

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y DE  
OTRAS LENGUAS MODERNAS  
2012/13

# La enseñanza de la prosodia en italófonos

---

Análisis contrastivo y estado de la cuestión

**José Antonio Luque Moya**

**Tutora: Yolanda Congosto Martín.  
Fecha: Junio 2013**

*Agradecimientos*

*A Renata Savy, por sus ideas, por su apoyo  
y por ser mi guía en esta empresa.*

*A Y. Congosto, por sus correcciones,  
paciencia y sabias palabras.*

*Criado te he y con buen amo te he puesto, válete por ti.*  
Lazarillo de Tormes. 1554

## RESUMEN

*El principal objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la importancia que tiene la prosodia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Para ello, haciendo uso de técnicas experimentales y de aplicaciones informáticas diseñadas para el estudio y representación prosódica, presentamos un análisis prosódico contrastivo de los distintos tipos de interrogativas en hablantes italianos (variedad salernitana) hablando en español, que nos servirá para demostrar de manera empírica si existe transferencia prosódica de la L1 (italiano) sobre la L2 (español).*

**PALABRAS CLAVE:** *Prosodia, análisis, transferencia, variedad salernitana, peticiones, interrogativas, italiano, español, fonética.*

## ABSTRACT

*The main purpose of this project is to highlight the significance of prosody within any language-learning/teaching process. To this end, and by resorting to a series of experimental techniques and computer applications designed for the prosodic study and representation, we present a contrastive prosodic analysis of the different types of questions given in Italian speakers (variety from Salerno) speaking in Spanish, which will allow us to show empirically whether there is prosodic transfer from the L1 (Italian) to the L2 (Spanish).*

**KEYWORDS:** *Prosody, analysis, transfer, variety form Salerno, requests, questions, Italian, Spanish, phonetics*

## ABSTRACT

*Il principale obiettivo di questo lavoro è mettere in evidenza l'importanza che ha la prosodia durante l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua. Per questo motivo, utilizzando tecniche sperimentali e applicazioni informatiche dedicate per lo studio e la rappresentazione prosodica, presentiamo un'analisi prosodica di contrasto fra i diversi tipi di frasi interrogative nei parlanti italiani di cadenza salernitana che parlano spagnolo, che poi ci servirà per dimostrare in maniera empirica se esiste un trasferimento prosodico dalla L1 (italiano) alla L2 (spagnolo).*

**PAROLE CHIAVI:** *Prosodia, analisi, trasferimento, cadencia salernitana, richieste, interrogative, italiano, spagnolo, fonetica.*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. ESPAÑOL E ITALIANO. ¿DOS LENGUAS PRÓXIMAS? .....	5
3. NIVEL FÓNICO DEL LENGUAJE.....	7
4. ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE.....	10
5. EL PAPEL DEL USO ORAL EN LA <i>ADQUISICIÓN</i> DE LA LENGUA.....	13
5.1. PRODUCCIÓN ORAL Y RECEPCIÓN AUDITIVA EN EL AULA.....	14
5.2. LOS SONIDOS <i>EXÓTICOS</i> EN EL AULA DE ELE. CONSECUENCIAS DE LA ESCASA ATENCIÓN AL NIVEL FÓNICO EN EL AULA.....	16
6. LA PROSODIA EN EL AULA DE ELE.....	18
7. LA PROSODIA EN LOS MANUALES DE ELE.....	21
8. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE. ....	25
9. TECNOLOGÍAS DEL HABLA.....	28
10. ESTADO DE LA PROSODIA DEL ESPAÑOL EN ITALÓFONOS.....	29
10.1.    PROYECTO.....	29
10.2.    INFORMANTES.....	30
10.3.    CORPUS.....	30
10.4.    ANOTACIÓN PROSÓDICA.....	33
10.5.    PATRONES DE LAS INTERROGATIVAS ESPAÑOLAS.....	34
10.6.    PATRONES DE LAS INTERROGATIVAS ITALIANAS.....	38
10.7.    COMPARACIÓN DE LOS PATRONES ITALIANOS Y ESPAÑOLES EN LAS PETICIONES.....	42
10.8.    PATRONES DE LAS INTERROGATIVAS EN EL ESPAÑOL HABLADO POR ITALÓFONOS.....	43
11. CONCLUSIÓN.....	51
12. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	53

# 1. INTRODUCCIÓN

La pronunciación y la entonación del español, tal y como nos aconseja el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>1</sup>, es un contenido que es necesario estudiar desde los niveles iniciales, pero, a pesar de las recomendaciones, son pocas -por no decir nulas- las sesiones que el docente de español como L2 tiende a dedicarle, pues en la mayoría de los casos la prosodia es entendida como algo secundario en los procesos de adquisición, primando sobre otros aspectos como pueden ser la gramática, el léxico o la ortografía. Se trata de un terreno al que actualmente se le empieza a dar la importancia que se merece.

En este trabajo pretendemos llevar a cabo un análisis/descripción de cuáles son las principales diferencias que existen entre el aprendizaje guiado y el aprendizaje espontáneo a la hora de adquirir una lengua, en este caso, la del español. Tras ello, nos ceñiremos a explicar y hacer una serie de apreciaciones sobre cuál es el estado actual en el que se encuentra la enseñanza de la prosodia (en hablantes no nativos) para, finalmente, establecer una comparación prosódica, centrándonos en los distintos tipos de peticiones interrogativas que hay, y observar si existe algún tipo de transferencia de la prosodia de la L1 a la L2 por parte de hablantes italianos aprendientes de español.

En cuanto a la metodología que vamos a emplear, partiremos de situaciones controladas de habla para realizar los registros que analizaremos con diversos programas especializados para el estudio de la prosodia (Praat, Goldwave, etc.). Una vez representada la prosodia de manera visual, procederemos a la observación de las distintas soluciones que realizan los hablantes para poder llegar a una conclusión acerca del nivel de competencia prosódica de los mismos.

Debido a mis circunstancias personales, he considerado oportuno aprovechar mi estancia en Italia para enfocar mi trabajo en este tipo de alumnado, es decir, alumnos universitarios que aprenden español como segunda lengua y ellos son los que me van a servir como *ayudantes* de este proyecto.

---

1

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_inventario\\_a1-a2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_inventario\\_b1-b2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_inventario\\_c1-c2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_c1-c2.htm)

## 2. ESPAÑOL E ITALIANO. ¿DOS LENGUAS PRÓXIMAS?

Casi todos tenemos la idea, un tanto equivocada, de que entre el español y el italiano existen numerosas afinidades, debido a su origen común. Esta concepción se debe a la proximidad y familiaridad que existe entre los diferentes sonidos en la comprensión oral, las correspondencias estructurales, la semejanza del léxico, etc. Pero, ¿es también próxima la prosodia entre ambas lenguas?

En general, la mayoría de los alumnos (italianos) eligen el español como L2 no tanto por una motivación instrumental, sino por la facilidad del idioma. Estos factores son los que llevan a que el hablante crea poder comprender y hablar en la otra lengua sin demasiadas dificultades; pero conforme se va profundizando, aparecen sorprendentes diferencias. La similitud a veces lleva consigo ligeras divergencias.

Por parte de los italianos, el aprendizaje del español es considerado como una labor sencilla o fácil. También ocurre lo mismo a la inversa, los españoles vemos el italiano como una lengua que no es necesario estudiar, pues generalmente se puede llegar a una comprensión recíproca hablando cada uno en su propio idioma. Pero se trata tan solo, a veces, de un espejismo. Se trata de lo que se denomina *falsa amistad* y así lo hace patente el escritor, de origen italiano, Edmondo De Amicis (1846-1908):

Lo spagnolo non è punto neanche per noi italiani una lingua facile, o, per dir meglio presenta la gran difficoltà delle lingue facili [...]. Si casca nell'italiano senz'accorgersene, si inverte la sintassi ad ogni istante, si ha sempre la propria lingua nell'orecchio e sulle labbra, che ci inciampa, ci confonde, ci tradisce.<sup>2</sup>

La supuesta facilidad es tan solo una ilusión, una quimera. Esta proximidad no sólo se refiere al léxico, por ejemplo, sino también a la fonética, donde el peso de la L1 suele ser el más decisivo. Se ha podido llegar a confirmar que la afinidad entre lenguas crea una situación de partida especial, una especie de *plataforma* que hace que el aprendiz se sitúe en un nivel de interlingua mucho más avanzado que los hablantes de lenguas no afines. Entre lenguas afines, la influencia de la lengua de partida es mayor

---

<sup>2</sup> Citado por Boselli, C. (1943: 23-24).

*El español no es para nosotros los italianos una lengua fácil o, mejor dicho, presenta la gran dificultad de las lenguas fáciles. [...] Caemos en el italiano sin darnos cuenta, invertimos la sintaxis en cada instante, siempre tenemos nuestra propia lengua en las orejas y en los labios, nos tropieza, nos confunde, nos traiciona (la traducción es nuestra).*

sobre la lengua meta y la percepción de las similitudes interviene de modo determinante en la creación, por parte del alumno, de estrategias de adquisición. En el aprendizaje guiado existen mecanismos mentales parecidos a los que se pueden encontrar en el aprendizaje en contextos naturales, pero, a diferencia de él, en el aprendizaje guiado se requiere una metodología pedagógica, que variará en función de las necesidades del aula. La motivación comunicativa quizá sea lo que más diferencie a ambos tipos de aprendizaje: mientras que en el aprendizaje guiado el alumno no encuentra *ninguna* necesidad de emplear la lengua fuera del aula, en el aprendizaje en contextos naturales no ocurre lo mismo; el alumno constantemente se ve obligado a emplear la L2, a aprender a comunicar, por lo que el aprendizaje no se reduce a un par de horas semanales, sino que está presente siempre; esto favorece la adquisición de los rasgos fonéticos y prosódicos, éstos últimos un tanto olvidados en el aprendizaje guiado.

En el proceso de aprendizaje del español por parte de italófonos, después de los primeros triunfos, se entra en una fase crítica: cuanto más se avanza y profundiza en la L2, la L1 deja de ser un modelo de referencia, las diferencias son más llamativas que las semejanzas y esto provoca que se vaya perdiendo confianza. Esta *etapa* se produce en el aprendizaje guiado y hemos de suponer que también ocurre en el aprendizaje espontáneo; la propensión a detenerse en los niveles inicialmente adquiridos puede deberse a la disminución de la motivación, al enfrentamiento con las dificultades o a ambas. En el caso del aprendizaje guiado, la presión de la norma es más fuerte que en el aprendizaje espontáneo.

Llegados a este punto, podemos señalar que la proximidad entre el italiano y el español (que puede resultar útil al comienzo del aprendizaje) puede convertirse en un impedimento en los estadios de aprendizaje posteriores; estas dificultades se observan, de manera un tanto más evidente, en los procesos de producción, donde las interferencias con la L1 son más notables, no sólo en lo referido al léxico o la gramática, sino también referido a la fonética, donde los rasgos articulatorios de la L1 se dejan entrever; se trata de algo que no sólo afecta a italófonos, sino a cualquier aprendiente de una lengua extranjera. Es fácil conocer la *nacionalidad* de aquellos hablantes que se expresan en español con tan sólo oírlos, de modo que la fonética es uno de los elementos más distinguidores y definatorios de un hablante y, a pesar de ello, es uno de los aspectos a los que menos espacio se le dedica en los manuales y, por ende, en el aula.

Todo lo contrario ocurre, en cambio, entre los aprendientes de una lengua en inmersión, donde la lengua es aprendida de manera espontánea y donde la fonética (y con ella la prosodia) está en primer plano.

### 3. NIVEL FÓNICO DEL LENGUAJE<sup>3</sup>

De manera muy breve vamos a dedicar este apartado a la presentación del nivel fónico y a cómo se estructura.

El nivel fónico se ocupa del plano oral de la lengua e integra dos disciplinas: la fonética y la fonología. Desde el punto de vista segmental, la fonética tiene como objetivo el estudio de los sonidos (distintas realizaciones del fonema y su variabilidad), mientras que la fonología es la encargada del estudio del fonema como unidad de la lengua. En lo que afecta al nivel suprasegmental, en la cadena hablada se superponen el acento de intensidad y la entonación, que constituyen los rasgos suprasegmentales y de cuyo estudio se ocupa la prosodia.

- La prosodia.

La prosodia analiza y representa los elementos no verbales de la expresión oral y se manifiesta a través de las variaciones de la frecuencia fundamental (F0), la duración y la amplitud de la onda sonora, así como de otros elementos derivados de la vibración de las cuerdas vocales, entre los que cabe mencionar el acento y el ritmo, y donde adquiere gran importancia la pausa o interrupción más o menos prolongada del discurso. Estos parámetros determinan los cambios de tono, cantidad o intensidad de la melodía o entonación del hablante.

El estudio de la entonación se focaliza en tres planos: *el fonético, el fonológico y el semántico-pragmático.*

➤ Plano fonético:

La prosodia se encarga del estudio del acento (la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba determinada y se define por su intensidad, cantidad y tono) ya que el hablante lo emplea de manera diferente en función de sus

---

<sup>3</sup> Para más información, véase: Navarro Tomás (1944) y Quilis (1981, 1993).

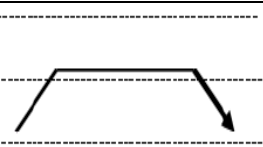
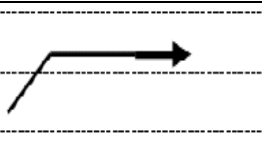
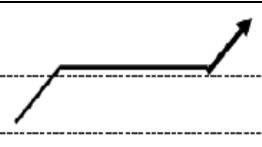


intenciones. Por ejemplo, si en “dámelo” acentuamos todas las sílabas (dá-mé-ló) conseguiremos un enunciado lento y, por tanto, se podrá interpretar como enfático. En cada lengua el acento desempeña una función distinta, en el caso del español tiene una función contrastiva. Ej.: *número, numero, numeró.*

➤ Plano fonológico.

Se centra en el estudio de la melodía, que podemos definir como la interpretación fonológica que se le da a la variación de vibraciones de las cuerdas vocales al emitir un enunciado. Esta variación es percibida por el oyente como un cambio en la altura tonal: si el número de variaciones es alto, el tono es agudo; en cambio, si es bajo, el tono será grave. La variación de F0 está relacionada con otros fenómenos prosódicos como el acento y su representación acústica es la curva melódica. Los distintos enunciados se diferencian gracias al tonema, es decir, la inflexión o cambio de tono que se presenta a partir de la última sílaba tónica del grupo fónico y es el encargado de proporcionar al enunciado un valor específico. Así:<sup>4</sup>

- El tonema descendente aparece en los enunciados enunciativos, interrogativos parciales y exclamativos.
- El tonema horizontal o en suspensión aparece en los enunciados inconclusos.
- El tonema ascendente aparece en los enunciados interrogativos absolutos.

Tonema descendente	Tonema horizontal	Tonema ascendente
		
<i>Mañana queremos ir a bailar.</i>	<i>A falta de pan...</i>	<i>¿Has comprado el pan?</i>

<sup>4</sup> Se trata de un esquema simplificado y general. Más adelante observaremos que las peticiones interrogativas pueden presentar diversos tonemas (*query\_y, hold, query\_w, etc.*)

➤ Pausas.

Siguiendo a Llisterri et al. (2003), las pausas son *las interrupciones en la emisión sonora del enunciado*. Existen dos tipos de pausas.

1. Las motivadas por cuestiones fisiológicas.
2. Las motivadas por cuestiones lingüísticas, que marcan el final de una expresión con significado.

➤ Ritmo.

El ritmo viene determinado por varios factores como la longitud de las palabras, la estructura de las sílabas y la forma de acentuación (distribución de las pausas y de los acentos). Tiene como función proporcionar al oyente las orientaciones para la correcta interpretación del mensaje. Cada lengua tiene su propio ritmo. Se han establecido dos tipos de lenguas basándose en el ritmo.

- a) Las lenguas de *compás silábico* (español, italiano y francés); la distancia entre los acentos varía según el número de sílabas inacentuadas que abarque.
- b) Las lenguas de *compás acentual* (inglés, alemán, ruso, holandés), que mantienen la distancia de los acentos comprimiendo o dilatando la duración de las sílabas.

Por tanto, la entonación es el resultado de la integración de estos parámetros, que el hablante no percibe discriminadamente, sino como un conjunto: la melodía y el ritmo, que viene determinado a su vez por el acento y las pausas. La entonación juega un papel fundamental en español y en la mayoría de las lenguas, hasta tal punto que son numerosos los autores que consideran que los hablantes actuales estamos en condiciones de entender la sintaxis de un texto que trata de reproducir la lengua coloquial, porque estamos educados para añadir la entonación apropiada y suplir la información que falta (Narbona 2007) La importancia, pues, del componente prosódico, suprasegmental, junto al de la fonética segmental, está más que justificada en la enseñanza del español como L2.

El contenido está claro: La prosodia es fundamental. Hay que conocerla. Sin embargo, la pregunta que nos surge ahora es la siguiente: ¿Cómo enseñarla? ¿Cómo se adquiere? ¿Es posible adquirir la prosodia de una L2 del mismo modo que la prosodia de nuestra L1?

#### 4. ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE

La adquisición de una segunda lengua comprende e interactúa con un amplio espectro de aspectos, además de llevarse a cabo en una situación determinada, esto es, en un contexto social y lingüístico variable. Santos Gallardo (1994) define el aprendizaje de una L2 como *el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que se expresa en esa L2 y que no es la suya propia*.

