

## TENSIÓN Y CANTIDAD EN LA CORRECCIÓN FONÉTICA CON ITALÓFONOS: UNA PROPUESTA PARA EL AULA DE ELE

IGNACIO ARROYO HERNÁNDEZ\*  
*Università di Chieti-Pescara (Italia)*

**RESUMEN.** *El presente artículo pretende representar una contribución directa para el docente de español a itálófonos que quiere resolver en el aula problemas de carácter fonético. Tras examinarse el concepto de corrección fonética y las distintas estrategias para alcanzarla, se propone un plan de acción en cinco puntos inspirado en los principios del método verbo-tonal y basado en las divergencias en el eje de la tensión y la cantidad que oponen el español al italiano y en la exigencia de rentabilidad que imponen las limitaciones de tiempo.*

**PALABRAS CLAVE.** *Tensión, cantidad, corrección fonética, italiano.*

**ABSTRACT.** *This paper intends to be a direct contribution to Spanish teachers wanting to resolve phonetic problems in an Italian-speaking classroom. After examining the concept of phonetic correction and the various strategies to achieve it, the paper proposes a five-point plan inspired on the principles of the verbo-tonal method and based on the differences between Spanish and Italian regarding tension and quantity and on the ratio between the final result and the time required.*

**KEY WORDS.** *Tension, quantity, phonetic correction, Italian.*

### 1. INTRODUCCIÓN

Resulta paradójico contemplar la facilidad con que los estudiantes itálófonos adquieren competencia en nuestra lengua y, a la vez, constatar la fuerte presencia de un marcado acento extranjero en sus producciones orales. La proximidad entre el castellano y el italiano es un factor positivo en la adquisición y, sin embargo, es responsable indirecto de muchas deficiencias que los estudiantes itálófonos exhiben en lo que a corrección fonética se refiere. Siendo ambas lenguas en buena medida mutuamente comprensibles, las interferencias fonéticas presentes en la interlengua de los aprendientes no

llegan a generar problemas para la comunicación y, en consecuencia, suelen ser obviadas tanto por los estudiantes como por los docentes.

Considerando que vale la pena conceder una mayor atención a la corrección fonética en el aula de ELE, y vista la relativa ausencia de materiales específicos que aborden la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética del español LE para itálofonos, se sugieren a continuación unas sintéticas pautas de actuación que pueden contribuir, a corto y medio plazo, a mejorar la calidad del español de los estudiantes.

## 2. EL PROBLEMA DE LA CORRECCIÓN FONÉTICA

Es posible establecer diversas tipologías de errores relativos a la pronunciación en función del criterio que se adopte. Una tipología comunicativa considera la influencia de los errores en la actividad de entender y hacerse entender en que se ven involucrados los aprendientes. Así, podríamos distinguir tres tipos de errores: errores que impiden la comunicación, errores que dificultan la comunicación y errores que no dificultan la comunicación (Llisterri 2003: 98). Podemos afirmar que los errores en que incurren los estudiantes itálofonos pertenecen al último tipo, es decir, se trata de errores que, por evidentes que puedan llegar a ser, no dificultan la comunicación.

A la hora de establecer los objetivos que se propone el docente en el aula de ELE, una cuestión fundamental es la determinación del grado de precisión fonética o de aproximación a un acento nativo. Puesto que el mínimo indispensable es un grado que permita la comunicación, y, considerando, como se ha señalado arriba, que el alumno italiano alcanza fácilmente ese mínimo, el docente puede y debe ir más allá. Sin caer en perfeccionismos y dependiendo siempre de las necesidades específicas del grupo, es preciso trabajar con la ambición de alcanzar niveles de corrección semi-nativos (*native-like*). Como señala Gil Fernández (2007: 98), un ‘acento’ extranjero fuerte condiciona y empobrece la producción oral de hablantes con una fluidez considerable en castellano, con consecuencias negativas para el grado de aceptación social por parte de los miembros de la comunidad hispanoparlante. La determinación del acento nativo que habrá de servir como modelo de referencia al cual acercarse, en ausencia de un manual de ortología que dé cuenta de la norma culta en la pronunciación en ámbito hispánico, y evitando recurrir al lejano clásico de Navarro Tomás de 1918, habrá de apoyarse en tres pautas fundamentales: en primer lugar, adoptar como variedad lingüística la propia del docente; en segundo lugar, atenerse a la norma urbana culta de la variedad elegida<sup>1</sup>; finalmente, ofrecer muestras de variedades de acentos en español, para evitar aislar el acento elegido y “mitificarlo” y convertirlo en norma y modelo único (Gil Fernández 2007: 123).

Para preparar una estrategia de intervención en el aula, es imprescindible, en nuestra opinión, acompañar los conocimientos de fonética contrastiva entre el italiano y el español –para una revisión de los cuales resulta recomendable el trabajo de De Dominicis (1999)– con la realización de un estudio exhaustivo de la interlengua de los propios aprendientes<sup>2</sup>. La realidad lingüística en Italia impone, además, el requisito de prestar

particular atención a las especificidades de las diversas variedades regionales de italiano con sus correspondientes bases o sustratos dialectales. Como se verá más adelante, y por poner un ejemplo, la marcada sonorización que de la *-s* realizan en español algunos estudiantes italianos se halla vinculada estrechamente a un origen geográfico septentrional.

Es conveniente afrontar los problemas de corrección fonética desde los primeros estadios de la adquisición, sin acumular demasiado material fonético en los primeros momentos pero insistiendo en los puntos que se consideran más relevantes, es decir, concentrándose desde el principio en aquellos problemas cuya resolución ofrece una mayor *rentabilidad*, entendiendo por tal la relación entre el esfuerzo invertido y la mejora efectiva que esto supone en la pronunciación.

### 3. ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN

Ci si rende raramente conto di quali siano le vere difficoltà che si incontrano nello studio d'una lingua parlata, ma se esse vengono rivelate e spiegate chiaramente è molto più facile superarle (Canepari 1979: 7).

