

# LA FONODIDÁCTICA Y SU APLICACIÓN ESPECÍFICA EN LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO

María Emilia Pandolfi, Maria Assunta Simionato

*Un mensaje emitido en lengua extranjera puede no siempre cumplir con los objetivos que el hablante se propone muchas veces a causa de una mala interpretación del mismo.*

*Y esta errónea interpretación, muy frecuentemente, está relacionada con una pronunciación deficiente.*

*En la didáctica de las lenguas, o por lo menos en el campo del Italiano, es reciente la toma de conciencia de la importancia del error fonológico y de su incidencia en el proceso de comunicación.*

*Prueba de esto es que, la didáctica lingüística tradicional, por mucho tiempo, ha relegado a un plano secundario la enseñanza de la pronunciación: los aspectos mayormente considerados y por ende enseñados han sido siempre los gramático-lexicales. Efectivamente, la lengua ha sido vista como un conjunto de reglas cuyo fin es la comunicación sobre todo escrita. Esta visión miope de la lengua ha comenzado a sufrir embates en la segunda mitad del siglo XX y de modo especial a partir de los años '80 con la aparición del Enfoque Comunicativo. En realidad, en el plano didáctico, si bien mucho ha cambiado, aún hoy el camino es sinuoso y la concepción general de la lengua es enfocada todavía en sentido clásico: la lengua sigue siendo en muchos casos antes que nada forma escrita y recién después, oral.*

*Nos proponemos, en nuestra exposición, presentar algunas consideraciones para favorecer un cambio de posición en tal concepción de la lengua que limita y al mismo tiempo genera limitación en el proceso de enseñanza/aprendizaje.*

*Nos concentraremos de manera especial –dada nuestra experiencia- sobre la situación de la fonética del Italiano y su didáctica. <sup>1</sup>*

## 1. Oralidad vs escritura

El proceso evolutivo natural de la lengua considera en primer lugar la forma oral y recién después el aspecto gráfico que, por otro lado, no es indispensable teniendo en cuenta que hay lenguas aún hoy exclusivamente orales.

La escritura surge en realidad como la forma que permite fijar en el tiempo la realidad cotidiana. Una lengua se considera muerta no cuando no se escribe sino cuando no se habla.

Por lo tanto, la enseñanza lingüística debería partir del sonido, de la palabra dicha y sólo después pasar a la grafía.

Desde los primeros años de la escuela sería necesario enfocar una educación lingüística entendida en sentido amplio, centrada en la oralidad, no parcial ni fragmentada, que piense en la maduración y potenciación de una inteligencia lingüística integral y abarcadora que se manifestará luego en adquisición-aprendizaje de distintas lenguas.

---

<sup>1</sup> El trabajo es el resultado de una estrecha colaboración entre las dos autoras. María Emilia Pandolfi es responsable de la redacción de los puntos 2-5-6-7.2-9-10, mientras Maria Assunta Simionato, de la redacción de los puntos 1-3-4-7.1-8-9.

## 2. Una educación lingüística centrada en la oralidad

Dice Ivonne Bordelois (2003: 55-56):

*No se trata sólo de hablar una o más lenguas, sino de saber escucharlas, empezando por la propia, que hemos aprendido a desatender a fuerza de su desgaste por el uso y el abuso. Pero además hay que hacerlas dialogar entre sí, del mismo modo que los anfitriones presentan a los amigos para alcanzar la diversidad y la plenitud de la fiesta.*

Esta propuesta, aplicada a la educación lingüística, nos ayuda a valorar ciertas competencias que constituyen el soporte de la comunicación humana: atender, escuchar, expresarse, interactuar.

Se trata de un enfoque particular que prioriza la necesidad de trabajar en estas competencias de la oralidad cada vez más descuidadas no sólo en la educación lingüística sino también a nivel general. Es por todos conocido que nuestra era de la imagen y nuestras nuevas formas de comunicación e interrelación relativizan lo verbal y expresivo.

Le corresponde, por lo tanto, a la escuela rescatar este aspecto de la comunicación; tarea realmente ardua para ella, que está acostumbrada, como decíamos anteriormente, a reducir la educación lingüística a la mera escritura.

