



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española

MÁSTER OFICIAL



Máster oficial "La enseñanza de Español como Lengua Extranjera"

Fonética española para italófonos

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

AVTOR: *Roberto Rubio Sánchez*

TVTØR: *Dra. D^a. Carmen Fernández Juncal*

Curso Académico: 2009/2010

Índice de contenidos

1. Introducción	3
2. La norma fonética en la enseñanza de ELE y sus variantes	7
3. Problemas en la adquisición de sonidos de la L2.....	12
3.1. Sonidos que existen en español e italiano.....	13
3.2. Sonidos distintos que no encuentran equivalencia en italiano.....	13
3.3. Sonidos parecidos pero no idénticos	15
4. El acento y la entonación.....	21
5. Actividades.....	29
5.1. Nivel inicial.....	30
5.2. Nivel intermedio.....	34
5.3. Nivel avanzado-superior.....	38
6. Conclusión	41
7. Referencias bibliográficas	43

1. Introducción

Se dice que la fonética española es muy fácil de aprender, fundamentalmente porque en ella la distancia entre la pronunciación y la ortografía es más corta que la que existe en otras lenguas de nuestro entorno (inglés y francés, por ejemplo). En cierto sentido puede ser considerada más simple, puesto que en otros idiomas un mismo sonido puede ser representado por varias grafías, pero ello no significa que los fonemas del español no planteen problemas a sus aprendices, como veremos a lo largo de este trabajo.

Nuestro propósito es enfocar algunas de las trampas más frecuentes con las que tropiezan los itálofonos a la hora de estudiar la fonética española; además, trataremos el asunto de las variedades del español y la adopción de una norma en la clase de ELE. Por último, añadiremos un estudio, aunque sea sumario, de la entonación, factor muchas veces poco considerado en el aula de ELE. Seguidamente, presentaremos algunas actividades, clasificadas por niveles, que puedan ayudar a prevenir o solucionar los problemas existentes en la adquisición de los sonidos de la L2.

Sin embargo, antes de empezar este trabajo es indispensable plantearse unas cuestiones fundamentales: ¿es necesario dedicar tiempo al perfeccionamiento de la pronunciación?, ¿se debe enseñar fonética?, ¿en qué momento del aprendizaje hay que introducirla en el aula?

La fonética es parte constitutiva y fundamental de una lengua y es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar. No se puede considerar que un estudiante haya llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de un idioma extranjero si su pronunciación es muy defectuosa.

Además, la corrección fónica no solo es determinante en la comunicación, sino que influye decisivamente en la consideración hacia el hablante y en su aceptación social. Por lo tanto, esta competencia debe ser adiestrada sistemáticamente en el aprendizaje para impedir la fosilización de errores.

Está comprobado que, salvo casos excepcionales, las faltas de los alumnos se pueden predecir, pues responden a una sistematización controlada por la llamada *sordera o criba fonológica*. Este término fue acuñado por N. Troubetzkoy en 1939, mientras que Raymond Renard, seguidor del método verbo-tonal, lo define de la siguiente manera:

*Nuestro sistema lingüístico condiciona nuestra percepción de los sonidos del habla. (...) Así va constituyéndose la criba fonológica, sistema de escucha controlada por nuestro sistema fonológico y que nos impide el percibir correctamente los sonidos de un idioma extranjero. De lo dicho se deduce la necesidad de una educación de la audición de la lengua extranjera.*¹

Por lo tanto, este fenómeno se explica como la mediatización que sufre el oyente en la percepción – o el hablante en la emisión – de los sonidos no existentes en su propia lengua. Así, el “acento extranjero” no depende solo de que el aprendiz no sea capaz de pronunciar determinado sonido, sino más bien de que no interprete de forma correcta los sonidos de la L2, asimilándolos a otros que considera parecidos en su lengua materna.

Veremos más concretamente los problemas causados por la sordera fonológica en los siguientes apartados de este trabajo, centrándonos en el estudio de las diferencias fonéticas entre italiano y español que constituyen las mayores dificultades para los aprendices itálofonos, cuya L2 es el español.

Asimismo, tenemos que destacar que la sola articulación correcta de los sonidos no es suficiente para lograr una pronunciación eficaz puesto que el alumno también ha de fijarse en la prosodia, responsable, en gran medida, de la pronunciación nativa. Pese a que algunas teorías defienden que se trata de un fenómeno de adquisición automática, parece que este hecho no es cierto: en el “continuo fónico” algunas palabras se acentúan, se unen a otras y se entonan de una manera determinada según la situación y la intención comunicativa. Entonces, para lograr un aprendizaje óptimo de la LE, es necesario que los alumnos adquieran también los componentes

¹ Labrador Gutiérrez y Fernández Juncal (1994), pág. 271.

fundamentales de la prosodia (acentuación, ritmo, entonación) mediante las explicaciones pertinentes y unos ejercicios específicos.

En lo que se refiere a los niveles de enseñanza, Ann Baker apunta dificultades en la introducción de la fonética a grupos iniciales:

One of the main problems of finding pronunciation material for students at beginner and elementary levels is the students' limited knowledge of vocabulary and structures and the resulted meaninglessness of much pronunciation practice material produced for them.²

Sin embargo, defiende la necesidad de introducir una pronunciación correcta desde el principio:

Mistakes which have been repeated for years are impossible to eradicate. The long-term answer to this problem of the 'fossilised accent' is to begin teaching pronunciation from the first week of a beginners' course.³

Nosotros compartimos esta perspectiva metodológica desde todos los puntos de vista. Por ello, aunque es difícil establecer una progresión en la enseñanza de la competencia fónica, parece útil establecer una jerarquía de errores para programar el desarrollo de los contenidos en el aula. Siguiendo un criterio comunicativo, como sugiere Ramos Oliveira (2009: 8), podríamos realizar una clasificación, diferenciando tres categorías:

- 1) Problemas que impiden la comunicación.
- 2) Problemas que dificultan pero no impiden.
- 3) Problemas que no dificultan aunque delatan.

Así, resulta evidente que los errores más graves son los que más dificultan la comprensión, por lo que su corrección debería efectuarse desde los niveles más bajos, junto con la entonación de preguntas y respuestas. En un nivel intermedio se abordarían archifonemas y alófonos, y esquemas entonativos de sorpresa, temor, alegría. Para los niveles avanzado y superior, en cambio, se dejarían los matices más complejos de entonación (ironía, énfasis, etc.) y pronunciación.

² *Ibid*, pág. 270.

³ *Ibid*, pág. 271.

En todo caso, el profesor debería adaptar la enseñanza a las necesidades y problemas concretos de sus alumnos, adoptando distintos métodos y técnicas para lograr un aprendizaje eficaz del componente fónico, intentando armonizar, con un enfoque ecléctico, clases teóricas y prácticas comunicativas.

2. La norma fonética en la enseñanza de ELE y sus variantes

Antes de centrarnos en el estudio contrastivo propiamente dicho, cabe hacer unas observaciones acerca de la norma fonética que un profesor tiene que adoptar en una clase de ELE. Esta cuestión resulta de especial relevancia puesto que, de la misma manera que ocurre con otras lenguas de importancia internacional similar, como el inglés o el francés, el español se habla de distintas formas. Así, al igual que no se habla el mismo inglés en Estados Unidos, Inglaterra o Australia, o el mismo francés en Bélgica, Francia o Canadá, tampoco se habla el mismo español en España, México o Argentina. Estas discrepancias se pueden observar en diversos aspectos de la lengua, tanto en el léxico, en la morfología y en la sintaxis como en la pronunciación y en la entonación, que varían notablemente de un país a otro, lo que nos demuestra que el español es, en realidad, un mosaico de variedades y no una lengua totalmente uniforme.

Tales diferencias en el sistema lingüístico se deben principalmente a tres factores: variación geográfica o diatópica, variación social o diastrática y variación situacional o diafásica (Poch Olivé, 1999: 48-53).

