



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

# INTERFERENCIAS DEL ALEMÁN EN EL ESPAÑOL DE LOS NIÑOS BILINGÜES

Materiales para la pronunciación y el orden de palabras



[educacion.gob.es](http://educacion.gob.es)

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

[mecd.gob.es/](http://mecd.gob.es/)

Catálogo general de publicaciones oficiales:

[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Consejería de Educación en Alemania

Edición: Mayo 2012

NIPO: 030-12-136-8

DOI: 10.4438/030-12-136-8

Diseño gráfico: Nina Höffken [www.ninahoeffken.de](http://www.ninahoeffken.de)

Fotografías: Nina Höffken, Marisol Díaz, Martin Nehring

Autoras: Marta Saceda Ulloa, Izarbe García Sánchez, Conxita Lleó (Coordinadora)

# INTERFERENCIAS DEL ALEMÁN EN EL ESPAÑOL DE LOS NIÑOS BILINGÜES

## Materiales para la pronunciación y el orden de palabras

Marta Saceda Ulloa  
Izarbe García Sánchez  
Conxita Lleó (coordinadora)



Marta Saceda Ulloa, Izarbe García Sánchez y Conxita Lleó (coordinadora)

Ilustraciones: Nina Höffken, Marisol Díaz y Martin Nehring

Diseño gráfico: Nina Höffken, [www.ninahoeffken.de](http://www.ninahoeffken.de)

## AGRADECIMIENTOS

El proyecto T4 del Centro de Multilingüismo (Sonderforschungsbereich 538 - Mehrsprachigkeit) de la Universidad de Hamburgo, en el que las autoras Marta Saceda Ulloa e Izarbe García Sánchez han desarrollado estos materiales bajo la dirección de la Prof. Dra. Conxita Lleó, ha sido financiado entre marzo de 2007 y febrero de 2010 por la Deutsche Forschungsgemeinschaft y apoyado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berlín. Además, ha disfrutado de dos ayudas de la Dirección General de la Ciudadanía Española en el Exterior (Programa: Proyectos e Investigación, Ref. Exp. N° 3.121/08 y N° 3.146/09).

T4 agradece a Clara Corrales y a Julia Gómez su colaboración en estos materiales y a Soledad Luque y Juana Gil por sus comentarios y sugerencias en la parte de pronunciación. Damos las gracias también a Harun Xhaferi por su ayuda en la maquetación final de este libro y a Oliver Lehrbaß por el tratamiento de los audios.

Asimismo, agradecemos la colaboración desinteresada de todos los niños que han participado en este estudio y a sus padres, que han realizado un considerable esfuerzo para que podamos grabar a sus hijos.

Por último, queremos agradecer muy especialmente a las personas que voluntariamente han prestado su voz para realizar los materiales de percepción. Por orden alfabético son: Pau Andrés Castellanos, Laia Bataller, Ariadna Benet, Alejandra Blanco, Imke Borchers, Mar Brandenburg, Henry Bruggey, Nathalie Bruggey, Lucas Cambra, Chano Cereceda, Susana Cortés, Martin Elsig, Jéssica Gómez, Daniel González, Miguel González, Florian Gruhl, Johanna Lange, Tatjana Lein, Georg Maier, Regine Meyer, Martin Nehring, David Pardo, Birte Pawlack, Nuria Polo, Martin Rakow, Esperanza Ulloa, María Eugenia Ulloa, Dörte Utrecht, Genís Ventura, Jorge Vega, Aarón Vidal y Aleksandra Zaba. También queremos dar las gracias a Xan de Xantataxán por colaborar con nosotros en la tarea "El arte del reciclaje".

## ÍNDICE

<b>DE LA PALABRA A LA FRASE</b> .....	7
<i>Conxita Lleó</i>	
<b>MATERIALES PARA MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN</b> .....	17
<i>Marta Saceda Ulloa</i>	
UNIDAD 1. HABLAN ‘A GOLPES’: EL ENLACE .....	23
UNIDAD 2. “COGER RANAS” O “COGEA GANAS”: LA FAMOSA ‘ERRE’ .....	43
UNIDAD 3. “UN GORRO” O “UN CORRO”: /b, d, g/ vs. /p, t, k/ .....	71
UNIDAD 4. LA ‘A[W]EJA’ O ‘LA A[β]EJA’: LAS APROXIMANTES [β, ð, γ] .....	103
TAREA DE REPASO 1 (EL ENLACE Y LA ‘ERRE’)   EL ARTE DEL RECICLAJE .....	125
TAREA DE REPASO 2 (OCLUSIVAS Y APROXIMANTES)   UN REGALO MUY ESPECIAL .....	129
FICHAS Y VIÑETAS .....	133
SOLUCIONES Y TRANSCRIPCIONES .....	171
APÉNDICE .....	199
<b>MATERIALES PARA PRACTICAR EL ORDEN DE PALABRAS</b> .....	203
<i>Izarbe García Sánchez</i>	
UNIDAD 1. “UN ROJO BAÑADOR”: EL ORDEN DE PALABRAS EN LA FRASE NOMINAL .....	207
UNIDAD 2. “QUIERO ESO COMER”: EL ORDEN DE PALABRAS EN LA FRASE VERBAL .....	219
FICHAS Y SOLUCIONES .....	227
<b>BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS</b> .....	265

# De la palabra a la frase: Pronunciación y orden de las palabras en la frase

## 1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual la mayoría de seres humanos hablamos y entendemos más de una lengua, es decir, somos multilingües. No sólo en Europa, sino en la mayoría de países, no es suficiente hablar una sola lengua. Sobre todo la movilidad laboral exige el dominio de más de una lengua. Los niños y niñas españoles que nacen y viven en España suelen estar expuestos a una segunda lengua desde muy pronto, pero fuera de las comunidades balear, catalana, valenciana, gallega o vasca, esa segunda lengua —generalmente el inglés— les llega pasados los dos o tres primeros años de su infancia. No así en las comunidades autónomas que acabamos de mencionar, donde la lengua autonómica suele convivir con el castellano, de manera que los niños y niñas suelen crecer bilingües desde el comienzo, ni tampoco en el caso de los niños y niñas hijos de emigrantes que se trasladaron a otro país de habla no española, como Alemania. En Alemania viven en la actualidad unos 103.000<sup>1</sup> ciudadanos españoles, muchos de los cuales tienen hijos a los que educan en la lengua española desde su nacimiento. Estos niños están expuestos al alemán desde muy pronto, y es normal que crezcan bilingües, especialmente si uno de los cónyuges es alemán, o si asisten a un Kindergarten alemán.

Los hijos e hijas de inmigrantes españoles en Alemania tienen la suerte de ser bilingües (o a veces multilingües, si en su casa se habla también una de las lenguas autonómicas), lo cual es muy provechoso en el mundo predominantemente multilingüe a que nos referíamos al comienzo. Sin embargo, el nivel de dominio de la lengua española en estos niños presenta una amplia casuística, dependiendo de la historia lingüística personal de cada uno de ellos. Es decir, algunos de estos niños son bilingües totalmente equilibrados, en el sentido de que dominan ambas lenguas, el español y el alemán, de manera comparable. Sin embargo, algunos de ellos muestran un cierto retraso en el desarrollo del español, especialmente desde el momento en que empiezan a visitar un Kindergarten alemán. El equilibrio en el dominio de ambas lenguas depende de muchas variables, como: de la cantidad de horas en las que están expuestos a una y a otra lengua, de si los padres son los dos españoles o sólo uno lo es, de qué lengua hablan los padres entre ellos, y naturalmente de la lengua que hablan con su hijo o hija.

El dominio del español suele también verse influenciado negativamente por el comienzo de la escolarización: cuando los niños a los 6 años empiezan a ir a la escuela alemana, donde aprenden a leer y a escribir en alemán, su espa-

<sup>1</sup> Datos del 1 de enero de 2009, obtenidos del Instituto Nacional de Estadística .

ñol suele experimentar un retroceso. A los 7 (u 8 años) tienen la opción de asistir a las clases de español, ofrecidas por la Embajada de España. A comienzos del curso 2008/09 hay casi 6.000<sup>2</sup> niños de entre 5 y 9 años de madre y/o padre españoles que crecen en Alemania. Muchos de ellos, habiendo alcanzado la edad de 7 años empiezan a asistir a clase de español de las aulas ALCE. Los profesores de dichas aulas se ven confrontados por grandes retos, al tener que transmitir a esos niños conocimientos lingüísticos en un contexto multilingüe, para el cual ni la carrera de magisterio ni los medios que tienen a su disposición les ofrece una preparación adecuada. Es decir, en el caso más “normal” los maestros enseñan el español oral y escrito a niños que han estado expuestos a la lengua española desde su nacimiento, en un contexto generalmente monolingüe. Pero en el caso de las aulas ALCE los maestros se ven enfrentados a niños cuyo dominio de la lengua española resulta muy variado. Además, independientemente del nivel de dominio de esa lengua, la mayoría de niños presentan casos de interferencia del alemán al español.

La interferencia se manifiesta en especial a nivel de la pronunciación. El alemán y el español poseen sistemas fonológicos distintos, y la pronunciación de los diversos sonidos es también distinta en muchos casos. Lo mismo puede decirse de la prosodia, es decir, el ritmo, la entonación y la acentuación. En estudios de la adquisición simultánea de dos lenguas se ha observado que si bien los niños desarrollan sistemas de sonidos diferentes, uno para cada lengua, dichos sistemas se comunican entre sí, es decir, se presentan muchos casos que apun-

tan a la interacción entre los dos sistemas cuyo aprendizaje tiene lugar simultáneamente, y no es extraño que los niños lleguen a soluciones de “compromiso”: producen sonidos que no son exactamente correspondientes ni a una ni a otra lengua, sino que presentan valores intermedios. Dicho de otra manera, la fonética y la prosodia de una lengua son muy vulnerables a la influencia de otra lengua, en contacto con la cual se desarrollan simultáneamente, en el individuo bilingüe. Además, hay que tener en cuenta que la fonética no suele constituir uno de los focos de la formación escolar. A menudo, los maestros se centran en otros temas que parecen más urgentes, y dejan pasar errores de pronunciación, que o bien pasan inadvertidos, o para los que el maestro no dispone de una buena receta para su corrección. Sin embargo, el aprendizaje de la lectoescritura depende en gran medida de la fonética, de manera que el no tratar de mejorar el dominio fonético del español en estos niños puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje de la escritura.

La interferencia, si bien es muy clara en la fonética, no se limita a ésta, sino que también aparece a otros niveles, como es el del orden de palabras, en aquellos casos en que las dos lenguas responden a principios distintos, por ejemplo, según la lengua se rija por el orden núcleo seguido de complemento, o núcleo precedido de complemento.

Con este pequeño manual intentamos identificar, en los niños y niñas que crecen bilingües con el español y el alemán en Alemania, las áreas de la lengua española, tanto en la fonética como en la sintaxis, que son más vulnerables a la

<sup>2</sup> *Ibidem*.

influencia o transferencia negativa del alemán. Describiremos los fenómenos y sus causas, y a continuación presentaremos una serie de fichas y de propuestas de ejercicios que asistan al profesor de las aulas ALCE en su tarea diaria de educar a esos niños bilingües en el ámbito de la lengua española. Con ello deseamos contribuir al esfuerzo colectivo tendente a mejorar el dominio de la lengua en el menor tiempo y con el menor esfuerzo posibles.

## 2. IDENTIFICACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL ALEMÁN EN LA PRONUNCIACIÓN

Son muchos los fenómenos fonéticos y prosódicos de la lengua española que pueden verse afectados por la pronunciación del alemán como lengua dominante, teniendo en cuenta que el alemán es la lengua hablada en la sociedad en su totalidad, a menudo fuera de la familia, y en la escuela, una vez los niños y niñas son escolarizados, al alcanzar la edad de 6 años. Aquí nos centraremos en los fenómenos más “audibles”, que le dan al niño bilingüe un “acento extranjero”, en este caso un “acento alemán”.

### 2.1. VOT O TIS (TIEMPO DE INICIO DE LA SONORIDAD)

Clasificamos los sonidos de una lengua en consonantes y vocales, según se produzcan con algún tipo de obstáculo, en el caso de las consonantes, o simplemente utilizando la boca como resonador, en el caso de las vocales. En la articulación de las consonantes distinguimos el punto de articulación (labiales, coronales, dorsales, etc.) y el modo de articulación, según el obstáculo comporte una interrupción de la salida del aire de la boca, en el caso de las oclusivas, o una fricción continuada, en el caso de

las fricativas o continuas. En este último caso se distinguen las propiamente fricativas de las aproximantes, según presenten una verdadera fricción o se produzcan por un ligero acercamiento de los articuladores, que no llega a producir fricción. En esta sección nos ocupamos de las oclusivas y en la sección siguiente de las aproximantes o espirantes.

Las consonantes oclusivas presentan dos variantes tanto en español como en alemán, según la participación de las cuerdas vocales: sordas /p t k/ y sonoras /b d g/. Además se producen en tres posibles puntos de articulación: labiales /p b/, coronales /t d/ y dorsales /k g/. Las llamadas coronales son dentales en español y alveolares en alemán, aunque excepcionalmente algunos hablantes las producen en la zona dental; las dorsales son las tradicionalmente llamadas velares en ambos idiomas. La diferencia más notable entre las oclusivas del español y del alemán tiene que ver con el TIS o Tiempo de inicio de la Sonoridad (llamado VOT en inglés).

La Fig. 1 (cedida por Rakow & Lleó 2008) muestra de manera esquemática los tres tipos de TIS que se dan en las dos lenguas. El VOT cero resulta de iniciar la vibración de las cuerdas vocales, es decir, la producción de la vocal, que comporta vibración de la glotis, en el mismo momento en que la consonante oclusiva explota, es decir, en el momento en que los dos articuladores, por ejemplo los labios en las bilabiales, se separan. Es el tipo de TIS que se produce al articular las oclusivas sordas en castellano (por ejemplo, /p/ española) o las oclusivas sonoras en alemán (por ejemplo, /b/ alemana). En el TIS positivo la vibración de las cuerdas vocales se inicia cuando han pasado unos 70 ms después de la explosión de la oclusiva; se produce en alemán, al articular las oclusivas sordas en ciertas posiciones, por ejemplo /p/, en el ata-

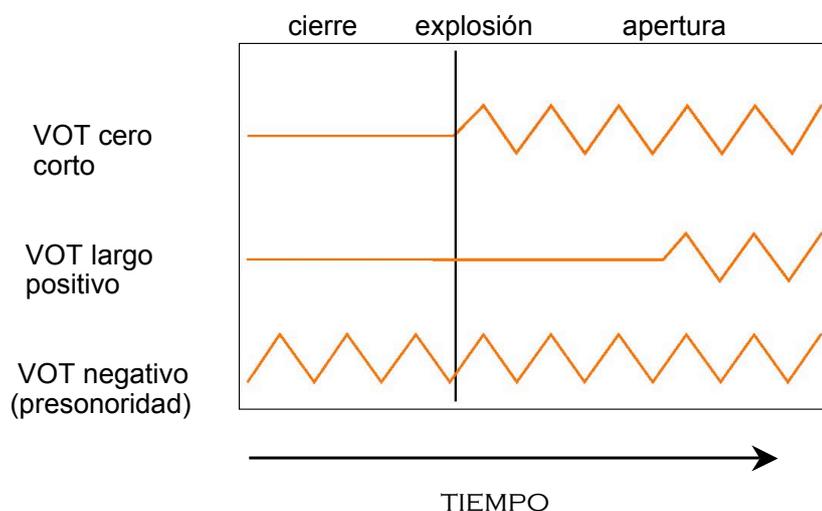


Fig. 1 Tiempo de Inicio de la Sonoridad

que de una sílaba tónica; durante el tiempo en que la sonoridad tarda en producirse, en alemán suele juntarse aire detrás de los articuladores, el cual sale repentinamente en el momento de la explosión, lo que produce la llamada aspiración. Es decir, las consonantes oclusivas sordas del alemán, sobre todo en posición al comienzo de la sílaba tónica presentan un TIS positivo, y suelen ser aspiradas. En español este tipo de consonantes no existen; pero, como luego veremos, las encontramos con relativa frecuencia en los enunciados producidos por niños y niñas bilingües, que además de hablar español hablan una lengua germánica como el alemán. Lo mismo sucede con hablantes bilingües que combinan el español con el inglés. Finalmente, el TIS negativo se produce haciendo vibrar la glotis, es decir, articulando la vocal, mucho antes de la explosión de los articuladores involucrados en la producción de la consonante. Este tipo de TIS, que recibe también la denominación de presonoridad, se utiliza en la producción de las consonantes oclusivas sonoras del español, como por ejemplo /b/, en posición inicial. En español

la sonoridad puede adelantarse muchos ms, a veces incluso 120 ms. En alemán no existe el TIS negativo o presonoridad, y como después veremos, a menudo está también ausente de los enunciados españoles de los niños bilingües de los que nos ocupamos aquí.

Resumiendo, hay por lo menos tres tipos de TIS, que se reparten diferentemente por lengua: ambas lenguas, el castellano y el alemán, seleccionan dos tipos de TIS para oponer oclusivas sordas y oclusivas sonoras, pero lo hacen de manera no coincidente. En alemán las sordas tienen TIS positivo y las sonoras tienen TIS cero, mientras que en español las sordas tienen TIS cero y las sonoras tienen TIS negativo o presonoridad. Por tanto, ambas lenguas poseen una distinción de base sonora, pero la manera como dicha sonoridad está organizada en una y otra lengua puede prestarse a confusión, teniendo en cuenta que el polo sonoro del alemán viene a coincidir con el polo sordo del español, ya que ambos sonidos se producen con TIS cero. En estos casos decimos que la realidad fonéti-

ca, como en este caso el TIS con valor cero, se utiliza para fines distintos en el sistema fonológico, puesto que en alemán ese valor fonético de cero corresponde a las sonoras y en español a las sordas.

## 2.2. ESPIRANTES

Las oclusivas sonoras, que según hemos visto en la sección anterior se producen con TIS negativo o presonoridad en castellano, no siempre son pronunciadas así, sino que alternan con consonantes aproximantes en determinados contextos. En alemán, una oclusiva sonora como /b/ es siempre una oclusiva sonora, es decir, su modo de articulación es siempre mediante el acercamiento u oclusión de sus dos articuladores, los labios. Pero en español las oclusivas sonoras /b/ y /d/ son sólo tales en posición inicial absoluta, tras consonante nasal y en el caso de la coronal /d/ tras la líquida /l/. En otros contextos, por ejemplo, tras vocal, o tras otras consonantes, las oclusivas sonoras alternan con aproximantes, es decir, su modo de articulación no es oclusivo, sino que comporta el acercamiento relajado de sus dos articuladores, los cuales no llegan a encontrarse totalmente, dejando pasar el aire en forma ininterrumpida. Este fenómeno recibe la denominación de Espirantización. La Espirantización consiste, por tanto en la alternancia de [b d g] con [β, ð, γ] en determinados contextos. La Espirantización produce las siguientes alternancias, según se presentan en (2):

(2) Distribución de oclusivas y espirantes en castellano

[b d g]	- en posición inicial
	- después de nasal
	- [d] después de /l/

[β, ð, γ]	- en las demás posiciones (después de vocal y del resto de consonantes)
-----------	--

Este proceso tiene lugar tanto dentro de la palabra, como entre palabras. Es decir, mientras que en posición inicial encontramos oclusivas, como en [b]arca, [d]enso o [g]ato, en el interior de la palabra tenemos consonantes aproximantes, como por ejemplo, lo[β]o, de[ð]o o la[γ]o. El mismo fenómeno de Espirantización tiene lugar entre el artículo y el sustantivo o entre una preposición y el sustantivo, si el artículo y la preposición terminan en vocal o en /l/ si la consonante siguiente no es coronal (en lo que suele considerarse un Grupo Clítico), como en la [β]arca, la [ð]ama, la [γ]ata o de [β]idrio, el [γ]ato, de [ð]anza. Y también al comienzo de una palabra precedida por otra palabra que termina en vocal o en uno de los segmentos aptos para producir Espirantización, en lo que suele denominarse Frase Fonológica: dar [β]uelo, niebla [ð]ensa, cuatro [γ]atos, frente a son [b]arcas, tienen [d]os, venden [g]atos, en que las consonantes iniciales de la segunda palabra son oclusivas, por ir precedidas de una palabra terminada en consonante nasal, que como hemos dicho no conducen a Espirantización.

En alemán no se da el fenómeno de la Espirantización, por lo que la influencia de esta lengua en el español de los niños bilingües puede conducir a producir todas las consonantes sonoras como oclusivas, es decir, a no alternar oclusivas con espirantes. Sin embargo, en alemán existe la fricativa labiodental sonora /v/, que a veces se confunde con la bilabial aproximante del español [β], especialmente en aquellos casos en que el sonido [β] del español se representa mediante el grafema <v>, como en la [β]aca, que se escribe la <v>aca. Es importante no confundir la fricativa labiodental sonora

/v/ del alemán con el grafema <v> del español, como p.ej. en *vaca*, cuya pronunciación es en realidad idéntica a la del grafema <b>, como p.ej. en *barca*.