Como señala Llisterri (2003: 109), la enseñanza de la pronunciación no parece estar aún al mismo nivel de desarrollo metodológico que la de otros ámbitos de la lengua. Analizando los escasos materiales para la corrección fonética en español, Llisterri concluye, además (2003: 101), que la enseñanza de la pronunciación en ELE se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos y se halla, en cambio, cerca de los métodos estructurales clásicos. En consecuencia, asumiendo una presunta simetría entre los procesos de producción y los procesos de percepción –simetría que los investigadores sobre percepción lingüística vienen a negar (Mioni 1993: 125)–, el docente tiende a concentrarse en la producción oral del estudiante y a confiar en la audición-imitación como única estrategia de corrección fonética. La primera dificultad que debe superar el estudiante tiene que ver con la capacidad de percibir los sonidos de la lengua (Canepari 1979: 7).

Sabemos, desde los estudios de Trubetzkoy (1939), que al adquirir nuestra LM construimos unas categorías propias de esta lengua que sucesivamente van a influir en el aprendizaje de la L2. Tenderemos, pues, a interpretar los sonidos similares de la L2 según las categorías ya creadas, asimilándolos a los de la L1; Flege (1987) describe este proceso como “clasificación equivalente”. Este fenómeno se basa en la teoría de la *criba fonológica*: “Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprendiones” (Trubetzkoy 1939: II). La consecuencia directa de la existencia de la criba es la llamada “sordera fonológica”: la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su propia L1. La noción de *sordera fonológica* aparece en los años 60 de la mano del *método verbo-tonal*, que propugna que la enseñanza de la pronunciación de la L2 debería basarse en una reeducación de la percepción.

En palabras de Renard (1979: 24), refiriéndose al error en la producción de un sonido en la L2, “nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal”, y “les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puis qu’on les fait passer par le «crible phonologique» de sa propre langue» (Renard 1979: 27).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, revisamos los tipos de estrategias generalmente empleadas en la enseñanza de la pronunciación<sup>3</sup>.

### 3.1. *Audición e imitación*

Pese a la omnipresencia del clásico “escucha y repite” en los materiales para la corrección fonética en ELE (Llisterri 2003: 101) la exposición reiterada a *input* fonético de la L2 no es suficiente por sí sola para garantizar un aprendizaje fonético, como pretenden los métodos basados en la audición e imitación. Por el simple hecho de escuchar, el estudiante no será automáticamente capaz de reproducir los sonidos de la L2 ni tampoco de integrarlos correctamente en su sistema: la sordera fonológica puede exigir en muchos casos un tratamiento previo para reeducar la percepción lingüística. La determinación de la necesidad de este tratamiento previo compete al docente, que decidirá en base a los datos recogidos en el aula y a sus conocimientos de fonética contrastiva y de los mecanismos de la interferencia. Una vez administrado el tratamiento, para el cual serán relevantes los datos que ofrecen la fonética articulatoria y acústica, y habiéndose comprobado que el aprendiente es capaz de percibir las diferencias entre su producción y la del modelo, la audición-imitación puede ser una válida estrategia de corrección. Resulta interesante que el estudiante pueda comparar sus propias producciones con las de un modelo y, tras esta operación, intentar corregir sus errores. En este sentido, la red ofrece numerosas posibilidades de acceder a textos originales con sus correspondientes versiones en audio.

### 3.2. *Métodos articulatorios*

Una vez que hemos trabajado el ámbito perceptivo, y el aprendiz es consciente de aquellos contrastes fonéticos de la L2 que inicialmente no podía reconocer (Gironzetti y Pastor 2007: 97), podemos proceder a trabajar la dimensión productiva.

Los métodos articulatorios (Llisterri 2003: 100) suelen ofrecer al alumno una descripción articulatoria del sonido que se debe pronunciar, acompañada de una imagen en la que se esquematiza. Estos métodos pueden ser de gran utilidad si se tienen en cuenta sus limitaciones teóricas y prácticas. En primer lugar, en virtud del llamado *principio de compensación fonética*, el mismo resultado acústico puede obtenerse mediante diferentes configuraciones articulatorias. En segundo lugar, la descripción articulatoria de un sonido aislado no deja de ser una abstracción, debido al conocido fenómeno de la *coarticulación* (Albano Leoni y Maturi 1995: 54): la realización de un sonido en un determinado contexto depende de las características articulatorias de los sonidos precedentes y sucesivos. En tercer lugar, estos métodos implican una buena capacidad de propioper-

cepción, es decir, presuponen un grado de control y autoconciencia de las propias configuraciones del aparato fonador que no siempre posee el estudiante. Renard (1979: 37) señala además que los métodos articulatorios descuidan la entonación y el ritmo, es decir, el factor prosódico.

Teniendo en cuenta estos límites, un cierto uso de los métodos articulatorios resulta imprescindible en el aprendizaje fonético del estudiante, puesto que el desarrollo de los correctos hábitos articulatorios no puede prescindir de ejercicios sistemáticos en mayor o menor medida (Canepari 1979: 7).

### 3.3. *Pares mínimos*

Los pares mínimos presentan sonidos en contexto, y con diferencias semánticas o morfológicas. Si bien no siempre resulte fácil encontrar pares que contengan palabras de uso común para todas las oposiciones, pueden constituir una herramienta útil, porque asocian la idea de identificación de fonemas con la de transmisión de significado. Sin embargo, la monotonía de las actividades con pares mínimos y la limitación a la hora de presentar los diversos alófonos reducen su eficacia (Gil Fernández 2007: 133).

### 3.4. *Método Verbo-Tonal*

Subrayando la importancia de la lengua como instrumento de comunicación, y, por tanto teniendo en cuenta la prosodia y evitando la intelectualización, el método verbo-tonal considera la percepción un elemento fundamental en la enseñanza de la pronunciación. Tomando como punto de partida el error del estudiante, se actúa sobre el modelo o estímulo con el que se pretende ayudar al estudiante a reeducar la audición, “modificándolo de modo que sea el más adecuado para mejorar [...] la calidad de la articulación” (Gil Fernández 2007: 146). Tres son los procedimientos principales de los que puede servirse el profesor en el método verbo-tonal. En primer lugar, el recurso a la fonética combinatoria; en segundo lugar, el recurso a la pronunciación matizada, que consiste en “matizar el estímulo en sentido opuesto a la falta cometida” (Gil Fernández 2007: 149), de manera que el alumno pueda apreciar la diferencia entre su producción y el modelo; en tercer lugar, el recurso a la *tensión*, entendiéndolo por tal una *etiqueta de tipo perceptivo* que “sirve para dar cuenta del efecto auditivo y propioceptivo diferente que producen unos sonidos –tensos– en oposición a otros –relajados–” (Gil Fernández 2007: 150). La tensión es, para los fonetistas verbo-tonalistas, un parámetro central en el conjunto de propiedades esenciales de las realizaciones fónicas, y tendrá un papel fundamental en nuestra propuesta.