Existen una serie de factores que intervienen, con mayor o menor peso, en el aprendizaje de una lengua. Uno de ellos, de carácter lingüístico y al que ya hemos hecho referencia, es la afinidad entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2).

No existe consenso entre los diferentes estudiosos acerca de la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una L2. La hipótesis contrastiva de las teorías conductistas señala que la lengua materna es la razón principal de los errores, en cambio, las teorías innatistas le otorgan un escaso protagonismo al papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una L2, llegando a considerar semejantes ambos aprendizajes (la L2 se aprendería de un modo semejante a como se adquiere la L1 –de esto nos ocuparemos con más detalle en próximos apartados-).

Las propuestas para adquirir dicha competencia -de la que habla Santos Gallardo- han sido múltiples y han ido evolucionando a lo largo de los años. Nos vamos a dedicar en este apartado al proceso de adquisición y aprendizaje de un segundo idioma de manera espontánea o natural, para ello sería necesario señalar que a finales de los años 80 las nuevas teorías de enseñanza de lenguas habían conseguido demostrar que una persona podía aprender otro idioma de la misma manera que un niño aprendía su idioma nativo.

Llegados a este punto y antes de continuar, consideramos imprescindible hacer una breve reseña de los distintos tipos de aprendizaje de lenguas extranjeras que existen y que determinará la progresión de nuestro trabajo:

- Aprendizaje natural o espontáneo, que tiene lugar cuando una L2 se aprende en el contexto donde la L2 se usa en situaciones comunicativas reales, es decir, aprender una lengua en inmersión.

- Aprendizaje formal o guiado, es decir, la L2 se aprende en un contexto académico y se trata de una lengua extranjera porque no se aprende en el país donde se habla.
- Aprendizaje mixto, combina los dos anteriores.

Entre los múltiples teóricos destacan Krashen y Terrell, con su *Enfoque Natural*, que puede describirse como un método que ve como similar el aprendizaje de un primer y segundo idioma. Se cree que su validez y su efectividad se deben a la conformación de los principios naturalísticos identificados en la adquisición de un segundo idioma (Richards & Rodgers 2001). Desde esta perspectiva, Krashen (1985) distingue dos formas diferentes de desarrollar competencia en una lengua extranjera:

- Adquisición (se trata de un proceso subconsciente, entendido como conocimiento implícito del sistema de la lengua).
- Aprendizaje (un proceso consciente).

El primero se relacionaría con el aprendizaje natural o espontáneo; el segundo, en cambio, con el formal o guiado<sup>5</sup>.

Una persona puede emplear el idioma de manera efectiva, pero puede no saber de manera consciente las reglas que subyacen en la lengua que usa. Cuando se comete un error, el hablante sabe que algo no marcha bien, pero no está capacitado para saber qué reglas se han transgredido. La adquisición de una lengua, tal y como indica Krashen, sólo se puede llevar a cabo entendiendo mensajes; en estos casos, se relaciona la lengua que está un nivel más allá del actual nivel de competencia del aprendiz con el *procesador* interno de la lengua que se encarga de generar reglas posibles de acuerdo con procedimientos innatos (Krashen, 1985). Podemos afirmar, por tanto, que la corrección de errores puede afectar al *aprendizaje* consciente de una lengua y no tanto a su *adquisición* inconsciente.

Siguiendo a Krashen y Terrell (1983: 18) “adquirir un lenguaje es *recogerlo*, por ejemplo, desarrollar habilidad en una lengua como resultado de usarlo en situaciones comunicativas naturales”. De estas palabras se puede extraer la que, como hemos señalado, es la idea central de estos autores: un adulto puede desarrollar competencia

---

<sup>5</sup> McLaughlin (1987) propone sustituir la distinción *aprendizaje-adquisición* de Krashen por la de *controlado-adquisición*.

(gramatical, pragmática, fonética, etc.) en un segundo idioma subconscientemente, de la misma manera que un niño desarrolla habilidad lingüística en su primer idioma naturalmente: se partiría de aquello que se escucha o lee (no de lo que se produce) y una vez que la adquisición se ha desarrollado, el sujeto sería capaz de crear expresiones orales y fluidas en el idioma. Por tanto, la adquisición adquiere un papel central y puede considerarse como el fin de la instrucción.

Junto con la adquisición, Krashen y Terrell (1983) señalan que el aprendizaje constituye otro de los mecanismos para desarrollar la competencia en una lengua, entendiendo el *aprendizaje* como “conocimiento formal” de un idioma, conocimiento explícito de las reglas. Frente al carácter subconsciente de la adquisición, el aprendizaje representa un modelo consciente, ser capaz de hablar acerca de las reglas que regulan todo idioma.

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
<i>INCONSCIENTE</i>	<i>CONSCIENTE</i>
<i>NATURAL</i>	<i>FORMAL</i>
<i>IMPLÍCITO</i>	<i>EXPLÍCITO</i>

Ambos modelos de aprendizaje desempeñan un papel crucial; la adquisición es la responsable de que el hablante alcance fluidez en la lengua y el aprendizaje, por su parte, es el responsable de monitorear el sistema adquirido, de describirlo. De aquí podemos inferir que el aprendizaje suele desempeñar una labor de corrección, el conocimiento de las reglas hace que el hablante sea capaz de corregir sus manifestaciones. Por tanto, gramática y aprendizaje están estrechamente relacionados. En este sentido, Krashen y Terrell (1983) señalan que *la investigación sobre la adquisición de la lengua en niños sugiere fuertemente que la enseñanza de la gramática no facilita la adquisición*, un niño aprende una lengua sin aprender la gramática. Por el contrario, McLaughlin (1987) señala que los elementos lingüísticos se automatizan a partir de un proceso controlado previo, que puede ser de *adquisición* o de *aprendizaje*.

Basándose en la distinción propuesta por Krashen y Terrell (1983), Ellis (1990) va a diferenciar dos tipos de enseñanza dentro del aula.

- Por una parte, señala la enseñanza informal, que tiene como objetivo desarrollar la *adquisición*, donde la lengua se emplea para la realización de tareas.

- Por otra parte, indica que la enseñanza formal tiene como objetivo desarrollar el *aprendizaje*; se basa, por tanto, en descripciones lingüísticas que son presentadas a los alumnos.

De ello podemos concluir que la *adquisición* también se puede desarrollar en el aula y el profesor tendrá el papel de facilitador, en un contexto en el que las destrezas de comprensión tendrán un papel prioritario sobre las destrezas de expresión, pues el alumno aprende a hablar y escribir una lengua tras haber desarrollado su capacidad de comprensión oral o escrita. La mejor forma de ejemplificar este hecho está en observar el proceso de adquisición de la L1, donde el niño primero aprende a escuchar y posteriormente se atreve a producir mensajes. Tal y como señala Krashen (1985), “el aprendizaje de unas reglas gramaticales no implica que se sepan utilizar en una comunicación real. La *adquisición* de estas reglas gramaticales sigue un orden natural que su *aprendizaje* no logra modificar. Esta posición se justifica, entre otras razones, por el hecho de que los alumnos pueden conocer unas reglas gramaticales (aprendizaje) que no usan correctamente en situaciones comunicativas (adquisición)”.

## **5. EL PAPEL DEL USO ORAL EN LA *ADQUISICIÓN*<sup>6</sup> DE LA LENGUA**

Las reflexiones sobre el nivel fónico en la didáctica de la lengua están un tanto silenciadas a favor del uso escrito, bien se trate de una L1 o de L2. Esta situación es un tanto contradictoria por el propio camino que tiende a seguir la adquisición de una lengua, sobre el que haremos una serie de consideraciones:

- En el desarrollo del individuo, los usos orales preceden siempre a los escritos: cada uno de nosotros aprende gradualmente a comprender y a hablar la lengua en el propio contexto de socialización y sólo más tarde, si se enfrenta al proceso de la alfabetización, afianza la competencia oral junto con la escrita.
- En la evolución histórico-natural de cada lengua los usos orales proceden siempre a los escritos. Cuando la cultura que expresa la variedad lingüística alcanza el nivel de alfabetización se impone el uso escrito.

---

<sup>6</sup> Empleamos aquí el término *adquisición* otorgándole el sentido que le da Krashen.

- Los contextos situacionales que en la vida de cada uno de nosotros prevén usos orales de la lengua son más frecuentes que en los que se exige la lengua escrita.

Naturalmente, la lengua en su forma oral convive con la escrita en muchos y variados niveles de análisis, como en la morfología, la sintaxis, el léxico, la semántica, etc. que pueden presentar diferencias en los usos escritos respecto a los orales, pero están, de todas formas, presentes tanto en el primero como en el segundo; en cambio, es exclusivo del uso oral el nivel fónico.

### **5.1. PRODUCCIÓN ORAL Y RECEPCIÓN AUDITIVA EN EL AULA**

El lenguaje es considerado como un fenómeno sumamente complejo, razón por la que ha sido y es estudiado por numerosas disciplinas, tales como la psicología, la lingüística, la neurología, la filosofía, etc. y cada una de ellas ha hecho aportaciones sumamente útiles para su descodificación.

De entre las diferentes destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), la que más nos interesan en este trabajo son las dos primeras, donde la prosodia se hace patente. La enseñanza de hablar y escuchar en el aula es fundamental desde una perspectiva comunicativa y funcional, aunque ello plantee dificultades a la hora de encontrar métodos efectivos, secuenciar contenidos o proponer ítems de evaluación. Quizá por estas dificultades que se plantean, el hablar y escuchar habían sido relegados a un segundo plano como contenidos de aprendizaje, primando la enseñanza/aprendizaje de contenidos fundamentalmente de carácter escrito.

Si partimos de la necesidad de escuchar, tendremos que tener en cuenta que las exigencias de escucha más necesarias en el aula son las relacionadas con situaciones comunicativas. Por su parte, los alumnos necesitan desarrollar progresivamente aquellas competencias que hacen eficaz el escuchar y hablar. Eduardo Lugarini (1997) establece las siguientes competencias para un buen escuchar:

- Competencia técnica: Se refiere a aspectos exteriores que rodean el acto comunicativo. Permite identificar sonidos y esquemas de entonación.
- Competencia semántica: Permite captar la relación entre los significantes y significados por medio de la propia experiencia.

- Competencia sintáctica y textual: Permite captar las relaciones que se producen en el eje sintagmático de un enunciado y las que se dan en el interior de un tema.
- Competencia pragmática: Permite poner en relación la información recibida con las características del contexto en el que se ha emitido el mensaje.
- Competencia selectiva: El mensaje es empleado por el oyente con una determinada finalidad, empleando para ello una técnica que variará en función del tema, la finalidad, la situación comunicativa, el contexto y los receptores.

Además de estas competencias, que atañen al escuchar, Lugarini señala otra serie de competencias que se refieren a la oralidad; se trata de las siguientes:

- Competencia ideativa: Gracias a ella, se planifica el contenido del mensaje.
- Competencia pragmática: Adecua los elementos de la situación comunicativa a la producción del mensaje.
- Competencia sintáctica y textual: Permite la producción de frases tácticamente aceptables y temas que cumplan las características de la textualidad.
- Competencia semántica: Permite elegir la modalidad más adecuada al significado que se quiere transmitir y al objetivo que se pretende alcanzar.
- Competencia técnica: Se evidencia mediante una pronunciación comprensible.

La atención a todas estas competencias requiere, por parte del docente, una especial atención al empleo por parte de los alumnos de estas macrohabilidades (hablar y escuchar), además de al tipo de lengua que usan. Con estos presupuestos, se podrán llevar a cabo las estrategias y ejercicios que considere más adecuados para potenciar las competencias lingüístico-comunicativas.

## **5.2. LOS SONIDOS *EXÓTICOS* EN EL AULA DE ELE<sup>7</sup>. CONSECUENCIAS DE LA ESCASA ATENCIÓN AL NIVEL FÓNICO EN EL AULA.**

Por todos es de sobra conocido que el sistema fonético de cada lengua es diferente al del resto, pero a menudo ocurre que en la práctica didáctica el problema del aprendizaje de los sonidos *diferentes* (presentes en la L2 pero ausentes en la L1) viene

---

<sup>7</sup> Para más información, véase Maturi (2010).



tratado como un accidente secundario, accesorio, para no ralentizar o dificultar el aprendizaje de la lengua en los niveles esenciales.

El resultado de esta actitud de *eliminación* del problema es la sustitución de los sonidos *exóticos* de la L2 con los sonidos más parecidos de la L1; por tanto, podemos señalar que el sistema fonético de la L1 es prestado total o parcialmente al sistema de la L2. Este fenómeno, denominado *transferencia fonética*, a veces se arrastra a los niveles superiores y afecta también a los docentes que no son hablantes nativos de la L2.

La experiencia de quien se enfrenta a un hablante nativo empleando este tipo de pronunciación *adaptada* demuestra la relatividad de la presunta semejanza en la que se basan las sustituciones de los sonidos, desde el momento en el que el resultado se muestra un tanto incomprensible para el nativo.

Tan sólo dos de los fonemas del español son desconocidos por el italiano: la fricativa velar sorda /x/ y la interdental sorda /θ/.

Junto a ellos, no obstante, se dan varios contrastes fonéticos, que crean fenómenos de interferencia (Saussol 1983). En la siguiente tabla<sup>8</sup> se presentan algunas de las sustituciones que se emplean en italiano en el aprendizaje del español como L2:

θ > s	H <u>a</u> cer
x > k, h	<u>G</u> ente
β > b, v	H <u>a</u> ber
ɗ > d	l <u>a</u> do
ɣ > g	A <u>g</u> ua

- Realización como oclusiva [b d g] de las fricativas sonoras intervocálicas [β ð γ] del español: por ejemplo *haber* [aˈber] en lugar de la forma correcta<sup>9</sup> [aˈβer], *Maradona* [maraˈdona] por [maraˈðona], etc.
- La consonante fricativa velar [x] se realiza como [k] o [h] o [Ø]. *Juan* [kuan], [huan], [uan] en lugar de la forma española considerada más normativa [xuan].
- La fricativa dental sorda [θ] se pronuncia como [s], coincidiendo así con la pronunciación meridional e hispanoamericana. *García Lorca* [garˈsia ˈlorka] en lugar de [garθía ˈlorka].

<sup>8</sup> Tomada de Maturi (2009: 147).

<sup>9</sup> Empleamos aquí el término *correcta* en el sentido del español considerado *estándar*.

La cuestión de la *transferencia* no sólo afecta a las consonantes, sino también al sistema vocálico (y al prosódico, como veremos más adelante), en el que la L1 también transfiere a la L2 algunos rasgos como la acentuación, duración o abertura de las vocales. En este punto, sería necesario señalar que las vocales italianas coinciden exactamente con las españolas, si bien frente a los cinco fonemas vocálicos del español encontramos siete italianos. Las vocales *e* y *o* pueden ser semicerradas (/e/, /o/) o semiabiertas (/ɛ/, /ɔ/). Aunque la grafía sea la misma (e - o), representan fonemas distintos que se distinguen en la oralidad para no confundir palabras como *venti* con /ɛ/ (“vientos”) y *venti* con /e/ (veinte), o *botte* con /ɔ/ (paliza) y *botte* con /o/ (recipiente). Otro terreno de interferencia está representado por la acentuación, sobre todo en el caso de palabras similares o incluso iguales en su forma escrita pero pronunciadas con diferente acento tónico: *farmacia* = *farmacia* (llana en español/aguda en italiano).

La escasa atención a la pronunciación puede llegar a tener diversos tipos de consecuencias en el plano del aprendizaje de una L2, consecuencias que pueden ser clasificadas en función del nivel fonológico o fonético que estén involucrados.

En términos generales, podemos considerar consecuencias de tipo fonológico, que son las que traen consigo una neutralización de la lengua que se está aprendiendo. Como ejemplo, vamos a recurrir a algunos casos italianos donde los hispanohablantes trasladamos el sistema español:

- Consonantismo: no distinción entre /b/- /v/, dando lugar a posibles confusiones del tipo: *valle* (‘valle’) / *valle* (‘alpaca’).
- Vocalismo: la realización de la vocal /e/, que marca la oposición entre dos palabras diferentes: *venti* [ˈventi] frente a *venti* [ˈvɛnti].

Por su parte, son de tipo fonético los efectos que no traen consigo una cancelación de pares mínimos, pero sí una sustitución de un sonido no estándar en lugar del estándar. Recurriendo al caso del inglés, la pronunciación española de *love* [lav], aunque es correcta (se entiende), no se corresponde con la pronunciación inglesa [lʌv].

La *desviación* de tipo fonológico puede comportar equivocaciones e incomprendiones en la comunicación oral, mientras que las de tipo fonético implican que la comunicación sea deficiente, con *acento regional* o *acento extranjero* que,

generalmente, tienen menores consecuencias, pero pueden provocar reacciones o valoraciones de tipo sociocultural o identitarias por parte del interlocutor.

## 6. LA PROSODIA EN EL AULA DE ELE

Numerosas son las disciplinas que se han ocupado de describir los procesos de adquisición del lenguaje humano, un aspecto sumamente complejo al que aún es difícil dar una respuesta definitiva a la pregunta de *cómo* ocurre. Esta complejidad no sólo atañe a la adquisición de una lengua materna, sino que afecta del mismo modo al aprendizaje de una segunda lengua donde el proceso puede llegar a ser mucho más complejo y lleno de interrogantes ya que, a diferencia de la adquisición de una L1, las variables son mayores: edad de adquisición, lengua materna de la que se parte, afinidad entre la lengua materna y la L2, etc.