### 2.3. VOCALES Y DIPTONGOS

Es bien sabido que la lengua española dispone solamente de cinco vocales, /i u e o a/, todas las

cuales pueden contrastar entre sí, tal como sucede con las palabras siguientes, en las que en la sílaba tónica aparece siempre una de las cinco vocales, insertada dentro del contexto p\_so: p[*i*]so, p[*u*]so, p[*e*]so, p[*o*]so, p[*a*]so. A continuación presentamos un simple cuadro de las vocales españolas, indicando sus características fonéticas, es decir, los puntos de los ejes (posición vertical y horizontal de la lengua) en que se producen las vocales.

Fig. 2 Vocales españolas según los ejes de posición de la lengua

Horizontal Vertical	anterior	central	posterior
alta	i		u
media	e		o
baja		a	

El español mantiene el timbre de estas cinco vocales, también en el caso de encontrarse en posición carente de acento o átona. En alemán hay quince vocales, distribuidas según los dos mismos ejes, de adelante hacia atrás y de arriba abajo: /i: ɪ y: ʏ u: ʊ e: ε ø: œ o: ɔ ə θ a:/. Uno de los aspectos más notables de las vocales alemanas, en comparación con las vocales españolas, es su reducción en posición átona. Como ya hemos dicho, en posición átona las vocales españolas, aunque suelen ser algo más breves y tienen menor intensidad, mantienen su mismo timbre que en posición tónica, en cambio las vocales alemanas modifican su timbre. Además de ser bastante más breves y mucho menos intensas, en alemán la vocal preferida en posición átona es la vocal neutra o schwa: /ə/.

Otra diferencia esencial entre el español y el alemán radica en los diptongos. Los diptongos

se clasifican según la dirección de la sonoridad, en diptongos crecientes y decrecientes. En los diptongos crecientes la sonoridad aumenta de izquierda a derecha, como en las palabras del español: p[*já*]no, p[*jé*]dra, durm[*jó*], c[*wá*]tro, m[*wé*]la. Los diptongos decrecientes presentan, en cambio, una reducción de la sonoridad de izquierda a derecha, como en: M[*aj*]te, p[*aw*]sa, p[*ej*]ne, C[*ew*]ta, b[*oj*]na. Como acabamos de ver por los ejemplos presentados, la lengua española dispone tanto de diptongos crecientes como decrecientes, mientras que el alemán dispone sólo de diptongos decrecientes, como en las palabras: auch, rauchen, ein, rein, meine, feucht. Teniendo en cuenta que los diptongos crecientes, que sólo existen en español, tanto pueden aparecer en posición tónica (piedra) como átona (piedrita), y que en alemán hay una tendencia en favor de schwa y de vocales reducidas en posición átona, los diptongos crecientes

pueden plantear problemas en la pronunciación de los niños bilingües, que luego se reflejan en la lectoescritura del español.

## 2.4. LA “R”

Además de las diferencias de los apartados anteriores, que podemos considerar estructurales, hay otras diferencias entre las dos lenguas, basadas simplemente en distintos puntos de articulación de ciertos sonidos, como la erre. En alemán hay una sola erre, que se articula como vibrante /R/ o fricativa /ʀ/ uvular, con el postdorso de la lengua contra la úvula o velo del paladar. En español hay dos erres, una vibrante simple /r/ y otra vibrante múltiple /r/. Ambas son coronales, y se articulan con la punta de la lengua contra los alveolos.

## 2.5. RESILABIZACIÓN

Universalmente se considera que la sílaba formada por una consonante y una vocal, como las dos sílabas de las palabras *dedo* o *mano*, son las sílabas preferidas por la mayor parte de lenguas del mundo. Naturalmente que la mayoría de lenguas disponen de muchos tipos de sílabas, con varias consonantes al comienzo y una o varias consonantes detrás de la vocal. Pero, en general, puede decirse que la sílaba CV está siempre presente en cualquier lengua, y que la sílaba CV se prefiere incluso sobre la sílaba V, que consta sólo de la vocal o núcleo y carece de consonante inicial o ataque. La estructura de las sílabas es más simple en español que en alemán, ya que el alemán admite hasta tres consonantes delante de la vocal (en la posición de ataque), y tres o cuatro consonantes detrás de la vocal (en la coda), mientras que en español pueden ir sólo dos delante y apenas una o excepcionalmente

dos detrás. Sin embargo, el español y el alemán comparten una característica: ambas prefieren sílabas en las que la vocal del núcleo va precedida de ataque. Es decir, ante una sílaba constituida sólo por V o por VC, ambas lenguas tienden a ocupar la posición prevocálica o ataque, en la medida de lo posible. Pero los medios que utilizan para ocupar la posición del ataque son distintos: en alemán se inserta simplemente el sonido [ʔ] o consonante oclusiva laríngea sorda, mientras que en español se prefiere pasar la consonante final o coda de la palabra anterior a esa posición de ataque; naturalmente, ello es sólo posible si la palabra que precede a aquélla que carece de ataque inicial, dispone de coda. Así, en español, una frase como: Tienen algunos objetos extraños en el armario, normalmente se pronuncia como en (1), donde los puntos indican los límites silábicos:

(1) Tie.ne.nal.gu.no.sob.je.to.sex.tra.ño.se.ne.lar.ma.rio

Es decir, la [n] final de *tienen* pasa de la posición de coda a la posición de ataque para la sílaba inicial de *algunos*; la [s] final de *algunos* pasa de la posición de coda a la posición de ataque para la sílaba inicial de *objetos*; y así sucesivamente. Este fenómeno se conoce con el nombre de Resilabización. La Resilabización del español tiene lugar entre palabras, y también dentro de la palabra, en el caso de que se unan dos morfemas, el primero de los cuales termine en consonante y el segundo empiece en vocal. En alemán, el fenómeno de la inserción de la oclusiva laríngea tiene también lugar entre palabras y en el interior de la palabra, cuando uno de los morfemas, el que lleva el acento de la palabra, empieza por vocal. En (2) y (3) se muestran estos dos fenómenos mediante ejemplos, en español y en alemán, respectivamente (+ indica linde entre morfemas; # indica linde entre palabras):

(2) Resilabización en español a) dentro de la palabra y b) entre palabras

- |    |              |             |
|----|--------------|-------------|
| a) | des+ho.jar → | de.[so].jar |
| b) | un #o.so →   | u.[no].so   |
|    | por #o.sos → | po.[ro].sos |

(3) Inserción de laríngea en alemán a) dentro de la palabra y b) entre palabras

- |    |                  |                  |
|----|------------------|------------------|
| a) | ver.+antworten → | ver.[ʔ]antworten |
|    | Ohren.+arzt →    | Ohren.[ʔ]arzt    |
| b) | Ein #Ohr →       | Ein.[ʔ]Ohr       |

## 2.6. A MODO DE CONCLUSIÓN PARCIAL

Fenómenos de la lengua española como la Espirantización (véase la sección 2.2) o la Resilabización (de la sección 2.5) se aplican a nivel de toda la Frase de Entonación, es decir, entre los constituyentes superiores de la Jerarquía Prosódica. En alemán, el fenómeno de la inserción de laríngea oclusiva que hemos visto en la sección 2.5, así como la aspiración de las oclusivas sordas, que hemos visto en la sección 2.1, tienen lugar en el ámbito de la Palabra Prosódica, es decir, en ámbitos reducidos de la Jerarquía Prosódica. Por ello, se ha propuesto que el español es una lengua agrupadora, mientras que el alemán es una lengua demarcadora (Lleó & Vogel 2004). Esta diferencia relativamente sutil entre las dos lenguas tiene consecuencias muy perceptibles en relación a la pronunciación, especialmente por lo que hace al ritmo. Por tanto, al comparar dos lenguas, como en este caso el español y el alemán, no sólo hay que tener en cuenta diferencias fonéticas como el punto de articulación de la erre (sección 2.4) o el modo

de articulación de la sonoridad (sección 2.1), así como la existencia de cierto tipo de sonidos o combinaciones de sonidos, como los diptongos crecientes (sección 2.3), sino también la alternancia de dos sonidos para constituir una categoría, como en la Espirantización (sección 2.2) y el ámbito o alcance de ciertos fenómenos, como en el caso del alemán, que se basa en ámbitos reducidos, frente al español, que tiende a basarse en ámbitos mucho más amplios.

## 3. IDENTIFICACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DEL ALEMÁN EN EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN LA FRASE

Al igual que en la pronunciación, en la sintaxis hay fenómenos como el del orden de palabras que se ven afectados por la influencia del alemán como lengua dominante. Numerosos estudios actuales sobre bilingüismo analizan la influencia de la lengua dominante en la morfosintaxis de lo que sería la segunda lengua materna de un bilingüe, que generalmente es la lengua no representada en la comunidad del hablante más allá del círculo familiar (Montrul 2006, 2004; Meisel, 2007; Rieckborn, 2006; Silva-Corvalán, 2003; Döpke, 1998). Concretamente, en relación al orden de palabras, estudios como el de Nicoladis (2006) destacan el hecho de que la colocación típica de una palabra en una lengua puede afectar a su colocación en la otra lengua. Los materiales que aquí presentamos tratan también ese fenómeno sobre la influencia que tiene el alemán como lengua dominante en el orden de palabras del español en el caso de niños bilingües que viven en Alemania. Concretamente, nos centraremos en el orden de palabras en las frases nominal (nombre y adjetivo) y verbal (verbo y complemento).

### 3.1. FRASE NOMINAL (NOMBRE Y ADJETIVO)

La frase nominal en español de nombre+adjetivo presenta en alemán el orden opuesto de adjetivo+nombre:

Eine dicke Katze  
Un gato gordo

Este orden de palabras alemán influye en las mismas construcciones en español, dando como resultado expresiones como “\*un gordo gato”.

### 3.2. FRASE VERBAL (VERBO Y COMPLEMENTO)

En la frase verbal se produce también esta influencia en el orden de las palabras, concretamente en frases con la estructura verbo+infinitivo +complemento, en las que el complemento aparece interpuesto entre el verbo y el infinitivo, como sucede en alemán:

Ich möchte das essen  
\*Quiero eso comer  
Quiero comer eso

# LA CORRECCIÓN FONÉTICA

**Materiales para mejorar la pronunciación**

Marta Saceda Ulloa

## INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos los materiales para la corrección de algunos fenómenos que en el habla de los niños y niñas bilingües se ven influenciados por el alemán. Aunque desconocamos su nombre, seguro que tras una breve explicación y después de comparar la forma española con la alemanizada podremos identificar eso que seguro ya habíamos percibido y que no habíamos podido etiquetar.

Los fenómenos que vamos a corregir son<sup>3</sup>:

1. Hablan ‘a golpes’: El enlace.
2. “Coger ranas” o “cogea ganas”: La famosa ‘erre’.
3. Un “gorro” o un “corro”: /b, d, g/ vs. /p, t k/.
4. La “aweja” o “la aßeja”: Las aproximantes [β, ð, γ].

Los materiales están diseñadas para ser utilizadas directamente. Contienen los materiales y explicaciones necesarias para su aplicación y no necesitan de experiencia previa en el campo de la corrección fonética. Lo único necesario es que seamos conscientes de la transferencia. Ésta se explica y ejemplifica con ayuda de audios en cada unidad. Además de las cuatro unidades, se incluyen al final dos tareas de repaso: la primera para el enlace y la ‘erre’ y la segunda para las unidades 3 y 4.

Para no interferir con ningún otro contenido hemos recurrido a algunos temas transversales del currículo de Primaria: Educación para la salud, el Reciclaje y Educación para la integración. Sin embargo, podemos adaptar las fichas muy

fácilmente a los contenidos que estemos tratando en clase y crear otros modelos óptimos para la corrección. Hemos tratado de que las actividades sean -en la medida de lo posible- amenas, interactivas y que posibiliten el movimiento controlado de los niños y niñas.

Cada unidad de corrección tiene dos partes. En la primera se explica qué es lo que se pretende corregir y por qué. Además, se marcan los objetivos, la gradación que se va a seguir y se dan pautas sobre cómo crear modelos óptimos de corrección si se desea adaptar los contenidos a otra área curricular. La segunda parte es propiamente la corrección. Está estructurada en sesiones de entre 15 y 30 minutos. El orden de los ejercicios es el que consideramos óptimo, puesto que siguen una gradación tanto en las destrezas implicadas (percepción, producción guiada y producción semiguada) como en el grado de dificultad. Sin embargo, siempre podemos saltarnos ejercicios que consideremos innecesarios para nuestro grupo, realizar ejercicios sueltos, adaptarlos, etc., según nuestras necesidades.

A continuación vamos a explicar la lógica de la corrección para que podamos aplicarla sin dificultades y le perdamos el miedo. Cuando corrijamos no necesitamos explicar procesos fonológicos o de detalles fonéticos porque los escolares no son fonetistas. Dejaremos que sus oídos y su tracto vocal hagan este trabajo. Pero

<sup>3</sup> Elegimos estos fenómenos porque, en los análisis que el proyecto T4 ha realizado, son los más afectados por la influencia del alemán. El proyecto de investigación T4: “Investigación para el apoyo a las clases complementarias de español en Alemania”, se llevó a cabo entre 2007 y 2010 en el Centro de Investigación del Multilingüismo de la Universidad de Hamburgo.

nosotros tenemos que estar informados de qué es lo que pasa y por qué. Nos será muy útil comparar ambas lenguas, identificar las diferencias y aprender a oírlas con ayuda del CD de audio adjunto. Lo que necesitamos saber para ayudar a nuestros alumnos a mejorar su pronunciación está explicado y ejemplificado en la primera parte de cada unidad.

Antes de iniciar la corrección evaluaremos informalmente al grupo para saber quiénes tienen dificultades y dónde. Para ello les haremos repetir unas frases que nos servirán para hacernos una idea rápida de las necesidades de la clase. Después de esta evaluación, nos dedicaremos a las destrezas perceptivas con ayuda del CD adjunto. Se trata de ejercicios de imitación, de clasificación y de reconocimiento de sonidos. Pretendemos enfocar la atención de los alumnos SOLAMENTE a la forma sonora del español. No queremos hacer actividades de comprensión en las que la atención se desvíe de la forma, por lo menos al comienzo. Es importante que el niño y la niña aprendan a escuchar, no sólo para entender lo que se dice sino para aprender cómo se dice (Gil, 2007).

El primer objetivo será sensibilizar al grupo sobre las diferencias entre las dos lenguas. Para conseguirlo haremos una comparación acústica de ambas de una manera sencilla y amena. Comenzamos apoyándonos en la lengua dominante de los niños y niñas; el alemán<sup>4</sup>. Vamos a mostrarles cuáles son los errores que comete un hispanoparlante cuando habla alemán, porque el error que cometen ellos va justamente en la dirección contraria. Después, intercalaremos hablantes españoles y alemanes hablando

en español para ver si saben quién es quién. A veces trabajaremos con pares de palabras (una española y una alemana) que suenen lo más parecido posible y les preguntaremos qué palabra es española y cuál alemana. Una vez son sensibles a la diferencia entre ambos idiomas, les pediremos que atiendan a un sonido específico y reaccionen a su presencia (o ausencia)<sup>5</sup>. No es necesario que las palabras existan. Se puede trabajar con palabras inventadas o logatomos, que tienen la ventaja de que el alumno no tratará de entenderlas.

En muchos de los ejercicios hemos querido dejar abierta la forma de responder, porque pensamos que a veces un poco de movimiento o actividad motora les viene bien a los alumnos (sobre todo si han estado ya todo el día sentados en el colegio). Sin embargo, esto no siempre es posible, porque a veces las respuestas o reacciones han de ser más controladas. Así que, antes de comenzar la audición es necesario que acordemos con el grupo cuál será la manera de responder y también hacer un ensayo previo con los dos primeros estímulos. El abanico de posibilidades es enorme y, en última instancia, depende de las circunstancias de la clase. Algunos ejemplos de actividad son:

- Levantar un brazo cuando...
- Levantarse de la silla cuando...
- Correr hacia una pared, la puerta, etc. cuando...
- Contestar oralmente después de cada palabra
- Contestar por escrito

<sup>4</sup> Como los niños y niñas entienden el léxico, dominan la pronunciación y no les cuesta esfuerzo prestar atención, pueden enfocar toda su atención justo donde lo necesitamos.

<sup>5</sup> Encontraremos otras muchas ideas para trabajar la percepción en el libro de Juana Gil (Gil, 2007).

## ➤ Contar las veces que... y dar una respuesta global

En el área de producción no vamos a trabajar con sonidos aislados, sino con palabras y frases sencillas. Cuando tenemos dificultad para pronunciar un sonido en una lengua extranjera, ese sonido nos resulta más fácil (o difícil) en algunas palabras y posiciones que en otras. Por eso utilizaremos esos contextos donde la producción de cierto sonido sea más fácil. Estos modelos óptimos que facilitan la producción correcta pueden ser contruidos a partir del sistema verbotal<sup>6</sup> y los encontraremos en la sección 6 de la primera parte de cada unidad. Como apoyo visual en la corrección fonética utilizaremos una serie de símbolos gestuales adaptados de Fernández García (1993). Con estos gestos, más o menos icónicos, pretendemos focalizar la atención del niño y la niña hacia los parámetros afectados en los distintos sonidos. Estos gestos los podemos utilizar durante toda la unidad cuando aparezcan los sonidos meta y nos serán muy útiles cuando queramos corregir una producción errónea de una manera rápida y discreta (incluso fuera de la unidad). Además de estos gestos, las producciones se acompañarán de un movimiento corporal en consonancia con las características del sonido (p. ej. una /b/ es más relajada en español que en alemán, y se acompañará de movimientos relajados o suaves). Con ambos recursos pretendemos que el alumno se cree una imagen del sonido que le facilite la producción.

Comenzamos la producción poniendo los articuladores activos (la boca, los labios, la lengua...) en el lugar donde deben estar y con la presión con la que deben articularse. Para conseguirlo nos vamos a valer de herramientas que nos ofrece la logopedia en forma de juegos con velas a las que hay que soplar pero no apagar, de papeles que no hay que mover, de bolitas que también hay que soplar<sup>7</sup>. Para el trabajo con palabras utilizamos una técnica llamada *pronunciación matizada*, que consiste en sustituir ese sonido difícil por uno cercano que comparta lo máximo posible con el sonido meta y que se distancie, asimismo, lo máximo posible del error del niño. Por ejemplo, para llegar a 'r' pasaremos por 'd' porque se producen en el mismo lugar del tracto vocal y no en la úvula o campanilla como en alemán. Después de trabajar con palabras se irán introduciendo frases simples hasta llegar a una estructura más o menos compleja. Una de las técnicas que tenemos para trabajar las frases es el *escalonamiento o segmentación regresiva o progresiva*<sup>8</sup>. En última instancia, lo que pretendemos con la corrección es provocar en el alumno reacciones semiespontáneas que favorezcan el uso de los sonidos aprendidos y que posibiliten su generalización a situaciones semejantes. Por eso, al final de la unidad, pasaremos de trabajar con frases a trabajar con pequeños textos o diálogos.

En algunos fenómenos no podemos dejar de lado la influencia que tienen en la lectoescritura. Los niños y las niñas hacen la conversión

<sup>6</sup> El método verbotal fue desarrollado por el profesor Guberina como método de rehabilitación para sordos. Posteriormente, la Universidad de Mons lo desarrolló para el aprendizaje de segundas lenguas. Para una introducción al método se puede visitar la página Web de Joaquim Llisterra que encontraremos en el apartado de *Bibliografía y Recursos*.

<sup>7</sup> En el trabajo de investigación de Soledad Luque (Luque Delgado, 2008) encontraremos mucha información sobre herramientas del ámbito de la logopedia adaptadas a la enseñanza de la pronunciación.

<sup>8</sup> Esta técnica consiste en dividir el enunciado en segmentos más pequeños e ir construyéndolo gradualmente, empezando por el principio (escalonamiento progresivo) o por el final (escalonamiento regresivo) (Gil, 2007). Normalmente el escalonamiento implica grupos fónicos pero en estas fichas no hemos respetado esa división.

grafema-fonema (letra-sonido) siguiendo las reglas del alemán. Por ejemplo, cuando escriben “basdelidos” en vez de “pastelitos” están asimilando los sonidos españoles /p, t, k/ al alemán. Como en alemán los sonidos /p, t, k/ son

más tensos que en español y se suelen producir con aspiración, interpretan que se trata de /b, d, g/. Para estos fenómenos incluimos actividades que sirvan de puente entre el sonido y la grafía.

