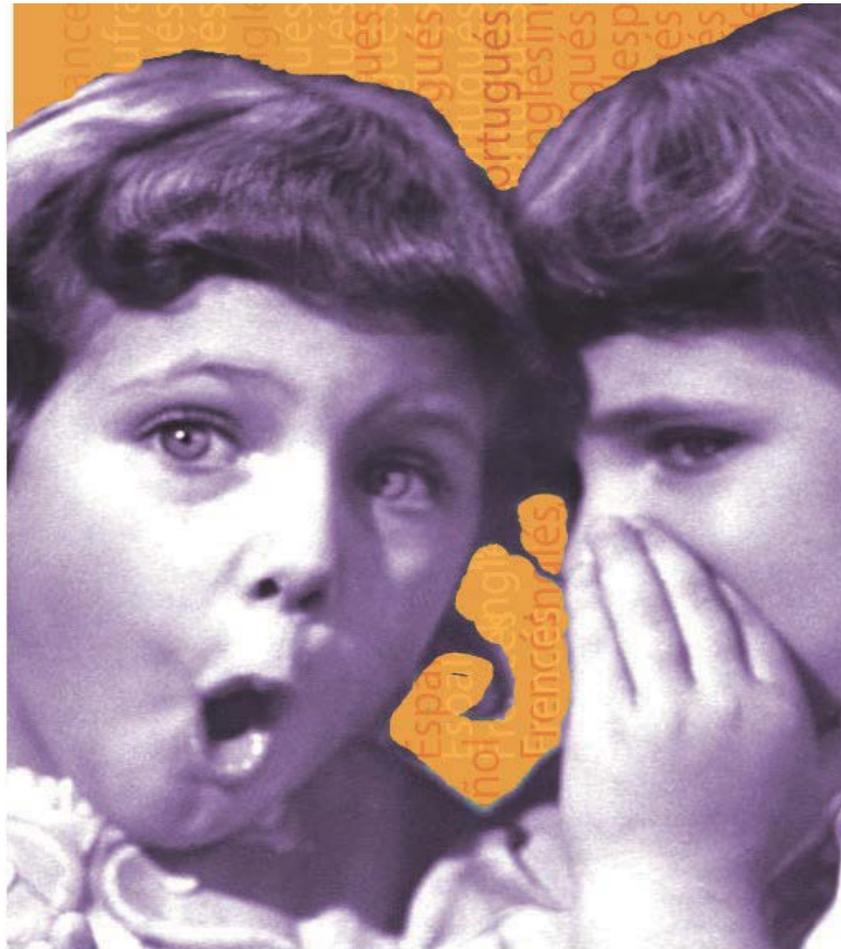


III Jornadas Internacionales



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

REFLEXIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LOS ASPECTOS PROSÓDICOS. HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PRÁCTICA

Pérez de Nieto, Liliana, lilianita.53@hotmail.com

Profesora de Lengua y Cultura inglesa, Licenciada en Lengua y Cultura inglesa, Especialista en docencia universitaria, Magister en lingüística aplicada. Profesora titular efectiva / dedicación exclusiva Fonética y Fonología Inglesa I y II profesorado y traductorado de inglés. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

Resumen

El interés y la constante preocupación como docente por el aprendizaje de la pronunciación del inglés y el desarrollo de las destrezas fonológicas en los estudiantes han sido los motivos que me han llevado a plantear este trabajo.

Su objetivo es profundizar el tema de la adquisición de los rasgos prosódicos en estudiantes hispanohablantes de inglés como segunda lengua. Para ello, se intenta reflexionar sobre la adquisición de dichos rasgos en una L1 para luego acercar dicha experiencia al aprendizaje de la prosodia en L2. Esta perspectiva asume que aprender un idioma implica dominarlo en relación con sus distintas funciones. Se sienta así un punto de partida para re-fundar los objetivos generales de la función comunicativa del lenguaje hacia un enfoque plurifuncional basado en el desarrollo de competencias lingüísticas en situaciones reales.

El principal objetivo de esta propuesta metodológica es ayudar a los alumnos a incorporar los rasgos prosódicos de la L2 más rápidamente y con mayor seguridad. Igualmente pretende contribuir con ideas para que los docentes puedan diseñar sus propias actividades para enseñar y luego reforzar la integración de los rasgos prosódicos a la producción oral de sus alumnos.

Palabras clave: Prosodia- Aprendizaje- Metodología-L1 y L2.

REFLEXIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LOS ASPECTOS PROSÓDICOS. HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PRÁCTICA

Introducción

Como profesores de fonética de una L2, nuestro interés suele estar centrado en el estudio de la adquisición de la fonología de una L1, para poder apropiarnos de una propuesta metodológica semejante y obtener resultados óptimos.

Sabemos, sin embargo, que muchas veces el contexto cultural y situacional no es totalmente favorable. De todos modos intentamos investigar y comparar las dos instancias de aprendizaje para encontrar puntos de confluencia que nos ayuden a lograr nuestro objetivo final: Un alumno de inglés como L2 que comprenda e incorpore poco a poco a su interlengua los significados transmitidos a través de la prosodia.

Este trabajo investiga las características de la adquisición de la fonología de L1 y de las llamadas lenguas segundas o L2. Se analizan las semejanzas y diferencias de estos dos procesos de adquisición y se discuten los principales modelos que tratan de describirlos. La pregunta central en torno a la que gira este análisis surge de los resultados distintos que se obtienen de los dos tipos de adquisición: La criatura que acomete la tarea de adquirir una L1 obtiene al cabo de varios años una competencia fonológica impecable, indistinguible de la competencia de otros hablantes de la misma comunidad. La persona adulta que se enfrenta con la tarea de aprender una L2 puede obtener una muy buena competencia fonológica, pero lo más probable es que sucumba a un acento extranjero que puede ser más o menos fuerte, pero que salvo reducidas excepciones no desaparecerá a pesar de muchos años de experiencia en esa lengua. (Lleó, 1997)

Es comprensible que lingüistas y psicolingüistas se hayan preguntado por las razones de la diferencia en los resultados de estos dos tipos de adquisición, así como por sus características:

¿Cuándo empiezan a manifestarse las diferencias?

¿Se trata de procesos iguales o distintos?

¿Son las secuencias en ambos aprendizajes iguales o distintas?

El adulto que se enfrenta a la tarea de adquirir una L2 ¿Lo hace de la misma manera, con la misma predisposición que la criatura que se enfrenta a la adquisición de L1?

¿Funcionan en los dos tipos de adquisición los mismos principios y mecanismos?

1-Punto de partida: la adquisición de la prosodia en L1

La investigación de la adquisición de la fonología de L2 ha crecido con una cierta dependencia en relación a la investigación de L1, por lo que se comenzará con el estudio del aprendizaje en un niño. El método básico que emplea un niño en la adquisición de la pronunciación en su lengua nativa (L1) es la imitación de sus interlocutores: madre, padre, hermanos. Pero la repetición del niño no es indiscriminada o sistemática sino selectiva: el niño se fija en aquellos aspectos propios de su etapa de desarrollo lingüístico (Lightbrown y Spada, 1993). No basta con que el niño oiga hablar su lengua en la radio o la televisión. Para aprenderla, es preciso que hable con otros miembros de su comunidad lingüística, quienes le piden y le ofrecen aclaraciones o reajustes lingüísticos (Lightbrown y Spada, 1993) Este tipo de negociación o retroalimentación constituye un valioso instrumento para el progreso lingüístico tanto en la L1 como en una L2. Por ello, las fuentes impersonales de lengua (CD, video) en modo alguno pueden ser sustitutos de los nativos, aunque eso sí, son ventajosos complementos en el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la adquisición del sistema prosódico en los niños, por lo general se estima que esta es previa a la incorporación de los sonidos, es decir que la prosodia es el primer componente lingüístico que adquirimos de nuestra lengua. Ello parece lógico, habida cuenta de que la prosodia desempeña un papel primordial en la comunicación: contribuye en forma decisiva a la fragmentación del discurso en unidades menores, con el fin de facilitarle al receptor el procesamiento del mensaje, ayuda a expresar sentimientos y se adapta a las distintas funciones del lenguaje. No obstante, al hablar de adquisición, conviene puntualizar si se trata de capacidad de producción o solo de percepción, si la adquisición de un aspecto determinado ya se ha completado o solo han aparecido los primeros indicios. Es cierto que a una edad temprana los niños ya tienen un cierto dominio de los entonemas de su L1 (patrones de entonación), pero para la adquisición de la amplia gama de funciones asociadas a ellos son precisos varios años más (Cruttenden, 1986). Esto implica que los niños identifican los significados prosódicos a muy temprana edad, luego comienzan a producirlos en distintas situaciones y con diversos significados y funciones. Lo último que incorporan tanto a su comprensión como a su producción es la entonación. La adquisición de la entonación comienza alrededor del año de vida, pero sigue progresando y se completa totalmente hacia los 20 años. Así, no es de extrañar que sea uno de los componentes que mayor dificultad le plantea al adulto en el aprendizaje de una L2. En suma, de acuerdo a Cortés Moreno (2002) “la hipótesis de que los niños

adquieren a una edad temprana y con suma facilidad los fenómenos prosódicos no incluye a la entonación y las afirmaciones en este sentido no están basadas en datos empíricos, probablemente solo en observaciones impresionistas de un único informante”.

