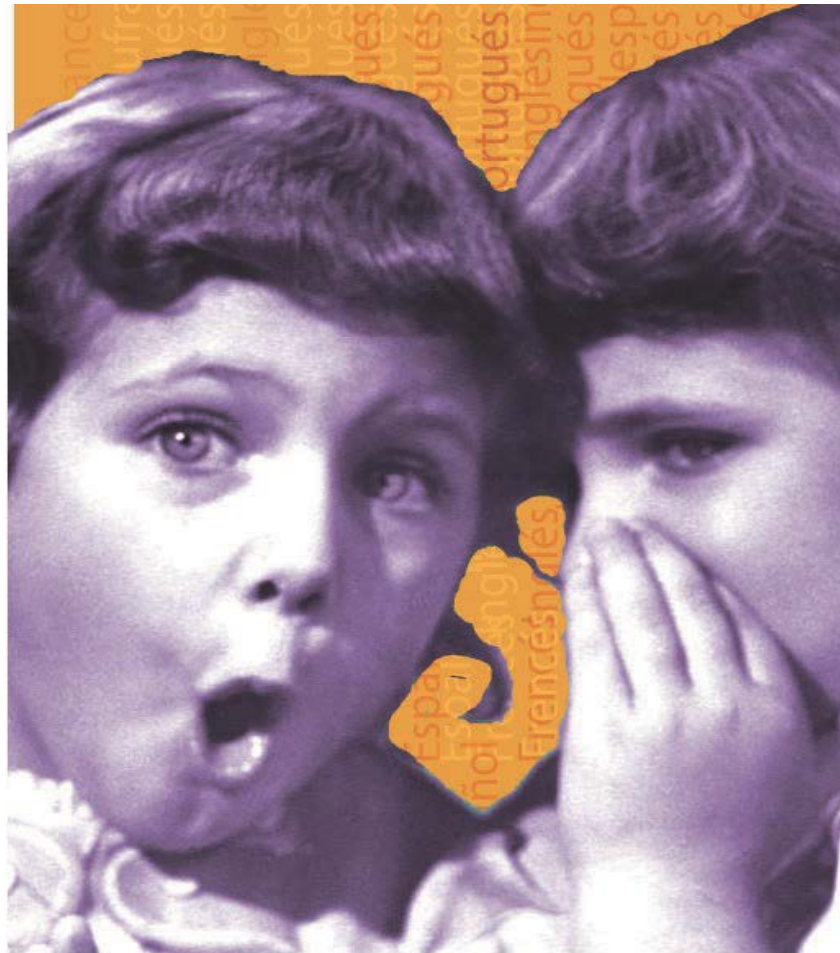


III Jornadas Internacionales



Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras

Editora Gabriela Leiton



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE
HUMANIDADES

CEPEL
CENTRO PARA EL
ESTUDIO DE LENGUAS

III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras / Evangelina Aguirre Sotelo ... [et al.]; editado por Gabriela Delia Leiton. - 1a ed. - San Antonio de Areco: Gabriela Delia Leiton, 2016. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-42-1867-4

1. Fonética. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Didáctica. I. Aguirre Sotelo, Evangelina II. Leiton, Gabriela Delia, ed.
CDD 401

**III Jornadas Internacionales de Didáctica
de la Fonética de las Lenguas Extranjeras
(alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués)**

Videoconferencia Inaugural: Prof. Alan Cruttenden

29 y 30 de agosto de 2014

Centro para el Estudio de Lenguas

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de General San Martín

Campus Miguelete - Av. 25 de Mayo y Francia - 1650 San Martín (Bs. As.) - República Argentina www.unsam.edu.ar - Tel. 54 11

4006-1500 int. 1306 - jcepel@unsam.edu.ar – direccioncepel@gmail.com

Organizan

- Centro para el Estudio de Lenguas (Escuela de Humanidades - UNSAM)
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Auspician

- Diplomatura y Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Literatura y Cine
- Diplomatura en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera
- Diplomatura Universitaria en Pedagogía de la Fonética con orientación en Lengua Inglesa