**UNIDAD 1**

# **HABLAN 'A GOLPES'**

**EL ENLACE**

## HABLAN 'A GOLPES'

### 1. ¿QUÉ QUEREMOS CORREGIR?: EL ENLACE

Al decir “Es un hombre”, los hispanoparlantes encadenamos las palabras (Harris, 1983 y Hualde, 1992) y lo que en realidad decimos es [‘e.su.’nom.bre]<sup>9</sup>. Sin embargo, los niños y las niñas bilingües no realizan este enlace y oímos todas las palabras por separado (algo así como [es.un.om.bre]). A veces, incluso, insertan una consonante o golpe glotal<sup>10</sup> (transcrito ‘?’) que suena similar al ruido que se produce cuando nos aclaramos suavemente la garganta y producen [‘es.’?un.’?om.bre]. El golpe glotal, [?], hace que percibamos más espaciado todavía algo que para nosotros está totalmente enlazado. El habla de estos niños y niñas nos resulta entonces entrecortada y poco fluida.

Para captar la diferencia entre nativos y no nativos alemanes hablando español podemos escuchar las pistas (§1, 3, 4, 5, 9, 10) del CD adjunto. También podemos visitar la Web de la Universidad de Iowa para reconocer mejor el golpe o consonante glotal típico del alemán: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/> → German → Plosive → Glottal.

### 2. ¿POR QUÉ HABLAN 'A GOLPES'?

La explicación de que el habla de los alumnos nos parezca poco fluida tenemos que buscarla en la influencia que ejerce el alemán sobre el español de estos niños y niñas. Aunque las veamos escritas, en la pronunciación del alemán, no hay sílabas acentuadas que comiencen por vocal. En estas sílabas se inserta un golpe glotal [?] delante de la vocal. [?] no tiene representación ortográfica pero cumple una función gramatical muy importante: indicar cuáles son los límites de morfema (Wiese, 1996). Por ejemplo, en las palabras *verabreden* (‘citarse’) y *Uroma* (‘bisabuela’) se inserta [?] al principio del morfema que comienza por vocal (el prefijo ‘ab’ y el sustantivo ‘oma’). Como resultado su pronunciación es [ver.?ab.ʁe.den ] y [uʁ.?o.ma] y no [ve.ra.bʁe.den ] y [u.ʁo.ma] como tenderíamos a pronunciarlo los hispanoparlantes (en §1 del CD adjunto podemos escuchar esa diferencia). El golpe glotal impide el enlace de la vocal con los sonidos que la preceden.

En español, sin embargo, cuando una palabra comienza por vocal tiende a encadenarse con la palabra anterior (p. ej. “es un hombre” se pronuncia [e.su.nom.bre]). Los límites de las palabras se difuminan por este enlace que pue-

<sup>9</sup> El punto señala el límite de las sílabas.

<sup>10</sup> El golpe glotal es una consonante sorda que se produce en las cuerdas vocales bloqueando el paso del aire que se acumula bajo la glotis (el área ubicada entre las cuerdas vocales). Este cierre va seguido por una apertura brusca de las cuerdas vocales. A causa de ese *exceso de tensión*, la vocal se produce con una ligera explosión y esto hace que se perciba un pequeño ruido glotal al principio de la emisión vocálica. Es como si nos llenamos los mofletes de aire y cerramos los labios para que no escape. Presionamos ese aire hacia los labios y los abrimos bruscamente. Se produce una explosión, ¿verdad?

de ser de dos tipos<sup>11</sup>. El **enlace consonántico** se da cuando la consonante final de una palabra se une a la palabra siguiente si ésta comienza por vocal (como en [e.su.nom.bre]). En el **enlace vocálico** la vocal final de una palabra y la vocal inicial de la siguiente palabra (por supuesto si empieza por vocal) tienden a pronunciarse como un diptongo si las vocales son diferentes o reducirse a una única vocal sobre todo cuando éstas son iguales. A este proceso se le llama sinalefa: p. ej. “para Antonio”, “para Isabel” y “para Elisa” en habla coloquial se pronuncian ‘pa.ran.to.nio’, ‘pa.rai.sabel’ y ‘pa.rae.lisa’<sup>12</sup>. Si el proceso anterior ocurre dentro de una misma palabra hablamos de sinéresis: p. ej. ‘toalla’ [toa.la] (Navarro Tomás, 1918; Gili Gaya, 1966) y Quilis, 1992). Estos enlaces se producen a lo largo de toda la frase (si no hay pausa), contribuyen al ritmo típico del español y son obligatorios en ciertos contextos como entre el artículo o preposición y el sustantivo. Generalmente sólo se omiten cuando leemos palabras aisladas o queremos enfatizar una palabra.

### 3. CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS

- Darnos cuenta de que el español enlaza las palabras mientras que el alemán las separa
- Aprender a percibir cuándo hay enlace y cuándo no

- Eliminar la consonante glotal en el mayor número de contextos
- Producir enlaces consonánticos
- Producir diptongos o reducciones a una vocal en los enlaces vocálicos

### 4. CÓMO REALIZAR LA CORRECCIÓN

Esta unidad está diseñada para que su aplicación resulte sencilla aunque no tengamos experiencia en la corrección fonética y sea la primera vez que reflexionamos sobre las diferencias entre el enlace español y la separación entre morfemas típica del alemán. Contiene todos los materiales y explicaciones necesarias para el profesor y la profesora. Los escolares no necesitan oír las explicaciones teóricas. Sus oídos y su boca harán este trabajo.

Si deseamos adaptar los materiales, podemos utilizar los ejercicios de percepción que se realizan con el CD adjunto y crear otros estímulos a partir de nuestras necesidades. En el apartado 6 se explica cómo crear modelos óptimos para potenciar el enlace.

### 5. QUÉ GRADACIÓN VAMOS A SEGUIR

No todos los niños y niñas van a responder igual a la corrección. No tenemos que desesperarnos

<sup>11</sup> Existe además otro tipo de enlace entre dos consonantes iguales (p. ej. [e.'lo.ro] “el loro”, [la.'se.tas] “las setas”). Este tipo de enlace no conlleva la reducción de una sílaba, ni inserción glotal por eso no lo vamos a tratar explícitamente en esta unidad pero habría que tenerlo en cuenta y corregirlo si la separación es excesiva.

<sup>12</sup> Hemos aprendido que las combinaciones entre ‘o’, ‘e’ y/o ‘a’ no forman diptongo. Sin embargo, Hualde et al. (2008) demuestran que, incluso cuando leemos, hacemos diptongos o reducimos a una vocal estas combinaciones.

si no alcanzan todos los objetivos. Si podemos hacerles conscientes de las diferencias entre el español y el alemán y aprenden a escucharlas será ya un gran paso que les permitirá ir auto-corrigiéndose.

Como ya hemos dicho, el golpe glotal impide el enlace y, por tanto, es lo primero que vamos a tratar. Después seguiremos el camino hasta conseguir enlazar. El orden que recomendamos es el siguiente<sup>14</sup>:

1. Eliminación del golpe glotal y enlace dentro de la palabra (p. ej. teatro, deshacer, cumpleaños, poeta, ahora, bisabuela).
2. Eliminación del golpe glotal y enlace entre artículo/preposición y sustantivo (p. ej. en Alemania, el árbol)
3. Eliminación del golpe glotal y enlace entre sustantivo y adjetivo o verbo y complementos (p. ej. osos azules, ven a mi casa)

### CÓMO CREAR MODELOS ÓPTIMOS PARA DIFICULTAR EL GOLPE GLOTA Y POTENCIAR EL ENLACE

Si seguimos esta unidad, podemos saltarnos este apartado, porque los modelos ya están incluidos. Si queremos adaptar la corrección a otros contenidos, nos puede ser de ayuda saber cómo crear esos modelos. Las palabras que utilizemos en la corrección no tienen por qué ser palabras reales. Podemos utilizar logatomos o palabras inventadas. En las primeras fases de la corrección es incluso mejor, porque así el significado no desvía la atención de los ejercicios de pronunciación.

*¿Con qué sonidos hay que combinarlo?* El golpe glotal conlleva una gran tensión. Por tanto, utilizaremos palabras con sonidos relajados para evitar que aparezca. En estas palabras las vocales serán preferentemente /a/ y /o/ y las

consonantes serán sonoras como /l/, /m/, /n/ y /r/. De estas combinaciones obtenemos palabras, existentes o no. Por ejemplo:

<i>Omó</i>	<i>Alo</i>	<i>Ama</i>	<i>Ana</i>	<i>Aro</i>	<i>Ora</i>
<i>Ala</i>	<i>Ara</i>	<i>Oro</i>	<i>Año</i>	<i>Amor</i>	<i>Aarón</i>
<i>Allí</i>	<i>Hola</i>	<i>Herida</i>	<i>Amarillo</i>	<i>Oliva</i>	<i>Olilla</i>

*¿En qué posición de la palabra?* Al comienzo de la corrección, intentaremos que la vocal inicial esté en sílaba no acentuada, porque en alemán son las sílabas acentuadas las que insertan necesariamente un golpe glotal que impide el enlace (p. ej. amor, allí, olilla, omó, amarillo). Después pasamos a vocales iniciales acentuadas (p. ej. hola, Ana, oro, año, alma).

*¿En qué posición de la frase?* Preferentemente insertaremos nuestros modelos óptimos al final de la oración enunciativa y al principio de la interrogativa, porque en esas posiciones la

<sup>13</sup> El subrayado indica las uniones pertinentes en cada condición.

entonación es descendente, por lo que tienden a ser menos tensos (p. ej. *Me curo la herida, ¿Has oído lo que dice?*).

¿Con qué velocidad? Podemos retardar exageradamente la emisión para hacer obvias las uniones silábicas. ¡Ojo! Sin pausas.

¿Con qué gesto<sup>15</sup> señalamos que hay enlace? Con los dedos índices unidos en forma de gancho y apoyados en el cuello se realiza un movimiento hacia delante. Este gesto lo utilizaremos durante toda la unidad cuando queramos indicar que hay un enlace o corregir una producción errónea de manera rápida y discreta (incluso fuera de esta unidad).



Fig. 1 Gesto para el enlace

¿Con qué tipo de movimientos corporales?

Como nuestra meta es relajar, los movimientos van a ser suaves, lentos y pesados. Pasarán de una posición relativamente tensa a una posición relajada (p. ej. dejar caer los brazos alzados, agacharse...).

## 7. ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y TEMPORAL

Como unidad temática para la corrección del enlace hemos elegido *La prevención para la salud*. Creemos que un tema tan neutro puede facilitar su aplicación en distintos niveles de educación Primaria y adaptarse a cualquier momento de la actividad escolar sin interferir en ella.

La unidad que aquí se presenta está dividida en seis sesiones de entre 15 y 30 minutos. Comienza por las destrezas perceptivas y articulatorias y acaba por la producción más o menos libre. Aunque está estructurada en varias sesiones, éstas no son fijas y se pueden adaptar, reducir o ampliar. Los ejercicios son independientes y los podemos utilizar o no, según las necesidades del grupo.

## 8. QUÉ NECESITAMOS PARA LA CORRECCIÓN

- Entender por qué hablan 'a golpes'
- El CD adjunto y un reproductor de CD
- Las fichas adjuntas
- Lápiz o boli
- La pizarra

<sup>15</sup> Adaptados de Fernández (1993).

## 1. EVALUACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN AL ENLACE TÍPICO EN ESPAÑOL

**TIEMPO:** 15 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Darnos cuenta de los problemas que tienen nuestros alumnos respecto al enlace; sensibilizarlos a este proceso típico del español

**ACTIVIDADES:**

- Evaluación del grupo
- Sensibilización al enlace

### EVALUACIÓN DEL GRUPO

Saber qué alumnos tienen más dificultades puede sernos de gran ayuda en la corrección. Comenzamos tanteando el terreno con una evaluación informal que va a consistir en hacerles repetir una frase en un corro.

#### Ejercicio 1. Repite la frase... y lo anterior

Para dinamizar la repetición podemos segmentar la frase. Leemos el primer fragmento y el primer niño o niña lo repite. Leemos el segundo fragmento y el segundo niño o niña repite el primero junto con el que acabamos de repetir y así hasta acabar la frase. Cuando completemos la frase, podemos ir restando fragmentos hasta llegar al principio.

Los posibles enlaces están marcados en negrita. Si no hay pausa, nos fijaremos en si son producidos o no o si se inserta una consonante glotal.

(A la hija de **Alba**), (le gustan las **olas**) (**y** jugar con las algas).

(Cuando sale del agua) (se tumba en una toalla) (de **osos azules**)

### SENSIBILIZACIÓN AL ENLACE

En esta fase sólo pretendemos que los alumnos sean conscientes de que hay diferencias entre el español y el alemán. Por eso no hay que explicarles nada en esta fase (y generalmente en ninguna) sino dejar que oigan y juzguen por ellos mismos. Primero les mostraremos nuestros errores hablando alemán para pasar después a la otra cara de la moneda: los suyos en español.

**Ejercicio 2 (§1). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?**

¿Cuál es el error de enlace que hacemos los hispanohablantes hablando alemán? *No respetamos los límites entre morfemas que hay que mantener bien separados.* Justo esto es lo que les vamos a mostrar en este audio. Primero escuchamos la versión correcta: la alemana, y justo después la incorrecta: la españolizada. Esta última versión es la que tienen que imitar. ¡Seguro que nos reímos un montón!

Cuando concluya la actividad, podemos preguntarles qué es lo que hace que los españoles hablen raro. Muchas veces nos sorprenderá la capacidad de análisis de estos niños y niñas.

**Ejercicio 3. Un gesto para lo que hacen los españoles**

Podemos escribir las frases "españolizadas" en la pizarra y dejar que las lean. Cada vez que haya una unión que los alemanes no hacen realizaremos el gesto para el enlace (al final de la sección 6 de esta unidad).

ALEMÁN ESPAÑOLIZADO
<i>Ben.den</i>
<i>u.nan.ge.nehm</i>
ve.ra.bre.den
au.sar.bei.ten
ve.rein
Ü.be.rall
Ei.nen.te
Ei.nau.to
da.sau.ge
da.sobst
Ei.nau.geun.dei.nohr
Wois.ter.jetzt?
Da.sau.to.is.tai.nal.te.sau.to
Sie.gib.tei.ne.nap.fe.la.nih.re.non.kel

**Ejercicio 4 (§2). ¿Quién es quién?: Texto**

Ahora vamos a escuchar un texto en español leído por hablantes nativos españoles y no nativos alemanes. La tarea consiste en clasificarlos así: en españoles o alemanes. El modo de respuesta es libre, es decir, lo tenemos que elegir con anterioridad. Encontraremos algunas sugerencias en la introducción a estas fichas para mejorar la pronunciación.

## 2. SENSIBILIZACIÓN AL ENLACE EN ESPAÑOL Y PRÁCTICA PARA ELIMINAR LA CONSONANTE GLOTA

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD y pizarra

**OBJETIVOS:** Sensibilizar al enlace español; eliminar el golpe glotal

**ACTIVIDADES:**

- Audiciones
- Prácticas para eliminar el golpe glotal [ʔ]

### SENSIBILIZACIÓN

#### Ejercicio 1. ¿Quién es quién?

Continuamos con la sensibilización a las diferencias entre el español y alemán que iniciamos en la sesión anterior. Hay tres niveles en este ejercicio, que van de la frase a la palabra, es decir, de lo más fácil de reconocer a lo más difícil. Como no hay un modo de respuesta preestablecido, lo primero que tenemos que hacer es acordar cómo tienen que reaccionar (levantándose de la silla si es español, oralmente tras cada corte, por escrito o realizando el gesto para el enlace aprendido en la sesión anterior).

*Ejercicio 1a (§3). Frases*

*Ejercicio 1b (§4). Combinaciones de dos palabras*

*Ejercicio 1c (§5). Dentro de la palabra*

### ENLACE Y ELIMINACIÓN DE [ʔ] EN PALABRAS

#### Ejercicio 2. Nos Relajamos

El golpe glotal implica tensión, así que vamos a intentar lo contrario: relajar. Comenzamos por el tracto vocal<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Estos ejercicios o praxias son típicos de la logopedia (Busto, 1995; Gallardo y Gallego, 1995; Villegas, 2004; entre otros muchos). En la página de Recursos encontraréis también direcciones de Internet dedicadas al trabajo con praxias.

*Ejercicio 2a. Inflamos y desinflamos los carrillos*

*Ejercicio 2b. Fruncimos los labios, los abrimos y los movemos a ambos lados*

*Ejercicio 2c. Masticamos un chicle imaginario mientras decimos una /m/*

*Ejercicio 2d. Resoplamos como caballos o camellos*

### **Ejercicio 3. Cereeeeeal: Enlace vocálico**

Les presentamos palabras con dos vocales contiguas, con acento en la segunda, es decir, justo donde en alemán insertarían un golpe glotal (es decir, seguramente pronunciarán: cere[ʔ]al, to[ʔ]alla, ba[ʔ]úl). Decimos esas palabras alargando exageradamente la primera de esas dos vocales contiguas. Para conseguirlo, al inspirar, tomamos mucho aire. Empezamos la palabra hasta llegar a la primera vocal del enlace y la mantenemos. Cuando ya no nos quede mucho aire en los pulmones diremos el resto. El alargamiento se puede ir reduciendo paulatinamente. Repetimos cuantas más veces mejor. En §6 encontraremos una demostración de cómo realizar la actividad para 'cereal'.

cereeeeeal → cereal  
 toooooalla → toalla  
 baaaaúl → baúl  
 peleeeear → pelear  
 aaaahora → ahora  
 cumpleeeeaños → cumpleaños

### **Ejercicio 4. Exagero mi pronunciación**

En esta actividad vamos a alejarnos al máximo del error de los escolares. Ellos insertan una consonante, el golpe glotal, entre las dos vocales. Así que crearemos un diptongo para que la consonante no tenga cabida. Poco a poco lo desharemos hasta llegar a la pronunciación normativa de nuestras palabras originales. En §7 encontraremos una demostración de cómo realizar la actividad para 'toalla'.

Muchas veces y rápido		Muchas veces y más lento		Normal
Tua.lla	→	Toa.lla	→	To.a.lla
Baul	→	Baul	→	Ba.úl
Ce.rial	→	Ce.real	→	Ce.re.al
Pe.liar	→	Pe.lear	→	Pe.le.ar
Au.ra	→	Ao.ra	→	A.ho.ra
Cum.plia.ños	→	Cum.plea.ños	→	Cum.ple.a.ños

### Ejercicio 5. Mastica mientras hablas

Vamos a 'masticar' las palabras anteriores (u otras si se os ocurren). La acción de masticar hace que la tensión de la laringe se reduzca y sea más difícil producir un golpe glotal. Después, suavizaremos poco a poco los movimientos de masticar hasta hacerlos desaparecer. El sonido no debería cambiar.

### Ejercicio 6. Deeeesagradable: Enlace consonántico

La dinámica es igual que en el ejercicio 3. A diferencia de éste, en estas palabras compuestas no hay dos vocales contiguas sino secuencias consonante + vocal. En este ejercicio tenemos que alargar la vocal precedente al enlace. ¡No hay que olvidarse de coger mucho aire! Comenzamos la palabra hasta llegar a la vocal precedente al enlace y la mantenemos. Cuando ya no nos quede mucho aire en los pulmones, diremos el resto. El alargamiento se irá reduciendo paulatinamente.

deeeesagradable	→	desagradable
maaaaalhumor	→	malhumor
maaaaeducado	→	maleducado
deeeeshacer	→	deshacer
deeeesordenado	→	desordenado

### Ejercicio 7. Bosteza mientras hablas

Antes de realizar esta actividad vamos a enseñar a los niños y niñas el gesto de enlace (al final del apartado 6 de esta unidad). Después vamos a 'bostezar' las mismas palabras del ejercicio 6 porque la acción de bostezar (igual que masticar) nos ayuda a controlar la tensión de la laringe. Siempre que lleguemos a la sílaba de unión realizaremos el gesto del enlace. Poco a poco limitamos el bostezo hasta llegar a la fonación normal pero seguiremos con el gesto.

### Ejercicio 8. Lo contrario y otra vez

Trabajamos con los prefijos 'des' y 're'. Les explicamos que 'des' niega y que 're' repite. Ahora buscamos acciones que empiecen por vocal o por 'hache'. Ellos mismos pueden elegir las, pero si no se nos ocurren otras, podemos utilizar las siguientes:

usar, hacer, ordenar, agradecer, acompañar, andar, adelantar, alejar,  
unir, amargar, oír, aburrir, imaginar, alegrar, encantar, utilizar

Elegimos una de las acciones y el prefijo deseado, diciendo por ejemplo: "Lo contrario de amargar es..." o "Volver a amargar es..." (no importa que la palabra no exista). Los niños tienen que responder alargando mucho la vocal prefijo (p. ej. Deeesamargar). Ahora nosotros repetimos sin alargamiento pero marcando mucho las sílabas: DE-SA-MAR-GAR o REA-MAR-GAR.

En las últimas palabras dejamos que ellos solos produzcan estas dos fases. Como apoyo visual utilizaremos el gesto que hemos aprendido en el ejercicio 7.

