Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Didáctica de la fonética italiana a través del cine

Academic teaching of the Italian phonetics through the cinema

Alumno: Alberto Martín del Valle

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Directora: Margarita García Casado

Curso académico: 2017/2018

Fecha: 13/06/2018

V.º B.º de la Directora

Fdo. Margarita García Casado

V.º B.º del Autor

Fdo. Alberto Martín del Valle

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster muestra una propuesta didáctica de la fonética del italiano, siendo sus principales objetivos concienciar de la importancia de la fonética dentro de la producción oral y mejorar la competencia oral de los estudiantes del curso Intermedio 2 de la Escuela Oficial de Idiomas. Para ello utilizaremos actividades relacionadas con el mundo del cine italiano. La programación didáctica aportada realiza un recorrido gradual que parte de la fonética segmental para adentrarse posteriormente en aspectos suprasegmentales. Antes de presentar la programación, haremos una breve revisión de los métodos que se han utilizado a lo largo de la historia para la enseñanza de segundas lenguas, centrándonos especialmente en la didáctica de la oralidad, así como en un repaso de los problemas que plantea la fonética italiana a los alumnos hispanohablantes.

Palabras clave:

Fonética segmental, fonética suprasegmental, entonación, oralidad.

ABSTRACT

The aim of this master's thesis, which presents an educational proposal of the Italian phonetic system, is to highlight the importance of the phonetics as part of a second language acquisition. In order to improve the oral skills of the students of Intermediate 2 at the Official School of Languages, a series of activities related to the Italian cinema have been designed. The educational programme proposes a journey starting from segmental phonetics; then, we will gradually study the suprasegmental aspects. Before introducing the programme, we will briefly examine the different methods of teaching a second language implemented throughout history, with a particular attention to the teaching of oral skills. We will also approach the problems that the Italian phonetic system poses to Spanish speaking students.

Key words:

Segmental phonetics, suprasegmental phonetics, intonation, orality.

Índice

1. INTRODUCCIÓN....1
2. JUSTIFICACIÓN....3
3. OBJETIVOS....4
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN....5
4.1. Métodos de corrección fonética....6
4.1.1. El método articulatorio....6
4.1.1.1. Fundamentos teóricos y objetivos....6
4.1.1.2. Tipología de las actividades....7
4.1.1.3. Limitaciones....7
4.1.2 Método tecnológico (audición y repetición)....8
4.1.2.1. Fundamentos teóricos y objetivos....8
4.1.2.2. Tipología de las actividades....8
4.1.2.3. Limitaciones....9
4.1.3. Método de oposiciones fonológicas....9
4.1.3.1. Fundamentos teóricos y objetivos....9
4.1.3.2. Tipología de actividades....10
4.1.3.3. Limitaciones....10
4.1.4. El sistema Verbo-tonal....11
4.1.4.1. Fundamentos teóricos y objetivos....11
4.1.4.1.1. El principio de criba fonológica....11
4.1.4.1.2. La noción del “ideal"....13
4.1.4.1.3. Prioridad del ritmo y de la entonación....13
4.1.4.1.4. La relación cuerpo y fonación....13
4.1.4.1.5. La polisensorialidad....13
4.1.4.2. Tipología de las actividades....14
4.1.4.3 Limitaciones....14
4.2. Evolución histórica de la enseñanza de segundas lenguas....15
4.2.1. Método Tradicional o Gramática-traducción....15
4.2.1.1. Introducción....15
4.2.1.2. Aplicación del método....15
4.2.1.3. Limitaciones....16
4.2.2. Método Directo....16
4.2.2.1. Introducción....16
4.2.2.2. Fundamentos teóricos y dimensión practica....17
4.2.2.3. Limitaciones....17
4.2.3 Método Audio-oral....18
4.2.3.1. Presentación y fundamentos teóricos....18
4.2.3.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje....18

4.2.3.3. Limitaciones....19
4.2.4. Método Situacional....19
4.2.4.1. Presentación y fundamentos teóricos....19
4.2.4.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje....19
4.2.4.3. Limitaciones....20
4.2.5. Enfoque Comunicativo....21
4.2.5.1. Origen y fundamentos teóricos....21
4.2.5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje....21
4.2.5.2.1. Didáctica de la oralidad / dimensión oral de la L2....21
4.2.5.2.2. Los elementos paralingüísticos de la comunicación oral....23
4.2.5.3. Limitaciones....23
4.2.6. El enfoque Natural....24
4.2.6.1. Didáctica de la oralidad....24
4.2.6.2. Limitaciones....24
4.2.7. El enfoque por tareas....25
4.2.7.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje....25
4.2.7.1.1. Didáctica de la oralidad y limitaciones....25
4.3. Análisis del tratamiento de la fonética en los manuales....26
4.4. Conclusión....32
5. PROPUESTA DIDÁCTICA....33
5.1. La interlengua de las lenguas afines....34
5.2. La entonación....35
5.3. Sistemas fonéticos italiano y español: convergencias y divergencias....36
5.3.1. Convergencias y divergencias de los sistemas vocálicos....36
5.3.2. Convergencias y divergencias de los sistemas consonánticos....37
5.3.3. Problemas en la producción de fonemas....37
5.4. Aplicación práctica de la propuesta didáctica....40
6. CONCLUSIONES....50
BIBLIOGRAFÍA....52
ANEXOS....55

1. INTRODUCCIÓN

En mis primeros años de vida, me llamaba poderosamente la atención que mis tías, que de seguir vivas tendrían ya más de cien años, cuando tenían que ir al médico se vestían con sus mejores ropas y se arreglaban como si fueran a asistir a una ceremonia. A mí, como niño, me parecía que ya era bastante castigo el hecho de estar enfermo como para tener que engalanarme para ir al centro de salud. La justificación de ellas era muy simple: *Como te ven te tratan*.

Del mismo modo que la ropa y el maquillaje son parte de la imagen personal, lo son nuestras palabras. Con este ejemplo no pretendo justificar ningún tipo de prejuicio, sino constatar una realidad. Queramos o no, como nos perciban nos tratarán. Podríamos transmitir una imagen desenfocada o incluso perder una oportunidad laboral si no atendemos a los códigos y a las expectativas de nuestros receptores en cada situación concreta, dentro de una cultura específica. Una forma determinada de hablar, un acento concreto, puede provocar que nos cataloguen de una manera u otra.

Hace ya varios años, en el aeropuerto de Ezeiza, en Buenos Aires, tuve la ocasión de presenciar cómo una señora italiana reclamaba una de sus maletas a los empleados de una compañía aérea argentina, en un castellano correcto que iba acompañado de un fuerte acento y una marcada entonación italiana. Esta señora, manifiestamente enfadada, gesticulaba y levantaba la voz constantemente. Resultaba evidente el esfuerzo que los empleados argentinos tenían que hacer por contener la risa ante los grotescos aspavientos y la cadencia de las frases de la indignada pasajera. De hecho, pude observar varias sonrisas entre los miembros de la compañía. La situación en sí no tenía nada de cómico. Una mujer enfadada y probablemente exhausta después de catorce horas de viaje exigiendo que una compañía aérea cumpla con su obligación no tendría por qué ser motivo de risa.

Evidentemente, son las interferencias pragmáticas las responsables de que la situación nos resulte chocante. Lo que hacía que la situación resultara jocosa era que la ya conocida pasajera estuviera haciendo uso de códigos verbales y no verbales pertenecientes a la cultura de su primera lengua (L1), aplicándolos sin éxito a su segunda lengua (L2).

Una manera de evitar estos malentendidos o situaciones no deseadas se podría alcanzar a través del conocimiento de la cultura asociada a la lengua estudiada y de su fonética, gestualidad, lenguaje oral no verbal, etc.

A pesar de que partamos de manera orientativa del superado esquema comunicativo de Jakobson (1968) (el que se refiere al emisor, receptor, canal, etc.), hay otros factores que condicionan la comunicación, por lo que no podemos limitarnos a este modelo. La fonética, tanto a nivel segmental como suprasegmental[1], forma parte de las claves para que nuestro mensaje se ajuste a nuestras intenciones comunicativas.

No es de extrañar que buena parte de los países de nuestro entorno compartan en sus refranes la idea de adaptarse a la cultura del lugar en el que nos encontramos y así cumplir con las expectativas de nuestros interlocutores (*Allá donde fueres haz lo que vieres, When in Rome do as the Romans do, Il faut suivre la mode ou quitter le pays,* o *A Roma, come i romani*).

La cercanía de dos lenguas latinas como el español y el italiano invita a pensar que ambas culturas, dentro de un marco global, tienen en común más elementos lingüísticos y extralingüísticos de los que en realidad comparten.

En este trabajo nos proponemos estudiar las diferencias fonéticas entre el español y el italiano, especialmente en lo que se refiere a la realización de fonemas y a la entonación. Nos parece que la fonética sigue siendo la cenicienta de la enseñanza de las lenguas, la hermana pobre que nadie quiere atender.

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) presentaremos una serie de actividades orientadas a facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la fonética italiana en el curso Intermedio 2 de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Cantabria, que corresponde a un B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL). Tendremos en cuenta que un fonema no puede ser tomado solo de manera aislada, ya que el único sentido que tiene es el de formar parte de un todo, como por ejemplo un enunciado. En dichas actividades nos enfocaremos en el uso adecuado de la pronunciación, la entonación y la prosodia a través del mundo del cine, utilizando fragmentos de películas y entrevistas que nos

[1] La fonética segmental se centra en fonemas aislados mientras que la suprasegmental trata aspectos prosódicos como la entonación, el ritmo, las pausas, etc.

permitirán tomar referencias de las realizaciones concretas de los fonemas, así como del uso de la entonación adecuada, dentro un marco cultural italiano que nos facilite comprender en el contexto propicio tanto realizaciones fonéticas como la comunicación no verbal.

Otros aspectos ligados a la comunicación como la prosodia, la gestualidad o el lenguaje oral no verbal de ambas lenguas serán tratadas en las actividades de manera complementaria cuando lo creamos oportuno. Por otro lado, no serán abordados en este trabajo de manera explícita, por no formar parte del foco principal de este TFM, aspectos del lenguaje como las estrategias conversacionales, el contexto o las implicaciones culturales. No obstante, valoramos su directa relación con el objeto de este trabajo y su estudio resultaría interesante para futuras investigaciones.

Partimos de una revisión histórica sobre los métodos de corrección fonética y la enseñanza de la oralidad en las asignaturas de segundas lenguas en Europa.

A continuación, haremos un estudio cualitativo sobre la enseñanza actual de la fonética italiana en las escuelas de idiomas en España, analizando la oralidad en los manuales de italiano que se utilizan o se han utilizado en los últimos años en la EOI de Santander.

Posteriormente realizaremos un estudio comparativo de los sistemas fonológicos del español y del italiano, analizaremos las principales dificultades de los hispanohablantes para asimilar los fonemas problemáticos del italiano. Igualmente, abordaremos cuestiones como la entonación y la prosodia de estas dos lenguas a través de las actividades que entendemos como más adecuadas a este respecto.

Una vez realizado el estudio y presentadas las actividades que consideramos convenientes para la mejora de la oralidad. Esperamos que este TFM sirva de ayuda a profesores y a estudiantes de italiano.

2. JUSTIFICACIÓN

La falta de atención que recibe la fonética en la enseñanza de segundas lenguas dentro de nuestro sistema educativo nos lleva a considerar necesario un cambio de planteamiento, puesto que una mejora de la oralidad puede suponer un

número mayor de oportunidades, tanto en el terreno laboral como en el personal. Al ser nuestra manera de hablar parte de nuestra imagen, parece sensato cuidarla para que no nos lleve a situaciones indeseadas.

Nuestra propuesta toma en cuenta aspectos como la fonética segmental, la entonación o la gestualidad, así como la cultura y la comunicación, que no pueden ser abordadas de manera aislada, ya que forman parte de un todo.

La cercanía de dos lenguas y dos culturas directamente emparentadas, como son la española y la italiana, hace que en ocasiones nos cueste diferenciar algunos matices fonéticos y gestuales. Evidentemente, nuestra comunicación oral no se limita a las palabras que decimos. El lenguaje corporal, los movimientos faciales, a menudo involuntarios, y todo nuestro lenguaje oral no verbal conforman nuestro discurso al igual que lo hacen nuestras palabras.

El concepto de interlengua (Selinker, 1972), que concibe el sistema del estudiante de una L2 como un paso intermedio hacia la adquisición de esta, nos resulta especialmente interesante. No podemos obviar este punto, sin duda un problema a tener en cuenta de cara a superar las dificultades que van apareciendo a lo largo del aprendizaje.

Del mismo modo, consideramos que el cine puede ser una herramienta potente para el desarrollo de la enseñanza de la fonética, ya que nos muestra todo un mundo de oportunidades fónicas, a través de un medio agradable para los estudiantes, un medio lúdico que les es familiar. En este medio encontramos una manera adecuada para transmitir aspectos que difícilmente se llevan al aula de segundas lenguas, como la entonación, las pausas, la gestualidad o el lenguaje oral no verbal.

Como puente de culturas, el cine aporta una dimensión que encontramos verdaderamente atractiva y útil en el aula. Esperamos a través de escenas cinematográficas, monólogos o entrevistas evitar el tradicional tedio producido por un estudio de la fonética basado en meras repeticiones o transcripciones.

3. OBJETIVOS

- El objetivo principal de este TFM es mejorar la oralidad de los estudiantes de italiano, especialmente en su vertiente fonética, tanto en lo que se refiere a la

producción de sonidos aislados como a su integración dentro de enunciados, partiendo de la dimensión segmental para incorporar después la producción de los fonemas en su contexto natural: la oración.

- Aportar ideas y recursos que puedan ser útiles para facilitar a otros profesores su trabajo de la fonética.
- Proporcionar herramientas para que el estudiante pueda construir su propio conocimiento.
- Concienciar tanto a los docentes como a los estudiantes de la importancia de la corrección fonética en sus producciones y de la influencia que esta tiene sobre nuestra imagen personal.
- Motivar a los estudiantes a continuar sus estudios de italiano como L2.
- Acercar la cultura italiana a los estudiantes a través de su cine y sus variaciones orales.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antes de entrar en materia conviene presentar algunos términos. Hablaremos de fonética segmental cuando nos refiramos a los fonemas concretos de la lengua tomados de manera aislada. En cambio, hablaremos de fonética suprasegmental cuando nos refiramos a aquellos elementos que ocurren en simultaneidad con los segmentos vocálicos, como entonación, el acento, las pausas o la melodía propias de una lengua.

A pesar de las fuertes inversiones realizadas en nuestro sistema educativo, no nos extrañamos cuando oímos decir que a los españoles se nos dan mal los idiomas. Evidentemente, las capacidades para aprender una L2 no varían según la nacionalidad de los estudiantes, por lo que el hecho de ser español no debería ser en absoluto un obstáculo para adquirir una L2.

Sin embargo, no podemos obviar que el hecho de hablar una lengua con un sistema fonético que consta únicamente de cinco sonidos vocálicos, sumado al aislamiento que sufrió nuestro país durante buena parte del siglo XX y a la ventaja comunicativa de compartir nuestra lengua con varios cientos de millones de hablantes son factores que no nos ayudan a abrirnos a nuevos idiomas. Los escollos por superar en nuestro camino hacia la adquisición de una L2 pueden

ser aún mayores si no se da la importancia debida a algunos aspectos de la L2, como es el caso de la fonética.

Tomamos como punto de partida una breve presentación sobre los métodos de corrección fonética por una parte y la evolución de la enseñanza de segundas lenguas en Europa a lo largo de la historia por otra parte. Nos centraremos en los métodos y enfoques considerados más relevantes y representativos que se han utilizado y en la importancia que estos métodos de corrección fonética han aportado a la didáctica de la oralidad en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

4.1. Métodos de corrección fonética

4.1.1. El método articulatorio

4.1.1.1. Fundamentos teóricos y objetivos

El método trata de explicar la producción de sonidos a través de los movimientos que realizamos para producir cada fonema concreto.

Siguiendo a Élisabeth Guimbretière (2007), este método se basa en el hecho de que la emisión de sonidos implica un conocimiento relativamente desarrollado del aparato fonador. El análisis pertinente se practica al mismo tiempo a través de esquemas que muestran los movimientos necesarios que el alumno tiene que llevar a cabo para conseguir la realización correcta de cada fonema concreto.

El método articulatorio gozó de gran popularidad en los años 60 y los manuales asociados a este método han sido escritos a lo largo de los años, hasta nuestros días. Las variantes de estos manuales son puramente estéticas, ya que el fondo sigue siendo el mismo de siempre (Billières, 2013). Asimismo, Billières (2013) afirma: “El método articulatorio se basa en un principio sencillo: es necesario tener conocimiento explícito de la articulación de un sonido para poder pronunciarlo bien” (párr. 21)[2].

El modelo estipula que el oyente percibe correctamente los sonidos y sus diferentes combinaciones porque es capaz de extraer los gestos articulatorios correspondientes a la señal acústica emitida por el hablante (Billières, 2013).

[2] Todas las traducciones de este TFM son del autor, salvo que se indique lo contrario.