Estos son tan sólo algunos de los factores que diferencian la adquisición de una L2 frente al de una L1. Esta adquisición de una segunda lengua será muy diferente en función del contexto en el que se aprenda, bien sea de manera guiada o de manera espontánea, pues en cada caso se potenciará y profundizará en determinados aspectos.

En el caso de la enseñanza de una segunda lengua en un contexto guiado, académico, se da prioridad a aspectos gramaticales que deben conocer los aprendientes con la finalidad de hablar lo más adecuadamente posible, sin cometer errores, la lengua que están aprendiendo. Se trata de un aprendizaje centrado, básicamente, en el empleo de la lengua escrita y sus normas, sin olvidar la lengua hablada, pero esta está en un segundo plano. Los materiales y los docentes suelen hacer hincapié en los usos del subjuntivo, diferencias entre las formas verbales, pero muy pocas veces se detienen en trabajar con cuestiones emparentadas con la pronunciación, la fonética y olvidan, por completo, los aspectos referidos al ritmo o la entonación de la L2.

El propio *Plan Curricular del Instituto Cervantes*<sup>10</sup> explicita la dificultad de la enseñanza de la pronunciación y señala:

---

<sup>10</sup>

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm)

La enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más que cualquier otra la labor de un profesor de ELE [...]. El profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible [...], pero que no lo es tanto conseguir una pronunciación cuasi perfecta, equivalente a la de los hablantes nativos porque entran en juego muchas variables que escapan a su propio control.

Quizá influenciado por los propios materiales<sup>11</sup> que existen sobre L2 o por sus propias convicciones, el docente de español como L2 deja de lado las cuestiones entonativas, considerándolo algo secundario, algo que se adquiere a través de las audiciones hechas en clase, oyendo al profesor u a hablantes nativos. Por otra parte, el profesor de español como L2 se centra en enseñar la /ř / -rr- vibrante o la /x/ -j, g- sin caer en la cuenta de que la adecuada articulación de los sonidos es poco rentable (excepto en la pronunciación de palabras aisladas) para alcanzar una mejoría de la pronunciación. Suele caerse en el error de que, exceptuando casos concretos, no hablamos con pausas entre una palabra y otra, sino que se enlazan dentro de la cadena hablada, donde las palabras se acentúan, establecen relaciones con otros sonidos, se entonan de una u otra forma en función de su situación o intención comunicativa, etc.

Los estudiantes de ELE tienden a comentar que los nativos hablamos *demasiado rápido*; esta impresión no es diferente a la que tenemos cuando estudiamos otra lengua. Referido al español, los estudiantes suelen percibir la rapidez de nuestro idioma como una cadena de palabras (enlace), donde se evita la separación fonética de vocales sucesivas o de vocales seguidas de consonantes entre palabras diferentes por medio del enlace de unas con otras. Cuando en una frase sus enlaces se *cortan*, se pierde esa naturalidad y se dificulta la velocidad del habla y el ritmo de la frase se quiebra.

La enseñanza de la prosodia está más que justificada; sin embargo, no se cae en la cuenta de su importancia como elemento suprasegmental al que corresponde la importante labor de permitir alcanzar una pronunciación lo más fluida, natural y próxima a la nativa. Y es que a veces, sin necesidad de escuchar a un extranjero hablar, sabemos que son extranjeros sólo con escucharlos pensar en voz alta, como ocurre, por ejemplo, en el *aaahh / əəəhh* frente al *eehh* neutro del español.

Algunos autores, como M. Cortés (2002a:9), hacen patente la situación *marginal* en la que se encuentra la fonética dentro del aula de ELE:

---

<sup>11</sup> Nos dedicamos más pormenorizadamente a este aspecto en el apartado 7.

Como estudiante y como profesor de lenguas extranjeras, he podido constatar que la entonación es uno de los aspectos más difíciles de aprender en un idioma extranjero y uno de los que mayores malentendidos originan en la comunicación oral; paradójicamente, sigue siendo uno de los más desatendidos en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Dentro de los estudios fonológicos se ha prestado especial atención a los rasgos segmentales y, sólo ahora, empiezan a surgir estudios relacionados con aspectos suprasegmentales (acentuación, ritmo y entonación); esta tradición investigadora y estudiosa de estos aspectos hace que el profesor de ELE, en el hipotético caso de que se ocupe de cuestiones fonéticas en su clase, se ciña a las unidades segmentales (fonemas y realizaciones en el habla). La enseñanza de la prosodia es, por tanto, uno de los aspectos a los que menos tiempo (por no decir ninguno) se le dedica. Se trata de algo paradójico ya que es uno de los campos más difíciles, importantes y comprometedores para la transmisión del mensaje y, por ende, uno de los que más incide en el éxito o fracaso de la comunicación; además de facilitar la adquisición y el uso de funciones pragmáticas.

Es importante que el docente (junto con los materiales existentes en el ámbito de ELE) vaya más allá de lo segmental y se ocupe de lo suprasegmental: no es suficiente con pronunciar correctamente los sonidos, sílabas o palabras, sino que hay que hacerlo con la entonación adecuada, construyendo frases correctas gramaticalmente.

Varias pueden ser las razones de la situación de la enseñanza de la prosodia en el aula. Por una parte, la llegada del enfoque comunicativo y su énfasis en la lengua como instrumento y no como objeto de comunicación relegó la prosodia a un último plano; dejaba de enseñarse la pronunciación cuando el alumno podía comunicarse. Por otra parte, se extendió la idea de que la prosodia es un fenómeno que se adquiere automáticamente y que, como lo hicieron los nativos, se aprende de oído escuchando al profesor o el audio de clase. Otra razón que hace que los rasgos suprasegmentales estén relegados a un segundo plano puede ser, en el caso de los profesores no nativos, la falta de autoconfianza que pueden tener cuando enseñan estos aspectos que jamás aprendieron en su proceso de formación. De ahí que la enseñanza de la prosodia en el aula sea uno de los campos donde falta una mayor formación, basada en orientaciones teóricas y didácticas.

La importancia que tiene la pronunciación fue puesta de relieve por Navarro Tomás en 1944, quien llegó a señalar que pronunciar una lengua con una entonación extranjera equivale a emplear léxico o estructuras gramaticales de esa misma lengua; incluso, llegó a afirmar, que la entonación puede dar lugar a unas inconexiones o malentendidos dentro del discurso mayores que el empleo de un léxico inadecuado.

Por tanto, sería necesario encuadrar el análisis de la entonación en un grupo más amplio con cuyos componentes interactúa. Dicho grupo es el de la prosodia, que incluye los fenómenos de acentuación, ritmo y entonación. La prosodia se encarga de los fenómenos fónicos que intervienen en las unidades superiores al fonema y por ello se les llama *fenómenos suprasegmentales*. Cuando nos referimos a *gramática* estamos hablando del estudio de elementos de la lengua y sus combinaciones, esto es, al plano del contenido.

## **7. LA PROSODIA EN LOS MANUALES DE ELE**

Como bien sabemos, los elementos suprasegmentales desempeñan un papel importantísimo en la transmisión de contenidos y de la actitud del hablante (un mismo mensaje puede transmitir diferentes contenidos en función de la entonación con que se exprese y nos puede informar, del mismo modo, de si el hablante está enfadado, relajado, etc.). A pesar de que las obras dedicadas a la prosodia son numerosas, basta recordar, por ejemplo, las obras de Navarro Tomás, Quilis, etc., las obras destinadas a la didáctica de la prosodia son, por contra, escasas. Tras la fundación de la *Asociación Fonética Internacional* (1886), se lanzaron propuestas de aplicación a la práctica docente: instruir a los alumnos en la pronunciación de la L2; sin embargo, estas propuestas no tuvieron demasiada repercusión. Esta cuestión o propósito ha perdurado hasta la actualidad. Tomando las palabras de Carbó et al (2003) “*sería necesaria la existencia de obras que ofrecieran una detallada descripción de los elementos segmentales y suprasegmentales, una sistematización de errores y una propuesta de ejercicios con soluciones para que el lector pueda autoevaluarse*”.

El espacio destinado a la pronunciación en los manuales suele ser reducido, siendo frecuente dejarla para el final del libro o del curso. Este aspecto llama la atención, dado que en la inteligibilidad de una palabra no sólo es suficiente pronunciar

correctamente, sino que es necesario darle el relieve adecuado a cada sílaba. Algunos autores, como Guzmán (1992: 209-13) consideran que la entonación y el ritmo *tienen mayor relevancia desde el punto de vista comunicativo* que los sonidos de la L2. Otros llegan a afirmar que la entonación *es el componente más importante de la pronunciación* (Gilbert 1987). No se trata de determinar qué elemento, bien segmental o bien suprasegmental, es *más importante* que otro; la relación que se establece entre ellos es de complementariedad y, como tal, han de integrarse en la enseñanza de una L2.

El estado *secundario* en el que se halla la entonación en la enseñanza de segundas lenguas (en este caso, del español) es alarmante; la entonación puede dificultar la inteligibilidad, dar lugar a malentendidos, etc.

M. Cortés (2001) ha llevado a cabo el análisis de un amplio número de manuales destinados a la enseñanza del español como L2 y ha podido señalar una serie de rasgos que caracterizan los ejercicios destinados a aprehender la fonética.

- Las explicaciones de cómo se debe hacer cada ejercicio suelen ser escasas, lo que corrobora la idea de que es el profesor al que corresponde optar por la técnica que considere más adecuada.
- Numerosos manuales hacen hincapié en que es el profesor el encargado de insistir en la entonación.
- Algunos manuales no se ocupan directamente de la entonación ni de la acentuación, sino que remiten al material audiovisual del curso.

Le llama la atención el contraste entre la creatividad patente en las actividades destinadas al léxico o la gramática, frente a la monotonía de los ejercicios de carácter prosódico, donde se continúan empleando los ejercicios de *escucha y repite*.

Relacionado con ello se encuentran los *drills*, ejercicios de práctica sistematizada, donde se emplea el procedimiento de *escuchar y repetir/contestar*, con el fin de interiorizar inconscientemente los aspectos fónicos practicados.

Otra técnica que se emplea en la enseñanza de la pronunciación son los *pares mínimos*, con la que se evidencia el binarismo de la fonología, que no sólo nos pueden servir para identificar sonidos, sino también contornos entonativos. *Bailas / ¿bailas?*

La observación de numerosos materiales de ELE es lo que ha permitido a M. Cortés (2002a) elaborar una lista de diferentes actividades que pueden emplearse para trabajar la entonación dentro de los manuales y así evitar la monotonía reinante en la mayoría de los mismos. Algunas de sus propuestas son:

- Escuchar unos enunciados, concentrándose en la entonación.
- Escuchar y repetir.
- Escuchar y reproducir el modelo simultáneamente con el profesor o con la locutora de un vídeo siguiendo los subtítulos de la pantalla.
- Leer en voz alta un texto o unas frases en las que se ha marcado la prosodia.
- Cada alumno se inventa una palabra (p. ej., *blablabla*) y, repitiendo exclusivamente esa palabra, dialoga con su compañero.
- Practicar diálogos en parejas.
- Identificar similitudes y diferencias entonativas entre una serie de enunciados.
- Leer (y grabar) y luego contrastar la propia entonación con la del modelo.
- Escuchar y responder, grabando las emisiones de los alumnos para su análisis.
- Identificar los núcleos de unos contornos entonativos.
- Escuchar enunciados y decir si son declarativos o interrogativos.
- Escuchar enunciados y señalar de cuál de las opciones escritas se trata.
- Leer un diálogo y reflexionar sobre dónde se encuentran las inflexiones tonales.
- Transformar, reconstruir o crear frases o diálogos siguiendo un modelo.
- Acompañar con movimientos de la mano la entonación de un discurso.
- Escuchar varios enunciados y escoger el correspondiente a la curva melódica que aparece dibujada en el manual.
- Escuchar un diálogo y colocar los signos de puntuación pertinentes (¡! o ¿?) en una transcripción.

Esta variedad de propuestas es extremadamente útil y valiosa, aunque siempre corresponderá al docente la responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje, por lo que deberá emplear adecuadamente los materiales y propuestas que se le ofrecen para sacarle el máximo rendimiento posible. Estas actividades, junto con los contenidos, podemos presentarlos siguiendo el orden que establece M. Cortés (2002a):



1. Ir de lo suprasegmental a lo segmental; el acento extranjero está fuertemente marcado por los patrones suprasegmentales de la L1 del estudiante, transferidos a la L2 que aprende.
2. Ir de la percepción a la producción.
3. Conocer el funcionamiento fónico de la L1 de los estudiantes y compararlos con el español. No queremos indicar con esto que el docente deba ser un especialista de la L1 de sus estudiantes, sino que debe tener un conocimiento básico de la misma para así aprovechar las coincidencias y semejanzas de realización fónica con el fin de aumentar la confianza de los estudiantes.
4. Valorar la dificultad y el orden de adquisición de los aspectos prosódicos teniendo en cuenta que cuanto más semejantes sean las realizaciones fónicas entre la L1 y la L2, el aprendizaje será más inconsciente y, a mayor diferencia, mayor será la necesidad de recurrir al metalenguaje.
5. Integrar la prosodia en la clase como un componente más del lenguaje.
6. Trabajar la prosodia con actividades variadas de percepción y producción.
7. Dar a los estudiantes determinados conceptos claves para entender algunos de los diferentes componentes prosódicos. No queremos decir con esto que el alumno deba convertirse en un especialista del metalenguaje fonológico, pero sí que conozcan algunas palabras clave (átona, tónica, grupo fónico, etc.).

Esta diversidad de *actividades* tiene como objetivo romper la monotonía que pueda crearse en clase y, de este modo, motivar al alumno con actividades diferentes; además, hemos de ser conscientes que en cada clase existen alumnos muy diversos, con diferentes ritmos de aprendizaje o diferentes métodos de aprendizaje (no hace falta recordar los diferentes tipos de inteligencia –auditiva, sensorial, visual...- de los que habla Gardner y Lambert (1972) , por tanto, cuanto más variadas sean las actividades, mayor será el interés, predisposición y posibilidades de que el alumno adquiera y asimile los diferentes contenidos que se le intentan transmitir.

## 8. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

En las páginas anteriores nos hemos referido de manera superflua a algunas de las características del docente, su formación, etc. Ahora, en este punto, vamos a concentrarlas.

El docente que se centre en la enseñanza de la pronunciación, ha de reunir una serie de requisitos que son expuestos por M. Cortés (2002b):

1. *Unos conocimientos sólidos de la fonología española –entendiendo por “fonología” la suma de fonemática más prosodia-: conceptos básicos, tales como fonema, alófono, sonoro, africado, tónica, entonación, etc.*
2. *Unas nociones generales sobre los procesos de aprendizaje y procesamiento del componente fónico.*
3. *Unas técnicas de enseñanza y corrección de la pronunciación.*

Como sabemos, en el aula no sólo se encuentra el profesor, sino también los alumnos, de los que depende, en gran parte también, el éxito o fracaso de la enseñanza. El problema de la enseñanza/aprendizaje de la fonética también depende del alumnado, de sus miedos o vergüenzas que hacen que, aunque sean capaces de tener una pronunciación prácticamente semejante a la de la L2, se cohiban al hacerlo porque se sienten ridículos o por la presión del grupo-clase. Por esta razón, el ambiente del aula ha de ser lo más relajado y acogedor posible para que los estudiantes no tengan miedo ni se contengan a la hora de *imitar* a un español hablando.

Es necesario hacerle ver al alumno las ventajas que comporta tener una buena capacidad perceptiva y una buena pronunciación en español: causar buena impresión a sus interlocutores, lo que revierte en beneficio de sus relaciones personales, sociales, académicas, profesionales, etc., permitiendo una comunicación más fluida y eficaz. Otro beneficio significativo está íntimamente ligado a la autoconfianza, la motivación, el esfuerzo y el éxito. Siguiendo a Cortés Moreno (2002b), podemos describir el proceso así:

1. *El alumno supera con éxito una dificultad fónica en la L2.*
2. *Al comprobar su autosuperación, se refuerza su autoconfianza.*
3. *Dicho refuerzo acrecienta su motivación por seguir practicando y aprendiendo.*

4. Esa elevación del nivel de motivación le impulsa a participar de buen grado en interacciones orales (en clase o fuera) y a esforzarse por hacerlo bien, entre otras razones, porque cree (tal vez en un nivel subconsciente o inconsciente) que está en condiciones de superar alguna otra dificultad y alcanzar un nuevo éxito.

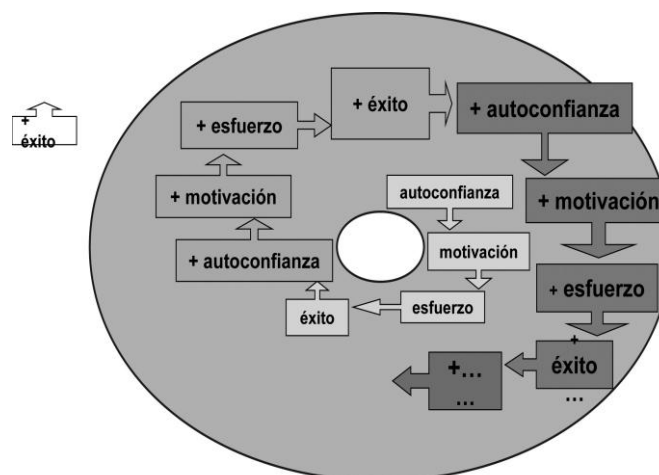


Diagrama I. La "espiral virtuosa": interacción entre la autoconfianza, la motivación, el esfuerzo y el éxito<sup>12</sup>.