### 3. DISCRIMINACIÓN DE ENLACES Y DE LA CONSONANTE GLOTA Y PRÁCTICA CON FRASES

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Discriminar y reconocer si hay enlace; eliminar el golpe glotal

**ACTIVIDADES:**

- Prácticas de articulación
- Audiciones
- Prácticas para el enlace y eliminar el golpe glotal [ʔ] en frases

#### ARTICULACIÓN

##### Ejercicio 1. La vocal al final

Tomamos mucho aire y soplamos. Casi al final, cuando ya casi no nos quede aire, pronunciaremos una vocal muy bajito e iremos aumentando el volumen. Repetimos este ejercicio con las cinco vocales. En §8 encontraremos una demostración de cómo realizar la actividad para 'aaaaAAA'

Soplar y.... aaaaAAA  
Soplar y.... eeeeEEE  
Soplar y.... iiiiiiI  
Soplar y.... ooooOOO  
Soplar y.... uuuuUUU

##### Ejercicio 2. La vocal al final y después la palabra

El ejercicio se realiza como el anterior pero ahora vamos a producir palabras completas y el volumen de la fonación será normal.

Soplar y.... aaaaAALLÍ: Allí  
Soplar y.... eeeeEESO: Eso  
Soplar y.... iiiiiiSABEL: Isabel  
Soplar y.... ooooOLA: Hola  
Soplar y.... uuuuUSAR: Usar

## DISCRIMINACIÓN

Se trata de que perciban la presencia o ausencia de los enlaces. Comenzamos por lo más fácil, que es juzgar si dos elementos son iguales o no.

### Ejercicio 3 (§9). ¿Es igual o diferente?<sup>17</sup>

El audio presenta dos secuencias con los mismos sonidos. Unos están enlazados y los otros no lo están e insertan una consonante glotal [ʔ]. La tarea consiste en decidir si lo que oyen es igual o diferente. Cada par se presenta dos veces. Los dos primeros cortes son de prueba.

### Ejercicio 4 (§9). ¿Cuál es puede ser española?

Repetimos la audición anterior. Los niños tienen que responder cuál es la secuencia que puede ser española: la primera, la segunda o las dos (ninguna de las secuencias contiene golpe glotal). Utilizaremos los dos primeros cortes para ensayar.

## ENLACE Y ELIMINACIÓN DE [ʔ] EN FRASES

### Ejercicio 5. ¡A ver cuánto nos dura...!

Vamos a combinar dos palabras (artículo/preposición y sustantivo) que empiecen y terminen por vocal. La clave del ejercicio es alargar la vocal del artículo o de la preposición al máximo, para que el alumno no tenga suficiente aire para producir el golpe glotal. Poco a poco se va acortando la duración de la vocal hasta llegar a la duración estándar.

Para que las repeticiones no resulten tan aburridas, formamos un corro. Presentamos el modelo con la unión exageradamente alargada (lo máximo que nos permitan los pulmones) mientras se realiza el gesto del enlace durante toda la producción de la sílaba alargada. En orden, cada niño o niña tendrá que ir acortando el alargamiento poco a poco. La meta es que todo el corro pueda llegar a decir cada frase con alargamiento por lo que el primer modelo, el que demos nosotros, ha de ser extremadamente alargado.

Coooo.na.gua	→	Coo.na.gua	Con agua
Uuuu.na.dul.to	→	Uu.na.dul.to	Un adulto
tuuu.sa.mi.gos	→	tuu.sa.mi.gos	Tus amigos
Coooo.nuuuu.nhe.la.do	→	Coo.nuu.nhe.la.do	Con un helado
Eeee.nuuu.naaa.he.ri.da	→	Eee.nuu.naa.he.ri.da	En una herida

<sup>17</sup> Este tipo de actividad podemos encontrarlas en Luque (en prensa)

### Ejercicio 6. Como chicle

Mientras mascamos un chicle imaginario vamos a repetir las mismas frases del ejercicio 4. Después nos sacaremos el chicle de la boca y las volveremos a decir. El sonido no debería cambiar. Nos podemos apoyar en el gesto del enlace a lo largo de toda la actividad.

### Ejercicio 7. ¡A ver cuánto nos dura...!

Se realiza como el ejercicio 5 pero esta vez hay más distancia sintáctica y la vocal que hay que alargar es la que precede al enlace.

Somoooo.sal.tos	→	Somoo.sal.tos	<b>Somos altos</b>
Haaaa.nes.ta.do	→	Haa.nes.ta.do	<b>Han estado</b>
Te.neeee.ram.bre	→	Te.nee.ram.bre	<b>Tener hambre</b>
Tieneeee.suuuu.naaaa.migo	→	Tienee.suu.naa.migo	<b>Tienes un amigo</b>
Es.taeeee.neeee.laaaa.bión	→	Es.tae.nee.laa.bión	<b>Está en el avión</b>

### Ejercicio 8. Bostezo

Mientras bostezamos vamos a repetir las mismas frases del ejercicio 6. Después las repetimos sin bostezar. El sonido no debería cambiar.

## 4. TRABAJO CON FRASES I

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Ficha 1 y la pizarra

**OBJETIVOS:** Reconocer la presencia o ausencia de enlaces; práctica controlada y comparar la forma oral con la escrita

**ACTIVIDADES:**

- Audición
- Trabajo con frases
- Lectoescritura

### DISCRIMINACIÓN

#### Ejercicio 1 (§10). ¿Hablan bien?

Explicamos al grupo que van a escuchar a dos hermanos bilingües: una niña y un niño. Algunas veces hablan bien, porque hacen los enlaces y otras no los hacen y hablan casi como los alemanes. Cada segmento se escuchará dos veces. El modo de respuesta lo tenemos que elegir con anterioridad.

Puede ser útil para los niños y niñas saber qué es lo que dicen los niños con anterioridad. Podemos apuntarlo en la pizarra:

Los ojos
En agua
El horno
Con el papá
¿Y qué es eso?
Un oso
En el muro
Un álbum
Un avión
¿Es el agua?
Los ojos

## ENLACE Y ELIMINACIÓN DEL GOLPE GLOTAL [ʔ] EN FRASES

### Ejercicio 2. Repite conmigo

Tienen que repetir los fragmentos siguientes exactamente porque es así como lo decimos los hablantes nativos. Les damos un fragmento y los escolares lo repiten a coro. Después de cada frase uno de los niños y niñas la repetirá cambiando la emoción (tristeza, cansancio, alegría, rabia...) y los demás tendrán que adivinar cuál es.

¿Saltos?	→	¿Saltos?	→	¿Somosaltos?		
¿Nestado?	→	¿Nestado?	→	¿Ha.nes.ta.do?		
¿Namigo?	→	¿Su Namigo?	→	¿Tie.ne.su.na.mi.go?		
¿Lavión?	→	¿Ne.lavión?	→	¿Tae.ne.la.vión?	→	¿Es.tae.ne.la.vión?

### Ejercicio 3. ¿Qué estás diciendo?

Para esta actividad necesitamos la ficha 1 previamente recortada. Hay tres frases de nueve sílabas cada una. Las sílabas se han enlazado previamente.

La actividad consiste en repartir las sílabas a un grupo de niños y niñas que tendrán que leerlas por orden. En la parte superior encontramos la sílaba precedente y en la inferior el número de sílaba dentro de la frase para que podemos ordenar a los escolares. Es necesario repetirlo unas 6 veces para que cojan el ritmo. Los demás han de identificar la frase y repetirla. Lo mismo se hace con las otras dos.

### Ejercicio 4. ¿Cómo hablamos realmente?

Después de pronunciar cada frase, los mismos niños y niñas que leyeron escriben en la pizarra su sílaba separada de la del anterior por puntos o guiones. Nosotros (u otros niños y niñas) la escribiremos sin silabizar, es decir, tal y como se escribe. Entre todos compararemos las dos formas.

## 5. TRABAJO CON FRASES II

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Algo para escribir y la pizarra

**OBJETIVOS:** Práctica controlada y comparar la forma oral con la escrita

**ACTIVIDADES:**

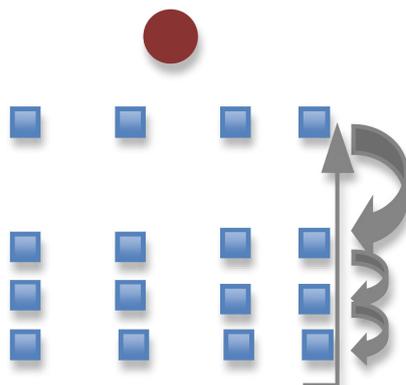
- Escalonamiento progresivo
- Comparación del habla y la lectoescritura

### ENLACE Y ELIMINACIÓN DE [ʔ] EN FRASES

#### Ejercicio 1. Repetición de frases progresivamente escalonadas

La siguiente actividad consiste en segmentar frases e ir reconstruyéndolas del principio hacia el final. Es lo que se conoce como escalonamiento o segmentación progresiva. Los modelos pueden ir haciéndose más complicados a través del número de golpes glotales posibles, así como por las posiciones en que se encuentren. La dinámica en las repeticiones puede ser variada, según las necesidades de la clase (p. ej. un alumno puede construir toda la frase o varios pueden intervenir). En las frases que hemos preparado, los fragmentos se cortan en las uniones problemáticas.

Una manera de dinamizar la repetición de frases es jugar al 'teléfono roto'. Se dividen los escolares en grupos y los colocamos en filas. Nos situamos detrás de todas las filas y la última persona de cada fila se acerca a nosotros. Entrenamos con ellas la primera parte de la frase mediante repeticiones. Regresan a su fila y repiten esa secuencia al niño o niña que ahora ocupa el final de la fila. Éstos a su vez la repiten al anterior hasta que llegue al primer miembro del equipo, que viene a nosotros para repetirnos lo que ha oído. Con estos niños y niñas, continuamos el camino a la frase con el siguiente fragmento. Así, hasta terminar todas las frases. El esquema siguiente muestra la distribución de la clase (el punto somos nosotros y los cuadrados los escolares).



Después de cada frase podemos realizar el ejercicio 5 que compara la forma oral con la escrita.

**Frase 1: Voy a coger el avión<sup>18</sup>**

Vo.ya  
Vo.ya.co.ge.re  
vo.ya.co.ge.re.la  
vo.ya.co.ge.re.la.vión

**Frase 2: He estado en una ambulancia**

Hes.ta  
Hes.ta.doe  
Hes.ta.doe.nu  
Hes.ta.doe.nu.nam  
Hes.ta.doe.nu.nam.bu.lan.cia

**Frase 3: Llamar a un adulto y ya está**

Lla.ma.rau  
Lla.ma.rau.na  
Lla.ma.rau.na.dul.toy  
Lla.ma.rau.na.dul.toy.yaes.ta

**Frase 4: Los enfermeros ayudan a los heridos**

Lo.sen  
Lo.sen.fer.me.ro  
Lo.sen.fer.me.ro.sa  
Lo.sen.fer.me.ro.sa.yu.da.na  
Lo.sen.fer.me.ro.sa.yu.da.na.lo.she.ri.dos

**Ejercicio 5. ¿Cómo hablamos realmente?**

Después de cada frase, los equipos se reúnen y escriben las frases dos veces. La primera, tal como se escribe y la segunda, tal como la decimos realmente, separando las sílabas por puntos o señalando los enlaces.

<sup>18</sup> La dificultad de este ejemplo es baja porque todas las vocales iniciales o susceptibles de producirse con un golpe glotal están en sílaba átona. En los estímulos posteriores va aumentando la dificultad.

## 6. PRÁCTICA DE LO APRENDIDO

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** Fotocopia en DIN A3 de la ficha 2 (recortada), la pizarra, algo para escribir

**OBJETIVOS:** Reflexión e interiorización del enlace

**ACTIVIDADES:**

- Localizar dónde puede haber enlaces
- Enlazar
- Práctica oral

Hemos preparado una actividad: *El juego de la prevención*. Implica trabajo individual y trabajo en grupos y, al final, la realización del juego en el pleno.

### TRABAJO INDIVIDUAL

Cada niño recibe una tarjeta de la ficha 2 (previamente recortada) con la que va a trabajar.

#### Ejercicio 1. Subraya las palabras que empiecen por vocal

Lo primero que tienen que hacer es subrayar todas las palabras que comiencen por vocal o por 'h' porque son éstas las palabras que tendrán que unirse a la palabra anterior. Entre todos vamos a hacer una frase en la pizarra para que quede claro qué tenemos que hacer: "No empujes a tu hermano" (tres palabras empiezan por vocal o 'h'). Ahora ellos subrayan las palabras en sus tarjetas.

#### Ejercicio 2. ¿Qué hay delante de las palabras subrayadas?: Consonante

Si delante de la palabra subrayada hay una consonante la tachamos y la vamos a escribir justo delante de la palabra subrayada.

p.ej.: Empujes a tu... → Empujes ~~a~~ sa tu...

#### Ejercicio 3. ¿Qué hay delante de las palabras subrayadas?: Vocal

Si delante de la palabra subrayada hay una vocal (con o sin 'h'), vamos a tachar la primera parte de la palabra subrayada (o la primera sílaba) y la escribimos justo después de la vocal de la palabra anterior.

p.ej.: No empujes → Noem ~~empujes~~

tu hermano → tuer ~~hermano~~ (tachamos la 'h' porque sólo nos interesa cómo se dice)

#### **Ejercicio 4. Ahora escribimos cómo suena nuestra tarjeta**

En la parte derecha de la tarjeta hay un espacio en blanco, donde los niños pueden reescribir el texto tal y como suena, separando las sílabas con puntos o guiones.

p.ej.: noem.pu.je.sa.tuer.ma.no

### **TRABAJO EN GRUPOS**

En esta fase el grupo tiene la posibilidad de autocorregirse. Como forman equipos, si ganan, ganan todos y si pierden... pues eso. Es importante que el grupo sea consciente de que tienen que apoyarse mutuamente con la corrección, la pronunciación, etc.

#### **Ejercicio 5. ¿Cuál es la respuesta?**

Dividimos a la clase en grupos de cuatro. Los cuatro leen COMO SUENA. Es decir practicarán en grupo estos enlaces. Por último decidirán entre todos cuál de las tres posibilidades es la respuesta correcta.

### **TRABAJO EN EL PLENO**

#### **Ejercicio 6. ¿Qué sabes de prevención?**

Cuando los grupos hayan practicado los enlaces empieza el juego. Un equipo comienza leyendo (con uniones) su pregunta y las tres posibles respuestas. Los otros equipos están pendientes de las respuestas. El primer equipo que diga la respuesta correcta gana. Todos los equipos pueden 'ganar puntos' por realizar los enlaces tanto en la pregunta como en la respuesta.

## UNIDAD 2

# “COGER RANAS” O “COGEA GANAS”

(... y escribe ‘cado’ en vez de ‘caro’)

## LA FAMOSA ‘ERRE’

## “COGER RANAS” O “COGEA GANAS”

### 1. ¿QUÉ QUEREMOS CORREGIR?: LA FAMOSA ‘ERRE’

Los niños y niñas suelen producir unas ‘erres’ que oímos como algo parecido a una /g/. En otros casos no diferencian la vibrante múltiple /r/ (como en ‘carro’) de la vibrante simple /r/ (como en ‘caro’). Además, suelen omitir la /r/ final, como la de los infinitivos, o se convierte en una vocal parecida a una /a/ relajada. A continuación tenemos algunos ejemplos del habla de los niños y niñas:

Palabra	Oímos...	Transcripción fonética
Ranas	ganas	[‘ʁa.nas]
Caro	cago	[‘ka.ʁo]
Puerta	pueata	[‘pueə.ta]
Mar	maa	[‘maə]
Teresa	teguesa	[‘te.ʁe.sa]
Corro	coro/cogo	[‘ko.ʁo] [‘ko.ro]

Para notar la diferencia entre nativos y no nativos alemanes, en cuanto a las vibrantes, podemos escuchar §11-15 en el CD adjunto. También podemos visitar la web de la Universidad de Iowa donde veremos, con apoyo visual, las diferencias en la articulación de estos sonidos en español y en alemán:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

→ German → Frikative → Uvular →  
Spanish → Vibrantes

### 2. ¿POR QUÉ DICEN “COGER RANAS” PERO OIGO “COGEA GANAS”?

La zona o punto de articulación donde se producen las vibrantes (‘erres’) es diferente en español y en alemán. En alemán /ʁ/ se produce en una zona muy posterior del tracto vocal, en la úvula (o campanilla) mientras que en español es alveolar (se articula justo detrás de los dientes superiores) y utiliza la punta o ápice de la lengua como articulador activo con movimientos rápidos contra los alvéolos. Otra diferencia articulatoria es que las vibrantes [r] (carro) y [r] (caro) son más tensas en español que en alemán (Gil, 2007:515-516) y necesitan más volumen de aire o presión para ser producidas.

Cuando en alemán la ‘erre’ está al final de sílaba como en ‘Meer’ (mar) en muchos dialectos se pronuncia como una vocal neutra [ɐ], algo muy parecido a una /a/ relajada.

Otro problema con el que nos encontramos es que, en alemán, no hay diferencia entre vibrantes múltiples o simples pero a nosotros esa diferencia nos sirve para distinguir, por ejemplo, ‘caro’ de ‘carro’.

Los niños y niñas bilingües transfieren esos sonidos y procesos del alemán al español y como consecuencia tenemos dificultades en entender lo que dicen y ellos en entendernos y hacerse entender.

### 3. CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS

- Darnos cuenta de que en español las ‘erres’ se producen en otro lugar del tracto vocal que en alemán

- Percibir la diferencia entre /r/ (carro) y /r/ (caro)
- Tonificar la musculatura necesaria para producir las vibrantes
- Producir /r/ y /r/ en el mayor número de contextos

#### 4. CÓMO REALIZAR LA CORRECCIÓN

Esta unidad está diseñada para que su aplicación resulte sencilla, aunque sea la primera vez que nos adentremos en el mundo de la pronunciación. Contiene todos los materiales y explicaciones necesarias para realizar la corrección de las vibrantes españolas.

En este camino vamos a tener que tonificar la musculatura del tracto vocal de nuestros alumnos con ayuda de ejercicios específicos que provienen del ámbito de la logopedia pero que están adaptados al campo de la corrección fonética (Luque, 2008). Para ello contamos con actividades rítmicoarticulatorias (Corrales, 2009) que facilitan la localización del lugar donde se articulan las vibrantes en español y ayudan, mediante cambios en la intensidad (o volumen de la voz), a lograr la tensión necesaria para producir las vibrantes. Algunos alumnos necesitarán ‘aprender a oír’ la diferencia entre la vibrante simple y la múltiple, por lo que tendremos que entrenar su percepción. Para el área de la producción contamos, entre otras, con técnicas del método verbotal como la pronunciación matizada y el escalonamiento regresivo. Estas técnicas y actividades se explican más adelante y, a pesar de los nombres de algunas, son muy fáciles de aplicar.

Por último, si necesitamos adaptar los materiales, en el apartado 6 se explica cómo crear modelos óptimos para la corrección de la erre.

#### 5. QUÉ GRADACIÓN VAMOS A SEGUIR

Lo primero que haremos será conseguir que las ‘erres’ tengan un punto de articulación alveolar y no uvular, es decir, se articulen en la zona anterior del tracto vocal (detrás de los dientes superiores) y no en la posterior (en la campanilla). Cuando hayan conseguido esto, seguiremos el camino hasta la vibrante múltiple. Nuestra gradación será:

vibrante simple (*caro, salir, cuadro*) →  
vibrante múltiple (*carro*)

Los niños y las niñas no van a responder de la misma manera ni a la misma velocidad. Tenemos que tener confianza en lo que hacemos y alegrarnos de cualquier mejora.

#### 6. CÓMO CREAR MODELOS ÓPTIMOS PARA LA PRODUCCIÓN DE LAS VIBRANTES

Para preparar los modelos o palabras que vamos a utilizar en la corrección, el método verbotal nos da algunas recomendaciones (Sarmiento, 1977; Gil, 2007; Renard, 1971; Baqué, 2009):

¿Con qué sonidos hay que combinarlas? Utilizamos vocales anteriores (/i/ y /e/) para aumentar la tensión articulatoria y adelantar el punto de articulación.

¿Por qué sonidos se puede sustituir en la pronunciación matizada? Como lo que necesitamos es adelantar el punto de articulación, vamos a utilizar consonantes de apoyo que se produzcan en la zona más exterior del tracto vocal como /l/ y /d/<sup>19</sup>.

¿En qué posición de la palabra? Las posiciones que más tensión conllevan son la sílaba inicial y la acentuada y son las que utilizaremos sobre todo si queremos entrenar la vibrante múltiple (carro).

¿En qué posición de la frase? Como queremos aumentar la tensión, utilizaremos sílabas acentuadas, principio de palabra y contextos entonativos ascendentes: comienzo de frases enunciativas y final de frases interrogativas.

¿Con qué velocidad? Podemos jugar también con la velocidad de emisión: hablar rápido potencia la tensión articulatoria.