## 3. Educación lingüística: maduración de lengua y lenguaje

La propuesta de optimizar la metodología utilizada en la enseñanza de las lenguas es propiciada también en el *Cuadro Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

En el punto 8.2.1 “Diversificación dentro de un cuadro conceptual común”<sup>2</sup>, se proponen tres principios fundamentales para el desarrollo de los currícula:

- a) “responder al objetivo general de la promoción del plurilingüismo y de la diversificación lingüística. Esto significa que la enseñanza y el aprendizaje de cada lengua deben ser concebidos también en relación con el de otras lenguas (...) para desarrollar a largo plazo diversas habilidades lingüísticas”
- b) tener en cuenta la “relación costos/eficacia (...) favoreciendo el *transfer* de habilidades de una lengua hacia otra”
- c) “las consideraciones y las acciones relacionadas con los currícula (...) deben ser definidas según la función en la educación lingüística general”

Se trata de desarrollar competencias lingüísticas transversales que sean recuperadas a nivel disciplinar e interdisciplinar.

En relación a los aspectos fonético-fonológicos de la lengua, será la *fono-didáctica* la encargada de crear itinerarios formativos que partan de la L1 para alcanzar la madurez de una completa competencia de la propia lengua, con obvias repercusiones también en el aprendizaje de otros idiomas (cf. § 8).

## 4. Ser competente fonológicamente

El lingüista danés Otto Jespersen decía que habla la “mejor” lengua aquel que permite intuir lo más tarde posible la propia proveniencia geográfica y social. Sin embargo, recientes convicciones buscan solamente obtener una pronunciación con un buen grado de “comprensibilidad” (Celce-Murcia 1987: 7-8), acercando de hecho las metas máximas y mínimas

---

<sup>2</sup> Traducción de María Emilia Pandolfi.

de competencia y nivelando hacia abajo los objetivos tanto de los docentes como de los alumnos. En uno u otro caso, se trata en definitiva, de una cuestión de competencia.

No es posible enseñar la competencia fonológica si no se la posee en la propia formación. Es por eso que el docente de L1 y L2 deberá estar preparado en este campo. Esto es, que sea competente a nivel:

- *disciplinar*: debe conocer el sistema de la lengua en su integridad: a nivel histórico, sintáctico, lexical, gramatical, discursivo, etc
- *metodológico-didáctico*: debe conocer los aspectos lingüístico-adquisicionales que comprenden también los procesos lingüísticos relacionados con la comunicación, así como también las técnicas didácticas a poner en práctica para un aprendizaje eficaz y activo.

El objetivo final del docente competente según nuestra experiencia, es formar un alumno competente y consciente de los instrumentos que tiene a disposición para nuevas adquisiciones, es decir, desarrollar un conocimiento/meta-conocimiento lingüístico en una perspectiva de aprendizaje autónomo.

Recordamos además que algunas investigaciones sobre la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa han puesto en evidencia la existencia de un “*threshold level of pronunciation for nonnative speakers*” (Celce-Murcia 1987: 7) sobre cuya base, en el caso de que no se llegara a obtener este nivel-umbral para la pronunciación, en los estudiantes se detectarían problemas de comunicación oral aún poseyendo una excelente competencia gramatical y lexical.

## 5. Hacer fonética en el aula

Canepari entiende *hacer fonética* como “*dar un símbolo a un sonido esto es para el estudioso seguir algunas fases sucesivas y encadenadas que activen el oído, la mimesis, la cinestesia, la comparación, la adaptación y el almacenamiento mnemónico*” (Canepari 2003: 17)<sup>3</sup>.

Para él, *hacer fonética* implica un trabajo *práctico, descriptivo y didáctico*:

- *Práctico*, en cuanto implica una ejercitación constante y sistemática de las estructuras fonético-fonológicas.
- *Descriptivo*, en la medida en que requiere un conocimiento técnico teórico del sistema fonológico, de la articulación de los sonidos y los mecanismos necesarios para dicha articulación, de los criterios adecuados para la selección de modelos de pronunciación, de las características del neutro y las diferencias con los modelos marcados.
- *Didáctico*, porque la fonética, para ser enseñada y aprendida, se vale de instrumentos, estrategias, itinerarios didácticos así como también técnicas específicas que el docente tanto de LE como de L1 debe poseer para ayudar a sus alumnos a pronunciar bien y a corregir problemas de pronunciación.

Estas tres características, *práctico, descriptivo y didáctico*, definen una adecuada competencia fonológica de un docente de LE.