Que el alumno detenga las interferencias que su lengua materna pueden provocar en la adquisición de su L2 es uno de los objetivos primordiales, junto con la adquisición de unos buenos hábitos fónicos en español. Lógicamente, lo segundo redundará en el logro del primero de los objetivos. Donde es realmente útil y rentable (didácticamente) la enseñanza de la fonética es en la etapa inicial ya que permite atajar errores y ahorrar tiempo y esfuerzo de aclaraciones y correcciones posteriores.

Una de las cuestiones que más preocupa a los docentes de ELE es qué método emplear para enseñar fonética. Siempre se ha buscado un método ideal, pero probablemente no exista; aunque sí hay numerosas propuestas teóricas y técnicas. De entre todas ellas vamos a detenernos en dos:

- Una combinación de enseñanzas explícita e implícita, como señalábamos al inicio del trabajo, que permite atender mejor la diversidad de alumnado. De manera general, la enseñanza explícita está relacionada con la adquisición consciente y se considera apropiada para aquellos alumnos que tengan un

<sup>12</sup> Diagrama extraído de Cortés Moreno, M. (2002).

estilo de aprendizaje sintético (partiendo de los detalles construyen la generalidad). En cambio, la enseñanza implícita está pensada para la adquisición inconsciente, óptima para los alumnos con un estilo de aprendizaje analítico (partiendo de lo general son capaces de llegar a lo concreto). No hay un tipo de enseñanza más válido que otro, sino que ambos son igualmente válidos y complementarios.

- Combinación del canal auditivo y visual para la enseñanza, práctica y corrección de la pronunciación. Existen algunos programas informáticos que permiten al alumno la realización de numerosas actividades como:
  - Visualizar en tiempo real la curva melódica del enunciado que pronuncia.
  - Comparar la curva que ha pronunciado con el modelo prefijado.
  - Autocorregirse o autoevaluarse.

Existen diferentes tipos de prácticas en función del agrupamiento de los alumnos y cada una de ellas reporta una serie de ventajas que señalaremos a continuación:

1. La práctica individual presenta como principal ventaja el hecho de que cada alumno puede trabajar según su propio ritmo de aprendizaje y es especialmente recomendable para aquellos alumnos más tímidos.
2. La práctica a coro en grupo favorece que los alumnos más tímidos, al refugiarse en el grupo, se desinhiban y sean capaces de participar activamente.
3. La práctica en parejas o en pequeños grupos es la que favorece las interacciones espontáneas, además de ser la que más se parece a las interacciones *reales* de la lengua en contexto; en ella los interlocutores negocian constantemente, favoreciendo el desarrollo de la competencia fónica.

Páginas más arriba señalábamos que “donde es realmente útil y rentable (didácticamente) la enseñanza de la fonética es en la etapa inicial ya que permite atajar errores y ahorrar tiempo y esfuerzo de aclaraciones y correcciones posteriores”, pero cabe preguntarnos *¿cuándo y cómo corregir los errores fonéticos?*

Es aconsejable intentar no corregir al alumno cuando está concentrado, pensando en la organización y contenido de su discurso. Interrumpirlo en esta situación puede ser negativo, ya que no sólo pierde el hilo de lo que estaba diciendo, sino que pierde también autoconfianza y autoestima. Lo más aconsejable es anotar las cuestiones

fónicas (en este caso, aunque también es aconsejable para aspectos relacionados con el léxico o la gramática) que nos han resultado más llamativas y se las comentamos. Esta es tan solo una propuesta de *corrección*; a lo largo de la historia de enseñanza de segundas lenguas se han empleado técnicas variadas para la corrección fónica, algunas de las cuales continúan empleándose actualmente:

1. Imitación. Consiste en escuchar y repetir, procurando acercarse al modelo.
2. Exageración. Se exageran determinados fenómenos con el fin de hacerlos más fácilmente perceptibles por el alumno.
3. Ralentización del tempo de elocución. Se reduce la velocidad del habla con el fin de reducir las dificultades perceptivas o productivas.
4. Reflexión. Para que el aprendizaje sea significativo, el profesor sigue estos pasos:
  - Indicar qué parte de la cadena fónica es incorrecta.
  - Proponerle que intente autocorregirse.
  - Le facilita una explicación teórico-práctica.

## 9. TECNOLOGÍAS DEL HABLA

En páginas anteriores hemos hecho referencia a la utilidad de las TIC en el aula de ELE y cómo constituyen un beneficio para la adquisición de una L2, especialmente en la adquisición de la fonética, donde el desarrollo en las últimas décadas es imparable. Dado que en nuestro trabajo vamos emplear algunos programas para el análisis prosódico, como Praat<sup>13</sup> o Goldwave<sup>14</sup>, y haremos algunas propuestas para la mejora de la prosodia entre los alumnos, consideramos necesario hacer una breve reseña histórica acerca de su origen y evolución.

A grandes rasgos, la historia de las tecnologías del habla comenzó a escribirse a partir de finales del siglo XVIII, cuando Wolfgang Von Kempelen ideó un sintetizador de voz capaz de pronunciar frases breves gracias a un ingenio mecánico. En el siglo XIX se comenzaron a desarrollar las bases matemáticas en las que se basa el análisis de

---

<sup>13</sup> Desarrollado por Paul Boersma y David Weenink . Instituto de Ciencias Fonéticas de la Universidad de Ámsterdam.

<sup>14</sup> Desarrollado por Goldwave Inc. 1993.

la señal de voz, como el análisis de Fourier. A partir de este momento empezaron a sucederse las investigaciones y la aparición de nuevas técnicas.

Un hito fundamental dentro de la investigación y desarrollo de las tecnologías del habla fue el invento del espectrógrafo de voz en la década de 1940. El espectrógrafo de voz permitía obtener un registro gráfico de la evolución de la energía de la señal de voz en diferentes bandas frecuenciales. La llegada de las computadoras digitales y la informática será decisiva para la gran revolución en las tecnologías del habla.

Uno de los campos de la lingüística que más se ha beneficiado del empleo de herramientas computacionales ha sido, sin lugar a dudas, el de la fonética. El disponer de variadas y efectivas herramientas de análisis ha favorecido que surjan y se desarrollen teorías cuyo objetivo es explicar la comunicación mediante el habla. Este auge que han tenido las aplicaciones informáticas y su presencia en cualquier campo de la investigación ha facilitado la tarea de recopilación y organización de los materiales, lo que ha provocado, en ocasiones, que el investigador se encuentra con una ingente cantidad de documentos que arrojan importantes datos. Junto con la gran cantidad de materiales o corpus con los que puede encontrarse el investigador, están también la diversidad de programas informáticos destinados tanto al análisis como la modificación de la voz.

## **10. ESTADO DE LA PROSODIA DEL ESPAÑOL EN ITALÓFONOS**

### **10.1. PROYECTO**

El proyecto del que vamos a partir y que constituye el objetivo de nuestro trabajo es observar empíricamente si existe algún tipo de transferencia de los rasgos prosódicos de la L1, en este caso del italiano, sobre los patrones de la L2 –español-. Para ello hemos analizado y comparado con Praat (ayudándonos de Prosomarker<sup>15</sup>) las realizaciones de los rasgos de un tipo de acto de habla: la petición. Con tal fin, hemos hecho una recogida de muestras: español centropeninsular e italiano (variedad

---

<sup>15</sup> Aplicación desarrollada por la Università degli studi di Salerno que permite la estilización de la curva de entonación de manera más efectiva que *Momel* (Antonio Origlia, Iolanda Alfano: *Prosomarker: a prosodic analysis tool based on optimal pitch stylization and automatic syllabification*).

salernitana) que nos han servido para extraer los patrones que nos permitirán dilucidar si existe o no una transposición de los rasgos italianos (L1) sobre el español (L2) o si, por el contrario, los alumnos tienen una realización próxima al español.

## **10.2. INFORMANTES**

Para tomar las muestras de lengua ha sido necesario buscar la colaboración de varios informantes que cumplieran una serie de requisitos comunes para así poder obtener un patrón con el que poder llegar a extraer datos concluyentes.

Debido a cuestiones puramente porcentuales (el porcentaje de chicos que aprenden español es ínfimo), todas nuestras informantes son chicas que comparten una serie de rasgos comunes como: no han residido en España, una edad aproximada, pertenecer al mismo curso de español, haber tenido una trayectoria estudiantil semejante, un nivel sociocultural próximo, sus familia es originaria de la misma región, etc. Además, nos interesa comprobar si existe algún tipo de diferencia prosódica entre los niveles iniciales y superiores, por ello hemos considerado oportuno crear dos grupos de informantes.

- Uno formado por alumnas de niveles iniciales.
- Otro formado por alumnas de niveles superiores.

El *modelo* lingüístico que nos va a servir de testigo para comparar las realizaciones de las alumnas itálicas con las realizaciones peninsulares lo constituye la variedad centropeninsular. El hecho de que las informantes sean mujeres es lo que ha determinado la elección del informante modelo peninsular: otra mujer, ya que para realizar comparaciones prosódicas es aconsejable que los parámetros de timbre, tono, etc., sean parecidos, por lo que si el modelo lo formaba un hombre, los resultados podrían no ser fiables.

## **10.3. CORPUS**

Vamos a trabajar con la variedad de Madrid en el caso del *hablante modelo* y, en el caso de los informantes, con la variedad salernitana. El corpus que manejaremos está compuesto por grabaciones que reproducen frases que constituyen los seis tipos de

peticiones (*info\_request*, *query\_w*, *query\_y*, *check*<sup>16</sup>, *hold* y *align*)<sup>17</sup>. Se trata de muestras recogidas en una situación de habla controlada.

En el ámbito de la teoría de los actos de habla, una petición (*request*) es un acto a través del que un hablante pretende que su interlocutor diga o haga algo para él (Trosborg 1995). Puesto que en nuestro trabajo vamos a centrarnos en las peticiones<sup>18</sup>, consideramos oportuno describir las distintas etiquetas o tipos que pueden encontrarse, no podemos olvidar que cada acto puede desempeñar más de una función comunicativa; no obstante, nosotros nos vamos a detener en aquellos enunciados en los que la petición es la función preponderante.

- Indicamos las peticiones genéricas como *info\_request*, que pueden presentarse como preguntas genéricas y también pueden constituir las así llamadas *or questions*, en las que la pregunta plantea una o más opciones alrededor de un tópico.
- Con *query\_w* etiquetamos las preguntas introducidas por un pronombre interrogativo (también vamos a ver las soluciones que ofrecen aquellas en las que el pronombre interrogativo aparece en el último término de la oración).
- En cambio, anotamos con *query\_y* las preguntas “polares” o “absolutas”, es decir las que inducen una respuesta “sí” o “no”.
- Las enunciaciones, no necesariamente interrogativas, mediante las cuales el hablante pide confirmación a su interlocutor se marcan como *check*.
- En cambio, todas las enunciaciones mediante las cuales el hablante pretende averiguar la atención de su interlocutor se indican mediante la etiqueta *align*.
- Por último, distinguimos con *hold* las enunciaciones, no necesariamente interrogativas, que piden una aclaración porque el hablante considera ambiguo el enunciado de su interlocutor.

A continuación se adjuntan las peticiones de carácter interrogativo que nos han servido para realizar las grabaciones.

---

<sup>16</sup> Tras los registros, hemos optado por no trabajar con las *check* y *align*, porque los hablantes presentaban soluciones muy dispares.

<sup>17</sup> Emplearemos el esquema de anotación Pr.A.T.I.D. (*Pragmatics Annotation Tool for Italian Dialogues*), vid. [www.parlaritaliano.it](http://www.parlaritaliano.it).

<sup>18</sup> Cfr. Alfano, I. y Savy, R. (2010).



PETICIONES EN ESPAÑOL E ITALIANO QUE HEMOS REGISTRADO<sup>19</sup>

TIPO DE PETICIÓN CON FORMA INTERROGATIVA	PETICIÓN EN ESPAÑOL	PETICIÓN EN ITALIANO
Info_request	¿y la cola?	E la coda del cane?
Query_w	¿Cómo es la cola? ¿La cola cómo es?	Come è la coda? La coda come è?
Query_y	¿La cola del perro está para arriba?	La coda del cane è alzata?, vero?
Check	¿La cola del perro está para arriba?	La coda del cane è alzata?
Align	¿Estamos en la cola del perro, sí, no?	Stiamo nella coda del cane, giusto?
Hold	¿Qué cola?	Quale coda?

TIPO DE PETICIÓN	PETICIÓN EN ESPAÑOL	PETICIÓN EN ITALIANO
Info_request	¿y el colibrí?	e il colibrì?
Query_w	¿Cómo es el pico? ¿El pico cómo es?	Come è il becco? Il becco come è?
Query_y	¿El pico del colibrí está doblado?	Il becco del colibrì è sbilenco?
Check	¿El pico del colibrí está abierto?	Il becco del colibrì è aperto?
Align	¿Vemos el pico del colibrí, sí, no?	Guardiamo il becco del colibrì, giusto?
Hold	¿Qué colibrí?	Quale colibrì?

TIPO DE PETICIÓN	PETICIÓN EN ESPAÑOL	PETICIÓN EN ITALIANO
Info_request	¿y el péndulo?	E il pendolo?
Query_w	¿Cómo es la cuerda? ¿La cuerda cómo es?	Come è la corda? La corda come è?
Query_y	¿La cuerda del péndulo está arrugada?	La corda del pendolo è ruvida?
Check	¿La cuerda del péndulo está arrugada?	La corda del pendolo è ruvida?
Align	¿Hablamos de la cuerda del péndulo, no?	Ci riferiamo alla corda del pendolo, giusto?
Hold	¿Qué péndulo?	Quale pendolo?

Existe cierta correspondencia entre la función vehiculada por la petición y su forma léxica/morfosintáctica. Por definición, por ejemplo, una *query\_w* se distingue de una *query\_y* por ser introducida por un pronombre interrogativo. *¿Cómo es la cola?* /*¿La cola del perro está para arriba?*

La *query\_w* tiene que ser necesariamente introducida por un pronombre interrogativo, pero no toda petición introducida por un pronombre interrogativo es obligatoriamente una *query\_w*: puede, por ejemplo, ser una petición genérica, *info\_request* (*¿Qué más me dices del perro?*) o una solicitud de aclaración, un *hold* (*¿Qué cola?*). Por tanto, la misma forma le corresponden más funciones y la misma función puede ser expresada a través de formas distintas.

Una *info\_request*, petición genérica, se distingue de las demás peticiones en cuanto se realiza, normalmente, a través de un sintagma nominal.

<sup>19</sup> Hemos seleccionado ejemplos en los que aparecen palabras agudas, llanas y esdrújulas, para que el acento de la palabra no interfiera en la curva de entonación interrogativa.

Sin embargo, si analizamos detenidamente una enunciación, aunque sea mínima, como por ejemplo un *¿sí?*, podemos notar que una tan simple enunciación podría vehicular al menos tres funciones distintas:

- a) comprobar la atención del interlocutor (“¿Me estás escuchando?”, *align*),
- b) ser una petición de confirmación (“Así es, ¿verdad?”, *check*)
- c) constituir una interrogación alrededor de la presencia o ausencia de un objeto concreto (“¿Sí tienes un perro en tu dibujo?”, *query\_y*).

Esta falta de correspondencia, nos revela inequívocamente que aunque existe una correlación entre forma léxica y morfosintáctica y función, la sola forma no es suficiente para discriminar fronteras entre los varios tipos de peticiones.

#### **10.4. ANOTACIÓN PROSÓDICA**

Existen diversos sistemas de anotación prosódica,<sup>20</sup> en nuestro trabajo vamos a llevar a cabo una descripción fonética de los patrones entonativos empleando el sistema de anotación prosódica INTSINT (International Transcription System for INTonation (Hirst y Di Cristo)<sup>21</sup>. Se basa en una estilización de la curva melódica realizada a partir de una interpolación entre puntos en los que se da un cambio significativo en el valor de la frecuencia fundamental. Estos puntos, denominados *de inflexión*, van a representar el contorno melódico, simbolizando los diferentes niveles tonales de la curva original. El sistema se basa en la representación de secuencias tonales, consideradas tanto desde una perspectiva global en función del rango de variación tonal del hablante, como desde un punto de vista local en relación con la altura de los puntos de inflexión anteriores. En el primer caso se definen tres niveles, que corresponden a tonos absolutos: T (*Top*), M (*Mid*) y B (*Bottom*), mientras que en el segundo se marcan cinco posibilidades que indican tonos relativo: H (*Higher*), L (*Lower*), S (*Same*), U (*Upstep*) o D (*Downstep*).

---

<sup>20</sup> Prieto, P. (coord.) 2003. Teoría de la entonación. Barcelona. Ariel.