4.1.1.2. Tipología de las actividades

Siguiendo a Billières (2013), los ejercicios que encontramos en este método van de más sencillos a más complejos. Así para trabajar la /y/ se atraviesan diversas etapas:

- Sonidos aislados
- Sonidos de sílabas aisladas
- Sonidos dentro de palabras
- Sonidos en grupos de palabras
- Sonidos dentro de oraciones completas

4.1.1.3. Limitaciones

Estamos de acuerdo con Guimbretière (2007), en que este trabajo puede resultar inútil e ingrato para el alumno, ya que el método no tiene en cuenta la complejidad de la fonación en sí misma, ni las potencialidades de cada alumno concreto.

"Los métodos articulatorios pueden proporcionar resultados positivos en estudiantes con una buena retroalimentación (*feedback*) orosensorial[3]" (Llisterri, 2018a, párr. 1). Eso nos lleva a pensar que no podemos esperar buenos resultados de los alumnos que no posean esta cualidad. Tengamos en cuenta que no todos los alumnos tienen facilidad para reconocer y reproducir sonidos que no son propios de sus idiomas maternos.

Según Llisterri (2018a), otra de las carencias de este método es que no se cuenta con el fenómeno de la coarticulación, es decir, no tiene en cuenta las diferentes maneras en las que se puede realizar un mismo fonema. Toma como paradigma de este sonido una sola de las posibilidades realizaciones. Se busca el acento aceptado, la pronunciación estándar de un fonema, sin tener en cuenta que existen otras variaciones igualmente válidas.

Tampoco se consideran en este método factores auditivos que pudieran propiciar una compensación articulatoria. Este método tampoco tiene en consideración los elementos suprasegmentales ni la dificultad de integración de

[3] Orosensorial hace referencia a un sentido fisiológico oral. Mecanismo receptor y nervioso aferente localizado en la cavidad oral.

los sonidos en unidades superiores a los fonemas. Por ello Llisterri (2018a) concluye que no se adapta bien a los enfoques comunicativos.

Amparo García Ramón (2010) concluye: “Según parece, que los estudiantes conozcan la disposición articulatoria que se asocia a un sonido no implica que sean capaces de producirlo” (p.6).

4.1.2. Método tecnológico (audición y repetición)

4.1.2.1. Fundamentos teóricos y objetivos

Este método de corrección fonética utiliza modelos de audición a partir de máquinas, como el fonógrafo, y tuvo gran difusión con la aparición de los laboratorios de lenguas y la popularización de los magnetófonos, que facilitaron la difusión del método. Este tipo de aprendizaje por imitación fue tomado directamente de la metodología Audio-Oral. Uno de los problemas de esta imitación mecánica resultaba fatigosa para los alumnos especialmente para los principiantes, que no poseen la capacidad de oír sus propios errores, por lo que corregirlos les resulta obviamente poco menos que imposible (Guimbretière, 2007).

Según Llisterri (2018a): “Los métodos de audición y repetición se fundamentan en la retroalimentación el proceso fonatorio” (párr. 12). Los métodos basados en la audición y la repetición se fundamentan en la retroalimentación (*feedback*) propia del proceso audiofonatorio, y se utilizan en el contexto de los laboratorios de idiomas o en algunos sistemas de enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. El sonido puede aparecer integrado en una estructura en la que se respetan los elementos suprasegmentales. La posibilidad de que el estudiante escuche su propia producción favorece una audición atenta (Llisterri, 2018a).

4.1.2.2. Tipología de las actividades

Llisterri (2018b) expone el proceso de una actividad basada en la audición y la repetición:

a. A partir de un modelo grabado, el estudiante escucha el sonido para posteriormente repetirlo.
b. Esta segunda realización será escuchada por el estudiante con el fin de prestar atención a su propia producción.

c. El siguiente paso sería realizar una comparación entre el sonido original y la grabación del estudiante, para encontrar diferencias y corregir errores.
d. El proceso se repite tantas veces como sea necesario, hasta que el estudiante sea capaz de realizar una aproximación satisfactoria al modelo.

4.1.2.3. Limitaciones

Llisterri (2018a) considera que uno de los problemas que se presentan es que se sobreestima la capacidad de los estudiantes para corregir sus propios errores. Parece lógico pensar que si los estudiantes no conocen los sonidos que tienen que producir tengan serias dificultades para reproducir los modelos dados si no los “oyen”. No todos los alumnos tienen facilidad para repetir o imitar sonidos.

Otra de las limitaciones que tiene este método es que la criba fonológica no se tiene en consideración y a su vez, se sobrestima la capacidad de corrección de los estudiantes. Como indica Raymond Renard (1971):

> Así pues, no es paradójico clasificar de peligroso el abandono de los alumnos principiantes al magnetófono o al laboratorio de idiomas: Corren en efecto, el peligro de consolidar malos hábitos de pronunciación. Ni el profesor más activo puede, ciertamente, controlar a varios de sus alumnos al mismo tiempo. Las máquinas se pueden aprovechar, por supuesto, pero no en los inicios, para la corrección fonética de los principiantes. Únicamente una vez que los alumnos sean capaces de autocorregirse pueden sacar provecho del magnetófono” (p. 34).

Como vemos, este método puede funcionar con alumnos que tengan una alta capacidad de autocorrección. Nos surge un problema cuando tratamos con estudiantes que no perciben la diferencia entre sonidos, incluso cuando los han escuchado repetidamente.

4.1.3. Método de oposiciones fonológicas

4.1.3.1. Fundamentos teóricos y objetivos

Con base en la fonología estructural, el uso de pares mínimos nos lleva claramente a relacionar los sonidos con la semántica y la gramática, ya que las oposiciones tratadas en este método tienen influencia directa. El uso de los pares mínimos es una técnica directamente inspirada en la fonología estructural, en la

que se accede al sonido a través de la semántica y de la gramática, en oposiciones relevantes para el significado.

García Ramón (2010) describe este método de la siguiente manera:

> "El método de oposiciones fonológicas consiste en ofrecer a los estudiantes series de pares mínimos al estilo de mira/mirra, en que el cambio de un fonema por otro conduce a un cambio de significado. Para cada grupo se eligen aquellos sonidos que, en teoría, presentan dificultades en la percepción. El método está basado en la idea de que la capacidad de discriminación auditiva es el paso previo a la correcta producción de sonidos" (p.3).

De este modo, como afirma Llisterri (2018a): "se accede al sonido a través de la semántica y de la gramática, en oposiciones relevantes para el significado" (párr. 5). Esto ayuda sin duda a evitar problemas en la realización efectiva de la comunicación. Mitiga desde los inicios los malentendidos que se pueden dar al producir una palabra cuando se está en cuenta de estar pronunciando otra. Los problemas pueden no ser solamente fonéticos. Al conocerse los pares mínimos que pueden ser problemáticos en sentido semántico o gramatical, es más sencillo evitar los potenciales errores.

4.1.3.2. Tipología de actividades

Las actividades se basan en pares mínimos, es decir, se toman palabras que solamente se diferencian en uno de los rasgos de uno de sus fonemas, de manera que el cambio de este fonema produce un cambio de significado. Como por ejemplo en el par mínimo paso /páso/ - vaso /báso/, en el que los fonemas /p/ y /b/ se diferencian únicamente en la sonoridad.

4.1.3.3. Limitaciones

Según Llisterri (2018a), una de las debilidades de este método es que no tiene en cuenta los valores suprasegmentales, ya que normalmente se trabaja con palabras aisladas. De este modo se limita la integración de los sonidos en unidades más complejas como lo son los enunciados.

Por otro lado, continua Llisterri (2018a), tampoco se consideran los alófonos, cayendo de nuevo en las mismas limitaciones que nos ofrecía el método articulatorio. Asimismo, el método puede acarrear problemas de léxico si se

utiliza con alumnos principiantes. Además, el método no siempre ayuda a adquirir una mejor percepción de los sonidos de la L2.

No obstante, en nuestra opinión, el uso de pares mínimos para diferenciar fonemas puede ser de gran utilidad en las primeras etapas del aprendizaje, ya que ayuda a conocer el inventario de fonemas de una lengua haciendo contrastar los fonemas más críticos, que podrían ser percibidos y reproducidos como un único fonema en la lengua materna de los hablantes.

4.1.4. El sistema Verbo-tonal

4.1.4.1. Fundamentos teóricos y objetivos

El método Verbo-tonal fue elaborado en los años 50 y 60 en la universidad de Zagreb a partir de una teoría auditiva presentada por Petar Guberina, profesor y director del laboratorio de fonética de esta institución. Desde el principio Guberina y sus colaboradores trabajaron con dos tipos diferentes de público, por un lado, los estudiantes de francés con sus errores típicos[4] y por otro, personas con problemas de audición causados por los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial. Por encargo del gobierno, Guberina trabajó para encontrar una manera de mejorar la percepción auditiva de los segundos (Billières, 2018). Tengamos en cuenta que no se trataba de personas con problemas de audición desde su nacimiento, sino que se intentaba recuperar al menos parte de lo perdido.

Guberina (1971) determinó que los estudiantes de segundas lenguas se comportaban como sordos ante algunos de los nuevos sonidos de la L2. Al no formar parte estos sonidos del inventario de fonemas de la L1 de los estudiantes, estos los interpretan apoyándose en los fonemas de la L1, dando lugar a un sonido similar que no siempre es decodificado de manera adecuada por el hablante nativo.

4.1.4.1.1. El principio de criba fonológica

Nikolai Troubetzkoy (1939) formula esta metáfora para ilustrar el principio de la sordera fonológica, que había sido introducido años antes por Polivanov. Fries (1945) y Lado (1957) toman como base los estudios de Troubetzkoy (1939) para

[4] El uso de los errores típicos para adelantarnos a lo que podemos esperar de nuestros estudiantes por influencia de su L1 es uno de los puntos clave de este método.

impulsar el modelo de Análisis Contrastivo. Los errores fonológicos se atribuyen a la interferencia de la primera lengua (L1). Del mismo modo, los estudios de Lado inspiraron el concepto de interlengua, presentado por Larry Selinker (1972). Ahora ya no se considera que la L1 sea la culpable de todos los errores fonológicos. Algunos sonidos de la L2 están alejados de los de la L1, así pues, no se corre el riesgo de interferencia. Por otro lado, los sonidos similares pero no coincidentes son los que crearían problemas a la hora de ser asimilados. El estudiante debe poder diferenciar los matices para no confundir los fonemas, desprendiéndose en la medida de lo posible de las estructuras fónicas de su L1.

Apunta Billières (2018):

> "La idea conforme a la cual una mala percepción es responsable de una mala (re)producción en la L2 se apoya en el principio de la criba fonológica, constituye la piedra angular del MVT. Este postulado es, por otro lado, muy lógico. Señalamos simplemente que esta conexión buena percepción/buena producción propuesta por los verbotonalistas es un punto de vista algo extremo que debe ser matizado" (párr. 15).

El concepto de *sordera fonológica,* toma importancia dentro del método verbotonal. Los estudiantes de una L2 son "sordos" con respecto a algunos de los fonemas de la L2 precisamente por la influencia de la L1, enlazando con la línea defendida por Trubetzkoy acerca de la criba fonológica. Por ello se trabaja para que los estudiantes puedan distinguir y adquirir los nuevos fonemas. Se les expone de manera prolongada a la lengua meta y se trata cada elemento según el contexto fónico que ocupa dentro de la oración. Reproducimos incorrectamente los sonidos de una lengua porque los percibimos mal debido a una estructuración inadecuada de los estímulos, llevados por los hábitos selectivos propios de nuestra lengua materna (Renard, 1979).

García Ramón (2010) nos ofrece las claves de este método:

> Los principios esenciales del método son: motivación máxima de los estudiantes, ausencia de intelectualización –es decir, ausencia del metalenguaje de la fonética–, prioridad de los elementos prosódicos y corrección en clase de las faltas de los alumnos de la manera más natural posible (p.8).

4.1.4.1.2. La noción del “ideal"[5]

A Guberina no dejaba de extrañarle que los adultos sin problemas de audición tuvieran problemas para percibir correctamente los sonidos de una lengua extranjera. Esto le hizo emprender investigaciones a fin de encontrar las frecuencias ideales de un sonido o de una palabra. Si los adultos tuvieran una audición perfecta, realizarían sustituciones de frecuencias de manera automática. Lo mismo sería aplicable a las personas duras de oído. Era preciso encontrar las frecuencias precisas para que el sonido lingüístico no se perdiera (Billières, 2018).

4.1.4.1.3. Prioridad del ritmo y de la entonación

Desde el principio, Guberina dio importancia al ritmo y a la entonación que constituían un poderoso medio para el reconocimiento de sonidos lingüísticos como nexo entre vocales y consonantes. Todo sonido se inserta necesariamente en el interior de una estructura rítmico-entonativa y sufre forzosamente su influencia. Cuando se utiliza adecuadamente, el método puede ser útil para eliminar un error en una vocal o una consonante. De ahí, la importancia que toman en el método el ritmo y la entonación (Billières, 2018).

4.1.4.1.4. La relación cuerpo y fonación

La palabra es producto de dos tipos de movimientos complejos, por un lado, de los órganos que participan en la fonación (micromotricidad) y por otro la movilidad del cuerpo (macromotricidad) (Billières, 2018).

Continúa exponiendo Billières (2018): “Existe una relación natural entre micro y macro motricidad. Por ejemplo, una persona irritada habla haciendo gestos exagerados, produciendo sonidos que transmiten su exasperación” (párr. 25).

4.1.4.1.5. La polisensorialidad

La información se recibe por varios canales. La percepción de sonidos no depende de un solo canal (el oído). Algunas frecuencias se captan a través del tacto y la vibración o por la conducción ósea. También la visión forma parte de

[5] Traducido de la voz francesa “optimale”

este proceso. Cuando un canal sensorial es insuficiente, los otros pueden mejorar (Billières, 2018).

4.1.4.2. Tipología de las actividades

Según García Ramón (2010), los cuatro procedimientos prácticos más concretos del método son:

a) La entonación y el ritmo. Son la base de la lengua. Además de intentar que el alumno respete estos rasgos de la lengua aprendida, se pueden situar los sonidos dificultosos en la cima de curva melódica para facilitar su pronunciación.
b) El recurso de la tensión, que favorece la pronunciación de sonidos.
c) Fonética combinatoria. Como los sonidos se influyen mutuamente, se puede situar un sonido problemático junto a otros que ayuden a su corrección.
d) Pronunciación matizada. Consiste en deformar el sonido que se quiere corregir buscando otro que se realice en dirección contraria a la del error.

El método verbo-tonal nos resulta especialmente interesante por la importancia que da a la fonética y su integración con la gestualidad. Una vez más, no podemos obviar elementos como el contexto y el lenguaje no verbal como partes fundamentales de la comunicación.

4.1.4.3. Limitaciones

La mayoría de las críticas que hemos encontrado del método son positivas. Wenxuan Li (2015) apunta:

> “Paralelamente a la organización de un contexto ideal de escucha, la utilización de un cuerpo es el principio verbotonalista que ha supuesto, sin duda, el éxito del método. No obstante, en mi opinión, según la teoría de la criba fonológica, el defecto del método verbotonal consiste en la dificultad que tienen los aprendices para darse cuenta de los errores, puesto que no los oyen o podría decirse que no los identifican. En este caso, recurrir al método articulatorio puede ser útil” (párr. 12).

En nuestra propuesta utilizaremos los aspectos que consideramos más interesantes de este método, en especial lo utilizaremos para trabajar el ritmo, la entonación y la gestualidad de manera integrada.

4.2. Evolución histórica de la enseñanza de segundas lenguas

4.2.1. Método Tradicional o Gramática-traducción

4.2.1.1. Introducción

Este método fue el que más atención atrajo en Europa hasta finales del siglo XIX y se centró principalmente en la enseñanza de lenguas clásicas, principalmente del latín y el griego.

El método Tradicional surge con la necesidad de aprender lenguas extranjeras, ya que en la Edad Media el latín se convirtió en la principal lengua vehicular en Europa. Por ello fue necesario desarrollar un método para su enseñanza. El hecho de que fuera la lengua utilizada por la Iglesia reforzó el sentido vehicular de la lengua.

La gramática ocupaba el foco principal de una enseñanza basada en la escritura. Esta se estudiaba a través de textos literarios clásicos y tenía una clara orientación hacia el trabajo individual (Richards & Rodgers, 2014).

No entraremos en detalle sobre las etapas de este método, ya que con el Renacimiento y el triunfo del humanismo y posteriormente el desarrollo de las lenguas maternas surge un cambio de perspectiva. La lengua pasa a ser más una cuestión de aparato, de prestigio social, más que un instrumento de comunicación. Por ello la oralidad pierde todo lugar dentro del método (Puren, 1988).

En conclusión, podemos deducir que el método trabajaba aspectos fónicos en sus inicios, pero después de la llegada de la imprenta da muy poca importancia a la oralidad, por lo tanto, nula relevancia a la fonética.

4.2.1.2. Aplicación del método

El método se estudiaba con el objetivo de leer literatura y como disciplina mental. Se utilizaban listas de palabras y se realizaban traducciones de textos clásicos. La oración se presentaba como unidad básica, haciendo énfasis en la corrección gramatical. Se enseñaba la gramática de manera deductiva, presentando las reglas gramaticales a través de los textos escritos. La lengua en la que se

impartía la materia era la lengua materna de los estudiantes (Richards & Rodgers, 2014).

