plano fonético y fonológico son claramente superiores de las registradas entre las variedades regionales que nacieron en una época mucho más reciente. (Maturi 2014: 122)

Si bien en los apartados precedentes se ha proporcionado una descripción sumamente aproximada de la compleja variedad de pronunciación que se presenta en Italia, está bastante claro que nos enfrentamos con una realidad decididamente multiforme. Como mencionamos al principio de este apartado, la tendencia del italiano actual es la de moverse hacia una variedad neoestándar. Los medios de comunicación como la radio y la televisión favorecen una imagen bastante clara de la situación contemporánea y al mismo tiempo se encargan de amplificar las tendencias de pronunciación y de legitimar las desviaciones del modelo estándar. Dado que la mayoría de las emisoras se concentran alrededor de la capital, las variantes más representadas son las del centro y de Lazio. (Maturi 2014: 120)

De todas maneras, este nuevo modelo sigue siendo utilizado por una minoría de la población y la tendencia general es la de adoptar la variedad regional de pertenencia. Esta inclinación tiene obvias consecuencias a nivel de enseñanza y aprendizaje de LE, puesto que, dependiendo de la procedencia del aprendiz, las dificultades que se presentarán en la adquisición del nuevo sistema fónico podrán subir variaciones. En el próximo apartado se proporcionarán algunos ejemplos de las posibles influencias de las variedades en el aprendizaje del elemento fónico español por parte de italófonos.

3.3 Análisis contrastivo del sistema fónico italiano y español y aplicación didáctica

La semejanza entre italiano y español es un factor que al mismo tiempo puede ayudar y obstaculizar el aprendizaje de castellano por parte de italófonos y viceversa. Si bien las afinidades se hallan especialmente a nivel morfológico, se pueden detectar muchas similitudes también en el plano fónico.

En su análisis de los métodos de enseñanza de ELE para itálofonos Saussol (1983) lamentaba que

Teniendo presente el estado actual de la didáctica del español para itálofonos [...] es fácil percatarse de la grave carencia en los mismos de un adecuado enfoque de la parte dedicada – si la hay – a la descripción del sistema fónico del castellano. [...] Es posible hallar una justificación al modo rápido, incompleto y hasta inexacto de la exposición de las características fónicas del español, así como al generalizado rechazo de la observación de sus rasgos prosódicos esenciales [...] esta justificación emana de la afinidad entre el español y el italiano. (Saussol 1983: 57, 58)

Y un poco más adelante añadía

Si la glotodidáctica se ocupa sólo de obtener la producción de mensajes más o menos coherentes desde una perspectiva de contenido, con descuido de la expresión de la ortoepía, la identificaríamos como una disciplina a todas luces incompleta. (Saussol 1983: 59)

Desde la publicación de *Fonología y fonética del español para itálofonos* de Saussol han pasado más de treinta años y en este arco de tiempo en los métodos se han ido implementando algunos aspectos de pronunciación. Sin embargo, la didáctica actual de ELE a itálofonos sigue dejando en un plano secundario el componente fónico y las investigaciones científicas no han sido lo suficientemente implementadas en la enseñanza de ELE.

A continuación se compararán ambos sistemas fónicos empezando por los rasgos segmentales y pasando luego a los elementos prosódicos. Este análisis puede resultar muy útil en la planificación de una didáctica de ELE, especialmente en el caso de dos lenguas tan cercanas. Puesto que el estudiante itálofono de español se mueve en un entorno donde similitudes y deferencias no están siempre bien definidas, es importante proporcionarle uno puntos de referencia para que pueda orientarse y enfocarse en los elementos más problemáticos.

Como nos recuerda Calvi (1995), en el campo fonético y fonológico la influencia de la L1 es más evidente que en la adquisición de otros aspectos lingüísticos. Si una comparación entre los sistemas fonológicos del italiano y español no parece anunciar particulares dificultades de aprendizaje sin embargo, las diferencias en el plano fonético generan interferencias persistentes que revelan enseguida la L1 del discente, particularmente evidente en los rasgos suprasegmentales. El español no posee muchos fonemas nuevos para un itálofono pero, a nivel fonético, las novedades son abundantes.

Se trata de sonidos que muy a menudo no se encuentran en otras lenguas europeas, a las que el aprendiz italiano podría hacer referencia, como en el caso de las variantes fricativas de /b d g/. Otros problemas se detectan en casos de diferentes correspondencias entre pronuncia y ortografía y además por influencia de las variedades regionales. (Calvi 1995: 72)

3.3.1 Sistema vocálico italiano y español comparados

Como se ha señalado anteriormente, los sistemas vocálicos italiano y español presentan un grado de afinidad muy elevado. Si en francés, otra lengua afín, el fenómeno de la nasalización multiplica el número de los sonidos vocálicos (hasta 16 fonemas), el italiano cuenta únicamente con siete fonemas y en español el número se reduce a cinco. Además, dado que la oposición entre los grados de abertura de /e/ y de /o/ en el plano fonológico es muy poco rentable, los dos sistemas vocálicos comparten esencialmente los mismos fonemas. Sin embargo, algunas diferencias aparecen a nivel fonético, por ejemplo en las variantes abiertas y cerradas de /e/ y de /o/ que se registra en ambas lenguas, pero con diferente distribución. (Calvi 1995: 85) Tal vez, la diferencia principal entre los dos sistemas se perciba más a nivel suprasegmental y en particular en el alargamiento vocálico que es un rasgo típico del ritmo y de la entonación italiana. A este asunto se dedicará espacio en el apartado dedicado a los rasgos suprasegmentales.

A pesar de las aparentes similitudes entre ambos sistemas, está claro que el sistema vocálico necesita ser incluido en la enseñanza de ELE para itálofonos. Pero, esta afinidad “superficial” muy a menudo ha desembocado en una omisión en la didáctica. Ya a su tiempo Saussol (1983) denunciaba el descuido injustificado del sistema vocálico en los métodos de ELE para itálofonos

[...] es útil recapacitar sobre el cuadro del *sistema voc(oid)al* español, que la mayoría de los métodos a que aludo presentan – si lo presentan – a los estudiantes, según el cual obtenemos que se acerca tanto al del italiano, que casi se identifica con él. No se duda que esta constatación resulta tan cómoda a los alumnos como a los profesores y autores del libro, pero los resultados que de semejante falsedad derivan, no son ni pueden ser satisfactorios: más que nada para quienes esperan aprender a hablar el castellano con propiedad y una cierta corrección. Precisamente porque [...] la diferencia se basa más en matices de timbre que no por la articulación, tanto la percepción como la producción de esos matices ofrecen a los itálofonos no pocas dificultades, a superar por una clara

conciencia en profesores y autores de métodos de los contrastes existentes entre ambas lenguas. (Saussol 1983: 59)

A continuación se muestran las representaciones de los dos sistemas vocálicos. Como se puede ver, para ambos se ha optado por la representación más común que es la en forma triangular.

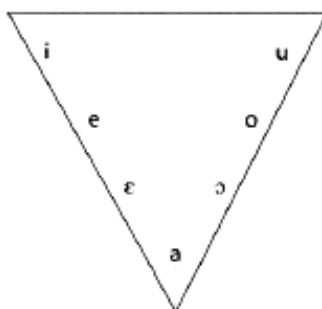


Imagen 11. Sistema vocálico italiano.²⁸

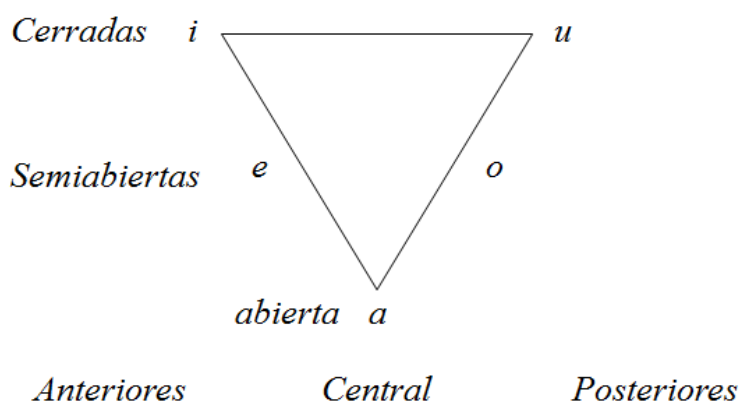


Imagen 12. Sistema vocálico español.²⁹

²⁸ Teaching documents. Pietro Maturi, *I suoni delle lingue*. http://teachingdocumentsmaxneodimio.blogspot.com/2015/09/pietro-maturi-i-suoni-delle-lingue-cap_3.html [Última consulta: 30 de noviembre de 2019]

²⁹ Docente de ELE/2. Materiales didácticos, guías pedagógicas e información para tus clases de español. <https://profesorele2.wordpress.com/2016/12/03/dificultades-y-propuesta-de-intervencion-en-la-ensenanza-de-los-sonidos-vocalicos-del-espanol-para-hablantes-de-la-lengua-nasa-yuwe-analisis-contrastivo/> [Última consulta: 30 de noviembre de 2019]

En sílaba átona a nivel fonológico en ambas lenguas se distinguen cinco fonemas /i, e, a, o, u/. Las diferencias se encuentran a nivel de sílaba tónica donde en español el sistema permanece invariado, mientras que en italiano el esquema aumenta en dos unidades /ɛ, ɔ/. Dichos sonidos en italiano contemporáneo no constituyen una constante de realización y presentan un rendimiento funcional frecuentemente relacionado con la procedencia geográfica del hablante. (Saussol 1983: 15, 16)

En español la realización de *e* y *o* puede variar entre medio-abierta y medio-cerrada, sin tener repercusiones a nivel fonológico. A nivel fonético, estas variaciones se señalan en una transcripción estrecha pero en caso de reproducciones fonéticas más anchas se opta por [e] y [o]. (Maturi 2014: 126)

Esta diferencia en el plano fonético entre italiano y español puede dar lugar a una reinterpretación de distinciones, es decir

[...] se efectúa una distinción de fonemas del sistema secundario basándose en rasgos que en ese sistema son automáticos o redundantes, pero que en el sistema primario son pertinentes. Una interferencia en este sentido podría anotarse partiendo de las oposiciones italianas /e/ - /ɛ/ y /o/ - /ɔ/ [...] en español se trata de distinciones fonéticas, en ningún caso fonológicas. (Saussol 1983: 98)

Por lo que concierne a los substratos dialectales, con respecto al contraste distintivo /e/ - /ɛ/ y /o/ - /ɔ/ es posible detectar unas diferencias sustanciales dependiendo de la procedencia del hablante. Por ejemplo, en veneciano se produce sincretismo a favor de /ɔ/ de manera que para ambos *cólto* y *còlto* se pronuncia ['kɔlto]. Otras variantes se registran en Milán, donde se puede oír *béne*, *tréno*, *vèrde* y *librètto*. En Emilia se suele pronunciar *Bològna* y también en el florentino hay dudas entre *fòlla* y *fóllo*. A esto se añade el cambio de timbre de los vocoides átonos, que pueden producirse con abertura variable, lo cual nos demuestra la inestabilidad considerable del sistema vocoidal italiano. Por eso, es importante que el profesor tenga conciencia de las peculiaridades del substrato regional de sus aprendices italianos para poder soslayar las dificultades que se irán presentando a lo largo de la enseñanza. (Saussol 1983: 77, 78)

3.3.2 Sistema consonántico italiano y español comparados

Al fin de efectuar el análisis contrastivo basilar entre ambos sistemas consonánticos se presentan a continuación los cuadros de las dos lenguas.

Español

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Inter-dental	Alveolar	Palatal	Velar
oclusivo	p b		t d				k g
fricativo		f		θ	s	ʝ	x
africado						c	
nasal	m				n(*)	ɲ	
lateral					l	ʎ	
vibrante					r, r̄		

Italiano

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Inter-dental	Alveolar	Palatal	Velar
oclusivo	p* b*		t* d*				k* g*
fricativo		f* v*	s* z			ʃ	
africado			ts(*) dz(*)			c* j*	
nasal	m*				n*	ɲ	
lateral					l*	ʎ	
vibrante					r*		

Imagen 13. Cuadros de los sistemas consonánticos del español e italiano. (Sausso 1983: 18)

En el cuadro del italiano se señalan con asterisco los fonemas que también pueden aparecer geminados. Con asterisco entre paréntesis se han señalado los otros fonemas geminables pero con escaso rendimiento funcional. Como se puede notar, en italiano se halla una correlación de geminaciones que afecta a la mayoría de su subsistema consonántico. De esta manera se pone de manifiesto la tendencia de este idioma a desarrollar tanto la formación de sílabas abiertas como cerradas. En cambio, el español muestra su actitud hacia la estructuración de sílabas abiertas, que lo lleva a rechazar la geminación de sus consonantes. Solamente en el caso de /n/ y /nn/ podría hablarse de oposición fonemática que, de toda manera, es de muy bajo rendimiento funcional. La tendencia del castellano a incrementar el desarrollo de las sílabas abiertas, se debe a que su base de articulación es creciente, es decir, la energía articuladora aumenta desde el inicio de la sílaba hasta alcanzar su máximo en el núcleo así que las

consonantes posnucleares tienden a debilitarse. Diferentemente, en italiano la energía articuladora llega al máximo en el núcleo vocálico manteniéndose, sin disminuir, hasta la consonante postnuclear que lo sigue. Como consecuencia, no es fácil que esta consonante se relaje ni que desaparezca. (Saussol 2001: 19) Se puede así destacar una diferenciación clara entre el italiano, donde se permite la aparición en la secuencia escrita y oral de consonantes geminadas, y el español, en que las consonantes dobles o son meras gráficas que corresponden fonéticamente a un único segmento, o, si se representan con dos fonemas distintos, en general se reducen a uno solo. Consiguientemente, es frecuente que los estudiantes itálofonos pronuncien en español geminadas donde no deben hacerlo. (Gil Fernández 2007: 501)

Procedemos ahora en una comparación de los dos cuadros consonánticos. En primer lugar, notamos que en español hay un fonema interdental /θ/ que no existe en italiano. Independientemente de la variedad que se elige para la enseñanza, es importante que el aprendiz sepa reconocer este sonido, puesto que se sigue utilizando en muchas áreas de España, donde sirve para diferenciar palabras como *casa* ['kasa] y *caza* ['kaθa]. En su análisis de la IL de itálofonos Gil García ha notado de que muchos de los errores que se producen en los primeros estadios de aprendizaje son de identificación, o sea el fonema /θ/ se identifica con el fonema de la L1 /s/. Sin embargo, en los estadios sucesivos se registra una rápida adquisición de este sonido lo cual está justificado por la aplicación de los mecanismos de producción de sonidos de la fonética articuladora. (Gil García 2003: 646) Como evidencia Gil García

[...] ambos son fonemas continuos /s/ y /θ/³⁰, además la /s/ italiana tiene un punto de articulación predorsal, no apical como la española [...] Si predomina la constricción alveolar, el sonido será estridente, esto es semejante a /s/, si en cambio es la constricción dental la predominante, el resultado será mate, es decir, una /θ/. En definitiva, el aprendiz italiano de castellano solo tiene que adelantar el punto de articulación en la producción del sonido. [...] Por lo tanto, en la IL aparece un nuevo fonema con solo alterar un rasgo distintivo: el punto de articulación. Se trata, a fin de cuentas de un mecanismo parecido que explicaría el resultado de la variación diatópica andaluza que conocemos con el nombre de ceceo y seseo. (Gil García 2003: 646, 647)

³⁰ Se ha sustituido el símbolo /T/ por el símbolo AFI más utilizado actualmente /θ/.

Otro error que se ha detectado en el habla española por parte de italófonos es el de pronunciar el sonido [θ] por [tʃ]. Para erradicar este hábito incorrecto Gil Fernández (2007) propone una estrategia de corrección que se reproduce a continuación.

1. *En primer lugar, y como siempre, diagnosticar correctamente la falta y plantear el procedimiento de corrección:* Tendencia a pronunciar la interdental fricativa sorda [θ] como africada alveolar sorda [tʃ]; ambos sonidos son agudos, pero la interdental, aún siendo aguda, tiene un grado de acuidad menor que la alveolar, puesto que es más anterior y está más próxima al extremo delantero de la cavidad oral (zona vinculada a los sonidos graves). Además, la fricativa [θ] es también menos tensa que la africada [tʃ]. Por lo tanto se trata de un error de interferencia fonológica de la L1 en la L2 (en italiano no existe la fricativa y así la africada), y lo que hay que conseguir es que el sonido [tʃ] se ‘oscurezca’ y se relaje un poco, esto es que se haga menos agudo al par que más abierto o fricativo, o sea [θ].