Tanto el discurso dirigido a los nativos de corta edad como el dirigido a los extranjeros se caracterizan por una serie de modificaciones, cuyo objetivo común es facilitar la comunicación con los interlocutores(Larsen-Freeman&Long,1991). Algunas de estas simplificaciones son: articulación esmerada, ralentización del tempo, acentos más marcados, exageración en la pronunciación y la entonación, tono alto. Es decir que entre el aprendizaje de una L1 y de una L2 existen algunas coincidencias y algunas diferencias también.

Según Hockberg (1988), no aprendemos la posición del acento palabra por palabra, sino que adquirimos una serie de reglas. Ahora bien, es improbable que el niño pueda adquirir esas reglas de un modo abstracto. Entendemos que el proceso debe partir de datos concretos, es decir, el niño precisa escuchar un número suficiente de palabras para ir descubriendo analogías, generalizar, formular hipótesis, confirmarlas desecharlas, reformularlas, etc.(Gimson & Cruttenden, 1994). Como Punto de partida, es axiomático que el niño detecta la vocal prominente en cada palabra fónica (Cantero, 1995), o sea, discrimina entre sílabas acentuadas e inacentuadas.

Este ejemplo, que se sospecha se repite en un aprendizaje de L2, nos demuestra que el aprendizaje no es una actividad desordenada, sino que sigue un proceso lógico, metódico y sistemático que deberíamos tratar de emular en el aprendizaje de una L2. LLeó (1997) habla también de procesos o reglas fonológicas que el niño suele aplicar a las formas de la lengua input tales como: sustituciones, elisiones, inserciones, reduplicaciones y metátesis.

Si analizamos la adquisición de una L2 bajo la luz de conceptos expresados anteriormente, veremos que se repiten muchos de los procesos mencionados, sobre todo cuando hablamos de fonología segmental. Es decir, la interlengua de una criatura en L1 puede asemejarse en su desarrollo a la interlengua de un adulto en L2.

2- Adquisición de la prosodia en L2

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, señalar una necesidad y, en segundo lugar, construir una propuesta que satisfaga tal necesidad. Para ello, partimos de una reflexión sobre lo que viene siendo la práctica de la enseñanza de la pronunciación de una L2 y replanteamos sus límites y su alcance con el fin de afrontar su presente y preparar mejor su futuro. La necesidad es la de considerar que el habla y la interacción oral son fenómenos complejos, dinámicos y multimodales o multidimensionales.

Durante los últimos años se ha avanzado enormemente, desde el punto de vista teórico y experimental, en el conocimiento del habla y del hecho fónico en sus vertientes fonética y fonológica, se ha superado el estancamiento del nivel segmental y se han publicado algunos estudios sobre el nivel suprasegmental o prosódico desde el punto de vista articulatorio, acústico y también perceptivo. Sin embargo, a pesar de las descripciones de estos dos niveles en numerosas lenguas, la aplicación a la didáctica de una L2 a nivel prosódico es todavía escasa.

Podemos afirmar que el objetivo de la enseñanza de la pronunciación ha estado tradicionalmente supeditado al interés por la corrección fonético-fonológica de la producción oral del alumno con el fin de evitar fundamentalmente el llamado acento extranjero y la ininteligibilidad del mensaje.

Estos dos propósitos no tienen por qué ser excluyentes ni tampoco complementarios y, de hecho, se alternan o se comparten según enfoques metodológicos. En el enfoque comunicativo se dio prioridad al criterio de inteligibilidad y se abandonó por un tiempo el interés por la forma fonética/fonológica. Este abandono se debió fundamentalmente, como es bien sabido, al impacto dentro de la psicología cognitiva, de la teoría sobre el llamado período crítico. Si nada se podía hacer para mejorar las producciones no nativas a partir de cierta edad, no merecía la pena insistir en la instrucción más o menos explícita sobre las emisiones orales. La destreza oral y las importantes variables a las que esta estaba sometida, presentaba un reto incitante para la teoría comunicativa.