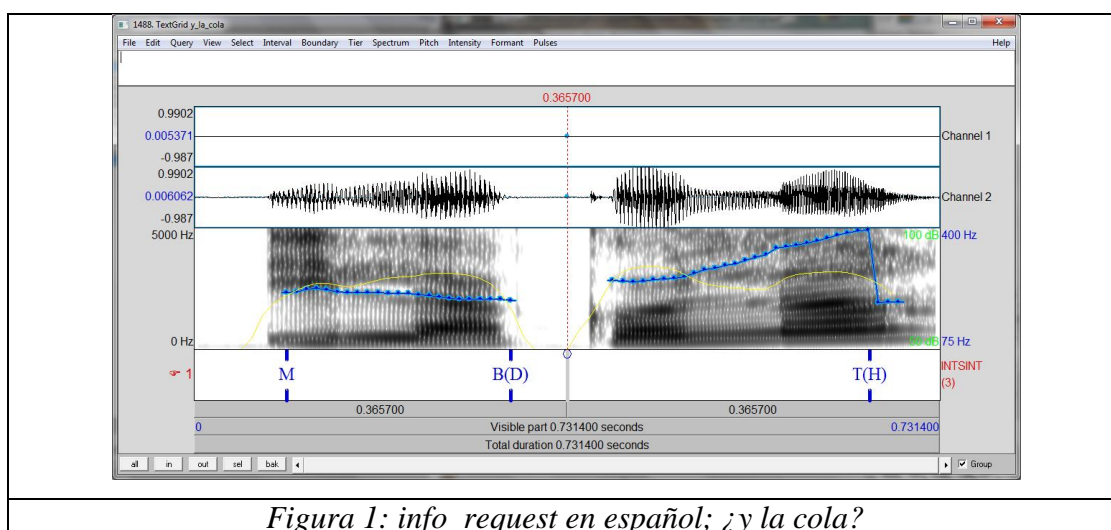
<sup>21</sup> Hirst, D., Di Cristo, A. *A survey of intonation systems*, en *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*, Cambridge, UK; Cambridge University Press (1998).

Hirst, D., Di Cristo, A., Espesser, R. “Levels of Representation and levels of analysis for the description of intonation systems”, en Merle Horne, ed., *Prosody: Theory and experiment*, Dordrecht, Kluwer. 2000.

## 10.5. PATRONES DE LAS INTERROGATIVAS ESPAÑOLAS

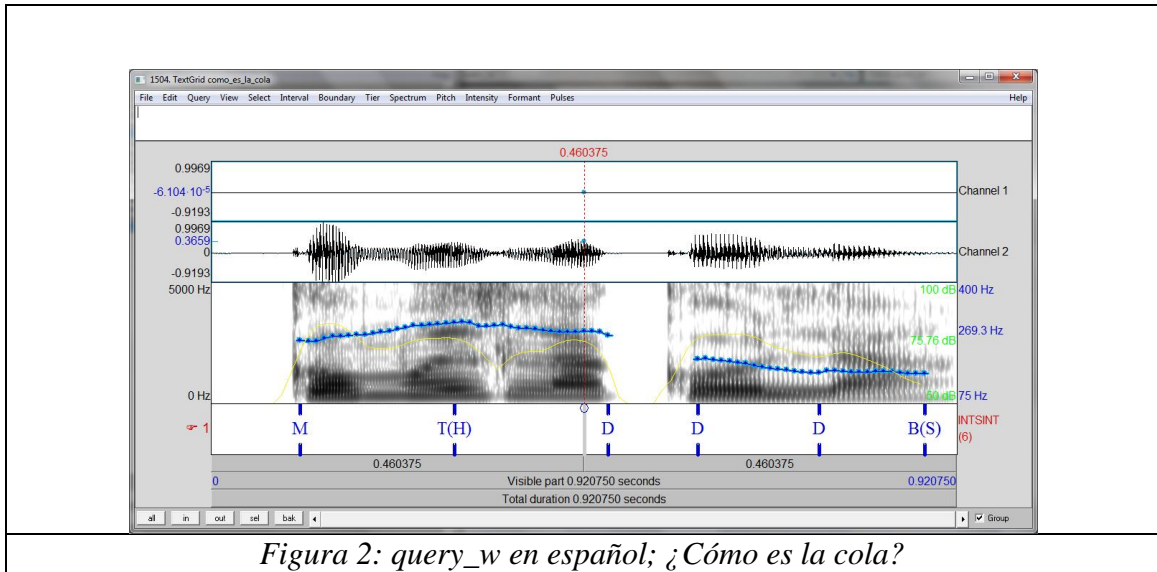
Vamos a analizar las realizaciones de las peticiones en español, que son las que nos servirán de modelo para llevar a cabo la comparación en el análisis del español hablado por itálofonos.

Las peticiones *info\_request* (con una estructura informativa *comment*) presentan en nuestros datos sobre el español un patrón globalmente plano-ascendente y un contorno terminal ascendente (B-T).

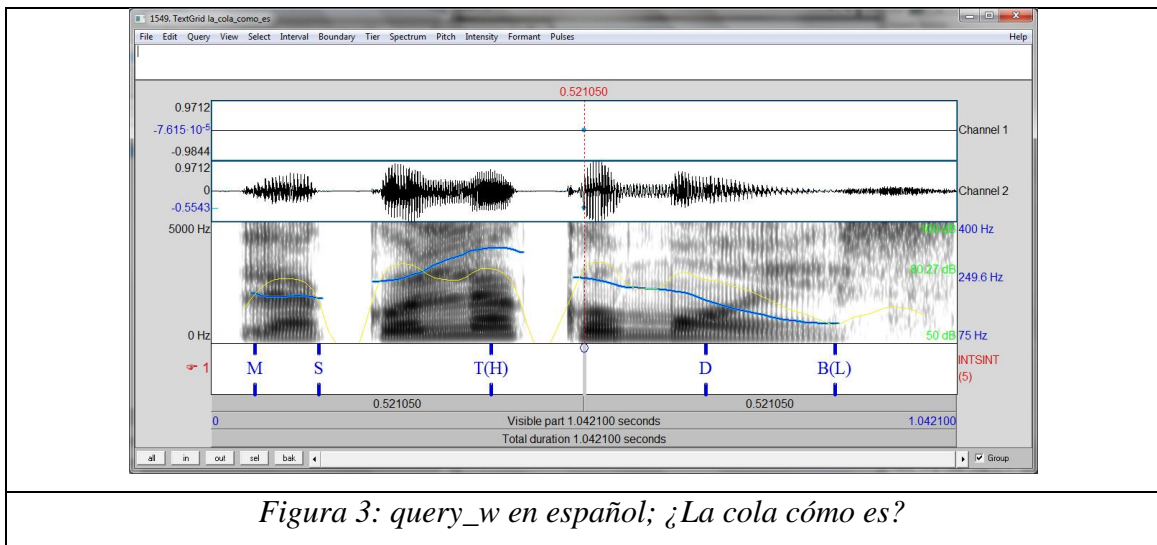


Para la caracterización de la *query\_w* hemos optado por presentar dos modelos, uno de ellos en el que el pronombre interrogativo encabeza la frase (*figura 2*) y otro en el que aparece en el último miembro de la misma (*figura 3*).

La figura 2, con una estructura informativa *comment* + *appendix* (*¿cómo es la cola?*) aparece caracterizada por un patrón ligeramente ascendente-descendente, con un contorno terminal D-B. Los estudios sobre las interrogativas pronominales del español indican tradicionalmente un patrón que no se diferencia mucho de las declarativas, en el que el elemento pronominal corresponde al punto más alto del enunciado (Alcoba y Murillo 1999).



En la figura 3, con una estructura *topic + comment*, (*¿La cola cómo es?*) el punto más alto coincide con el *topic* y a partir de él desciende. Presenta un patrón ascendente-descendente con un contorno terminal D-B, semejante al anterior caso.



Analizando las realizaciones de las *query\_y* (figuras 4, 5 y 6)<sup>22</sup> nos encontramos con una estructura bimembre, al igual que en la *Q\_w* anterior, formada por *topic* (que queda registrado como un leve ascenso inicial) y *comment* (representado por un patrón plano-descendente), con un contorno terminal T-L. Este dato no concuerda con las descripciones tradicionales sobre las variedades del español peninsular (Navarro Tomás

<sup>22</sup> Presentamos 3 figuras para ejemplificar dicha realización que no se adapta al modelo general.

1944 y A. Quilis 1987) y con algunas más recientes (Sosa 1999)<sup>23</sup>, donde se señala que este tipo de peticiones presentan una estructura ascendente<sup>24</sup>.

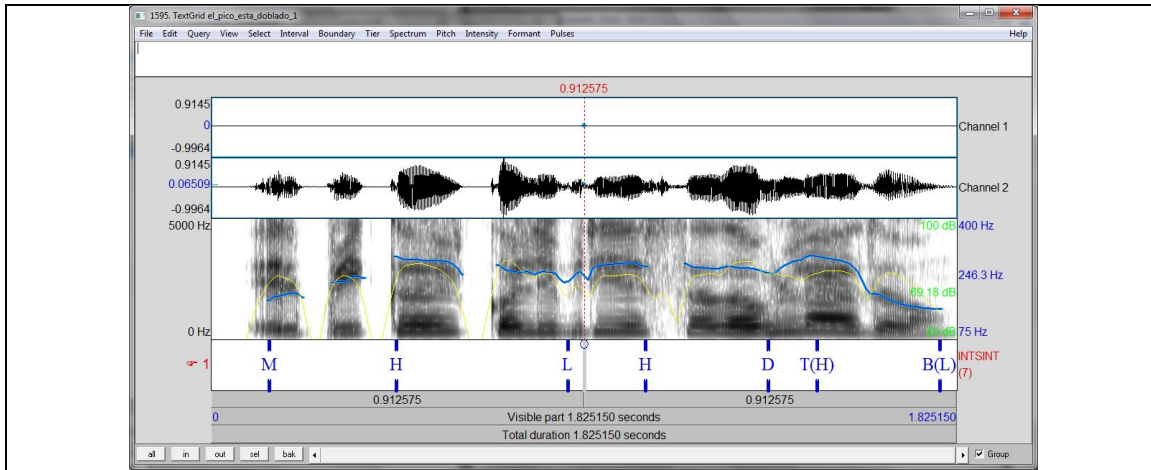


Figura 4: query\_y en español; ¿el pico del colibrí está doblado?

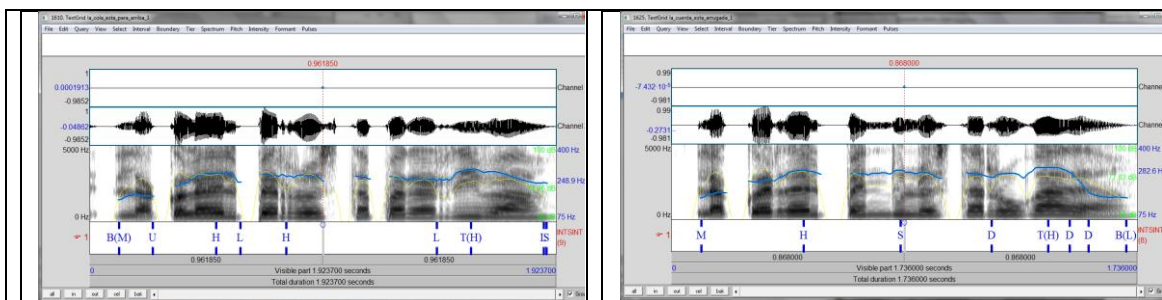


Figura 5: query\_y en español; ¿la cola del perro está para arriba?

Figura 6: query\_y en español; ¿La cuerda del péndulo está arrugada?

En cuanto a las realizaciones de las peticiones de aclaración (*hold*), presentan un patrón ligeramente descendente, con un contorno terminal T-B. Tienen estructura *comment*.

<sup>23</sup> Según las descripciones tradicionales, este tipo de peticiones presentan un ascenso final.

<sup>24</sup> Para un estudio más detallado de la variedad geoprosódica del español en este tipo de enunciados, cfr. la producción científica emanada de las investigaciones realizadas en el Proyecto Internacional AMPER (*Atlas Multimedia de Prosodia del Espacio Románico*) y, en concreto, las correspondientes al grupo de investigadores responsables de la descripción del español (cfr. entre otros trabajos: Congosto Martín 2011a, 2011b).

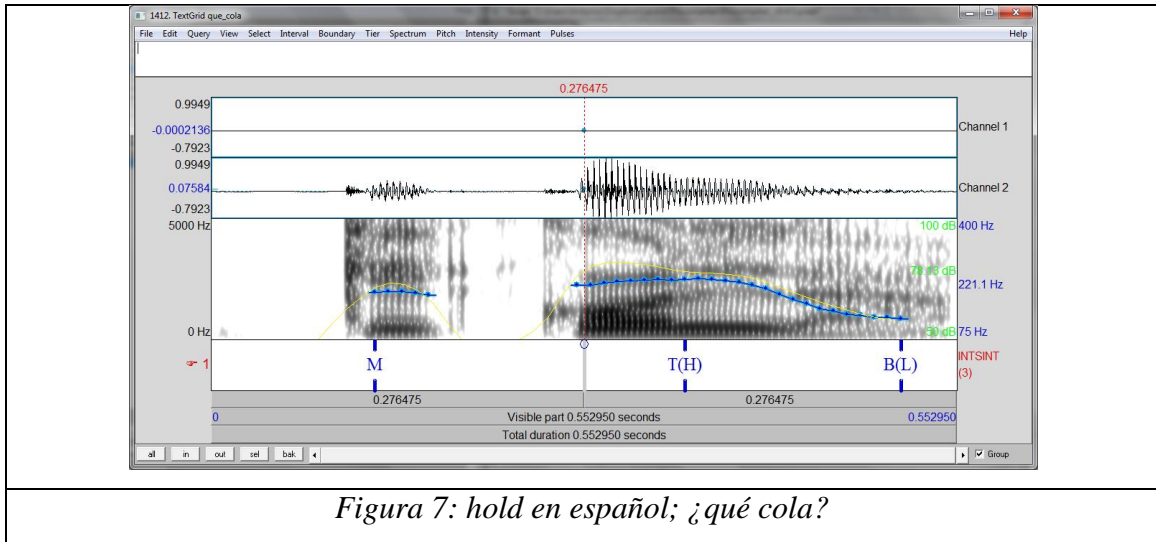


Figura 7: hold en español; ¿qué cola?

Comparando los patrones globales entre *info\_reques*, *query\_w*, *query\_y* y *hold*, se puede observar que las peticiones genéricas (*info\_request*) presentan un patrón ascendente; las preguntas introducidas por un pronombre interrogativo tienen un patrón ascendente-descendente, al igual que las preguntas absolutas (*query\_y*), aunque en este último el ascenso es menos acusado. Las preguntas de aclaración (*hold*) presentan un patrón bastante plano, terminando en un descenso final. Si observamos el contorno terminal, descubrimos que, en los datos analizados, tan solo las preguntas genéricas presentan un contorno ascendente, frente al resto donde es descendente; incluso en las *query\_y* que, como dijimos más arriba, se caracterizan por su contorno ascendente, el informante las realiza de manera descendente.

En la siguiente tabla (*figura 8*) aparecen sintetizados los rasgos de este tipo de peticiones:

Variedad española <sup>25</sup>							
I_R		Q_W		Q-Y		H	
P	CT	P	CT	P	CT	P	CT
Plano-ascendente	B-T	Plano-descendente-plano	D-B	Ascendente-plano-descendente	T-B	Ligeramente descendiente	T-B
		Ascendente-descendente	D-B				

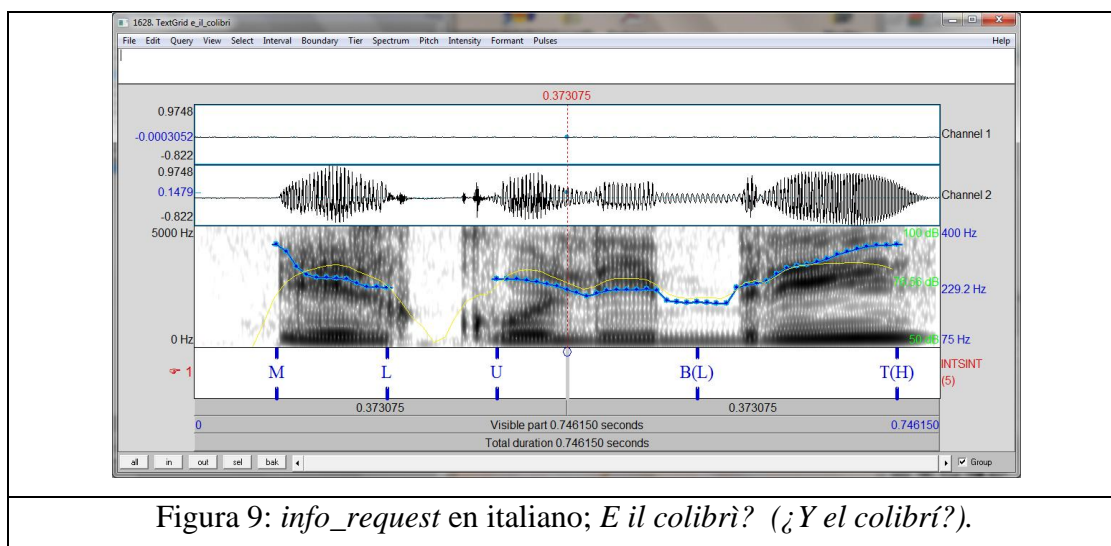
Figura 8: Síntesis de los patrones globales y contornos terminales de las peticiones en español

<sup>25</sup> Info\_request, Query\_w, Query\_y y Hold. P (Patrón global), CT (contorno terminal).

## 10.6. PATRONES DE LAS INTERROGATIVAS ITALIANAS

Pasamos ahora a analizar las realizaciones en italiano.