Corresponde al docente evaluar las estrategias que proporcionan un mejor resultado en cada contexto. Consideramos recomendable un enfoque ecléctico, que tenga en cuenta las necesidades específicas de cada alumno y de cada elemento lingüístico, siempre y cuando respete los principios en que se inspira el método verbo-tonal.

## 4. UNA INTERVENCIÓN EN 5 PUNTOS CLAVE

### 4.1. *La consonante fricativa alveolar sorda*

Si las producciones orales en castellano de los estudiantes itálofonos tienen un elemento estrella, éste no puede por menos que ser la consonante fricativa alveolar sorda: el docente de español ha de enfrentarse a la aparente omnipresencia de sus realizaciones, que delatan inmediatamente el origen lingüístico del estudiante. Parece claro que las realizaciones de /s/ en español e italiano son divergentes, y que el estudiante italiano trasladada al castellano las realizaciones de su LM. Sin embargo, rara vez el docente suele ir más allá del consejo de “no hacerla tan fuerte”, del recomendar “que se oiga menos”. Tales consejos no suelen producir los efectos deseados, y esta consonante continúa presidiendo el castellano de los itálofonos. Dada la recurrencia en español de la /s/, fonema consonántico con mayor frecuencia relativa de ocurrencia (Quilis 1999: 43), por ser la marca morfológica del plural y aparecer en las terminaciones de la 2ª, 4ª y 5ª personas verbales, y considerando que generalmente el itálofono evita la oposición con la interdental sorda [θ], simplificándola en [s], podemos entender la incidencia que esta interferencia de la L1 puede tener en la interlengua de los estudiantes.

El modo de articulación del fonema italiano /s/ es también fricativo, por lo que no plantea problemas. Si consideramos la sonoridad, las realizaciones españolas de /s/ son sordas excepto ante consonante sonora, caso en el cual la fricativa alveolar adquiere sonoridad (Quilis 1999: 251). De la misma forma, la /s/ italiana se sonoriza ante consonantes sonoras (Leoni y Maturi 1995: 49; de Dominicis 1999: 133-134), por lo que no se verifican dificultades. El problema puede surgir en el caso de la *s* intervocálica. El hablante italiano centro-meridional, que pronuncia /s/ intervocálica sorda en su variedad de italiano, difícilmente sonorizará en estos casos en su interlengua castellana. Por el contrario, el hablante italiano septentrional, habituado a [z] sistemática para la –s– intervocálica, puede trasladar esta realización al castellano. El conocimiento del origen regional del hablante puede ayudar al docente a prevenir inmediatamente el error<sup>4</sup>.

Si nos fijamos en el punto de articulación, la /s/ española es alveolar, es decir, se produce un contacto de la lengua con los alvéolos. En el castellano del centro y del norte de España las realizaciones son apicoalveolares, mientras que la realización predorsoalveolar es “la típicamente andaluza” (Llorente 1962: 238) y la más extendida en Hispanoamérica (Quilis 1999: 248). Menor frecuencia presentan las realizaciones coronales y predorsodentoalveolares. La tradición de la fonología italiana clasifica la /s/ como alveolar (Schmid, 1999), como dental (Canepari 1979: 201) o como alveodental (de Dominicis 1999: 159). Aunque existe una amplia variedad diatópica y contextual en las realizaciones de esta fricativa sorda, consideramos, con Canepari, que las realizaciones italianas se caracterizan, frente a las castellanas, por una posición más adelantada de la lengua: el ápice, o frecuentemente el predorso de la lengua, contacta más allá de la zona de inserción de los incisivos superiores. Estas realizaciones más adelantadas difieren de las castellanas en mayor medida que de las andaluzas. Canepari (1979: 269) señala dos

aspectos relevantes para describir la diferencia entre las realizaciones de /s/ en las dos lenguas al señalar que [s] en español, “soprattutto in posizione finale, non dev’essere troppo lungo e teso”. En efecto, la “visibilidad” de las realizaciones /s/ que el itálfono presenta en su interlengua se debe, además de a las diferencias relativas al punto de articulación, a su mayor duración y a su mayor tensión.

En consonancia con los principios del método verbo-tonal y las propuestas de Gil Fernández (2007), para corregir los problemas de pronunciación del sonido castellano [s] de nuestros estudiantes italianos podemos articular un tratamiento en tres pasos. En primer lugar, procederemos a la *reeducción del oído* mediante una fase de audición. Tras indicar al alumno a qué debe prestar atención exactamente, le suministraremos abundantes muestras de realizaciones españolas de /s/. A continuación habremos de comprobar cuál es la interpretación que el estudiante hace de estas muestras, y señalarle sus eventuales aciertos y errores. A la fase de audición seguirá una fase de imitación o producción controlada, para concluir con la fase de producción libre. El objetivo específico de este tratamiento es, sirviéndonos de la fonética combinatoria, de la prosodia y de la pronunciación matizada, erradicar la tendencia a realizar la /s/ española a) como dental (exceptuando, lógicamente, los contextos en que el castellano presenta realizaciones dentales), b) demasiado tensa y c) excesivamente larga. Así pues, para acortar las realizaciones de /s/ podemos confeccionaremos modelos en los que la fricativa alveolar sorda se acompañe de consonantes sonoras, más breves que las sordas (Gil Fernández 2007: 494); asimismo, tendremos en cuenta que las consonantes africadas son las más breves, seguidas de las oclusivas y las fricativas. Si nos ocupamos de reducir la tensión, consideraremos, a la hora de confeccionar modelos, que las consonantes sonoras son menos tensas que las sordas, y que las oclusivas son más tensas que las africadas y fricativas de su misma clase (Gil Fernández 2007: 495). Apelando a la prosodia, será conveniente trabajar con modelos en que la /s/ se halle en posición implosiva y no explosiva, evitando además situarla en sílabas acentuadas o cimas entonativas. Emplazar la /s/ final de un contorno entonativo descendente debería, asimismo, favorecer realizaciones menos tensas. Finalmente, para conseguir que nuestros estudiantes retrasen el punto de articulación de la /s/, puede ser útil combinarla con la vocal velar por excelencia, la [u] (Gil Fernández 2007: 498). El diagnóstico de los problemas precisos de cada alumno nos proporcionará indicaciones para elaborar los modelos más apropiados en cada caso.