Sin embargo, y justamente porque el lugar de la fonética dentro de la didáctica no deja de ser reciente y por ende poco estable, existen aún algunos prejuicios muy generalizados que minan con insistencia la posibilidad de *hacer fonética* en el aula, como ilustramos seguidamente.

---

<sup>3</sup> Traducción de María Emilia Pandolfi.

## 6. Prejuicios en la enseñanza de la fonética

Los prejuicios más difundidos sobre la enseñanza de la fonética son los siguientes:

### *La fonética está fuera de la lengua*

La creencia de que la comunicación y la pronunciación viven vidas paralelas está muy difundida en la educación lingüística.

*Quien habla una lengua no necesariamente tiene que saber fonética* –se escucha frecuentemente.

Hablar una LE no es para todos lo mismo. Para muchos se trata de una macro-competencia que incluye la comprensión y producción oral correctas, leer, escribir, organizar textos, par a la de un nativo.

Para otros, en cambio, hablar una LE será simplemente poseer algún contacto con el idioma, entenderlo, llegar a comunicarse mínimamente.

De esta definición de hablar una LE depende también la definición de pronunciar una LE.

Si la comunicación mínima es suficiente, la fonética puede ser considerada superflua. Desde este enfoque la fonética estaría fuera de la lengua.

De hecho no se prevé en los niveles iniciales más que como aprendizaje de los sonidos distantes.

En los niveles superiores, algunos docentes consideran importante introducir el estudio de la fonética, casi como un contenido cultural que “completa” lo aprendido.

Estaría reservado así solamente a los alumnos avanzados porque sólo ellos podrían comprender los mecanismos fonológicos.

Además las exigencias de los tiempos para el desarrollo de contenidos hacen creer a muchos que ahorrar fonéticamente es el modo de ahorrar tiempo. Efectivamente, si la fonética está fuera de la lengua, enseñar fonética implicaría más tiempo. Casi como si se pudiera hablar sin pronunciar.

### *Es la ilustre desconocida*

La causa última está relacionada con su desconocimiento. La falta de preparación por parte de los docentes no abre la posibilidad de descubrir su utilidad. Ni tampoco se conocen los medios didácticos para enseñarla.

Como hemos dicho anteriormente, la competencia fonológica del docente se relaciona no sólo con el conocimiento del sistema fonológico de la L2 sino también con la detección de eventuales zonas de error a raíz de la lengua de proveniencia.

Dicha competencia comprende también el conocimiento del alcance del modelo neutro y de los modelos de prestigio vigentes. El docente con una adecuada competencia fonológica tendrá criterios más claros en relación con la selección de los modelos para su clase.

### *No es necesaria en la formación de los docentes.*

Los planes de estudio se muestran carentes en relación con este ámbito de la formación.

Además se verifican carencias muchas veces en el mismo modelo que los docentes ofrecen a sus alumnos. Si en las carreras de formación docente se previera mayor trabajo de laboratorio para que los docentes mejoraran su modelo, los resultados serían sin duda mejores.

### *Sólo es posible alcanzar una pronunciación correcta en ciertas condiciones*

Varias teorías sostienen que una pronunciación correcta es patrimonio sólo de nativos y que, si no es en edades muy tempranas, no es posible obtenerla.

Otros sostienen que la inmersión en el país cuya lengua se estudia es la condición *sine qua non* para alcanzar una pronunciación de tales características.

Seguramente el aprendizaje temprano facilita la adquisición pero esto no significa que no se pueda obtener, con un adecuado trabajo de laboratorio, también en edades más avanzadas. Por otro lado, la experiencia demuestra que la inmersión, si por un lado puede favorecer la instalación de ciertas estructuras prosódicas, no siempre es garantía de una pronunciación adecuada.

*La cercanía de dos lenguas (como, por ejemplo, italiano y español) lo hace innecesario*

Siempre se ha considerado que las dificultades de un hispano-hablante eran mínimas al pronunciar el italiano justamente por las coincidencias de ambos sistemas fonológicos.

Si bien existen sonidos coincidentes, las divergencias son muchas más y se evidencian no sólo en los sonidos completamente distantes sino también en aquellos que presentan divergencias parciales. Pero las diferencias más notables y que, paradójicamente, se profundizan menos, son aquellas relacionadas con el sistema prosódico.

## 7. La fonética del Italiano en Italia y fuera de ella

El estudio y la enseñanza de la fonética revisten roles e importancia claramente diferenciadas en Italia y en el exterior.

### 7.1 En Italia

En Italia, cabe separar el mundo académico del ámbito común del hablante medio.

Éste último tiene una conciencia metalingüística muy marcada por la diversidad del repertorio socio-lingüístico. Está poco preocupado por la existencia de un modelo correcto y prestigioso (que podríamos identificar con el neutro) a alcanzar. El control de su propia articulación fonatoria puede tener importancia pero sólo para la adquisición de otras lenguas extranjeras. Podríamos decir que la única motivación fonética pasa por la inteligibilidad de un mensaje oral y la eficacia comunicativa.

El hablante medio, influenciado por la formación escolar recibida, si tiene inquietudes metalingüísticas, serán casi siempre en relación con la lengua escrita.

Por otro lado, en el mundo académico, y como decíamos anteriormente, la tradición didáctica ha descuidado ampliamente el aspecto fonético-fonológico. Así por ejemplo, la enseñanza de la fonética no es obligatoria en los cursos de grado de las facultades de Letras y Lenguas Modernas con la obvia consecuencia de formar docentes con una preparación lingüística y didáctica incompletas. Y como nadie puede enseñar lo que no conoce, la única esperanza para los estudiantes es encontrar docentes que, en la propia formación personal, hayan comprendido la importancia de la pronunciación, o hayan entendido los mecanismos implícitos y explícitos y visualizado las potencialidades didácticas de los mismos.

Desde hace ya algunos años la Universidad de Venecia realiza experimentaciones de *fono-didáctica* en la escuela de base y con adultos con el objetivo de verificar –en el caso de la escuela primaria– la factibilidad de la introducción de la *fonética natural*<sup>4</sup> en la didáctica cotidiana de la LM y LE, del *método bialfabético* (Canepari 2003:516) con el fin de elaborar estrategias que propicien una maduración natural y completa de la competencia fonológica.

### 7.2. Fuera de Italia

---

<sup>4</sup> La *fonética natural*, según Canepari, es una fonética hecha sin instrumentos externos, artificiales, sino sólo utilizando el propio aparato articulatorio y auditivo.

Véase también <http://venus.unive.it/canipa/it/home.shtml#naturalphonetics>.

Al no tener un desarrollo significativo en Italia, es lógico que, fuera de ella, la fonética del Italiano tenga dificultades para prender y expandirse; situación que, por otro lado, es coherente con una apertura aún incipiente de la didáctica del Italiano en relación con el espacio de la fonética.

Sin embargo, fuera de Italia, para quien estudia italiano, es sentida más imperiosamente la necesidad de conocer un modelo de pronunciación de referencia.

Nos interesa hacer referencia a un caso específico fuera de Italia, el de la Argentina, que podría ser indicativo de otras realidades fuera de los límites italianos. Se trata de algunas experiencias que demuestran que el interés por la fonética es cada vez más marcado por parte de quienes la “descubren” y se sienten atraídos por ella. Citamos seguidamente algunas.

#### *La demanda de cursos, talleres, conferencias de fonética*

La formación del docente de lengua extranjera no puede prescindir de este aspecto de la formación lingüística si quiere ser completo y profesional. En efecto muchos hoy se preocupan por mejorar el propio modelo de pronunciación así como también por adquirir instrumentos para la enseñanza de la fonética en los cursos de lengua.

En varias sedes del país se organizan encuentros dedicados a este tema a cargo de especialistas.

#### *El trabajo en laboratorios de fonética*

Cabe destacar que en algunos centros funcionan laboratorios de fonética, esto es ámbitos prácticos donde se ejercitan las estructuras fonético-fonológicas de la lengua extranjera y se trabaja en la exploración de modelos de pronunciación.

Algunos de estos centros cuentan con el equipamiento de cabinas con computadoras, pero otros funcionan con tecnologías muy elementales. En uno u otro caso, la importancia está dada por la metodología de laboratorio que se imprime al trabajo, esto es un ejercicio constante de actividades de percepción, producción, *feedback* y corrección.

#### *La incipiente formación de grupos de estudio e investigación*

Hacemos referencia aquí a un proyecto aún en formación pero con miras interesantes. Un grupo de estudiantes y neo-profesores de Buenos Aires, movido por las necesidades que existen en el campo fonético, bajo nuestra coordinación, lleva a cabo encuentros periódicos de estudio de distintos aspectos de la oralidad y análisis de material audio. Asimismo se ocupa de profundizar los aspectos didácticos de los contenidos estudiados y de la preparación de materiales para dicha transposición didáctica.

El trabajo de este equipo cuenta con la supervisión de Venecia<sup>5</sup>, que ha habilitado para el mismo un foro de discusión, dentro de la página de la Universidad de Venecia <http://forums.unive.it/nforums/forums3/index.php>.

El grupo ha establecido contactos con algunos profesores de otros puntos de Latinoamérica y se propone crecer en la creación de una red latinoamericana de estudios fonéticos, coordinados siempre por Venecia.

---

<sup>5</sup> Reconocemos necesaria la supervisión del Departamento de Ciencias del Lenguaje de Venecia en relación a los modelos de pronunciación que se construyen. El trabajo del prof. Canepari constituye en este momento un punto de referencia en todas las iniciativas que se realizan en el campo de la fonética. En Venecia se lleva a cabo también un trabajo de definición de las así llamadas variantes didácticas de pronunciación, es decir aquellos modelos que conviene transmitir en ámbito didáctico.

## 8. La fonodidáctica

Como habíamos mencionado, la Universidad de Venecia ha emprendido una serie de experimentaciones con el fin de verificar factibilidad, relevancia y efectos de la aplicación de la fonética en el ámbito de la didáctica definiendo de este modo el ámbito de la *fonodidáctica*<sup>6</sup>.

Las actividades realizadas hasta hoy se desarrollan principalmente en el campo de la enseñanza del italiano como L2 y LE y en la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela primaria.

En relación con el primer punto, en la última década se ha visto en Italia un cambio fuerte de las necesidades y de las modalidades de enseñanza del italiano: la presencia de un alto número de alumnos extranjeros en los cursos ha hecho necesaria una reformulación de las estrategias didácticas. Ya nada puede ser dado por adquirido en el grupo-clase y nuevas competencias entran con prepotencia en la didáctica cotidiana como objetivos que, si no son aprehendidos, pueden favorecer la no adaptación o bien la no inclusión social: la pronunciación y la prosodia se cuentan entre éstos.

Las propuestas didácticas experimentadas hasta aquí han sido desarrolladas con estudiantes de la escuela primaria, secundaria y con adultos partiendo de un análisis fonológico contrastivo entre lenguas de origen e italiano.

En lo que respecta específicamente al italiano LE se ha profundizado también la cuestión de las variantes de pronunciación en la didáctica.

La enseñanza de la lectura y escritura en la escuela primaria ha ofrecido notables satisfacciones y estímulos para la reflexión.

Partiendo de un punto de vista lingüístico, sobre todo fonético, se ha abordado el *método bialfabético* que se propone obtener un instrumento científico y funcional para la enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura como momento crucial de la educación lingüística porque señala el paso de la oralidad a la escritura permitiendo reforzar la conciencia de los elementos propioceptivos y cinestésicos fundamentales.

Delinearemos brevemente aquí algunos de sus puntos fundamentales:

- lengua oral y escrita son vistas como entidades distintas;
- la escucha y el análisis de la palabra y del enunciado son placenteros y lúdicos;
- el análisis de los sonidos sigue los principios del método de la *fonética natural* los grupos consonánticos son propuestos según el criterio de la modalidad articulatoria;
- la transcripción fonética es necesaria desde el principio;
- también el estudio de la prosodia debe ser encarado desde el comienzo.

A modo de ejemplo de las actividades desarrolladas utilizando el *método bialfabético*, y llevadas a cabo en un primer grado de una escuela primaria italiana, presentamos seguidamente el gráfico realizado por una niña italiana de 6 años en el mes de noviembre, es decir dos meses después del comienzo del primer grado de la escuela primaria (fig. 1). Los alumnos, después de haber reflexionado de manera grupal, tenían que ir representando, a través de un dibujo, cada fonema analizado a nivel articulatorio y, al lado, colocar pequeños carteles que indicaran las principales características del sonido estudiado. En este caso, el sonido había sido definido como “medio explosivo” y acompañado por los símbolos de los labios y alvéolos.

Se trataba de los sonidos *oclu-constrictivos*<sup>7</sup> post-alveo-palato-labiales sonoro y no sonoro con las principales características: alargamiento labial, salida del aire de la boca y posición de la lengua, además de sonoridad en el segundo gráfico.

---

<sup>6</sup> Término propuesto por Canepari y Simionato.

<sup>7</sup> *Oclu-costrittivi*: término propuesto por Canepari para definir los sonidos que resultan de la combinación de los oclusivos y los constrictivos. La fonética tradicional los nombra como africados.

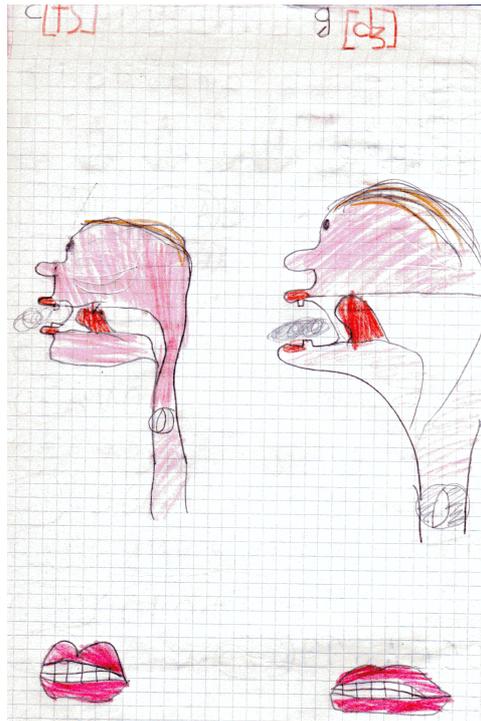


Fig. 1 Dibujo infantil

A continuación (fig. 2) se presenta un corte que permite apreciar la precisión descriptiva del dibujo infantil (Canepari 2006: 62):

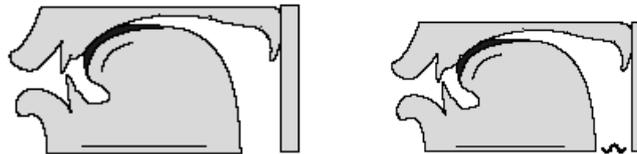


Fig. 2 Representaciones científicas

El trabajo prosiguió con la lectura e interpretación de textos en transcripción fonemática en los cuales el carácter adecuado de la entonación tenía un rol fundamental. En la sección de la historieta presentada a continuación (fig.3) se pueden observar los “tonecillos”, los símbolos utilizados para describir los distintos aspectos de la entonación, por ejemplo la barra con el círculo hacia abajo representa la entonación conclusiva.



- Imaginar que la boca se vuelve mano y reproduce la posición de los labios mientras produce el sonido, puede ser una forma de visualizar mejor los sonidos y permitir la asociación de la imagen táctil al movimiento.
- Trabajar delante del espejo y observar, por ejemplo, la posición de los labios en la articulación de las vocales.
- Hacer de espejo a un compañero con el fin de poner en evidencia los mecanismos erróneos o correctos de la producción.
- Articular palabras o frases muy lentamente y de manera exagerada, como estrategia corporal de control de la producción y descubrir, a través de la exageración, las dificultades de articulación.
- De manera individual o en equipos mimar una palabra, por ejemplo, e invitar a inferirla partiendo del movimiento sin la emisión del sonido correspondiente.

### *Técnicas de percepción*

Dentro de las técnicas básicas de percepción se cuentan las relacionadas con la percepción global y aquéllas, en cambio, de percepción focalizada.

La *percepción global* se lleva a cabo trabajando sobre todo en ejercicios de educación al silencio y a la escucha. Esto implica predisponer el cuerpo para escuchar a través de ejercicios de auto-control. Dicho tipo de percepción se efectúa a través de la exposición a distintos tipos de textos o estímulos orales en general (ruidos, sonidos de distintos tipos, palabras, etc) ante los cuales es buen ejercicio explicitar cuál es la impresión que recibe quien escucha y qué emociones se suscitan en quien se expone a ellos.

El ejercicio de comparar modelos orales, desde lo que se percibe globalmente, antes de pasar al análisis de las características particulares de los mismos, puede ser una forma de abrir el oído y preparar para reconocer las peculiaridades y marcas de los modelos que se escucharán luego.

Por otro lado, entre las *técnicas de percepción focalizada*, se cuentan las *técnicas de identificación y discriminación* que pueden ser aplicadas para el reconocimiento de sonidos vocálicos o consonánticos, la diferenciación de sonoridad/no sonoridad de un sonido, la distinción de pares mínimos. Dentro de éstas, los distintos tipos de dictados están entre los ejercicios más valorizados (Davis-Rivolucrí: 2003)

Damos aquí algunos ejemplos de *técnicas de percepción focalizada*:

- el juego de la búsqueda del fonema/sonido: los alumnos primero reproducen grupalmente el fonema a reconocer, luego el docente pronuncia algunas palabras simples, algunas de las cuales contienen el fonema en cuestión. Los alumnos, cuando reconocen el sonido, realizan un gesto acordado (levantar la mano, saltar...);
- diferenciar entre percepción global y focalizada en textos orales con sonidos superpuestos; distinguiendo entre información central e interferencias;
- escuchar el mismo modelo emitido por distintos hablantes y reconocer las diferencias.

### *Técnicas de producción*

Habiendo agotado la fase de la percepción, la producción es el paso siguiente.

- Técnicas de insistencia: trabajar con una dificultad en particular, colocando un sonido de manera adecuada en la cavidad oral y fijándolo a través de la repetición.
- Lectura de palabras que contienen el sonido en cuestión.
- Repetición de trabalenguas y rimas.
- Trabajo a partir del léxico: delimitar campos semánticos y en ellos focalizar la atención en la recurrencia de ciertos sonidos o estructuras

### *Técnicas prosódicas: generalidades*

La prosodia está entre los aspectos considerados, erróneamente, menos importantes y, sin embargo, está entre aquéllos más relacionados con la comprensión del mensaje y su efectividad y expresividad.

### *Técnicas prosódicas: técnicas para el acento*

- identificar la sílaba acentuada en palabras escuchadas o leídas.
- leer en silencio una lista de palabras y dividir las graves de las esdrújulas.
- escuchar un breve texto y separar en grupos rítmicos.
- diferenciar acento primario de secundario en la escucha de palabras de varias sílabas.
- Así por ejemplo el verbo en tercera singular *fabbrica* (fabrica) tiene sólo un acento primario mientras que en la tercera del plural *fabbricano* (fabrican) tiene también acento secundario en la última sílaba.

### *Técnicas prosódicas: técnicas para la duración*

- discriminar auditivamente la duración de un sonido en palabras con pares mínimos. Por ejemplo: *nono/nonno* (novenos/abuelo).
- escuchar frases y reconocer las consonantes dobles en palabras que las posean.
- dictados de varios tipos: dictados tradicionales, de palabras sin sentido, a partir de la escucha de canciones (cf. Davis, Rinvolucrí, op cit)
- leer en voz alta
- reconocer en un texto oral o escrito las formas que activan la así llamada *cogeminazione*<sup>9</sup>
- escuchar e imitar frases, diálogos, poesías, textos pertenecientes a diversas tipologías textuales.

### *Técnicas prosódicas: técnicas para la entonación*

- escuchar e imitar frases en las que se modifica el significado a través de la entonación. Así por ejemplo, la frase *Vieni domenica* (vienes el domingo) asumirá efectivamente connotaciones distintas si la entonación es, respectivamente, interrogativa, conclusiva, suspensiva y continuativa.
- escuchar una frase e indicar si el segmento final es ascendente, medio o descendente.
- emitir frases según distintos estados de ánimo o emociones
- asociar frases escuchadas a viñetas o dibujos.

### *Técnicas prosódicas: asociación entonación y grafía*

- transcribir frases escuchadas respetando la puntuación
- dramatizar mini-diálogos a partir de las indicaciones de la puntuación.

### *Técnicas prosódicas: asociación entonación y énfasis*

- leer una misma frase enfatizando cada vez un elemento distinto con el aumento de la tonalidad, de la fuerza acentual, de la duración de la sílaba acentuada. Ejs:

*Sei venuta con TUO CUGINO?*  
*Sei VENUTA con tuo cugino?*  
*Sei venuta CON tuo cugino?*

---

<sup>9</sup> *Cogeminazione*: término propuesto por Canepari (1999) para indicar el fenómeno geminativo del italiano oral, conocido como *raddoppiamento sintattico*, que se verifica cuando determinadas palabras se encuentran delante de palabras que comienzan con consonante geminable (Traducción de la definición de Lidia Costamagna, 2000)  
Ej: a casa (a casa) la consonante inicial de la palabra *casa* es doble.

### *Técnicas prosódicas: asociación entonación y pragmática*

- diferenciar entre preguntas reales y preguntas retóricas.
- reconocer las preguntas parciales y en ellas diferenciar cuándo son formales y cuándo, en cambio, son informales o coloquiales. Las interrogativas parciales preguntan acerca de sólo una parte de la información, mientras otra parte de la misma ya se posee Ej: *Dove sei stato ieri?* En ellas, la porción interrogativa está dada por el primer elemento *dove?*, claramente ascendente; mientras que la resolución final, según la intención pragmática de la pregunta, puede ser descendente o media según si asume tono informal o formal respectivamente.

Además, cada aspecto fonológico puede trabajarse en cualquiera de los distintos momentos de la unidad didáctica. Algunas de las técnicas enumeradas pueden ser más indicadas para la fase de la motivación, otras para la fase de globalidad de la unidad didáctica; otras pueden ser útiles en la síntesis de la misma o bien en el momento de la evaluación.

Con ninguno de los aspectos fonológicos puede faltar la fase dedicada a la reflexión y a la explicitación de los progresos y las dificultades; y al mismo tiempo es necesario, a medida que se avanza en la construcción del modelo de pronunciación, utilizar técnicas que permitan evaluar dicho modelo y compararlo con aquél que se quiere alcanzar.

## **10. Conclusión**

La enseñanza de una lengua no puede prescindir de su dimensión oral. Y en este sentido el aprendizaje de la pronunciación y la prosodia de la misma se hacen indispensables.

Si bien, como dijimos, la profundización en este campo es aún incipiente, le atribuimos a la fonodidáctica el valor de actualizar los estudios fonéticos que, sobre todo en el ámbito del Italiano como lengua extranjera, no tienen aún un desarrollo considerable, y al mismo tiempo de recuperar la importancia de aprender y enseñar fonética.

Es de esperar que se pueda crecer en la capacitación de los docentes en este campo. Está ampliamente demostrado que la efectividad de las técnicas y estrategias que la fonodidáctica propone no depende solamente de una adecuada aplicación de las mismas sino de la competencia fonológica del docente y, sobre todo, de su sensibilidad fonética y su convencimiento respecto de la importancia que la oralidad reviste.

Es de esperar también que se unifiquen los esfuerzos relacionados con la investigación sistemática en la fonética y su respectiva didáctica; tanto aquellos que se llevan a cabo en Italia como los que se realizan en el exterior; que se compartan las experiencias y se propongan criterios conjuntos de acción.

La última palabra la tendrán los docentes de lengua quienes, a la hora de enseñar, constatando las necesidades de sus alumnos, verificarán cuánta fonética hace falta para que su oralidad sea lingüísticamente fluida, socialmente prestigiosa y pragmáticamente efectiva.

## **Bibliografía**

Bordelois I., 2003, *La palabra amenazada*, Buenos Aires, Los libros del zorzal.

Canepari L., 2006, *Avviamento alla fonetica*, Torino, Einaudi.

Canepari L., 2007, *Natural Phonetics & Tonetics- Articulatory, Auditory, Functional*, München, Lincom.

Canepari L., 2003, *Il Manuale di Pronuncia Italiana*, Bologna, Zanichelli

Catford J. C., 1988, *A Practical Introduction to Phonetics*, Oxford, Clarendon Press.

- Celce-Murcia M., Brinton, Donna M., Goodwin J. M., 1996, *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, New York.
- Costamagna L, 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Torino, Paravia.
- Davis P, Rinvoluti M, 2003, *Dictation. New Methods, new possibilities*, CUP
- Hinofotis F., Bailey K. M. 1980, "American Undergraduates' Reactions to the Communication Skills of Foreign Teaching Assistants", In Fisher J. C., Clarke M. A., Schacter J. (eds.), *On TESOL '80*, TESOL, Alexandria, VA, 120-135.
- Morley J. (1991). "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other languages", *TESOL Quarterly*, 25, 491-520.
- Pandolfi M.E, 2004, "L'insegnante di lingua insegna anche a pronunciare?" In.it. Edizioni Guerra, n.11
- Simionato M. A., 2004, "Tecniche didattiche per lo sviluppo della competenza fonologica", *Bollettino Itals*, 14, <[www.itals.it](http://www.itals.it)>.