¿Con qué gestos<sup>20</sup> simbolizamos los sonidos? Para la vibrante simple /r/, con el dedo índice en posición horizontal ejecutamos un movimiento seco hacia delante a la vez que emitimos el sonido.

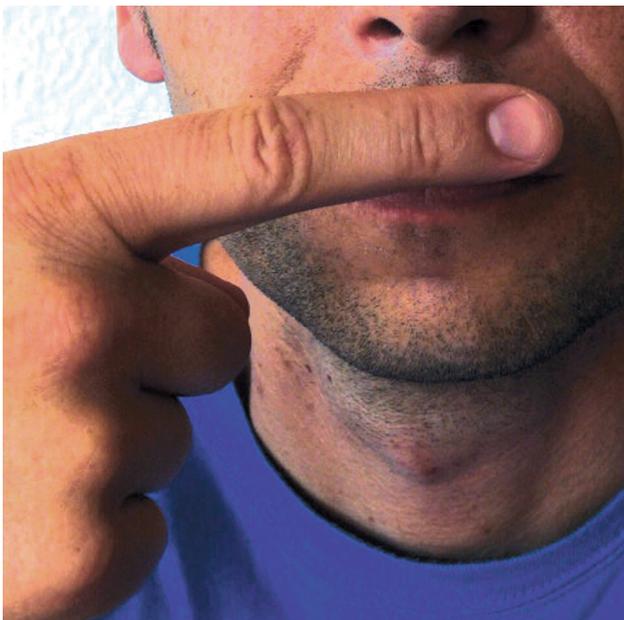


Fig. 1 Gesto para la vibrante simple /r/

Para la vibrante múltiple /r/, con el dedo índice en posición horizontal ejecutamos un movimiento rotatorio que simboliza la vibración múltiple de la lengua a la vez que emitimos el sonido. ¿Con qué tipo de movimientos corporales? Bruscos, enérgicos, tensos.

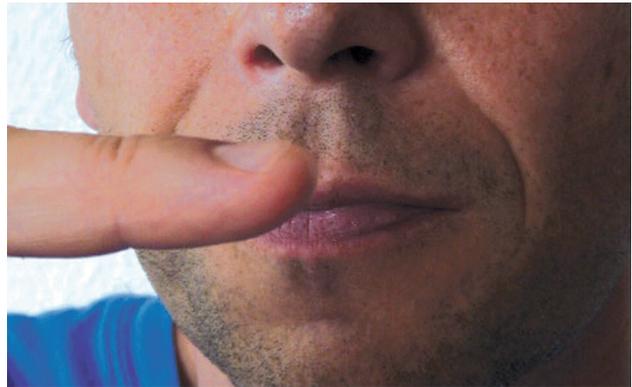


Fig. 2 Gesto para a vibrante múltiple /r/

## 7. ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y TEMPORAL

Como unidad temática hemos elegido *El reciclaje*. La unidad está dividida en ocho sesiones de unos 20-30 minutos cada una. Comenzamos por el entrenamiento motor y las destrezas perceptivas y acabaremos por la producción más o menos libre.

## 8. QUÉ NECESITAMOS PARA LA CORRECCIÓN

- Concienciarnos de por qué sus 'erres' nos suenan raras
- El CD adjunto y un reproductor de CD
- Las fichas 3, 4 y 5 adjuntas
- Una cuerda larga
- Las viñetas de El reciclaje

<sup>19</sup> Este recurso es muy frecuente en la corrección fonética de la erre (Poch, 1998:102-103; Padilla, 2007; entre otros).

<sup>20</sup> Adaptados de Fernández (1993).

## 1. EVALUACIÓN Y TONO MUSCULAR

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Globos, un cronómetro (o el móvil), CD adjunto y las fichas 3 y 4

**OBJETIVOS:** Saber qué niños tienen dificultades; tonificar la musculatura necesaria para producir vibrantes

**ACTIVIDADES:**

- Evaluación
- Ejercicios para tonificar la musculatura del tracto vocal

### EVALUACIÓN

Las vibrantes /r, r/ son sonidos difíciles, que requieren fuerza en la lengua al expulsar el aire de los pulmones. Estas condiciones orgánicas son las que vamos a empezar a evaluar (Luque, 2009). En ambos casos el entrenamiento conlleva una parte articulatoria muy importante.

**Ejercicio 1. ¿Podemos pegar la lengua al paladar y mantenerla así, elevada horizontalmente, durante un minuto?**

Si no pueden hacer esto, es probable que les falte tono muscular en la lengua.

**Ejercicio 2. ¿Podemos inflar un globo soplando?**

Si no pueden hacer esto, les falta la fuerza necesaria en la espiración para producir la /r/.

Una vez evaluados el tono muscular y la fuerza de espiración, vamos a ver en qué contextos tiene más problemas el grupo. Esto puede ayudarnos a planificar la corrección. Hay cuatro contextos en los que puede haber dificultades:

- Vibrante simple /r/ al principio de la sílaba (como en ‘caro’)
- Vibrante simple /r/ en un grupo de consonantes (como en ‘cuatro’)
- Vibrante simple /r/ al final de la sílaba (como en ‘venir’)
- Vibrante múltiple /r/ (como en ‘carro’)

**Ejercicio 3. Repite y... ordena.**

Para tantear sus ‘erres’ vamos a hacerles repetir en un corro una frase que contenga ‘erres’ en varios contextos. Se divide la clase en cuatro grupos. Cada grupo se dirige a un lugar del aula donde habremos colgado uno de los fragmentos del diálogo siguiente que encontramos en la ficha 3. Todos

los miembros del grupo aprenden de memoria la frase que les ha tocado. Ahora, todos mezclados y sin orden, nos colocamos en un corro. Los niños y niñas van diciendo por turno su frase. Esto nos da la oportunidad de evaluar las distintas 'erres' de cada niño de manera informal. Cuando todos hayan terminado de decir su frase, les pedimos que nos reproduzcan el diálogo que habremos oído por partes.

1) Mira, éste es mi primo Ricardo. Es del norte de Alemania

2) Hola Ricardo. Yo soy Teresa, la mejor amiga de tu prima.

3) Hola Teresa. ¿Quieres venir a correr con nosotros?

4) Me gustaría, pero tengo que recoger a mi hermano.

## ENTRENAMIENTO DEL TONO MUSCULAR

**Ejercicio 4 (ficha 4).** Una conversación de marcianos

Vamos a realizar un entrenamiento articulatorio para tonificar la musculatura que necesitamos para producir las vibrantes. Para ello vamos a utilizar praxias que provienen del ámbito de la logopedia (Luque 2008, 2009, en prensa) pero 'camufladas' en un lenguaje 'trimarciano'. El 'trimarciano' es un conjunto de ejercicios articulatorios que se deben repetir tres veces.

### *Ejercicio 4a. El trimarciano*

Repartimos la ficha 4, que contiene un diccionario español-Trimarciano. Vamos a traducir la conversación. Para ello es importante que hagamos de modelo en estos movimientos porque, aunque están explicados e ilustrados, pueden no entender bien cuál es el movimiento.

### *Ejercicio 4b. Diálogo de trimarcianos*

Dividimos al grupo en parejas. Un miembro de la pareja tendrá que adoptar el rol de 'Tri' y el otro de 'Mar' cuando practiquen el diálogo.

### *Ejercicio 4c. Cambio de pareja*

Ahora tienen que mantener esa conversación con otro alumno que tenga el rol contrario, de manera que cada 'Tri' practique con un 'Mar'.

### *Ejercicio 4d. ¿Qué estoy diciendo?*

Sale un niño o una niña y reproduce una frase del diálogo. El resto tiene que adivinar qué es lo que está diciendo.

¡QUE NO TIREN LAS FICHAS! Pueden practicar en casa toda la conversación, porque a partir de ahora comenzaremos con ella cada sesión. Conseguir un tono muscular adecuado lleva tiempo y por eso estará presente durante toda la corrección.

## 2. TONO MUSCULAR Y PERCEPCIÓN

**TIEMPO:** 25 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD y la ficha 4

**OBJETIVOS:** Tonificar la musculatura necesaria para producir ‘erres’; sensibilización a las diferencias entre las ‘erres’ españolas y alemanas; articulación de la vibrante simple

**ACTIVIDADES:**

- Ejercicios para el tono muscular
- Audiciones
- Ejercicios rítmico-articulatorios

### ENTRENAMIENTO DEL TONO MUSCULAR

#### Ejercicio 1. Saludo Trimarciano

Esta actividad, y las variaciones que en ella queramos introducir para amenizarla, estará presente en todas las sesiones.

##### *Ejercicio 1a. ¿Nos acordamos del trimarciano?*

Los niños y niñas que tenían el rol de ‘Tri’ forman un corro mirando hacia afuera. Los que tenían el rol de ‘Mar’ forman otro corro mirando hacia adentro y rodeando al anterior. De esta manera tenemos dos corros enfrentados: uno dentro del otro. Cada corro camina en una dirección (derecha o izquierda). Cuando demos una señal, paran e intentan recrear el diálogo con el niño o la niña que tengan enfrente.

##### *Ejercicio 1b. ¿Puedo hacer el otro rol?*

Ahora los niños y niñas cambiarán de rol. Como seguro que no dominan el otro, su pareja tendrá que ayudarles. Lo repetimos tres veces.

### SENSIBILIZACIÓN

En esta fase sólo pretendemos que los escolares se den cuenta de que las ‘erres’ suenan distintas en español y alemán. Evitaremos toda intelectualización y dejaremos que sus oídos hagan el trabajo.

#### Ejercicio 2 (§11). ¿Es una palabra alemana o española?

En el CD audio hay una lista de palabras que suenan de manera parecida en español y alemán. Los niños y niñas tienen que decidir si son palabras del alemán o del español. El modo de respuesta no

está prefijado. Tendremos que elegirlo antes de escuchar el audio. En la introducción a estas fichas encontramos algunas sugerencias.

### **Ejercicio 3. ¿Quién es quién?**

Las pistas §12-15 del CD adjunto contienen grabaciones de hablantes nativos y no nativos en español. La tarea consiste en clasificarlos en españoles (hablantes nativos) y alemanes (no nativos). Hay cuatro secuencias en este ejercicio para los cuatro contextos problemáticos de las 'erres'. Antes de realizar 3a, 3b y 3c vamos a enseñar al grupo el gesto para la vibrante simple /r/. Un modo de respuesta posible para estos ejercicios sería realizar el gesto cuando el hablante sea nativo porque estará utilizando ese sonido.

*Ejercicio 3a (§12). ¿Quién es quién?: /r/ a principio de sílaba (p. ej. 'caro')*

Si preferimos podemos realizar los ejercicios 3b, 3c y 3d (con los audios §13, §14 y §15) al principio de la sesión dedicada a cada uno de los contextos donde se encuentra la vibrante y pasar al ejercicio 4.

*Ejercicio 3b (§13). ¿Quién es quién?: /r/ en grupo consonántico (p. ej. 'cedro')*

*Ejercicio 3c (§14). ¿Quién es quién?: /r/ a final de sílaba (p. ej. 'salir')*

Antes de realizar el ejercicio 3d vamos a aprender el gesto para /r/. Con ambos gestos transmitimos la idea de que /r/ y /r/ son dos unidades distintas (fonemas). Utilizaremos ambos a lo largo de toda la unidad. Nos apoyaremos en ellos para recordar visualmente y sin intelectualización la articulación anterior y el movimiento que hace la lengua. También podemos utilizarlos para agilizar el momento en que corriamos a algún niño o niña porque nos ahorrará palabras y será más discreto. Al igual que en 3a, 3b y 3c podemos utilizar el gesto para responder en el ejercicio siguiente.

*Ejercicio 3d (§15). ¿Quién es quién?: la vibrante múltiple /r/ (p. ej. 'carro')*

## **PRODUCCIÓN DE LA VIBRANTE SIMPLE A PRINCIPIO DE SÍLABA**

Estos ejercicios rítmico-articulatorios<sup>21</sup> preparan el punto de articulación, en este caso, dónde debe estar la punta de la lengua. Estos ejercicios son muy sencillos y amenos. Escuchamos en el CD adjunto una secuencia de sílabas con un ritmo sencillo que los niños y niñas deberán repetir.

<sup>21</sup> Los ejercicios rítmico-articulatorios han sido diseñado por Clara Corrales (Corrales, 2009).

#### Ejercicio 4. Tiri-tiri tiritando

##### *Ejercicio 4a (§16). Ti-di*

Les presentamos un ritmo sencillo que combina las sílabas ti-di. La actividad consiste en repetir la secuencia rítmica.

##### *Ejercicio 4b. Te-de.*

Ahora, en el mismo ritmo, cambiamos la vocal /i/ por /e/. Es importante que el alumno sonría cuando lo realiza porque ayuda a que la /e/ no acentuada no pierda su timbre característico en español. Si tenemos algún instrumento de percusión (o simplemente con palmadas) podemos marcar la pulsación.

#### Ejercicio 4. Buscando la ‘erre’ en Teresa

Esta secuencia es igual que la anterior. La vibrante simple sustituye ya a la /d/ que nos ha servido para preparar el punto de articulación. Las repeticiones las unimos al gesto para /r/ coincidiendo con su sonido.

##### *Ejercicio 5a (§17). Tiri-tiri*

##### *Ejercicio 5b. Te-re.*

Con el ritmo anterior pero cambiando la vocal /i/→ /e/.

### 3. PERCEPCIÓN Y TRABAJO CON /r/ EN 'CARO'

**TIEMPO:** 25 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD y la ficha 4

**OBJETIVOS:** Tonificar la musculatura necesaria para producir vibrantes; discriminar las vibrantes; aproximación a la producción de la vibrante simple a principio de sílaba

**ACTIVIDADES:**

- Audiciones
- Ejercicios rítmico-articulatorios
- Pronunciación matizada

#### ENTRENAMIENTO DEL TONO MUSCULAR

Ejercicio 1. Saludo Trimarciano

#### DISCRIMINACIÓN

**Ejercicio 2. ¿Es igual o diferente?**

Comenzamos como siempre por lo más fácil: juzgar si dos elementos son iguales o no. Comenzaremos por la discriminación de sílabas y después por palabras inventadas. Estas actividades podemos realizarlas oralmente, con movimiento controlado.

*Ejercicio 2a. (§18). ¿Son iguales o diferentes?: Vibrante Múltiple*

*Ejercicio 2b (§19). ¿Son iguales o diferentes?: Vibrante Simple*

*Ejercicio 2c (§20). ¿Son iguales o diferentes?: Múltiple vs. Simple*

Podemos volver a realizar este ejercicio pidiéndoles, esta vez, que cuando oigan una de las erres la identifiquen mediante la realización de su gesto correspondiente.

**Ejercicio 3 (§21). ¿Dónde está mi 'erre'?**

En esta audición hay palabras alemanas que, según como se pronuncien, pueden contener una [r]. En los dialectos del norte, las /d, t/ entre vocales y tras sílaba acentuada se convierten en [r]. Notar que en su lengua dominante existe ese sonido les puede ayudar mucho a producirlo. La tarea será doble:

- Reaccionar cuando escuchen [r]. Es importante que aclararemos a los niños y niñas que no se trata de decir qué palabra se escribe con erre. Lo que buscamos es el sonido [r] y éste puede estar en palabras que no contengan ninguna erre.
- Identificar qué sonido en alemán puede convertirse a veces en [r] (la respuesta es /d/y/t/).

Ensayaremos con las primeras dos palabras *Vater* pronunciada con [t] y *Bitte* pronunciada con [r].

## PRODUCCIÓN DE LA VIBRANTE SIMPLE A PRINCIPIO DE SÍLABA

Continuamos con los ejercicios rítmico-articulatorios de la sesión anterior. Después vamos a repetir una serie de modelos óptimos que facilitan la producción de la vibrante simple a principio de sílaba.

### Ejercicio 4. Buscando la ‘erre’ en Teresa

*Ejercicio 4a (§16). Ti-di*

*Ejercicio 4b. Ta-da*

Con el ritmo anterior pero sustituyendo la vocal /i/ por cualquier otra. Si nos atrevemos podemos marcar la pulsación con palmadas o con instrumentos de percusión.

### Ejercicio 5. Tiri-tiri tiritando

La vibrante simple sustituye ya a la /d/.

*Ejercicio 5a (§17). Tiri-tiri*

*Ejercicio 5b. Ta-ra*

Con el ritmo anterior pero sustituyendo la vocal /i/ por cualquier otra.

*Ejercicio 5c. Ta-ri ta-ri o Tu-re tu-re*

Los alumnos pueden pensar en combinaciones de vocales que quieran cantar, por ejemplo, ti-ro ti-ro, ta ru, ta ru.

### Ejercicio 6. Mile - mire<sup>22</sup>

Vamos a trabajar tres palabras: ‘mire’, ‘quieres’ y ‘Tere’. Partimos de /d/, porque tanto /r/ como /d/ se articulan con la punta de la lengua en los alvéolos, y esto les ayuda a situar la lengua. La tarea consiste en repetir la palabra muchas veces a buen ritmo y con la inercia pasar de /d/ a /r/. Evitaremos que el cambio de fonema les haga retrasar el punto donde se articula /r/ si realizamos el gesto

<sup>22</sup> En la pista 7 del CD adjunto, encontraremos una demostración de cómo realizar este tipo de ejercicios (la pista corresponde al ejercicio 4 de la 2ª sesión de la unidad: Hablan a golpes: el enlace).

para /r/ y apoyamos visualmente que es anterior. Para las repeticiones podemos aprovechar el ritmo del ejercicio anterior.

Con este esquema rítmico podemos trabajar todas las palabras que se nos ocurran. La única restricción es que tengan 2 ó 4 sílabas para que se acoplen al ritmo. Podemos ir aumentando la dificultad si elegimos palabras que tras la vibrante haya una vocal más posterior /a/, /o/ y /u/, por ejemplo: mariposa, mira, caramelo, agujero, amoroso, Perú, oruguita, piruleta, testarudo...

**mide** (muchas veces, cada vez más rápido) → **mire** (muchas veces, cada vez más rápido)

**quiedes** (muchas veces, cada vez más rápido) → **quieres** (muchas veces, cada vez más rápido)

**tede** (muchas veces, cada vez más rápido) → **tere** (muchas veces, cada vez más rápido)

### Ejercicio 7. ¿Qué quieres que mire, Tere? ¿Qué quieres que mire?

Ahora vamos a integrar esas palabras en una frase. Como ya hemos hecho en el ejercicio 3, pasaremos de /d/ a /r/. La repetición cada vez más rápida y el ritmo de los ejercicios anteriores que ya tenemos en la cabeza nos ayudan a mantener el punto de articulación en los alvéolos (detrás de los dientes superiores). Cada sílaba equivale a una pulsación.

¿Qué quieres que mire, Tere? ¿Qué quieres que mire?

(muchas veces, cada vez más rápido)

Con el mismo esquema podemos trabajar frases con las palabras del ejercicio 6 cuyo esquema rítmico se pueda acoplar al ritmo anterior (o a cualquier otro que nos inventemos).

## 4. TRABAJO CON /r/ EN ‘TARDE’

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD y la ficha 4

**OBJETIVOS:** Tonificar la musculatura necesaria para producir vibrantes; producción de la vibrante simple a final de sílaba

**ACTIVIDADES:**

- Ejercicios rítmico articulatorios
- Pronunciación matizada

### ENTRENAMIENTO DEL TONO MUSCULAR

**Ejercicio 1. Saludo Trimarciano**

#### PRODUCCIÓN DE LA VIBRANTE SIMPLE A FINAL DE SÍLABA

**Ejercicio 2 (§22). Tiri-tiri Tir**

Para preparar el sonido [r] al final de sílaba comenzamos con una actividad rítmico-articulatoria. En este ejercicio se ha añadido una [r] al último ‘Ti’ de cada compás. La inercia del ejercicio hace que pronunciar ‘Tir’ no sea demasiado difícil. Cuando nos hayamos familiarizado con /i/, variamos las vocales: /i/ → /e/ → /a/ → /o, u/.

**Ejercicio 3. La orquesta**

Cada alumno puede elegir una combinación de vocales y hacer el ejercicio al unísono, de manera que se mezclen todas las voces, cada una con la combinación elegida.

**Ejercicio 4 (§23). Ya no digo noate sino *norte***

El ejercicio se repite con todas las vocales.

**Ejercicio 5. Buenas tardes**

Ahora que ya podemos producir la vibrante al final de sílaba, continuamos el camino hasta la palabra. Para conseguirlo, seguiremos una secuencia de cuatro ejercicios rítmicos. Comenzamos insertando una vocal de apoyo detrás de la vibrante para que no desaparezca (ni se convierta en /a/). Poco a poco reducimos la duración de esa vocal hasta eliminarla.

**Ejercicio 5a (§24). Tarade**

**Ejercicio 5b (§25). ¡Qué tarade!**

Es un ejercicio similar al anterior, en el que la palabra completa se presenta en dos compases. Además, se realiza cada vez más rápido.