#### 4.2. Oclusivas intervocálicas: /b/, /d/, /g/

Los fonemas /b/, /d/ y /g/ presentan siempre en italiano realizaciones oclusivas (Canepari 1979: 270). Por el contrario, en castellano conviven alófonos oclusivos con alófonos fricativos. /b/ y /d/ se realizan como oclusivas detrás de pausa y de consonante nasal, mientras que /d/ se realiza como oclusiva detrás de pausa, de nasal y de lateral (Quilis, 1999: 201). En cualquier otra posición aparecen como fricativas<sup>5</sup>. El estudiante italiano tiende a no percibir la existencia del alófono fricativo, por lo que en su actuación oral reproduce la situación de su L1 y emplea en todos los contextos el alófono

oclusivo correspondiente<sup>6</sup>. Como en el caso anterior, puede prepararse un plan de actuación en tres fases: fase de audición, fase de imitación y fase de producción libre. El objetivo preciso de este plan es en último término conseguir que el alumno realice los alófonos oclusivos y fricativos de /b, d, y g/ tal y como los realiza el hablante nativo. Para acompañar a la fase de reeducación del oído se revela muy útil un sencillo procedimiento: invitar al estudiante a colocar sus dedos sobre la “nuez”, y a pronunciar “bobo” a la manera italiana, de manera que perciba “al tacto” los dos momentos en que el aire, que durante algún tiempo queda comprimido en la cavidad bucal, sale con cierta presión (Quilis 1999: 194) al articular [b]. Invitado el estudiante a realizar “bobo” a la manera española, la percepción táctil de la pequeña “explosión” en [b] y la ausencia de tal “explosión” en [β] le servirá de confirmación de la adecuada pronunciación. Puede ser útil para el estudiante alargar en nuestros modelos la vocal previa a /b/, /d/, y /g/ ([bó:βo]) de manera que se evidencie en mayor medida la continuidad del flujo de aire emitido. Asimismo, ralentizar la velocidad de elocución favorece una disminución de la tensión, un parámetro que distingue las consonantes oclusivas (más tensas) de las fricativas (menos tensas) (Gil Fernández 2007: 151). En este sentido, nuestros modelos habrán de situar los alófonos oclusivos en sílabas acentuadas y cimas entonativas, y evitar estos contextos para los alófonos fricativos, que se verán favorecidos por una colocación al final de un contexto entonativo descendente. Cabe señalar, finalmente, que el uso de un soporte escrito durante el trabajo con los modelos orales puede ser contraproducente para el estudiante. La lengua escrita presenta entre las palabras espacios que no tienen correspondencia en la realidad física del habla, y puede oscurecer y entorpecer la percepción de los fenómenos de fonética sintáctica que convierten las consonante oclusivas iniciales de palabra en fricativas intervocálicas.

#### 4.3. *La -d final*

La realización de /b, d, g/ al final de sílaba (posición de coda) es variable: en general, no suelen pronunciarse en Latinoamérica, Andalucía y las Islas Canarias (González 2006: 89). En el español peninsular pueden no pronunciarse, ocurrir como aproximantes o incluso como fricativas sordas (Menéndez Pidal 1999 [1904], Navarro Tomás 1996 [1977]). Esta última realización es frecuente en el centro y norte de la Península Ibérica (Hualde 1989; Morris 2001). Como recuerda González (2006: 91), en español no existen muchas palabras con /b/ o /g/ en coda. Bosque y Pérez Fernández (1987) recogen más de 1.200 palabras terminadas en ‘d’, pero sólo 7 terminadas en ‘g’ y 22 terminadas en ‘b’. Si contemplamos las terminadas en ‘d’, vemos que tan solo 6 son llanas (Bosque y Pérez Fernández 1987), frente a la abrumadora mayoría de palabras oxítonas.

El docente de español a italianos, junto a las oclusivas intervocálicas arriba tratadas, detecta inmediatamente, en las producciones de sus estudiantes, la fuerte visibilidad acústica de las realizaciones de /d/ en posición final tónica. Los datos acerca de la frecuencia de de /d/ en posición final absoluta en español explican la citada visibilidad y



refrendan la elección de las realizaciones oclusivas de los hablantes italianos como uno de los problemas cuya corrección afrontamos en el presente estudio.

Cuando /d/ aparece en final de palabra tiene soluciones muy distintas. Lo más general (Quilis 1999: 219) es su pérdida, tanto en Hispanoamérica como en España, si bien en “una pronunciación cuidada la mantiene bien como oclusiva, bien como fricativa, con mayor o menor tensión” (Quilis 1999: 219). Estas realizaciones fricativas, más o menos débiles, ya eran recogidas por Menéndez Pidal (1999 [1904] 101-102). La realización más extendida en Castilla la Vieja y Madrid es [θ] (Quilis 1999: 219), y puede atribuirse el ensordecimiento (respecto a las realizaciones fricativas sonoras) a una mayor tensión articulatoria. Podríamos establecer que las posibles realizaciones de la /d/ en posición final absoluta son las siguientes:

- 1) [d], oclusiva sonora, propia de la pronunciación cuidada<sup>7</sup>.
- 2) [ð], fricativa sonora, propia de la pronunciación cuidada, menos tensa que la anterior.
- 3) [d̥], fricativa sonora débil.
- 4) [d̥̃], fricativa ensordecida débil.
- 5) [θ], fricativa interdental sorda.
- 6) [∅], cero fónico: elisión.

Teniendo en cuenta el punto 5.2 descartamos proponer [d] a nuestros estudiantes, y, a causa del limitado alcance geográfico de [θ], tampoco consideramos adecuado proponer realizaciones interdentalas. Se podría, por tanto, optar por realizaciones fricativas débiles o por la elisión. La mayor difusión de la segunda solución, así como su obvia sencillez desde un punto de vista articulatorio, la convierten en la realización que proponemos como modelo para el docente de español a itálofonos.