2. *Confeccionar modelos en los que se favorezca ese proceso mediante la combinación de sonidos:* Puesto que [...] también algunas vocales son agudas o claras y otras graves u oscuras, será conveniente diseñar ejercicios en los que la consonante objeto del mismo se presente entre consonantes graves que dificultarán la percepción y subsiguiente pronunciación de la aguda [tʃ] y favorecerán la de la menos aguda [θ]. Las velares y la [a] serán el contexto ideal en este caso. Ej. *Tome un zumo de zarzamora.*

3. *Preparar modelos en los que la prosodia ayude igualmente a conseguir el objetivo:* Dado que los sonidos pierden acuidad cuando van situados en un valle de la curva entonativa y, por el contrario, se agudizan cuando ocupan una cima, es recomendable situar la consonante [θ] en la primera de estas dos posiciones y no en la segunda, para evitar su pronunciación como [tʃ]. Así, por ejemplo, en *Es muy zoquete, pero es muy zalamero* las consonantes [θ] no ocupan ninguna cima entonativa ni van en sílaba tónica, y en ese sentido ese entorno es mejor que una oración como *¡Cómo han crecido los cinco!* que no cumple ninguno de los requisitos anteriores. El hecho de que la consonante esté situada justo al final del contorno entonativo descendente ayuda también a disminuir la tensión con la que se pronuncia, otro de los aspectos que la alejará de la producción errónea [tʃ]: *Apaga la luz.*

4. *Recurrir a la pronunciación matizada:* como el alumno cierra demasiado la consonante [θ], conviene presentarle modelos en los que esta [θ] se mate y se haga más abierta de lo normal, casi sin fricción y apenas audible. Lo mejor es, así pues, situarla en final de palabra, y alargar la vocal precedente al máximo: *Mardrii^θ, Cruu^θ, ...* pueden ser buenos modelos, siempre y cuando se inserten en contextos significativos. (Gil Fernández 2007: 513, 514)

Otro sonido nuevo que el estudiante italófono tendrá que aprender a realizar es el fricativo velar sordo /x/. En el acercamiento a su pronunciación se detecta una tendencia por parte de los italianos a producir otros sonidos, principalmente [k] y [h] y, en algunos casos, el sonido fricativo velar llega a desaparecer. Así, el nombre *Juan* en lugar de ser pronunciado correctamente ['xuan] se producirá ['kuan], ['huan] o ['uan]. (Maturi 2014: 151) La realización de /x/ resultará menos difícil para los alumnos procedentes de Florencia o Siena, dado que, como mencionamos anteriormente, en su región se registra el fenómeno de *la gorgia*. Así, en lugar de [la'kasa] en Toscana se tendrá una pronunciación [la'haasa]. Como apunta Saussol “Basta interiorizar este [h] toscano y añadir, con la fricación linguovelar, algo de energía articulatoria, para obtener /x/ castellano” (Saussol 1983: 40).

Con respecto al sonido español /x/ se nota también la tendencia de los italófonos a sustituirlo con la aproximante palatal [j]. De esta manera, en lugar de [x]usticia se realizará [j]usticia. Para corregir este problema Gil Fernández (2007) nos propone unas diferentes estrategias que se relacionan a continuación.

1. *En primer lugar, diagnosticar correctamente la falta y plantear el procedimiento de corrección:* Tendencia a pronunciar la fricativa velar sorda [x] como aproximante palatal [j]; por lo tanto se trata de cambiar el lugar de articulación y también el modo de articulación. El segmento [x], que es el resultado que se desea obtener, es acústicamente grave, mientras que la aproximante palatal es aguda. Además, [x] es más cerrado y más tenso.
2. *Confeccionar modelos en los que la fonética combinatoria favorezca la pronunciación de [x] en lugar de [j]:* Puesto que la primera es grave y a segunda aguda, será preferible presentar aquella situada entre vocales graves y cerradas que facilitarán su articulación y, al tiempo, dificultarán la de [j]. Ej.: Me gustó tu juego.
3. *Confeccionar modelos en los que la prosodia ayude igualmente a conseguir el objetivo:* dado que la aproximante es sonora y tiene características vocálicas, es recomendable acentuar las características puramente consonánticas y tensas de la [x] que la diferencian de ella. En general, la voz murmurada, sin vibración de las cuerdas vocales, acentúa ese tipo de rasgos, por lo que se le puede presentar así el modelo al alumno. Además, para hacerle percibir que el sonido pretendido es una fricativa, podemos ralentizar un poco el tempo de elocución (=la velocidad de habla) y alargar la duración de [x], exagerándola.
3. *Finalmente, recurrir a la pronunciación matizada:* Como el alumno no solo confunde el modo de articulación de [x], sino también su zona de articulación, adelantándola, conviene

presentarle modelos en los que [x] se matice y se haga más posterior de lo normal, casi como la uvular [χ]. (Gil Fernández 2007: 512, 513)

Otro sonido presente en el cuadro español y que no está representado en el italiano es la vibrante múltiple r, que hoy en día se suele indicar con /r/, en oposición a la vibrante simple /r/. En italiano hay un contraste parecido entre /r/ y /r/ debido a la posible geminación del fonema /r/ que se indica con el mismo símbolo AFI de la vibrante múltiple española, a pesar de ser considerado simple. La duplicidad de transcripciones de las polivibrante alveolar se deben a los distintos criterios de clasificación de los fonólogos españoles e italianos. (Saussol 1983: 19)

Si analizamos de cerca la realización de la vibrante alveolar, en italiano distinguimos una articulación breve, que corresponde a unas 2-4 series de oclusión, y una larga (o geminada), con 5-7 series. Por ejemplo, podemos diferenciar entre *caro* ['kaaro] y *carro* ['karro]. (Maturi 2014: 89) Diferentemente, en español se distingue entre vibrante simple /r/, como la de *pero* ['pero], y vibrante múltiple /r/, como en *perro* ['perro] que se oponen entre vocales. A final de sílaba o de palabra y después de consonante en la misma sílaba generalmente aparece la simple [r]. Al comienzo de palabra y tras consonante en sílaba diferente siempre aparece la múltiple [r] como en el caso de *Roma* [roma]. Por lo tanto, a excepción de la posición intervocálica, el contraste /r/ - /r/ se pierde en los otros contextos. (Gil Fernández 2007: 487) De un análisis de la interlengua de itálofonos que aprenden español se suele detectar unos errores en la realización de las vibrantes alveolares españolas. En particular, se nota la tendencia a la realización simple de r a principio de palabra, dado que en italiano no es posible empezar una palabra con r múltiple (que los itálofonos asimilan a una r larga o geminada). Consiguientemente una palabra como Roma se realizará *['rooma] en lugar de ['roma].

A este respecto, Gil García (2003) en su análisis de interlengua de estudiantes itálofonos destaca que

El fonema vibrante múltiple coincide con la geminación o alargamiento consonántico de /r/ italiano, pero la naturaleza de ambos fonemas es muy diferente. En italiano la consonante geminada o alargada está originada por el rasgo prosódico [+ largo], de la misma naturaleza del acento, y esto es lo que provoca la oposición fonemática entre consonante simple y geminada. El carácter de rasgo o segmental está tan arraigado en nuestros aprendientes italianos de español que no pueden transferir a la IL el rasgo prosódico en los contextos

inicial de palabra o tras consonante l/n [...] este alargamiento o geminación no aparece más que en posición intervocálica [...] en la IL el italiano funciona como un filtro lingüístico de la L2, pues parece que el aprendiente reconoce que se trata de un fonema vibrante, desprovisto de rasgo prosódico, por tanto lo reproduce como vibrante simple. (Gil García 2003: 647, 648)

De todo esto se puede concluir que, en una perspectiva didáctica es esencial enfocarse en la diferenciación de /r, r/ intervocálica, dado que concierne al nivel fonológico. Por eso, se debe procurar que la pronunciación se realice con la energía articuladora justa. En otras situaciones, como en posición silábica implosiva y en la utilización del rasgo tenso por motivos de énfasis, la urgencia pedagógica es menor, ya que estamos en el ámbito de la fonética. Por lo que concierne a la producción de /r/ a principio de palabra se tiene que considerar la procedencia del hablante. Normalmente, tanto en Toscana como en las regiones del norte la /r/ inicial se pronuncia como /r/. En cambio, italianos procedentes del sur o con base siciliana o sarda aplican el refuerzo de r inicial que llega a /rr/ (r geminada). (Saussol 1983: 96, 97)

Pasamos ahora a las alveolares fricativas. En el plano fonológico en español encontramos solamente un fonema alveolar fricativo sordo /s/ mientras que en italiano³¹ se distingue entre /s/ sorda y /z/ sonora. A pesar de compartir el mismo fonema, “la aceptable realización de /s/ del español entre los estudiantes italianos es una de las empresas más arduas de la enseñanza” (Saussol 1983: 32). Esto se debe a diferentes motivos como, por ejemplo, a la ausencia en español de /z/ intervocálico sonoro. En cambio en Italia entre vocales se puede registrar tanto /s/ como /z/ y su distribución, como ya mencionado anteriormente, no está rígidamente reglamentada. Por eso, cuando los aprendices italianos se enfrentan con palabras homólogas suelen realizarlas como sonoras, p.e. *base*, *caso*, *musica*, etc. A esto se añade que en las regiones del norte la s intervocálica como la de *casa* se tiende a pronunciar [ˈkaza] y este rasgo, muy a menudo, se transpone al español. Otra diferencia se nota en ámbito articulatorio con una realización de /s/ que en español es alveolar y en italiano es generalmente apico-dental. El timbre que resulta de las dos articulaciones es diferente: en español la [s] es más grave y más palatal que en italiano. A esto se suma el hecho de que tampoco en España y en las zonas hispanohablantes se registra una realización única de /s/. Por ejemplo, en

³¹ En la tabla del italiano los fonemas /s/ y /z/ se consideran dentales, pero en la mayoría de las descripciones recientes se categorizan bajo los fonemas alveolares.

Andalucía o en parte de América española se registra una realización aspirada [h] en posición silábica postnuclear, hecho que conviene tener en cuenta en la didáctica. Pero, el rasgo que más se destaca en el habla española de un italofoño es la peculiar realización de /s/ en final de palabra. La diferencia sustancial entre los dos idiomas es que en italiano la presencia de /s/ en esa posición es bastante rara mientras que en español este fonema es el que con mayor frecuencia se detecta en dicha posición. Por eso, los italianos tienden a pronunciar la /s/ final con una tensión articulatoria superior y en muchos casos excesiva. (Saussol 1983: 32, 34) Como nos recuerda Saussol (1983)

(en el) sistema fonológico del italiano, /s/ a final de palabra es prácticamente extraño; los italofoños tienden a marcarlo con tensión y duración opuestas al uso castellano y hasta con adición de vocales, por epítesis. Los efectos [...] se agravan si la palabra que sigue inicia también por [s], [...] produciéndose, como resultado de la inoportuna geminación, un connubio altamente cacofónico entre ambos sonidos sibilantes, del todo extraño a la realización castellana. (Saussol 1983: 83)

Para evitar un alargamiento excesivo del fonema /s/, como en el caso de *grue[ss]o*, Gil Fernández (2007) recomienda acelerar el tempo. También se puede recurrir a un cambio de colocación de dicho sonido dado que, como principio general, las consonantes tienden a alargarse ante pausa y a acortarse ante otro fonema. (Gil Fernández 2007: 499)

Pasamos ahora a otra situación en la que se nota una sustancial diferencia entre la normal pronunciación española y su realización por parte de italofoños, o sea, la variación fricativa de las oclusivas sonoras /b, d, g/ que son respectivamente [β], [ð] y [ɣ]. Estos sonidos aproximantes no existen en italiano, lengua en la que /b, d, g/ se pronuncian como oclusivas en todas las posiciones y, por esto, suelen producirse con mayor energía articulatoria que en español. Las interferencias se hacen más visibles en caso de vocablos de estructura fónica aparentemente idéntica, o análoga en ambas lenguas y, en particular, si en la palabra italiana aparece una consonante geminada, p.e. esp. *abono* [a'βono] ita. *abbono* [ab'bono]; esto se registra también si se trata de sordas, p.e. esp. *gato* ['gato] ita. *gatto* ['gatto]. (Saussol 2001: 39, 40)

Si bien este tipo de error se sitúa a nivel fonético, es importante señalar la existencia de los alófonos fricativos desde las primeras clases para evitar su fosilización, dado que

En cuanto a los extranjeros que pretendan hablar español puede asegurarse que sin el dominio de los sonidos fricativos [β, ð, γ], su lenguaje se hallará siempre muy lejos de la pronunciación española correcta. (Navarro Tomás citado por Fragarane 2008: 15)

Por eso, es importante conocer su distribución en español. Generalmente, se producen como oclusivos en principio absoluto de segmento fónico, después de pausa, y si están en contacto con nasal anterior. Por ejemplo, en *vuestras casas* ['bwestras'kasas] o en *son viejos* ['som'bjexos]. En el caso de /d/, su contacto con la lateral anterior [l] también da lugar al sonido oclusivo. En los demás contextos se generaliza la realización de los alófonos fricativos [β], [ð] y [γ]. (Saussol 2001: 40, 41)

Como ya se dijo, en ningún caso la oclusión o fricación asume la categoría de rasgo pertinente. Sin embargo, en las normales situaciones en que el discurso se desenvuelve con fluidez, si el locutor no está acostumbrado a observar la correcta pronunciación oclusivo-fricativo, es posible que se comprometa el proceso de descodificación y, como consecuencia, la comprensión de los mensajes. Además, en italiano son muy abundantes los casos de geminación de /b, d, g/ con consiguiente aumento en la energía articuladora, decididamente superior a la que normalmente se registra en español. (Saussol 2001: 46, 47)

Para corregir esta tendencia del estudiante a realizar sonidos oclusivos en lugar de sonidos fricativos se propone un ejercicio de Poch Olivé (1999: 104). En este ejercicio se recurre a la pronunciación matizada, proporcionando al aprendiz un modelo que va en la dirección del sonido, pero que sea mucho más exagerado que el sonido de referencia, en este caso [ð]. Para su realización se tiene que buscar sonidos que relajen el modo de articulación, para que el alumno pueda pasar del oclusivo al fricativo. Por eso se tiene que exagerar en dirección de la relajación. Las consonantes fricativas en este caso son las ideales. Un ejemplo de secuencias útiles a este fin podría ser

1.ESE – 2.EFE – 3.EDE – 4.ADE – 5.ADNA – 6.CADENA

3.3.3. Nivel suprasegmental

Los rasgos prosódicos, como ya vimos anteriormente, son los que suelen resultar de más difícil adquisición, debido a que son los primeros en fijarse en la propia L1. Esto afecta también al aprendizaje de lenguas afines, puesto que, como nos recuerda Cortés (2002)

no existe una coincidencia plena entre los sistemas entonativos de dos lenguas, por muy próximas que estén [...]. En consecuencia, por lo general, cualquier transferencia de la entonación de la L1 a la de la LE en la producción oral dará como resultado una distorsión de los entonemas empleados. (Cortés 2002: 72)

Con referencia a la enseñanza de la prosodia española a itálofonos Saussol (1983) recuerda que

En este sector, los hábitos de los itálofonos – los más difíciles de desarraigar con respecto a los del sistema secundario – suelen ser opuestos a los de los hispanófonos [...] circunstancia que obliga a prestarles especial atención en la enseñanza. (Saussol 1983: 157)

A pesar de esto, en una nota sucesiva Saussol lamenta que

En general, la enseñanza de los rasgos prosódicos, según me consta, sigue siendo el sector más abandonado de todos, a pesar de su alto rendimiento funcional; y esto sin que lleguemos a explicarnos el motivo de su descuido por parte de los autores de los métodos de español para itálofonos y de la mayoría de los profesores. Es cierto que los rasgos prosódicos [...] son los más arraigados en los hablantes [...] desprenderse de ellos equivaldría [...] a desnudarse en público para luego ponerse un disfraz [...] desprenderse de lo que constituye el “uniforme” de la expresión de la comunidad [...] (Saussol 1983: 157)

A continuación se detallarán las principales diferencias entre la prosodia del italiano y del español. En ellas se tendrá que focalizar el proceso de enseñanza, dado que son las causas primordiales del marcado acento extranjero que suele caracterizar al itálofono que habla castellano.