En sus inicios, el método Tradicional (también llamado Gramática-traducción) mantenía su dimensión oral, conteniendo ejercicios como son los de juegos de roles, en los que los estudiantes representaban un papel para practicar la oralidad, frecuentemente con fines comerciales. Con la llegada de la imprenta la competencia oral desaparece del método, centrándose en la traducción de textos latinos y griegos (Christian Puren,1988).

4.2.1.3. Limitaciones

La atención prestada a la oralidad en este método era verdaderamente reducida, al estar fuertemente ligado a la escritura y la traducción. El método desatendía totalmente cualquier aspecto fonético, ya que entonces la fonética no existía como tal. Del mismo modo, no debemos obviar que tampoco existía la didáctica de lenguas extranjeras. Además, el vocabulario se aprendía fuera de contexto, no favoreciendo la comunicación oral (Richards & Rodgers, 2014).

4.2.2. Método Directo

4.2.2.1. Introducción

El método Directo, históricamente definido por Puren como la primera metodología específica de la enseñanza de lenguas vivas extranjeras, es el resultado de una evolución interna del método Tradicional y el método Natural. Su desarrollo fue favorecido por otros factores externos que abordaremos más adelante (Ana Rodríguez Seara, 2010).

Llamamos método Directo al utilizado desde finales del siglo XIX hasta principios del XX, principalmente en Alemania y Francia (Puren, 1988). Surgió como oposición sistemática al método Tradicional o Gramática-traducción. Los profesores se vieron obligados, por primera vez, a utilizar una metodología única, en medio de una fuerte oposición, debido a que la traducción había sido hasta entonces el foco principal de la enseñanza (Rodríguez Seara, 2010).

Surge dentro del denominado Realismo Pedagógico, fruto de la Reforma, como oposición al Humanismo. La oralidad toma protagonismo y se realizan diversos estudios sobre el lenguaje hablado (Richards & Rodgers, 2014).

Desde finales del siglo XIX, se necesitaba una herramienta de comunicación que pudiera favorecer el desarrollo de intercambios culturales, económicos, políticos y turísticos (Rodríguez Seara, 2010).

Este método se fundamentaba sobre siete pilares principales (Puren, 1988): el método directo, el método activo, el método intuitivo, el método oral, el método interrogativo, el método imitativo, el método repetitivo.

4.2.2.2. Fundamentos teóricos y dimensión practica

El método incluía otros métodos (interrogativo, intuitivo, imitativo, repetitivo, en los que la participación del estudiante era la clave el proceso (Puren, 1988).

Las clases se impartían en la lengua meta y a ser posible con la participación de profesores nativos, de ahí el nombre de método directo. El educador y especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras François Gouin (1880) ya destaca la importancia de la lengua oral e incluso entre sus propuestas aparece la idea de utilizar como refuerzo en las clases la figura del lector o ayudante nativo para que fuera tomado como referente en la enseñanza oral de la L2.

La lengua escrita pasa a un segundo plano (Puren ,1988). Al no poder utilizarse la lengua de los estudiantes, el docente se ve obligado utilizar recursos como la mímica, potenciando la gestualidad, el lenguaje no verbal y la entonación. Ahora todo estudio fonético tiene que estar basado en la observación y en la razón, como destaca François Gouin (1880): “La ciencia práctica del lenguaje se podrá constituir por fin, como todas las otras ciencias, por la observación inmediata de la naturaleza, la única base verdaderamente racional del saber humano, la única fecunda” (citado en Puren 1988, p. 117)[6].

4.2.2.3. Limitaciones

En definitiva, pudo ser un buen método, aunque la limitación total del uso de la L1 resultó desmotivadora, a pesar de contar con interesantes actividades para trabajar la fonética como la dramatización (Richards & Rodgers, 2014).

[6] Si no se especifica lo contrario, todas las traducciones de este TFM son del autor.

4.2.3. Método Audio-oral

4.2.3.1. Presentación y fundamentos teóricos

El método Audio-oral nace con motivo de la II Guerra Mundial. En este periodo las necesidades bélicas propician que muchos militares del ejército de los EEUU estudien lenguas extrajeras. El lingüista Leonard Bloomfield, fundador del Estructuralismo Estadounidense y de la Sociedad Lingüística de los EEUU, desarrolló un método que recibió el nombre de The Army Method (Richards & Rodgers, 2014). La necesidad de adquirir destrezas orales de lenguas extranjeras propició una supremacía de las destrezas orales sobre las escritas, que quedan relegadas en un segundo plano (Puren, 1988).

Charles Fries fue quien diseñó el método de enseñanza denominado *Audiolingualism,* apoyado en el Estructuralismo de Bloomfield, de la mano de las corrientes conductistas, en un contexto en el que la fonética contrastiva se encontraba en un momento de gran auge.

4.2.3.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Este método parte de la idea de que la costumbre, el hábito, llevará al estudiante a automatizar lo aprendido hasta que sus respuestas sean automáticas.

El método Audio-oral se caracteriza por el uso de ejercicios y modelos. Entre los ejercicios utilizados, Brooks (1964: 156-61) incluye los siguientes:

Repetición, flexión, sustitución, reformulación, compleción, transposición, extensión, contracción, transformación, integración, réplica, restauración (Brooks 1964, en Richards & Rogers, 2014).

Las clases se impartían en la lengua meta y el uso de la primera lengua de los estudiantes estaba totalmente prohibida durante las actividades de la clase (Richards & Rogers 2014). Tengamos en cuenta que las corrientes conductistas esperan una respuesta concreta asociada a un estímulo concreto, por lo que se busca evitar toda interferencia posible de la L1 de los estudiantes.

La lengua escrita se mantiene alejada de los estudiantes para que no cree ningún tipo de interferencia en la pronunciación.

4.2.3.3. Limitaciones

Su aplicación se hacía de manera repetitiva y aburrida. La gramática se aprende de manera inductiva.

El método Audio-oral, en contra de lo que predecían sus creadores, no fue un método eficaz para producir hablantes bilingües, su propuesta fonética no obtuvo los resultados deseados. Su declive llegó de la mano de nuevas corrientes psicológicas y lingüísticas que fueron provocando un progresivo desplazamiento del conductismo (Richards & Rodgers, 2014).

El método Audio-oral obvió las propiedades mentales de cada individuo, centrándose en la práctica mecánica, sin tener en cuenta el contexto, resultando perjudicial para el desarrollar la creatividad y las habilidades comunicativas del estudiante (Yang Mei, 2018).

Este método tuvo su momento a pesar de ser apartado más tarde por las corrientes generativistas, no obstante, trajo consigo el uso de las nuevas tecnologías impulsando un perfeccionamiento de la pronunciación dentro del proceso de aprendizaje.

4.2.4. Método Situacional

4.2.4.1. Presentación y fundamentos teóricos

Del otro lado del Atlántico surge en Gran Bretaña entre 1930 y 1960 el Método Situacional, basado en el Estructuralismo Europeo. Figuras como Palmer, Hornby y Pittman son sus principales precursores. En este método se le da especial importancia a la gramática, siempre dentro del pensamiento estructural con sus jerarquías gramaticales de fondo.

4.2.4.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje

En este método la enseñanza comienza por la lengua oral. La lengua empleada en el aula es la L2. Cada elemento nuevo que se introduce se practica en situaciones, es decir, en un contexto determinado que facilite el aprendizaje. Los elementos gramaticales se presentan de manera gradual. Las formas más complejas se deben adquirir después de haber afianzado las más simples. La lectura y la escritura no se introducen hasta que se posee una base oral sólida.

Los hábitos ayudan a afianzar los recursos necesarios para que la comunicación sea satisfactoria a través de los diferentes contextos, de las diferentes situaciones en las que el hablante se verá inmerso (Joana R. Torres, 2018).

El método situacional se sirve de ejercicios que permiten al alumno aplicar los conocimientos adquiridos al discurso espontáneo. El profesor se ayuda de materiales didácticos basados en *realia* para practicar el método oral. La clase comenzaría con ejercicios de práctica de acentos y entonación, centrándose en la pronunciación, la ampliación de las estructuras y el vocabulario, la producción oral y, finalmente, en tareas de lectura y escritura. El profesor puede iniciar tomando un objeto y presentando lenta y claramente la estructura objeto de práctica oral, que los alumnos deberán repetir imitando su pronunciación y entonación, e irá incorporando vocabulario manteniendo dicha estructura. Cuando esta se haya asimilado el profesor propondrá una segunda estructura y pondrá de nuevo en marcha el mismo proceso (Richards & Rogers, 2014).

El error y su tratamiento:

El profesor pondrá especial atención a los errores de fonética y entonación y los corregirá aislando, si es preciso, un fonema, una palabra o un grupo de palabras que presenten dificultades a los alumnos (Richards & Rogers, 2014).

Para terminar la clase, cada alumno, sucesivamente, enunciará en voz alta una pregunta o respuesta, cuyos errores podrán ser corregidos por el profesor o por otro alumno, con indicación de aquel (Richards & Rogers, 2014).

4.2.4.3. Limitaciones

La falta de autenticidad de los textos fue su principal enemigo. Los textos eran adaptados a cada nivel, resultando artificiales. Al distanciarse los materiales de la realidad, no resultaron adecuados para lograr un aprendizaje satisfactorio de la lengua. Sin embargo, no debemos pasar por alto que dentro del Método Situacional ya se estudiaban las cuatro destrezas[7] (Miguel Ángel Martín Sánchez, 2009). Se promovía la producción escrita, así como la oral y la compresión escrita y oral.

[7] Nos referimos a la producción oral y escrita, y a la comprensión oral y escrita, aunque entonces no recibían el nombre de destrezas (Martín Sánchez, 2009).

4.2.5. Enfoque Comunicativo

4.2.5.1. Origen y fundamentos teóricos

En los años 70 del siglo XX, como reacción a los métodos conductistas (Audio-oral y Situacional) surge el Enfoque Comunicativo. En un contexto histórico en el que Europa se encuentra en plena ampliación, el consejo de Europa reúne a un grupo de expertos para que valoren las necesidades lingüísticas de cara a propiciar una mayor integración de los ciudadanos, cuidando aspecto tanto sociales como laborales. Se pretende encontrar cuáles son las nociones y funciones lingüísticas que se requieren para poder comunicarse en una L2. El estudio de idiomas se hace, por lo tanto, basándose en las necesidades comunicativas, en acciones prácticas para la vida cotidiana. Este enfoque pretende cubrir necesidades funcionales y nocionales, lo que hizo que en un principio el enfoque fuera tildado de nocio-funcional (Cuq & Gruca, 2005).

Paulatinamente, el enfoque[8] va inclinándose hacia la adquisición de la competencia comunicativa. Ahora resulta imprescindible conocer además de las formas de la lengua, otros elementos de la comunicación como las variedades diatópicas, diacríticas o diafásicas. La intención comunicativa y el contexto cobran fuerza en este enfoque (Cuq & Gruca, 2005).

Este enfoque se centra en hacer de la competencia comunicativa el medio principal en la enseñanza de lenguas y en desarrollar procedimientos para la adquisición de las cuatro destrezas (Richards &Rogers 2014).

4.2.5.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje

4.2.5.2.1. Didáctica de la oralidad / dimensión oral de la L2

El estudio de la fonética para la adquisición de una L2 no recibe la atención deseable, ya que el objetivo final del aprendizaje es la comunicación y, mientras esta se lleve a cabo y las palabras del emisor sean comprensibles, se tiende a evitar el esfuerzo que requiere una pronunciación nativa. Marta Bartolí (2008) se muestra crítica al respecto:

[8] El enfoque Comunicativo toma el nombre de enfoque al no estar basado en una metodología rígida.

> Tener una buena pronunciación es siempre digno de admiración y elogio, lo que resulta beneficioso para el aprendiente; contribuye a aumentar su autoestima y supone también una buena tarjeta de presentación ante los nativos. Por ello, creemos que la pronunciación es un contenido dentro de la expresión y la comprensión oral que no debe desatenderse en favor de los otros contenidos de la clase. Es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos (p.4).

En este enfoque se estudia la fonética a nivel segmental, pero únicamente los sonidos se estudian de manera aislada. Una de las carencias de este método es que no se estudia cómo integrar los sonidos aprendidos de manera aislada en unidades superiores. Al no integrarse la fonética segmental en el habla los estudiantes difícilmente pueden producir la entonación o las pausas que la lengua oral requiere para presentarse sin crear interferencias en el oído del hablante nativo. En los primeros manuales la entonación no aparece, se entendía que tanto la entonación como el resto de los aspectos prosódicos se adquirirían de manera natural. Esta es una de las grandes carencias de este método. Se pensaba que todo lo referente a la prosodia, incluida la entonación se adquirirían a través de los juegos de roles, sin que fuera necesario profundizar en su estudio específico (Bartolí, 2008).

Aunque la enseñanza se realiza por destrezas, como en la actualidad, no tiene en cuenta factores orales no verbales ni aspectos fundamentales de la fonética como la entonación, ya que lo que se busca es la interacción y la mera funcionalidad.

El hecho de enseñar la fonética y la gramática dentro de la cultura asociada a la L2 es sin duda un paso adelante, ya que sin este fondo cultural la búsqueda de la inteligibilidad fuera de un contexto determinado resulta estéril. De este modo Bartolí (2005), basándose en Smith &Nelson (1985), expone:

> El concepto de inteligibilidad es muy amplio y sugiere que la terminología usada en esta área debería ser más precisa. Estos autores proponen que la inteligibilidad se refiere al reconocimiento (oral/auditivo) de las palabras y expresiones y, la comprensibilidad a la comprensión del significado más allá de las palabras o expresiones. Estos investigadores muestran que los fallos en la comunicación se producen con más

> frecuencia en términos de comprensibilidad e interpretabilidad que de inteligibilidad" (Smith y Nelson, 1985, leído en Bartolí Rigol, 2005, p.19).

Las actividades para trabajar la oralidad dentro del enfoque comunicativo se centran en torno a un diálogo - o varios mini-diálogos - propuesto en la clase. Previamente, se analizan la función, la situación y el registro apropiado a la situación dada. Los alumnos deben repetir cada frase del diálogo en voz alta y luego habrá un turno de preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo, para proceder a continuación al estudio de las estructuras y expresiones del diálogo. Posteriormente se llevan a cabo actividades interpretativas y de reconocimiento oral, así como actividades de producción oral, para finalizar con una evaluación oral de lo aprendido (Richards & Rogers, 2014).

4.2.5.2.2. Los elementos paralingüísticos de la comunicación oral

Los sistemas de enseñanza utilizados mayoritariamente en la actualidad en las EOI toman como base el enfoque comunicativo. En nuestra opinión, aspectos de la fonética como son la entonación o el lenguaje no verbal no reciben la atención necesaria en este enfoque. La carga de significado que poseen no puede obviarse como parte de la comunicación. Cada cultura asocia unos gestos o unas cadencias a significados concretos que este método no tiene en cuenta, por lo que en ocasiones la comunicación no resulta del todo satisfactoria.

4.2.5.3. Limitaciones

Puren (2004) destaca que este enfoque prepara para encuentros puntuales y no tiene en cuenta la vertiente social del individuo. Se enseña la cultura para ayudar a la comunicación y no como parte de la comunicación. Se da prioridad a la dimensión lingüística de la comunicación. Los juegos de roles que imitaban estos actos de habla de la vida real se transformaron en ejercicios un tanto mecánicos que el docente utilizaba como manera de aprendizaje o memorización del material lingüístico. Se trata la lengua como *hobby* o de manera orientada al turismo y no se atiende la dimensión laboral.

Encontramos que el enfoque tiene sus puntos a favor como la importancia que recibe la expresión oral o la integración de la cultura en la enseñanza. Desde nuestra perspectiva pensamos que no cubre las necesidades fonéticas de manera satisfactoria.

4.2.6. El enfoque Natural

El enfoque Natural tiene como principio fundamental la adquisición de las reglas del sistema de la lengua en un orden natural y de manera predecible, siguiendo los mismos pasos que tomamos para adquirir nuestra lengua materna.

El enfoque Natural promueve la idea de que el estudiante debe primero limitarse sólo a escuchar durante un período considerable de tiempo, para así internalizar o construir el sistema fonológico de la L2 y, después, tiene que comenzar a hablar en la lengua extranjera. De esta manera, cuando el estudiante comience a hablar, su pronunciación sería excelente sin necesidad de haber recibido instrucción explícita (Krashen y Terrel, 1983, leído en Castillo et al 2009, consultado el 1 de junio de 2018).

Este enfoque utiliza multitud de actividades orientadas a emular una inmersión natural. La gramática se reduce al mínimo y en esta ocasión el vocabulario toma un papel más relevante. La lengua que se utiliza para la enseñanza en este enfoque es la L2. En un principio se da prioridad a las destrezas de comprensión y en una segunda etapa a las destrezas de producción.

4.2.6.1. Didáctica de la oralidad.

Una actividad que tiene lugar dentro del enfoque Natural consiste, por ejemplo, en proponer actividades orales a partir de oraciones simples que resulten de fácil comprensión para los alumnos. Esta actividad les permitirá aprender los nombres de las partes del cuerpo y de cualquier objeto que se encuentre en la clase o identificar a los alumnos por sus rasgos físicos y sus ropas. El profesor comienza dando una serie de órdenes sencillas, e irá haciendo preguntas con el fin de introducir vocabulario nuevo sirviéndose de fotografías. A medida que los alumnos vayan adquiriendo un mayor conocimiento de la lengua, las órdenes o preguntas se irán haciendo más complejas (Richards & Rogers, 2014).