#### 4.4. *Cantidad vocálica*

Cualquier hablante nativo de español es, en principio, capaz de percibir que la prosodia del español diverge respecto a la del italiano. En efecto, el “pseudo-italiano” empleado para imitar a los hablantes transalpinos con fines humorísticos se caracteriza en buena medida por la presencia de un elemento característico del ritmo y la entonación italianos (Carrera 2000: 14): el llamativo alargamiento vocálico observable en términos recurrentes como *Roma* [ˈro:ma] o *Italia* [iˈta:lja]. El docente de español a itálofonos se topa con este mismo fenómeno en la interlengua de sus estudiantes, quienes transfieren un rasgo fonético propio de la L1 relacionado con los conceptos de longitud y duración y destinado a empobrecer y estigmatizar inmediatamente como extranjeras sus producciones.

Como señala Gil Fernández (2007: 63), “la longitud de un sonido y su correlato perceptivo, la *duración*, es la cantidad de tiempo empleada en su emisión, expresada por lo general en milésimas de segundo” (la cursiva es de la autora). Algunas lenguas como el inglés hacen contrastes fonémicos en términos de cantidad vocálica, de manera que existen vocales largas frente a breves en el inventario de fonemas. No es el caso del ita-

liano y el español. Una consecuencia lógica de la falta de contraste fonémico es que “toda variación que en términos duracionales experimente el segmento o segmentos deba hallarse en, si no estrecha, obvia relación con su entorno”, y es la sílaba “la unidad mínima en que pueden reflejarse estos fenómenos” (Monroy-Casas 1980: 23). En un buen número de lenguas el acento, “sensación perceptiva que pone de relieve una sílaba sobre el resto de las sílabas de la palabra” (Gil Fernández 2007: 535), “es un factor condicionante de la duración vocálica”, y “una de las manifestaciones fonéticas de aquél” (Monroy-Casas 1980: 140). Tanto en italiano como en español, las vocales léxicamente acentuadas tienden a presentar una mayor duración que las átonas (Alfano *et al.* 2007, 2008, en prensa), de manera que el problema del alargamiento en la interlengua de los italófonos es una cuestión de grado: habremos de afirmar que nuestros estudiantes alargan *excesivamente* las vocales.

De los datos del estudio de Alfano *et al.* (2007, 2008, en prensa) emerge, como diferencia más relevante, que las tónicas en posición final resultan en español el 42,3% más largas que las tónicas en posición no final, mientras que en italiano son el 7,8% más breves. Sin embargo, a efectos didácticos, lo más destacado es subrayar que las vocales tónicas en interior de palabra son un 35,8% más largas que las españolas. Aun cuando las vocales tónicas finales italianas son un 12% más cortas que las correspondientes españolas, globalmente la media de la duración vocálica de las tónicas resulta sensiblemente mayor en italiano (165,9 ms) que en español (142,9 ms).

Con estos datos refrendamos la impresión acústica del excesivo alargamiento vocálico italiano y consideramos adecuado concentrar nuestros esfuerzos en el aula en reducir la duración de las vocales tónicas, preferentemente en posición no final.

En nuestro habitual programa de actuación en tres fases (audición, imitación y producción libre) damos cabida, en este caso, al uso de pares mínimos. Propondremos a nuestros estudiantes pares formados por una palabra española y la correspondiente italiana, cuando ambas difieran por la duración de la vocal tónica en sílaba no final: [‘ro:ma] / [‘roma], [i’ta:lja] / [i’talja], [‘ka:sa] / [‘kasa], [‘ra:djo] / [‘raðjo]. Los estudiantes deberán, en primera instancia, aprender a percibir la diferencia entre las dos palabras, para pasar, posteriormente, a reproducirla mediante la producción de los pares. A la hora de elaborar los modelos con los que trabajar en las distintas fases, habremos de tener en cuenta los datos relativos a la fonética combinatoria y la prosodia. Así, en nuestros modelos optaremos, en la medida de lo posible, por las vocales cerradas, /i, u/, más cortas que las abiertas; asimismo, serán favorables modelos en que la vocal tónica forme parte de una sílaba trabada, (Gil Fernández 2007: 69), siendo la consonante que sucede (y eventualmente la que precede) a la vocal tónica sorda y preferentemente oclusiva (Gil Fernández 2007: 67) en su modo de articulación y anterior en su punto de articulación (Gil Fernández 2007: 443). Será conveniente, además, proponer modelos en los que sean varias las sílabas que sigan a la sílaba tónica dentro de la palabra y el enunciado, puesto que, en razón del llamado ‘acortamiento compensatorio’, “los segmentos situados a final de palabra o de enunciado tienden a ser más largos que los emplazados en el interior de dichas unidades” (Gil Fernández 2007: 69).

#### 4.5. Cantidad y tensión. Base de articulación del español y el italiano

Los cuatro problemas hasta aquí examinados pueden ser interpretados conjuntamente, pues remiten a una misma diferencia general entre las bases articulatorias de las dos lenguas. El concepto de *base de articulación, disposición articulatoria o configuración articulatoria* hace referencia a la “disposición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión natural en una lengua dada” (Gil Fernández 2007: 537). Se trata de un conjunto de aspectos “fijados comunalmente en cada idioma”, de “hábitos adquiridos y transmitidos, herencia cultural y no biológica, thesis, no physis” (Alonso 1974: 263-264). La descripción de estas cualidades fonéticas generales de una lengua es, en buena medida, impresionística, a causa de la ausencia de evidencia cuantitativa (Gil Fernández 2007: 210), pero se asiste al desarrollo de los medios para tratar de obtener esta evidencia y para desarrollar el método científico de descripción de la base de articulación. Los ajustes que dan cuenta de la disposición articulatoria de una lengua, siguiendo a Laver (1980), pueden ser específicos de una zona o parte del tracto vocal, *ajustes localizados*, o bien *ajustes no localizados*, que afectan a todo el tracto local. Entre estos últimos se señala el ajuste vinculado a la *tensión articulatoria* (entendida como propiedad general de las emisiones en una lengua y no como tensión segmental que caracteriza determinados elementos de la cadena hablada) (Gil Fernández 2007: 213).