UNA NUEVA MIRADA HACIA LA DIDÁCTICA DE LA FONÉTICA ITALIANA: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

Pandolfi, María Emilia, mepandolfi@gmail.com

Es profesora de Italiano egresada del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" y máster en Didáctica del Italiano como Lengua extranjera por la Universidad de Venecia (Italia). Dicta Fonética y Fonología en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, Dicción Italiana en el Instituto Superior de Arte del Teatro Colón y Fonología en la Carrera de Traductorado de Italiano de la Universidad de Buenos Aires. Se dedica a la formación de docentes, traductores, intérpretes, cantantes y actores.

La didáctica de las lenguas extranjeras de los últimos años supo aprovechar los aportes de la Neurolingüística y de la Psicolingüística entre otras disciplinas. La Neurolingüística, a partir de la enunciación de los principios de la *bimodalidad hemisférica* y de la *direccionalidad cerebral* (Danesi, 1998), iluminó de manera distinta el enfoque de la praxis didáctica. Como sabemos, el principio de la *bimodalidad hemisférica* o complementariedad cerebral demuestra que ambos hemisferios cerebrales están involucrados en los procesos de aprendizaje: el hemisferio derecho a través de una percepción global, simultánea, analógica del contexto, se ocupa de la comprensión de las connotaciones, de las metáforas, de la ironía. Y el hemisferio izquierdo, sede de la elaboración lingüística, a través de una percepción analítica, secuencial, lógica, regula la comprensión denotativa.

Por otro lado, el principio de la *direccionalidad*, estrechamente relacionado con el anterior, demuestra cómo la información se procesa siguiendo un recorrido que parte del hemisferio derecho con operaciones de globalización, visualización, contextualización, simultaneidad y llega luego al izquierdo con operaciones de análisis, verbalización, lógica, secuencialidad (Balboni, 1999).

Ambos hemisferios trabajan de manera coordinada y complementaria.

L'emisfero sinistro è cruciale per la comprensione e per l'elaborazione del linguaggio letterale, fonetico e sintattico; mentre l'emisfero destro è coinvolto negli aspetti del messaggio con cui vengono espresse le parole, le frasi e il contenuto emozionale.(Danesi,1998)

Pensando de manera particular en el aprendizaje fonético, las técnicas y estrategias coherentes con el principio de la *direccionalidad* permitirán explotar mejor las capacidades del hemisferio derecho de comprender el contexto socio-comunicativo y de llevar a cabo actividades lingüísticas globales de modo que la actividad bi-hemisférica que de ello resulte, lleve a resultados más eficaces.

Cardona (2001) dice que hay tres factores determinantes que regulan la adquisición lingüística: la motivación que se activa según las necesidades y en base al placer de aprender y descubrir algo nuevo, la emoción que se traduce en un sentimiento consciente que predispone al alumno a la atención y a un estado de tensión positiva, y los procesos cognitivos que regulan el razonamiento, la manipulación y organización de la información. Todo esto se convierte en intake a través de los procesos de memoria que permiten una correcta retención de los datos y su respectiva recuperación.

En el aprendizaje de una lengua extranjera y en particular de la pronunciación, el rol de las emociones es decisivo porque las sensaciones emocionales facilitan el pasaje de la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

La decisione di trasferire le esperienze dal compartimento a breve termine a quello a lungo termine viene presa molto spesso su base emozionale. Se un evento della nostra vita ha una forte connotazione emotiva, è più facile che venga fissato nella memoria, mentre eventi emotivamente neutri rimangono indietro. (Boncinelli, 2000)

La relación entre emoción y aprendizaje de la pronunciación de una lengua puede ilustrarse con las palabras de la siquiatra americana Sandra Seagal (1997) que dice que nuestras funciones mentales, emocionales, sensoriales están codificadas en la voz de manera determinada justamente como lo están las informaciones genéticas en nuestros genes.