Las peticiones *info\_request* (figura 9, *E il colibrì?*) presentan en nuestros datos sobre el italiano un patrón plano-ascendente, con un contorno terminal ligeramente descendente B-T.

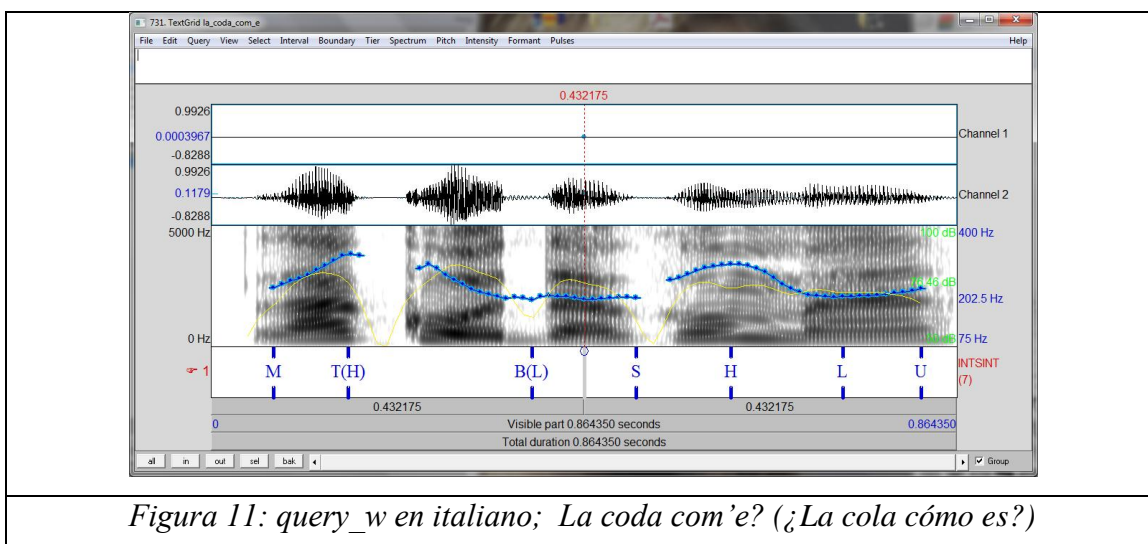
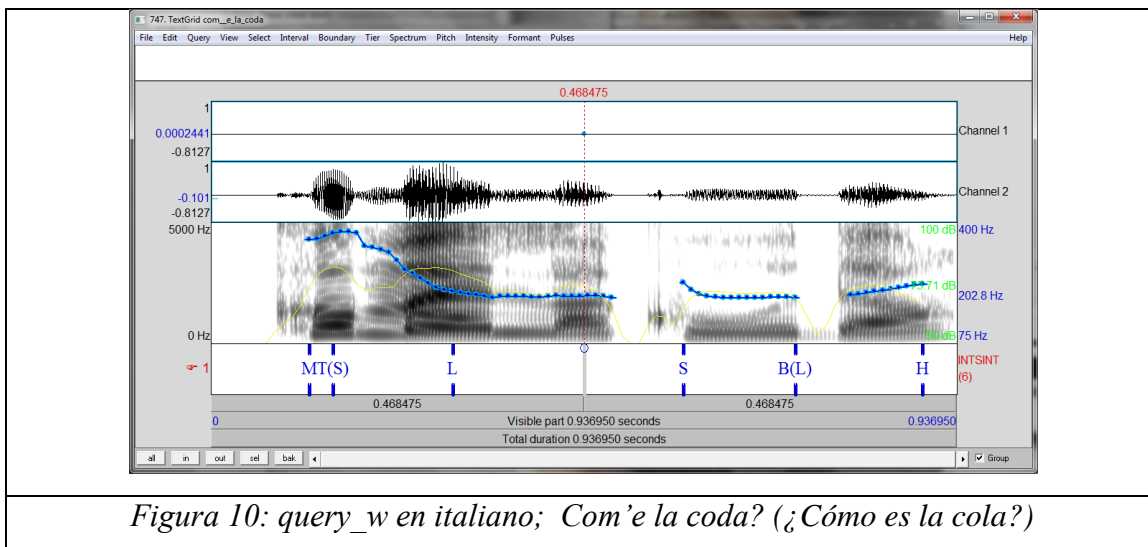


En las peticiones *query\_w* optamos por presentar dos modelos, al igual que hicimos en el caso del español. Uno de ellos encabezado por un pronombre interrogativo (figura 10) y otro en el que el pronombre interrogativo aparece en el último término del enunciado (figura 11). El primero de ellos, con una estructura informativa *comment* + *appendix*, presenta un patrón globalmente descendente-plano-ligeramente ascendente y un contorno terminal ascendente. (B-H).

En la figura 11, por su parte, sería necesario señalar que, al igual que en español, presentan una estructura informativa bimembre, formada por *topic* + *comment*. El *topic* presenta un patrón ascendente-descendente muy brusco, esta subida inicial es propia de la variedad salernitana, donde los estudios han podido señalar que se debe, en parte, a su ritmo trocaico. Por su parte, en el *comment* registramos un patrón ascendente-descendente-ligeramente ascendente, donde la tanto la subida como la bajada son más relajadas, en comparación con el *topic*. El contorno final presenta el esquema: L-U. Tal y como señalan Alfano, I. y Savy, R. (2010) en estos casos no podemos hablar propiamente de contorno terminal, sino más bien de un tono bajo final, porque el acento



léxico aparece en la sílaba (è), con lo cual no es posible considerar el movimiento siguiente a la tónica como en los demás casos.



La figura 12 muestra un ejemplo de query\_y (*Il becco del colibrì è lungo?*), que coincide con la categoría más estudiada. En ella nuevamente debemos distinguir el *topic* del *comment* y analizarlos por separado. El *topic* vuelve a caracterizarse por ese brusco ascenso-descenso propio de la variedad registrada. En cuanto al *comment*, varios trabajos sobre el habla leída (D'Imperio 1997, 2000, 2001; Grice y Savino 1995 y 1997) han puesto de relieve que en la variedad napolitana estos tipos de peticiones presentan un patrón ascendente-descendente y un contorno terminal descendente (S B). No ocurre lo mismo en la variedad salernitana, donde el contorno terminal presenta tres tipos de



soluciones: (1<sup>26</sup>) descendente (escasas muestras), como en napolitano, y otras dos diferentes: (2) plano o (3) ascendente, esta última la más frecuente. El contorno terminal que podemos indicar es del tipo: H-L, B-H, B-U.

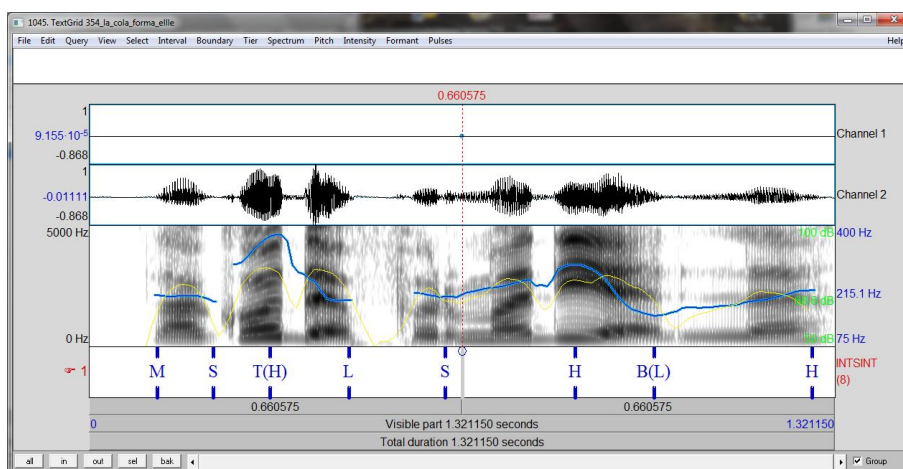
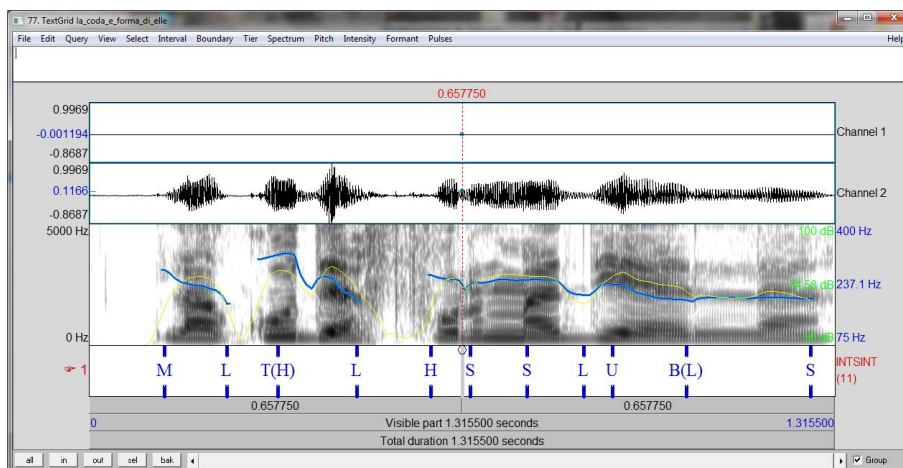
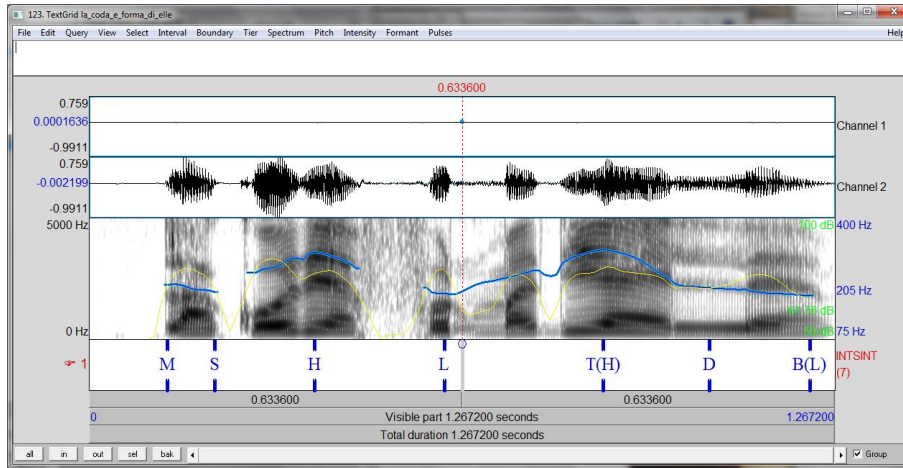


Figura 12: query\_y en italiano; La coda è a forma di “elle”? (¿La cola tiene forma de “elle?”)

<sup>26</sup> Se refiere al orden de la imagen dentro de la figura 12.

Las peticiones de aclaración (*hold*), con un esquema informativo de *comment*, presentan en italiano un patrón descendente-plano-ligeramente ascendente; el contorno terminal que tienden a presentar es B-H / B-S.

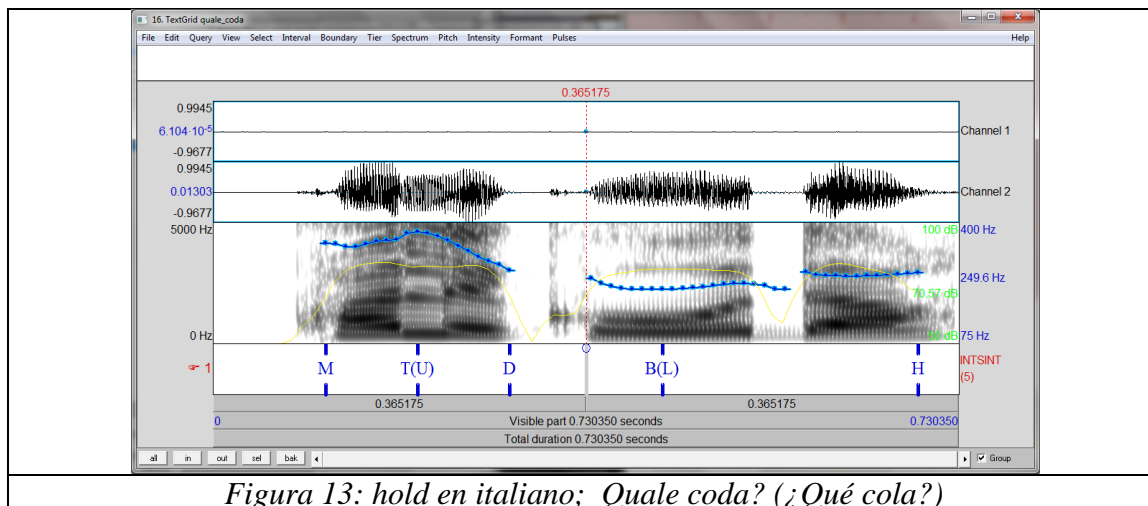


Figura 13: *hold* en italiano; *Quale coda?* (¿*Qué cola?*)

Si comparamos los patrones generales entre las diferentes peticiones aquí representadas, podemos observar que se realizan de manera diferente. Las peticiones genéricas (*info\_request*) muestran un patrón plano-ascendente, al igual que las peticiones de aclaración. La diferencia entre ambas está en la velocidad de descenso.

El *comment* de las preguntas absolutas (*query\_y*), presenta un esquema ascendente-descendente-plano/descendente, muy próximo al que presenta el *comment* de las *query\_w* no introducidas por un pronombre interrogativo; la diferencia sustancial entre ambas es, de nuevo, la velocidad del descenso final.

En cuanto al contorno terminal, podemos establecer dos grupos: uno formado por las que presentan un contorno ascendente (*info\_request*, *query\_y*, *query\_y* con estructura informativa *comment* + *appendix* y las *hold*), frente a *query\_w* con estructura *topic* + *comment* cuyo contorno es descendente.


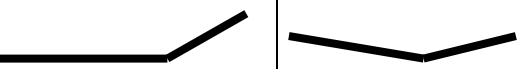








En la siguiente tabla (figura 14) aparecen sintetizados los rasgos de este tipo de peticiones:

<i>Variedad italiana</i>							
I_R		Q_W		Q-Y		H	
P	CT	P	CT	P	CT	P	CT
Plano - ascendente	B-T L-H	descendente- plano- ascendente	B-H	Ligeramente ascendente- descendente- Asc./plano/desc.	H-L B-H B-U	Descendente- plano- ligeramente ascendente.	B-H B-S
		Ligeramente ascendente- descendente.	L-U				

*Figura 14: Síntesis de patrones globales y contornos terminales de las peticiones en italiano.*

## 10.7. COMPARACIÓN DE LOS PATRONES ITALIANOS Y ESPAÑOLES EN LAS PETICIONES

La comparación intralingüística ha puesto evidenciado que a peticiones diferentes le corresponden realizaciones prosódicas distintas (figura 15).

PETICIÓN	MODELO ESPAÑOL	MODELO ITALIANO
I_R		
Q_W <sub>1</sub>		
Q_W <sub>2</sub>		
Q_Y		
H		

*Figura 15: Comparación interlingüística español-italiano. Patrones estilizados.*

Si comparamos ambos esquemas podemos señalar que la *info\_request* presenta un modelo bastante parecido en español e italiano, aunque en este último podamos encontrar una variante con un ligero descenso inicial.

En lo que respecta a las *query\_w* con estructura informativa *comment + appendix*, el modelo es diferente para ambos. En español presenta un patrón global plano-descendente-plano, frente al italiano, donde es descendente-plano-ascendente. Por su parte, las *query\_w* con estructura *topic + comment* (el pronombre interrogativo forma parte del segundo miembro de la oración), ofrecen un esquema de *comment* descendiente; frente al esquema ligeramente ascendente-descendente del italiano.