Es posible sostener la distinta economía de la tensión articulatoria en italiano y español. Así, Carrascón (2003: 1) mantiene que el italiano emplea una energía considerablemente mayor en la articulación de los sonidos que el español, que se traduce en una mayor tensión. Según este autor (Carrascón 2003: 2), “el fenómeno se puede identificar en las realizaciones de todos y cada uno de los fonemas comunes de los dos idiomas con mayor o menor divergencia”, pues en términos fonéticos es posible hablar de “una articulación “fuerte” del italiano frente a otra “lente” del español”<sup>8</sup>. Las divergencias fonéticas en cuanto a tensión articulatoria pueden ponerse en relación con la relevancia fonológica de la cantidad en italiano, frente a su irrelevancia en español (Carrascón 2003: 3). Como señala Martínez Celdrán (1999: 53), la duración, en sí misma, no produce tensión, pero todo incremento de la tensión lleva consigo un aumento de la duración. El italiano, que aprovecha sistemáticamente la cantidad, utilizaría para la articulación fónica una tensión mayor que el español, que no reconoce a la duración ni a la geminación un valor fonológico. Ya Jakobson y Halle (recogido en Jakobson 1962 y 1963), al señalar las características articulatorias del rasgo *tenso*, establecieron el vínculo entre tensión y cantidad:

En la producción de los fonemas flojos, el aparato fonador se comporta del mismo modo que con los fonemas tensos correspondientes, pero con una atenuación notable. Esta atenuación se manifiesta en una presión de aire más baja en la cavidad (con un cierre total de la glotis), en una deformación más leve del aparato fonador respecto a su posición neutra, central, y/o en un relajamiento más rápido de la constricción. Lo que caracteriza a las consonantes tensas es esencialmente un *mayor*

*intervalo de tiempo* pasado en una posición distante de la posición neutra; en cuanto a las vocales tensas, no solo *perseveran* en una posición como ésta, óptima para la realización de un *sonido extendido, no reducido*, sino que, además, presentan también una mayor deformación del aparato fonador. [Las cursivas son más]

Como sintetiza Carrascón (2003: 3), “en la encrucijada de tensión y cantidad se puede colocar uno de los rasgos que caracterizan el italiano de los españoles”, puesto que las cuatro interferencias en el proceso de adquisición del sistema fonético-fonológico del español que hemos examinado y que encontramos en la interlengua de los estudiantes italo-fónos podrían interpretarse como “proyecciones [...] de los paradigmas [...] fonético fonológicos, que forman la base articulatoria de la lengua materna” (Carrascón 2003: 3).

Las implicaciones didácticas de este planteamiento se articulan, a nuestro juicio, en dos direcciones: por un lado, serían de utilidad estudios contrastivos que recorrieran las divergencias fonéticas entre el español y el italiano a través del eje de la tensión y la cantidad, y que sirvieran de base para la elaboración de materiales didácticos concretos; por otro lado, y a la espera de tales estudios, el docente de ELE puede, a la hora de afrontar la corrección fonética en el aula, desplegar el eje de la tensión y la cantidad como telón de fondo más o menos explícito y vertebrador de sus actuaciones y explicaciones.

#### 4.6. *Palabras acentuadas e inacentuadas*

Quilis (1999: 388) define el acento como “rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema [...] para diferenciarla de otras unidades del mismo nivel” y se manifiesta, pues, como “un contraste entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas”. Para Gil Fernández (2007: 535), el acento es la “sensación perceptiva que pone de relieve una sílaba sobre el resto de las sílabas de la palabra”, cuya percepción obedece, fundamentalmente, a la combinación de la  $F_0$  con la duración o la intensidad (Gil Fernández 1999: 280). Todas las palabras, cuando van aisladas, se pronuncian con una determinada carga acentual o acento°. Cuando la palabra, sin embargo, se encuentra inscrita en una secuencia hablada, las cosas cambian: en la frase se percibe la presencia de sílabas tónicas en unas palabras y su ausencia en otras. Las categorías léxicas de significado pleno que transmiten información conceptual (nombres, adjetivos, verbos, adverbios y pronombres) suelen llevar acento, es decir, suelen pronunciarse como tónicas; por el contrario, las categorías funcionales que expresan relaciones gramaticales (artículos, conjunciones y preposiciones) no suelen llevarlo. Para una descripción completa de las palabras acentuadas e inacentuadas en español remitimos a Quilis (1999: 390- 395). Si bien la tipología de palabras inacentuadas en italiano es prácticamente la misma (Maggi 2007: 77), se registran en las producciones orales de los estudiantes italo-fónos frecuentes confusiones a la hora de configurar las palabras fónicas. Los errores consisten en dotar de acento fónico a palabras átonas, siendo especialmente recurrente la acentuación de conjunciones átonas: *cuando, aunque, pero...* Si bien en algunos casos resulta posible rastrear la interferencia de la L1, en otros casos consideramos que se trata de una dificultad ligada a la falta de fluidez del aprendiente: la insegu-

ridad y el fuerte grado de monitorización lleva a elocuciones *palabra por palabra* que se prestan a la sobreabundancia de acentos fónicos. Consideramos necesario, en consecuencia, actuar con cautela en el aula, para evitar corregir presuntos errores de acentuación allí donde simplemente existen elocuciones vacilantes. La experiencia en el aula indica que aunque los estudiantes italófonos, por lo general, perciben sin mayores problemas el carácter átono o tónico de los segmentos, experimentan dificultades a la hora de reproducir secuencias que acumulan diversas sílabas átonas consecutivas, como *porque cuando tu padre nos hablaba*. En estos casos, el estímulo visual resulta de gran ayuda:

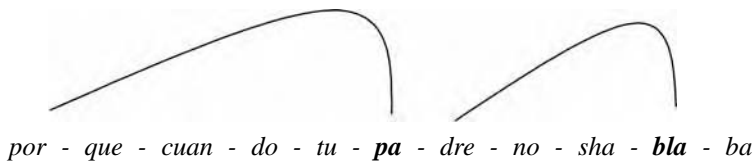


Figura 1. [*porque cuando tu padre nos hablaba*].