En el aprendizaje de la fonología de una LE

A partir de estas miradas, el aprendizaje de la fonología de una LE se ve influenciado y motivado a revalorizar la metodología que se utiliza corrientemente en los ámbitos de formación docente. La incorporación de un input lingüístico por parte de los alumnos debería ser más efectiva si se da en un proceso que parte de una fase global primero y que se direcciona luego hacia aspectos más analíticos.

La llamada *voluntad de aprendizaje* (Daloiso, 2009) se realiza en el alumno gracias a:

- Las emociones como respuestas innatas e inconscientes a determinados estímulos ambientales.
- Los sentimientos como reelaboración consciente de las emociones.
- La motivación como deseo consciente de querer aprender según las propias necesidades.

La memorización es facilitada, según los últimos estudios neuro-psicológicos, por:

- Diferentes modalidades de presentación de los input
- Novedad de la experiencia
- Placer intrínseco
- Posibilidades de realización
- Didáctica lúdica

Muchas veces las ejercitaciones que proponemos en el laboratorio los profesores de Fonética, tienen como finalidad trabajar sobre las estructuras fonológicas de manera analítica. Nuestro objetivo suele pasar por lograr determinados sonidos o estructuras prosódicas de manera correcta.

El problema se verifica cuando necesitamos re-utilizar estas estructuras en la producción libre y espontánea.

Crear que la producción espontánea es el resultado de una sumatoria de estructuras analíticas puede ser un prejuicio poco conducente en ámbito didáctico. La producción espontánea es estructura en sí misma, a nivel macro, y no es el resultado de una serie de micro-estructuras bien logradas.

La prueba es que el alumno que se ha apropiado de manera correcta de los sonidos y de ciertas estructuras prosódicas de manera aislada, no posee la garantía de que su producción oral sea igualmente correcta.

Obviamente influye el conocimiento que posee de la lengua y la capacidad de uso que haga de la misma. Pero más allá de ello, manteniéndonos en el nivel de la fonología, el alumno logrará una competencia espontánea adecuada sólo si se trabaja específicamente en este sentido como objetivo fonológico.

La fluidez verbal es una competencia que el hablante manifiesta según la cantidad de información por unidad de medida, que es capaz de emitir cuando produce un discurso. No sólo: se refiere también a la calidad de la información emitida ya que no es suficiente producir muchas palabras por minuto sino también producir un discurso que progrese temáticamente, un discurso que muestre un desarrollo y que avance hacia una meta discursiva.

La fluidez, además, relaciona también con un adecuado manejo de las llamadas *zonas de disfluencia* (De Dominicis, 2010).

Fenómenos como las repeticiones, las pausas, los silencios, los alargamientos, los enunciados truncados o inconclusos, los gestos, las vacilaciones y los ruidos son elementos pertinentes a una elocución y hacen a la calidad de la misma.

Capítulo aparte merece el hablante no nativo, para quien la tarea de reproducir una elocución en una lengua diferente a la suya le supone un gran esfuerzo cognitivo, ya que debe pensar en la estructura sintáctica, elegir el vocabulario, imitar la entonación y cuidar la pronunciación.

Compartimos a continuación algunas experiencias didácticas.

Algunas propuestas didácticas para desarrollar el habla espontánea

Desde una óptica *direccional*, el trabajo con la entonación se transforma en el eje de la actividad que se propone al alumno.

La práctica con la entonación permite explotar la capacidad anticipatoria que tiene nuestro cerebro de adelantarse a la información verbal propiamente dicha y recuperar, a través de distintos ejercicios, la información faltante.

Algunas propuestas:

- repetir y recrear enunciados con un determinado contorno entonativo
- responder a partes de diálogo ya grabadas
- completar enunciados a los cuales falta alguna parte.
- interpretar las mismas frases/textos con distintos estados de ánimo.
- asignar palabras a contornos entonativos vacíos
- imitar textos modelo
- utilizar técnicas teatrales

Técnicas de contextualización

Partiendo siempre de una perspectiva didáctica en la que la globalidad reviste un espacio prioritario, la importancia de la contextualización de los inputs nos lleva a proponer actividades que hemos llamado *de contextualización* en las que la redundancia informativa de una determinada situación comunicativa ayuda a suscitar un output enmarcado cultural y sociolingüísticamente.