Por ello, en una primera fase, el método comunicativo no parece suscitar mucho interés por el nivel fónico. Sin embargo, la situación actual está cambiando de una forma prometedora al superar el descuido del componente fónico, absolutamente imprescindible para la competencia oral. En este marco se desarrolla un modelo de competencia prosódico- discursiva que trata de aunar discurso y prosodia. La práctica de la prosodia se restringía a la producción y audición de acento y entonación, y olvidaba

cuestiones fundamentales como ritmo y pausas. El nuevo modelo de competencia propone trabajar de manera integradora la base articulatoria o segmental con una práctica que incluya variables de situación, registro, o velocidad.

Así pues actualmente se está empezando a lograr equilibrio entre los distintos niveles del fenómeno del habla, incluyendo el prosódico, cuyos componentes no son discretos ni fácilmente taxonómicos. El objetivo es trabajar la percepción y la producción oral superando una visión estrictamente lingüística para plantear un modelo pedagógico en el que se usen muestras reales de habla que ocurran en interacciones y conversaciones auténticas donde se descubran claramente las funciones del mensaje.

Como se puede ver, no todos los enfoques de inglés como L2 han promovido la enseñanza explícita del componente fonológico. De hecho, no siempre se ha considerado necesario utilizar, en conjunto con otras estrategias de enseñanza más generales, una didáctica fonológica particular. La falta de interés en la didáctica fonológica específica como componente necesario de la enseñanza de la lengua se debe además, a otros dos fenómenos diferentes. Por un lado, tradicionalmente se ha asumido que, como el inventario fonemático de las lenguas es finito y relativamente acotado, entonces este se aprende de manera intuitiva, mientras componentes más amplios como la sintaxis y el léxico requerirían de una instrucción explícita o, al menos, monitoreada. Esta postura generalmente concibe la adquisición fonológica como el resultado concomitante de la adquisición de los otros componentes de la lengua extranjera. Por otro lado, según Lenneberg (1967), la hipótesis del período crítico para la adquisición del lenguaje ha postulado que la adquisición completa de la lengua solamente es posible en las edades más tempranas.

Por regla general, cuando los adultos aprenden una L2, son incapaces de desprenderse de determinados rasgos fónicos de la L1, causa del acento extranjero. Es probable que ello se deba a distintos factores, o bien fisiológicos o bien de motivación, de voluntad de integración, de tiempo de práctica y estudio y de cooperación de interlocutores nativos dispuestos a ayudar en el aprendizaje.

Todo lo relacionado con el desarrollo de la competencia fónica en los estudiantes de lengua extranjera fue reivindicado recién a partir del surgimiento del enfoque comunicativo y funcional como metodología de enseñanza, ya que subyace en esta metodología una concepción del lenguaje como instrumento para la comunicación. En ese sentido, para que esta última se logre en forma exitosa, se deberán desarrollar ampliamente las distintas competencias que definen lo que significa que un alumno

extranjero sepa una lengua segunda. Como referencia de lo que entendemos por competencia comunicativa, tomamos el marco teórico clásico expresado por Canale (1983). Teniendo en claro la competencia a desarrollar en nuestros alumnos, el próximo paso es acercarnos a una nueva propuesta metodológica.

3-Propuesta metodológica

El primer paso para elaborar una propuesta metodológica es la elección de un enfoque para la enseñanza de los rasgos prosódicos que realmente demuestre ser el adecuado para su aprendizaje y posterior incorporación a la producción oral.

Luego de un análisis de las distintas corrientes que abordan el tema del aprendizaje de una lengua, se decidió sustentar la propuesta en el marco de la teoría del conocimiento de Piaget o teoría genética. Su enfoque sostiene que los seres humanos generan sus conocimientos y significados a partir de su propia experiencia. Piaget (1951) y más tarde Vygotsky (1964) (modelo del aprendizaje sociocultural) articulan los mecanismos por los cuales el conocimiento es internalizado por los aprendientes.