**Ejercicio 5c (§26). ¡Es taradísimo!**

Ahora utilizamos las mismas palabras, aunque con diferente métrica para que la vocal insertada pierda duración.

**Ejercicio 5d (§27). Buenas Tardes**

Ya estamos preparados para introducir cadenas de palabras: 'porque tarde', 'por la tarde', 'buenas tardes', 'turco turco ¿hablas turco?', 'No hablo turco', 'buenas tardes'.

**Ejercicio 6. ¿Es del norote o del norte?**

En este ejercicio de repetición vamos a añadir una vocal de apoyo que después eliminaremos. Realizaremos el gesto para /r/ cada vez que aparezca ese sonido.

¿Es del **nó**dete? (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Es del **nó**rete? (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Es del norte?

¿Qué puedo **ti**dada? (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Qué puedo **ti**rara? (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Qué puedo **ti**rar?

No dejada la **pué**data (muchas veces, cada vez más rápido) → No dejara la **pué**rata (muchas veces, cada vez más rápido) → No dejar la puerta

Podemos ampliar el ejercicio alargando las secuencias y 'escalonándolas' siguiendo los pasos anteriores (sustituir la vibrante por /d/, añadir una vocal de apoyo y eliminar esa vocal de apoyo hablando a buen ritmo). Por ejemplo:

¿Es del norte? ¿Es de Marte? ¿O de qué parte?

¿O de qué pádate? → ¿O de qué párate? → ¿O de qué parte?

¿Es de Mádate? ¿O de qué pádate? → ¿Es del Marate? ¿O de qué párate? → ¿Es del Marte?  
¿O de qué parte?

¿Es del nódete? ¿Es de Mádate? ¿O de qué pádate? → ¿Es del norete? ¿Es del Marate? ¿O de  
qué párate? → ¿Es del norte? ¿Es del Marte? ¿O de qué parte?

¿Qué puedo tirar en el contenedor verde?

¿Vedede? → ¿Verede? → ¿Verde?

¿El contenedodo vedede? → ¿El contenedoro verede? → ¿El contenedor verde?

¿Qué puedo tidade nel contenedodo vedede? → ¿Qué puedo tirare nel contenedoro verede?  
→ ¿Qué puedo tirare nel contenedor verde?<sup>23</sup>

**No dejar la puerta abierta del armario**

De lademadio → De laremario → De larmario

La puéddata abiédetta de lademadio → La puérata abiéreta de laremario  
→ La puerta abierta de larmario

No dejada la puéddata abiédetta de lademadio → No dejara la puérata  
abiéreta de laremario → No dejar la puerta abierta de larmario

<sup>23</sup> La silabización de esta secuencia está basada en el proceso de enlace por el que las consonantes de final de palabra ‘tirar en el’ se unen a la vocal contigua /ti.ra.re.ne/. Este proceso se trabaja en la unidad 1, “Hablan a golpes: el enlace” de estas fichas.

## 5. TRABAJO CON /r/ EN 'PRIMA'

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD y la ficha 4

**OBJETIVOS:** Tonificar la musculatura necesaria para producir vibrantes; producción de la vibrante simple a principio de sílaba y en grupo consonántico; discriminación entre vibrante simple y múltiple; conversión de sonido en grafía

**ACTIVIDADES:**

- Ejercicios rítmico articulatorios
- Pronunciación matizada

### ENTRENAMIENTO DEL TONO MUSCULAR

Ejercicio 1. Saludo Trimarciano

#### PRODUCCIÓN DE LA VIBRANTE SIMPLE EN UN GRUPO CONSONÁNTICO

**Ejercicio 2 (§28). Tres tristes tigres**

Ahora vamos a insertar /r/ en un grupo de consonantes. Los dos reguladores que se sitúan debajo de cada compás indican que el volumen de voz se eleva desde el susurro hasta una gran intensidad de voz. El cambio de volumen de voz hace que el ejercicio resulte divertido.

**Ejercicio 3. ¿Es tu pirima o tu prima?**

Para estabilizar la producción de la vibrante, vamos a insertar una vocal de apoyo (que se llama vocal esvarabática) entre las dos consonantes. Al principio alargaremos esa vocal mientras realizamos el gesto para /r/ iremos aumentando poco a poco el ritmo y reduciendo poco a poco la vocal (Sarmiento, 1977). Las repeticiones se hacen más amenas si las acoplamos a un ritmo.

¿Es tu p(ii)dima? (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Es tu p(ii)rima?  
 (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Es tu p(i)rima? → ¿Es tu prima?

Tienes t(ee)dés? (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Tienes t(ee)rés?  
 (muchas veces, cada vez más rápido) → ¿Tienes t(e)rés? → ¿Tienes tres?

Dame ót(oo)da (muchas veces, cada vez más rápido) → Dame ót(oo)ra  
 (muchas veces, cada vez más rápido) → Dame ót(o)ra → Dame otra

Igual que en ejercicio 6 de la sesión anterior, podemos ampliar el ejercicio alargando las secuencias y ‘escalonándolas’ siguiendo estos pasos:

1. añadir una vocal de apoyo alargada y sustituir la vibrante /r/ por /d/.
2. sustituir /d/ por la vibrante /r/ pero mantener el alargamiento de la vocal de apoyo.
3. reducir la duración de la vocal de apoyo paulatinamente.
4. llegar a la frase meta.

#### ¿Es tu prima Cristina?

¿K(ii)distina<sup>24</sup>? → ¿K(ii)ristina? → ¿K(i)ristina? → ¿Cristina?  
 ¿Es tu p(ii)dima K(ii)distina? → ¿Es tu p(ii)rima K(ii)ristina? → ¿Es tu  
 p(i)rima K(i)ristina? → ¿Es tu prima Cristina?

#### ¿Tienes tres o cuatro?

¿Cuát(oo)do? → ¿Cuát(oo)ro? → ¿Cuát(o)ro? → ¿Cuatro?  
 Tienes t(ee)dé so<sup>25</sup> cuát(oo)do? → ¿Tienes t(ee)ré so cuát(oo)ro? →  
 ¿Tienes t(e)ré so cuát(o)ro? → ¿Tienes tre so cuatro?

#### Dame otra fresa

F(ee)desa → F(ee)resa → F(e)resa → Fresa  
 Dame ót(oo)da f(ee)desa → Dame ót(oo)ra f(ee)resa → Dame ót(o)ra  
 f(e)resa → Dame otra fresa

<sup>24</sup> Se utiliza la grafía ‘k’ para que no haya confusión con el sonido.

<sup>25</sup> Se enlazan la consonante final y la vocal contigua.

## PERCEPCIÓN Y PRODUCCIÓN

### **Ejercicio 4 (§29). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?**

Vamos a escuchar ahora a alemanes y a españoles hablando en alemán. Primero escucharemos la versión correcta, es decir, la de los hablantes nativos alemanes, y después cómo pronunciamos nosotros. Esta última versión es la que tienen que imitar.

### **Ejercicio 5 (§30). ¿Suave o fuerte?**

Vamos a escuchar una audición con palabras españolas. La tarea consiste en clasificarlas en: CON 'erre' SUAVE o CON 'erre' FUERTE.

### **Ejercicio 6. Haz memoria**

Después de realizar el ejercicio anterior les preguntamos ¿Qué palabras tenían 'erre' fuerte? Les pedimos que las escriban. Es una buena oportunidad para explicar o recordar las reglas ortográficas sobre la 'erre'<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> En la siguiente dirección de la Real academia de la lengua española encontraremos las reglas ortográficas del español: [www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/.../Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/.../Ortografia.pdf)

## 6. TRABAJO CON /r/ EN CARRO

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Tonificar la musculatura necesaria para producir vibrantes; producción de la vibrante múltiple

**ACTIVIDADES:**

- Ejercicios rítmico-articulatorios
- Pronunciación matizada

### ENTRENAMIENTO DEL TONO MUSCULAR

**Ejercicio 1. Saludo Trimarciano**

#### PRODUCCIÓN DE LA VIBRANTE SIMPLE A FINAL DE SÍLABA

**Ejercicios 2 (§31). TIRRRRRRRRRRRRRR**

Nuestro objetivo es que la vibrante vibre más para preparar el camino. Recurrimos a la variación del volumen de la voz durante el ejercicio.

**Ejercicios 3. Buscando la ‘erre’ en ‘restos’**

Los dos primeros ejercicios preparan los articuladores para la vibrante múltiple en ‘restos’ y el tercero la consigue.

*Ejercicios 3a (§32). Tere Ter*

*Ejercicios 3b (§33). Tere, Terre*

*Ejercicios 3c (§34). Y...Restos*

Este ejercicio utiliza el aumento de intensidad en la sílaba ‘res’ para facilitar la realización de la vibrante múltiple. El último compás debe ejecutarse *forte*, es decir, con mayor intensidad.

**Ejercicio 4. Buscando la ‘erre’ en tierra**

Igual que en el caso anterior, vamos a ir aproximándonos a la articulación de ‘tierra’.

*Ejercicio 4b (§36). Tera*

**Ejercicio 4c (§37). Tier**

Pasamos de la sílaba TIR a TIER. Una vez estabilizado este proceso, elevaremos progresivamente la intensidad de la sílaba TIER para aumentar la presión de aire en el momento en que se realiza la vibrante.

**Ejercicio 4d (§38). Y...Tierra**

Hay dos fases en este ejercicio. En la primera no variamos la intensidad del sonido. En la segunda fase elevamos la intensidad progresivamente para conseguir la vibrante múltiple en 'tierra'.

**Ejercicio 5. ¿Drestos o Restos?**

Vamos a empezar esta serie de repeticiones, sin apoyo rítmico, matizando la pronunciación. Al principio sustituimos la vibrante múltiple /r/ por /d/. Después incluimos la vibrante (todavía simple) pero poniendo mucho énfasis en ella. Acabamos con la vibrante múltiple.

Destos (muchas veces y rápido) → Drestos (muchas veces y rápido) → Restos

Dicardo (muchas veces y rápido) → Dricardo (muchas veces y rápido) → Ricardo

¿Es tieda? (muchas veces y rápido) → ¿Es tiedra? (muchas veces y rápido) → ¿Es tierra?

**Ejercicio 6. La máquina de hacer 'erres'**

Para repasar todas las 'erres' vamos a hacer una actividad llamada 'La máquina' (Borrego, 2006). Se trata de que entre todos construyamos una máquina con las piezas que tenemos en la clase: los alumnos. Según las necesidades individuales<sup>27</sup>, elegiremos una secuencia adecuada para cada alumno (p. ej. ara, erre, tris tras, dar...).

Un alumno se sitúa en el centro de la clase y repite su secuencia sin parar, haciendo un movimiento sencillo y que no varía (p. ej. subir y bajar los brazos). El siguiente entra en juego: repite su secuencia sin parar y acopla su movimiento al anterior (p. ej. rodear con los brazos la cintura del primer alumno y soltar) y así hasta que todos (nosotros también) seamos parte de esa maquinaria que no para de repetir 'erres'. Esta actividad, además de ayudarnos a agilizar las repeticiones, mejora la integración de los niños y las niñas en el aula.

<sup>27</sup> Algunos necesitan practicar la vibrante simple (que será siempre anterior a la múltiple), otros ya pueden atreverse con la múltiple.

## 7. TRABAJO CON FRASES

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** El texto “El Reciclaje”, ficha 4, una cuerda larga y la pizarra

**OBJETIVOS:** Discriminación; trabajo con frases; transferencia a lectoescritura

**ACTIVIDADES:**

- Discriminación en un texto
- Segmentación regresiva
- Lectura

### DISCRIMINACIÓN DE PALABRAS

#### Ejercicio 1. El baúl de las palabras: El Reciclaje

Este tipo de actividad de Soledad Luque (Luque, 2009) implica la discriminación de palabras en un texto.

Leemos este texto una vez para que se vayan familiarizando con el tema. Después lo vuelven a escuchar, pero esta vez tienen que encontrar las palabras del recuadro. Cuando las hayan escuchado todas, se levantan.

CARO - REDUCIR - DESASTRE - RICA - TIERRA

Producir cosas nuevas es muy **caro**. Se gasta mucha energía; hay que traer los materiales desde muy lejos; para recoger esos materiales se destruyen bosques; se matan plantas y animales; se contamina el agua... En fin, un **desastre**. ¿Qué podemos hacer? Podemos seguir la regla de las cuatro ‘erres’: **reducir**, reutilizar, reciclar y recuperar. Así evitaremos la destrucción y contaminación de la **tierra**.

Podemos reducir la cantidad de basura, reutilizar envases y bolsas, reciclar materiales, y recuperar materiales para volver a utilizarlos... Por ejemplo, el papel se hace con árboles, electricidad y mucha agua, o con papel reciclado, en vez de árboles, menos energía eléctrica y mucha menos agua. Con la basura orgánica hacemos compost, un abono muy **rico** en alimento para plantas.

### **Ejercicio 2. ¿Qué palabras del diálogo anterior llevan ‘erre’?**

Podemos rellenar la ficha 4 con las palabras del diálogo anterior que recuerden. Esta actividad pueden hacerla primero individualmente y después en parejas o pequeños grupos. Cuando terminen podemos corregirla en el pleno.

## **TRABAJO CON FRASES**

### **Ejercicio 3. Repetición de frases regresivamente escalonadas<sup>28</sup>**

Vamos a segmentar las frases como ya hicimos en la unidad para la corrección del enlace (y a lo largo de esta unidad). Esta vez nos interesa tensar, porque las vibrantes en español son más fuertes que las alemanas, sobre todo la múltiple. El método verbotonal recomienda, entonces, trabajar con una segmentación regresiva, es decir, del final hacia el principio.

Para realizar estas repeticiones, es recomendable utilizar la expresión corporal como un recurso que sirva de puente entre la motricidad gruesa del movimiento corporal amplio, a la motricidad fina del tracto vocal. De esta manera nuestros movimientos y nuestra actitud serán tensos, rápidos y fuertes (CEEE Sordos Jerez; Baqué, 2009). Podemos hacer, por ejemplo, que los niños se pongan firmes como si fueran soldados y que hagan movimientos bruscos, rápidos y que impliquen fuerza.

#### ***Ejercicio 3a. Ordeno y mando: Frases para la vibrante simple***

Dividimos el grupo en dos. Unos serán los que ordenen y los otros responden con una pregunta y con actitud de no creerse lo que están oyendo (estos roles cambian con cada frase). Les damos el primer fragmento de frase y si fuera necesario ensayamos la emoción mientras repiten el fragmento. Los alumnos no tienen por qué saber qué frase van a repetir. Al final, podemos preguntarles si entendieron lo que decían.

<sup>28</sup> Las frases están enlazadas para que practiquen la corrección de la ficha anterior.

### Grupo 1: Las órdenes

#### Frase 1: Tirar la basura orgánica

¡Gá.ni.ca!  
¡Aor.gá.ni.ca!  
¡Su.raor.gá.ni.ca!  
¡la.ba.su.raor.gá.ni.ca!  
¡Ti.rar.la.ba.su.raor.gá.ni.ca!

#### Frase 2: Separa ese cristal verde

¡Tal.ver.de!  
¡Cris.tal.ver.de!  
¡Ae.se.cris.tal.ver.de!  
¡Se.pa.rae.se.cris.tal.ver.de!

#### Frase 3: Para imprimir o dibujar

¡Di.bu.jar!  
¡Mi.ro.di.bu.jar!  
¡Aim.pri.ro.di.bu.jar!  
¡Pa.raim.pri.ro.di.bu.jar!

### Grupo 2: Las dudas

¿Gá.ni.ca?  
¿Aor.gá.ni.ca?  
¿Su.raor.gá.ni.ca?  
¿la.ba.su.raor.gá.ni.ca?  
¿Ti.rar.la.ba.su.raor.gá.ni.ca?

¿Tal.ver.de?  
¿Cris.tal.ver.de?  
¿Ae.se.cris.tal.ver.de?  
¿Se.pa.rae.se.cris.tal.ver.de?

¿Di.bu.jar?  
¿Mi.ro.di.bu.jar?  
¿Aim.pri.mi.ro.di.bu.jar?  
¿Pa.raim.pri.mi.ro.di.bu.jar?

#### *Ejercicio 3b. ¡Qué enfadado estoy!: Frases para la vibrante múltiple*

Con la misma dinámica que el ejercicio anterior pero ahora, en vez de dar órdenes y responder, estamos muy enfadados. Si disponemos de cuerdas podemos hacer que se enfrenten pequeños grupos y que cada uno tire de un extremo. Si al hacer ruido en el aula no molestamos a nadie, podemos hacerles correr mesas o enfrentar a dos equipos intentando desplazar la misma mesa pero en sentido contrario.

### Grupo 1: Las órdenes

#### Frase 1: No me río, sonrío

¡Rí.o!

¡O.son.río!

¡Rí.o.son.rí.o!

¡No.me.rí.o.son.rí.o

#### Frase 2: El resto es tierra

¡Ra!

¡Tie.rra!

¡Toes.tie.rra!

¡Res.toes.tie.rra!

¡El.res.toes.tie.rra!

### Grupo 2: Las dudas

¡Rí.o!

¡O.son.río!

¡Rí.o.son.rí.o!

¡No.me.rí.o.son.rí.o

¡Ra!

¡Tie.rra!

¡Toes.tie.rra!

¡Res.toes.tie.rra!

¡El.res.toes.tie.rra!

### *Ejercicio 3c. Ahora elijo yo: Pares mínimos*

Cada frase siguiente contiene un par mínimo, es decir, las palabras meta están en oposición. Esta vez son los alumnos los que eligen qué emoción quieren tener, bajo la condición de que sea fuerte, tensa. Cuando empiecen a producir la frase los niños y niñas estarán agachados y se irán incorporando hasta quedar erguidos.

### Grupo 1

#### Frase 1: La perrita se comió la perita

La.pe.ri.ta

Se.co.mió.la.pe.ri.ta

Ri.ta.se.co.mió.la.pe.ri.ta

La.pe.rri.ta.se.co.mió.la.pe.ri.ta

#### Frase 2: Ahorra a partir de ahora

o.ra

Dea.o.ra

Tir.dea.o.ra

A.par.tir.dea.o.ra

Ra.par.tir.dea.o.ra

A.o.rra.par.tir.dea.o.ra

#### Frase 3. Tu careta está en la carreta

Reta

En.la.ca.rreta

Es.taen.la.ca.rreta

Tu.ca.re.taes.taen.la.ca.rreta

### Grupo 2

La.pe.ri.ta

Se.co.mió.la.pe.ri.ta

Ri.ta.se.co.mió.la.pe.ri.ta

La.pe.rri.ta.se.co.mió.la.pe.ri.ta

o.ra

De.ao.ra

Tir.dea.o.ra

A.par.tir.dea.o.ra

Ra.par.tir.dea.o.ra

A.o.rra.par.tir.dea.o.ra

Reta

En.la.ca.rreta

Es.taen.la.ca.rreta

Tu.ca.re.taes.taen.la.ca.rreta

#### Ejercicio 4. Palabras al derecho y palabras al revés.

Escribimos las palabras siguientes en la pizarra y formamos dos grupos. Señalamos una de las palabras y los niños tienen un minuto para practicarlas en grupo leyéndolas en las dos direcciones (de izquierda a derecha y de derecha a izquierda). Después un miembro de cada grupo dirá las dos palabras (al derecho y al revés). El grupo que más “nativo” haya sonado gana un punto.

ARROZ	AMAR
SANAR	ATAR
AMOR	SER
ARAS	SOBAR

## 8. EL RECICLAJE

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Las viñetas de *El reciclaje* y ficha 5

**OBJETIVOS:** Afianzar las vibrantes en el habla del niño y de la niña

**ACTIVIDADES:** Juego de roles

### EL RECICLAJE

#### Ejercicio 1. El Reciclaje

Vamos a presentar un diálogo sobre el reciclaje de la basura en casa. La actividad se realiza con las viñetas de *El reciclaje*<sup>29</sup>.

##### *Ejercicio 1a. ¿Qué pasa?*

Enseñamos las viñetas en orden y los alumnos cuentan lo que ven.

##### *Ejercicio 1b. Leemos la historia*

Mostramos otra vez las viñetas y leemos los diálogos de la parte posterior. Nuestra entonación al leer será lo más natural posible.

##### *Ejercicio 1c. Leemos la historia y la repiten*

Otra vez mostramos las viñetas y leemos los diálogos. Esta vez, después de cada frase, los niños repiten (podemos hacerlo un par de veces).

##### *Ejercicio 1d. Leemos la historia y repiten su personaje*

En grupos de tres repartimos los tres roles. Volvemos a mostrar la secuencia y esta vez los niños sólo repiten su personaje.

#### Ejercicio 2. Ordenamos el diálogo

Repartimos la ficha 5, que contiene el diálogo separado en personajes, pero desordenado. La tarea consiste en ordenar y practicar el diálogo. Después algún grupo lo interpretará, mientras otro de los grupos los apoya como apuntadores por si se les olvida algo.

<sup>29</sup> Esta actividad está basada en la metodología verbotonal que se describe en el manuscrito de CEE Sordos Jerez.