La línea curva es un recurso didáctico que pretende ilustrar al alumno cómo *la intensidad de la voz busca la sílaba tónica*, como una ola que se lanza hasta romper en *pa* y en *bla*: se trata de una fórmula intuitiva, y no de una descripción fonética (ya que la intensidad/energía sonora viene determinada por otros factores, además de la tonicidad), pero se ha revelado muy útil en nuestra experiencia en el aula. Una vez trabajada la fase de percepción, mediante la correspondiente audición de *input* que contenga las palabras españolas que suelen propiciar errores, la fase de producción controlada podría comenzar con secuencias que acumulen pocas sílabas átonas consecutivas, para ir gradualmente aumentando la dificultad. Una dosis relativamente pequeña de práctica mecánica y una gran dosis de *input* auditivo pueden ser suficientes para situar la dificultad en vías de solución.

La importancia de eliminar los problemas relativos a la acentuación radica en las repercusiones que ésta tiene en la entonación. Cuando las palabras acentuadas se combinan con las átonas se constituyen *grupos fónicos*, considerados unidades rítmicas y entonativas de bajo nivel (Gil Fernández 1999: 283). Si el acento es el fenómeno lingüístico que pone de relieve unos segmentos frente a otros, el ritmo es la recurrencia temporal de estos segmentos o, en palabras de Gil Fernández (1999: 545), la “sensación perceptiva provocada por la sucesión de determinados elementos en periodos regulares de tiempo”. Si bien el correlato perceptivo fundamental de la entonación son las variaciones relevantes de tono, y el correlato acústico son las variaciones de la frecuencia fundamental, factores acústicos asociados a variables prosódicas como el acento desempeñan un papel en su percepción (Gil Fernández, 1999: 333), como puede apreciar fácilmente el docente de español a italófonos: los errores en la acentuación desnaturalizan considerablemente la entonación de los estudiantes.

## 5. CONCLUSIÓN

El análisis contrastivo del italiano y el español permite descubrir la diferencia básica que vertebra buena parte de las divergencias fonéticas entre ambas lenguas: la tendencia a una mayor tensión articulatoria por parte del italiano (entendida como propiedad general de las emisiones en una lengua y no como tensión segmental que caracteriza determinados elementos de la cadena hablada) (Gil Fernández 2007: 213), que suele repercutir una mayor duración de determinados segmentos. Partiendo fundamentalmente de este potente concepto, el docente de español a itálofonos, limitado en el aula por la escasez de tiempo y medios técnicos, puede poner en marcha una estrategia precisa para mejorar a corto y medio plazo la corrección fonética de sus estudiantes. Los cinco aspectos seleccionados en esta propuesta pueden resultar especialmente rentables, considerando el esfuerzo invertido y la mejora obtenida. Evitando dogmatismos metodológicos, y teniendo muy en cuenta las características individuales del aprendiente, el docente de español a italianos ha de acompañar a sus alumnos en la consecución de un grado de corrección fonética en consonancia con el nivel exhibido en otras áreas de la competencia lingüística.

## NOTAS

\* Correspondencia a: Ignacio Arroyo Hernández. Università di Chieti-Pescara (Italia). Via Canto Novo 22E. 66023 Francavilla al Mare (CH). Italia. E-mail: i.arroyo@unich.it

1. Sobre el concepto de norma culta, en relación a la enseñanza del español, pueden consultarse, entre otros, las actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española ([http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica)) y el trabajo de Ávila (2003). Para un acercamiento al problema del estándar oral del español puede consultarse Carbó, C. *et al.* (2003).
2. Es interesante constatar, con vistas a futuras investigaciones, que la mayor parte de las descripciones de la interlengua española de estudiantes italianos parte de un corpus escrito, como por ejemplo la completa descripción de Sánchez Iglesias (2003).
3. Existen herramientas informáticas como la reproducción visual de ondas sonoras o las técnicas de reconocimiento de habla, presentes tanto en programas comerciales como *Tell Me More Español* o *Talk To Me Español*, de la empresa Auralog, como en programas gratuitos disponibles en la red (<http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/software.html> o <http://www.speechandhearing.net/laboratory/tools.html>) pueden ser dos direcciones útiles para obtener información así como para descargar los programas, entre los cuales *Praat* y *Wasp* puedan ser, quizás, los más difundidos).
4. Para una descripción de las variedades regionales del italiano puede consultarse Canepari (1979: 203-230).
5. Varios estudios acústicos muestran que los alófonos de las oclusivas sonoras en español son aproximantes, y no fricativos (Martínez Celdrán 1984, Romero 1995). Sobre esta debatida cuestión puede consultarse Martínez Celdrán (2008).
6. Un estudio reciente efectuado en la Universidad de Lecce (Colonna y Gili Fivela 2008) registra un 73% de las realizaciones oclusivas intervocálicas en las producciones de estudiantes italianos de español.
7. En la variedad de castellano hablada en Cataluña encontramos también realizaciones oclusivas plenas, aunque sordas: [t], como las que Quilis (1999: 219) señala en hablantes argentinos.
8. Carrascón (2003: 2) alude en este sentido al hecho de que el castellano pertenece a la Romania de sustrato celta, en la que se presenta la lenición, y no así el italiano.
9. En condiciones normales, tan sólo un grupo de palabras, los llamados adverbios en *-mente*, poseen dos sílabas tónicas, en lugar de una (Quilis 1999: 391).