Estas técnicas estimulan la creatividad y enmarcan la acción verbal en contextos significativos. Entre ellas se cuentan las distintas variedades de técnicas de simulación y dramatización.

Ej: Un alumno guía conduce un diálogo con otro que responde a los estímulos del primero. El primero, partiendo de una situación comunicativa determinada, sigue un guión en el que va involucrando emotivamente a su compañero a través de:

- reproches
- provocaciones
- indiferencia
- reacciones inesperadas

Los puntos de apoyo de la expresión libre

La expresión libre en LE requiere primero un allanamiento de ciertas dificultades lingüísticas. No es posible expresarse con una cierta naturalidad y de manera fluida si el hablante se encuentra con carencias lexicales, gramaticales o fonológicas típicas de su interlengua.

Por eso, el trabajo con la fluidez requiere que se anticipen de alguna manera los instrumentos que pueden constituir una dificultad a la hora de expresarse.

Ej: Se propone un debate sobre un tema motivador. Se expresan las distintas opiniones. En esta primera instancia, de manera cooperativa, emergen observaciones, aclaraciones, puntualizaciones gramaticales y lexicales. Seguidamente se genera una serie de tres o cuatro pistas en torno a las cuales giró el debate. En una fase ulterior, frente al micrófono, el alumno deberá retomar algunas de las pistas y desarrollarlas en un tiempo brevísimo (primero entre 20 y 30 segundos; luego de 30 segundos a un minuto). Llamamos a esta fase, *de reformulación*.

Apoyos a nivel de entonación

Se propone de manera intensiva y a través de distintos ejercicios el trabajo con la tonía *suspensiva* del italiano neutro (Canepari 1999, 2003).

El hablante puede utilizar esta tonía en situaciones pragmáticas como las siguientes:

- cuando necesita tiempo para organizar su discurso
- cuando duda
- cuando confecciona listas, etc.

Por otro lado, decimos que la tonía suspensiva está lexicalizada a través de ciertos elementos discursivos recurrentes:

- indicadores temporales
- indicadores espaciales
- conectores pragmáticos (*comunque, allora, dunque, onestamente...*)

La tonía "esplicativa"

Se trata de un contorno que aparece como una suspensiva recurrente o doble.

Se presenta en situaciones de obviedad, en las que se interpela a un interlocutor que responde utilizando estas estructuras tonales en un contexto de resignación, de ironía, o de fastidio ante una demanda.

Ej: Se trabaja en pares; un alumno conduce el diálogo con un guión en el que buscará suscitar los estados de ánimo antedichos en su interlocutor quien, a su vez, deberá responder espontáneamente a la elicitación del primero.

Utilización de conectores pragmáticos (muletillas, interjecciones, expresiones paraverbales)

Ej: Se propondrá primero la elaboración de minidiálogos a partir de distintas interpelaciones. El alumno deberá responder a las mismas comenzando con un conector pragmático.

Consigna: Comenzar cada una de las frases con un conector pragmático como en el ejemplo.

- *Quindi non ha sentito lo sparo.*

- *eh (golpe de glotis) evidentemente no!*

Se pasará gradualmente a diálogos más largos y contextualizados.

Utilización de textos marcados regionalmente

Acercan al alumno a la realidad lingüística actual y le permiten realizar su propia neutralización. El uso de la lengua marcada tiene que ver con el principio de la contextualización.

Trabajo con distintas velocidades de elocución

Un indicador de fluidez clave es el manejo del tiempo que el hablante emplea para que su producción se demuestre fluida.

El uso del metrónomo puede ser un recurso que ayude a concientizar sobre el *tempo* de la producción. Este instrumento permite exagerar los momentos de prominencia tonal y al mismo tiempo focalizar los aspectos cualitativos de las sílabas acentuadas.