La variación diatópica es aquella que está relacionada con la situación espacial; con este factor se observa que la lengua se habla de forma diferente dependiendo de la zona geográfica. Por ejemplo, en España, no se habla de la misma manera en Castilla y León que en Andalucía, por no citar las comunidades con otras lenguas co-oficiales, las cuales influyen en cierta medida en las características del español de dichos territorios. Por otro lado, es lógico que estas diferencias se presenten en escala aún mayor entre los países hispanoamericanos, en los que también se dan unas diferencias considerables en la forma de hablar, no solo entre las distintas naciones, sino incluso en el interior de cada país.

En segundo lugar, la variación diastrática es la que está relacionada con la clase social a la que pertenecen los individuos. Así, por ejemplo, dentro de una misma

ciudad, los habitantes de un barrio de elevado poder adquisitivo, pertenecientes a la clase alta, y los de un barrio popular hablan de forma distinta.

Por último, la variación diafásica es aquella que se refiere a la situación de comunicación. En otras palabras, dependiendo del grado de formalidad de la situación, el hablante presta mayor o menor atención a su forma de hablar. De esta manera, en una situación formal – como puede ser una tutoría con un profesor – el individuo cuida más los distintos aspectos lingüísticos (léxico, pronunciación, etc.), mientras que en una situación informal – por ejemplo ir a tomar unos pinchos con los compañeros de clase – el individuo se relaja y descuida estos aspectos lingüísticos. Este fenómeno se da en todas las zonas geográficas, independientemente de la clase social a la que pertenezca el individuo.

Centrándonos en el ámbito fonético, como hemos mencionado anteriormente, no todos los hablantes que tienen el español como lengua materna pronuncian los sonidos de la misma manera. Ante esta realidad multiforme que ofrece el español hablado, el profesor de ELE tiene que reflexionar sobre qué norma del español tiene que enseñar en clase y cuándo introducir las demás variedades a lo largo del proceso de aprendizaje.

En primer lugar, es fundamental destacar que todas las variedades geográficas del español son válidas a la hora de enseñarlas en una clase de ELE. Sin embargo, hay profesores que fuera del aula utilizan una norma y dentro de ella emplean otra – la que ha sido considerada tradicionalmente como norma de prestigio. Con esto, el docente estaría sugiriendo al alumno, de manera implícita, que hay una norma más importante que otra, cuando en realidad lo que se debería presentar a los estudiantes es que la lengua española no es uniforme, y que, por tanto, no existe una única forma de hablar que pueda ser considerada correcta o mejor que las demás.

No obstante, hay que tener en cuenta que el profesor, entre todas las variedades, siempre tiene que escoger *una y culta* (Mangado Martínez, 2007: 54). En primer lugar, el docente tiene que elegir *una* variedad, pues no es viable enseñar todas al mismo tiempo. Por otro lado, tiene que decidirse por una norma *culta*, ya que ésta

suele disponer de mayor homogeneidad, unidad, estabilidad y prestigio que las variedades populares. Según Lope Blanch (2001): «hay menos diferencias entre dos normas cultas de diferentes países, que entre las normas culta y popular de una misma ciudad». Además, los estudiantes siempre esperan que se les dote de un instrumento de comunicación culto.

Esto no quiere decir que la norma culta de la enseñanza tenga que ser artificial o abstracta, como el español estándar panhispánico que intentó difundirse en los años sesenta en España, por medio de películas y series norteamericanas dobladas a nuestra lengua con un particular seseo y ciertas expresiones extrañas para el público español.

De hecho, esta variedad uniforme e ideal no es viable en la modalidad oral, pues no existe y, además, sería muy complicada de alcanzar. Asimismo, los materiales didácticos que utilizan esta norma fonética no deberían ser empleados en el aula de ELE, ya que lo que se busca en primer lugar es que el alumno no perciba demasiada distancia entre lo que su profesor le enseña en clase y lo que puede llegar a oír en la calle o en cualquier medio de comunicación en la L2.

Por tanto, parece que lo mejor es partir de una norma ejemplar territorial. La elección de dicha norma dependerá de tres elementos: el país en el que se vaya a enseñar, las necesidades e intereses de los alumnos, y, fundamentalmente, del propio profesor (Mangado Martínez, 2007: 56). Por ejemplo, si un docente enseña español en un país de habla hispana, lo normal es que elija utilizar la norma culta de la zona geográfica en la que está impartiendo clase. Sin embargo, si se encuentra en un país en el que el español no es el idioma oficial, las necesidades e intereses de los alumnos adquirirán mayor importancia, es decir, se tendrán en cuenta los motivos por los que estudian el idioma, para qué lo estudian, dónde y con quién lo van a utilizar.

La tercera y última variable está representada por el mismo profesor, considerado el elemento fundamental de la tríada. Aunque es cierto que el docente tiene que tener en cuenta las otras dos variables, éstas no tienen que suponer un choque con sus propios rasgos cultos. En otras palabras, un profesor distinguido de

/s/⁴ y /θ/ no debería pronunciar como si fuese seseante, al igual que un profesor que sesea no debería articular como si fuese distinguidor de /s/ y /θ/.

En lo que se refiere a las demás normas cultas, éstas se irán introduciendo progresivamente, aunque no en los niveles iniciales para evitar posibles interferencias en el aprendizaje. Por ello, el profesor de ELE tendrá que dominar las características de la variedad culta que ha elegido como referencia y, además, conocer las coincidencias y discrepancias con las otras variedades. Sin embargo, se deberá aclarar a los alumnos que lo importante es que sepan comprenderlas y no necesariamente pronunciarlas ni utilizarlas todas.

Si nos centramos en el análisis de la variación diafásica y diastrática en ámbito fonético, podemos ver cómo éstas también tienen una gran importancia, pues junto a cada norma culta existen múltiples variantes populares, vulgares o desprestigiadas. Por ejemplo, un individuo de clase baja que vive en un barrio popular de la Ciudad de México no tendrá la misma pronunciación ni la misma prosodia que un sujeto de clase alta, y esa misma persona no articulará los sonidos de la misma manera con su familia que en un acto público. Aunque muchas veces estas variantes no tienen ningún valor sociolingüístico, otras veces constituyen unas marcas que caracterizan a una comunidad de habla determinada (por ejemplo: ceceo, participios en [-año], [-ao], [-au]) y, en ocasiones, llegan incluso a estigmatizarla.

Sin duda, el estudiante de ELE tiene que tener conciencia de estas diferencias, que el profesor tendrá que introducir poco a poco en clase. Obviamente, estos matices se irán complicando cuanto mayor sea el nivel de los alumnos; en todo caso, no se deberían presentar nunca antes de que tuviesen asentada la norma culta, que seguirá representando el punto de referencia para los aprendices.

A la hora de trabajar la pronunciación y la prosodia en la clase de ELE, el intento de transmitir a los alumnos la idea de la coexistencia de unidad y diversidad en la fonética del español se puede lograr a través de diferentes medios.

⁴ Todos los símbolos fonéticos que aparecen en el trabajo pertenecen al sistema del Alfabeto Fonético Internacional (AFI – IPA).

Evidentemente, es importante que los aprendices entren en contacto con muestras reales de la lengua (grabaciones de radio, programas o series de televisión, anuncios, etc.), para que se den cuenta de la existencia de determinados fenómenos. La explotación de este material puede ser muy variada, como veremos más adelante en este mismo trabajo; en cualquier caso, se debería hacer hincapié en su faceta comunicativa, para lograr asociar a la competencia fónica otras competencias igualmente fundamentales (sociolingüística, cultural, pragmática, etc.).

Para concluir este apartado, me gustaría señalar que sea cual sea la norma elegida y sea cual sea la metodología adoptada para enseñarla, lo importante es dotar al aprendiz de los conocimientos lingüísticos necesarios para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le haga capaz de orientarse también entre las demás variantes del español. Por tanto, no solo es fundamental qué variedad enseñar, sino sobre todo qué destrezas van a necesitar los discentes a la hora de enfrentarse a cualquier variedad que puedan encontrarse en su camino.

En todo caso, antes de seguir con nuestro estudio, es fundamental aclarar que la norma fonética a la que haremos referencia en nuestras explicaciones es la norma culta del centro y norte de España, que se caracteriza, frente a las otras normas, por unos rasgos determinados, entre ellos la distinción /s/ - /θ/, el yeísmo (excepto en algunas zonas rurales), la conservación de vocales en posición final de sílaba, la pronunciación apicoalveolar de /s/ y la pronunciación fricativa sorda de /x/ (Gil Fernández, 2007).

3. Problemas en la adquisición de sonidos de la L2

Como hemos adelantado en la introducción de este trabajo, nuestro propósito es realizar un estudio contrastivo sobre los problemas del aprendizaje de lenguas afines como el italiano y el español, en este caso, más concretamente, el aprendizaje de español por parte de estudiantes itálofonos.

De las varias analogías que existen entre estos dos idiomas, muchas – y no poco relevantes – se sitúan en el plano fonológico. Sin embargo, este hecho puede considerarse como un arma de doble filo: mientras que, por un lado, representa un estímulo para los aprendices – ya que afrontan el estudio de la L2 con optimismo – por otro, induce a conferirle una escasa centralidad a la fonética, lo que puede constituir un límite notable en una perfecta automatización de la pronunciación de la LE.

Está comprobado que las dificultades fonéticas que los itálofonos encuentran al aprender los sonidos españoles están causadas, en su mayoría, por la interferencia interlingüística y por la asimilación de sonidos españoles a la pronunciación italiana, fenómeno originado por la sordera fonológica.

En nuestro trabajo seguiremos el criterio de similitud fonética introducido por Flege (Fragapane, 2008), según el cual un estudiante itálofono que se acerca a la fonética española, se topará con tres situaciones diferentes:

- 1) Sonidos que existen en español e italiano.
- 2) Sonidos distintos que no encuentran equivalencia en el otro idioma.
- 3) Sonidos parecidos pero no idénticos.

A continuación, analizaremos de manera más detallada cada uno de estos tres casos.

3.1. Sonidos que existen en español e italiano

Evidentemente, esta situación representa el nivel de dificultad más superficial; el problema puede surgir cuando estos mismos sonidos se realizan con una diferente entonación o intensidad. En general, podemos afirmar que el italiano y el español poseen distinta economía de la tensión articulatoria. De esta manera, Carrascón Garrido (2003: 1-2) sostiene que, en términos fonéticos, se articula con mayor energía en italiano que en español; de ahí que se hable de una articulación “fuerte” del italiano, frente a una articulación “lene” del español.

Por otro lado, Arroyo Hernández (2009: 69) explica que «el italiano, que aprovecha sistemáticamente la cantidad, utilizaría para la articulación fónica una tensión mayor que el español, que no reconoce a la duración ni a la geminación un valor fonológico». Este hecho lo podemos comprobar observando que en italiano todas las consonantes se pueden geminar, mientras que en español solamente puede aparecer geminada la “n”, como por ejemplo en la palabra “innato”.

Esta mayor tensión articulatoria por parte de los hablantes itálofonos suele ser uno de los rasgos que caracterizan el “acento extranjero” cuando hablan español; por ello, hay que prestar atención a este aspecto y trabajarlo detenidamente en clase.

3.2. Sonidos distintos que no encuentran equivalencia en italiano

En este caso, la dificultad es mayor, puesto que el alumno se enfrenta a sonidos que desconoce en su lengua materna. Por tanto, el aprendiz debe necesariamente adquirir un nuevo gesto articulatorio para poder comunicarse correctamente con los hablantes nativos, pues, en el caso de no conseguirlo, tendrá dificultades en la comunicación (Poch Olivé, 1999: 73). No obstante, al no existir dichos sonidos en su

LM, el estudiante puede llegar fácilmente a adquirir una pronunciación cercana a la nativa, ya que no sufrirá interferencias con su L1.

Centrándonos en nuestro estudio contrastivo, en italiano, a diferencia del español, no existen el sonido interdental sordo /θ/, ni el sonido fricativo velar sordo /x/.

1) El fonema /θ/: fricativo interdental sordo

El uso del fonema fricativo interdental sordo /θ/ es minoritario entre los hispanohablantes, puesto que no existe ni en América ni en el sur de España; en estas zonas se emplea el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en su lugar. No obstante, el sonido /θ/ se utiliza en la norma del norte de España y su uso permite realizar la distinción de parejas como caza /'kaθa/ y casa /'kasa/. Independientemente de la norma culta del profesor, es necesario que el alumno sea consciente de esta diferenciación, aunque solo sea para percibirla y saberla reconocer auditivamente.

2) El fonema /x/: fricativo velar sordo

En el mundo hispano, el sonido /x/ se articula de diversas formas. Así, en el norte de la Península Ibérica su pronunciación es fricativa velar sorda, mientras que en la mayor parte de América, Andalucía e Islas Canarias se aspira y en ciertas zonas de México y Chile adelanta su zona de articulación ante vocal anterior.

Dado que en italiano no existe este sonido, uno de los errores que puede surgir tratando con aprendices itálofonos es que, en su lugar, se articule la aproximante palatal [j]. Por lo tanto, el profesor debe prestar atención y corregir el error antes de que el alumno lo pueda fosilizar.

Español		Italiano	
Grafema	Fonema	Grafema	Fonema
<z> + a, o, u	/θ/-s/	<c> + e, i	/tʃ/
<z> en posición final		<z> + e, i	/dz/ /ts/
<c> + e, i			
<j> + a, e, i, o, u	/x/	<g> + e, i	/dʒ/
<g> + e, i		<g> + a, o, u	/g/
<ca z a>	/θ/		
<lá z iz>	/θ/		
<ce n icero>	/θ/		
<ja m ón>	/x/		
<ge n te>	/x/		

3.3. Sonidos parecidos pero no idénticos

Este último caso es el que más problemas plantea a los aprendices y, por lo tanto, es el más difícil de perfeccionar: se trata de sonidos que coinciden aparentemente en ambos idiomas pero que, en realidad, son diferentes. Dado que, en este caso, los errores no dificultan la comunicación, a menudo el estudiante no ve la necesidad de aprender el uso correcto de tales fonemas. No obstante, hay que animar a los alumnos a que se corrijan, pues de no hacerlo, pueden fosilizar sus errores y, por tanto, su “acento extranjero” se hará permanente.

1) El fonema /b/ y sus alófonos [b] y [β]

En italiano, el fonema /b/ siempre presenta realizaciones oclusivas [b], mientras que en español cambia su pronunciación dependiendo del contexto en que se encuentre. Esto se debe a que, en la cadena hablada, los sonidos vecinos ejercen una influencia sobre este fonema, que hace que se transforme en mayor o menor medida (Frías Conde, 2001: 9). Así, la oclusiva bilabial sonora [b] en español aparece en

posición inicial absoluta, después de pausa y después de consonante nasal. En los demás contextos se emplea el alófono fricativo bilabial sonoro [β].

Por otro lado, es preciso señalar que en italiano existe el fonema fricativo labiodental sonoro /v/, sonido que no aparece en español, pues en su lugar, dependiendo del contexto que rodee al fonema, se emplea la oclusiva bilabial sonora [b] o la fricativa bilabial sonora [β].

Español			Italiano		
Grafema	Fonema	Alófono	Grafema	Fonema	Alófono
 <v>	/b/	[β]	 <v>	/b/ /v/	∅
<bote>	[b]		<botte>	[b]	
<vaso>	[b]		<lobo>	[b]	
<lobo>		[β]	<vaso>	/v/	
<revolución>		[β]	<cavo>	/v/	

2) El fonema /d/ y sus alófonos [d] y [ð]

Al igual que ocurría en el caso anterior, tanto en español como en italiano existe el sonido oclusivo dental sonoro [d], pero mientras que en italiano se emplea siempre, independientemente de los sonidos que le rodeen, en español aparece en posición inicial absoluta, después de pausa, después de consonante nasal y después de consonante lateral. En los demás contextos se emplea el alófono fricativo dental sonoro [ð].

Español			Italiano		
Grafema	Fonema	Alófono	Grafema	Fonema	Alófono
<d>	/d/	[ð]	<d>	/d/	∅
<dinero>	/d/		<denaro>	[d]	
<donde>	/d/		<donde>	[d]	
<cada>		[ð]	<cadere>	[d]	
<dedo>		[ð]	<dedalo>	[d]	

Por otro lado, el fonema /d/ en posición implosiva (final de sílaba) y en final de palabra presenta varias realizaciones en español, aunque ninguna de ellas es oclusiva.

"ciudad"	[θ], fricativa interdental sorda: [θjuðaθ]
	∅, cero fónico: [θjuða]
	[ð̟], fricativa ensordecida débil: [θjuða̟]

En Hispanoamérica, Andalucía e Islas Canarias se suele optar por el cero fónico, es decir, el sonido en cuestión no se pronuncia. En cambio, en el español del centro y norte de España, éste suele aparecer como fricativa interdental sorda o como fricativa ensordecida débil. Por tanto, al presentar una pronunciación más relajada, la diferencia es aún mayor con la oclusiva italiana.

3) El fonema /g/ y sus alófonos [g] y [ɣ]

En este caso, al igual que en los anteriores, la realización oclusiva velar sonora [g] existe tanto en italiano como en español, utilizándose en italiano en todas las distribuciones, mientras que en español aparece en inicio absoluto, después de pausa y después de consonante nasal. En el resto de los casos presenta la realización fricativa velar sonora [ɣ].

Español			Italiano		
Grafema	Fonema	Alófono	Grafema	Fonema	Alófono
<g> + a, o, u	/g/	[ɣ]	<g> + a, o, u	/g/	∅
<guerra>	/g/		<guerra>	/g/	
<ganga>	/g/		<gambero>	/g/	
<belga>		[ɣ]	<belga>	/g/	
<agua>		[ɣ]	<iguana>	/g/	

4) El fonema /r/: la vibrante múltiple

En español, dependiendo del contexto en el que se encuentre el fonema, se usa la vibrante simple /r/ o la vibrante múltiple /r/. De esta manera, la vibrante simple aparece siempre en final de sílaba o palabra y después de consonante en la misma sílaba, como en b[r]uja; mientras que la vibrante múltiple tiene lugar a comienzo de palabra y tras consonante en sílaba diferente, como en hon[r]ado (Gil Fernández, 2007: 487). Ambas consonantes se oponen nada más en posición intervocálica: *pero* – pe[r]o, frente a *perro* – pe[r]o (Frías Conde, 2001: 14).

La vibrante múltiple causa ciertos problemas a los hablantes itálofonos, puesto que en la mayoría del territorio italiano solo existe la vibrante simple. Sin embargo, es necesario destacar que en el sur de Italia sí existe la vibrante múltiple /r/, aunque ésta presenta dos vibraciones, frente a las tres del español. Por lo tanto, dependiendo del origen del estudiante, le costará más o menos adoptar el nuevo fonema.

5) El fonema /s/: fricativo alveolar sordo

En español, la realización de la /s/ es siempre sorda [s], excepto delante de consonante sonora, donde la fricativa alveolar presenta sonoridad [z]. Este caso, no supone ninguna dificultad para el hablante itálofono, ya que en su LM ocurre lo mismo, es decir también se sonoriza la /s/ cuando aparece delante de consonantes sonoras. Sin embargo, los problemas aparecen en el caso de la /s/ intervocálica, sobre todo si el hablante procede del norte del país, donde se emplea la fricativa sonora [z] de manera sistemática. De este modo, si el profesor conoce el origen del aprendiz, podrá prevenir el error de inmediato.

Además, cabe destacar que las realizaciones de la /s/ en el castellano del centro y del norte de España son apicoalveolares, mientras que en Andalucía y Latinoamérica la realización es predorsoalveolar. En cambio, la /s/ italiana cambia el punto de articulación dependiendo del contexto y del origen del hablante; así, tradicionalmente ha sido clasificada como alveolar, dental o alveodental (Arroyo Hernández, 2009: 64). No obstante, pese a esta amplia variedad, podemos afirmar que las realizaciones italianas se caracterizan, frente a las castellanas, por una posición más adelantada de la lengua. Estas realizaciones más adelantadas se diferencian en mayor medida de las castellanas que de las andaluzas.

Por otro lado, otro de los rasgos que caracterizan la /s/ de la interlengua de los aprendices itálofonos de ELE es su mayor duración y mayor tensión. Esto se debe a que, como hemos comentado anteriormente, el italiano es una lengua más enérgica que el español, y el hablante extranjero siempre tiende a trasladar rasgos de su LM a la L2.

Para concluir el apartado de las consonantes, cabe hacer una reflexión: como hemos podido comprobar en los ejemplos que acabamos de presentar, los problemas de pronunciación de la L2 no solo dependen de los sonidos que no aparecen en la LM de los aprendices, sino que también pueden deberse a sonidos que existen en ambas lenguas, pero que aparecen en posiciones distintas en la palabra, es decir, presentan diferente distribución (Poch Olivé, 1999:71).

5) Las vocales

Otro aspecto que debemos destacar es el hecho de que también la pronunciación de las vocales difiere ligeramente entre español e italiano. Por un lado, el español posee cinco fonemas vocálicos, mientras que, por otro, el italiano posee siete, puesto

que realiza una distinción entre /e/ - /ɛ/ y /o/ - /ɔ/. No obstante, esta diferenciación solo se observa en el centro de Italia, pues en el norte y en el sur no existe dicha distinción. Por lo tanto, se podría decir que la gran mayoría de hablantes de ambos idiomas comparten el siguiente sistema vocálico:

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Media	e		o
Baja		a	
	No redondeadas		Redondeadas

Sin embargo, un elemento característico del ritmo y la entonación italiana es el llamativo alargamiento vocálico, sobre todo en sílaba tónica, que causa divergencias respecto a la prosodia española. El hablante tiende a trasladar este rasgo propio de su LM a la interlengua, provocando un alargamiento excesivo de las vocales cuando habla español. Por lo tanto, deberemos dedicar tiempo en clase a reducir la duración de las vocales.

4. El acento y la entonación

Como señala Gil Fernández (2007: 99): «la aspiración de la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras es llegar a “sonar” como un nativo». Para ello, no solo basta con dominar la gramática, ni siquiera con ser capaz de pronunciar correctamente los sonidos ajenos a la LM, sino que, además, el alumno tendrá que dominar dos elementos que son propios de cada idioma: el acento y la entonación.

En primer lugar, parece necesario aclarar que el acento gráfico y el acento fónico son dos conceptos diferentes. El acento gráfico o *tilde* es una marca que llevan en la escritura algunas sílabas con acento fónico; el acento fónico, en cambio, aparece en todas las palabras. En resumen, se trata de un rasgo fonético distintivo que consiste en poner en relieve una unidad de la cadena fónica con respecto a las unidades vecinas. Por lo general, este relieve recae sobre una vocal, núcleo de la sílaba; como consecuencia, los demás elementos que integran dicha sílaba también ven modificadas sus características por la acción del acento. De ahí que hablemos de “sílaba acentuada” (Poch Olivé, 1999: 29).

La sílaba acentuada se asocia con tres características acústico-perceptivas: la duración, la intensidad o el tono (Gil Fernández, 2007: 280). Cada lengua selecciona una de estas características para marcar el acento; así, el español se caracteriza por tener un acento de intensidad, es decir que la sílaba acentuada o *tónica*, se pronuncia con más fuerza que las sílabas no acentuadas o *átonas*. Por otro lado, el tipo de acento que emplea el italiano es de duración; de hecho, como hemos comentado en el apartado anterior, este idioma se caracteriza por un alargamiento vocálico que provoca que las sílabas tónicas duren más que las átonas. Por tanto, el profesor de ELE tiene que hacer ver a su estudiante italooparlante que el funcionamiento del acento en la L2 difiere al de su LM.

La posición del acento en el contexto silábico es variable tanto en italiano como en español; sin embargo, la mayoría de las palabras españolas recibe el acento en la

penúltima sílaba, es decir, se trata de palabras *llanas* o *paroxítonas*, mientras que en italiano el acento recae mayoritariamente en la antepenúltima, por tanto las palabras suelen ser *esdrújulas* o *proparoxítonas*.

No obstante, hay que recordar que en español no todas las palabras llevan acento fónico cuando aparecen en una secuencia hablada. Así lo señala Arroyo Hernández (2009: 70):

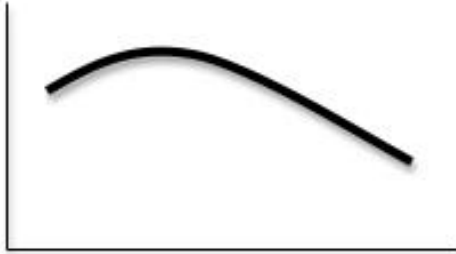
Todas las palabras, cuando van aisladas, se pronuncian con una determinada carga acentual o acento. Cuando la palabra, sin embargo, se encuentra inscrita en una secuencia hablada, las cosas cambian: en la frase se percibe la presencia de sílabas tónicas en unas palabras y su ausencia en otras. Las categorías léxicas de significado pleno que transmiten información conceptual (nombres, adjetivos, verbos, adverbios y pronombres) suelen llevar acento, es decir, suelen pronunciarse como tónicas; por el contrario, las categorías funcionales que expresan relaciones gramaticales (artículos, conjunciones y preposiciones) no suelen llevarlo.

El profesor de ELE debe trabajar la acentuación en clase para eliminar los problemas relativos a ella, pues una acentuación errónea repercutirá en la entonación. De hecho, los errores en la acentuación desnaturalizan de forma considerable la entonación de los estudiantes.

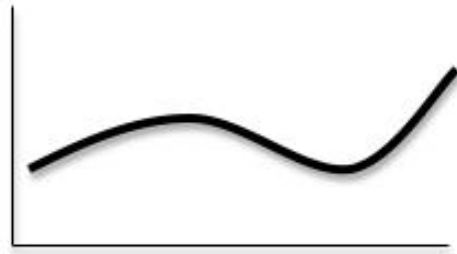
El fenómeno de la entonación hace referencia al hecho de que, al hablar, no mantenemos un tono constante, sino que lo alteramos con subidas y bajadas, y estas variaciones contribuyen en gran medida a establecer el significado de los enunciados. En palabras de Gil Fernández (2007: 329), «la entonación confiere a la oración significados que no se desprenden de la pura secuencia de los elementos segmentales que componen ese enunciado».

A continuación, presentamos unos ejemplos en los que podemos observar que, pese a que dos enunciados se componen de los mismos sonidos, cada uno posee una entonación y un significado distinto (Poch Olivé, 1999: 31-32).

- Ha llegado



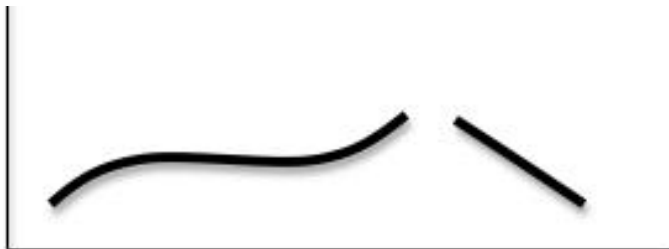
- ¿Ha llegado?



Así, podemos comprobar que los cambios de entonación pueden afectar a la estructura de la oración, como en este caso, en el que de una oración afirmativa se pasa a una interrogativa .

Según la entonación utilizada, también se puede diferenciar una oración especificativa de una explicativa:

- El primo que se fue a Polonia ha vuelto.



- El primo, que se fue a Polonia, ha vuelto.



Además de revelar cambios gramaticales, la entonación también puede reflejar matices relacionados con el estado anímico del hablante. Así, por ejemplo:

- ¿Vienes esta noche al cine?
- No puedo ir porque tengo partido.
- ¡Genial! 😞



- Oye, que al final sí voy.
- ¡Genial! 😊



De nuevo, podemos comprobar como, por medio de la entonación, dos enunciados aparentemente iguales difieren en significado, llegando a expresar lo opuesto.

Cabe destacar que no se ha logrado establecer, a día de hoy, una clasificación de emociones vinculadas a sus correspondientes perfiles entonativos, debido a la gran dificultad de esta tarea (Poch Olivé, 1999: 34). En cambio, sí existe una clasificación que asocia a ciertas estructuras gramaticales, una entonación determinada. Así, Frías Conde (2001: 18-22) diferencia entre: oraciones enunciativas, interrogativas, exclamativas y exhortativas.

Dentro de las oraciones enunciativas, este autor distingue cuatro subgrupos: con un grupo fónico, con dos grupos fónicos, con varias enumeraciones, en aposiciones y explicaciones.

Así, en oraciones con un grupo fónico, el esquema entonativo sería aproximadamente como en el siguiente ejemplo:

Pepe y Cristina vendrán mañana por la mañana



Podemos observar como el tono sube en un primer momento, para ir bajando poco a poco hasta el final.

En las oraciones con dos grupos fónicos, el esquema de la entonación sería:

Cuando voy a clase, me aburro



En este caso, el primer grupo fónico termina con sentido ascendente, mientras que el segundo desciende.

En los enunciados con varias enumeraciones, el esquema quedaría de la siguiente forma:

Fue a Italia, a Portugal, a Inglaterra y a Croacia.

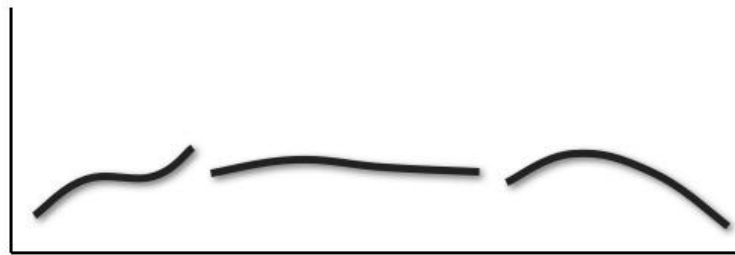


En este enunciado se puede ver como todos los grupos fónicos terminan en sentido descendente, excepto el penúltimo, que lo hace en sentido ascendente. En el

caso de que no hubiera conjunción para unir los dos últimos elementos, todos los grupos terminarían con tonema descendente.

El último tipo de entonación, dentro de las oraciones enunciativas, tiene lugar en aposiciones y explicaciones. Veamos el siguiente ejemplo:

Los trabajadores, que estaban ya hartos, se pusieron en huelga

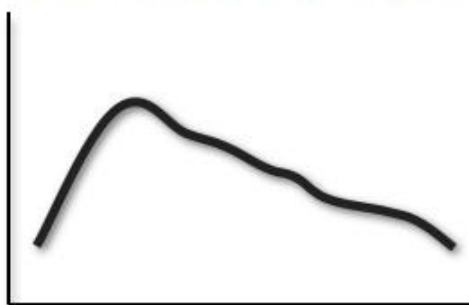


Aquí podemos observar como el primer grupo fónico termina con sentido ascendente, mientras que el último lo hace de manera descendente. La cláusula subordinada de relativo explicativa introducida entre ambos elementos, se mantiene en suspenso.

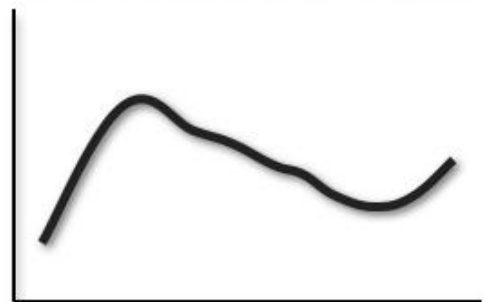
Por otro lado, dentro de las oraciones interrogativas, existen tres subgrupos: con pronombre interrogativo, sin pronombre interrogativo e interrogativas disyuntivas.

Las oraciones con pronombre interrogativo tienen dos posibles realizaciones:

¿Y por qué no vamos al cine mañana?

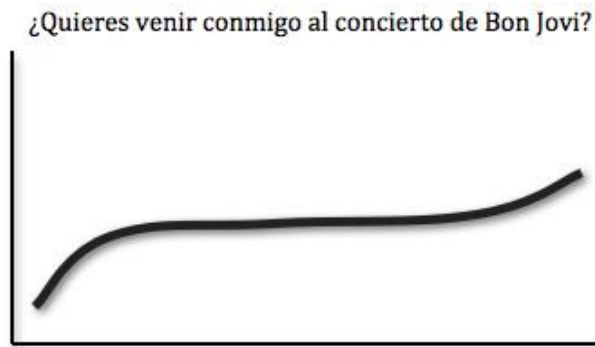


¿Y por qué no vamos al cine mañana?



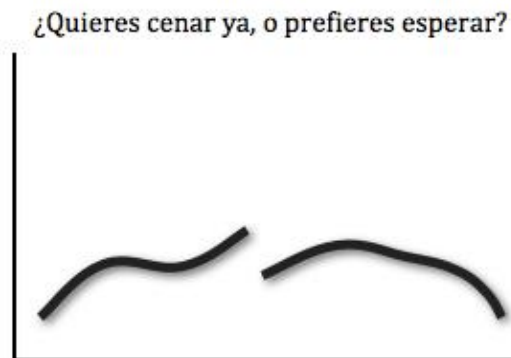
En los dos casos vemos un marcado tonema ascendente al inicio. Sin embargo, en la oración que presentamos a la izquierda vemos como el final es descendente, mientras que en la interrogativa de la derecha, asciende.

Por su parte, las oraciones sin pronombre interrogativo presentarían el siguiente esquema:



Observamos como en este tipo de interrogaciones, no hay un ascenso marcado al inicio de la oración, como ocurría con las anteriores, sino que la subida de tono aparece al final.

En el caso de las interrogativas disyuntivas, el ejemplo sería:



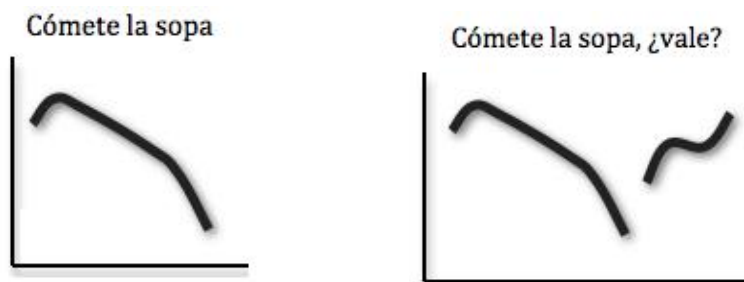
Vemos que estas oraciones están formadas por dos elementos: el primero con final ascendente y el segundo descendente.

El tercer tipo de oraciones que exponemos son las exclamativas. En esta ocasión se presenta un solo esquema entonativo:



Se puede observar como al inicio de la oración hay un fuerte ascenso y desde ahí, la entonación desciende.

Por último, tenemos las oraciones exhortativas. Dentro de este grupo podemos encontrar dos variantes:



El esquema del ejemplo de la izquierda es muy similar al de las oraciones exclamativas, al igual que ocurre con la primera parte del ejemplo de la derecha, solo que esta vez se introduce una pregunta al final para suavizar la orden.

Por tanto, para concluir este apartado, es necesario señalar que el papel que desempeña la entonación en la comprensión e interpretación de los mensajes hablados es de vital importancia y por ello se debe trabajar en la clase de ELE. En el siguiente apartado se mostrarán algunos ejemplos de actividades para la práctica del acento y la entonación.

5. Actividades

En los apartados anteriores se han señalado las dificultades a las que se enfrenta un italo parlante a la hora de aprender español. A continuación, se plantean una serie de actividades cuyo objetivo es solventar dichos problemas para que, de esta manera, el alumno pueda conseguir una pronunciación, un acento y una entonación similar a la de los hablantes nativos. Se trata de ejemplos de tareas variadas, más o menos comunicativas, que se pueden aplicar en una clase de fonética o en cualquier clase de LE, para poder integrar la pronunciación a las otras destrezas. Estas actividades pueden ser adaptadas para la práctica de diferentes sonidos con alumnos de distintas edades y niveles. En todo caso, hemos intentado elaborar unos ejercicios lúdicos, para que los aprendices no vean el aprendizaje de la fonética como una tarea aburrida o forzada.

De todas formas, cabe señalar que no es recomendable dedicar demasiado tiempo a la realización de estos ejercicios en el aula; puesto que la corrección de los aspectos fonéticos requiere un gran esfuerzo de atención por parte de estudiantes y profesor, al alargar el tiempo de concentración se perderían los beneficios obtenidos. No obstante, lo que sí se aconseja es que estos aspectos se trabajen diariamente, aunque sea durante unos minutos de transición entre una tarea y otra durante una sesión de clase.

Antes de comenzar con las actividades, es preciso destacar que las actividades que proponemos están elaboradas bajo la perspectiva del método verbo-tonal. A efectos prácticos, las hemos organizado en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado-superior.

5.1. Nivel inicial

Como ya se mencionó en la introducción de este trabajo, en el nivel inicial se trabajarán los problemas que más dificultan la comprensión – en el caso de los italoófonos, los sonidos inexistentes en su LM – junto con la entonación de enunciados afirmativos e interrogativos.

De este modo, presentamos las siguientes actividades:

1) Trabalenguas

Escucha el siguiente trabalenguas y léelo en voz alta a continuación:

***Zamora:**
Zamora y Zaragoza
son dos **ciudades**
con dos mil **cedaceros**
de **cereales**.*

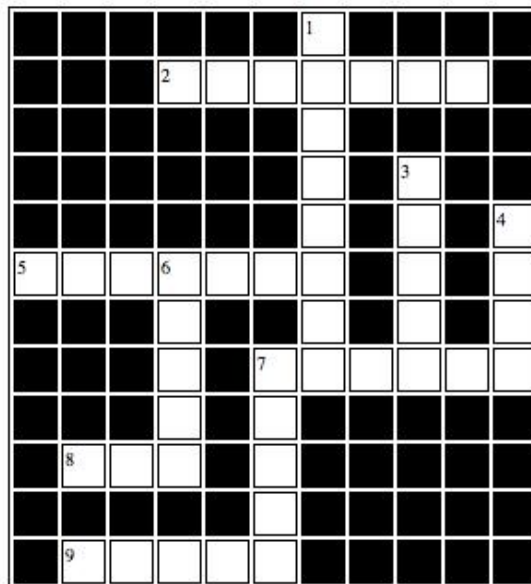
Evidentemente, con esta actividad se pretende trabajar el fonema fricativo interdental sordo /θ/.

En primer lugar, el profesor leerá en voz alta el texto para que, de esta manera, el alumno pueda escuchar el nuevo fonema. Hay que recordar que la percepción es una de las prioridades del método verbo-tonal, pues se considera que para producir un sonido correctamente, primero se tiene que percibir de manera adecuada. Seguidamente, el alumno leerá el texto en voz alta intentando imitar al profesor y éste intentará subsanar los posibles errores.

Basándonos en la fonética combinatoria, las palabras incluidas en el texto que contienen el fonema /θ/ poseen todas vocales anteriores [e, i] o centrales [a], con el fin de ayudar al estudiante en la labor de conseguir el sonido fricativo interdental sordo.

2) Crucigrama

Completa el crucigrama. Una vez terminado, lee las palabras a tus compañeros.



Horizontal

2. Objeto con el que se entretienen y juegan los niños.
5. Instrumento con aguja que siempre indica el norte.
7. Deformación de la columna vertebral.
8. Órgano de la vista.
9. Aguardiente de alta graduación que se de la uva.

Vertical

1. Persona anciana que ya no trabaja.
3. Hechicero o mago de ciertas culturas.
4. Décima letra del abecedario.
6. Nombre de un famoso cantante español apellidado Iglesias
7. El sexto mes del año.

En este ejercicio se busca trabajar el fonema fricativo velar sordo /x/. Al igual que en la actividad anterior, el fonema en cuestión se intenta combinar con otros sonidos que ayuden a su realización; de este modo, hemos incluido palabras con vocales posteriores [o,u]. No obstante, el profesor tiene la opción de elegir que palabras seleccionar, dependiendo de lo que pretenda potenciar en clase y del nivel de los

estudiantes. Por ejemplo, tratándose de aprendices italo parlantes, puede interesarle mostrar que “g”+”e” y “g”+”i” se pronuncia /x/ y no /dʒ/ como ocurre en su LM.

Sería aconsejable que se entregara un crucigrama a cada alumno para que no se repitieran las mismas palabras todo el tiempo. Otra opción sería dividir la clase en dos grupos que compitieran para acabar primero; el grupo que termine antes deberá leer las palabras en alto de forma correcta, una cada estudiante, para poderse considerar el equipo ganador.

3) Clasifica según el acento⁵

Escucha las palabras leídas por el profesor y clasificalas en la columna que corresponda.

● ● ● far. MA. cia	● ● MA. no	● ● ● ● es. TÓ. ma. go	● ● pas. TEL	● ● ● BRÚ. ju. la

El objetivo de la actividad es que el aprendiz localice el acento, es decir, que diferencie las sílabas tónicas de las átonas. Para ello, el profesor dará a cada estudiante un folio con una tabla similar a la que presentamos arriba. Además, creará una lista de palabras que coinciden con los esquemas acentuales de los términos que aparecen en la tabla. Así, el docente irá leyendo los vocablos contenidos en la lista, mientras que los alumnos irán anotando las palabras en la columna que corresponda (la que contenga el mismo esquema acentual). Nótese que la sílaba acentuada,

⁵ Actividad adaptada de Gil Fernández, J. (2007), pág. 290.

además de tener el punto grande, está escrita en mayúsculas, para ayudar visualmente al alumno.

4) Ortografía y entonación⁶

Los alumnos se agruparán por parejas y recibirán cuatro tarjetas con signos ortográficos que el profesor habrá seleccionado previamente en cada caso. Seguidamente, el docente propondrá un enunciado a cada pareja, que tendrá que pronunciarlo de acuerdo con los signos que le hayan correspondido.

Por ejemplo, el profesor reparte las siguientes tarjetas a una pareja:



Inmediatamente después, les sugiere el enunciado: *la clase de español es divertida*. Entonces, los estudiantes deberían articular la oración de las siguientes maneras:

¿La clase de español es divertida?

La clase de español es divertida...

¡La clase de español es divertida!

La clase de español es divertida

Esta actividad tiene como objetivo, por un lado, hacer reflexionar a los aprendices sobre la relación entre ortografía y fonética, y por otro, hacerles ver que normalmente no hay una única manera de entonar una pregunta o una exclamación. Seguramente, cada pareja introducirá algunas modificaciones, pero todas ellas admisibles.

⁶ Actividad adaptada de Gil Fernández, J. (2007), pág. 413.

5.2. Nivel intermedio

En el nivel intermedio, además de repasar los sonidos adquiridos en el nivel inicial, se trabajarán los sonidos que, pese a no dificultar la comunicación, difieren ligeramente de la LM. Por otro lado, se tratarán los esquemas entonativos de expresión de emociones: sorpresa, temor, alegría, etc.

1) Trabalenguas

Escucha el siguiente trabalenguas y léelo en voz alta a continuación:

/θ/, /r/ y /r/
*Zutano zurr*a el zurrón,
*zurrón zurr*ido y zurc*ido*;
*zurron*adas en el zurrón de *Zutano*,
zurran el zurc*ido* y zurrado zurrón.

De nuevo proponemos un trabalenguas en primer lugar, ya que nos parece un buen ejercicio de calentamiento. En este caso, se pretende trabajar la diferencia entre la vibrante simple /r/ y la vibrante múltiple /r/, a la par que se repasa el fonema interdental sordo /θ/. En primer lugar, el profesor lee el texto a la clase y después los alumnos lo repetirán también en voz alta intentando imitar al profesor.

2) La taberna española⁷

Por parejas, observad la imagen y anotad en un folio todas las palabras que contengan el sonido /x/ de jamón (por ej.: **j**amón, **b**ande**j**a, **j**arrón, **m**uj**e**r, **p**a**j**ita, **c**a**j**a **r**eg**i**stradora, **p**á**j**aro, **t**ra**j**e, **o**jos, etc.).



Con esta actividad se pretende repasar el fonema fricativo velar sordo /x/, esta vez combinado con todas las vocales y no solo con las posteriores [o, u] como ocurría en el ejercicio 2) del nivel inicial.

⁷ Santiago Guervós y Fernández González (1997), pág. 23.

Es necesario señalar que el repaso de los sonidos que el alumno ha adquirido recientemente es muy importante, pues aunque el alumno haya sido capaz de pronunciar determinado sonido correctamente una vez, no significa que lo haya interiorizado y lo vaya a reproducir de forma adecuada siempre y en todos los contextos.

3) Hundir la flota

Coloca en la tabla siguiente: un barco que ocupe cuatro cuadros, dos barcos de tres cuadros, tres barcos de dos cuadros y cuatro barcos de un cuadro. Ahora busca un compañero e intenta acertar donde tiene colocados sus barcos y hundir su flota.

	Beber	Dedo	Codo	Algo	Bailar	Tango	Árbol	Dama	Pagar
Voluntad									
Gusano									
Revolución									
Amigo									
Diente									
Navarra									
Nadar									
Guerra									
Dado									

Los alumnos van diciendo de forma alterna las coordenadas donde piensan que pueden estar ubicados los barcos; el primero que logre hundir todos los barcos de su adversario gana.

Este famoso juego de mesa ha sido modificado para su aprovechamiento en el aula de ELE. De esta manera, en vez de coordenadas formadas por letras y números, se ha creado un eje personalizado con palabras que contienen los fonemas /b, d, g/ y

sus respectivos alófonos [b, β, d, ð, g, γ]. Además, para recordar a los alumnos que tienen que prestar atención a estos sonidos, se ha coloreado la letra correspondiente, con un tono oscuro el sonido oclusivo y un tono más suave el alófono fricativo, haciendo visible que su realización ha de ser más relajada.

4) Estados de ánimo⁸

Prepara un texto breve con tus gustos, costumbres, etc. Una vez terminado, levanta la mano y elije un número del 1 al 10. Cada número corresponde a un estado de ánimo, el profesor te indicará cuál has elegido y tendrás que leer tu composición intentando expresar la emoción que te haya tocado.

Aquí presentamos un ejemplo de lista:

1. Alegre	6. Orgullosa
2. Triste	7. Apático
3. Enfadado	8. Asustado
4. Aburrido	9. Enamorado
5. Nervioso	10. Moribundo

Con este ejercicio se pretende que el alumno adapte la velocidad de elocución, así como la entonación para transmitir emociones y actitudes. Por ejemplo, la tristeza conlleva lentitud en el habla, mientras que el enfado supone rapidez y un incremento de volumen, etc.

⁸ Actividad adaptada de Gil Fernández, J. (2007), pág. 311.

5.3. Nivel avanzado-superior

En los niveles avanzado y superior se supone que un estudiante itálofono – si ha realizado previamente las prácticas que hemos sugerido en los niveles anteriores – no debería presentar ningún problema en cuanto a la producción de sonidos. No obstante, se repasarían los sonidos parecidos pero no idénticos de ambas lenguas, pues al ser los más difíciles de conseguir, conviene insistir en ellos. Además, en este nivel se trabajarán los matices más complicados de la entonación: la ironía, el énfasis, etc.

1) Bingo

A continuación recibirás un cartón de juego, constituido por una serie de palabras. Cuando el profesor lea alguna de las palabras de tu cartón, táchala. Una vez que completes una línea, has de gritar: “¡Línea!”, y si tachas todas las palabras del cartón, tienes que gritar: “¡Bingo!”. Las tres primeras personas que canten línea y el primero que cante bingo tendrán premio.

Un ejemplo de cartón que entregaríamos a los estudiantes sería:

	Vergüenza	Vivir	Gato	Adolescente
Doce		Bueno	Dar	Ganar
Belga	Dedo		Jugar	Vale
Egoísta	Trabajar	Andar		Estudiante

Nuevamente, hemos adaptado un juego popular para aprovecharlo en una clase de ELE. En este caso, en vez de aparecer números en el cartón, aparece un elenco de

palabras que contienen los fonemas /b, d, g/ y sus respectivos alófonos [b, β, d, ð, g, γ].

El profesor va leyendo al azar todas las palabras que pueden aparecer en los cartones y los estudiantes las van tachando según son leídas. Cuando el alumno cante línea, tendrá que leer cada una de las palabras que la componen para comprobar que ha completado la línea. En el caso de que lea alguna palabra erróneamente, perderá la línea. Las tres primeras líneas tienen premio. Lo mismo ocurrirá cuando un alumno cante bingo, es decir, deberá leer cada palabra en voz alta y sin errores. Esta vez, solo tendrá premio el primer bingo.

Al igual que en el ejercicio 3) del nivel intermedio, que trabajaba estos mismos sonidos, se han coloreado las letras correspondientes con el mismo patrón para recordar a los aprendices que tienen que prestar atención a los fonemas oclusivos y sus respectivos alófonos.

2) Aquí no hay quien viva

Observa la escena de esta famosa serie de televisión⁹ y presta atención a la entonación, para ello el profesor te dará el guión con los diálogos.

¿Has conseguido notar las sutilezas en la entonación? ¡Ahora te toca a ti! Escenifica la escena junto a dos compañeros.



R: Lucía, ¿te importaría abrir la puerta?, es que esto pesa
L: Ya sé que pesa, cariño... Pero no eres el único que va cargado
R: ¿Y por qué no pruebas con las llaves?
L: Pues, porque me las tenía que dar el conserje. ¿Tú ves al conserje? Pues no hay llaves.
R: Pues entonces llama a algún vecino y que nos abra.
L: Prometiste que ibas a estar de buen humor durante la mudanza.
R: Si estoy de buen humor, no doy saltos de alegría porque la tele pesa.



C: ¿Sí?
L: Hola buenos días, mire, somos los nuevos vecinos, es que no encontramos al conserje y no tenemos las llaves...
C: ¿Y que le hace suponer que ese imbécil está en mi casa?
L: Ya oiga pero, pero...pero... ¿nos podría abrir la puerta?
C: No no no, yo no abro a desconocidos
L: Pero bueno, que borde, ¿no?
R: Venga, llama a otro
L: ¿Por qué no dejas la tele en el suelo?
R: Porque luego hay que volver a levantarla

En primer lugar, con la actividad de audición se pretende sensibilizar al alumno con las sutilezas de la entonación. En segundo lugar, se busca que el alumno asimile este tipo de entonaciones y sea capaz de producirlas él mismo.

6. Conclusión

Como resulta evidente de lo expuesto a lo largo de este trabajo, la práctica fonética en el aula de ELE es necesaria para que el aprendiz pueda adquirir una correcta pronunciación. Cabe recordar que el estudiante que consigue deshacerse del “acento extranjero” está mejor considerado por sus interlocutores; por tanto, al igual que se le dedica tiempo a otros campos como la gramática o el léxico, es necesario trabajar la fonética en clase.

Sin embargo, como ya hemos destacado en este estudio, debido a la gran atención que se debe prestar a la corrección de los aspectos fonéticos, no es recomendable dedicar sesiones enteras de clase exclusivamente a la realización de actividades de este tipo. Lo que sí se aconseja es que estos aspectos se trabajen diariamente, aunque sea durante unos minutos de transición entre una tarea y otra.

Por otro lado, el profesor de ELE no tiene que ser experto en fonética, aunque sí debería tener unos conocimientos básicos, tanto de su norma culta como de las demás normas cultas del español, y, sobre todo, insistir en la importancia de una buena pronunciación y prosodia.

Centrándonos en los aprendices itálofonos, hemos podido observar que, pese a la semejanza existente en el plano fonológico entre español e italiano, los alumnos presentan algunas dificultades a la hora de pronunciar ciertos sonidos. Estos problemas no solo dependen de los sonidos que no aparecen en la LM de los aprendices, sino que también pueden deberse a sonidos que existen en ambas lenguas, pero que aparecen en posiciones distintas en la palabra. No obstante, estos errores no suelen dificultar la comunicación y, por ello, muchos estudiantes no prestan atención a la corrección fonética. Por tanto, es tarea del profesor animar al alumno a corregir dichos errores para que, de esta manera, pueda adquirir una pronunciación lo más cercana a la nativa.

En suma, con este trabajo, se ha pretendido dotar al docente de ELE de las herramientas adecuadas para solventar los principales problemas que presentan los alumnos itáloparlantes a la hora de aprender español.

7. Referencias bibliográficas

- ARROYO HERNÁNDEZ, Ignacio. "Tensión y cantidad en la corrección fonética con italo-fonos: una propuesta para el aula de ELE". 2009. [en línea] <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138260>> [Consulta: mayo 2010]
- BATINTI, Antonio. *Fonetica e fonologia della lingua italiana*. Firenze: Edizioni Linguaviva, 1981. ISBN: 8877150165, 978-8877150165
- CARRASCÓN, Guillermo. *Erre que erre: Observaciones de fonética contrastiva sobre las vibrantes del español y del italiano*. Università di Torino: 2003 [en línea] <<http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista3/testi/erreerre.pdf>> [Consulta: febrero 2010]
- CARRERA DÍAZ, Manuel. *Manual de gramática italiana*. Barcelona: Editorial Ariel, 1985. ISBN: 8434481197, 978-8434481190
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2001 [en línea] <<http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.html>> [Consulta: mayo 2010]
- COSTAMAGNA, Lidia. *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia scriptorium, 2000. ISBN: 8839562249, 978-8839562241
- FRAGAPANE, Federica. "¿Debe ser la didáctica de la fonética española para italo-fonos la misma que para otros discentes cuya lengua materna no es afín al español?". Revista redELE nº14: 2008. [en línea] <http://www.mepsyd.es/redele/Revista14/Fragapane_pronunciacion_%20italiana.pdf> [Consulta: marzo 2010]
- FRÍAS CONDE, Xavier. "Introducción a la fonética y fonología del español". 2001. [en línea] <<http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup04.pdf>> [Consulta: mayo 2010]

- GIL, Judith. *Problemas que presenta la enseñanza del español a italianos*. Actas del II Congreso de ASELE: 1990. [en línea]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0115.pdf
[Consulta: mayo 2010]
- GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco Libros, 2007. ISBN: 8476356455, 978-8476346456
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. *Manual de español correcto I*. Madrid: Arco Libros, 1989. ISBN: 8476350562, 978-8476350560
- INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de Referencia para el español*, Madrid: Edelsa, 2007. ISBN: 8497427440, 978-8497427449
- LABRADOR GUTIERREZ, Tomás; FERNÁNDEZ JUNCAL Carmen. “Aplicaciones del visualizador de habla en la enseñanza del español L/E”, Actas del IV Congreso de ASELE: 1994. [en línea]
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0267.pdf>
[Consulta: mayo 2010]
- LLISTERRI, Joaquim. “La enseñanza de la pronunciación”. 2003 [en línea].
<http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf>
[Consulta: mayo 2010]
- LOPE BLANCH, Juan Miguel. “La norma Lingüística hispánica”. II Congreso Internacional de la Lengua Española, Instituto Cervantes-RAE: Valladolid, 2001 [en línea]
<http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm> [Consulta: mayo 2010]
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio. *Fonética*. Barcelona: Editorial Teide, 1989. ISBN: 8430774173, 978-8430774173
- POCH OLIVÉ, Dolors. “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. 1992. [en línea]

- <<http://www.educacion.es/redele/revista1/pfds1/poch.pdf>> [Consulta: mayo 2010]
- POCH OLIVÉ, Dolors. *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen, 1999. ISBN: 8489756966, 978-8489756069
 - POCH OLIVÉ, Dolors. “La corrección fonética en Español Lengua Extranjera”. 2009. [en línea] <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf> [Consulta: mayo 2010]
 - RAMOS OLIVEIRA, Adriana María. “Los alumnos hablan, pero ¿Cómo, cuando y qué corregirles?”. 2009. [en línea] <http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/ramos_fonetica.pdf> [Consulta: mayo 2010]
 - SANTIAGO GUERVÓS, Javier De; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús. *Aprender español jugando*. Murcia: Huerga y Fierro editores, 1997. ISBN: 8489678847, 978-8489678842
 - SAUSSOL, Jose M. “Fonología y fonética del español para itálofonos: enfoque didáctico”. 1983. [en línea] <http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_141.pdf> [Consulta: mayo 2010]
 - THE UNIVERSITY OF IOWA. “Fonética: los sonidos del español”. [en línea] <<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>> [Consulta: mayo 2010]
 - TOMASELLI, Daniela. “Italiano y español: dos lenguas diferentes”. [en línea] <<http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG111.pdf>> [Consulta: mayo 2010]