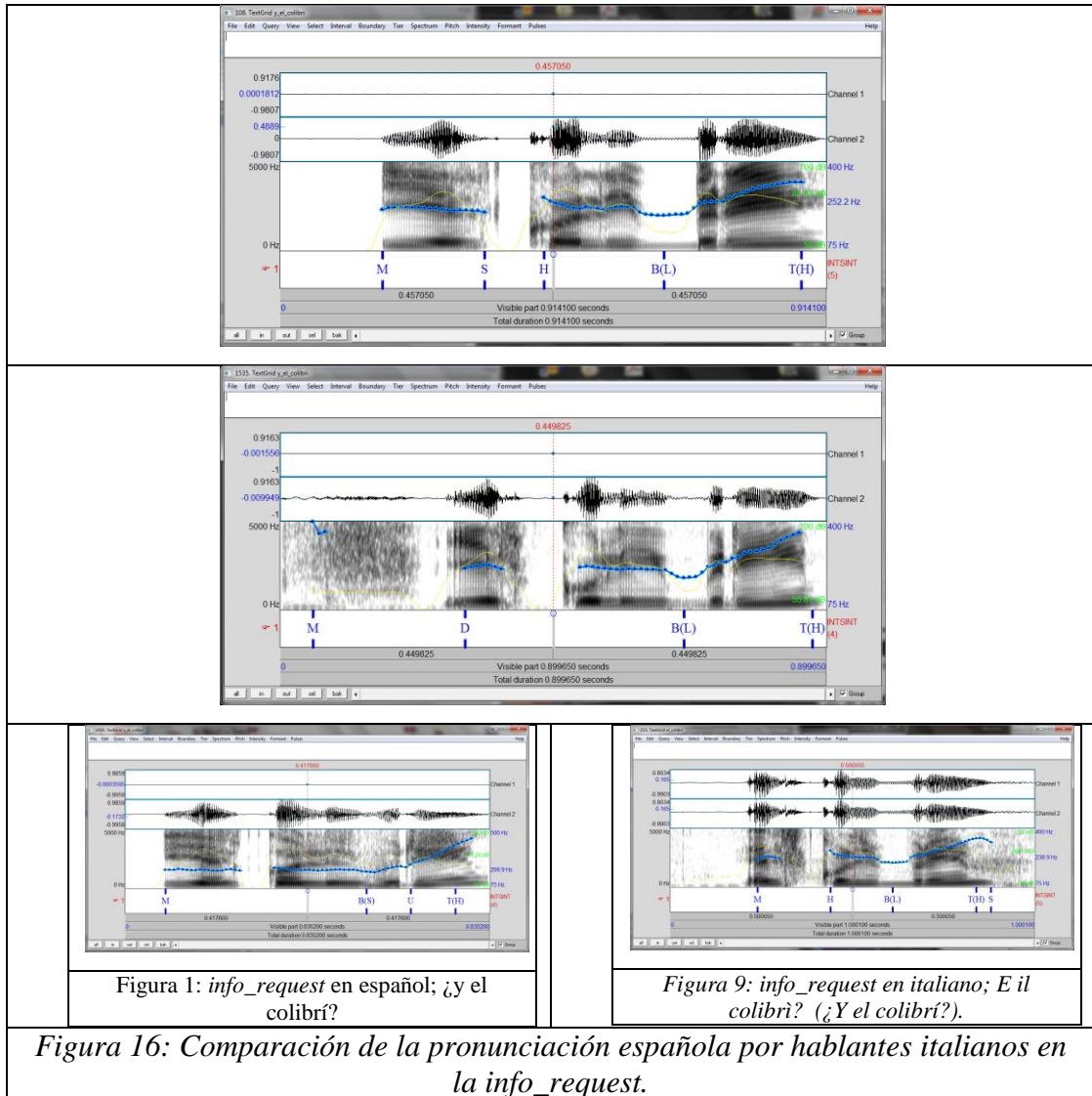
En lo que concierne a las peticiones *query\_y*, la estructura del *comment* en español es plano-descendente, frente al modelo italiano ligeramente ascendente-descendente-ascendente/plano/ascendente. Aunque, a la vista de los registros, tiende a ser más habitual el contorno terminal ascendente.

Finalmente, la estructuras de *hold* ofrecen en español un patrón global plano-ligeramente descendiente, frente al patrón italiano descendente-plano-ligeramente ascendente.

## **10.8. PATRONES DE LAS INTERROGATIVAS EN EL ESPAÑOL HABLADO POR ITALÓFONOS**

Pasamos ahora a presentar los distintos patrones registrados de itálfonos hablando en español, con la finalidad de poder establecer si existe o no una transferencia de los patrones prosódicos de las peticiones de su L1 a las de la L2. Dado que hemos registrado a hablantes de dos niveles diversos (alumnas de 1º curso y alumnas de 5º curso), consideramos necesario presentar ambos modelos para hacer más visual la confrontación. Así, la primera imagen se corresponderá con los hablantes iniciales y la segunda con los de los cursos superiores. También volvemos a presentar los patrones recogidos anteriormente, para facilitar el contraste de los patrones. Finalmente presentamos el resultado de la confrontación empleando el sistema de transcripción INTSINT.

En la figura 16 establecemos la comparación de la *info\_request*. Podemos observar que ambos niveles presentan una realización bastante próxima al modelo de *info\_request* del español y del italiano, dado que, como hemos señalado con anterioridad, los esquemas son prácticamente parecidos. Por tanto, este tipo de petición no presenta problemas.



LR	Modelo español		Modelo italiano		Alumnas iniciales		Alumn. superiores	
	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT
	Plano-ascendente	B-T	Plano-ascendente	B-T	Plano-ascendente	B-T	Plano-ascendente	B-T

En la figura 17 establecemos la comparación de la *query\_w* encabezadas por un interrogativo (esquema informativo *comment + appendix*). En el caso de los hablantes iniciales llama la atención que presenten un patrón global descendente-plano-ascendente propio del modelo italiano. El contorno termina es un calco del italiano. En cambio, el patrón de los informantes de los cursos superiores está algo más próximo al modelo español (descendente-plano), sin embargo, en el CT hemos observado una gran diversidad de soluciones, desde soluciones que son un calco del modelo italiano hasta soluciones que se asemejan al modelo español (D-B), como muestra la figura 18, donde recogemos otras soluciones intermedias.

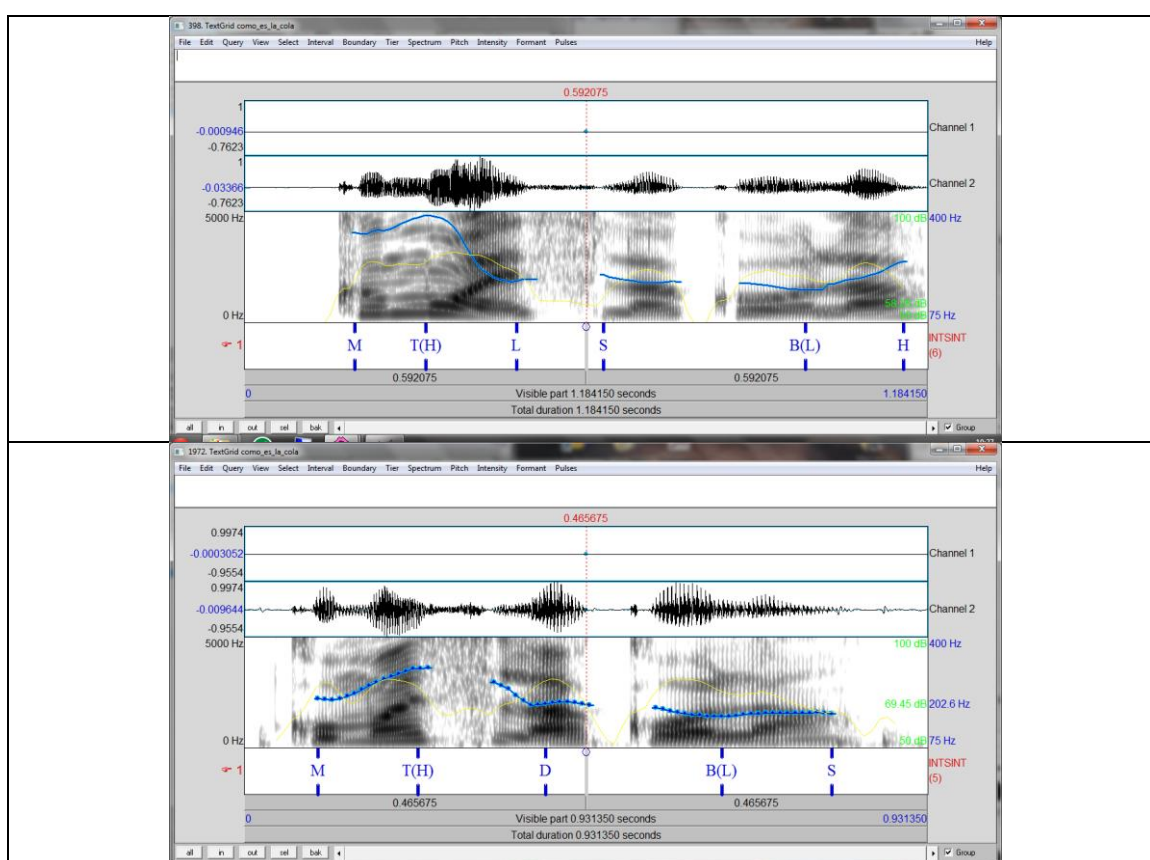


Figura 2: *query\_w* en español; ¿Cómo es la cola?

Figura 10: *query\_w* en italiano; Com'è la coda?  
(¿Cómo es la cola?)

Figura 17: Comparación de la pronunciación española por hablantes italianos en la *query\_w* encabezadas por un pronombre interrogativo.

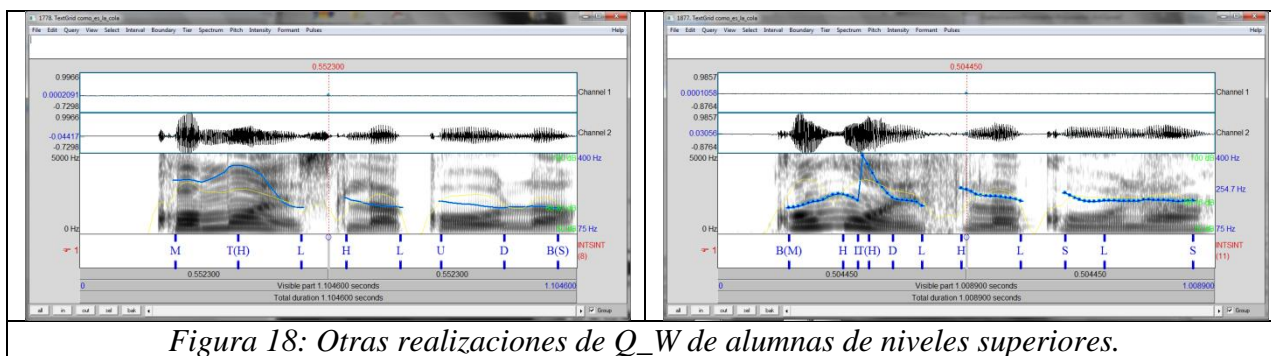


Figura 18: Otras realizaciones de  $Q\_W$  de alumnas de niveles superiores.

$Q\_W$	Modelo español		Modelo italiano		Alumnas iniciales		Alumn. superiores	
	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT <sup>27</sup>
	Plano- descendente- plano	D-B	Descendente- plano- ascendente	B-H	Descendente -plano- ascendente	B-H	Ascendente- descendente- plano	B-S D-B B-H

En la figura 19 establecemos la comparación de la *query\_w* no encabezadas por un interrogativo. En el caso de los hablantes iniciales se produce un calco en el español de la entonación italiana (patrón ascendente-descendente-ligeramente ascendente) con un tonema terminal calcado del italiano (L-H). En cambio, el patrón de los informantes de los cursos superiores está más próximo al modelo español, pero presentan vacilación en el contorno terminal, con soluciones propias del italiano (L-H) y soluciones próximas al modelo español (D-S). Véase *figura 20*.

<sup>27</sup> Las alumnas de cursos superiores presentan una mayor variabilidad de soluciones.



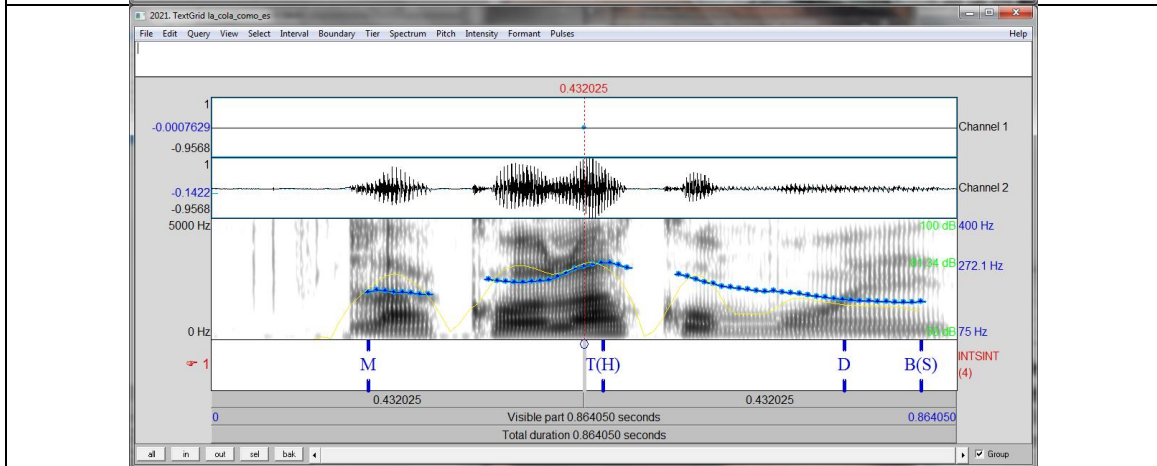
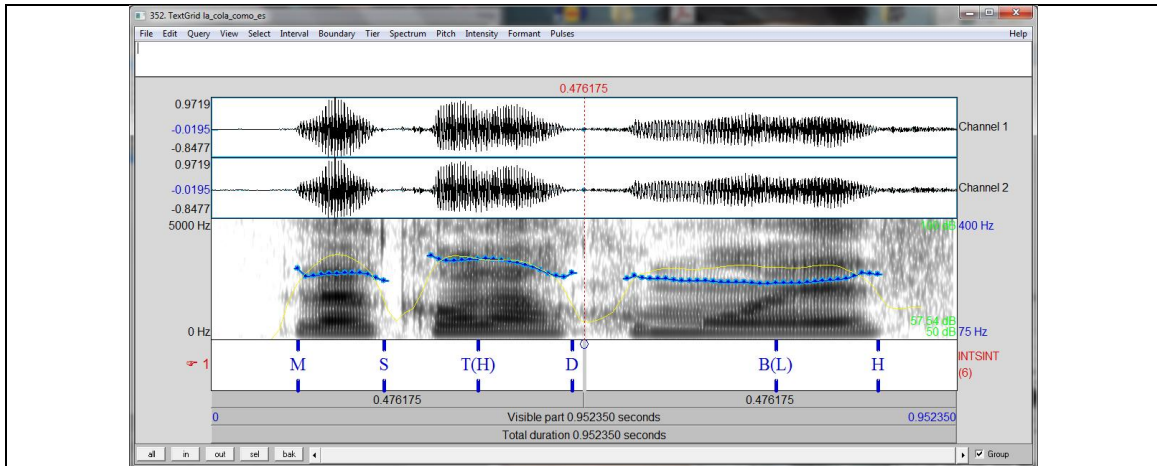


Figura 3: query\_w en español; ¿La cola cómo es?

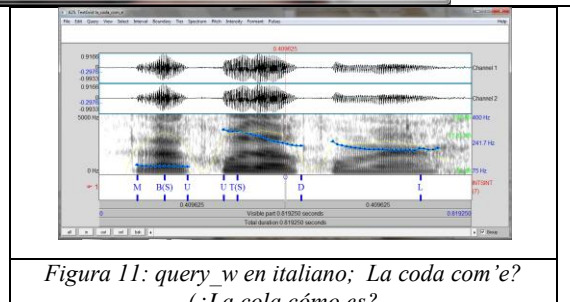


Figura 11: query\_w en italiano; La coda com'è?  
(¿La cola cómo es?)

Figura 19: Comparación de la pronunciación española por hablantes italianos en la query\_w, no encabezadas por un interrogativo.

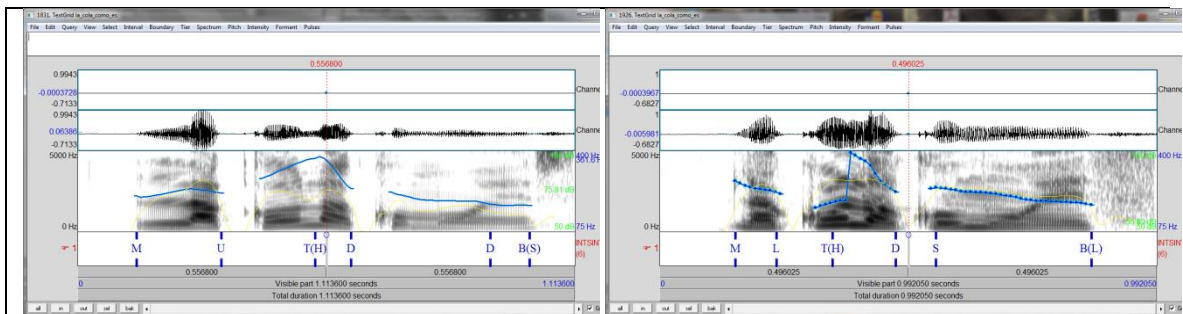
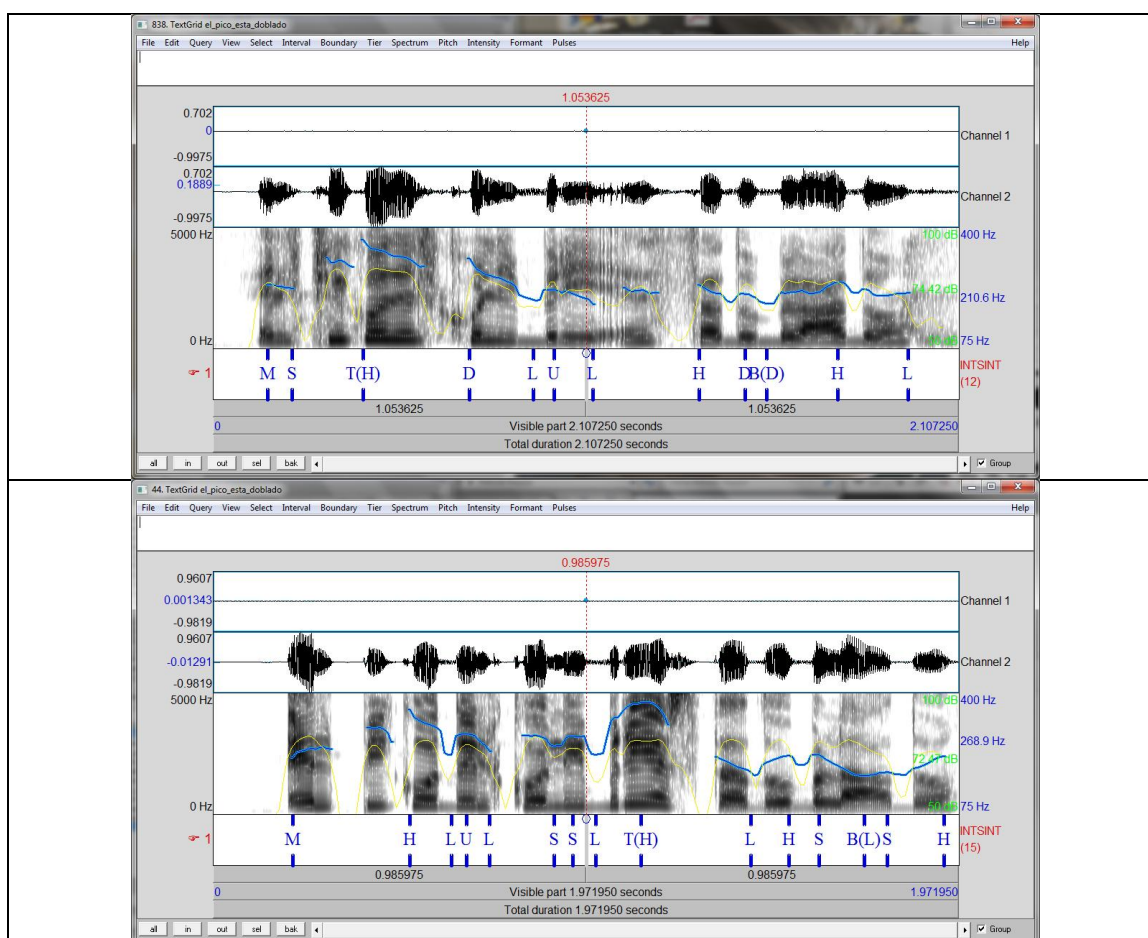


Figura 20: Otras realizaciones de query\_w de alumnas de niveles superiores.