Por lo que concierne a la realización de las vocales en el habla española de los itálofonos se nota una tendencia al alargamiento vocálico. En italiano las vocales tónicas pueden tener una realización larga o breve y esto está determinado por la “regla de la compensación cuantitativa”. Esta regla establece que una sílaba tónica abierta, es decir que no presenta coda consonántica, tiene una vocal alargada. En cambio, una sílaba tónica cerrada, o sea con coda consonántica, tiene una vocal breve. Por ejemplo la palabra *casa* se realiza como [‘kaasa] mientras que la palabra *cassa* (caja) se realiza como [‘kassa]. En el caso de las vocales átonas, esta regla no se aplica y, consiguientemente, las vocales son siempre breves independientemente de su posición y sílaba. (Maturi 2014: 79-82)

Este alargamiento vocálico tiene consecuencias muy evidentes en la realización de los vocoides del español por parte de los itálofonos. Muy a menudo el hablante

italiano tiende a transferir a la L2 este rasgo de su L1 provocando un alargamiento excesivo de las vocales castellanas. Como nos recuerda Gil Fernández (2007) se trata de unas diferencias de tipo fonético que “a pesar de no tener trascendencia a nivel comunicativo, tiñen el habla del aprendiz de un acento no nativo muy marcado” (Gil Fernández 2007: 452). Por eso, se necesita actuar a nivel didáctico, por ejemplo proponiendo la pronuncia de una serie de palabras donde las vocales que plantean problemas estén colocadas entre consonantes oclusivas; de esta manera resultará más difícil alargar los sonidos. (Poch Olivé 1999: 101) Cuidar de este aspecto se demuestra particularmente importante con respecto a estudiantes procedentes de Emilia-Romaña puesto que

[...] estas consideraciones, pues nos proporcionan notas de interés para la enseñanza del sistema voc(oid)al del español, sobre todo si la labor didáctica se desarrolla en regiones como, p.e., Emilia-Romaña, donde la duración de los vocoides acentuados del italiano estándar con tal base dialectal, sobrepasa con mucho la media de los españoles, produciéndose un sinfín de interferencias negativas en el sector de la correcta pronunciación, y que fácilmente se pueden prever y corregir [...] las emisiones de vocoides con duración e intensidad que no tienen nada que ver con las usadas en español, y que, trasplantadas al habla castellana, le confieren un aire exótico, carnavalesco. (Saussol 1983: 72)

Otro aspecto suprasegmental que influye en el alargamiento excesivo de las vocales es el acento. Esto se debe a que los italianos suelen marcar este rasgo de manera diferente respecto a los españoles. Concretamente, en italiano se tiende a alargar las sílabas tónicas para diferenciarlas de las átonas mientras que en español el acento se manifiesta fundamentalmente a través de variaciones tonales, con un ascenso al inicio de cada sílaba tónica. (Gil Fernández ed. 2012: 75, 76) Como explica claramente Gil Fernández (2007)

[...] de las tres características acústico-perceptivas con las que se lo asocia, la duración, la intensidad o el tono, las diversas lenguas seleccionan preferentemente una para marcar la sílaba acentuada o *tónica* con respecto a las no acentuadas o *átonas*. Así, el francés o el italiano optan claramente por la duración, de forma que las sílabas tónicas en estos idiomas duran más que las átonas; de hecho, un rasgo característico de los italianos que aprenden español es precisamente el alargamiento indebido de las sílabas acentuadas de nuestra lengua por interferencia de la suya. (Gil Fernández 2007: 280)

Si bien en cada idioma los rasgos que concurren en la señalización del acento son múltiples, cada lengua prefiere uno en particular. En el caso del italiano se marca la sílaba acentuada con mayor duración de la vocal tónica mientras que en español predomina el tono más agudo.

Otra desemejanza en ámbito de acento se detecta en el caso de palabras similares o iguales que difieren solamente en la sílaba tónica. Por ejemplo, esp. *farmacia* – ita. *farmacia*, esp. *atmósfera* – ita. *atmosfera* (se ha subrayado la vocal acentuada). Esto se verifica también en numerosas formas verbales de la primera conjugación, como *termino*, *necesito*, *indico* que los italianos tienden a pronunciar como palabras esdrújulas. (Calvi 2004: 27)

El acento se suele utilizar en italiano con frecuencia para poner en relieve un elemento del discurso. Como nota Saussol “es determinante en italiano la mayor utilización del acento con función enfática” (Saussol 1983: 117). En español también se puede recurrir al acento enfático tanto para declarar un contraste, para marcar la novedad o para precisar otros contenido significativo. Sin embargo, en castellano se prefiere recurrir a otros medios morfosintácticos para conseguir el mismo objetivo, por ejemplo a través de la anticipación del foco, la reduplicación o la paráfrasis. (Gil Fernández 2007: 287) Por eso, como nos sugiere Gil Fernández (2007)

[...] no es muy recomendable que los alumnos extranjeros se acostumbren a emplear muchos acentos enfáticos ni contrastivos ni focalizadores; es un procedimiento del que no hay que abusar para que ni el ritmo natural del habla, ni la entonación, ni el carácter intrínseco del idioma se vean alterados indebidamente. (Gil Fernández 2007: 287, 288)

Por lo que concierne a la entonación, en la IL de hablantes itálofonos de ELE se suelen detectar ciertos rasgos peculiares que alejan su producción de la normal pronunciación española. Consiguientemente, el análisis melódico de la IL es algo imprescindible si se quiere lograr una enseñanza de la pronunciación más eficaz. Esto permite entender mejor los procesos de desarrollo de la adquisición fónica y, al mismo tiempo, detectar los elementos de transferencia. El factor clave en la IL fónica de un hablante de LE es el factor melódico. (Devís Herraiz 2011: 37) En su análisis de la IL de itálofonos, Devís Herraiz examina el habla espontánea de hablantes nativos italianos con nivel avanzado de español y la realaciona con la melodía estandarizada española. Entre las características más recurrentes entre los informantes se destaca la ausencia de

un primer pico que en español indica la marca de inicio del grupo fónico. Consiguientemente, no hay una declinación clara a lo largo del enunciado y el resultado es una melodía muy plana. Por el contrario, hay una fuerte tendencia a marcar los contornos interiores, sobre todo en caso de enunciados extensos. Esto se opone al español en el que los contornos interiores son melodías suspendidas con un final levemente ascendente. (Devís Herraiz 2011: 51) De esta manera

la organización del discurso que observamos sería, en parte, anómala en español: sin primer pico (marca de inicio del grupo fónico), sin declinación, con contornos internos que parecen énfasis, con prominencia en átonas, con inflexiones finales que comienzan en la pretónica, con finales circunflejos característicos, etc. [...] La interlengua entonativa o perfil melódico es el eje de su “acento extranjero”. Estos rasgos melódicos, [...] que caracterizan su interlengua entonativa no impiden, en ningún caso, la comunicación con los nativos españoles, más aún, le confiere un punto de interés extra: el acento italiano es agradable al oído español. Sin embargo, las interferencias con la L1 pueden provocar malentendidos en una comunicación no meramente afectiva: un enunciado suspendido puede ser entendido por un hablante español como interrogativo, una afirmación como una frase inacabada, una pregunta como un énfasis (circunfleja descendente-ascendente) como una frase inacabada, etc. (Devís Herraiz 2011: 51, 52)

Está claro que en la didáctica de ELE a itálofonos no se puede prescindir de la entonación y es necesario incluirla a lo largo de todo el diseño curricular. Para llevarla a clase se puede recurrir a gráficos con la curva estandarizada que los estudiantes tienen que asociar con el enunciado de audio correspondiente. Otra técnica consiste en reproducir un diálogo y dejar que los aprendices coloquen los signos de puntuación pertinentes. Es muy útil también enseñar fragmentos de películas en los que se presentan enunciados con clara carga expresiva. Además, resulta muy útil proponer enunciados del español hablado por italianos y enunciados del español hablado por españoles para que los estudiantes puedan comparar qué rasgos de su interlengua no son propios del español. (Devís Herraiz 2011: 52, 53) Los ejercicios mencionados son muy útiles pero es claro que

[...] no pueden sustituir la conversación directa con los hablantes de la lengua que se está estudiando. Es en la comunicación real, la de la calle, la verdadera donde perfeccionamos, pero no perfeccionamos porque queremos perfeccionar sino porque queremos sentirnos cercanos a nuestros interlocutores. El motor de la comunicación es la relación social afectiva por eso no aprenderemos con todos sino sólo con aquellos que nos interesen

porque sentimos una unión afectiva con ellos. En clase es necesario mostrar las características físicas de la lengua, los ejercicios son útiles para superar obstáculos pero como profesores de lengua no podemos olvidar que lo más importante es enseñar cómo funciona la comunicación, su complejidad, su esencia. (Devís Herraiz 2011: 53)

3.4 El elemento fónico en la enseñanza de ELE en Italia

En el aprendizaje de la pronunciación de LE el estudiante itáfono se enfrenta con diferentes aspectos problemáticos. De su análisis es posible detectar unas tendencias comunes. En la pronunciación de palabras extranjeras interceden dos factores claves que, casi siempre, alejan la pronunciación de los itáfonos de la realización estándar de la L2. El primer factor es la natural adaptación a la fonética italiana de todos aquellos sonidos “exóticos” no presentes en la L1. Estos sonidos se sustituyen por los fonos italianos más cercanos, y se da lugar a realizaciones como *Pablo* ['pablo] en lugar de ['paβlo]. El segundo factor está representado por el condicionamiento de la ortografía de las palabras extranjeras, que se suelen leer según las normas ortoépicas italianas, p.e. *Barthes* realizado como ['bartes] en lugar de ['bart]. Desafortunadamente, esta tendencia a no cuidar de la pronunciación se detecta también a nivel de didáctica de LE, dado que muchos profesores no suelen centrar su enseñanza en este aspecto y, en cambio, suelen preocuparse más en aspectos como la sintaxis y el léxico. (Maturi 2014: 149, 150) Como denuncia Maturi “(los profesores itáfonos de LE), muy a menudo, cuando se expresan en la L2 que enseñan, presentan ellos mismos un marcado acento italiano” (Maturi 2014: 150).

A estos motivos lingüísticos se añade también otro factor de tipo cultural que afecta incluso al hablante itáfono que sabe pronunciar correctamente la LE. Frecuentemente, se prefiere optar por una pronunciación parcial o totalmente italianizada por miedo a que los demás itáfonos no se enteren o que tilden al hablante de exhibicionista o esnob. (Maturi 2014: 150)

Además, como hemos señalado en los apartados precedentes, la pronunciación en las LE está condicionada por la procedencia regional del hablante. Por eso, un italiano del norte realizará como sonora cualquier fricativa alveolar intervocálica, y trasladará este rasgo a la LE, pronunciando por ejemplo la palabra española *queso* como ['kezo] en lugar de ['keso]. Otra tendencia que se suele detectar en los últimos años es

la de anglicizar la pronunciación de palabras extranjeras, también cuando proceden de idiomas diferentes del inglés. (Maturi 2014: 150)

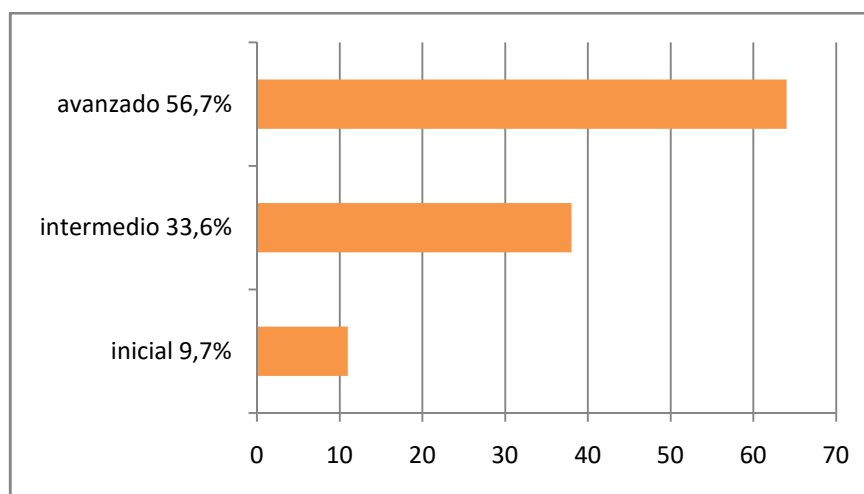
De lo expuesto anteriormente, está claro que en Italia el componente fónico no suele ser una prioridad en la didáctica de LE, y la enseñanza del español no está exenta a este descuido. Con el fin de documentar cuál es la situación actual en el sistema educativo italiano, se ha realizado una encuesta vuelta a detectar cómo se percibe y cómo se realiza la enseñanza de la pronunciación en los cursos de ELE en Italia. A continuación se expondrán los resultados de la investigación.

La encuesta se realizó en el mes de octubre de 2019 y se proporcionó a 113 estudiantes universitarios italófonos matriculados en cursos de filología de lenguas extranjeras europeas y americanas o en cursos de lenguas extranjeras para el comercio internacional. Todos los encuestados estudian español como segunda o tercera lengua.

1. ¿Cuántos años llevas estudiando español?

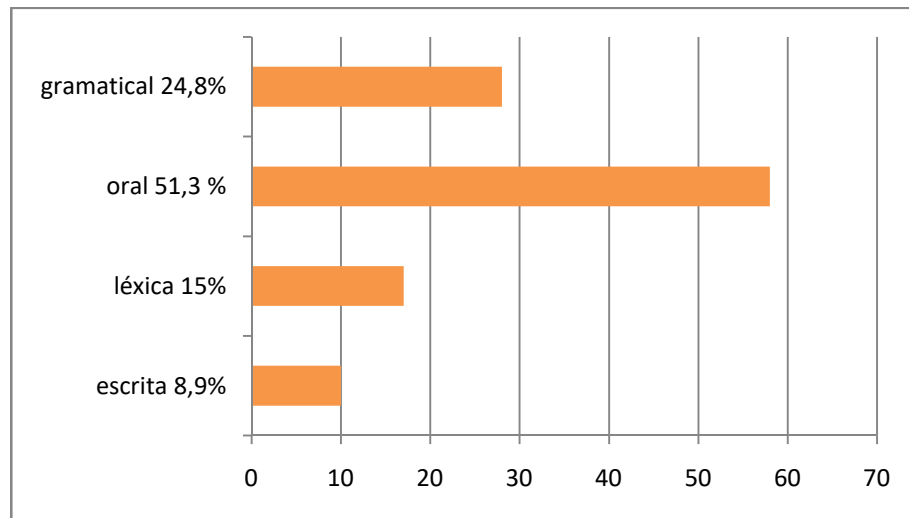
Por término medio los encuestados estudian español desde hace unos seis años y medio. Entre ellos, un 4,5% lo estudia desde menos de un año y un 50,4% lo estudia desde más de siete años. Estas diferencias se deben a que algunos estudiantes han empezado su aprendizaje del español antes en el colegio, mientras que otros se han asomado al estudio de este idioma solamente en su carrera universitaria.

2. Tu nivel actual de español es: inicial – intermedio – avanzado



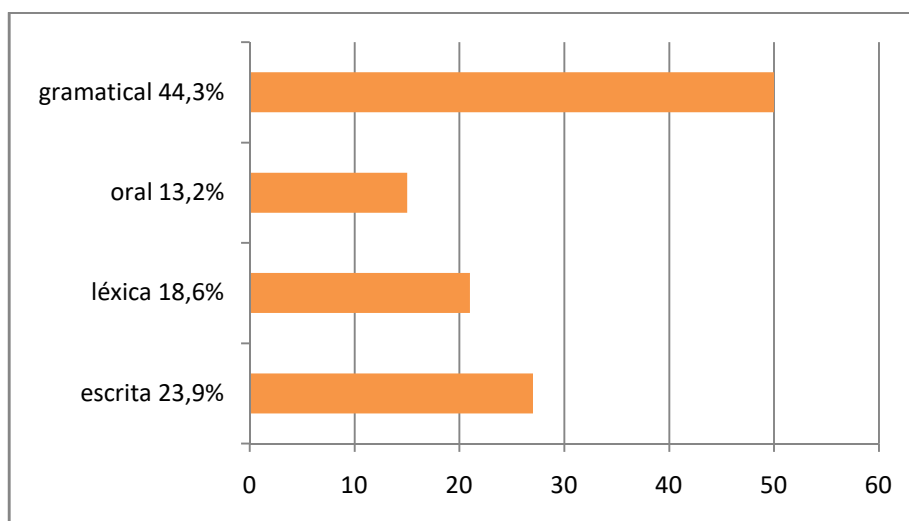
La mayoría de los encuestados (un 56,7 %) afirma tener un nivel avanzado de español.

3. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español cuál es la competencia lingüística más importante? gramatical – oral – léxica – escrita



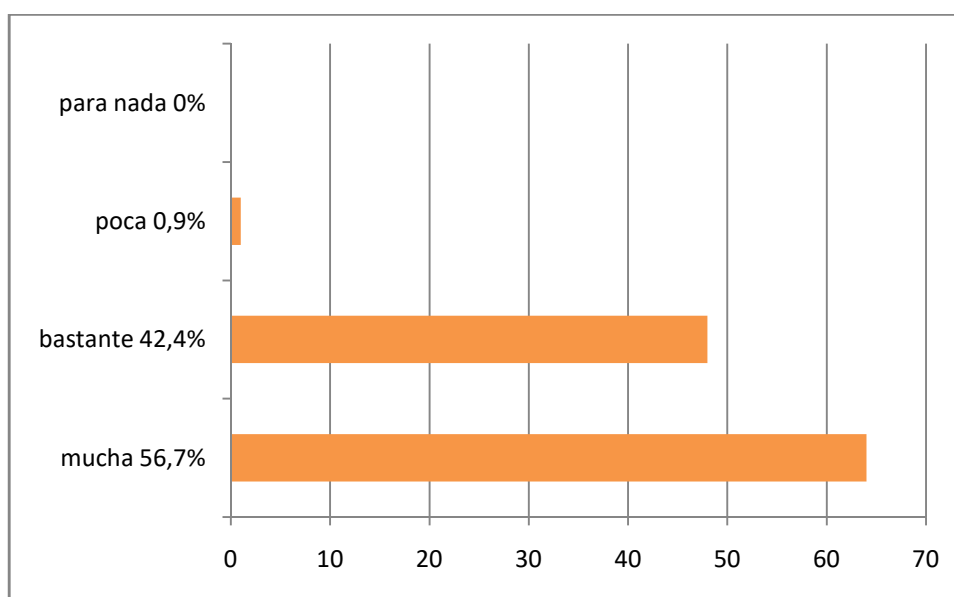
La mayoría de los estudiantes opina que la competencia lingüística más importante es la oral, con un 51,3% en oposición a la competencia escrita que es la menos seleccionada. Está claro que comunicar oralmente es el objetivo primero de los aprendices, y esto conviene con los métodos actuales de enseñanza que, por lo general, declaran seguir un enfoque comunicativo. Sin embargo, hace reflexionar el relativo grado de predilección por el elemento gramatical (24,8%).

4. ¿En tu opinión, entre estas competencias cuál es la más difícil de alcanzar? gramatical – oral – léxica – escrita



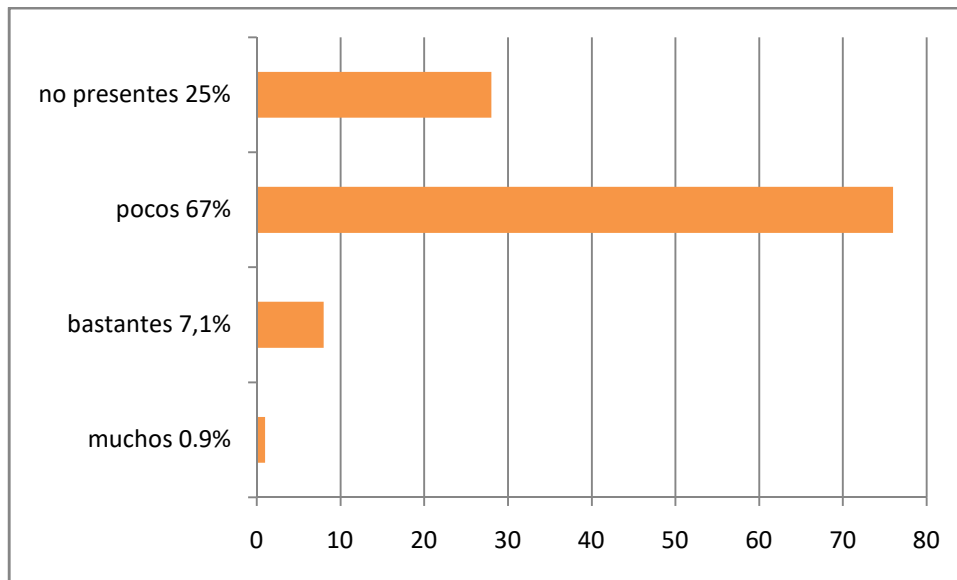
El componente gramatical parece ser el que se percibe como más difícil de alcanzar, mientras que la competencia oral es la que menos preocupa a los estudiantes. Si comparamos estos datos con los de la pregunta anterior, resulta que la mayoría de los encuestados considera que el componente oral es el más importante de alcanzar (51,3%) pero, al mismo tiempo, lo percibe como el más fácil de conseguir. Como vimos precedentemente en este capítulo, esta percepción de simplicidad en escuchar y hablar español por parte de italófonos se debe principalmente a las similitudes en el sistema vocálico que permite identificar las palabras de la cadena fónica ya desde los primeros contactos con la L2. (Calvi 2004: 18) Sin embargo, si se quiere alcanzar un nivel de pronunciación adecuado, es decir, lo más cercano a lo de un nativo, esta semejanza entre los dos idiomas puede revelarse contraproducente.

5. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español qué importancia tiene la adquisición de una pronunciación adecuada? mucha – bastante – poca – para nada



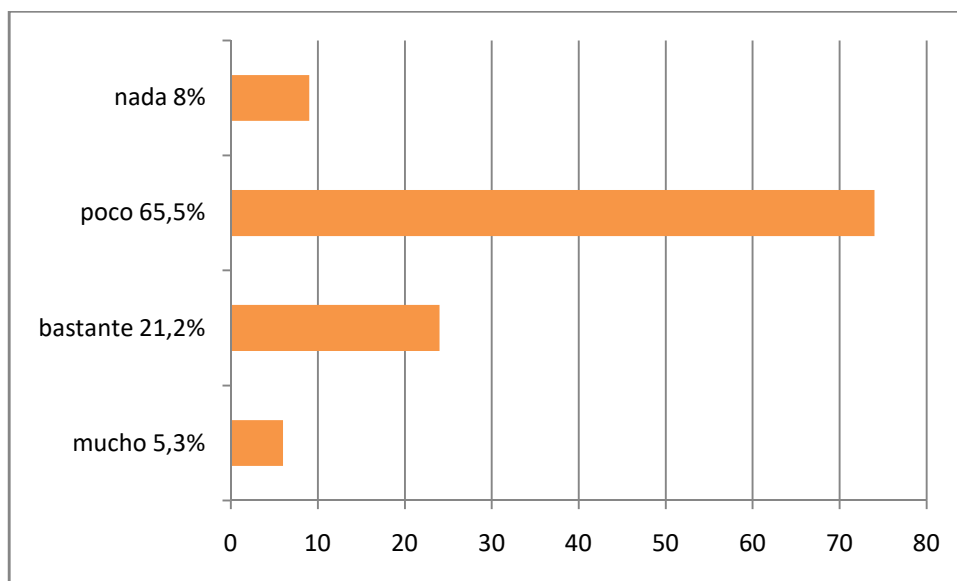
La mayoría de los encuestados considera que la adquisición de una pronunciación adecuada es muy importante y los restantes opinan que es bastante relevante. Esta consideración hacia el elemento fónico denota que para los aprendices es indispensable adquirir una buena pronunciación.

6. Intenta recordar los manuales que utilizaste o que estás utilizando para aprender español. ¿En ellos se incluyen ejercicios de pronunciación? muchos – bastantes – pocos – no presentes



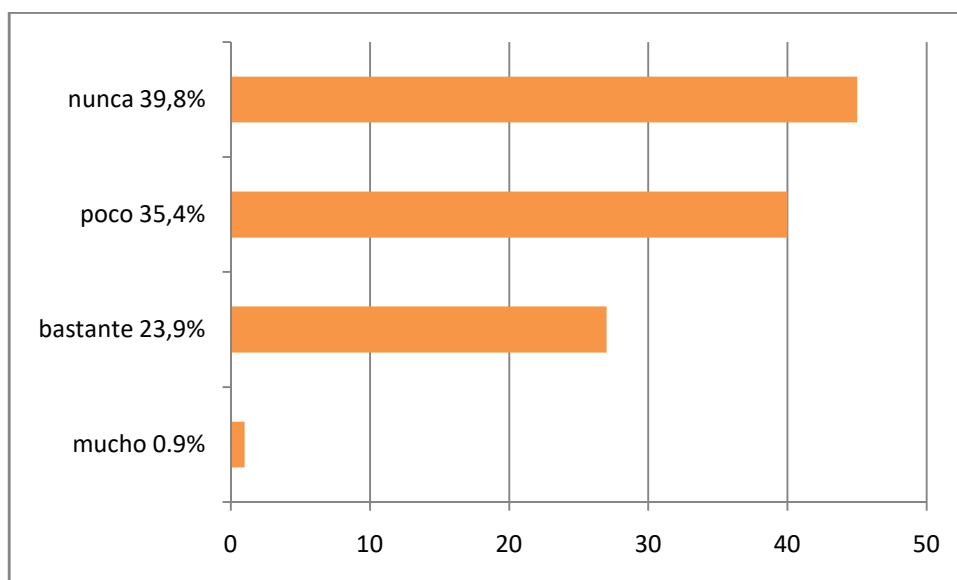
En la mayoría de los manuales utilizados por los estudiantes los ejercicios dedicados a la pronunciación son pocos y un 25,7% de los encuestados declara su ausencia total. Este dato nos revela que en los métodos de español para itálófonos el componente fónico desempeña un papel muy marginal.

7. En los cursos de español que has atendido, cuánto tiempo ha sido dedicado a la pronunciación? mucho – bastante – poco – nada



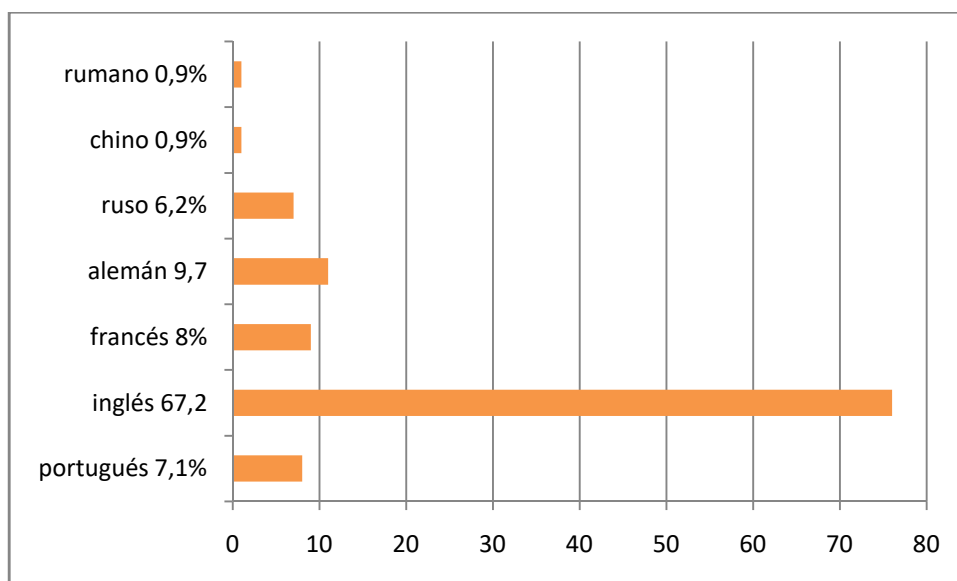
La mayoría de los estudiantes opina que en clase el tiempo dedicado a la pronunciación es poco, lo cual puede revelar que los profesores no suelen dar demasiada importancia al componente fónico porque, muy probablemente, tienden a preferir otros aspectos lingüísticos como la sintaxis y el léxico. Estos últimos son menos difíciles de incluir en una clase de lengua y, por eso, suelen ser los que predominan en la didáctica. Otra causa del descuido de la pronunciación es la escasa preparación que tienen los profesores en este ámbito. Si, como se nota de estos datos, en la enseñanza de ELE no se proporciona a los estudiantes una base sobre el elemento fónico, es muy improbable que cuando lleguen a ser profesores ellos mismos incluyan este aspecto en sus clases.

8. ¿Durante tu estudio del español, has recurrido al Alfabeto Fonético Internacional? mucho – bastante – poco – nunca



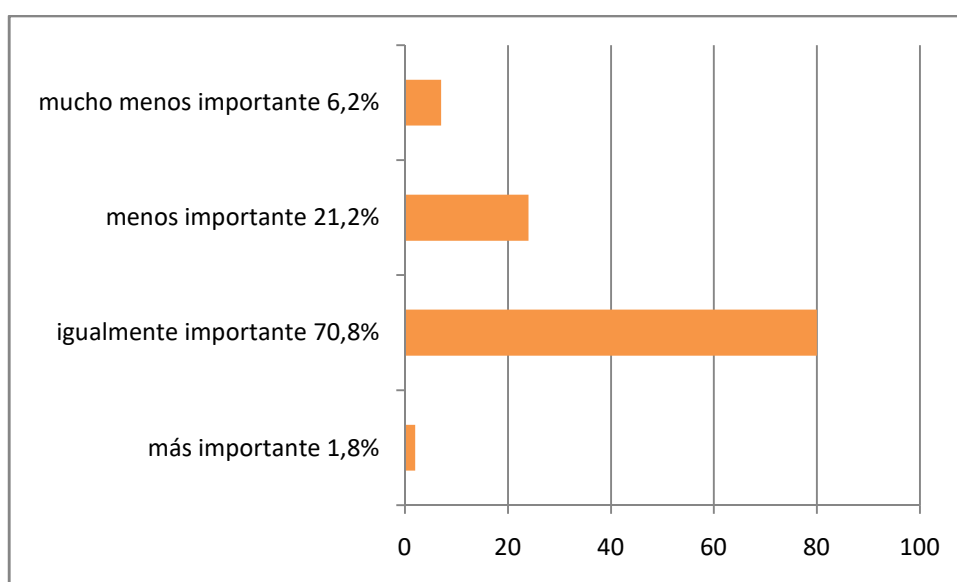
Según emerge de los datos, en la enseñanza de ELE a italófonos el AFI no se utiliza o se recurre a él muy raramente. Muy probablemente esto se debe a la cercanía en el plano fonológico que presentan las dos lenguas. Sin embargo, en algunas ocasiones la transcripción fonética podría revelarse muy útil, por ejemplo en el caso de las variantes fricativas de los fonemas oclusivos sonoros [b, d, g]. Además, el empleo del AFI puede ser de particular ayuda para representar la modificación, aspiración o desaparición de algunos sonidos (como el caso de [s] y [ð]) en la cadena hablada, que en español se verifica sobre todo en el habla coloquial.

9. ¿Además del español, que otro idioma estudias?



El idioma más estudiado junto al español es el inglés.

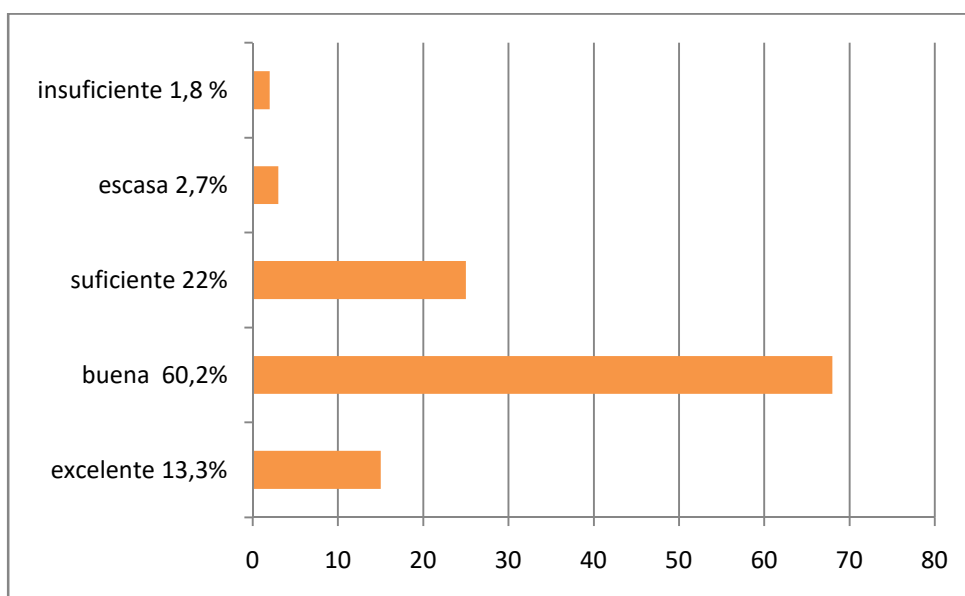
10. En comparación con la otra lengua que estudias, por lo que concierne al aprendizaje de la pronunciación, en español es: más importante – igualmente importante – menos importante – mucho menos importante



Considerando que la otra lengua de estudio para la mayoría de los encuestados es el inglés, las respuestas a esta pregunta pueden resultar un poco inesperadas. En general, es muy común considerar los idiomas donde hay más correspondencia entre letras y sonidos, como el español, más fáciles de aprender. Sin embargo, el

aprendizaje de la pronunciación de idiomas como el inglés, donde la distancia entre ortografía y sonido es mucho más marcada, se suelen juzgar como más complejo. Por tal razón, se esperaría que la pronunciación del inglés se considerara más importante que la de un idioma tan cercano a la L1 de los aprendices como el español. Sin embargo, la mayoría de los encuestados opina que el elemento fónico es igualmente importante en la enseñanza de ambas lenguas. Hay también un 21,2% que considera la pronunciación del español menos importante. En estos casos, la otra lengua de estudio es principalmente el inglés, debido a que es la lengua más estudiada en general.

11. ¿Al día de hoy, cómo consideras tu pronunciación en español? excelente – buena – suficiente – escasa – insuficiente



La mayoría de los encuestados considera tener un nivel bueno de pronunciación en español, lo cual es un resultado satisfactorio. No obstante, un porcentaje muy bajo de alumnos considera tener una pronunciación excelente, lo cual tendría que ser el objetivo de un estudiante universitario de ELE.

Los resultados obtenidos con esta encuesta presentan algunas limitaciones. En primer lugar, el número de participantes es limitado y se circunscribe a estudiantes de universidades del norte de Italia. Además, el nivel de español de los aprendices es principalmente avanzado y, por eso, no es posible tener un cuadro general que incluya los niveles iniciales. Por último, la información obtenida se limita a los estudiantes y no

a los profesores de español y, consiguientemente, no proporciona una visión completa de la enseñanza de ELE a itálofonos.

A pesar de las diferentes limitaciones, de los datos recogidos con esta encuesta podemos presumir que para los estudiantes la competencia oral es la más importante pero, al mismo tiempo, los aprendices consideran que esta competencia es la más fácil de conseguir. Esta visión generalizada podría revelar la prioridad de llegar a comunicarse con el interlocutor, sin cuidar demasiado de la pronunciación. Pero, como vimos anteriormente, “El valor del contenido de un mensaje es incuestionable, pero la forma, esto es, el código fónico –fonemas, acentemas, entonemas, pausas, ritmo- no lo es menos” (Cortés 2002: 63).

Efectivamente, para la mayoría de los estudiantes es importante llegar a tener una buena pronunciación en español, al igual que lo es en otros idiomas donde la distancia entre ortografía y sonido es mayor. No obstante, los ejercicios de pronunciación en los manuales ELE utilizados por los encuestados son muy pocos y, en diferentes casos, no están presentes. El mismo descuido se acusa en el tiempo dedicado al elemento fónico en las clases de ELE que, por lo general, es muy reducido.

Si bien esta encuesta se limite a los estudiantes y no a los profesores de ELE, hay que recordar que las carreras universitarias en las que están matriculados los informantes son las que dan acceso a la enseñanza de español en la escuela pública italiana. Consiguientemente, si en la formación se detecta un descuido del elemento fónico, esto muy probablemente se repercutirá negativamente en la enseñanza futura. Como vimos anteriormente, no son raros los casos de profesores itálofonos que “cuando se expresan en la L2 que enseñan, presentan ellos mismos un marcado acento italiano” (Maturi 2014: 150).

Para que esta situación cambie, es necesario que en los cursos universitarios se incorpore el elemento fónico del español, tanto en su nivel segmental como suprasegmental. Pero, muy probablemente, previamente es necesario que los aprendices tomen conciencia de su propio sistema fónico. Como nos recordaba Meo Zilio (1996) “La experiencia didáctica de la enseñanza [...] del español a itálohablantes confirma que no es posible tomar conciencia del nuevo idioma sin tener clara conciencia de su propia lengua” (Meo Zilio 1996: 11). Si es verdad que la mayoría de los hablantes tiene una conciencia limitada de su propio idioma, los italianos no son una excepción, dado que

[...] si preguntamos a un italiano por qué la palabra *moglie* se escribe con *i* en el singular mientras en el plural pierde la *e*, o por qué en la misma palabra *moglie* no se pronuncia la *i*, difícilmente obtendremos una respuesta exacta. Hasta es probable que nunca se haya dado cuenta de que la *i* no se pronuncia (o no se debe pronunciar) en este caso: lo cual significa no tener idea de la función de la *i* *distintiva* (o «diacrítica») en italiano. Cuando, pues, al estudiar español, se encuentra ante la equivalencia fonética esp. ll = ital. gl (+i) o gli (+ a, o, u) (pron [ʎ]), no puede entenderla cabalmente ni aplicarla. (Meo Zilio 1996: 11)

Como ya denunciaba Meo Zilio (1996) a su tiempo, “los profesores de idioma no siempre conocen la lingüística general (de la que la fonética representa un capítulo) que es justamente la base de cualquier lingüística especial” (Meo Zilio 1996: 12). Esto se debía, y se debe, no tanto a la incapacidad de los profesores cuanto “a las fallas crónicas de los sistemas tradicionales de formación universitaria” (Meo Zilio 1996: 12).

De esto podemos concluir que el descuido del componente fónico no se limita a la enseñanza de LE sino que afecta en primer lugar a la didáctica de la propia L1. Si no se tiene conciencia del propio sistema fónico, muy difícilmente se podrá entender y aprender el de otro idioma. Por eso, en primer lugar se tendría que actuar a nivel de L1, incluyendo las diferencias que presentan las variedades regionales. En un segundo momento se podrá así comprender el sistema fónico de la LE con sus diferentes variantes.

Conclusión

En este trabajo se ha intentado delinear el papel actual que le corresponde al componente fónico en la didáctica de LE. En particular, se ha investigado la cuestión de estudiantes itálofonos de español que, debido a la particular afinidad entre L1 y L2, constituye un caso especial.

Como vimos a lo largo de los tres capítulos, el elemento fónico suele representar el componente lingüístico menos importante en la didáctica y, por eso, su presencia tanto en los manuales como en las clases de LE es generalmente marginal. En los varios métodos de enseñanza que se han sucedido durante el siglo XX al plano fonético se ha atribuido una importancia variable pero, en todo caso, no se ha conseguido encontrar una manera adecuada para integrarlo en la didáctica. En el segundo capítulo vimos cómo esta omisión se acentúa aún más en la enseñanza de ELE, debido principalmente a falsas creencias sobre la facilidad de la pronunciación del español. Sin embargo, se ha demostrado que la adquisición de una buena pronunciación en este idioma no es tan fácil de conseguir dado que, dependiendo de la L1 del aprendiz, emergen diferentes interferencias. En el caso de aprendices itálofonos, la supuesta cercanía entre español e italiano en el plano fonético ha desembocado en un grave descuido y omisión de la pronunciación en la didáctica de ELE.

A pesar del estado general de olvido, en este trabajo se ha evidenciado el papel central que la pronunciación cumple en el proceso comunicativo. En la comunicación oral, además de un contenido pertinente, es esencial que el emisor sepa otorgar al mensaje una forma fónica adecuada y que el receptor pueda decodificar dicha forma. Como vimos, el componente fónico se adquiere en primer lugar en la lengua materna y es el primero en fijarse en la L1. Por eso no es tan fácil deshacerse de él a la hora de aprender otra lengua. Por su parte, en la adquisición de una LE el sistema fónico es el último que se automatiza y es el más afectado por la fosilización. Si reflexionamos sobre los elementos suprasegmentales, que normalmente suelen ser los menos tratados en clase de LE, cuando oímos a un extranjero hablando nuestro idioma tendemos a ser comprensivos antes faltas de léxico o de gramática. Sin embargo, frente a errores en ámbito de entonación solemos ser intransigentes, interpretándolos como faltas de cortesía. Es importante no olvidar que la entonación es parte del conjunto de elementos fónicos de la LE y que como tal puede influir notablemente en el proceso comunicativo.

En la adquisición de la pronunciación de una LE suelen influir diferentes componentes y, en particular, destaca el papel central de la L1. Como vimos, cuando un aprendiz oye una lengua diferente de la suya lo hace a través del filtro fónico de su LM. En los casos de no correspondencia entre L1 y L2 emergen los errores. Dado que cuando se aprende una L2 no se puede olvidar la propia L1, un análisis contrastivo entre los dos idiomas puede ser útil. Es esencial que el profesor tenga información sobre la LM del estudiante para que la enseñanza-aprendizaje de la fonética estén orientados hacia hablantes de orígenes lingüísticos específicos.

En el caso de lenguas afines como el español y el italiano, a primera vista su proximidad podría hacernos suponer poca dificultad en la adquisición de la L2. Sin embargo, las semejanzas conllevan a menudo divergencias sutiles. En una primera fase el aprendiz italófono tiene una enorme ventaja sobre todo en la comprensión oral del español. Esta facilidad de entender la L2 desemboca en una tendencia a descuidar la corrección en términos de pronunciación y la relativa facilidad de comunicación con nativos dirige el aprendiz hacia el mínimo esfuerzo. Pero, para que un intercambio oral sea exitoso, no puede limitarse a que el mensaje sea comprensible sino que hay que cuidar también su forma fónica.

Como vimos en el tercer capítulo, ha sido ampliamente demostrado que en la didáctica de ELE a italófonos no se puede prescindir del componente fónico. A pesar de que los fonemas de las dos lenguas coinciden en gran medida, se suelen detectar considerables contrastes fonéticos, que dan lugar a persistentes fenómenos de interferencia.

Asimismo, en la pronunciación española de un italófono los hábitos prosódicos son los más difíciles de desarraigar y, por eso, necesitan una especial atención en la enseñanza. Sin embargo, suelen ser los que menos atención tienen en los materiales didácticos.

Para poder planear una didáctica de español a italófonos que incluya y valore el componente fónico es esencial partir de un enfoque ecléctico que utilice de cada método lo útil para mejorar el aprendizaje de la pronunciación. Por ejemplo, los ejercicios de base conductista, a pesar de resultar monótonos, si son utilizados adecuadamente y en el momento oportuno, pueden revelarse provechosos para adquirir nuevos hábitos verbales. Del mismo modo, los ejercicios de pares mínimos, especialmente cuando se

logre contextualizarlos, sirven como soporte para el estudio contrastivo de las lenguas. Mucho beneficio se puede obtener también de la aplicación del método verbo-tonal que, como vimos en algunos ejemplos del capítulo dos y tres, apuesta por encontrar la colocación más propicia para poder percibir y luego reproducir un determinado sonido.

Por lo que concierne a las variaciones, vimos que tanto el italiano como el español suelen presentar diferencias en el plano fónico dependiendo de la región en que cada lengua se habla. Es importante que en el proceso de enseñanza el profesor sepa transmitir la variedad que caracteriza el español y que evite convertir su propia pronunciación en norma. Respecto a las variaciones sociales y situacionales se aconseja tomar a referencia la norma de habla culta, puesto que es aquella en la que el estudiante desarrollará la mayoría de sus conversaciones. Igualmente, es esencial que el profesor tenga una preparación sobre las diferentes variedades de italiano dado que, dependiendo de la procedencia del aprendiz, las dificultades que se presentarán podrán subir variaciones.

En la planificación didáctica de ELE a italo-fonos es aconsejable hacer referencia a la propuesta metodológica de Gil Fernández (2007) que vimos en el capítulo dos. Se sugiere empezar por la base articulatoria del español para luego poder entender y asimilar los sonidos y los rasgos prosódicos. Es esencial que tanto el plano segmental como el suprasegmental estén presentes desde el principio y que se desarrollen paralelamente. Esto se revela imprescindible si pensamos que tratar de enseñar aisladamente y descontextualizados los sonidos no es un procedimiento que respeta la realidad de las interacciones comunicativas. Para cada elemento que se presenta en clase es útil pasar por una fase de reeducación del oído, puesto que si no se percibe de manera correcta, muy difícilmente se podrá pronunciar bien. En un segundo momento se puede pasar a una fase de reproducción de modelos propuestos y solamente al final se podrá llegar a una fase de producción libre.

Como vimos, la L1 del aprendiz suele ser esencial en la enseñanza de cada LE. Esto se revela ser aún más importante en el caso en que la L1 y la L2 presenten un alto grado de afinidad. Por eso, para plantear una didáctica de la pronunciación del español a italo-fonos es fundamental hacer referencia a un análisis contrastivo de los dos sistemas fónicos. En el capítulo tres se han delineado las principales diferencias, tanto en el plano

segmental como en el suprasegmental. Este análisis puede ser un válido punto de partida para seleccionar los aspectos que se tratarán en las clases de ELE.

En fin, para remediar de una vez al descuido del elemento fónico en la didáctica de ELE a italo-fonos, se considera imprescindible una actuación al origen del problema. Como ha emergido de la encuesta del capítulo tres, los estudiantes matriculados en cursos universitarios que dan acceso a la enseñanza de ELE en Italia, denuncian la escasez o ausencia del componente fónico en sus manuales y clases. Si en su formación se nota este descuido, esto muy probablemente tendrá consecuencias en la enseñanza futura. Es necesario que los futuros profesores tengan unas bases sólidas en materia de fonética, a partir de su L1 dado que, si no se tiene conciencia del propio sistema fónico, no es posible acercarse al de otro idioma.

Apéndice

Datos completos de la encuesta sobre el componente fónico en los cursos de español en las universidades italianas.

Encuestado	1. ¿Cuántos años llevas estudiando español?	2. Tu nivel actual de español es	inicial	intermedio	avanzado
1	6				1
2	3			1	
3	7			1	
4	4				1
5	3			1	
6	11				1
7	9				1
8	4				1
9	8			1	
10	8				1
11	6				1
12	3			1	
13	10				1
14	9				1
15	8			1	
16	6			1	
17	13				1
18	9				1
19	13				1
20	10				1
21	7				1
22	0		1		
23	4			1	
24	8			1	
25	12				1
26	5			1	
27	14				1
28	10				1
29	9				1
30	12				1
31	6				1
32	10				1
33	2			1	
34	4			1	

Encuestado	1. ¿Cuántos años llevas estudiando español?	2. Tu nivel actual de español es	inicial	intermedio	avanzado
35	12				1
36	8				1
37	9				1
38	10				1
39	7				1
40	6				1
41	5				1
42	6				1
43	5				1
44	8			1	
45	8				1
46	5				1
47	6				1
48	5				1
49	5				1
50	3			1	
51	8				1
52	18				1
53	3			1	
54	6				1
55	9			1	
56	9				1
57	2			1	
58	3			1	
59	9				1
60	9				1
61	3			1	
62	3			1	
63	11				1
64	3				1
65	8			1	
66	2		1		
67	8				1
68	7				1
69	15				1
70	1			1	
71	8				1
72	8				1
73	8			1	
74	3			1	
75	10				1
76	8				1

Encuestado	1. ¿Cuántos años llevas estudiando español?	2. Tu nivel actual de español es	inicial	intermedio	avanzado
77	8				1
78	10				1
79	4			1	
80	2			1	
81	6				1
82	10			1	
83	8				1
84	9				1
85	1			1	
86	5			1	
87	3			1	
88	11				1
89	6			1	
90	5			1	
91	3			1	
92	0		1		
93	4		1		
94	6			1	
95	1		1		
96	1		1		
97	5			1	
98	8				1
99	10				1
100	9				1
101	8				1
102	15			1	
103	5			1	
104	0		1		
105	7			1	
106	4				1
107	0		1		
108	0		1		
109	2		1		
110	9				1
111	1		1		
112	3				1
113	9				1

Enc.	3. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español cuál es la competencia lingüística más importante?	escr.	léx.	oral	gram.	4. ¿En tu opinión, entre estas competencias cuál es la más difícil de alcanzar?	escr.	léx.	oral	gram.
1					1		1			
2				1			1			
3				1						1
4		1					1			
5				1			1			
6		1								1
7				1				1		
8				1				1		
9				1						1
10					1			1		
11				1						1
12			1					1		
13					1			1		
14					1		1			
15				1						1
16					1					1
17		1					1			
18					1			1		
19				1				1		
20		1					1			
21				1						1
22				1					1	
23					1		1			
24		1						1		
25					1					1
26					1			1		
27				1			1			
28					1		1			
29				1			1			
30				1					1	
31				1				1		
32					1					1
33			1				1			
34				1						1
35				1						1
36					1		1			
37			1							1
38				1					1	
39			1				1			
40				1						1

Enc.	3. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español cuál es la competencia lingüística más importante?	escr.	léx.	oral	gram.	4. ¿En tu opinión, entre estas competencias cuál es la más difícil de alcanzar?	escr.	léx.	oral	gram.
41		1								1
42			1					1		
43			1				1			
44				1				1		
45				1						1
46					1					1
47				1						1
48				1			1			
49					1					1
50				1					1	
51		1								1
52				1					1	
53			1							1
54				1			1			
55				1			1			
56			1				1			
57					1			1		
58		1								1
59		1								1
60					1			1		
61			1							1
62				1			1			
63				1				1		
64				1						1
65			1				1			
66					1					1
67				1					1	
68				1				1		
69				1			1			
70			1							1
71				1						1
72				1			1			
73			1						1	
74				1					1	
75					1					1
76				1			1			
77					1		1			
78				1						1
79				1						1
80				1						1

Enc.	3. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español cuál es la competencia lingüística más importante?	escr.	léx.	oral	gram.	4. ¿En tu opinión, entre estas competencias cuál es la más difícil de alcanzar?	escr.	léx.	oral	gram.
81				1						1
82				1					1	
83			1							1
84					1					1
85				1					1	
86				1						1
87				1					1	
88		1							1	
89					1				1	
90				1						1
91				1						1
92				1						1
93					1					1
94				1						1
95				1					1	
96					1					1
97					1					1
98					1					1
99					1			1		
100				1						1
101				1				1		
102				1					1	
103				1				1		
104				1			1			
105			1							1
106				1				1		
107			1				1			
108					1					1
109			1							1
110				1						1
111			1					1		
112					1					1
113				1						1

Encuestado	5. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español que importancia tiene la adquisición de una pronunciación adecuada?	mucha	bastante	poca	para nada
1		1			
2		1			
3		1			
4		1			
5			1		
6			1		
7			1		
8			1		
9		1			
10			1		
11			1		
12		1			
13			1		
14		1			
15			1		
16			1		
17			1		
18			1		
19		1			
20			1		
21		1			
22		1			
23		1			
24			1		
25			1		
26			1		
27			1		
28			1		
29		1			
30		1			
31		1			
32		1			
33		1			
34			1		
35		1			
36			1		
37			1		
38		1			
39			1		
40		1			

Encuestado	5. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español que importancia tiene la adquisición de una pronunciación adecuada?	mucha	bastante	poca	para nada
41		1			
42		1			
43			1		
44		1			
45			1		
46		1			
47		1			
48				1	
49			1		
50			1		
51			1		
52		1			
53			1		
54		1			
55		1			
56		1			
57		1			
58		1			
59		1			
60			1		
61			1		
62		1			
63		1			
64			1		
65		1			
66			1		
67		1			
68		1			
69		1			
70		1			
71		1			
72		1			
73		1			
74		1			
75		1			
76			1		
77		1			
78		1			
79		1			
80			1		

Encuestado	5. ¿En tu opinión, en el aprendizaje del español que importancia tiene la adquisición de una pronunciación adecuada?	mucha	bastante	poca	para nada
81			1		
82			1		
83			1		
84		1			
85		1			
86		1			
87			1		
88			1		
89			1		
90		1			
91		1			
92			1		
93			1		
94			1		
95			1		
96		1			
97			1		
98		1			
99			1		
100			1		
101		1			
102		1			
103		1			
104			1		
105			1		
106		1			
107		1			
108		1			
109		1			
110		1			
111		1			
112		1			
113		1			

Encuestado	6. Intenta recordar los manuales que utilizaste o que estás utilizando para aprender español. ¿En ellos se incluyen ejercicios de pronunciación?	muchos	bastantes	pocos	no presentes
1				1	
2				1	
3					1
4				1	
5				1	
6				1	
7				1	
8				1	
9					1
10				1	
11					1
12				1	
13					1
14					1
15					1
16				1	
17				1	
18				1	
19			1		
20				1	
21				1	
22		1			
23					1
24			1		
25				1	
26				1	
27				1	
28				1	
29				1	
30				1	
31				1	
32				1	
33				1	
34				1	
35				1	
36				1	
37				1	
38				1	
39				1	
40				1	

Encuestado	6. Intenta recordar los manuales que utilizaste o que estás utilizando para aprender español. ¿En ellos se incluyen ejercicios de pronunciación?	muchos	bastantes	pocos	no presentes
41			1		
42				1	
43				1	
44				1	
45					1
46					1
47				1	
48				1	
49					1
50				1	
51					1
52				1	
53				1	
54				1	
55				1	
56			1		
57			1		
58				1	
59				1	
60				1	
61				1	
62					1
63					1
64				1	
65				1	
66					1
67				1	
68					1
69				1	
70				1	
71				1	
72				1	
73				1	
74				1	
75				1	
76				1	
77				1	
78				1	
79					1
80				1	

Encuestado	6. Intenta recordar los manuales que utilizaste o que estás utilizando para aprender español. ¿En ellos se incluyen ejercicios de pronunciación?	muchos	bastantes	pocos	no presentes
81					1
82					1
83				1	
84				1	
85				1	
86				1	
87				1	
88				1	
89					1
90					1
91				1	
92					1
93					1
94					1
95				1	
96				1	
97					1
98					1
99				1	
100				1	
101				1	
102			1		
103				1	
104				1	
105				1	
106					1
107					1
108			1		
109			1		
110				1	
111				1	
112					1
113				1	

Enc.	7. En los cursos de español que has atendido, cuánto tiempo ha sido dedicado a la pronunciación?					8. ¿Durante tu estudio del español, has recurrido al Alfabeto Fonético Internacional?				
		mucho	bastante	poco	nada		mucho	bastante	poco	nunca
1			1						1	
2				1				1		
3				1				1		
4			1					1		
5				1				1		
6				1					1	
7				1				1		
8				1					1	
9				1				1		
10					1			1		
11				1					1	
12				1					1	
13					1				1	
14			1					1		
15					1				1	
16				1					1	
17				1					1	
18			1					1		
19			1					1		
20				1				1		
21				1				1		
22			1					1		
23				1					1	
24				1					1	
25			1						1	
26				1				1		
27				1					1	
28				1				1		
29				1					1	
30				1					1	
31			1					1		
32				1				1		
33			1						1	
34			1						1	
35				1				1		
36			1					1		
37				1				1		
38				1					1	
39				1				1		

Enc.	7. En los cursos de español que has atendido, cuánto tiempo ha sido dedicado a la pronunciación?	mucho	bastante	poco	nada	8. ¿Durante tu estudio del español, has recurrido al Alfabeto Fonético Internacional?	mucho	bastante	poco	nunca
40			1					1		
41			1						1	
42				1					1	
43				1					1	
44				1						1
45				1					1	
46				1					1	
47			1					1		
48				1					1	
49				1					1	
50			1						1	
51				1				1		
52			1						1	
53				1						1
54			1						1	
55				1						1
56		1						1		
57			1					1		
58					1			1		
59				1						1
60				1					1	
61					1					1
62				1					1	
63				1					1	
64				1					1	
65				1						1
66				1					1	
67				1					1	
68				1				1		
69				1					1	
70				1					1	
71				1				1		
72				1				1		
73			1				1			
74			1							1
75				1						1
76				1				1		
77				1					1	

Enc.	7. En los cursos de español que has atendido, cuánto tiempo ha sido dedicado a la pronunciación?	mucho	bastante	poco	nada	8. ¿Durante tu estudio del español, has recurrido al Alfabeto Fonético Internacional?	mucho	bastante	poco	nunca
78					1				1	
79				1				1		
80				1				1		
81				1				1		
82				1				1		
83					1					1
84				1						1
85				1				1		
86				1						1
87				1						1
88				1						1
89				1						1
90				1				1		
91				1						1
92				1						1
93				1						1
94					1				1	
95				1						1
96			1							1
97				1						1
98					1			1		
99				1					1	
100		1								1
101				1						1
102		1								1
103				1						1
104			1					1		
105				1						1
106				1					1	
107		1							1	
108		1						1		
109			1						1	
110		1								1
111			1					1		
112				1					1	
113				1						1

Enc.	9. ¿Además del español, que otro idioma estudias?	10. En comparación con la otra lengua que estudias, por lo que concierne el aprendizaje de la pronunciación, en español es	más importante	igualmente importante	menos importante	mucho menos importante
1	Portugués			1		
2	Alemán			1		
3	Inglés			1		
4	Ruso				1	
5	Inglés				1	
6	Alemán			1		
7	Inglés				1	
8	Ruso					1
9	Inglés			1		
10	Inglés					1
11	Francés					1
12	Inglés			1		
13	Inglés			1		
14	Inglés			1		
15	Inglés				1	
16	Inglés			1		
17	Francés			1		
18	Inglés				1	
19	Portugués			1		
20	Inglés				1	
21	Inglés			1		
22	Francés			1		
23	Inglés			1		
24	Inglés			1		
25	Portugués			1		
26	Inglés			1		
27	Inglés			1		
28	Inglés				1	
29	Inglés				1	
30	Inglés			1		
31	Inglés		1			
32	Francés			1		
33	Inglés				1	
34	Chino			1		
35	Inglés			1		
36	Francés			1		
37	Francés			1		
38	Inglés			1		

Enc.	9. ¿Además del español, que otro idioma estudias?	10. En comparación con la otra lengua que estudias, por lo que concierne el aprendizaje de la pronuncia, en español es	más importante	igualmente importante	menos importante	mucho menos importante
39	Inglés			1		
40	Inglés			1		
41	Inglés			1		
42	Inglés				1	
43	Inglés					1
44	Inglés			1		
45	Inglés			1		
46	Inglés			1		
47	Inglés			1		
48	Inglés			1		
49	Inglés			1		
50	Inglés				1	
51	Francés			1		
52	Inglés			1		
53	Inglés			1		
54	Inglés			1		
55	Inglés			1		
56	Inglés			1		
57	Inglés			1		
58	Alemán			1		
59	Alemán				1	
60	Francés					1
61	Inglés			1		
62	Francés			1		
63	Romano		1			
64	Portugués			1		
65	Alemán					1
66	Inglés			1		
67	Portugués			1		
68	Inglés			1		
69	Ruso			1		
70	Inglés			1		
71	Alemán			1		
72	Inglés			1		
73	Inglés				1	
74	Inglés			1		
75	Alemán			1		

Enc.	9. ¿Además del español, que otro idioma estudias?	10. En comparación con la otra lengua que estudias, por lo que concierne el aprendizaje de la pronuncia, en español es	más importante	igualmente importante	menos importante	mucho menos importante
76	Inglés			1		
77	Ruso			1		
78	Portugués			1		
79	Inglés			1		
80	Inglese			1		
81	Inglés			1		
82	Ruso				1	
83	Inglés			1		
84	Portugués			1		
85	Inglés			1		
86	Alemán			1		
87	Inglés				1	
88	Inglés				1	
89	Inglés				1	
90	Inglés			1		
91	Alemán				1	
92	Inglés				1	
93	Inglés				1	
94	Alemán			1		
95	Inglés			1		
96	Inglés				1	
97	Ruso					1
98	Inglés			1		
99	Inglés			1		
100	Ruso				1	
101	Inglés			1		
102	Inglés				1	
103	Inglés			1		
104	Inglés				1	
105	Inglés			1		
106	Inglés			1		
107	Inglés			1		
108	Alemán			1		
109	Inglés			1		
110	Inglés			1		
111	Inglés			1		
112	Inglés			1		
113	Portugués			1		

Encuestado	11. ¿Al día de hoy, cómo consideras tu pronunciación en español?	excelente	buena	suficiente	escasa	insuficiente
1			1			
2				1		
3			1			
4			1			
5			1			
6			1			
7			1			
8			1			
9				1		
10			1			
11			1			
12			1			
13				1		
14			1			
15				1		
16		1				
17			1			
18				1		
19			1			
20			1			
21			1			
22						1
23			1			
24			1			
25			1			
26			1			
27				1		
28			1			
29			1			
30		1				
31		1				
32				1		
33			1			
34			1			
35			1			
36			1			
37			1			
38			1			
39			1			
40			1			

Encuestado	11. ¿Al día de hoy, cómo consideras tu pronunciación en español?	excelente	buena	suficiente	escasa	insuficiente
41			1			
42			1			
43			1			
44		1				
45			1			
46			1			
47			1			
48				1		
49				1		
50				1		
51		1				
52		1				
53			1			
54			1			
55			1			
56			1			
57				1		
58						1
59			1			
60			1			
61		1				
62			1			
63			1			
64			1			
65			1			
66			1			
67		1				
68			1			
69		1				
70				1		
71			1			
72			1			
73			1			
74				1		
75			1			
76			1			
77		1				
78		1				
79			1			
80				1		

Encuestado	11. ¿Al día de hoy, cómo consideras tu pronunciación en español?	excelente	buena	suficiente	escasa	insuficiente
81			1			
82			1			
83			1			
84			1			
85				1		
86			1			
87			1			
88				1		
89			1			
90			1			
91			1			
92				1		
93				1		
94				1		
95					1	
96				1		
97					1	
98		1				
99			1			
100		1				
101			1			
102		1				
103			1			
104				1		
105				1		
106		1				
107				1		
108					1	
109				1		
110			1			
111				1		
112			1			
113			1			

Bibliografía

- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italiano, el italiano de los españoles*. Milano: LED
- Berlitz, M. (1906). *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos*. Parte española. Boston: Heintzemann. Disponible en: <https://archive.org/details/mtodoberlitzpar01collgoog/page/n8> [Última consulta: 04 de noviembre de 2019]
- Borello, E. (2014). *Val più la pratica che la grammatica*. Storia della glottodidattica. Pisa: Pacini Editore
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica
- Calvi, M. V. (2004). *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, 1, pp. 18-39. España: redELE. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925285> [Última consulta: 16 de octubre de 2019]
- Cantero, F. J. (2003). *Fonética y didáctica de la pronunciación*. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 545-572). Madrid: Pearson Educación. Disponible en: https://www.academia.edu/17541557/Francisco_Jos%C3%A9_Cantero_Serena_2003_Fon%C3%A9tica_y_did%C3%A1ctica_de_la_pronunciaci%C3%B3n [Última consulta: 30 de septiembre de 2019]
- Cestero, A. Penadés, I. editoras (2017). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Formato electrónico
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Última consulta: 20 de noviembre de 2019]

- Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: Acentuación y entonación*. Madrid: Edinumen
- Devís Herraiz, E. (2011) *La entonación del español hablado por italianos*. Publicaciones de la Universidad Complutense 23, pp. 35-58. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38833975.pdf> [Última consulta: 02 de diciembre de 2019]
- Fragapane, F. (2008). *¿Debe ser la didáctica de la fonética española para itálofonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español?* Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, 14, pp. 9-24. España: redELE. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1155e65e-37e6-4b66-9bb2-5faac40750f7/2008-redele-14-01fragapane-pdf.pdf> [Última consulta: 16 de octubre de 2019]
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros
- Gil Fernández, J. editora (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen
- Gil García, T. (2003). *El nivel fonológico de la interlengua de hablantes italianos de español*. Actas del congreso Internacional ‘La lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos’ II, pp. 639, 651. Alicante: Universidad de Alicante. Disponible en: <http://data.cervantesvirtual.com/manifestation/736976> [Última consulta: 15 de noviembre de 2019]
- Gironzetti, E. y Pastor, A. (2008). *¿Te vas de casa o de caza? Propuestas para la enseñanza del sonido /θ/ a alumnos italianos de E/LE*. En J. Martí (Ed.), Teoría y práctica docente. Actas del II Congreso Internacional de lengua, literatura y cultura en ELE. Valencia, 15-17 de mayo de 2008, pp. 147-160. Valencia: JMC. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=333254> [Última consulta: 17 de octubre de 2019]
- Gómez Sacristán, M.L. (1997). *La fonética y fonología en la enseñanza de segundas lenguas*, Carabela, 41, pp. 111-127. Madrid: SGEL. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_111.pdf

[Última consulta: 10 de noviembre de 2019]

Iruela, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras* (tesis doctoral). Barcelona : Universidad de Barcelona

Llisterri, J. (2003). *La enseñanza de la pronunciación*. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), pp. 91-114. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf [Última consulta: 20 de septiembre de 2019]

Lobato, J. S. Gargallo, I. S. (2016). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Martín Sánchez, M. A. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Tejuelo, nº5, pp. 54-70. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> [Última consulta: 10 de octubre de 2019]

Martínez-Atienza de Dios, M. Zamorano Aguilar, A. (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. Tomo II: Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos. España: enClave-ELE

Maturi, P. (2014). *I suoni delle lingua, i suoni dell'italiano*. Bologna: Il Mulino

Meo Zilio, G. (1996). *Lecciones de fonética comparada y didáctica fonética ítalo-hispánicas*. Roma: Bulzoni Editore

Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen

Poch Olivé, D. (2004 a). *La pronunciación en la enseñanza del Español como lengua extranjera*. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, 1, pp. 145-152. España: redELE. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/8197/3d0bf80f9ecbfe0c9324fd54867044fac204.pdf?_ga=2.32546809.699083901.1576597204-1418561224.1576597204 [Última consulta: 15 de noviembre de 2019]

Poch Olivé, D (2004 b). *Los contenidos Fonéticos-Fonológicos* en Sanchez Lobato, J. Santos Gargallo, I. (2004) *Vademécum para a formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Tomo II. Madrid: Sgel

Romero Dueñas, C. (2002). *Tiempo para pronunciar*. Madrid: Edelsa

Saussol, J. M. (1983). *Fonología y fonética del español para italófonos*. Padova: Liviana Editrice

Saussol, J. M. (2001). Las consonantes oclusivas del español y el italiano : estudio contrastivo. Trieste: EUT. Disponible en:
[http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Saussol %20LAS CONS ONANTES OCLUSIVAS.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Saussol_%20LAS_CONS_ONANTES_OCLUSIVAS.pdf) [Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

Páginas web consultadas

Asociación Fonética Internacional. <https://www.internationalphoneticassociation.org/>
[Última consulta: 10 de octubre de 2019]

Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/> *Catálogo de voces hispánicas*
https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/ [Última consulta: 15 de noviembre de 2019]

Centro Virtual Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/> *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
[Última consulta: 8 de noviembre de 2019]

Docente de ELE/2. Materiales didácticos, guías pedagógicas e información para tus clases de español. <https://profesorele2.wordpress.com/2016/12/03/dificultades-y-propuesta-de-intervencion-en-la-ensenanza-de-los-sonidos-vocalicos-del-espanol-para-hablantes-de-la-lengua-nasa-yuwe-analisis-contrastivo/> [Última consulta: 4 de noviembre de 2019]

Llisterrí, J. (2019) *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Universidad autónoma de Barcelona.

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html

[Última consulta: 4 de noviembre de 2019]

Teaching documents. Pietro Maturi, *I suoni delle lingue*.

http://teachingdocumentsmaxneodimio.blogspot.com/2015/09/pietro-maturi-i-suoni-delle-lingue-cap_3.html [Última consulta: 30 de noviembre de 2019]

Riassunto

L'elemento fonico è uno tra i primi componenti linguistici con cui lo studente di una lingua straniera (LS) si confronta dato che tanto la pronuncia quanto la comprensione orale sono indispensabili per poter comunicare in qualsiasi idioma.

In questo lavoro si cercherà di delineare la situazione attuale dell'integrazione della pronuncia nei corsi di LS. In particolare, si analizzerà il caso specifico dell'insegnamento dello spagnolo a italofoni.

Nel corso della storia della didattica di LS si sono susseguiti diversi metodi di insegnamento. A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso si è affermato il metodo comunicativo, la cui priorità è che l'allievo sia in grado di interagire efficacemente nella lingua straniera oggetto di studio. La competenza comunicativa fa riferimento a diverse componenti di tipo linguistico, sociolinguistico e pragmatico. Nelle capacità linguistiche si include la componente fonetico-fonologica che comprende tanto gli aspetti segmentali (singoli suoni) quanto quelli soprasegmentali (prosodici). Nell'ambito dell'apprendimento di una LS l'obiettivo non è quello di conoscere nel dettaglio le caratteristiche di articolazione, acustiche e percettive degli elementi segmentali e soprasegmentali. Sarà invece indispensabile che l'allievo sappia comprendere enunciati orali espressi nella LS e sappia altresì produrli, ovvero pronunciarli.

Nei diversi metodi didattici che si sono alternati nel secolo scorso la pronuncia è stata in genere poco presente. Questo si deve principalmente alla particolare complessità del fenomeno fono-auditivo e alla mancanza di preparazione degli insegnanti di lingua in questo ambito.

Nel metodo tradizionale l'obiettivo principale era che lo studente sapesse interpretare testi scritti. In questo contesto la pronuncia aveva quindi un ruolo marginale. Questo metodo fu duramente criticato e il chiaro bisogno di un cambiamento si materializzò nella fondazione della Associazione Fonetica Internazionale (1886). I linguisti che ne presero parte diedero vita al primo alfabeto fonetico riconosciuto a livello globale e avanzarono importanti proposte volte a migliorare l'insegnamento delle lingue. Le loro idee e investigazioni rivoluzionarie, come la priorità riconosciuta alla lingua orale, sono alla base di metodologie di insegnamento contemporanee. Un'altra opinione diffusa tra i fonetisti di fine ottocento riguarda la rilevanza concessa alla

pronuncia che, con il metodo diretto, inizia ad avere rilievo nella didattica delle LS. Nonostante ciò rispetto al componente fonico il metodo diretto si dimostrò limitato in quanto riteneva che la pronuncia non richiedesse un'attenzione esclusiva e, di conseguenza, i risultati ottenuti non furono molto soddisfacenti.

Intorno agli anni Venti del Novecento si affermarono i metodi audio linguistici. In questa nuova ottica l'acquisizione di una buona pronuncia era un requisito fondamentale che si doveva raggiungere in maniera induttiva partendo dall'uso della LS. La lingua orale era prioritaria e la pronuncia si doveva praticare fin dalle prime lezioni. Tra le carenze principali che portarono al declino di questo metodo si segnalano la mancanza di un apprendimento razionale e la scarsa varietà di esercitazioni che impediva il raggiungimento di obiettivi comunicativi.

Dopo l'epoca strutturalista si diffusero i postulati della fonologia generativa la cui applicazione all'insegnamento della pronuncia di LS non si dimostrò essere particolarmente proficua. Ad ogni modo, i progressi nella teoria grammaticale permisero di superare metodologie dogmatiche e rigide stimolando lo sviluppo della capacità creativa e non ripetitiva. Dalle teorie chomskiane Hymes elaborò il suo ragionamento secondo il quale la competenza grammaticale non era sufficiente per sviluppare quella comunicativa. Questo principio sta alla base del metodo comunicativo che, con l'avanzare degli studi in sociolinguistica e pragmatica, si impose a partire dagli anni Ottanta. Nelle prime fasi, l'attenzione verso il componente fonico fu marginale, dato che si prediligeva il passaggio dell'informazione a scapito della forma. In ogni modo, è innegabile che l'elemento fonico sia centrale in un processo comunicativo.

Nel secolo scorso si sono succeduti diversi metodi, ognuno dei quali ha cercato di scardinare il precedente per imporre una nuova teoria di insegnamento. Con la fine del XX secolo e l'inizio del XXI, si è assistito ad un cambio di tendenze e si è cercato di raggiungere un modello eclettico in grado di includere tutti quegli aspetti che si sono dimostrati proficui nei vari metodi. In questa ottica si inserisce il Quadro Comune Europeo (QCER) (2001). In questo documento infatti non si fornisce una metodologia di insegnamento ma si propone una riflessione costruttiva. Il componente fonico, che nel QCER viene denominato "competenza fonologica", include la capacità ricettiva e produttiva dei fonemi, dei tratti distintivi fonetici, della composizione fonetica delle parole e degli elementi prosodici. Per il QCER la competenza fonologica è parte

integrante degli elementi che un allievo deve conoscere al fine di sviluppare la competenza comunicativa.

Nel corso della storia dell'insegnamento di LS si sono inoltre sviluppati dei metodi specifici per l'insegnamento della pronuncia; fra i più importanti, troviamo i metodi di articolazione e il metodo verbo tonale. I primi si basano su una approssimazione deduttiva e consistono nel fornire agli studenti informazioni sulla corretta articolazione dei vari suoni presenti nella LS. Questi metodi però tendono a trascurare il fattore percettivo e non tengono conto della dinamicità del linguaggio orale.

L'altro modello di insegnamento della pronuncia nella didattica di LS è il metodo verbo tonale. Esso fu sviluppato a partire dagli studi di Guberina su pazienti con problemi uditivi. Il concetto base della sua riflessione si può riassumere in "produciamo o riproduciamo male una lingua perché la percepiamo male". Per Renard, uno dei principali esponenti di questo metodo, si doveva fornire agli alunni il sistema auditivo e di articolazione dei nativi della LS. Tra i diversi meriti riconosciuti al metodo verbo tonale si ricorda la priorità della lingua orale su quella scritta, l'importanza verso la percezione e l'integrazione della pratica della pronuncia in un contesto reale. Inoltre, in questo metodo si riconosceva il ruolo centrale degli elementi prosodici per la comprensione di un enunciato.

Vediamo ora che ruolo ha la L1 sull'acquisizione del sistema fonetico di una L2. Nell'apprendimento della pronuncia di una LS agiscono differenti fattori come l'età, l'attitudine e l'esposizione alla lingua studiata. Un ruolo fondamentale lo svolge senz'altro la L1, dato che il primo componente che si acquisisce nella lingua materna è quello fonico. Tra gli studi più conosciuti in questo ambito si ricorda quello di Troubetzkoy (1939) secondo il quale il sistema fonologico della propria L1 è simile ad un filtro attraverso cui percepiamo ed interpretiamo i suoni della LS.

L'influenza della L1 sull'apprendimento della LS ha dato origine all'analisi contrastiva (AC) che ha avuto particolare applicazione nello studio dell'acquisizione del componente fonico. Anche se essa ha rivelato i suoi limiti non si può negare che la L1 influenzi il processo di apprendimento di una LS. Recentemente si è quindi conformata un'AC rinnovata e meno radicale per la quale è fondamentale indagare e conoscere i processi di transfer dalla L1 alla L2 al fine di pianificare l'insegnamento della LS in funzione dell'origine linguistica dell'alunno.

Vediamo ora come viene affrontata la pronuncia nel caso specifico dello spagnolo lingua straniera (ELE: Español Lengua Extranjera). Se nell'insegnamento delle LS la pronuncia è quasi sempre stata la componente linguistica meno presente, nel caso dello spagnolo LS il grado di disattenzione aumenta notevolmente. Ciò si deve principalmente alla diffusione di false credenze, come la presunta facilità di apprendimento della pronuncia spagnola. Inoltre, tra i docenti di lingua vi è la convinzione che per poter insegnarla sia necessario essere degli esperti fonetisti. Queste credenze però si rivelano essere soltanto dei luoghi comuni dato che gli studenti sono soliti incontrare diversi problemi nell'apprendimento della pronuncia spagnola. È vero che il sistema fonico castigliano presenta minor grado di complessità rispetto ad altre lingue, ma non si deve dimenticare che le difficoltà sono sempre relative e che dipendono in gran parte dalla L1 dello studente. Non è neppure vero che per impartire lezioni di pronuncia sia necessario essere un esperto in fonetica, dato che il componente fonico è uno tra i vari componenti linguistici e richiede la stessa preparazione di altri aspetti come la grammatica o la sintassi.

Nell'affrontare l'insegnamento della pronuncia in una classe di ELE il docente deve previamente porsi delle domande su quale varietà prendere a riferimento. Fra i vari fattori di variazione nel caso dello spagnolo quello geografico è il più investigato. Questa lingua infatti è parlata in moltissimi stati e il numero di parlanti ispanofoni nel mondo è notevole. Le diversità si percepiscono tanto all'interno della penisola iberica quanto nelle varietà americane. Altro fattore di variazione è quello sociale. Con l'avanzare degli studi sociolinguistici negli ultimi anni questo settore si è ampiamente sviluppato. Si è così potuto vedere come la classe di appartenenza di un individuo ne influenzi la forma di parlare nella propria LM. La lingua inoltre cambia in funzione del contesto d'uso.

Nella scelta della varietà utilizzata nella didattica il professore dovrà tener conto di vari fattori: le necessità degli alunni, il contesto in cui si insegna e le finalità dell'insegnamento. Indipendentemente dalla varietà propria del docente, è importante che questa non si converta in norma assoluta. È invece auspicabile trasmettere agli alunni una visione realistica che rispecchi la realtà multiforme della lingua spagnola. Ciò non significa che lo studente dovrà saper esprimersi in tutte le varianti ma che,

qualora entri in contatto con varietà differenti da quella studiata, sia in grado di comprenderle.

Avendo comprovato che nell'insegnamento di ELE non si può prescindere dalla pronuncia, vediamo ora come è possibile includerla nella didattica. Il metodo proposto a continuazione è quello suggerito da Gil Fernández nel suo manuale *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. In primo luogo è necessario iniziare alla base di articolazione. Successivamente si passerà agli elementi prosodici che si dovranno trattare in parallelo con quelli segmentali. Nell'insegnamento di ogni componente è necessario procedere per stadi, cominciando con una fase di "rieducazione dell'udito". In un secondo momento si può passare ad una fase di riproduzione controllata ed in fine ad una produzione libera e creativa.

Il punto di partenza è quindi la base di articolazione che comprende tutti quegli accomodamenti di articolazione del sistema fonatorio che si assumono in preparazione all'emissione orale. Lo spagnolo si distingue per avere una base di articolazione tesa in netta opposizione all'inglese. Per quanto riguarda l'azione della glottide, questa si può definire nella norma. Per lo spostamento della mandibola, questo è decisamente marcato, al pari dell'italiano e in opposizione all'inglese. Nonostante gli studi sull'applicazione didattica della base di articolazione siano ancora pochi, essa sembra essere un elemento fondamentale per avvicinarsi ad un nuovo sistema fonico.

Per quanto riguarda gli elementi soprasegmentali, nello spagnolo i più rilevanti sono l'accento e l'intonazione. Per quanto riguarda l'accento, lo spagnolo tende a marcarlo con una variazione di intensità. In questa lingua esso compie varie funzioni fra cui quella contrastiva, distintiva ed enfatica. La sua posizione è relativamente libera, in quanto può trovarsi in una delle tre ultime sillabe della parola. Con riferimento all'intonazione, essa può veicolare differenti informazioni. Nel piano affettivo il parlante può ricorrere a cambi intonativi per esprimere stati d'animo o il suo umore. Per quanto riguarda i significati di tipo grammaticale, in spagnolo di solito i gruppi intonativi con finale ascendente servono per marcare una certa indipendenza sintattica rispetto a ciò che segue. Inoltre, un ruolo chiave dell'intonazione è quello di permettere la distinzione tra modalità affermativa, interrogativa ed esclamativa. Passando poi all'ambito discorsivo, l'intonazione permette di capire i turni di parola tra due interlocutori e di introdurre nuove informazioni. Infine, con la variazione del contorno

intonativo è possibile esprimere maggiore o minore formalità nel parlato. Dato che un'intonazione inadeguata può danneggiare la comunicazione più di tanti errori grammaticali, è imprescindibile includerla nella didattica di ELE. Per presentarla in classe un esercizio molto utile è quello della segmentazione sia regressiva che progressiva. In questo modo il discente non si concentrerà sul significato dell'enunciato bensì sulla sua intonazione.

Passiamo ora ad analizzare il piano segmentale. Nelle lingue naturali distinguiamo suoni vocalici e consonanti. Il sistema vocalico dello spagnolo è forse uno dei più semplici in quanto dispone di sole cinque unità che possono apparire tanto in posizione atona come tonica. Nonostante la sua apparente semplicità, nell'apprendimento del sistema vocalico spagnolo si riscontrano diverse problematiche, dovute prettamente all'influenza negativa della L1. Per quanto riguarda i suoni consonantici, in spagnolo in base al modo di articolazione si distinguono consonanti occlusive, fricative, approssimanti, affricate, nasali, laterali e vibranti. Secondo il punto di articolazione troviamo consonanti bilabiali, labiodentali, interdentali, dentali, alveolari, palatali e velari. Lo spagnolo si compone così di diciannove fonemi consonantici. Nella realizzazione di questi suoni da parte degli alunni di ELE si registrano differenti problematiche, dovute principalmente all'interferenza con la L1 e alla complessità intrinseca di alcuni foni come, ad esempio la "r polivibrante".