Recursos entre lo lexical y lo entonativo

Nos parece importante trabajar en el laboratorio sobre ciertas estructuras que constituyen también puntos de apoyo del habla, momentos de *perturbación tonal* (De Dominicis, 2010) que, más que con factores articulatorios fisiológicos, tienen que ver con elecciones lingüísticas automatizadas en el hablante, inesperadas para el interlocutor. Se perciben incrementos/decrementos del F0 particularmente relevantes sobre ciertos constituyentes sintácticos. A veces son recurrentes sobre los mismos constituyentes en los cuales se produce una *perturbación segmental* (por ejemplo, la omisión de una parte de una palabra o un fragmento atípico).

Entre estas propuestas, puede ser adecuado trabajar con segmentos que aparecen al finalizar ciertos enunciados en los que se verifica un *decremento automático* (o *downstep*) en el contorno entonativo.

La lexicalización de tales segmentos está dada por expresiones fáticas que se utilizan comúnmente para completar la curva de entonación (vocativos, expresiones adjuntivas como *vero?*, *capito*, *no?* u otras como *scusa*, *sai*, etc.

Veáanse los siguientes ejemplos:

- *Ma chi te l'ha detto, scusa?*

- *Ma che c'entra, scusa?*

- *Non ti capisco proprio, sai.*

- *Vorrei proprio andare in montagna quest'anno.*

- *Con le spese che abbiamo avuto? Un'altra volta no, cara.*

- *Io ho sempre lavorato! Capito?*

Conclusiones

La experiencia demuestra que la interlocución con hablantes L1 mejora globalmente la producción del hablante de LE porque crea contexto y define prosódicamente la situación comunicativa.

Como la adquisición de las estructuras fonológicas de una lengua se da a través de inputs que aparecen en modelos auténticos o "autorizados" fonéticamente o bien en producciones "imperfectas" (*in progress*) de los compañeros del curso, consideramos que es importante que la fluidez se alimente cualitativa y cuantitativamente sobre todo de inputs L1.

Importante es la tarea de *monitoring* que es necesario proponer cada tanto como ejercicio de reflexión metalingüística más que como acción externa de observación del docente.

Algunas actividades de *post hoc monitoring* pueden ayudar a ello (grabarse, filmarse, observarse recíprocamente) o bien prestar atención a las sensaciones de *adecuación/inadecuación* (Torresan, 2010).

Underhill (2005), para juzgar una producción, habla del *criterio interno* (*Englishness*) que en nuestro caso podríamos llamarlo "italianidad" de la expresión espontánea.

REFERENCIAS

- Balboni, P** (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci
———. (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET
———. (1999) *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni
- Boncinelli E** (2000) *Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: Mondadori
- Canepari L** (2003) *Manuale di Fonetica*. München: Lincom Europa
- Canepari L. Giovannini B.** (2008) *La buona pronuncia italiana del terzo millennio*. Roma: Aracne
- Cardona, M** (2001) *Il ruolo della memoria nell'apprendimento linguistico. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET
- Costamagna, L.** (2000) *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia
- Daloiso M** (2009) *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina
- Danesi, M** (1998) *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni
- Ehrman, M.** (1999) *Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning*. In J. Arnold (Ed.) *Affect in language learning* (pp. 68-86). Cambridge: Cambridge University Press
- Pandolfi ME** (2005) *Come si apprende la pronuncia di una lingua straniera. Riflessioni e proposte per l'insegnamento fonologico. Tesi di Master in Formazione di Formatori*. Università Ca' Foscari (Venezia)
- Seagal S. Horne D** (1997) *Human Dynamics. A new Framework for understanding People and realizing the potential in our organizations*
- Torresan P** (2010) *Didattica per lo sviluppo della competenza fonologica in lingua straniera*. In *Entre Lenguas*. Vol 15 (pp 59-73). Merida: Universidad de los Andes de Venezuela
- Underhill, A.** (2005) *Sounds foundation*. Oxford: MacMillan