Q_w	Modelo español		Modelo italiano		Alumnas iniciales		Alumn. Superiores	
	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT
	Ascendente- descendente	D-B	Ligeramente ascendente- descendente	L-H	Ligeramente ascendente- descendente	L-H	Ascendente- descendente	D-B L-H

La figura 21 recoge la comparación de las *query\_y*. En el caso de los hablantes iniciales, observamos que presentan un patrón ligeramente ascendente-descendente-plano: H-L. Por lo que respecta a los hablantes de quinto curso, también presentan un calco del italiano, con un contorno terminal ligeramente ascendente que contrasta con el modelo español recogido. No debe sorprendernos este contorno ascendente final, pues en las muestras de italiano hemos observado que este tipo de peticiones presenta variedad en la terminación y pueda deberse, de nuevo, a una transferencia.



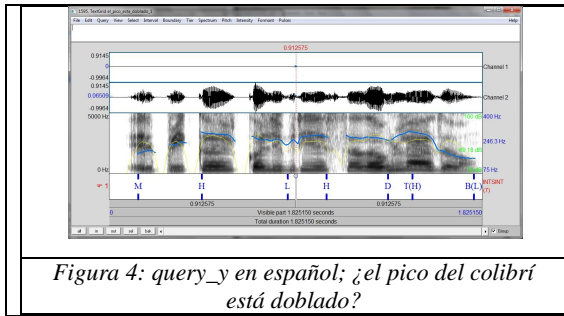


Figura 4: query\_y en español; ¿el pico del colibrí está doblado?

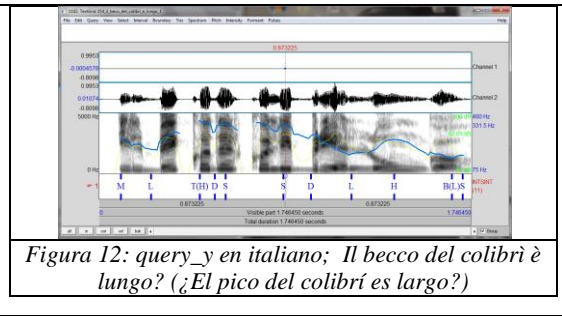
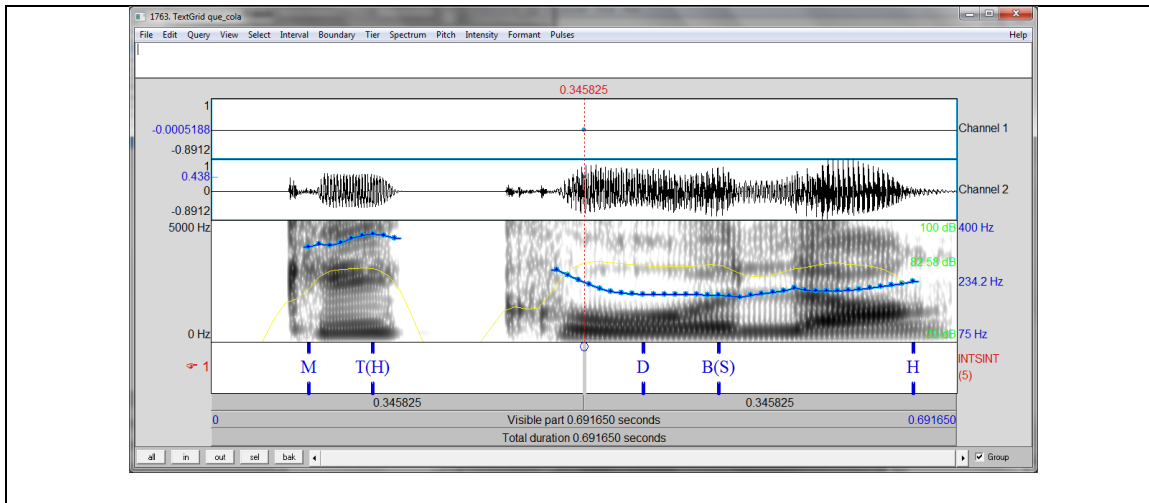


Figura 12: query\_y en italiano; Il becco del colibrí è lungo? (¿El pico del colibrí es largo?)

Figura 21: Comparación de la pronunciación española por hablantes italianos en la query\_y.

Q_y	Modelo español		Modelo italiano		Alumnas iniciales		Alumn. superiores	
	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT
	Ascendente plano-descendente	T-B	Ligeramente ascendente-descendente-ascend./plano/ descend.	H-L B-H B-U	Ligeramente ascendente-descendente-plano	H-L	Ligeramente ascendente-descendente-ascendente.	B-H

En la figura 22 encontramos la comparación de *hold*. Ambas realizaciones (hablantes iniciales y superiores) están bastante próximas al modelo italiano, con un patrón global descendente-plano-ligeramente ascendente y se caracterizan por contorno terminal propio del italiano B-H, B-S.



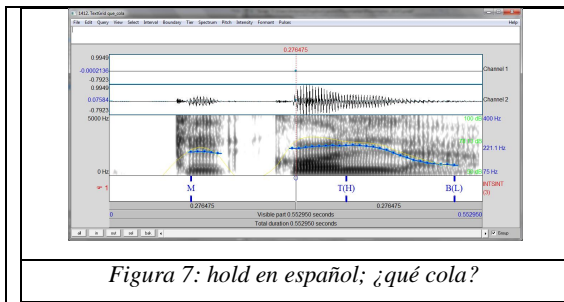
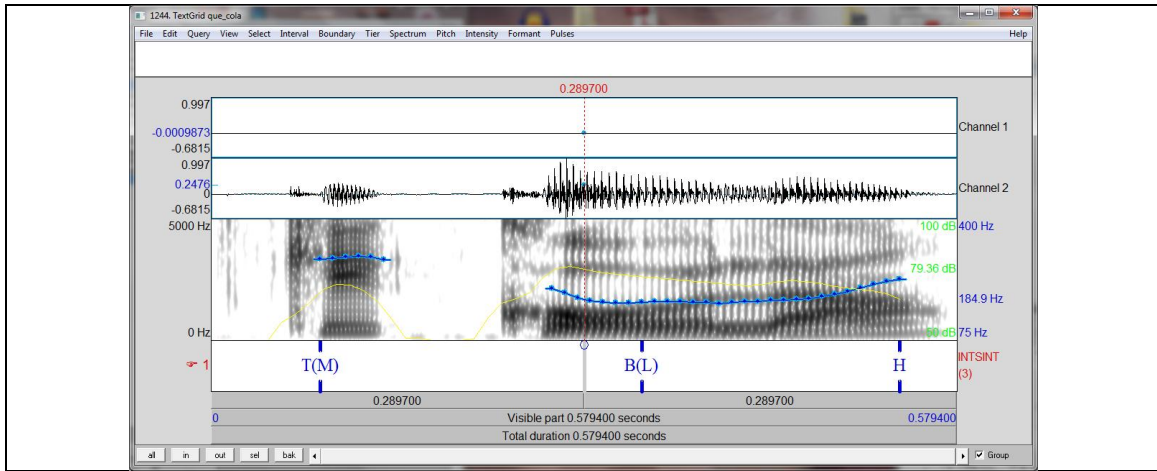


Figura 7: hold en español; ¿qué cola?

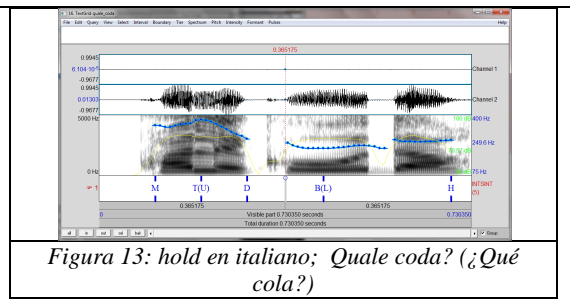


Figura 13: hold en italiano; Quale coda? (¿Qué cola?)

Figura 22: Comparación de la pronunciación española por hablantes italianos en la hold.

H	Modelo español		Modelo italiano		Alumnas iniciales		Alumn. superiores	
	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT	Patrón	CT
	Ligeramente descendiente	T-B	Descendente-plano-ligeramente ascendente.	B-H B-S	Descendente -plano-ligeramente ascendente.	B-H	Descendente-plano-ligeramente ascendente.	B-H B-S

## 11. CONCLUSIÓN

A la vista de los datos que se arrojan en este trabajo, podemos observar que, de manera global, tanto los alumnos de niveles iniciales como los de niveles superiores transfieren la prosodia del italiano (al menos en lo que respecta a nuestros informantes y a las interrogativas) al español. El hecho es mucho más acusado en los alumnos principiantes, como era de esperar, donde la transferencia es total; tanto del patrón global como del contorno terminal.

En lo que respecta a los alumnos de niveles superiores, los datos son, cuanto menos, significativos. La transferencia prosódica sigue produciéndose; además, hemos registrado otras realizaciones intermedias que no se corresponden ni al modelo italiano ni al español. ¿Cabría hablar aquí de una *interprosodia*, del mismo modo que se habla de una interlingua?

Los alumnos de niveles superiores son conscientes de que deben modificar la prosodia de la oración y en este intento optan por soluciones dispares o, inconscientemente, continúan empleando la italiana.

Por tanto, lo que podemos sacar en claro de todo ello es que sea cual sea el nivel de lengua en el que se encuentren nuestros alumnos, el nivel de prosodia tenderá a seguir siendo bajo, propio de los niveles iniciales y la causa la hemos apuntado a lo largo del trabajo: la prosodia apenas tiene lugar en el aula de ELE, por lo que necesita de una mayor atención.

Si queremos formar a hablantes de español competentes, el profesor de ELE deberá enseñar, además de gramática, léxico y fonética segmental, fonética *suprasegmental*, es decir, las características prosódicas de la lengua en cuestión. M. Cortés en su obra *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, a la que hemos aludido en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, presenta una serie de propuestas para enseñar prosodia a la que ya hemos hecho referencia y pueden llegar a ser realmente útiles.

Otro método de enseñanza de la prosodia lo constituye *Proso-trainer*<sup>28</sup>, una aplicación informática que se está desarrollando en la Universidad Federico II de Nápoles, encargada de transferir la prosodia de un modelo de la lengua que se está aprendiendo a las realizaciones de un hablante. Para sacarle rendimiento se aconseja que, una vez que el alumno ha hablado en la L2 y ha transferido la prosodia de su L1, se modifique la prosodia del enunciado emitido haciéndola coincidir con la del modelo de la lengua que se está aprendiendo para que el alumno vea la diferencia en su enunciado y vuelva a repetirlo intentando amoldarse a su propio enunciado *modificado* prosódicamente.

Se nos indica que todas estas propuestas para mejorar la prosodia resultan efectivas. Sería interesante llevarlas a la práctica durante un curso con un grupo de alumnos y, al final del periodo, volver a registrarlos para comprobar si ha habido alguna mejoría. Se trata de propuestas para llevarlas a cabo en el aula de ELE.

Cuestión distinta es la situación de la prosodia en el aprendizaje por inmersión, donde sería interesante llevar a cabo un estudio parecido al aquí presentado, seleccionando a informantes de la misma región de su país de origen y que hayan aprendido una lengua por inmersión durante el mismo periodo de tiempo en la misma región del país de acogida para comprobar si su prosodia se acerca más a la de la L2 que a su L1 o poder determinar cuánto tiempo se precisa para que deje de haber una transferencia prosódica entre lenguas.

Se trataría de un trabajo algo complejo por la dificultad de encontrar un número lo suficientemente representativo de informantes que cumplan dichos requisitos, pero los resultados podrían llegar a ser sumamente interesantes y podrían corroborar o echar por tierra de manera parcial las teorías de Krashen y de su concepto de *adquisición*.

---

<sup>28</sup> Francesco Cutugno, Antonio Origlia – Federico II University, Naples, Italy (Laboratorio L.U.S.I.Lab - Language Understanding and Speech Interfaces Laboratory)

## 12. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Alfano, I. y Savy, R. (2010) *Los patrones entonativos como marcas de frontera: un análisis de algunos tipos de peticiones en italiano y en español*. Università degli Studi di Salerno.

Barone, C. (1993): *L'acquisizione della pronuncia di una lingua straniera : contributi della neurolinguistica in Per una lingua in più. Saggi sull'insegnamento della lingua straniera per adulti*. Edizioni del Comune di Pistoia. Bologna.

Boselli, C. (1943): *Le sorprese dello spagnolo*. Le lingue estere. Milano.

Carbó, C., J. Llisterri, M. J. Machuca, C. de la Mota, M. Riera y A. Ríos (2003) *Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera, ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*.

Carrera Díaz, M. (1984): *Italiano y español: elementos para una comparación*, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Carrera Díaz, M. (1999): *Cuestiones no resueltas en la lingüística contrastiva del italiano y el español*, Convegno Dell'associazione Ispanisti Italiani, Unipress, Roma.

Congosto Martín, Y. (2011a): "La prosodia en lenguas y variedades en el ámbito iberorrománico", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, vol. IX, nº 1 (17).

Congosto Martín, Y. (2011b): "Continuum entonativo: declarativas e interrogativas absolutas en cuatro variedades del español peninsular y americano", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, vol. IX, nº 1 (17), 75-90.

Cortés Moreno, M. (2001) *El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: Una revisión de los materiales didácticos*. Edinumen. Madrid.

Cortés Moreno, M. (2002a). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Edinumen. Madrid.

Cortés Moreno, M. (2002b): *Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación*. Universidad Católica de Fújen (Taiwán)

Ellis, Rod. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA. Newbury House.

Gilbert, J. B. (1987): "Pronunciation and listening comprehension". En J. Morley (ed.), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Tesol.

- Guzmán, A. (1992): "Entonación y ritmo en la comunicación oral". *HISPANIA*, 75/1: 209-13.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: New York.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon. Alemania.
- Long, M. H. (1983) *Does second language instruction make a difference?* en *TESOL Quarterly*.
- Lugarini, E. (1997): "Le abilità di ascolto e di parlato: criteri per una didattica della comunicazione orale in classe," en CANTERO, F. J. et alii (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, SEDLL-Universidad de Barcelona. Barcelona
- Maturi, P. (2010). "Il livello fonico nella didattica linguistica italiana". Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione. Edizioni scientifiche Italiane.
- Maturi, P.(2009). *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Introduzione alla fonetica*. Il Mulino. Bologna.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Edward Arnold Publishers: London.
- Narbona Jiménez, A. (2007). *Cuando lo coloquial se convierte en literario, Ex admiratione et amicitia, Homenaje a Ramón Santiago Lacuesta*, Ediciones del Orto, Madrid.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de pronunciación española*. Ediciones Guadarrama. Madrid.
- Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*, Gredos, Madrid.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de Fonología y Fonética españolas*, Gredos. Madrid
- Richards, Jack and Theodore S. Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. New York.
- Santos Gallardo, I. (1994). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingüística en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis. Madrid.
- Sausso, J.M. (1983): *Fonología y fonética del español para italófonos*. Liviana. Padova.
- Saussol J.M. (1998) "Sistema, norma y uso en la pronunciación del español", en M.V. Calvi y F. San Vicente (ed.), *La identidad del español y su didáctica*, Lucca, Baroni.
- Terrell, Tracy David. (1986). *Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access framework*. The Modern Language Journal, Vol. 70 Autumn, pages 213 - 27.

Trosborg, Anna (1995), *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*, Berlin, New York, Mouton Gruyter.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm)