

¿TE VAS DE CASA O DE CAZA?
PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL SONIDO /e/
A ALUMNOS ITALIANOS DE E/LE

ELISA GIRONZETTI*

Universidad de Alicante (Grupo ¡Pronuncia bien!)

ALBERTO PASTOR SÁNCHEZ

Universidad de Alicante (Grupo ¡Pronuncia bien!)

Resumen

Mediante este taller se pretende mostrar las posibilidades que ofrece la integración del Método Verbo-Tonal (MVT), la fonética articuladora y el enfoque comunicativo en la clase de ELE para la enseñanza de la pronunciación, así como la presentación de varios ejemplos prácticos. Las actividades, creadas por miembros del grupo *¡Pronuncia bien!*, se basan en los resultados de un exhaustivo análisis fonético contrastivo italiano/español.

La primera parte del taller se dedicará a una breve presentación de los fundamentos teóricos del MVT y de las numerosas ventajas que ofrece su aplicación a la enseñanza de la pronunciación.

En la segunda parte, se presentará una serie de actividades pensadas para la enseñanza de la pronunciación del sonido /θ/ a estudiantes italianos.

Todas las actividades que se presentarán tienen en cuenta aspectos tan importantes como la motivación de los alumnos, integración de distintas dinámicas de trabajo (individual, parejas, grupos) y el uso de materiales auténticos y actuales.

Palabras clave

Pronunciación, método verbo-tonal, análisis fonético contrastivo, italiano.

* GIRONZETTI, Elisa y PASTOR SÁNCHEZ, Alberto. “¿Te vas de casa o de caza? Propuestas para la enseñanza del sonido /θ/ a alumnos italianos de E/LE”. En: *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC, 2008. p. 147-160. ISBN: 978-84-612-6183-3.

Abstract

The aim of this workshop is to illustrate the possibilities of the integration of the Verbo-Tonal Method (VTM), the articulatory phonetics and the communicative approach in Spanish as Foreign Language class for the teaching of pronunciation. The activities, created by members of the group *¡Pronuncia bien!*, are based on the results of an exhaustive Spanish/Italian contrastive phonetic analysis.

The first part of the workshop will include a brief presentation of the theoretical basis of the VTM and the numerous advantages its application offers to the teaching of pronunciation.

In the second part, we will present some activities for the teaching of the pronunciation of the sound /θ/ to Italian students.

All the activities presented, take into account very important aspects such as students' motivation, multimodality, work dynamics (individual, pairs and groups), and the use of authentic and up-to-date materials.

Keywords

Pronunciation, Verbo-Tonal Method, contrastive phonetic analysis, Italian.

¿TE VAS DE CASA O DE CAZA?
PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL SONIDO /e/
A ALUMNOS ITALIANOS DE E/LE

ELISA GIRONZETTI

Universidad de Alicante (Grupo ¡Pronuncia bien!)

ALBERTO PASTOR SÁNCHEZ

Universidad de Alicante (Grupo ¡Pronuncia bien!)

1. Introducción

1.1 El análisis contrastivo

El análisis contrastivo, nacido en el seno de la corriente estructuralista, y orientado a enfocar los efectos producidos por las diferencias entre las estructuras de la L1 y la L2 en el transcurso del aprendizaje, es un instrumento de estudio de las lenguas que se basa en la comparación sistemática de dos (o más) idiomas, teniendo en cuenta sus rasgos segmentales y suprasegmentales.

R. LADO (1957) y C. C. FRIES (1945) fueron los primeros en elaborar lo que se llama Análisis Contrastivo, con el fin de predecir las dificultades del aprendizaje de una L2. La comparación de los dos sistemas se realizaba con finalidad predictiva antes de dar inicio al proceso de aprendizaje: se identificaban las áreas conflictivas sobre las cuales se habría insistido más en la práctica didáctica¹. Este método puede resultar una herramienta eficaz para la predicción de errores, aunque en el momento en que el profesor entre en contacto con los alumnos, se hace imprescindible realizar un estudio de su interlengua².

¹ El análisis contrastivo no tiene en cuenta que los errores pueden depender también del contexto y de causas extralingüísticas, y por eso solo es insuficiente.

² Una interlengua es un sistema lingüístico emergente que ha sido desarrollado por un aprendiz de una L2 que todavía no es plenamente competente en la lengua meta. Este sistema conserva unos rasgos de la L1 e incluye otros de la L2. Cada interlengua se basa en la experiencia

En un principio, la L1 se consideraba responsable de los errores en el proceso de aprendizaje de una L2: se creía que el aprendiz realizaba transferencias mecánicas de estructuras y sonidos de la L1 a la L2, cometiendo errores³. A partir de los años 80, sin embargo, el punto de vista cambió: la L1 ya no se considera responsable de una transferencia mecánica de estructuras, sino de lo que se llamó *influencia lingüística*. En la misma época surgió también el modelo de interlengua, que evalúa positivamente el papel de la L1 como fuente de hipótesis durante el proceso de aprendizaje de la LE (el aprendizaje de lo nuevo se basa en lo conocido).

Flege clasificó los diferentes tipos de errores según el criterio de similitud fonética:

- a) Existen sonidos idénticos en la L1 y la L2, que no crearán dificultades de aprendizaje.
- b) Existen sonidos nuevos de la L2 sin equivalencia en la L1, en los que será posible alcanzar una pronunciación parecida a la nativa, porque no hay posibilidad de interferencia.
- c) Existen sonidos similares, pero diferentes, en la L1 y la L2, que provocarán más problemas en el aprendizaje.

Esta clasificación se basa en la idea de que cuando adquirimos nuestra LM construimos unas categorías propias de esta lengua que sucesivamente influyen en el aprendizaje de la L2. Tendemos a interpretar los sonidos similares de la L2 según las categorías ya creadas, asimilándolos a los de la L1.⁴ Este fenómeno se basa en la teoría del cedazo expuesta por N.S. TRUBEZKOY (1939):

personal del aprendiz con la L2; éste la crea utilizando estrategias de aprendizaje como transferencias lingüísticas, generalizaciones y simplificaciones. El concepto de interlengua se debe a la corriente generativista: se considera que la L1 y la L2/LE tienen puntos de encuentro y que los errores son aceptables. Se trata de una fase del proceso de aprendizaje de una L2/LE.

³ Al principio se diferenciaron dos tipos diferentes de transferencia: una positiva, que favorece el aprendizaje y se realiza cuando hay similitud estructural entre la L1 y la L2; y una negativa, que inhibe el aprendizaje y se realiza cuando en la L2 existen elementos que no están presentes en la L1. En realidad existe también un tercer tipo de transferencia que puede dar origen a errores: el alumno interpreta los sonidos de la L2 en función de los de la L1, asimilándolos (Ej.: [x] española y [h] inglesa).

⁴ Flege describe este proceso como *clasificación equivalente* en dos textos: “The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence of the effect of equivalent classification”, en *Journal of Phonetics* 15: 47-65; y “Effects of Equivalence Classification on

Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les he habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.

Desde sus orígenes, los estudios contrastivos se centraron sobre todo en el inglés, mientras que el español y el italiano despertaban muy poco interés. La fonética y la fonología fueron los sectores tratados más exhaustivamente, mientras se dispone de pocos y fragmentarios materiales sobre morfosintaxis, nivel y tipología de textos. Las publicaciones más importantes sobre fonética y fonología de italiano y español fueron las de José María Saussol, Joaquín Arce, el Instituto Español de Lengua y Literatura de Roma y Manuel Carrera.

En el presente estudio vamos a presentar un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos de italiano y español, teniendo en cuenta los rasgos segmentales y suprasegmentales (que se pueden corregir y enseñar basándose en los principios del método Verbo-Tonal⁵) de las dos lenguas. Con respecto a los elementos segmentales, nuestra atención se centrará principalmente en lo que Flege describió como sonidos nuevos de la L2 sin equivalencia en la L1; y sonidos similares, pero diferentes, en la L1 y la L2, ya que éstos constituyen las áreas más problemáticas para un estudiante de español como L2/LE.

1.2 El método verbo-tonal

El sistema Verbo-Tonal de enseñanza y corrección de la pronunciación tiene sus orígenes en los métodos propuestos por P. Guberina, en Zagreb, para la enseñanza de la lengua oral a niños con deficiencias auditivas. Su aplicación práctica a la enseñanza y corrección fonética de lenguas extranjeras fue llevada a cabo por R. Renard, de la Universidad de Mons, en Bélgica, en los años 60. De la misma forma que al análisis contrastivo, el método verbo-tonal surgió durante la época estructuralista (1950-1960), aunque terminó criticando el mismo enfoque estructuralista desde su interior.

the Production of Foreign Language Speech Sounds” en A. JAMES; J. LEATHER (Eds) *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris. Pp. 9-39.

Uno de los principios sobre los que se basa este método es el concepto de “sordera fonológica”: la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su propia L1. Por lo tanto, la enseñanza de la pronunciación de la L2 debería basarse en una reeducación de la percepción, para que el aprendiz consiga llegar a percibir y asimilar adecuadamente los sonidos de la L2, y posteriormente producirlos correctamente.

Según el método Verbo-Tonal existen « unas estructuras óptimas para la percepción y producción de sonidos » (X.A. PADILLA 2007A), es decir, 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.

Ainsi s'expliquent nos erreurs de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal: cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnelles inadéquates car dictée par des habitudes selectives propres à la perception de notre langue maternelle. (RENARD 1979: 24)

Según el método Verbo-Tonal, la pronunciación debería integrarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, y de la manera lo más natural posible partiendo de situaciones comunicativas que impliquen realmente al alumno y ayuden a evitar posibles bloqueos.

Por esta razón, es importante que las actividades sigan un esquema determinado:

- En primer lugar, se tendrá que trabajar la dimensión lúdico-afectiva del alumno, para crear un ambiente distendido y favorable al aprendizaje, en particular a la pronunciación.
- En segundo lugar, se trabajará el ámbito perceptivo, para que el aprendiz se vuelva consciente de esos contrastes fonéticos de la L2 que inicialmente no podía reconocer.
- En tercer lugar, se trabajará la dimensión productiva. En este momento el profesor podría proponer actividades de “pronunciación matizada”. Por ejemplo, si un alumno italiano tiene problemas a pronunciar el sonido aproximante /β/ (lo pronuncia como si fuera oclusivo), se le propondrán enunciados breves substituyendo 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: paja, pasa, pava.

Es importante también que los sonidos de la L2 se presenten integrados en estructuras lingüísticas completas, caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo, y no de forma aislada. De hecho, la entonación es inseparable del contenido comunicativo y de la estructura sintáctica de un enunciado, y constituye la base sobre la cual se insertan y apoyan los elementos segmentales.

2. Actividades prácticas

2.1 Fase de lúdico-afectiva

ACTIVIDAD PRÁCTICA I: EL ACENTO EXTRANJERO

Nivel: Elemental, intermedio y avanzado

Duración: Aproximadamente 20 minutos

OBJETIVOS

Objetivos psicológicos

Trabajar la dimensión afectiva del alumno.

Ayudar a los alumnos para que reflexionen sobre su papel como aprendientes.

Objetivos sociales

Crear un ambiente relajado que favorezca el proceso de aprendizaje.

Favorecer la interacción y el intercambio de opiniones entre los alumnos.

Objetivos cognitivos

Iniciación a la reflexión metalingüística

Objetivos lingüísticos

Identificar los rasgos fonéticos que dificultan la pronunciación del español.

Tomar consciencia de las diferencias fonéticas entre lenguas.

Organización y preparación

Los alumnos trabajarán primero en parejas, y luego en grupos según el número de estudiantes.

Procedimiento

Pedir a los alumnos que reflexionen sobre sus dificultades a la hora de pronunciar en español, y que, en parejas, identifiquen tres palabras del español difíciles de pronunciar y tres fáciles.

Tras unos cinco minutos, se formarán pequeños grupos. Cada grupo comparará sus respuestas para ver si se ha llegado a las mismas conclusiones.

Después se hará una puesta en común de los vocablos que los alumnos han identificado como más difíciles o más fáciles. El profesor planteará un pequeño debate para que los estudiantes reflexionen sobre la lengua y reconozcan los sonidos que les resultan más conflictivos.

ACTIVIDAD PRÁCTICA II: EL TELÉFONO LOCO

Nivel: Elemental, intermedio y avanzado

Duración: Aproximadamente 20 minutos

OBJETIVOS

Objetivos psicológicos

Trabajar la dimensión afectiva del alumno.

Ayudar a los alumnos a perder el miedo a pronunciar en una lengua extranjera o con acento extranjero.

Objetivos sociales

Crear un ambiente relajado que favorezca el proceso de aprendizaje.

Favorecer la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Objetivos lingüísticos

Trabajar la comprensión auditiva y la discriminación de sonidos.

Organización y preparación

Dependiendo del número de alumnos, se puede llevar a cabo el ejercicio en dos o más grupos.

Procedimiento

Los alumnos se posicionan en dos o más filas indias. El profesor comunicará por escrito u oralmente (según las exigencias del grupo y los objetivos lingüísticos) una frase al primer alumno de cada fila. La frase debe contener una o más palabras con el sonido que se quiere trabajar. En nuestro caso se trata del fonema /θ/.

El primer alumno susurrará la palabra al oído del segundo estudiante, y éste repetirá la misma operación con el siguiente compañero de la fila, y así hasta llegar al último.

El último alumno dirá la frase que ha llegado a su oído en voz alta, y se comprobará si es correcta o no, y si coincide con la frase de los otros grupos.

A cada respuesta correcta se le asignará un punto. La fila con más puntos gana.

El profesor puede considerar la idea de poner límites de tiempo para que la actividad sea más competitiva y los alumnos se sientan más motivados.

2.2 Fase de escucha activa

ACTIVIDAD PRÁCTICA III: ¡AY QUE PEREZA...!

Nivel: B1, B2, C1, C2

Duración: Aproximadamente 20 minutos.

OBJETIVOS

Objetivos sociales

Crear un ambiente relajado que favorezca el proceso de aprendizaje.

Favorecer la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Objetivos lingüísticos

Trabajar la comprensión auditiva y la discriminación de sonidos.

Organización y preparación

Los alumnos trabajarán de forma individual y entre toda la clase.

El profesor dispondrá de una fotocopia para cada estudiante con la letra de la canción “Estrella polar” del grupo español *Pereza*.

Procedimiento

Dependiendo del nivel de la clase, el profesor decidirá si proporcionar a los estudiantes la letra de la canción antes o después de la audición.

Se explica a los alumnos que van a escuchar una canción en la que aparecen unas palabras que contienen el fonema /θ/ (dependiendo del nivel, se les puede decir el número exacto).

La primera escucha tiene como único fin que los alumnos se familiaricen con la letra, la música y la voz del cantante.

Durante la segunda audición se llevará a cabo el ejercicio. Los estudiantes tendrán que subrayar (o escribir) las palabras que contienen el fonema /θ/. El profesor puede considerar oportuno realizar una tercera escucha.

A continuación, se hará una puesta en común y se corregirá el ejercicio entre toda la clase. Finalmente, los alumnos tendrán que contestar a la pregunta siguiente: ¿qué grafía o grafías corresponden al sonido /θ/?

ACTIVIDAD PRÁCTICA IV: LA LETRA PERDIDA

Nivel: B1, B2, C1, C2

Duración: Aproximadamente 20 minutos

OBJETIVOS

Objetivos sociales

Crear un ambiente relajado que favorezca el proceso de aprendizaje.

Favorecer la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Objetivos Lingüísticos

Trabajar la comprensión auditiva y la discriminación de sonidos.

Desarrollar y mejorar la competencia ortoépica.

Organización y preparación

Los alumnos trabajarán en parejas o pequeños grupos.

El profesor dispondrá de unas imágenes de objetos cotidianos que los alumnos puedan conocer, y otras con objetos que desconozcan. Asimismo, dispondrá de fichas con el nombre de cada objeto, al que le falta la letra correspondiente al sonido /θ/.

Procedimiento

El profesor enseñará a la clase las imágenes de los objetos conocidos y el texto correspondiente. La pareja o grupo que conozca la letra que falta obtendrá un punto. Así se hará con cada imagen del primer grupo.

Terminada esta primera parte del ejercicio, el profesor hará que los alumnos reflexionen sobre la correspondencia entre sonido y grafías, y que deduzcan la regla por si mismos.

En la segunda parte del ejercicio el profesor mostrará las fichas con los objetos poco comunes, y se llevará a cabo el mismo tipo de actividad. El objetivo es que los alumnos practiquen y asimilan la norma.

2.3 Fase de producción

ACTIVIDAD PRÁCTICA V: NOTICIERO DE SUCESOS

Nivel: B1, B2, C1, C2

Duración: Aproximadamente 20 minutos (más trabajo en casa y exposición)

OBJETIVOS

Objetivos sociales

Favorecer la interacción y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Desarrollar la creatividad y la expresión personal.

Objetivos lingüísticos

Trabajar la expresión e interacción oral.

Desarrollar y mejorar la competencia ortoépica.

Producir un material audiovisual para que quede constancia del trabajo de los alumnos, y ellos mismos puedan autoevaluar su pronunciación.

Organización y preparación

Los alumnos trabajarán en pequeños grupos.

Fichas de trabajo (una para cada alumno).

Procedimiento

El profesor entregará a cada alumno la ficha de trabajo, y explicará el desarrollo de la actividad, que consistirá en la grabación de un noticiero. Cada grupo tendrá que seguir las pautas y utilizar las palabras indicadas en la ficha.

Durante la clase siguiente se procederá al visionado de los trabajos. Cada alumno podrá votar al noticiero que prefiere, utilizando la plantilla que le proporcionará el profesor.

Actividad extra

Si el profesor se diera cuenta que algún alumno tiene más dificultades a la hora de articular el sonido /θ/, podrá utilizar las siguientes actividades de refuerzo:

Pronunciación matizada. El alumno tendrá que repetir en voz alta la siguientes secuencias:

(1) *Caca, casa, cada, caza*

(2) *Poco, poso, podo, pozo*

(3) *Vaco, vaso, vado, bazo*

El objetivo es facilitar la pronunciación del sonido /θ/ teniendo en cuenta el punto de articulación del mismo. Partimos del sonido /k/, velar, el más alejado del sonido meta; siguen /s/, alveolar; /ð/, dental, y finalmente el sonido meta /θ/, interdental. Es importante fijarse en la evolución de la articulación desde la parte posterior de la cavidad bucal /k/ a la parte más anterior /θ/.

Bibliografía

ARCE, Joaquín. “Il numero dei fonemi in italiano in confronto con lo spagnolo”. *Lingua Nostra*, XXIII, 2, p. 48-52.

ARCE, Joaquín. “Español e italiano. Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos”. *Pliegos de cordel*. 1976, p. 27-43.

CARRERA DÍAZ, Manuel. *Italiano y español. Estudios lingüísticos*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1984.

FLEGE, James Emil. “The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence of the effect of equivalent classification”. *Journal of Phonetics*, 1987, N° 15, p. 47-65.

FLEGE, James Emil. “Effects of Equivalence Classification on the Production of Foreign Language Speech Sounds”. *Sound Patterns in Second Language Acquisition*, 1987, p. 9-39.

FRIES, Charles. *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

LADO, Robert. *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Traducción al castellano de J. A. FERNÁNDEZ *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá (Románia), 1973, 1957.

PADILLA GARCÍA, Xose Antonio. “La fonética en juego (del método verbo-tonal al enfoque comunicativo)”, Universidad de Alicante: 2007.

PADILLA GARCÍA, Xose Antonio. “El método verbo-tonal: los aspectos fonéticos”, Universitat d’Alacant: 2007a.

PADILLA GARCÍA, Xose Antonio. “La fonética articuladora o fisiología del habla”, Universidad de Alicante: 2007b.

PADILLA GARCÍA, Xose Antonio. “La pronunciación en la clase de ELE”, Universidad de Alicante: 2007c.

QUILIS, Antonio. *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco Libros, Cuadernos de lengua española, 1997. ISBN

SÁNCHEZ, Aquilino y MATILLA, José Antonio. *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: Alcobendas, Sociedad General Española de Librería, 1974.

SAUSSOL, José María. “Fonología y fonética del español para itálofonos: enfoque didáctico”. *Atti del Convegno de L'Aquila, 14-15 settembre 1981*. 1982, p. 143-154.

TRUBEZKOY, Nikolai Sergejevič. “Grundzüge der Phonologie”. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*. 1939, N° 7. Traducción al castellano de D. García Giordano: *Principios de fonología*. Madrid: Cincel, 1973.