4.2.6.2. Limitaciones

A pesar de que la comunicación oral es el principal objetivo, tampoco se presta especial atención a la fonética. Una vez más, basta con adquirir una pronunciación inteligible, que no tiene por qué ser necesariamente similar a la de los hablantes nativos (Richards & Rodgers, 2014).

4.2.7. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas es fruto del Consejo de Europa, se desarrolló en los años 90 y tiene su culminación con la consolidación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en 2002. El MCERL, además de intentar unificar criterios y evaluaciones a nivel europeo, propone nuevas metodologías como el enfoque por tareas.

Este enfoque está basado en la realización de tareas como vehículo para aprender una lengua, es decir, una tarea concreta se toma como "excusa" para el aprendizaje de la lengua. Se tiene en cuenta la dimensión social y cultural del estudiante (Puren, 2004).

Puren (2004) destaca que en este enfoque la comunicación tiene como función principal la realización de la tarea. Del mismo modo, la cultura es un elemento facilitador. Vemos la dimensión social del individuo. Se trata de actuar con el otro para realizar un fin común, la tarea. La lengua y la cultura ya no son el objetivo sino la herramienta.

Por ello, insistimos en lo conveniente de conseguir una buena pronunciación. Si no dominamos la dimensión paralingüística de la lengua italiana, aunque tengamos un profundo conocimiento gramatical de la lengua, no nos podremos comunicar de manera eficaz. Esto supondría no poder realizar la tarea de manera adecuada. No olvidemos que las tareas no tienen por qué ser lingüísticas, pero sí tienen que precisar de la lengua para ser realizadas.

4.2.7.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

4.2.7.1.1. Didáctica de la oralidad y limitaciones

El enfoque da prioridad a las destrezas orales, sin embargo, aspectos de la fonética como la entonación no se estudian de manera específica hasta alcanzar los niveles más altos. El MCERL, en principio estaría orientado a dar cobertura fonética a las necesidades de los estudiantes de segundas lenguas. El MCERL se refiere directamente a la competencia fonológica, a fonemas, alófonos, rasgos fónicos, composición fonética de las palabras, prosodia o reducción fonética (MCERL 5.2.1.4., 2002), sin embargo, en niveles bajos como el A2 no se presta atención aspectos como la entonación. El MCERL (2002, 5.2.1.4.) especifica:

“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”. Hasta alcanzar el nivel B2 no encontramos exigencias como “Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales”. El MCERL parece estar enfocado hacia adultos y no hacia jóvenes que pueden adquirir una entonación clara y natural desde los primeros niveles.

Esto hace que tanto los profesores como los alumnos perciban la fonética como algo accesorio, que solo se trata si existe un profundo problema de comunicación o si el *ruido*[9] es realmente significativo. Como expone Bartolí (2005):

> A pesar de los avances e innovaciones que se han producido en la enseñanza de LE, creemos que la pronunciación sigue estando desatendida y que no recibe el tratamiento adecuado. Esto se debe en parte a que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo o en el más reciente enfoque por tareas, porque, por un lado, carecen de materiales ya que no ha habido propuestas de integración de la pronunciación en estos enfoques y por otro, los manuales y actividades existentes no desligan pronunciación de corrección fonética y por tanto, su integración en la clase comunicativa es imposible y sólo puede presentarse como un anexo o apéndice que no guarda ninguna relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases. En consecuencia, la pronunciación sigue siendo la asignatura pendiente de la enseñanza de las lenguas extranjeras (p.3).

Este enfoque puede resultar interesante y útil fuera de las limitaciones del MCERL, ya que el aprendizaje por tareas puede resultar especialmente estimulante para los alumnos a los que los métodos anteriormente tratados pueden parecer demasiado arduos o tratados sin conexiones con sus vidas cotidianas y las actividades que realizan habitualmente.

4.3. Análisis del tratamiento de la fonética en los manuales

A continuación, mostramos un trabajo centrado en el análisis de los manuales que se utilizan en la actualidad, o que se han utilizado en los últimos años, en la EOI de Santander para enseñar italiano.

En el estudio se explica brevemente cómo se trata la enseñanza de la fonética italiana en la EOI a lo largo de los cursos.

[9] Entendemos ruido en el sentido expuesto por Quilis (1999), como una interferencia en la comunicación provocada por un imperfecto conocimiento del código.

El análisis de cada manual viene acompañado de dos gráficos. El primero se centra en el porcentaje de actividades orales y escritas de cada manual. El segundo gráfico muestra los porcentajes de actividades dedicadas a: las actividades escritas, la producción oral, la comprensión oral, fonética segmental, fonética suprasegmental y los aspectos paralingüísticos, con respecto al total de actividades del manual.

Los seis cursos de italiano que se imparten en la actualidad en la EOI están divididos en tres ciclos:

- Básico 1 y 2, niveles A1 y A2.

- Intermedio 1 y 2, nivel B1.

- Avanzado 1 y 2, nivel B2.

Linea diretta 1. A1. Conrado Coponforti, Linda Cusimano

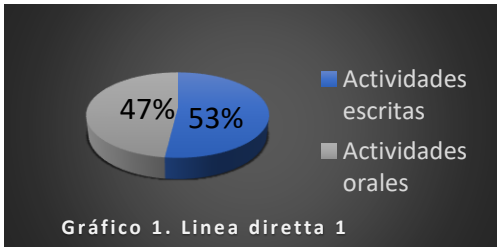


Gráfico 1. Linea diretta 1

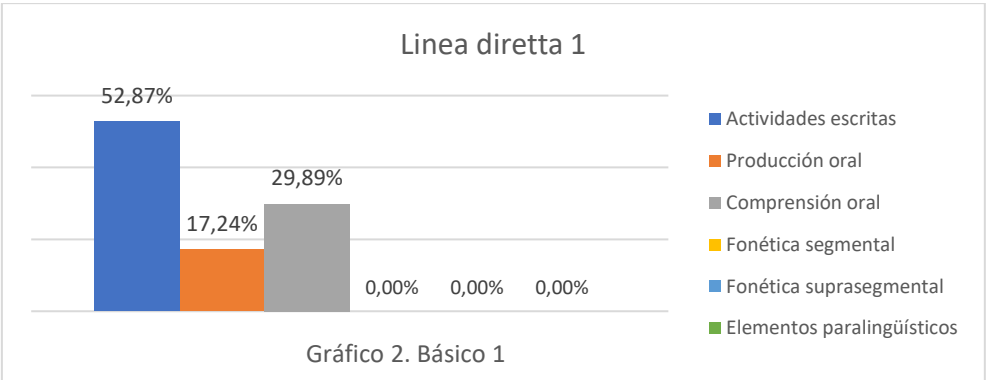


Gráfico 2. Básico 1

En este manual se trabaja la expresión oral en actividades que aparecen en todas las secciones de cada unidad. La pronunciación se ejercita a través de repeticiones. No encontramos ninguna referencia a la entonación italiana ni a ningún otro aspecto de la prosodia. En la sección de gramática que aparece al final del libro encontramos un único cuadro fonético en el que se asocia cada fonema a las grafías con las que se representan, acompañadas de ejemplos.

Ningún tipo de explicación relativa a la fonética, más allá de los ejemplos de las palabras asociadas a cada grafía que aparece en el manual.

El libro está enfocado de manera comunicativa y por ello encontramos numerosas actividades de producción oral. No obstante, dentro de la oralidad se da un mayor espacio a la comprensión que a la producción.

Observamos que, aunque el peso de las actividades escritas y orales es balanceado, la fonética no recibe ninguna atención en este manual.

Nuovo Espresso. Corso di italiano. A1. Luciana Ciglio, Giovanna Rizzo.

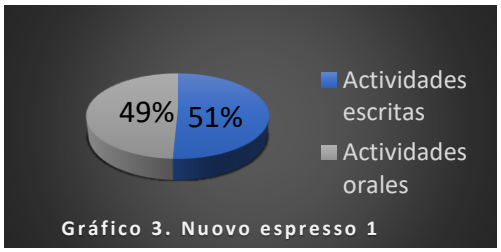


Gráfico 3. Nuovo espresso 1

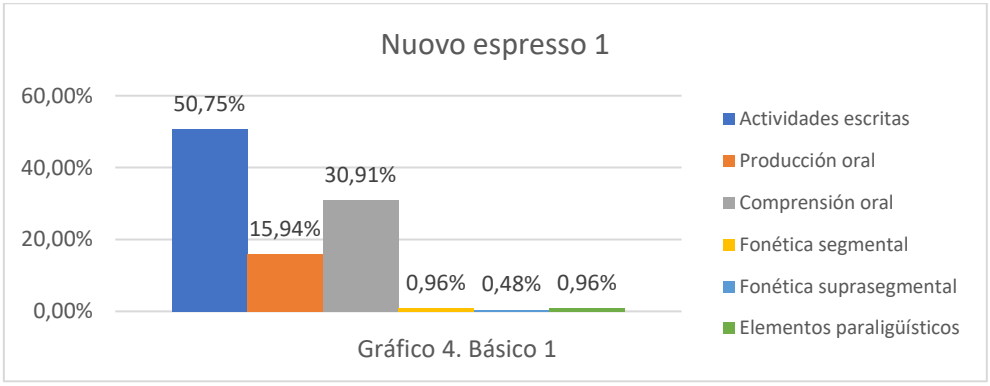


Gráfico 4. Básico 1

El balance entre actividades escritas y orales aparece equilibrado. Es interesante constatar que al igual que en los manuales analizados anteriormente, en los niveles bajos se le da un peso similar al que se da a las actividades escritas. Sin embargo, dentro de las actividades orales la fonética apenas tiene presencia.

Con respecto a la fonética segmental, en este manual se presenta de manera muy indirecta, a través de repeticiones e imitaciones de los textos orales proporcionados, sin ningún tipo de referencia explícita a la corrección fonética. En el libro aparece solamente un cuadro fonético italiano (con la realización de los sonidos aislados) aunque no encontramos ninguna actividad relacionada con la realización ni la diferenciación de sonidos a través de pares mínimos.

Con respecto a la fonética suprasegmental, el manual nos ofrece una brevísima referencia, de apenas dos líneas, a las curvas de entonación. Estas curvas diferencian únicamente una oración afirmativa y una oración interrogativa total. No aparece ninguna otra referencia explícita a la fonética suprasegmental.

Sin embargo, como podemos apreciar en el gráfico 4 el número de actividades dedicadas a trabajar explícitamente la fonética es meramente anecdótico.

Spazio Italia 2. Corso di italiano per stranieri. A2. M.Tommasini, F. Diaco.

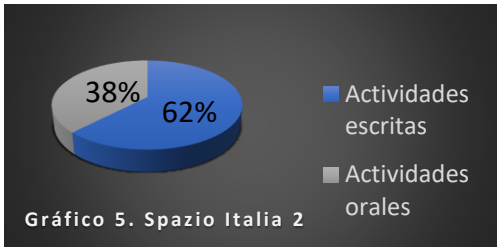
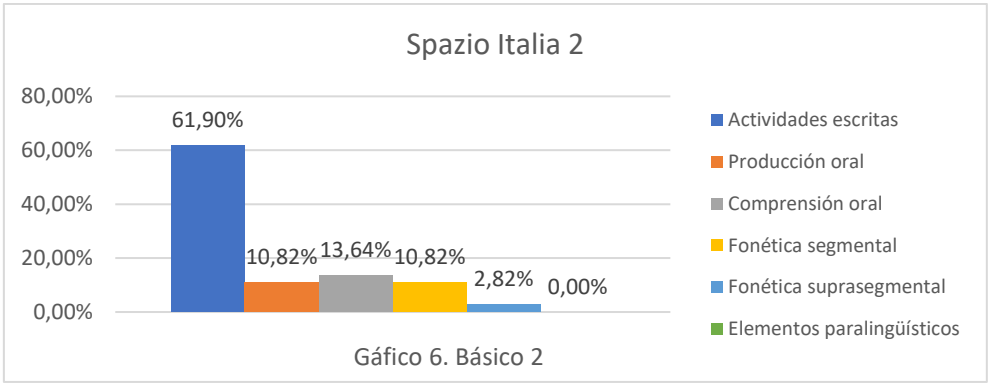


Gráfico 5. Spazio Italia 2



Gáfico 6. Básico 2

El peso de la oralidad cae en picado en este manual. Sin embargo, encontramos en él un mayor número de referencias, siempre de manera marginal, a la fonética.

Se trabaja la fonética a través de audios o bien, por medio de la realización de ejercicios específicos de fonética segmental que aparecen a lo largo de las diez unidades que componen el manual. En cada una de las unidades encontramos una página con actividades orientadas a la fonética segmental, aunque el enfoque del manual nos lleva siempre a la asociación de fonemas y grafías, es decir, propone una fonética más orientada a una lectura o escritura adecuadas, que a la producción oral.

A pesar de que la relación entre grafía y sonidos es casi directa en italiano, a nuestro entender es un error realizarla para la enseñanza de la fonética.

Consideramos que sería pertinente que los alumnos conocieran el repertorio de fonemas de la lengua antes de entrar en asociaciones entre grafía y sonido.

La fonética suprasegmental no aparece en este manual.

Spazio Italia 3. Corso di italiano per stranieri. B1. M. Tommasini, F. Diaco.

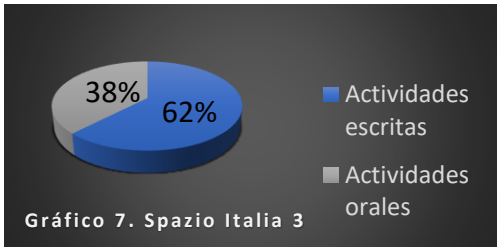


Gráfico 7. Spazio Italia 3

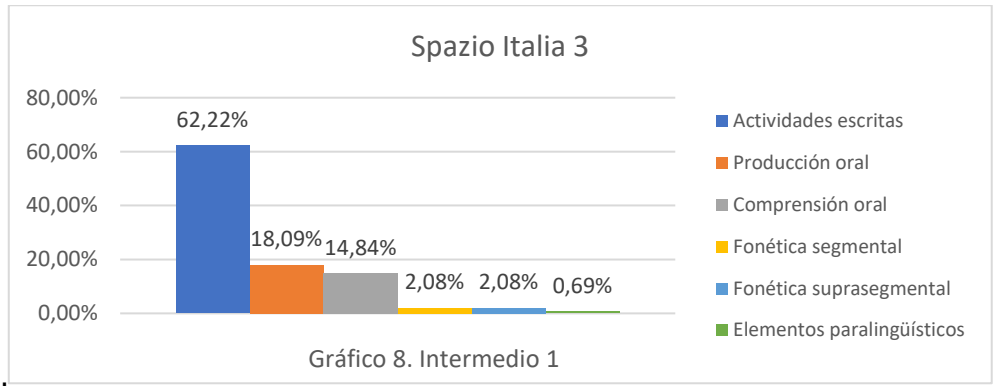


Gráfico 8. Intermedio 1

Este manual sigue la misma estructura de la serie *Spazio Italia*. Cada unidad contiene un bloque, que podríamos catalogar como marginal, en el que se trata la relación entre pronunciación y grafía. Esta vez se centran menos en la fonética y más en los acentos diacríticos y el dictado. Por otro lado, nos llama la atención encontrar un brevísimo apartado en el que aparecen por primera vez los siete sonidos vocálicos que existen en italiano.

Spazio Italia 4. Corso di italiano per stranieri. B1. M. Tommasini, F. Diaco.

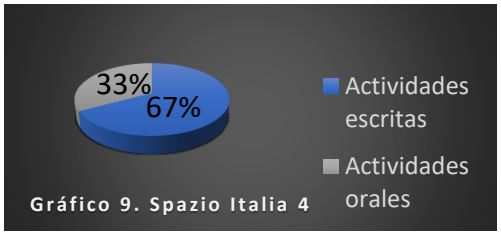


Gráfico 9. Spazio Italia 4

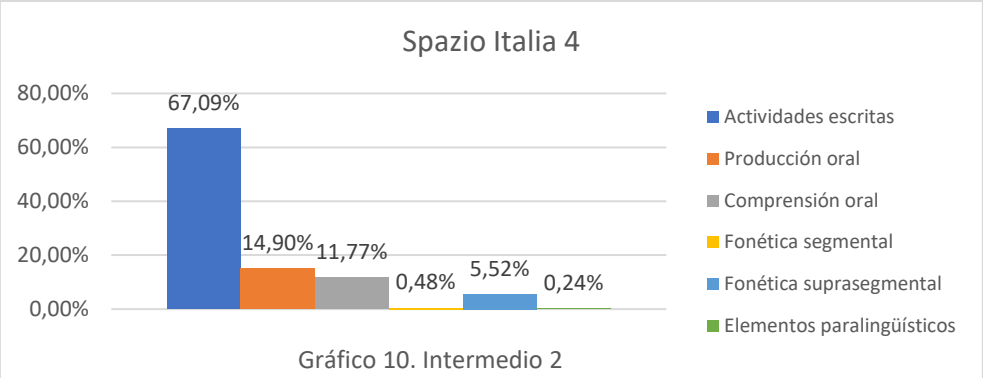


Gráfico 10. Intermedio 2

A medida que avanza el nivel académico de la serie *Spazio Italia*, los ejercicios orales van perdiendo presencia en favor de los escritos y de la gramática.