REFERENCIAS

- Actas 2001. *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Universidad de Valladolid, Valladolid, 16-19 Octubre 2001*. [Documento de Internet disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_d\\_el\\_espanol/1\\_la\\_norma\\_hispanica](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_d_el_espanol/1_la_norma_hispanica)].
- Alarcos Llorach, E. 1986 (1950). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- Albano Leoni, F., y Maturi, P. 1995. *Manuale di fonetica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Alfano, I., Saby, R., y Llisterri, J. 2007. "The perception of Italian and Spanish lexical stress: A first cross-linguistic study". *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences, Saarbrücken, 6-10 August 2007*. Eds. J. Trouvain, y W. Barry. [Documento de Internet disponible en [http://homepage.mac.com/joaquim\\_llisterri/publicacions/Alfano\\_Llisterri\\_Savy\\_07\\_Perception\\_Stress\\_Spanish\\_Italian.pdf](http://homepage.mac.com/joaquim_llisterri/publicacions/Alfano_Llisterri_Savy_07_Perception_Stress_Spanish_Italian.pdf)].
- Alfano, I., Saby, R., y Llisterri, J. 2008. "Las características acústicas y perceptivas del acento léxico en español y en italiano: los patrones acentuales paroxítonos". *Language Design 9 (Special Issue 2: Experimental Prosody)*. 23-30. [Documento de Internet disponible en [http://liceu.uab.cat/joaquim/publicacions/Alfano\\_Savy\\_Llisterri\\_08\\_Perception\\_Stress\\_Spanish\\_Italian.pdf](http://liceu.uab.cat/joaquim/publicacions/Alfano_Savy_Llisterri_08_Perception_Stress_Spanish_Italian.pdf)].
- Alfano, I., Saby, R., y Llisterri, J. (En prensa). "Sulla realtà acustica dell'accento lessicale in italiano ed in spagnolo: la durata vocalica in produzione e percezione". *La Fonetica Sperimentale. Metodo e Applicazioni. 4º Convegno Nazionale AISV (Associazione Italiana di Scienze della Voce), Università della Calabria, Arcavacata di Rende (CA), 3-5 Dicembre 2007*. [Documento de Internet disponible en [http://liceu.uab.cat/joaquim/publicacions/Alfano\\_Savy\\_Llisterri\\_07\\_Durata\\_Vocalica\\_Italiano\\_Spagnolo.pdf](http://liceu.uab.cat/joaquim/publicacions/Alfano_Savy_Llisterri_07_Durata_Vocalica_Italiano_Spagnolo.pdf)].
- Alonso, A. 1974. *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, citado por Gil Fernández 2007.
- Ávila R. 2003. "La pronunciación del español: Medios de difusión masiva y norma culta". *Nueva Revista de Filología Hispánica* 51 (1). 57-79. [Documento de Internet disponible en <http://www.colmex.mx/academicos/cell/ravila/docs/Pronunciacion.pdf>].
- Bosque, I., y Pérez Fernández, M. 1987. *Diccionario inverso de la lengua española*. Madrid: Gredos. Citado por González, 2006.
- Canepari, L. 1979. *Introduzione alla fonetica*. Torino: Einaudi.
- Carbó, C., Llisterri, J., Machuca, M. J., De la Mota, C., Riera, M., y Ríos, A. 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* 17. 161-180. [Documento de Internet disponible en [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo\\_et\\_al\\_ELUA03.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf)].
- Carrera Díaz M. 2000. *Manual de gramática italiana*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.

- Carrascón, G. 2003. “Erre que erre: Observaciones de fonética contrastiva sobre las vibrantes del español y del italiano”. *Artifara, Rivista di lingue e letterature iberiche e latinoamericane* 3. [Documento de Internet disponible en <http://www.cisi.unito.it/artifara/rivista3/testi/erre.htm>].
- Colonna, E., y Gili Fivela, B. 2005. “Studio sull’apprendimento del consonantismo italiano da parte di italofofi”. *Atti del Convegno Nazionale AISV: Analisi prosodica: teorie, modelli e sistemi di annotazione*, Salerno, 30 Novembre-2 Dicembre 2005. Eds. R. Savy, y C. Crocco. Rimini: EDK. 657–682. [Documento de Internet disponible en [http://www.parlaritaliano.it/aisv2005/papers/Percezione\\_Apprendimento/Colonna&GiliFivela.pdf](http://www.parlaritaliano.it/aisv2005/papers/Percezione_Apprendimento/Colonna&GiliFivela.pdf)].
- De Dominicis, A. 1999. *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*. Bologna: Clueb.
- Flege, J. 1987. “The production of ‘new’ and ‘similar’ phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalent classification”. *Journal of Phonetics* 15. 47-65.
- Gil Fernández, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Gironzetti, E., y Pastor, A. 2007. “Por qué mi español suena a italiano. Análisis fonético contrastivo de español e italiano”. *Actas del III Foro de Profesores de E/LE, Valencia, 23–24 Febrero 2007*. Eds. M. J. Fernández Colomer, y M. Albelda Marco. 95–102. [Documento de Internet disponible en [http://www.uv.es/foreole/foro3/Gironzetti\\_Pastor.pdf](http://www.uv.es/foreole/foro3/Gironzetti_Pastor.pdf)].
- González, G. 2006. “Efecto de la posición en la oración y la frecuencia léxica en /d/ final en español del País Vasco”. *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Eds. T. L. Face, y C.A. Klee. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 89-102. [Documento de Internet disponible en <http://www.lingref.com/cpp/hls/8/paper1257.pdf>].
- Hualde, J. I. 1989. “Procesos consonánticos y estructuras geométricas en español”. *Lingüística: Revista de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)* 1. 7-44. Citado por González, 2006.
- Jakobson, R. 1962. *Selected Writings I, Phonological Studies*. Den Hague: Mouton. Citado por Quilis, 1999.
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris: Ed. de Minuit. Citado por Quilis, 1999.
- Laver, J. 1980. *The Phonetic Description of Voice Quality*. Cambridge: CUP. Citado por Gil Fernández, 2007.
- Llisterri, J. 2003. “La enseñanza de la pronunciación”. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4 (1). 91–114. [Documento de Internet disponible en [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf)].
- Maggi, S. 2007. “El italiano contemporáneo por hispanohablantes: aspectos fonológicos”. *Quaderns d’Italià* 12. 61–90. [Documento de Internet disponible en <http://ddd.uab.cat/pub/qdi/11359730n12p61.pdf>].



- Martínez Celadrán, E. 1984. "Cantidad e intensidad en los sonidos obstruyentes del castellano: hacia una caracterización acústica de los sonidos aproximantes". *Estudios de Fonética Experimental 1*. Barcelona: PPU. 71-129.
- Martínez Celadrán, E. 1998. *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Ariel.
- Menéndez Pidal, R. 1999 (1904). *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mioni, A. 1993. "Fonetica e fonologia". *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol. I. *Le strutture*. Ed. A. A. Sobrero 2002 (1993). Roma-Bari: Laterza. 101-140.
- Monroy-Casas, R. 1980. *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Navarro Tomás, T. 1982 (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- Quilis, A. 1999. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Renard, R. 1979. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Didier/Mons.
- Romero, J. 1995. *Gestural organization in Spanish: an experimental study of spirantization and aspiration*. Storrs-Mansfield: University of Connecticut, tesis doctoral. Citado por González, 2006.
- Sánchez Iglesias, J. J. 2003. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Tesis Doctoral, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Trubetzkoy, N. S. 1939. "Grundzüge der Phonologie". *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*. Trad. castellana de D. García. 1973. *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.