### Ejercicio 3. ¿Dónde tiramos...?

Cada grupo piensa en varios residuos (p. ej. pieles de patata, botes de jabón, libros viejos, etc.). Un grupo pregunta a otro: ¿Dónde tiramos\_\_\_\_\_? Si el grupo responde correctamente gana un punto y puede preguntar a otro. Si no rebota la pregunta y el grupo que antes conteste gana el punto y continúa.

## UNIDAD 3

### “UN GORRO” O “UN CORRO”

(... y escribe ‘basdelidos’ en vez de ‘pastelitos’)

LA PRONUNCIACIÓN DE /b, d, g/ vs. /p, t, k/

## “UN GORRO” O “UN CORRO”

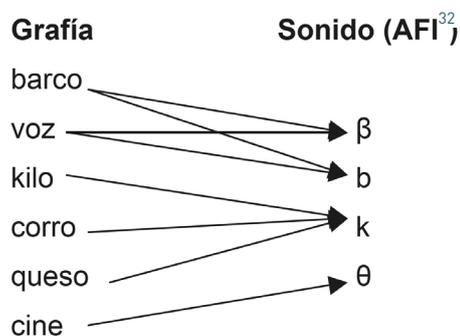
Las próximas dos unidades están destinadas a la corrección de las consonantes oclusivas. Se llaman así porque se producen mediante una oclusión o cierre en algún lugar del tracto vocal<sup>30</sup> de manera que la voz se interrumpe un momento. Hay dos tipos de consonantes oclusivas: las sordas (/p, t, k/) y las sonoras (/b, d, g/)<sup>31</sup>. La diferencia entre ambos pares, en español, es que en las sordas, en el momento del cierre, hay una ausencia total de sonido; un silencio. En las oclusivas sonoras, las cuerdas vocales continúan vibrando a pesar del cierre anticipando la vocal.

### 1. ¿QUÉ QUEREMOS CORREGIR?: /B, D, G/ VS. /P, T, K/

Cuando los niños y las niñas bilingües dicen “un bar”, “son días” y “sin gorro”, en ausencia de contexto, entendemos “un par”, “son tías” y “sin corro”. Por la misma razón cuando decimos algo como “me duele la pierna” el niño o la niña puede preguntarnos: “¿Qué es ‘bierna’?”. Por supuesto, en situación de uno a uno, esta ambivalencia se resuelve sin problemas, pero ¿qué pasa si estamos en un grupo? ¿O si son tímidos y no se atreven a preguntar? ¿O si sucede varias veces en el discurso? La consecuencia de

esta categorización inestable de /b, d, g/ vs. /p, t, k/ es que los niños y niñas bilingües necesitan gran concentración para entender y para ser entendidos y, con todo, tienen menos éxito en la comunicación. Esto puede llevarles a la frustración y consecuentemente al abandono.

El problema no se queda en el habla. Como ya anticipamos, la categorización pobre del sistema fonológico va a tener repercusiones en la lectoescritura. Así, cuando quieren escribir ‘pastelitos’ nos encontramos que lo que han escrito ha sido ‘basdelidos’. La situación se agrava porque la representación escrita del sonido (la grafía) no es biúnica. Es decir, cada sonido puede tener varias grafías y cada grafía puede representar varios sonidos. Por ejemplo:



<sup>30</sup> Ambos labios en /p, b/, entre los alvéolos y la punta de lengua en /t, d/ y entre el velo del paladar y el dorso de la lengua en /k, g/.

<sup>31</sup> Una regla mnemotécnica para acordarnos de a qué grupo pertenece cada una son las palabras ‘bodega’, que contiene todas las sonoras, y ‘petaca’, que contiene todas las sordas.

<sup>32</sup> El ‘AFI’ es el Alfabeto Fonético Internacional (en inglés IPA ‘International Phonetic Alphabet’). Sobre la diferencia entre el sonido [β] y [b] tratará la próxima unidad.

## 2. ¿POR QUÉ DICEN “UN CORRO” CUANDO QUIEREN DECIR “UN GORRO”?

Como ya vimos en la sección 2.1. de “De la palabra a la frase”, las consonantes oclusivas tienen dos fases en su producción. En la fase de cierre, las dos partes del tracto vocal implicadas en la articulación de ese sonido (articuladores) se juntan<sup>33</sup>. En la fase de apertura, los articuladores se separan para dar paso al sonido que le sigue (a menudo una vocal). El tiempo que tarda en oírse ese sonido después de la apertura (es decir, el tiempo que tardan las cuerdas vocales en vibrar) es lo que se conoce como Tiempo de Inicio de la Sonoridad o TIS<sup>34</sup>:

- TIS negativo significa que las cuerdas vocales ya vibran (es decir, la vocal ya se oye) antes de la apertura. Esto es lo normal en las sonoras /b, d, g/ españolas, pero no en sus correlatos alemanes.
- TIS cero es en el que la vocal comienza a sonar justo cuando los articuladores se abren. Es el caso de las oclusivas sordas españolas /p, t, k/ y las sonoras alemanas /b, d, g/, que son muy parecidas.
- TIS positivo quiere decir que la vocal empieza a sonar cuando ya ha pasado cierto tiempo desde la apertura de los articuladores. Durante este silencio se va acumulando el aire que sale abruptamente y se oye como un chasquido. Es lo que llamamos ‘aspiración’. Es típico de las oclusivas alemanas /p, t, k/ que son aspiradas (por tanto [p<sup>h</sup>], [t<sup>h</sup>],

[k<sup>h</sup>]) sobre todo en la sílaba acentuada (que suele ser la sílaba inicial).

En resumen, el tiempo que pasa entre la apertura de los articuladores en /p, t, k, b, d, g/ y la vocal siguiente es mucho mayor en alemán que en español y por eso percibimos las oclusivas alemanas como más fuertes. El niño y la niña bilingües saben que los dos grupos de oclusivas (sonoras /b, d, g/ y sordas /p, t, k/) existen tanto en español como en alemán. Suponen, entonces, que son iguales en ambas lenguas y asimilan los valores que éstas adoptan en su lengua dominante (alemán) para las dos. Pero las consonantes /b, d, g/ del alemán NO coinciden con las del español. Incluso están mucho más cerca de las /p, t, k/ españolas porque son menos sonoras (es decir, la vocal tarda más en oírse que en español). Este problema con la **sonoridad** de /b, d, g/ del español explica que entiendan ‘bier-na’ y no ‘pierna’ mientras que nosotros oímos ‘corro’ cuando quieren decir ‘gorro’. Además, por esa mayor demora entre la apertura de los articuladores y la vocal, /p, t, k/ se producen con una aspiración o chasquido característico del alemán y que nunca se da en español. Es decir, también tienen problemas con las oclusivas sordas /p, t, k/, porque las pronuncian con **aspiración**. Este error de asimilar las oclusivas del español a los valores y reglas fonológicas del alemán es lo que subyace a los problemas en el habla, la comprensión, la ortografía y la lectura.

Para comparar los dos grupos en las dos lenguas vamos a escuchar las pistas de audio §39,

<sup>33</sup> Los labios en /b, p/, la punta de la lengua y los alvéolos en /t, d/ y el dorso de la lengua y el velo del paladar en /k, g/.

<sup>34</sup> En inglés se llama VOT (Voice Onset Time).

§40 y §42 en el CD adjunto<sup>35</sup>. Además, os sugerimos ver el vídeo de la BBC (BBC online learning) sobre la /p/ inglesa que también es aspirada en la dirección:

[http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/pronunciation/mp4/con\\_voiceless\\_1.mp4](http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/pronunciation/mp4/con_voiceless_1.mp4)

### 3. CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS

- Darse cuenta de que /p, t, k/ no son aspiradas y /b, d, g/ implican mayor sonoridad en español que en alemán
- Reflexionar sobre los problemas en la comunicación que puede causar lo anterior
- Eliminar o reducir la aspiración en /p, t, k/
- Aumentar la sonoridad de /b, d, g/
- Hacer una transferencia entre la mejora de la pronunciación y la lectoescritura.

### 4. CÓMO REALIZAR LA CORRECCIÓN

Nuestro objetivo es que las oclusivas se produzcan con menos tensión. Hemos visto que la causa subyacente de que las percibamos como *excesivamente fuertes* es el tiempo que pasa entre la apertura de los articuladores y el sonido de la vocal que es mucho mayor en alemán que en español. Por tanto, la lógica de la corrección será reducir ese tiempo y anticipar la sonoridad de las sonoras /b, d, g/, hasta llegar a los valores

españoles.

Lo primero que haremos es que los niños y niñas tomen conciencia de que ambos pares de oclusivas: las españolas y las alemanas, no son iguales aunque lo parezcan. Para ello trabajaremos con unas audiciones que les harán percibir las diferencias entre ambas lenguas. Pasaremos después a un trabajo articulatorio mediante juegos y, por supuesto, a la repetición pero de la manera más amena posible.

Iniciaremos la corrección eliminando la aspiración de /p, t, k/ porque son las que tienen un tiempo más dilatado. Si no hay aspiración (porque el TIS se ha reducido) les va a costar diferenciar entre 'par', 'tías', 'corro' y 'bar', 'días' y 'gorro'. Esta será nuestra oportunidad de mostrar que, para que el contraste (/p/ vs. /b/, /t/ vs. /d/ y /k/ vs. /g/) funcione las segundas consonantes de cada par anterior han de ser más sonoras<sup>36</sup>. Esto es, a nuestro entender, lo más importante en la corrección por dos razones: el contraste sordas-sonoras es un contraste muy productivo en español (p. ej. vela/pela, beso/peso, gato/cato, día/tía...) y su falta, como seguro hemos comprobado ya, tiene graves repercusiones en la lectoescritura.

### 5. QUÉ GRADACIÓN VAMOS A SEGUIR

Comenzamos por /p, t, k/ en sílabas no acentuadas y en posición medial de la palabra porque son las que menos tensión conllevan. Además, en las sílabas acentuadas la aspiración es obli-

<sup>35</sup> Si nos fijamos, en esta grabación, casi todas las /b, d, g/ o están a comienzo de la frase (o tras una pausa) o tras una consonante nasal /n, m/. Lo hemos hecho a propósito porque /b, d, g/ en español solo se pronuncian [b, d, g] en ese contexto. Entre vocales y tras una consonante /l, r, s/ se pronuncian como [β, ð, γ]. No vamos a ocuparnos de esta información por ahora, porque es el proceso que corregiremos en la próxima unidad y para llegar a [β, ð, γ] hay que pasar por [b, d, g].

<sup>36</sup> Los ejercicios que vamos a emplear vienen del campo de la logopedia (Luque 2008). Nos será de utilidad consultar algún manual, por ejemplo el de Busto (1995) y Gallardo (1995).

gatoria en alemán y por eso ahí será más difícil eliminarla. Después lidiaremos con la regla fonológica del alemán: *aspira /p, t, k/ cuando estén en sílaba acentuada*. Para eso, las rodearemos

de nasales y elementos muy sonoros. Una vez hayamos mejorado las oclusivas sordas, pasaremos a /b, d, g/. Nuestra gradación será pues:

Eliminar la aspiración en sílaba átona → Eliminar la aspiración en sílaba acentuada  
→ Aumentar la sonoridad

## 6. CÓMO CREAR MODELOS ÓPTIMOS PARA QUITAR TENSIÓN A LAS OCLUSIVAS

Según el método verbotonal uno de los parámetros en los que difieren las oclusivas sordas y las sonoras es la tensión o esfuerzo articulatorio. En las sordas /p, t, k/ el esfuerzo articulatorio es mayor (son más tensas) que en las sonoras /b, d, g/<sup>37</sup>. Si en el habla de los niños las oclusivas sonoras /b, d, g/ se confunden con las sordas /p, t, k/ y, en las oclusivas sordas, el aire sale tan abruptamente que escuchamos un chasquido es porque hay un error de tensión. Nuestro objetivo, entonces, es relajar las oclusivas. Para conseguirlo vamos a construir modelos de repetición que nos ayuden en esta meta, es decir, que sean lo más laxas posible.

*¿Con qué sonidos hay que combinarlas?* Los sonidos precedentes serán preferentemente las nasales /m/ y /n/. Los sonidos posteriores serán las vocales que se producen con la boca lo más abierta posible; es decir /a, o, e/. Además, evitaremos que haya otras oclusivas en los modelos.

*¿Con qué sonidos podemos sustituirlas en la pronunciación matizada?* Como lo que necesitamos es conseguir sonoridad, sustituiremos nuestro sonido problemático por consonantes

sonoras con el mismo punto de articulación, para que sean lo más semejantes posible. Para /p/, que se articula en los labios, utilizaremos primero /m/ y después /b/. Para /t/, que se articula en los alvéolos, /r/, /l/ y después /d/. Para /k/, en español, sólo contamos con /g/. Para sustituir a las sonoras, primero vamos a recurrir a las vocales que son los elementos más sonoros. Después utilizaremos las mismas consonantes que para sus contrapartidas sordas.

*¿En qué posición de la palabra?* Evitaremos las posiciones más tensas que son la inicial y la acentuada. Insertaremos, pues, las oclusivas en posición medial de palabra (p. ej. ‘mapa’, ‘hombre’, ‘nota’, ‘mundo’, ‘moca’, ‘mango’). A medida que se vaya avanzando, podrán situarse en posición inicial, detrás de una nasal (p. ej. precedidas del artículo indeterminado).

*¿En qué posición de la frase?* En valles de entonación; es decir, en el lugar de la frase donde el tono de la voz desciende. Por ejemplo, en el centro de las oraciones interrogativas y al final de las enunciativas.

*¿Con qué velocidad?* Más bien lenta, pero sin pausas y, sobre todo, evitaremos la voz murmurada porque en ella no hay sonoridad, que es justo lo que buscamos.

<sup>37</sup> En el anexo, al final de las unidades, encontraremos una escala de tensión.

¿Con qué gestos<sup>38</sup> simbolizamos los sonidos? [p] no aspirada española: El dedo pulgar está apoyado sobre el índice y con ellos golpeamos sobre la palma de la otra mano.



Fig. 1 Gestó para la oclusiva [p]

[p<sup>h</sup>] aspirada alemana: La configuración de la mano es igual que en /p/ pero golpeamos sobre la mesa. El sonido será más fuerte y perceptible que en el caso anterior.



Fig. 2 Gestó para la oclusiva [p<sup>h</sup>]

[b] sonora española: Con el dedo pulgar e índice nos cogemos los labios con suavidad para percibir la vibración.

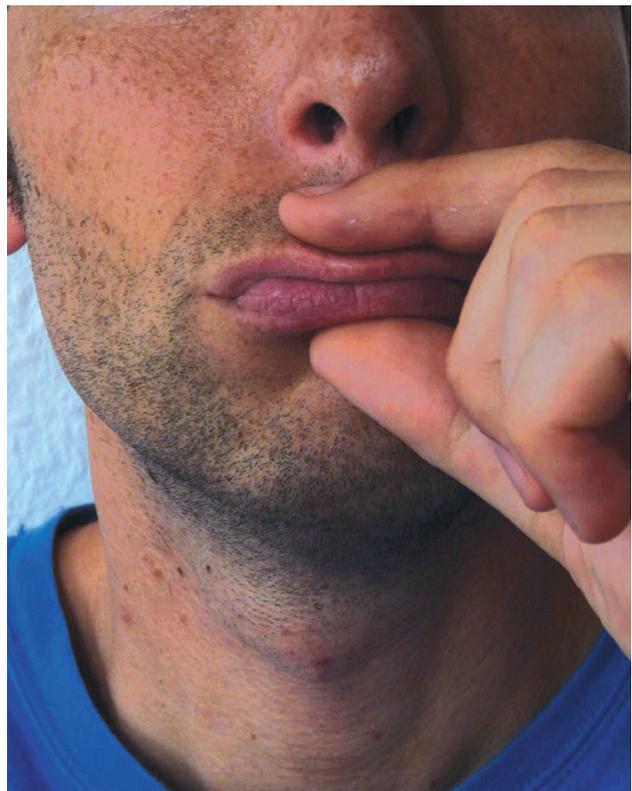


Fig. 3 Gestó para la oclusiva [b]

<sup>38</sup> Adaptados de Fernández (1993).

[t] no aspirada española: Los dedos índices de ambas manos chocan.



Fig. 4 Gesto para la oclusiva [t]

[t<sup>h</sup>] aspirada alemana: el dedo índice de una mano golpea sobre la mesa.



Fig. 5 Gesto para la oclusiva [t<sup>h</sup>]

[d] sonora española: El dedo índice se apoya en los dientes superiores y avanza. Mientras tanto el pulgar se sitúa en el cuello para percibir la vibración.

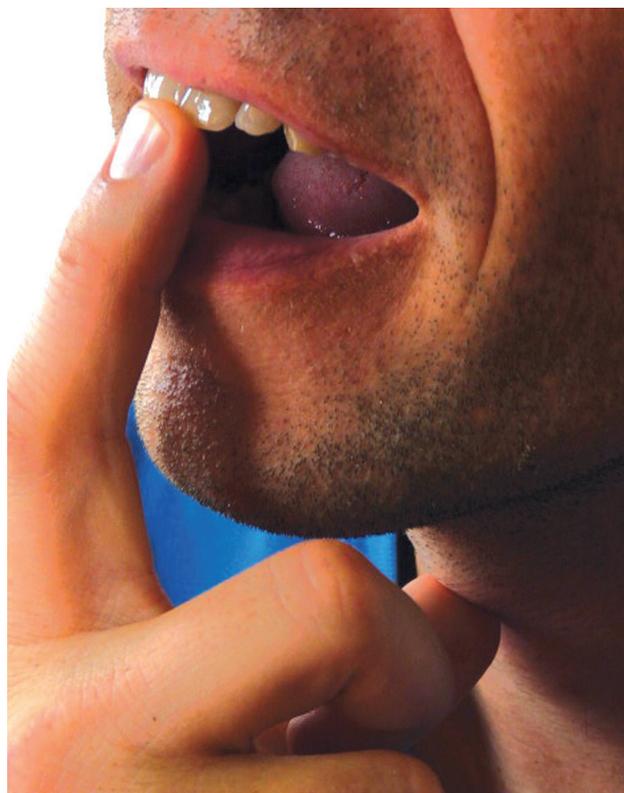


Fig. 6 Gesto para la oclusiva [d]

[k] no aspirada española: Configuramos la mano en forma de pistola y apoyamos el dedo índice en el cuello haciendo un movimiento pequeño y seco hacia delante.



Fig. 7 Gesto para la oclusiva [k]

[k<sup>h</sup>] aspirada alemana: Como en el caso anterior pero esta vez en movimiento es mucho más amplio y la mano avanza más.



Fig. 8 Gesto para la oclusiva [k<sup>h</sup>]

[g] sonora española: colocamos el puño cerrado sobre la parte anterior del cuello para percibir la vibración de este sonido sonoro.



Fig. 9 Gesto para la oclusiva [g]

Estos gestos los podemos utilizar durante toda la unidad cuando aparezcan los sonidos meta. También son muy útiles cuando queramos corregir una producción errónea de una manera rápida y discreta (incluso fuera de esta unidad).

*¿Con qué tipo de movimientos corporales?* Suaves, relajados y con posturas cerradas (curvados, con las piernas cerradas, agachados...) o movimientos que pasen de una cierta tensión a relajación (p. ej. caer sentado en una silla, agacharse, bajar los brazos cuando están elevados...).

## 7. ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y TEMPORAL

Como contenido temático para esta unidad y la siguiente hemos elegido: Educación para la integración. Este tema transversal se trabaja en ambas unidades a través de un cuento escrito por Ana Luengo e ilustrado por Marisol Díaz llamado *Una familia muy especial*<sup>39</sup>. El cuento na-

rra, a través de los ojos de un niño, una reunión familiar en la que uno de sus miembros más jóvenes tiene autismo. La unidad está dividida en ocho sesiones de unos 20-30 minutos. Comenzamos por las destrezas perceptivas y el entrenamiento motor para terminar en la producción semiguada.

## 8. QUÉ NECESITAMOS PARA LA CORRECCIÓN

- Concienciarnos de la influencia que tiene una categorización inestable de los sonidos del habla en la comunicación oral y escrita
- El CD adjunto y un reproductor de CD
- Papel muy fino (preferiblemente papel de fumar porque tiene una banda adhesiva)
- Velas y algo para encenderlas
- Las fichas 7 y 8 adjuntas
- Las viñetas de Una familia muy especial I

<sup>39</sup> El proyecto T4 y sobre todo la autora de estas fichas para mejorar la pronunciación agradece a Ana Luengo y a Marisol Díaz que nos hayan dejado utilizar y adaptar tanto el texto original como las ilustraciones.