Siguiendo la misma línea de la serie, encontramos breves actividades en las que se busca la vocal tónica. Actividades que consisten en escuchar, repetir e interpretar.

La fonética suprasegmental desplaza a la segmental en las actividades de pronunciación. Las asociaciones entre grafía y sonido dan paso a actividades de entonación y ritmo. De todos modos, la presencia de la fonética sigue siendo minoritaria en este manual, como podemos observar en el gráfico 10.

Aunque de manera sucinta, aparece en el manual un único ejercicio en el que se estudia algunas interjecciones y otro que consiste en reconocer las pausas del texto, es decir, en aplicar los signos de puntuación.

Grammatica Avanzata della lingua italiana. B2-C1. S.Nocchi, R. Zantaglione.

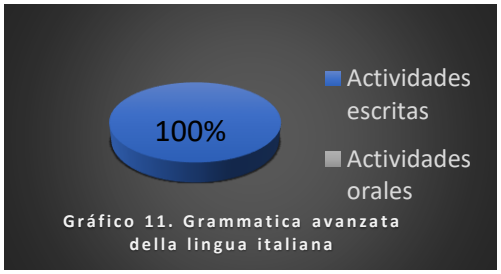


Gráfico 11. Grammatica avanzata della lingua italiana

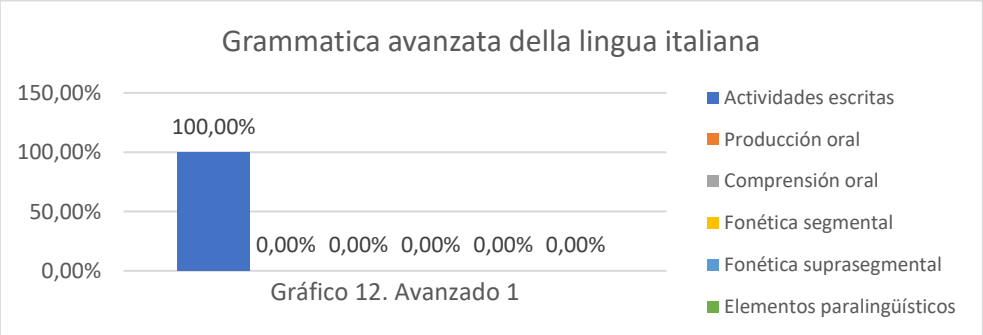


Gráfico 12. Avanzado 1

En este caso no se trata propiamente de un manual. En realidad, es una gramática que se usa como libro de apoyo o guía del curso Avanzado 1. No se abordan en él la fonética ni segmental ni la suprasegmental. Todos los ejercicios que aparecen en el libro son para trabajar la gramática y el lenguaje escrito.

Los profesores de la EOI de Santander, en este curso, atienden las demandas fonéticas de los alumnos, aunque no existe una programación para tratar la fonética en clase. Tampoco se sigue ninguna metodología concreta.

Para el curso Avanzado 2, en el curso 2017-2018 no se utiliza ningún manual.

Como vemos, las actividades escritas siguen teniendo una mayor presencia que las actividades orales en los manuales. Dentro de las actividades orales, un mayor número se enfoca en comprensión oral, seguidas muy de cerca por las que trabajan la producción oral. Como preveíamos al comenzar este TFM, la fonética se trabaja como algo anecdótico, como un complemento al que se da poca relevancia dentro de la enseñanza de la lengua.

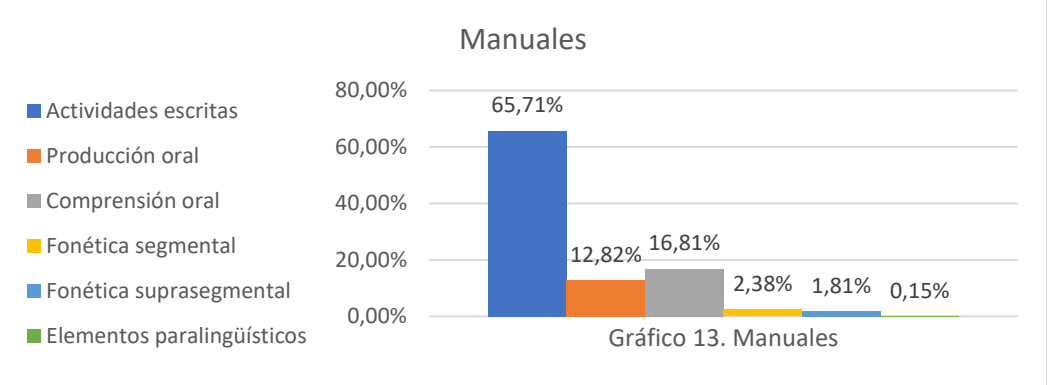


Gráfico 13. Manuales

4.4. Conclusión

A lo largo de la historia, se han ido sucediendo los diferentes métodos y enfoques hasta nuestros días. En líneas generales, cada nuevo método surge como oposición a su método precedente, propiciado por las debilidades de este.

Con respecto a los métodos de corrección fonética, consideramos que, dependiendo de las características de nuestros estudiantes y de sus necesidades lingüísticas, podemos en ocasiones utilizar descripciones articulatorias, servirnos de grabaciones para que los alumnos se escuchen y puedan corregirse o tomar partido del uso de pares mínimos cuando lo estimemos oportuno. Nos parecen especialmente interesantes los

planteamientos del método Verbo-tonal. Estamos convencidos de que debemos tener en cuenta la influencia mutua que se produce entre los sonidos, así como los elementos prosódicos que influyen en la comunicación.

Nuestro viaje a lo largo de las metodologías nos ha permitido observar cómo hemos ido pasando de una enseñanza centrada en la escritura y la traducción de textos literarios, grosso modo, a métodos basados en la repetición hasta crear hábitos, en situaciones que pudiera encontrar el estudiante en su vida diaria o en la comunicación directa sin tener en cuenta demasiados detalles. En ocasiones se ha dado mayor importancia a trabajar con materiales adaptados y en otras a utilizar *realia.*

Tanto los métodos como los enfoques se han ido desarrollando según las necesidades de cada momento histórico y según los descubrimientos lingüísticos se iban revelando, no necesariamente según las habilidades o las necesidades de los estudiantes.

Al repasar los métodos y enfoques constatamos que no han sufrido una evolución lineal, basta observar cómo Puren (1988) nos muestra que antes de la invención de la imprenta ya existían los juegos de roles para trabajar la oralidad. Nos parece que no estamos inventando nada nuevo, simplemente damos vueltas a los mismos conceptos, en ocasiones dando palos de ciego, para intentando obtener resultados satisfactorios.

Paralelamente, la revisión de los manuales deja en evidencia que los aspectos fonéticos siguen ocupando un espacio marginal en la enseñanza del italiano como L2.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

El objetivo global de nuestra propuesta didáctica es lograr una producción oral adecuada del italiano, teniendo en cuenta tanto la realización de fonemas de manera aislada como a integración de estos fonemas en unidades superiores. Para ello, tendremos en cuenta otros elementos de la comunicación oral, como la entonación, la gestualidad o la comunicación oral no verbal.

Para lograr nuestro objetivo nos apoyaremos en los métodos de corrección fonética, especialmente en el método Verbo-tonal.

Paralelamente, consideramos pertinente tratar algunos aspectos como son los cuadros fonéticos, la interlengua, la entonación y los fonemas que consideramos problemáticos para los hispanohablanes, para después adentrarnos en el núcleo de la propuesta didáctica y su aplicación práctica.

5.1. La interlengua de las lenguas afines

Según Gironzetti & Pastor (2007), una interlengua es un sistema lingüístico emergente que el aprendiz de la L2 desarrolla sin llegar a ser plenamente competente en esta lengua meta. Este sistema conserva algunos rasgos de la L1 y se nutre de otros de la L2. El aprendiz crea la interlengua utilizando estrategias de aprendizaje como transferencias lingüísticas, generalizaciones y simplificaciones.

El concepto de interlengua, propuesto por Selinker (1972), tiene su origen en las corrientes generativistas, considerándose que la L1 y la L2 tienen puntos de encuentro. De lo dicho podemos deducir que en realidad se trata de una fase dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, aunque según George Yule (1998) cuando una lengua desarrolla un repertorio bastante fijo de formas de la L2 que contienen muchas de las características de la L1 y ya no progresa más, se dice que su interlengua se ha fosilizado.

Al estudiar dos lenguas cercanas, podríamos pensar que las dificultades para desarrollar un sistema fonológico competente serían mínimas, sin embargo, algunos autores como Carlo Tagliavini (1947) defienden lo contrario:

> La supuesta facilidad se convierte en paradoja, así el lingüista Carlo Tagliavini afirmaba hace medio siglo que el español para un italiano es uno de los idiomas más difíciles de aprender bien; según sus observaciones, quien empezara a estudiar español y alemán al mismo tiempo, al cabo de un año tendría un conocimiento del español diez veces superior, pero con el tiempo 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, en Calvi, 1999, p.19).

El planteamiento de Tagliavini (1947) parece lógico, aunque no contamos con estudios que avalen esta afirmación.

Si tenemos en cuenta que partimos de dos lenguas con un sistema vocálico muy similar, no es de extrañar que la adaptación de estos fonemas sea fácilmente asimilable. Como veremos más adelante no corre la misma suerte el sistema

consonántico, dando lugar a algunas de las principales dificultades que encuentra el aprendiz hispanohablante cuando enfrenta la lengua italiana.

5.2. La entonación

La entonación forma parte de nuestra comunicación. Nuestro mensaje perdería matices si fuera realizado por una máquina, si careciera de la emoción que aporta la entonación (Quilis, 1985).

Quilis (1985) afirma:

> Algunas experiencias muestran que, en textos de elección binaria, el 50 por 100 de los oyentes reconoce siempre el tipo de emoción dada solo a través de la entonación. [...] También se ha señalado que la emoción atribuida por los oyentes a las curvas de entonación depende en gran parte del tipo de léxico que aparece en la frase (p.87).

Mucho se ha debatido sobre si existe una pronunciación italiana que podamos realmente llamar estándar sin dar la espalda, tal vez de forma inconsciente, a la realidad de la variación y la variedad de la lengua italiana.

Encontrar un modelo fijo de entonación[10] que abarque a una mayoría de hablantes de italiano es una misión casi imposible, aunque tradicionalmente se han tomado como referentes los modelos florentinos, sería poco prudente obviar la influencia que los *dialetti*[11] tienen en el italiano estándar (Hirst & Di Cristo 1998).

Para Dall'Armellina & Turolla (2005), hablar de entonación significa considerar la lengua dentro de su matriz musical, dado que representa junto a otros elementos prosódicos el medio por el que los diversos sonidos de la lengua se unen unos a otros creando el efecto melódico. Un mismo enunciado puede cambiar su significado según la entonación que le demos y pasar de ser interrogativa a ser conclusiva. Para poder analizar las variaciones que existen entre, por ejemplo, *Pedro è venuto in macchina* y *Pedro è venuto in macchina?* es necesario recurrir al concepto de tonalidad, a la altura de tono de la cadena de sílabas. Tampoco podemos dejar de lado las diferencias de tensión que reciben las cuerdas vocales durante la fonación. La tonalidad tampoco es algo absoluto y por lo tanto

[10] Véase Anexo 5: Entonación básica del italiano/ Curvas de entonación del italiano.
[11] Aunque en italiano estas lenguas reciben el nombre genérico de *dialetti*, en realidad no se trata de dialectos del italiano, sino del latín como el castellano o el catalán, por lo que en español se denominarían lenguas.

varía según las variantes diafásicas de cada individuo. Puede ser alta, media o baja. El funcionamiento melódico del enunciado vendrá determinado por la distribución interna de cada sílaba (Dall'Armellina & Trolla, 2005).

Siguiendo a Dall'Armellina & Turolla (2005) podemos diferenciar cuatro tipos principales de entonación: interrogativa, enunciativa, continuativa y conclusiva.

5.3. Sistemas fonéticos italiano y español: convergencias y divergencias

El italiano, al igual que el español, tiene reglas fijas de escritura, dentro de un sistema cerrado. Esto supone sin duda una gran ventaja la hora de escribir, pero puede suponer una interferencia de cara a producir los fonemas adecuados, ya que las dos lenguas tienen asociaciones entre grafía y sonido diferentes.

5.3.1. Convergencias y divergencias de los sistemas vocálicos

	Anteriori	Centrali	Posteriori
Massima Chiusura	i		u
Chiuse	e		o
Aperte	ɛ	a	ɔ

Tabla 1. Sistema vocálico del italiano. Basado en Padilla (1999).

En la tabla 1 vemos en verde los fonemas que comparten ambas lenguas y en rojo los fonemas que pertenecen solamente al italiano. Como podemos observar, el sistema vocálico español consta de cinco fonemas, mientras que el italiano cuenta con siete fonemas vocálicos.

El sistema fonético vocálico italiano se distingue del español solamente en los fonemas /ɛ/ y /ɔ/, aunque, como afirma Padilla (1999), fonológicamente las realizaciones /e/ y /o/ podrían considerarse prácticamente alófonas en relación a /ɛ/ y /ɔ/. No obstante, nuestra recomendación sería tener en cuenta la diferencia existente entre los diferentes sonidos.

Si bien no encontraremos problemas fonológicos que hagan que el mensaje no se pueda transmitir correctamente, las realizaciones que se alejan de la norma, de la versión considerada estándar del italiano, pueden no pasar desapercibidas

para el hablante nativo, quien podría percibir estas realizaciones como una interferencia o como *ruido*.

Tanto en italiano como en español, el tiempo de duración de cada vocal no es pertinente, aunque es susceptible de sufrir variantes dependiendo del lugar que ocupe la vocal dentro de la sílaba. No obstante, solamente las vocales tónicas llanas, esdrújulas o sobresdrújulas pueden ser más largas, siempre que no terminen en consonante (Muljacic, 1972).

5.3.2. Convergencias y divergencias de los sistemas consonánticos

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	sor	son	sor	son	sor	Son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa		β	f	v			θ	ð	s	z	ʃ ʃ		x	ɣ̟
Africada									ts	dz	tʃ	dʒ		
Nasal	m			ɱ	n̪			n̪	n		ɲ	ŋ̟		ŋ
Lateral					l̪			l̪		l		ʎ		
Vibrante simple								r						
Vibrante múltiple								ṙ						

Tabla 2. Clasificación articulatoria de los sonidos españoles, según AFI (Alfabeto Fonético Internacional). Basado en Quilis (1999) y en Padilla (1999).

En la tabla 2 tenemos los fonemas consonánticos del español y del italiano. En azul vemos los sonidos del español que no pertenecen a la lengua italiana. Aparecen en verde los fonemas que ambas lenguas compartes. En rojo, los fonemas del italiano que el español no posee.

Como podemos apreciar, el número de fonemas italianos que no cubre el español es ciertamente reducido. Esto supone un arma de doble filo al poder de los estudiantes. Se puede tener la sensación de estar hablando dos variedades de la misma lengua, y no de estar tratando con dos lenguas distintas, como vimos anteriormente al referirnos a la interlengua de las lenguas afines.

5.3.3. Problemas en la producción de fonemas

Como hemos podido ver, son pocos los fonemas del italiano que no aparecen en el sistema fonético español. Algunos de os fonemas que encontramos

problemáticos del italiano por bien por su similitud con otros fonemas españoles o por haberse perdido en algunas variedades españolas, son los siguientes:

/ts y/ dz/

Dos fonemas que suelen resultar difíciles a los hispanohablantes dado que no existen en español son /dz/ y /tz/, como en *mezzo* ([médzo]), *zaino* ([dzájno]) o *pazzo* ([pátso/), *nazione* ([natsjóne]). Siendo el primero de ellos sordo y el segundo sonoro. A la dificultad articulatoria se le suma que a ambos fonemas van asociados a las grafías **z** o **zz**. El hecho de que la doble consonante no esté asociada en el caso de la **zz** a una doble duración en este caso es otra de las dificultades que encontramos. Después d **l** (calzone), delante de **ie, ia, io**, y cuando se trata de las terminaciones **-ezza** (certezza), **-izia** (pigriza), **-enza** (sapienza) o **-zione** (espressione) habitualmente encontramos /tz/, es decir, la versión sorda. En cambio, encontramos habitualmente la versión sonora /dz/ l principio de palabra y entre vocales si se tata de una sola **z**. por desgracia para nosotros, no existen reglas fijas que podamos seguir, aunque paralelamente, Padilla (2011) apunta al respecto que el rendimiento funcional en la articulación de estos dos fonemas, sin embargo, es muy escaso y no muy diferenciado por gran parte de los hablantes italianos.

/z/

El fonema /z/ corresponde a una **s,** consonante africada alveolar, que tiene la realización de una ese sonora, por lo que es necesario que para su realización la lengua se apoye en la cara interna de los incisivos (Padilla,1999), Dicha sonoridad la encontramos cuando la grafía **s** aparece entre vocales. No obstante, muchos de los italohablantes realizan esta vibración a través de las cuerdas vocales. Si bien es un sonido que parece en el italiano estándar, este fonema se presenta en su versión sorda en la mayoría de los hablantes del sur del país, resultando por ello la realización de su versión sorda, no supone un problema fonológico.