Los alumnos adquieren un elemento de la L2 cuando su interlengua ha alcanzado el nivel de madurez suficiente para asimilar el elemento en cuestión. La instrucción formal facilita y acelera la maduración, pero no parece que pueda alterar el orden natural de adquisición. En el marco de la interlengua los errores son considerados como un indicador de la etapa en que se halla en un momento dado el alumno en su camino de aprendizaje. Cometer errores demuestra que el alumno está formulando hipótesis y se está esforzando por aprender arriesgándose más allá de sus conocimientos actuales, es decir, más allá de su interlengua actual. De este modo es como podrá llegar a una etapa superior (interlengua +1) aproximándose cada vez más a un buen dominio de la L2. Si bien se toman estas etapas como necesarias y naturales de un proceso de aprendizaje, el profesor debe esforzarse para ayudar al alumno a ir superando una a una sus etapas de interlengua. Se estima que este proceso es semejante al que utiliza un niño en el aprendizaje de su L1.

A medida que las diferentes etapas de la interlengua se van superando, los estudiantes deberían detectar las probables semejanzas y diferencias entre la L1 y L2, y construir nuevos conceptos destruyendo o reforzando cualquier experiencia ya desarrollada sobre el tema. El concepto de aprender haciendo y tratar de encontrar una salida a través de determinados obstáculos va tomando sentido. Los estudiantes van experimentando una

forma de aprendizaje significativo, construyendo su propia experiencia y derivando sus propias conclusiones y, en muchos casos, defendiendo su punto de vista frente a sus pares

El siguiente paso, debería ser el diseño de una actividad que exponga a los alumnos a situaciones de interacción cercanas a la realidad. Dicha práctica debe ser motivadora, integradora, debe proponerle al alumno un verdadero reto donde él tenga que utilizar sus conocimientos de la lengua meta y su conocimiento del mundo para la resolución del problema. Además es recomendable que la propuesta ayude a la integración y la interacción del grupo de alumnos.

La actividad propuesta es la lectura en voz alta, comenzando por relatos simples planeados para ser leídos a niños, ya que plantean un desafío habida cuenta que los niños son sensibles al uso de la prosodia desde temprana edad. Y continuando con textos que presenten otro nivel de dificultad, textos complejos que involucren poco a poco el uso de aspectos prosódicos significativos tal como obras de teatro o escenas de películas. Se recomienda este tipo de textos porque al alumno le resulta más representativo. Además puede comprender la trama de la escena contextualizada, y no un discurso tomado fuera de contexto. De este modo puede apropiarse del pasaje e identificarse con el personaje que le toca interpretar. Además esta actividad involucra a varios alumnos a la vez y promueve el aprendizaje cooperativo y la consulta grupal. Por otro lado, requiere una actividad auditiva previa y una puesta en común de los participantes. Todas estas características la convierten en una actividad integradora, entretenida, cercana a la realidad, que amplía la imaginación y la fantasía, desarrolla las habilidades receptivas y productivas, enriquece las estrategias de aprendizaje y crea independencia .

Se espera que, finalmente, la presente propuesta que conjuga las ventajas del enfoque por tareas en una propuesta de lectura dentro del marco de la teoría comunicativa constructivista resulte en un mayor compromiso de parte de todos los actores, más entusiasmo, interés y, consecuentemente, mejores resultados en la percepción y la producción.

Por otro lado, esta propuesta debería despertar en los docentes responsabilidad e imaginación para encontrar diferentes textos y diseñar a partir de ellos, nuevas tareas tendientes a mejorar la comprensión y producción de la prosodia en sus alumnos de L2.

REFERENCIAS

- Canale**, M and Swain, M 1983. Theoretical Bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol 1, 1,47.
- Cantero Serena**, Francisco José. 1995. *Estructura de los modelos entonativos :interpretación fonológica de la prosodia del español*. Madrid, España: Edinumen.
- Cruttenden**, A, 1986. *Intonation*. England:Cambridge University Press.
- Cruttenden, A, 1994. *Gimson's Pronunciation del acento y la entonación en castellano*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona,
- Cortés Moreno**, M 2002. *Didáctica of English*. Fifth edition, London, England: Edward Arnold.
- Hockberg**, J.1988. Learning Spanish stress: developmental and theoretical perspectives *Language*.64:683-706.
- Larsen-Freeman y Long**, 1991. *An Introduction to second language acquisition research*,London: Longman Group UK Limited
- Lenneberg**, E 1967. *Biological Foundations of Language*. Oxford, England : Wiley.
- Lightbrown**, P y **Spada**, N 1993. *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Lleó**, C 1997. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*: Madrid, España: Visor.
- Piaget**, J 1983. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky*:Barcelona: Crítica.
- Vygotsky**, L. 1964. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.