Vediamo ora come il Piano Curricolare dell'Istituto Cervantes (PCIC: Plan Curricular Instituto Cervantes) si occupa del componente fonico. Il PCIC sottolinea ampiamente l'importanza della pronuncia e si esprime a favore di una didattica eclettica che sappia includere i contributi positivi provenienti da ogni metodo di insegnamento. Nel PCIC ritroviamo la divisione in livelli del QCER. Nella fase di approssimazione (livelli A1 e A2) è necessario che l'allievo prenda coscienza delle caratteristiche fondamentali della pronuncia spagnola. Nella fase di approfondimento (livelli B1 e B2) si cerca che l'alunno avvicini il più possibile la sua pronuncia a quella di un nativo spagnolo e che sia capace di esprimere con essa determinati stati d'animo. In fine, nell'ultima fase (livelli C1 e C2) si auspica che la posizione degli organi fonatori sia la più vicina a quella della base di articolazione spagnola.

Vediamo ora qual è la presenza del componente fonico all'interno dei materiali didattici di ELE. In generale i manuali di spagnolo LS si caratterizzano per la carenza di

esercizi di pronuncia. Nei casi in cui questi siano presenti si limitano agli elementi segmentali isolati. Nonostante ciò, i docenti oggi giorno possono contare su numerose risorse presenti in internet e di facile accesso. Inoltre i progressi nella fonetica acustica hanno apportato importanti miglioramenti nell'insegnamento di LS. Un sito molto utile è il *Catálogo de voces hispánicas* che permette di riprodurre campioni orali di lingua spagnola nelle diverse varietà geografiche. Per quanto riguarda l'applicazione della fonetica acustica all'insegnamento delle LS, dei programmi molto utili sono *Speech Analyser* e *Praat* che permettono di effettuare registrazioni e analisi della curva melodica. Con essi è inoltre possibile ottenere la trascrizione ortografica e fonetica. Vi sono poi programmi destinati all'apprendimento della pronuncia come *Fonética: Los sonidos del español* e *Tell me more*.

Come abbiamo visto, nell'insegnamento dello spagnolo in genere non si è soliti prestare molta attenzione alla pronuncia. Si è inoltre sottolineato come la L1 del discente influisca notevolmente nell'acquisizione dell'elemento fonico di una LS. Vediamo ora cosa succede quando la L1 e la LS sono particolarmente affini l'una all'altra ovvero il caso di uno studente italofono di ELE. Come è ben noto sia l'italiano che lo spagnolo derivano dal latino e per questo condividono numerose parole, strutture e suoni. Il senso di familiarità che avverte un italofono verso lo spagnolo (e viceversa) è dovuto al fatto che essi hanno un sistema vocalico molto simile che permette una discreta comprensione già dal primo contatto con la LS. È quindi comune pensare che l'acquisizione dello spagnolo da parte di un italofono (e viceversa) sia un processo facile ma, come vedremo, nonostante le numerose affinità si registrano anche divergenze sottili non sempre semplici da prevedere. Questi luoghi comuni hanno portato a trascurare la didattica di ELE in Italia. Nel caso in cui la LS sia affine alla propria L1 l'allievo potrà godere di un particolare vantaggio iniziale soprattutto nella comprensione. Quando si percepisce vicinanza tra i due codici è inevitabile che si tenda a trasferire elementi dalla L1 alla L2 ma questi transfer possono essere tanto positivi quanto negativi. Nel processo di acquisizione si sono identificate tre fasi principali. Nel primo approccio l'allievo tende a vedere le similarità e per questo percepisce la LS come variante della propria L1. Dopo un periodo di discreti successi si passa ad una fase critica in cui vengono alla luce i casi di transfer negativo che spingono l'allievo ad

allontanarsi dalla L1. Infine, in uno stadio avanzato sembra che lo studente superi la sfiducia intermedia e si dimostri più propenso al transfer.

In genere le difficoltà maggiori di un apprendente italofono che studia spagnolo si registrano a livello di pronuncia dato che è proprio questo l'ambito in cui il peso della L1 è maggiormente percepito. Nonostante l'affinità nel repertorio dei fonemi si registrano numerose divergenze a livello fonetico che creano fenomeni di interferenza persistenti. Nella didattica dell'elemento fonico il rischio maggiore dell'affinità tra L1 e L2 è dovuto alla iniziale facilità di intercomprensione che, inevitabilmente, sfocia in trascuratezza della pronuncia. Per questo si dimostra di particolare interesse un AC tra i due sistemi fonici che permetta all'allievo di riflettere sugli elementi della L1 e L2 che corrispondono e divergono.

Nella didattica di ELE a italofoni è utile che il docente sia al corrente delle numerose varietà regionali e dialettali di cui si compone l'italiano. Nonostante questa lingua sia parlata in un territorio molto meno esteso rispetto allo spagnolo, le differenze tra una zona e l'altra sono notevoli. Le cosiddette varietà regionali, che differiscono dai dialetti, si sono formate a cavallo tra XIX e XX secolo, periodo in cui per la prima volta l'italiano è stato appreso e parlato da gran parte della popolazione. In questo modo la lingua è stata influenzata dalle diverse parlate locali dando origine a questa realtà multiforme. A rendere l'italiano ancora più sfaccettato contribuiscono i numerosi dialetti primari, ovvero di derivazione diretta dal latino che, per la loro evoluzione millenaria, presentano un grado di differenza notevole l'uno dall'altro. Tutte queste variazioni hanno chiare conseguenze nell'apprendimento della pronuncia spagnola e, a seconda della provenienza dell'allievo, si evidenzieranno problematiche differenti.

Per pianificare una didattica della pronuncia spagnola a italofoni è utile effettuare un'AC che metta in luce le somiglianze e differenze tra i due sistemi fonici. Per quanto riguarda il sistema vocalico, le due lingue dimostrano un grado di affinità elevato. Questa somiglianza superficiale è molto spesso sfociata in una semplificazione o omissione di questi elementi dalla didattica, come ha più volte denunciato Saussol (1983, 2001). Da una comparazione dei due sistemi vocalici spicca la presenza in italiano delle varianti aperte di *e* ed *o* [ɛ, ɔ]. Sebbene anche in spagnolo si distinguano variazioni di apertura di queste vocali, è importante sottolineare che tali differenze sono solamente di tipo fonetico e mai fonologico.

Con riferimento al sistema consonantico una delle principali contrapposizioni tra le due lingue è rappresentata dalle consonanti geminate. Queste ultime sono molto frequenti in italiano ma nello spagnolo, ad eccezione di [n], non sono presenti. Se mettiamo in comparazione entrambi i sistemi consonantici notiamo che in spagnolo appare il fonema interdentale /θ/ che invece non è presente in italiano. Gli studenti italofofoni tendono a pronunciarlo in un primo momento come /s/ o ad assimilare questo suono interdentale fricativo al suono affricato alveolare [ts]. Per correggere questo errore Gil Fernández (2007) propone di ricorrere ad esempi in cui la consonante /θ/ sia collocata tra consonanti gravi che ostacoleranno la percezione, e di conseguenza la pronuncia, della acuta [ts]. Altra strategia correttiva è quella di presentare la /θ/ a fine parola ed allungare la vocale che la precede. Un altro suono nuovo per lo studente italiano è il fricativo velare sordo /x/. Nell'approssimazione alla sua pronuncia l'italofono tende a pronunciarlo come [k] o [h]. Inoltre, come fa notare Gil Fernández (2007), molto spesso gli studenti italiani equiparano il suono spagnolo [x] all'approssimante palatale [j]. Per correggere questo errore è necessario che il discente modifichi il luogo e il modo di articolazione. Sarà quindi utile ricorrere ad esempi in cui la [x] si collochi tra vocali chiuse che ostacoleranno la pronuncia delle [j]. Si può altresì ricorrere alla modifica di tratti soprasegmentali, ad esempio rallentando il tempo di eloquio e allargando la durata di [x]. Una questione particolare riguarda le consonanti vibranti. Sia in italiano che in spagnolo troviamo dei suoni vibranti ma la loro categorizzazione e distribuzione è diversa. In castigliano si distinguono [r] polivibrante e [r] monovibrante. Questa opposizione è valida solo in posizione intervocalica. In italiano invece si ha un solo fonema [r] che si realizza con una serie di occlusioni che possono essere da due a quattro. Questo fonema in italiano può presentarsi geminato, ma solamente in posizione centrale di parola. Diversamente, la polivibrante spagnola può comparire a inizio parola, come nel caso di *Roma* ['roma] che un italofofona pronuncia invece ['rooma]. Per quanto riguarda le consonanti velari fricative, se in italiano si distinguono due fonemi /s/ e /z/, in spagnolo ne troviamo solo uno che è /s/. Da quanto emerge dagli studi su alunni italofofoni sembra che il suono /s/ sia uno tra i più problematici della lingua spagnola. Ciò si deve principalmente a differenze di distribuzione. In spagnolo infatti la *s* compare molto frequentemente a fine parola, mentre in italiano tale collocazione è decisamente rara. Altro errore nella produzione

delle consonanti spagnole si registra nel caso delle variazioni fricative dei fonemi occlusivi sonori /b, d, g/ che sono rispettivamente [β], [ð] e [ɣ]. Mentre in italiano questi suoni sono sempre occlusivi, in spagnolo la loro realizzazione in determinati contesti è fricativa. Anche se si tratta di un errore di tipo fonetico è ad ogni modo importante che il discente apprenda a pronunciare correttamente questi suoni.

Per quanto riguarda il piano suprasegmentale i tratti prosodici dell'italiano sono generalmente difficili da sradicare e per molti aspetti si oppongono a quelli dello spagnolo. Nonostante ciò la loro presenza tanto nelle lezioni quanto nei manuali ELE per italofoeni è alquanto esigua. Una differenza sostanziale riguarda l'allungamento vocalico che gli italiani sono soliti trasporre alla loro parlata spagnola. Questo allargamento vocalico, oltre che a ragioni di struttura della lingua, si deve anche al modo con cui l'italiano marca la sillaba tonica. Se lo spagnolo predilige il cambio di tono, in italiano si è soliti marcare la vocale accentata con un allungamento della sua durata. Riguardo all'accento, vi sono inoltre differenti casi di parole omologhe che però variano per l'accento, come ad esempio ita. *farmacia* – spa. *farmacia*. È possibile trovare difformità anche nell'uso che si fa dell'accento. Se in italiano si tende ad usarlo con frequenza per mettere in rilievo un elemento, in spagnolo all'accento enfatico si preferisce il cambio morfosintattico. Per quanto riguarda l'intonazione, nel parlato di studenti italofoeni è possibile percepire numerose divergenze dallo standard spagnolo. Ad esempio si nota l'assenza del primo picco intonativo, che in spagnolo serve a marcare l'inizio del gruppo fonico. Inoltre contorni intonativi interni si realizzano con particolare enfasi rivelando un chiaro accento italiano. Queste caratteristiche non impediscono la conversazione ma, in alcuni casi, l'interferenza della L1 può dar luogo a dei malintesi.

Vediamo ora qual è la situazione attuale dell'insegnamento della pronuncia dello spagnolo in Italia. In generale nell'apprendimento di LS l'alunno italiano è solito presentare particolari problemi nel piano fonico. Purtroppo neppure i professori di LS sono soliti dedicare molta attenzione alla pronuncia e, a loro volta, quando si esprimono nella LS esibiscono spesso un forte accento italiano. Questa trascuratezza verso l'elemento fonico si percepisce anche nell'insegnamento dello spagnolo. Per documentare lo stato attuale della pronuncia nella didattica ELE in Italia è stato somministrato un questionario a studenti universitari italofoeni. La rilevazione dei dati è

stata eseguita nel mese di ottobre 2019 e ha riguardato 113 alunni di spagnolo iscritti ai corsi di Lingue e letterature o di Mediazione linguistica e culturale.

I risultati ottenuti con questa indagine presentano alcune limitazioni dovute al numero ridotto di alunni. La loro provenienza inoltre si circoscrive a poche università del nord Italia. Inoltre il livello di conoscenza dello spagnolo è per la maggior parte dei casi avanzato e quindi non ci è possibile avere una visione omogenea comprendente il livello iniziale e intermedio. Infine il questionario è diretto solamente agli studenti e non ai docenti, per questo non si può avere un'immagine completa sul mondo dell'insegnamento. Ad ogni modo dai dati raccolti emerge che la competenza orale è considerata la più importante ma, allo stesso tempo, è ritenuta la più facile da raggiungere. Per quanto riguarda l'elemento fonico, per gli intervistati è in genere importante ottenere un buon livello di pronuncia tanto quanto lo è per altre lingue in cui la distanza tra ortografia e suono è maggiore. Nonostante ciò gli allievi denunciano una carenza di esercizi di pronuncia nei manuali ELE per italofoni e pure il tempo dedicato a questo aspetto nella didattica è scarso o, in svariati casi, assente. Anche se questo questionario si è limitato ad analizzare le opinioni degli alunni, bisogna ricordare che i corsi di studio da cui provengono gli studenti sono quelli che permettono l'accesso all'insegnamento dello spagnolo nelle scuole pubbliche italiane. Se a livello di insegnamento non si riceve un'adeguata preparazione in materia di componente fonico è difficile che esso venga incluso nella futura didattica. È quindi indispensabile che nei corsi universitari si comprenda l'aspetto fonico; inoltre è importante che il discente abbia in primo luogo una conoscenza adeguata del sistema fonico della propria lingua. Solo così potrà apprendere quello di una LS. Inoltre, come ricorda Meo Zilio (1996), per l'insegnamento della pronuncia sono necessarie solide basi di linguistica generale, nella quale si include anche la fonetica.

In questo lavoro si è cercato di delineare la situazione attuale del componente fonico nella didattica di LS con particolare riferimento alla situazione degli apprendenti italofoni di ELE. Come è emerso nel corso dei tre capitoli, la pronuncia è quasi sempre stata un elemento poco presente nella didattica e nei manuali di LS. Nel caso dello spagnolo la situazione si aggrava, a causa di false credenze sulla facilità del suo sistema fonico. Se poi gli alunni di ELE sono italofoni l'attenzione verso la pronuncia cala ulteriormente, a causa della presunta semplicità dovuta alla vicinanza tra L1 e L2.

Nonostante lo stato di abbandono in cui versa la pronuncia in ambito didattico, si è ampiamente sottolineata l'importanza di questa componente linguistica, soprattutto in un'ottica comunicativa. Dato che il componente fonico è il primo a fissarsi nella L1, esso interferisce notevolmente nell'acquisizione di una L2. L'influenza della L1 è quindi molto forte e, nonostante l'AC abbia i suoi limiti, è essenziale che il docente pianifichi la didattica in funzione della L1 dell'allievo.

Nel caso di lingue affini, la somiglianza che potrebbe essere interpretata come facilità si rivela invece un ostacolo nell'acquisizione della pronuncia della LS. Come si è visto, l'inclusione del componente fonico nella didattica di ELE per italofoeni è invece essenziale, tanto nel componente segmentale quanto in quello prosodico.

Per pianificare una didattica consapevole del componente fonico spagnolo a italofoeni, è importante prendere a riferimento ogni metodo che si sia dimostrato effettivo nell'insegnamento della pronuncia. È inoltre essenziale non trascurare le varianti linguistiche sia dello spagnolo che dell'italiano in quanto esse possono influenzare notevolmente il processo di acquisizione. Si consiglia inoltre di prendere a riferimento la metodologia di insegnamento proposta da Gil Fernández (2007), partendo dalla base di articolazione dello spagnolo per poi affrontare in parallelo il piano segmentale e suprasegmentale. Per ogni componente fonico trattato è utile partire da una fase di rieducazione dell'ascolto, passare per una fase di riproduzione controllata ed infine praticare una produzione più libera e creativa. Nella selezione dei contenuti è inoltre essenziale basarsi su un AC dei sistemi fonici dello spagnolo e italiano, dato che l'influenza della L1 nell'acquisizione della pronuncia della L2 è molto marcata. Infine, per cercare di migliorare l'attuale situazione di trascuratezza del componente fonico nella didattica di ELE a italofoeni è indispensabile agire a livello di corsi universitari che preparano i futuri insegnanti di ELE. In essi è necessario includere una solida base in materia di fonetica, tanto nella L1 quanto nella LS.