/s/

La **s** líquida, seguida de consonante, suele dar problemas a los hispanohablantes al no existir en español. Sin embargo, se trata simplemente de una asociación errónea entre grafía y sonido. Para la mayoría de los hispanohablantes, grupos

como ***In Spagna*** son difíciles de realizar, sin embargo, cuando se trata de una sola palabra son capaces de hacerlo sin ninguna dificultad, como por ejemplo al pronunciar ***instituto.*** Esto demuestra, a nuestro entender, que la influencia sobre la pronunciación que ejerce la grafía a la que normalmente asociemos los sonidos puede ser un obstáculo en el aprendizaje.

/v/

En italiano la grafía **v** siempre va asociada al fonema /v/, siendo este fonema fricativo y no oclusivo como en español. La realización de /b/ por /v/ no impide

que la comunicación se produzca sin grandes problemas, pero sí supone una interferencia para el oído del nativo.

/ʃ/

El fonema /ʃ/ a asociado en italiano a las grafías *sci, sce, scia, scio* y *sciu* ([ʃi], [ʃe] [ʃa], [ʃo] y [ʃu] respectivamente*).* Su pronunciación es similar a la **ch** francesa y a la realización que se hace de la **ch** en algunas zonas de Andalucía, como en el caso de muchacho (/muʃáʃo/). La producción de este sonido no suele plantear problemas, aunque es conveniente insistir en que su representación gráfica nada tiene que ver con el español.

/ʎ/

Con respecto al fonema /ʎ/, debemos destacar que suele causar problemas a los hispanohablantes. El fonema existe en español asociado a **ll**, pero la realidad constata que ha quedado relegado a hablantes del valenciano, del catalán y a ámbitos rurales peninsulares. Las variedades dialectales el español de toda Latinoamérica son yeístas, llegando al extremo en el caso del denominado español porteño, con su particular yeísmo rehilado.

Otro fonema que existe en español pero que nos puede jugar una mala pasada es /ɲ/. El problema radica en que mientras que en español este fonema tiene una duración normal, como en la palabra español ([espaɲól]), en italiano este sonido se realiza habitualmente como si de una consonante doble se tratara, con doble duración e intensidad.

/b/, /d/ y /g/

Los fonemas que más problemas nos pueden causar son, como veíamos al tratar el concepto de interlengua, son los fonemas que aparecen en español y sin embargo no aparecen en italiano. En italiano las consonantes sonoras /b/, /d/ y /g/ siempre son oclusivas (Padilla, 2011) por lo que los alófonos fricativos [β], [ð] y [ɣ̞], versión fricativa deestos fonmas no existen en italiano. Así pues, una palabra como *legalizzare* tendría como transcripción fonética [le**g**alidzáre] mientras que la palabra española *legalizar* se pronunciaría [le**ɣ̞**aliθár], apareciendo en el caso de la palabra en español la versión fricativa del fonema /g/. Lo mismo sucede en el caso de [β] y [ð], que no existen en italiano. Por ello, en italiano siempre tendremos asociados a **b, d** y **g** las realizaciones [b], [d] y [g].

Dobles consonantes

Uno de los errores de pronunciación más común es el que viene propiciado por la existencia de dobles consonantes en italiano. Esta dificultad se acentúa debido a que los hablantes del norte de Italia no hacen una diferenciación tan marcada como sus compatriotas del sur. Parte del ritmo y de la musicalidad del italiano viene dada por las dobles consonantes. Del mismo modo que el leve alargamiento de las vocales tónicas en palabras llanas llama nuestra atención, el otro factor diferenciador de la musicalidad del italiano, las dobles consonantes, no son fáciles de diferenciar por los españoles. Siempre que encontremos una doble consonante en italiano (con la salvedad de **zz**) debemos tener en cuenta que la primera de ella forma parte del final de una sílaba y que la otra forma parte del inicio de la sílaba que siguiente, aunque su para que su producción sea correcta, sería únicamente necesario producir un refuerzo articulatorio para diferenciar las consonantes dobles de las simples (Padilla, 2011). Por ejemplo, la palabra *martellare* se dividiría en sílabas de la siguiente forma: mar-**tel-la**-re.

5.4. Aplicación práctica de la propuesta didáctica

Con el fin de mejorar la competencia oral de los alumnos que realizan el curso Avanzado 1 de italiano de la EOI, hemos diseñado la siguiente programación.

El curso escolar de la EOI está dividido en treinta semanas lectivas aproximadamente, durante las cuales se imparten cuatro horas de italiano a la

semana. Nuestra propuesta abarca quince horas repartidas en sesiones de una hora en semanas alternas. El resto de las semanas los estudiantes realizarán actividades de refuerzo.

El curso de fonética se divide en tres bloques de cinco sesiones cada uno, insertados en cada uno de los trimestres del curso, a lo largo de los cuales se estudiarán de forma gradual los aspectos segmentales y suprasegmentales de la fonética italiana.

Haremos uso de los diferentes métodos de corrección fonética. Realizaremos ejercicios de corrección a través de audios, utilizaremos descripciones articulatorias, haremos ejercicios con pares mínimos y también prestaremos a tención a la fonética suprasegmental, especialmente a la entonación.

Del mismo modo, aprovecharemos los errores de los estudiantes y los errores tipo de los hispanohablantes como herramienta para el perfeccionamiento fonético.

Para que el aprendizaje resulte entretenido, en la medida de lo posible, tomamos el mundo del cine, en particular escenas, entrevistas y monólogos del cine italiano de los siglos XX y XXI, como marco para desarrollar nuestras actividades didácticas. De este modo, estudiaremos la cultura italiana a través de la oralidad.

Bloque 1 - 1er trimestre

En el primer bloque, trataremos la fonética segmental. Comenzaremos explicando el cuadro fonético para más adelante estudiar detalladamente los fonemas que consideramos “problemáticos” para los hispanohablantes del italiano, así como la pronunciación de las consonantes dobles del italiano. Al final del bloque introduciremos la entonación y la gestualidad, que serán objeto de estudio en los bloques 2 y 3.

Objetivos:

- Conocer, comprender y producir el inventario fonético del italiano.
- Producir y diferenciar correctamente las consonantes dobles del italiano, teniendo en cuenta su división en sílabas.
- Reconocer y tomar conciencia de los sonidos que pertenecen al italiano y no pertenecen al español y viceversa.

- Profundizar en el conocimiento de la cultura italiana a través de su producción cinematográfica.
- Tener una primera toma de contacto con la entonación italiana.

Contenido fonológico

- Conocimiento del cuadro fonético italiano, focalizando en los sonidos "problemáticos".
- Oposición fonológica de [e] y [ɛ].
- Oposición fonológica de [o] y [ɔ].
- Oposición fonológica de [s] y [z].
- Oposición fonológica de [ts] y [dz].
- Oposición fonológica de [b] y [v].
- Diferenciación de los sonidos [ts], [dz], [ʃ], [tʃ],[dʒ] y [ʌ].

Tipología de actividades del bloque 1[12]

Actividad 1

Presentación del cuadro fonético del italiano, comparándolo con el cuadro fonético del español, poniendo ejemplos de cada uno de los fonemas.

Actividad 2

Se organiza a los estudiantes en grupos y a cada grupo se le asigna un grupo determinado de fonemas. Los alumnos deberán encontrar palabras que contengan los fonemas que se les ha asignado. El profesor tendrá ejemplos preparados para utilizarlos en caso de que los estudiantes no encuentren palabras para trabajar.

Actividad 3

Se ponen todas las palabras en común para que los alumnos realicen las correcciones pertinentes con la supervisión del profesor.

[12] Véase en Anexos un ejemplo de la temporalización en sesiones de las actividades de los tres bloques.

Actividad 4

Los alumnos pronunciarán de manera aislada los sonidos [e] y [ɛ]. El profesor propondrá palabras que contenga estos sonidos. Los alumnos propondrán palabras que contengan estos sonidos. El profesor tendrá ejemplos preparados para utilizarlos en caso de que los estudiantes no encuentren palabras para trabajar.

Actividad 5

Los estudiantes escucharán un texto que contendrá múltiples ejemplos de los sonidos [e] y [ɛ], y deberán indicar de cuál de ellos se trata (ejercicio 1).

Actividad 6

Los alumnos pronunciarán de manera aislada los sonidos [o] y [ɔ]. El profesor propondrá palabras que contenga estos sonidos. Los alumnos propondrán palabras que contengan estos sonidos. El profesor tendrá ejemplos preparados para utilizarlos en caso de que los estudiantes no encuentren palabras para trabajar.

Actividad 7

Los estudiantes escucharán un texto que contendrá múltiples ejemplos de los sonidos [o] y [ɔ], y deberán indicar de cuál de ellos se trata (ejercicio 2).

Actividad 8

Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [e], [ɛ] y [o], [ɔ], y deberán indicar de qué sonido se trata (ejercicio 3).

Actividad 9

Como actividad de repaso, el profesor hará una exposición del cuadro fonético del italiano, centrándose en fonemas vocálicos que no forman parte del cuadro fonético del español.

Actividad 10

Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [ʃ], [tʃ] y [dʒ], y deberán indicar de qué sonido se trata.

Actividad 11

Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [ts] y [dz], y deberán indicar de qué sonido se trata (ejercicio 4).

Actividad 12

Los estudiantes verán dos veces un vídeo, una escena de la película *Scusa ma ti chiamo amore* y deberán encontrar los fonemas [ts], [dz], [ʃ], [tʃ], [dʒ] y [ʎ]. Puesta en común para todos los compañeros (ejercicio 5).

Actividad 13

Como actividad de repaso, el profesor hará una exposición del cuadro fonético del italiano, centrándose en fonemas consonánticos que no aparecen en el cuadro fonético del español.

Actividad 14

Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [b] y [v], y deberán indicar de qué sonido se trata (ejercicio 6).

Actividad 15

Los estudiantes escucharán un poema en que aparecerán múltiples palabras que contendrán los sonidos [s] y [z], y deberán indicar de qué sonido se trata. (ejercicio 7).

Actividad 16

Los estudiantes verán dos veces el vídeo *Felicità* de Roberto Benigni, y deberán encontrar los fonemas [b], [v], [s] y [z]. Puesta en común para todos los compañeros. Se les proporcionará el texto escrito después de la primera audición (ejercicio 8).

Actividad 17

Los alumnos verán dos veces un vídeo con una entrevista en italiano a la actriz española Penélope Cruz y deberán identificar los errores con respecto a la norma que la actriz comete al pronunciar las dobles consonantes (ejercicio 9).

Actividad 18

Los alumnos volverán a ver el vídeo por tercera vez y deberán encontrar los errores fonéticos, tanto vocálicos como consonánticos que comete la actriz. A continuación, se realizarán las correcciones pertinentes por parte de los alumnos y del profesor, si fuera necesario.

Actividad 19

Los alumnos buscarán, en el vídeo, diferencias entre la entonación y el lenguaje gestual de la entrevistadora (italiana) y la entrevistada (española).

Material

Ejercicio 1. Basado en actividad del libro Pronunciare l'italiano, p. 44 (Anexo 3)

Ejercicio 2. Basado en actividad del libro Pronunciare l'italiano, p. 64 (Anexo 3)

Ejercicio 3. Sobre los fonemas [e], [ɛ] y [o], [ɔ] (Anexo 3).

Ejercicio 4. (Anexo 3)

Ejercicio 5. *Scusa ma ti chiamo amore*:
https://www.youtube.com/watch?v=UfsNfa_pMD8

Ejercicio 6. Basado en el libro Giocare con la fonética, p. 101 (Anexo 3)

Ejercicio 7. Basado en el libro Giocare con la fonética, p. 88 (Anexo 3)

Ejercicio 8. *Felicità*, de Roberto Benigni:
https://www.youtube.com/watch?v=X_wRfXIRRjs

Ejercicio 9. Intervista RDS: Penelope Cruz protagonista di "Venuto al Mondo"

https://www.youtube.com/watch?v=KItQFteVJc0&t=55s

Bloque 2 - 2º trimestre

Comenzaremos el segundo bloque realizando un repaso de la fonética segmental vista en el bloque 1, para a continuación introducir elementos de la fonética suprasegmental, trabajando especialmente la entonación. Finalizaremos este bloque con una introducción de la gestualidad asociada a la entonación, para profundizar sobre ello en el bloque 3.

Objetivos:

- Afianzar los conocimientos adquiridos sobre el inventario fonético del italiano.
- Conocer e identificar la entonación asociada a oraciones interrogativas totales e interrogativas parciales.
- Conocer e identificar la entonación asociada a oraciones enunciativas.
- Conocer e identificar la entonación asociada a oraciones exclamativas.
- Profundizar en el conocimiento de la cultura italiana a través de su producción cinematográfica.

Contenido fonológico

- La entonación italiana en oraciones interrogativas, enunciativas y exclamativas.
- Primera toma de contacto con la gestualidad y el lenguaje oral no verbal italianos.

Tipología de actividades

Actividad 1

El profesor explicará los conceptos básicos de la entonación, poniendo ejemplos que los alumnos deberán repetir. Tanto en lo referente a oraciones enunciativas, exclamativas, interrogativas totales e interrogativas parciales.

Actividad 2

Los estudiantes verán el vídeo de la película *Tre metri sopra il cielo* y analizarán la entonación utilizada en las oraciones interrogativas. A continuación, deberán producir esas oraciones interrogativas y el profesor hará las correcciones pertinentes (ejercicio 1).

Actividad 3

Los estudiantes verán un vídeo, la escena *L'amico innamorato* de la película *Manuale d'amore* y analizarán la entonación utilizada en las oraciones enunciativas. A continuación, deberán producir esas oraciones enunciativas y exclamativas. El profesor hará las correcciones pertinentes (ejercicio 2).

Actividad 4

En el aula de autoaprendizaje, los estudiantes verán un vídeo de una escena de la película *Cinema Paradiso*. A continuación, se les proporcionará el texto escrito de los diálogos y un vídeo con la escena sin voz. Los alumnos deberán doblar la escena, prestando especial atención a la entonación. Se deberán grabar para la posterior corrección, así como para analizar tanto la entonación como la realización de los fonemas [b] y [v] (ejercicio 3).

Actividad 5

Se realizará un visionado de la grabación anterior del doblaje de la escena tomada de *Cinema Paradiso*, y una puesta en común de la actividad de la sesión precedente. Los alumnos deberán realizar las correcciones pertinentes a partir de las grabaciones de sus compañeros, prestando atención a los fonemas [ts], [dz], [z], [s], [ʃ], [tʃ], [dʒ] y [ʎ].

Actividad 6

Algunos de los alumnos deberán representar el diálogo de la actividad anterior, mientras el resto de los compañeros y el profesor, si fuera necesario, harán las correcciones pertinentes.

Actividad 7

En el aula de autoaprendizaje, los estudiantes verán un vídeo de la escena *Lo zio*, de la película *Cado dalle nubi*. A continuación, se les proporcionará el texto escrito de los diálogos y un vídeo con la escena sin voz. Los alumnos deberán, por parejas, doblar la escena, grabándose, prestando especial atención a la entonación y a los fonemas [dz] y [ts]. Algunos de los alumnos deberán representar el diálogo de la actividad anterior, mientras el resto de los compañeros y el profesor, si fuera necesario, harán las correcciones pertinentes (ejercicio 4).

Actividad 8

Puesta en común de la actividad de la sesión precedente, analizando también la gestualidad. Los alumnos deberán realizar las correcciones pertinentes a sus grabaciones y a las de sus compañeros.

Material:

Ejercicio 1. *Tre metri sopra il cielo* https://www.youtube.com/watch?v=nH6FLn3coCQ

Ejercicio 2. *L'amico innamorato* https://www.youtube.com/watch?v=2Y4rZWPd5Nk&t=23s

Ejercicio 3. *Cinema Paradiso* 1988 REMASTERIZADO

https://www.youtube.com/watch?v=sMCp4CXSqt4&t=1963s (32:20 a 33:35)

Ejercicio 4. *Cado dalle nubi - 'Lo zio'* https://www.youtube.com/watch?v=ns90kh8yDUY

Bloque 3 - 3º trimestre

Haremos un repaso de lo visto en los bloques anteriores y después continuaremos trabajando los fonemas, añadiendo ahora a los rasgos suprasegmentales los aspectos gestuales.

Objetivos:

- Afianzar los conocimientos vistos sobre la entonación de los bloques 1 y 2
- Profundizar en la relación existente entre fonemas aislados, combinaciones de fonemas, entonación, gestualidad y lenguaje oral no verbal, como componentes esenciales de la comunicación oral.
- Profundizar en el conocimiento de la cultura italiana a través de su producción cinematográfica y su fonética suprasegmental así como los elementos paralingüísticos de la comunicación.

Contenido fonológico

- La entonación italiana.
- Profundización en la relación entre la entonación, la gestualidad y el lenguaje oral no verbal italianos.

Tipología de actividades

Actividad 1

Esta actividad tendrá lugar en el aula de autoaprendizaje. Se proporcionará a los estudiantes el texto escrito de los diálogos de una escena de la película *Perfetti sconosciuti.* A continuación, verán dos veces el vídeo de la escena, la primera vez sin la banda de sonido, y deberán deducir de la gestualidad la entonación

adecuada. Seguidamente los alumnos se dividirán en grupos y deberán doblar la escena, grabándose y prestando atención a la entonación (ejercicio 1).

Actividad 2

Los estudiantes verán la misma escena de la actividad anterior, esta vez tomada del *remake* español *Perfectos desconocidos* y a continuación la escena original de *Perfetti sconosciuti*. Posteriormente, deberán en esta ocasión encontrar las diferencias de entonación, gestualidad y lenguaje oral no verbal entre ambas escenas (ejercicio 2).

Actividad 3

Los estudiantes deberán representar y grabar la escena original italiana y hacerse correcciones relativas a la pronunciación de fonemas, la entonación y la prosodia.

Actividad 4

Los estudiantes verán la escena *Le vere parole del soldato tedesco* de la película *La vita è bella*, prestando atención a la pronunciación, la entonación, la gestualidad y la expresión facial del personaje representado por Roberto Benigni, contrastándolo con el lenguaje del soldado alemán. A continuación, se les dará el texto escrito de la escena para que sea representada por algunos de los alumnos. El resto de los compañeros y el profesor, si es necesario, deberán hacer las correcciones fonéticas pertinentes (ejercicio 3).

Actividad 5

Se proporciona a los estudiantes el texto escrito de los diálogos de una escena de la película *La dolce vita*. A continuación, verán dos veces la escena, la primera vez sin la banda de sonido y deberán deducir de la gestualidad la entonación adecuada (ejercicio 4).

Seguidamente, los alumnos se organizarán por parejas y representarán y grabarán la escena, prestando especial atención a la entonación. Los alumnos y el profesor, si fuera necesario, harán las correcciones pertinentes.

Actividad 6

El profesor hará una introducción de los gestos más significativos asociados a la cultura italiana a partir del vídeo *I gesti italiani* (ejercicio 5).

Los estudiantes deberán ver una escena de la película *Benvenuti al Sud*, poniendo especial atención en la entonación y en el lenguaje oral no verbal. A continuación, deberán representar la escena en grupo (ejercicio 6). Los estudiantes y el profesor, si es necesario harán las correcciones pertinentes.

Material

Ejercicio 1. *Perfetti sconosciuti* (15:08 a 21:00)

Ejercicio 2. *Perfectos desconocidos* (17:47 a 24:05)

Ejercicio 3. *La vita è bella* - Le vere parole del soldato tedesco

https://www.youtube.com/watch?v=PCIcWhYzUeQ

Ejercicio 4. *La dolce vita* (Federico Fellini, 1960)

https://www.youtube.com/watch?v=w9yTpc4sFY0 (00:00 a 01:23)

Ejercicio 5. *I gesti italiani*: quali sono e cosa significano? ALMA Edizioni

https://www.youtube.com/watch?v=RQquNGJMXe8

Ejercicio 6. *Benvenuti al Sud*: ripasso linguistico a cena
https://www.youtube.com/watch?v=G05gijrUY7o

Actividades complementarias

Después de cada sesión, los alumnos deberán buscar textos italianos relacionados con la clase precedente. Cada estudiante deberá leerlos o interpretarlos en voz alta, grabarse y enviárselos a su profesor. Posteriormente el profesor hará las correcciones oportunas a cada alumno.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este TFM hemos podido constatar que la fonética no recibe la atención necesaria en los manuales de texto utilizados para la enseñanza del italiano como L2. Al no contar los estudiantes con las herramientas necesarias para adquirir la pronunciación adecuada del italiano, el nivel oral alcanzado dista mucho del potencial real que estos poseen.

Consideramos pertinente tener en cuenta que la comunicación no se realiza con sonidos aislados, sino que factores como la entonación, las pausas, la gestualidad, la expresión facial o el lenguaje oral no verbal son fundamentales para la transmisión adecuada del mensaje. No podemos obviar que la comunicación y la cultura son dos elementos que no se pueden desligar, por lo tanto, deben abordarse de manera conjunta.

El hecho de hablar una lengua que comparte un buen número de fonemas con el italiano es un arma de doble filo que no debemos perder de vista, ya que el hecho de poder comunicarnos utilizando una interlengua en un estadio aún pobre, puede alejarnos de nuestros objetivos de adquisición de la lengua. Como hemos podido comprobar, tanto la fonética y la gestualidad españolas no son tan similares como parece.

El estudio de la fonética puede suponer un impulso para la mejora de nuestras producciones orales, no solo en lo que se refiere a la fonética segmental, sino a todo el proceso de comunicación global. De este modo, teniendo en cuenta la fonética suprasegmental y los aspectos paralingüísticos podemos esperar mejores resultados que los obtenidos hasta ahora en nuestro sistema educativo.

A pesar de las carencias que hemos expuesto en este TFM del enfoque por tareas, estamos convencidos de que, con una adecuada orientación de la fonética, el giro que ofrece este método puede ser positivo para la integración cultural de los estudiantes.

El cine, como herramienta lúdica, unida a una progresiva aproximación a los aspectos fonéticos más relevantes, puede impulsar un conocimiento cultural que refuerce los aspectos fónicos de la enseñanza de segundas lenguas. A través de esta herramienta podremos motivar a los estudiantes a seguir profundizando en la adquisición del italiano como segunda lengua.

Bibliografía

Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. Recuperado de http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5565 [Consultado el 03/02/18]

Billières, M. (2018) Méthode verbo tonale: origine et fondements. Recuperado de https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/ [Consultado el 12/05/2018]

Billières, M., Alazard, C., Astesano, C., Nocaudie, O. (2013) Phonétique corrective en FLE. Methode Verbo-tonale. Université de Toulouse-Le Mirail.

-----. (2013) Sequence 4. Méthode articulatoire et méthode verbo-tonale. Recuperado de http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq04P0101.html [Consultado el 12/05/2018]

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. Redele: Revista electrónica de Didáctica ELE, (1), 2.

Castillo Piña, L. A., Algara, A., & González, J. E. (2009). Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2. Paradigma, 30(2), 75-98.

Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.

Dall'Armellina, R., Gori, G., & Turolla, M. L. (2005). Giocare con la fonetica: corso di pronuncia con attività e giochi. Alma Edizioni.

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Fries, C. C. (1945). Teaching and learning English as a foreign language.

García Ramón, A. (2010). Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE): un estudio de caso.

Gironzetti, E. L. I. S. A., & Pastor, A. (2007). ¿Por qué mi italiano suena a español? Actas del III Foro de ELE.

Gouin, F. (1880). L'art d'enseigner et d'étudier les langues. G. Flachbacher.

Guimbretière, E. (2007). Phonetique et enseignement de l'oral.

Guberina, P. (1971). The Verbo-tonal System. University of Tennessee.

Hirst, D., & Di Cristo, A. (Eds.). (1998). Intonation systems: a survey of twenty languages. Cambridge University Press.

Lado R. (1973). Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas. Madrid: Ediciones Alcalá.

Li, W., (05/12/2015). Aspects théoriques de l'enseignement de la phonétique française. Recuperado de https://arlap.hypotheses.org/5072 [Consultado el 12/05/2018]

Llisterri, J. (15 de febrero de 2018). Conceptos básicos de fonética y fonología parala enseñanza de la pronunciación y de la corrección fonética. Recuperado de http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Concept_basic_corr_fon/Corr_Fon_Conceptos_Basicos.html [Consultado el 12/05/2018]

-----. (22/03/2018), , Departament de Filologia Espanyola, Universitat Autònoma de Barcelona http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html [Consultado el 12/05/2018]

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

Muljacic, Z. (1972). Fonologia della lingua italiana. Società editrice il Mulino.

Padilla, F. D. (1999). Gramática analítico-descriptiva de la lengua italiana. Universidad de Oviedo.

Padilla, F. D. (2011). Gramática italiana para uso de hispanohablantes. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Puren, C., & Galisson, R. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE international.

-----, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional.

Quilis, A. (1999). Tratado de fonética y fonología españolas. Gredos.

Quilis, A. (1985). El comentario fonológico y fonético de textos: teoría y práctica. Arco Libros.

Renard, R. (1971). Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge university press.

Rodríguez Seara, A. (2004). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de humanidades, (1), 13.

Mei, Y. (2018) Comments on the Audiolingual Method.

Sánchez, M. A. M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras/History of Foreign Language Teaching Methodology. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura, 5 (1), 54-70.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10 (1-4), 209-232.

Tagliavini, C. (1947). Spagnolo e italiano. Le lingue estere, 12(12), 261-262.

Torres, J.R. (05/05/2018). El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/95053676/METODO-SITUACIONAL [31/05/2018]

Trubetzkoy, N. S. (1939). 1969. Principles of phonology

Yule, G. (1998). Semántica. El lenguaje. Cambridge University Press, Madrid, 1998, 132-145.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuadro fonético del italiano.

Grafema	Sonido	Ejemplo
a	[a]	arte
b	[b]	barca
c	[k]	Michele, casa, fichi
	[tʃ]	cera, cibo
d	[d]	dopo
e	[e]	eleganza
	[ɛ]	erba
f	[f]	filo
g	[g]	gara, alghe, ghiotto
	[dʒ]	agente, giro
i	[i]	invito
	[j]	iato
l	[l]	lato
	[ļ]	falce
gl	[ʎ]	foglio
m	[m]	mare
n	[n]	neve
	[ŋ]	banca
	[m̩]	invito
	[n̩]	cancello
gn	[ɲ]	segno
o	[o]	onda
	[ɔ]	oggi
p	[p]	pollo
q	[kw]	quadro
r	[r]	riva
s	[s]	sale
	[z]	isola
sc (ie)	[ʃ]	fasce, lisci
t	[t]	Tavolo

u	[u]	Universo
	[w]	Uovo
v	[v]	Vela
z	[dz]	Mezzo
	[tz]	Zucchero

Tabla 1. Basado en Dall'Armellina & Turolla, (2005)

Anexo 2: Programación. Secuencia temporal.

BLOQUE 1

SESIÓN 1 Trabajo sobre fonemas. Enfoque no contextualizado		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Conocer e identificar todos los fonemas del italiano. Tomar conciencia de qué sonidos del italiano no se incluyen en el sistema fonético español.	**Actividad 1:** Presentación del cuadro fonético del italiano, comparándolo con el cuadro fonético del español, poniendo ejemplos de cada uno de los fonemas.	20'
Encontrar ejemplos prácticos de palabras que contengan los diferentes fonemas, con el fin de que sean capaces de identificar los distintos fonemas.	**Actividad 2:** Se organiza a los estudiantes en grupos y a cada grupo se le asigna un grupo determinado de fonemas. Los alumnos deberán encontrar palabras que contengan los fonemas que se les ha asignado. El profesor tendrá preparadas otras palabras por si los encontraran un grupo de palabras sobre el que trabajar.	15'
Afianzar los conocimientos adquiridos durante la sesión.	**Actividad 3:** Se ponen todas las palabras en común para que los alumnos realicen las correcciones pertinentes con la supervisión del profesor.	25'

SESIÓN 2 Dimensión segmental. Trabajo sobre fonemas de manera no contextualizada		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas vocálicos [e] y [ɛ]	**Actividad 1:** Los alumnos pronunciarán de manera aislada los sonidos [e] y [ɛ]. El profesor propondrá palabras que contenga estos sonidos. Los alumnos propondrán palabras que contengan estos sonidos. El profesor tendrá ejemplos preparados para utilizarlos en caso de que los estudiantes no encuentren palabras para trabajar.	15'
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas vocálicos [e] y [ɛ]	**Actividad 2:** Los estudiantes escucharán un texto que contendrá múltiples ejemplos de los sonidos [e] y [ɛ], y deberán indicar de cuál de ellos se trata. (Ejercicio 1 del Anexo 3)	10'
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas vocálicos [o] y [ɔ].	**Actividad 3:** Los alumnos pronunciarán de manera aislada los sonidos [o] y [ɔ]. El profesor propondrá palabras que	15'

	contenga estos sonidos. Los alumnos propondrán palabras que contengan estos sonidos.	
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas vocálicos [o] y [ɔ].	**Actividad 4:** Los estudiantes escucharán un texto que contendrá múltiples ejemplos de los sonidos [o] y [ɔ], y deberán indicar de cuál de ellos se trata. (Ejercicio 2 del Anexo 3)	10’
Afianzar los conocimientos adquiridos durante la sesión.	**Actividad 5:** Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [e], [ɛ] y [o], [ɔ], y deberán indicar de qué sonido se trata. (Ejercicio 3 Anexo 3)	10’
Material	Ejercicio 1: Basado en actividad del libro Pronunciare l'italiano p. 44 Ejercicio 2: Basado en actividad del libro Pronunciare l'italiano p. 64	

SESIÓN 3 Dimensión segmental. Trabajo sobre fonemas de manera no contextualizada.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Repasar los fonemas consonánticos del italiano que no forman parte del cuadro fonético del español.	**Actividad 1:** Exposición del cuadro fonético del italiano, centrándose en fonemas consonánticos que no forman parte del cuadro fonético del español.	5’
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas consonánticos [ʃ], [tʃ] y [dʒ].	**Actividad 2:** Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [ʃ], [tʃ] y [dʒ], y deberán indicar de qué sonido se trata.	15’
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas consonánticos [ts] y [dz].	**Actividad 3:** Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [ts] y [dz], y deberán indicar de qué sonido se trata. (Ejercicio 4 del Anexo 3)	15’
Afianzar los conocimientos adquiridos durante la sesión con relación a los fonemas consonánticos [ts], [dz], [ʃ], [tʃ], [dʒ] y [ʎ].	**Actividad 4:** Los estudiantes verán dos veces un vídeo, una escena de la película *Scusa ma ti chiamo amore* y deberán encontrar los fonemas [ts], [dz], [ʃ], [tʃ], [dʒ] y [ʎ]. Puesta en común para todos los compañeros. (Ejercicio 5 del Anexo 3)	25’
Material	Scusa ma ti chiamo amore *https://www.youtube.com/watch?v=UfsNfa_pMD8*	

SESIÓN 4 Dimensión segmental. Trabajo sobre fonemas. Se aborda la percepción de los fonemas en su contexto natural: oración, la dimensión suprasegmental.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Repasar los fonemas consonánticos del italiano que no aparecen en el cuadro fonético del español.	**Actividad 1:** Exposición del cuadro fonético del italiano, centrándose en fonemas consonánticos que no aparecen en el cuadro fonético del español.	5’
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas consonánticos [b] y [v].	**Actividad 2:** Los estudiantes escucharán una lista de palabras que contendrán los sonidos [b] y [v], y deberán indicar de qué sonido se trata. (Ejercicio 6 del Anexo 3)	15’
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas consonánticos [s] y [z].	**Actividad 3:** Los estudiantes escucharán un poema en que aparecerán múltiples palabras que contendrán los sonidos [s] y [z], y deberán indicar de qué sonido se trata. (Ejercicio 7 del Anexo 3)	15’

Afianzar los conocimientos adquiridos durante la sesión con relación a los fonemas consonánticos [b], [v], [s] y [z].	**Actividad 4:** Los estudiantes verán dos veces el vídeo *Felicità* de Roberto Benigni, y deberán encontrar los fonemas [b], [v], [s] y [z]. Puesta en común para todos los compañeros. Se les proporcionará el texto escrito después de la primera audición.	25’
Material	Actividad 6: Diferencia entre b [b] y v [v] Ascolta le parole e cancella il suono sbagliato Basado en actividad del libro Giocare con la fonetica p. 101 Actividad 7: Diferencia entre [s] Y [z]. Preso passero perso. Basado en actividad del libro Giocare con la fonetica p. 88 Felicità de Roberto Benigni: https://www.youtube.com/watch?v=X_wRfXIRRjs	

SESIÓN 5 Dimensión segmental de la fonética. Dimensión paralingüística de la comunicación: gestual y de la entonación.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Diferenciar, reconocer y producir correctamente los fonemas consonánticos correspondientes a las dobles consonantes.	**Actividad 1:** Los alumnos verán dos veces un vídeo con una entrevista en italiano a la actriz española Penélope Cruz y deberán identificar los errores con respecto a la norma que la actriz comete al pronunciar las dobles consonantes.	20’
Repasar y afianzar los contenidos vistos hasta el momento sobre la producción concreta de los fonemas “problemáticos” del italiano.	**Actividad 2:** Los alumnos volverán a ver el vídeo por tercera vez y deberán encontrar los errores fonéticos, tanto vocálicos como consonánticos que comete la actriz. A continuación, se realizarán las correcciones pertinentes por parte de los alumnos y del profesor, si fuera necesario.	20’
Introducir conceptos como la entonación y el lenguaje gestual, que trataremos con mayor profundidad en el siguiente bloque.	**Actividad 3:** Los alumnos buscarán, en el vídeo, diferencias entre la entonación y el lenguaje gestual de la entrevistadora (italiana) y la entrevistada (española).	20’
Material	Intervista RDS: Penelope Cruz protagonista di "Venuto al Mondo" https://www.youtube.com/watch?v=KItQFteVJc0&t=55s	

BLOQUE 2

SESIÓN 1 Comunicación interactiva. Dimensión paraverbal / paralingüística de la comunicación		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Conocer en qué consiste la entonación en una lengua. Conocer los patrones básicos de entonación italiana.	**Actividad 1:** El profesor explicará los conceptos básicos de la entonación, poniendo ejemplos que los alumnos deberán repetir. Tanto en lo referente a oraciones enunciativas, exclamativas, interrogativas totales e interrogativas parciales.	20’
Conocer y practicar los diferentes tipos de entonación interrogativa.	**Actividad 2:** Los estudiantes verán el vídeo de la película *Tre metri sopra il cielo* y analizarán la entonación utilizada en las oraciones interrogativas. A continuación, deberán producir esas oraciones interrogativas y el profesor hará las correcciones pertinentes.	20’

Conocer y practicar los patrones entonativos básicos de las oraciones enunciativas.	**Actividad 3:** Los estudiantes verán un vídeo, la escena *L'amico innamorato* de la película *Manuale d'amore* y analizarán la entonación utilizada en las oraciones enunciativas. A continuación, deberán producir esas oraciones enunciativas y exclamativas. El profesor hará las correcciones pertinentes.	20'
Material	*Tre metri sopra il cielo* https://www.youtube.com/watch?v=nH6FLn3coCQ *L'amico innamorato* https://www.youtube.com/watch?v=2Y4rZWPd5Nk&t=23s	

SESIÓN 2 De la fonética segmental a la fonética suprasegmental. Incorporación de los fonemas en su contexto natural: oración. Comunicación interactiva. Elementos paralingüísticos: la entonación		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en la entonación del italiano, incorporando la fonética un repaso de los fonemas [b] y [v] estudiados en el bloque precedente. Ese diálogo es adecuado para estudiar la cadencia propia de la narración.	**Actividad 1** Doblaje escena *Cinema Paradiso.* En el aula de autoaprendizaje, los estudiantes verán un vídeo de una escena de la película *Cinema Paradiso*. A continuación, se les proporcionará el texto escrito de los diálogos y un vídeo con la escena sin voz. Los alumnos deberán doblar la escena, prestando especial atención a la entonación. Se deberán grabar para su corrección. Se analizará tanto la entonación como la realización de [b] y [v].	60'
Material	*Cinema Paradiso* 1988 REMASTERIZADO https://www.youtube.com/watch?v=sMCp4CXSqt4&t=1963s (32:20 a 33:35)	

SESIÓN 3 De la fonética segmental a la fonética suprasegmental. Incorporación de los fonemas en su contexto natural: oración. Comunicación interactiva. Elementos paralingüísticos: la entonación		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en la entonación del italiano, incorporando la fonética segmental (fonemas [b], [v],[ts], [dz],],[z],[s], [ʃ], [tʃ,[dʒ] y [ʎ]) estudiada en el bloque precedente.	**Actividad 1:** Visionado de la grabación anterior, el doblaje escena *Cinema Paradiso*. Puesta en común de la actividad de la sesión precedente. Los alumnos deberán realizar las correcciones pertinentes a partir de las grabaciones de sus compañeros.	30'
Profundizar en la entonación del italiano, incorporando la fonética segmental estudiada en el bloque precedente, a través de la producción oral. (fonemas [b], [v], [ts], [dz],],[z],[s], [ʃ], [tʃ,[dʒ] y [ʎ]). La representación y la corrección servirá para profundizar en la realización y en la entonación.	**Actividad 2:** Algunos de los alumnos deberán representar el diálogo de la actividad anterior, mientras el resto de los compañeros y el profesor, si fuera necesario, harán las correcciones pertinentes.	30'

SESIÓN 4		
De la fonética segmental a la fonética suprasegmental. Incorporación de los fonemas en su contexto natural: oración. Comunicación interactiva. Elementos paralingüísticos: la entonación.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en la entonación del italiano, incorporando la fonética segmental [dz],[ts] y [z],[estudiada en el bloque precedente. La escena resulta interesante para aprender la entonación (normalmente más expresiva) de los italianos del sur.	**Actividad 1:** En el aula de autoaprendizaje, los estudiantes verán un vídeo de la escena *Lo zio*, de la película *Cado dalle nubi*. A continuación, se les proporcionará el texto escrito de los diálogos y un vídeo con la escena sin voz. Los alumnos deberán, por parejas, doblar la escena, grabándose, prestando especial atención a la entonación.	60’
Material	Checco Zalone - *Cado dalle nubi - 'lo zio'.* [1]https://www.youtube.com/watch?v=ns90kh8yDUY	

SESIÓN 5		
De la fonética segmental a la fonética suprasegmental. Incorporación de los fonemas en su contexto natural: oración. Comunicación interactiva. Elementos paralingüísticos: la entonación y la gestualidad.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en la entonación del italiano,incorporando los fonemas [ʃ], [tʃ] y [dʒ] estudiados en el bloque precedente. Tomar conciencia del tándem entonación-gestualidad.	**Actividad 1:** Puesta en común de la actividad de la sesión precedente, analizando también la gestualidad. Los alumnos deberán realizar las correcciones pertinentes a sus grabaciones y a las de sus compañeros.	60’

BLOQUE 3

SESIÓN 1		
Dimensión interactiva de la comunicación: incorporación y función de los elementos paralingüísticos: entonación y gestualidad		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Perfeccionar la pronunciación, centrándose especialmente en la entonación del italiano y en la gestualidad y el lenguaje oral no verbal asociados a esta.	**Actividad 1:** Esta actividad tendrá lugar en el aula de autoaprendizaje. Se proporcionará a los estudiantes el texto escrito de los diálogos de una escena de la película *Perfetti sconosciuti.* A continuación, verán dos veces el vídeo de la escena, la primera vez sin la banda de sonido y deberán deducir de la gestualidad la entonación adecuada. Seguidamente, los alumnos se dividirán en grupos y deberán doblar la escena, grabándose y prestando especial atención a la entonación.	60’
Material	*Perfetti sconosciuti* 15:08 a 21:00	

SESIÓN 2		
Dimensión interactiva de la comunicación: incorporación y función de los elementos paralingüísticos: entonación y gestualidad		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en el perfeccionamiento la pronunciación, centrándose especialmente en la	**Actividad 1:** En esta actividad los estudiantes verán la misma escena de la actividad anterior, esta vez tomada del *remake* español *Perfectos desconocidos* y a	15’

entonación del italiano y en la gestualidad y el lenguaje oral no verbal asociados a esta.	continuación la escena original de *Perfetti sconosciuti*. Los estudiantes deberán en esta ocasión encontrar las diferencias de entonación, gestualidad y lenguaje oral no verbal entre ambas escenas.	
Profundizar en el perfeccionamiento la pronunciación, centrándose especialmente en la entonación del italiano y en la gestualidad y el lenguaje oral no verbal asociados a esta.	**Actividad 2:** Los estudiantes deberán representar y grabar la escena original italiana y hacerse correcciones relativas a la pronunciación de fonemas, la entonación y la prosodia.	45’

SESIÓN 3 De la fonética segmental a la suprasegmental. La comunicación interactiva: función de los elementos paralingüísticos: entonación, gestualidad, lenguaje facial.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Tomar conciencia del hecho de que cada lengua lleva asociada una entonación y una prosodia determinadas. Profundizar la entonación adecuada del italiano. En la escena podemos ver el contraste entre el soldado alemán y el preso italiano. A pesar de estar presuntamente traduciendo vemos diferencias gestuales significativas.	**Actividad 1:** Los estudiantes verán la escena *Le vere parole del soldato tedesco* de la película *La vita è bella*, prestando atención a la pronunciación, la entonación, la gestualidad y la expresión facial del personaje representado por Roberto Benigni, contrastándolo con el lenguaje del soldado alemán. A continuación, se les dará el texto escrito de la escena para que sea representada por algunos de los alumnos. El resto de los compañeros y el profesor, si es necesario, deberán hacer las correcciones fonéticas pertinentes.	60’
Material	*La vita è bella* - Le vere parole del soldato tedesco https://www.youtube.com/watch?v=PCIcWhYzUeQ	

SESIÓN 4 De la fonética segmental a la suprasegmental. La comunicación interactiva: función de los elementos paralingüísticos: entonación, gestualidad.		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en el perfeccionamiento la pronunciación, centrándose especialmente en la entonación del italiano y en la gestualidad y el lenguaje oral no verbal asociados a esta, a través de la producción oral.	**Actividad 1:** Se proporciona a los estudiantes el texto escrito de los diálogos de una escena de la película *La dolce vita*. A continuación, verán dos veces la escena, la primera vez sin la banda de sonido y deberán deducir de la gestualidad la entonación adecuada. Seguidamente, los alumnos se organizarán por parejas y representarán y grabarán la escena, prestando especial atención a la entonación. Los alumnos y el profesor, si fuera necesario, harán las correcciones pertinentes.	60’
Material	*La dolce vita* (Federico Fellini, 1960) https://www.youtube.com/watch?v=w9yTpc4sFY0 (00:00 a 01:23)	

SESIÓN 5 De la fonética segmental a la suprasegmental. La comunicación interactiva: función de los elementos paralingüísticos: entonación, gestualidad		
OBJETIVOS	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**
Profundizar en la entonación del italiano y en su prosodia y familiarizarse con el lenguaje oral no verbal asociado a esta lengua. Conocer aspectos de la lengua que van de la mano de la cultura.	**Actividad 1:** El profesor hará una introducción de los gestos más significativos asociados a la cultura italiana a partir del vídeo *I gesti italiani.* Los estudiantes deberán ver una escena de la película *Benvenutti al sud*, poniendo especial atención en la entonación y en el lenguaje oral no verbal. A continuación, deberán representar la escena en grupo. Los estudiantes y el profesor, si es necesario harán las correcciones pertinentes.	60’
Material	*I gesti italiani*: quali sono e cosa significano? | ALMA Edizioni https://www.youtube.com/watch?v=RQquNGJMXe8 *Benvenuti al Sud*: ripasso linguistico a cena [1]https://www.youtube.com/watch?v=G05gijrUY7o	

Anexo 3: Ejercicios.

Ejercicio 1

DIFERENCIA ENTRE [e] Y [ɛ]

Indicate i suoni [e] y [ɛ].

Pronto?

Ciao Alberto, sono Elena, vieni stasera al concerto?

No... penso di non poter venire, ho la febbre, il mal di testa, il raffreddore...

Hai l'influenza?

Eh, penso di sì, quest'inverno è la terza volta.

Davvero?! Perché non vai dal medico?

Beh, non voglio prendere tutte quelle medicine.

Alberto, sei sempre lo stesso!

Basado en actividad del libro Pronunciare l'italiano p. 44

Ejercicio 2

DIFERENCIA ENTRE [o] Y [ɔ]

Oggi ho incontrato Gioia.

Dove?

In un negozio.

Come sta?

Bene. Sai? Si sposa presto.

No, com'è possibile?

Ha ottenuto il divorzio, è così felice!

Così, presto avremo un altro matrimonio...

Eh sì, forse in agosto.

Ah!

Oh, sono proprio contenta, io sono in vacanza!

Oh no! Così tocca a me. Io non ho voglia!

Caro, io sono andata al primo, ora tu vai al secondo!

Basado en actividad del libro Pronunciare l'italiano p. 64

Ejercicio 3

DIFERENCIA ENTRE [e] - [ɛ] Y ENTRE [o] - [ɔ]

Trova i suoni [e], [ɛ], [o], [ɔ] nelle parole date:

Bello

Tenero

Intenso

Corretto

Perfetto

Legge

Venti

Pesca

Nera

Mela

Scelta

Serio

Penso

Vento

Sotto

Fionda

Polvere

Nuovo

Buono

Viola

Storia

Rosa

Colto

Preso

Roba

Posta

Stella

Pinze

Ejercicio 4

DIFERENCIA ENTRE [ts] Y [dz]

Ascolta e scrivi la lettera mancante. Attenzione alle doppie.

can_one

_aino

emo_ione

_esto

_intura

_emo

a_ionare

fra_ione

_imelio

pe_e

belle_a

vi_ini

_volare

_imio

Basado en actividad del libro Giocare con la fonetica p. 102

Ejercicio 5

DIFERENCIA ENTRE [ts], [dz], [ʃ], [tʃ], [ʎ].

Scrivi i suoni che mancano.

can_one

_aino

emo_ione

_esto

_intura

_emo

a_ionare

me_io

fra_ione

_imelio

pe_e

belle_a

vi_ini

_volare

_imio

vo_io

Ejercicio 6

DIFERENCIA ENTRE b [b] Y v [v]

Ascolta le parole e cancella il suono sbagliato.

ca [b] [v] allo
a [b] [v] iatore
am [b] [v] bo
cam [b] [v] iale
o [b] [v] ale
ffffasfs [b] [v] eleno
tom [b] [v] ola
a [b] [v] ete
s [b] [v] itare
e [b] [v] ento
arri [b] [v] o
faff [b] [v] isogno
sga [b] [v] ello

s [b] [v] iluppo

sfadfaf [b] [v] endare

Basado en actividad del libro Giocare con la fonetica p. 101

Ejercicio 7

DIFERENCIA ENTRE [s] Y [z]

Preso passero perso

/z/ /s/ /s/
*Pre**s**o pa**ss**ero per**s**o*
/s/ /z/ /s/
***s**tupito, **s**draiato, **s**tonato*
/z/ /s/ z
*qua**s**i fo**ss**e **s**ballato,*
/z/ /z/ /z/
*arre**s**o **s**batte impreci**s**o*
/s/ /s/ /s/ /z/
***s**olo **s**ollievo un **s**orri**s**o*
/z/ /s/ /s/
*o confu**s**o **ss**u**ss**urro*
/s/ /s/ /s/
***s**contato è il **s**uo **s**ogno*
/s/ /z/
*con **s**olerzia e**s**audito:*
/s/ /s/
***s**alito in **s**olaio*
/s/ /s/
*(**s**olare di **s**uo)*
/s/
*lasciato l'a**ss**ito*
/s/ /s/ /s/
*lo **s**i **s**pigne nel **s**ole*
/s/ /z/
*con **s**offio improvvi**s**o.*
/s/ /s/ /s/ /s/
*Lui **s**tilla, **s**farfalla, **s**'arre**s**ta,*
/s/ /s/ /s/ /s/
***s**'aba**ss**a, **s**olleva gli **s**poiler.*
/s/ /s/ /s/ /s/ /z/
***S**volazza **s**u **s**iepi, **s**u ca**s**e,*
/s/ /z/ /s/ /z/ /s/ /s/
***s**u chie**s**e, **s**u co**s**e, **s**u e**s**tivi*
/s/ /s/ /s/ /s/
***s**ilenzi, **s**u **s**plendidi **s**iti.*
/s/ /s/ /s/ /s/ /s/
*E **s**fida la **s**orte, a **s**pa**ss**o **s**ereno*
/s/ /s/ /s/
*ade**ss**o fi**s**chia **s**icuro*
/z/ /s/
***s**margia**ss**o e un po' scemo.*

Basado en actividad del libro Giocare con la fonetica p. 88

Anexo 5: Entonación básica del italiano/Curvas de entonación

Interrogativa

Distinguimos dentro de las interrogativas dos tipos de modalidades:

Totales: son aquellas en las que la pregunta involucra todos los elementos del enunciado y la respuesta del interlocutor es sí o no.

Sei stanco?

[13]*Ilustración 1. Interrogativa total*

En la ilustración 1, vemos el esquema entonativo correspondiente a este tipo de preguntas. Observamos cómo las oraciones interrogativas poseen una tonía ascendente.

Parciales: Son aquellas en las que la pregunta contiene un elemento interrogativo que requiere una respuesta más concreta que cubrirá el vacío informativo de la pregunta.

Este tipo de pregunta requiere una entonación diferente según el grado de formalidad del contexto comunicativo. Mientras que en contextos formales el tono es ascendente, coincidente con la interrogativa total, en contextos informales el tono es descendente.

Come stai?

Ilustración 2. Interrogativa parcial en contextos formales

Come stai?

Ilustración 3. Interrogativa parcial en contextos informales

Continuativa

Comunica al interlocutor que se continuará hablando. El tono se mantiene, aunque de modo ligeramente descendente.

[13] Las ilustraciones de este apartado están tomadas del manual Giocare con la fonética. Dall'Armellina, R., Gori, G., & Turolla, M. L. (2005)

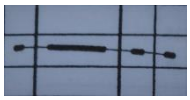
 Stamattina ho comprato il sale, il pane, il latte...

Ilustración 4. Continuativa

Suspensiva

La atención del interlocutor no hace hincapié en lo dicho sino en lo que se está por decir. El hablante crea suspense para dar mayor relevancia a lo que se está por revelar. Para ello utiliza una cadencia ligeramente descendente.

O ci vediamo... (o ci sentiamo).

Ilustración 5. Suspensiva

Conclusiva

El hablante comunica que su enunciado ha sido completado. Para ello utiliza una cadencia marcadamente descendente.

Sergio stà suonando la chitarra.

Ilustración 6. Conclusiva

Aunque el peso de este TFM está orientado hacia la fonética segmental y a la entonación como aspecto suprasegmental, no podemos olvidar que parte de la información que acompaña a la entonación la aporta el lenguaje no verbal. La calidad articulatoria y la fónica aportarán a su vez información a nuestros interlocutores, incluso si nuestro lenguaje no verbal es involuntario.