## 1. EVALUACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN A LA AUSENCIA DE ASPIRACIÓN EN ESPAÑOL

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Evaluación de la pronunciación de las oclusivas; sensibilización a la aspiración; articulación de /t, d/ en español

**ACTIVIDADES:**

- Evaluación del grupo
- Audiciones de la aspiración
- Ejercicios articulatorios para /t, d/

### EVALUACIÓN

#### Ejercicio 1. Macedonia de frutas

Vamos a hacer una evaluación informal de las oclusivas. Nos fijaremos en:

- ¿/b, d, g/ suenan casi como /p, t, k/? (la sonoridad)
- ¿/p, t, k/ se producen con chasquido? (la aspiración)

Los niños y niñas repiten la frase siguiente. Para no hacerlo tan aburrido irán añadiendo frutas y verduras. El niño o niña tendrá que repetir todo lo que haya dicho el anterior, añadir una fruta e incrementar el número.

Obviamente podemos utilizar este ejercicio para practicar el léxico que estemos trabajando en ese momento siempre que anticipemos donde se sitúan las oclusivas para que la evaluación sea rápida y eficaz.

Primero/a:

¡Anda! Cámbiame un mango por un plátano ¡Tú tienes dos!

Segundo/a:

¡Anda! Cámbiame un mango y un plátano por (una manzana) ¡Tú tienes tres!

Tercero/a:

¡Anda! Cámbiame un mango, un plátano (y una manzana) por (un tomate)

¡Tú tienes cuatro!...

## SENSIBILIZACIÓN: ASPIRACIÓN

### Ejercicio 2 (§39). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?

Esta primera actividad no hace referencia exclusivamente a la aspiración. Es una primera toma de contacto con el mundo de las oclusivas. En esta pista, escucharán primero la versión correcta pronunciada por nativos alemanes y después la versión españolizada. Esta última es la que tienen que imitar. Este tipo de actividades siempre les hace mucha gracia y les ayuda enfocar la atención en los sonidos que queremos.

Al final podemos preguntarles quiénes tienen los sonidos más fuertes: los alemanes o los españoles

### Ejercicio 3 (§40). ¿Quién es quién? Aspiración

Ahora sí que se trata solamente de aspiración. Escucharemos palabras españolas pronunciadas o bien por nativos o bien por alemanes. La tarea consiste en clasificarlos en ‘españoles’ o ‘alemanes’. La pista para hacer esa clasificación nos la da la aspiración de las oclusivas sordas /p, t, k/ pero los niños no tienen por qué saberlo. Como siempre, el modo de respuesta es libre y hay que convenirlo. Al terminar la audición les podemos preguntar por qué han notado que son alemanes o españoles.

## EL PUNTO DE ARTICULACIÓN DE /T, D/: ARTICULACIÓN

### Ejercicio 4. Barrer con la lengua

/t, d/ en español y en alemán no se producen en el mismo lugar del tracto vocal<sup>40</sup>. En español la punta de la lengua presiona contra la raíz de los incisivos superiores y en alemán está más retrasada. Para que sean conscientes de esta diferencia vamos a ‘barrer’ con la punta de la lengua todo el paladar empezando por la zona más posterior y acabando en los dientes superiores.

### Ejercicio 5. Te di todo

Seguimos con la lengua justo donde empiezan los dientes superiores. Dividimos al grupo en parejas y, sin cambiar la posición de la punta de la lengua, por turnos, dirán las frases siguientes. El miembro de la pareja que no esté diciendo las frases tiene que vigilar que la punta de lengua permanezca justo detrás de los dientes superiores y no se retrase.

<sup>40</sup> Vamos a comparar dónde se producen en ambos casos. Para eso visitamos la página web The sounds of the spoken languages de la universidad de Iowa (<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>):

Los sonidos del español (bandera española) → Oclusivas → /t/ y /d/

Die Laute des Deutschen (bandera alemana) → Plosive → /t/ y /d/

- Te di todo  
- Te di tantos titos  
- Te di tantos daditos

Al final de esta actividad aprovecharemos para enseñarles los gestos (apartado 7 de esta unidad) para [t] no aspirada y [d]. Repetiremos estas frases al unísono con una coreografía de gestos.

## 2. ARTICULACIÓN: ELIMINAR LA ASPIRACIÓN

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD, papel muy ligero (recomendamos papel de fumar)

**OBJETIVOS:** Percepción de la aspiración; reducción de aspiración en sílaba medial; trabajo con palabras

**ACTIVIDADES:**

- Discriminación de la presencia y ausencia de aspiración
- Ejercicios articulatorios para eliminar la aspiración
- Pronunciación matizada

### DISCRIMINACIÓN: ASPIRACIÓN

**Ejercicio 1 (§41). ¿Es igual o diferente?: aspiración**

Este ejercicio de discriminación va encaminado a hacer audible la aspiración para que puedan concluir que en español no existe.

**Ejercicio 2 (§41). ¿Cuál es solamente alemana?**

Repetimos la audición anterior. Los niños tienen que responder cuál es la sílaba que no puede ser española: la primera, la segunda o las dos (las dos sílabas son aspiradas).

### ARTICULACIÓN: ASPIRACIÓN

**Ejercicio 3. ¡Que no se mueva el papel!**

Para esta actividad necesitamos papel de fumar o en su defecto papel muy fino. Repartimos, a cada niño y niña, un papelillo que pegan en el canto de la mesa. Si es un papel de fumar, tendremos que explicarles que los papelillos tienen una zona engomada que tienen que humedecer con la lengua. Si es otro tipo de papel, lo fijaremos con celo.

Si vemos el vídeo de la BBC (BBC online learning) sobre la /p/ inglesa que también es aspirada (es decir, [p<sup>h</sup>]), podremos apreciar hacia el final del vídeo que la presión de aire en la producción de [p<sup>h</sup>] respecto a [p] hace que el papel se mueva. Esto es justo lo que vamos a trabajar en esta actividad.

*Ejercicio 3a. Apa, Epe, Ipi, Opo, Upu*

Ahora tienen que decir a 20 cm. del papel: ‘Apa’, ‘Epe’, ‘Ipi’, ‘Opo’ y ‘Upu’ (las sílabas acentuadas están en mayúscula). Les pedimos que lo hagan de dos maneras. Como los alemanes y como los españoles. En el primer caso el papel se tiene que mover mucho por la aspiración o salida brusca

del aire retenido. En el segundo el papel casi no se mueve<sup>41</sup>.

Al final de esta actividad aprovecharemos para enseñarles los gestos (apartado 7 de esta unidad) para [p] no aspirada española y para [p<sup>h</sup>] aspirada alemana y a partir de ahora este será uno de nuestros códigos cuando corriamos una pronunciación de /p/ con la que no estamos de acuerdo.

### **Ejercicio 3b.** 'Ata', 'Ete', 'Iti', 'Oto', 'Utu'

Nos acercamos a tan solo 10 cm. del papel y vamos a hacer lo mismo que en el ejercicio 1a pero con: 'Ata', 'Ete', 'Iti', 'Oto' y 'Utu'. ¡Atención a dónde situamos la punta de la lengua cuando lo hagamos como los españoles!

Al final recordaremos los gestos para [t] no aspirada española y para [t<sup>h</sup>] aspirada alemana.

### **Ejercicio 3c.** 'Aca', 'Eque', 'Iqui', 'Oco', 'Ucu'

Y ahora mucho más cerca. Nuestra boca está a 5cm. del papel y decimos: 'Aca', 'Eque', 'Iqui', 'Oco' y 'Ucu'. Primero fuerte y con chasquido, como los alemanes y después, mucho más suave, como los españoles.

Al final de la actividad les enseñarles los gestos para [k] no aspirada española y para [k<sup>h</sup>] aspirada alemana.

## TRABAJO CON PALABRAS: ASPIRACIÓN

### **Ejercicio 4. No son...**

Vamos a imaginarnos que somos algo pesado y lento (p. ej. un elefante o una piedra). El cuerpo está curvado hacia delante. Si estamos sentados cruzamos las piernas. Si lo hacemos de pie andamos con movimientos lentos y pesados.

Ahora vamos a repetir a coro una serie de secuencias. Primero las masticaremos como si tuviéramos un chicle en la boca. El rumiar de palabras lo acompañamos con movimientos pesados y lentos (como balanceos). Las palabras de las series siguientes las insertamos al final de frases declarativas (para relajar). Si consiguen eliminar la aspiración podemos dejar a un lado el chicle imaginario y agilizar los movimientos.

<sup>41</sup> Podemos encontrar ejercicios articulatorios de este tipo en infinidad de manuales de logopedia. En la bibliografía encontraremos algunos de ellos.

**Para /p/**

No son mamas → No son mabas → No son mapas

No son camos → No son cambos → No son campos

**Para /t/**

No está conaminado → No está condaminado → No está contaminado

No están junos → No están jundos → No están juntos

**Para /k/**

No están lonas → No están logas → No están locas

No son Manos → No son mangos → No son mancos

### 3. ARTICULACIÓN: ELIMINAR LA ASPIRACIÓN II

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Velas y algo para encenderlas o papel muy ligero (recomendamos papel de fumar)

**OBJETIVOS:** Reducción de la aspiración en sílaba acentuada e inicial; trabajo con palabras

**ACTIVIDADES:**

- Ejercicios articulatorios para eliminar la aspiración
- Pronunciación matizada

#### ARTICULACIÓN: ASPIRACIÓN

##### Ejercicio 1. ¡Que no se mueva el papel!

Continuamos con el trabajo articulatorio que empezamos en el ejercicio 3 de la sesión anterior. Las series de ejercicios que vienen a continuación podemos realizarlas con los papelillos (el papel no debe moverse), con velas (la llama no debe bailar demasiado) o alternando ambas opciones (si utilizamos la vela, por seguridad, no realizaremos el ejercicio 1c). Esta vez vamos a añadir un poco de dificultad porque la oclusiva sorda /p, t, k/ está acentuada pero no se encuentra todavía a principio de palabra.

Tras cada secuencia podemos producir estas palabras con los gestos para los sonidos correspondientes.

*Ejercicio 1a.* 'aPAma', 'aPEme', 'aPImi', 'aPOmo', 'aPUmu'

A 20 cm. del papel. Las sílabas acentuadas están en mayúscula.

*Ejercicio 1b.* 'ATAna', 'atTEne', 'atTIni', 'atTOno', 'aTUnu'

A 10 cm. del papel. ¡Atención a dónde se sitúa la punta de la lengua!

*Ejercicio 1c.* 'ACAja', 'aQUEje', 'aQUIji', 'aCOjo', 'aCUju'

A 5cm. del papel.

##### Ejercicio 2. ¡Que no baile!

Este ejercicio se realiza como el anterior. Aquí las oclusivas están situadas al principio de la palabra y para suavizarlas vamos a insertar una consonante nasal delante de ellas. Las sílabas acentuadas están en mayúscula.

Tras cada secuencia podemos producir estas palabras con los gestos correspondientes.

**Ejercicio 2a.** ‘Un PAma’, ‘un PEme’, ‘un Plmi’, ‘un P0mo’, ‘un PUmu’

Ahora tienen que decir los logatomos a 20 cm. de la vela (o el papel) sin que la llama baile.

**Ejercicio 2b.** ‘Un TAna’, ‘un TEne’, ‘un Tlni’, ‘un TOno’, ‘un TUnu’

Nos acercamos a 10 cm. de la llama (o el papel) y sin que la llama baile decimos los logatomos. ¡Atención a dónde se situamos la punta de la lengua!

**Ejercicio 2c.** ‘Sin CAja’, ‘sin QUEje’, ‘sin QUIji’, ‘sin COjo’, ‘sin CUju’

Y ahora mucho más cerca, a 5cm.

### **Ejercicio 3. ¡Que siga sin bailar!**

Añadimos un poco de dificultad porque habrá dos oclusivas y la primera de ellas está acentuada y es inicial absoluta.

Tras cada secuencia podemos producir estas palabras con los gestos correspondientes.

**Ejercicio 3a.** ‘PApa’, ‘PEpe’, ‘Plpi’, ‘POpo’, ‘PUpu’

A 20 cm. del papel.

**Ejercicio 3b.** ‘TAta’, ‘TEte’, ‘Tlti’, ‘TOto’, ‘TUtu’

A 10 cm. del papel.

**Ejercicio 3c.** CAca, QUEque, QUIqui, COco, CUcu

A 5cm. del papel.

## **TRABAJO CON LOGATOMOS: ASPIRACIÓN**

### **Ejercicio 4. ¿Qué me quieres decir?**

Esta actividad de repetición de sílabas nos va a dar la posibilidad de corregir la aspiración en los niños y niñas que más lo necesiten.

Dividimos el aula en grupos de tres y les decimos que vamos a hablar unos idiomas muy raros. En el primero sólo existen las palabras ‘Pam’, ‘Pom’, ‘Pum’ y en el segundo ‘Tan’, ‘Ton’, ‘Tun’. Nuestra como tarea profesores durante la actividad es pasear entre los grupos y corregir la aspiración cuando la oigamos.

#### **¿Cómo corregir?**

- a. Utilizando el código gestual que hemos ido trabajando
- b. Les pediremos que sustituyan /b, d/ muy fuertes por /p, t/

**Ejercicio 4a. 'Pam', 'Pom', 'Pum' o 'Tan', 'Ton', 'Tun'**

Con las 3 palabras que existen en uno de estos idiomas, 'Pam', 'Pom' y 'Pum', y ayudándonos con mímica vamos a crear unas pequeñas conversaciones en las que todos los miembros del grupo tendrán que pedir ayuda y reaccionar las necesidades de los demás. Para ello a cada miembro del grupo le daremos una situación con la que tendrá que interactuar y que sólo sabrán ellos.

- Uno tiene cosquillas porque se le ha metido un bicho por la espalda y no se lo puede quitar.
- Otro se asusta cada vez que ve un color determinado (que esté muy presente en el aula)
- Y el tercero tiene dolor de oídos y quiere que los demás hablen bajito.

Al dar una palmada cambiaremos de idioma y sólo podremos decir: 'Tan', 'Ton' y 'Tun'. Con la siguiente palmada volveremos a cambiar. Así, hasta que uno de los grupos descubra qué es lo que les pasa a todos sus miembros.

**Ejercicio 5. ¿Sueno muy español?**

Después del ejercicio anterior podemos sacar a algunos grupos y pedirles que nos representen alguna situación. El resto de la clase tendrá que votar al grupo que más español ha sonado, es decir, el que menos oclusivas aspiradas produzca.

## 4. ASPIRACIÓN III Y SONORIDAD

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD, una bolita muy ligera de papel o algodón

**OBJETIVOS:** Trabajo con frases en la aspiración; percepción de la sonoridad; articulación de /b, d, g/

**ACTIVIDADES:**

- Pronunciación matizada /p, t, k/
- Audiciones
- Trabajo articulatorio

### TRABAJO CON FRASES: ASPIRACIÓN

**Ejercicio 1. “¿Bero bor qué no buedo?”**

En estas repeticiones sustituimos /p/ por /b/; /t/ por /d/ y /k/ por /g/ y le pediremos que las pronuncie cada vez mas fuertes. Cuando oigamos que ya son /p, t, k/ paramos.

¿Bero bor qué no buedo? → ¿Bero bor qué no buedo? → ¿Pero por qué no puedo?

¿De siendes diferende a odros? → ¿De siendes diferende a odros?  
→ ¿Te sientes diferente a otros?

No guiero gue gojas mis gosas → No guiero gue gojas mis gosas  
→ No quiero que cojas mis cosas

### SENSIBILIZACIÓN: SONORIDAD

**Ejercicio 2 (§42). ¿Quién es quién? Sonoridad**

La tarea consiste en identificar la nacionalidad de los hablantes. Después podemos preguntarles cómo lo han sabido.

### ARTICULACIÓN: SONORIDAD

**Ejercicio 3. ¿En qué sonido...?**

Nos ponemos el dorso de la mano enfrente de la boca y decimos: ‘Pa’ y ‘Ba’ – ‘Ta’ y Da’ – ‘Ka’

y Ga'. ¿En qué sonidos el aire nos hace cosquillas en la mano porque sale más fuerte?

#### **Ejercicio 4. ¿Se cae la bolita?**

Un ejercicio muy visual consiste en pronunciar /pe/ y /be/ con una bolita de papel o algodón que el alumno sujeta con la mano frente a la boca. La bolita caerá al suelo cuando se pronuncie /pe/ pero no en /be/<sup>42</sup>.

#### **Ejercicio 5. Cómo se llega al sonido...**

##### *Ejercicio 5a. 'Uuuuuubu'*

Vamos a decir todos 'uuuuuuuuu' y vamos a ir cerrando la boca hasta llegar a 'bu'.

Uuuuuuuuuubu

##### *Ejercicio 5b. 'Eeeeeede'*

Ahora decimos todos 'e' y vamos a ir cerrando la boca hasta llegar a 'de'.

Eeeeeeeeeede

##### *Ejercicio 5c. 'Ooooooogo'*

Por último, decimos 'ooooo' y vamos a ir cerrando la boca hasta llegar a 'go'.

Ooooooogo

<sup>42</sup> Esta actividad ha sido tomada de Amador y López (2001)

## 5. ARTICULACIÓN DE /b, d, g/

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD, una pajita por niño o niña, pizarra, algo para escribir

**OBJETIVOS:** Discriminación de /b, d, g/ vs. /p, t, k/; práctica con frases en la sonoridad

**ACTIVIDADES:**

- Audiciones
- Escalamiento progresivo

### DISCRIMINACIÓN: SONORIDAD

**Ejercicio 1 (§43). ¿Es igual o diferente? Sonoridad**

La dinámica de estos ejercicios ya la conocemos de las fichas anteriores. Sólo tienen que reaccionar si lo que oyen es igual o diferente.

**Ejercicio 2 (§43). ¿Cómo se escribe?**

Volvemos a escuchar el audio anterior. Ahora los niños tienen que escribir los dos pares. Para darles tiempo es mejor que tras cada par se haga una pausa en el audio. Este ejercicio nos da pie a explicar o repetir las ortográficas de ‘c’, ‘qu’, ‘g’, ‘gu’.

El sonido /k/ se escribe con C en las sílabas CA, CO, CU, como *casa*, *cosa* y *cubo*. Con las vocales E, I, se escribe QUE, QUI, como en *queso* y *aquí*.  
El sonido /g/ con A, O, U, se escribe GA, GO, GU como en *gorro*, *gata* y *gusano*. Con E, I, se escribe GUE, GUI como en *Miguel* y *guitarra*.

### TRABAJO CON PALABRAS: SONORIDAD

**Ejercicio 3. No te quites la pajita de la boca cuando hables**

En este ejercicio vamos a repetir una serie de secuencias de palabras óptimas. Para que al niño o la niña les sea más fácil obtener sonoridad, sujetaremos una pajita o el tubo hueco de un boli con los labios. Tras tres repeticiones dejamos la pajita... ¡A ver qué pasa!

Para /b/  
Una boma → Una bomba  
No es una sama → No es una samba

Para /d/  
No sé si ana → No sé si anda  
Es muy grane → Es muy grande

Para /g/  
Hay más manos → Hay más mangos  
Ya veno → ya vengo

Al final de esta actividad aprovecharemos para enseñarles los gestos (apartado 7 de esta unidad) para [b], [g] y recordar el de [d]. Después repetiremos estas frases al unísono con una coreografía de gestos.

### TRABAJO CON FRASES: SONORIDAD

#### Ejercicio 4. ¿Qué estoy diciendo?

En esta actividad trabajaremos con pares mínimos localizados en frases similares.

##### *Ejercicio 4a. ¿En qué orden?*

Leemos las frases siguientes un par de veces y los niños y niñas tienen que escribir las dos palabras similares en el orden en el que las hemos leído. La primera secuencia la podemos hacer entre todos en la pizarra. Cuando corriamos la actividad podemos utilizar los gestos articulatorios además de la ortografía.

Hay **veces** – Hay **peces**: veces/peces  
Son **días** alegres – Son **tías** alegres: días/tías  
No come **mancos** – No come **mangos**: mancos/mangos

Todos son **besados** – Todos son **pesados**  
Con **dos** – Con **tos**  
**Cris** no tiene – **Gris** no tiene  
Un **paso** largo – Un **vaso** largo  
¿**Cuánto** ha corrido? – ¿**Cuándo** ha corrido?  
Hacer un **gorro** – Hacer un **corro**

**Ejercicio 4b.** ¿Qué he leído: ‘veces’ o ‘peces’?

Ahora leemos la parte subrayada de las frases siguientes y los niños y niñas subrayan, en la lista que han escrito anteriormente, la palabra que han oído. Después leeremos la frase completa con el gesto asociado al sonido para que puedan autocorregirse.

Hay peces (~~veces~~) grandes en el estanque  
Son tías (~~días~~) alegres y siempre están contentas  
No come mangos (~~mancos~~) pero come fresas

Todos son pesados y no puedo cogerlos  
Con tos y fiebre es mejor que no salgas de la cama  
Tiene un coche azul y otro rojo. Gris no tiene  
Un vaso largo lleno de leche  
¿Cuánto ha corrido? Casi 40 minutos  
Quiero hacer un gorro de lana

**Ejercicio 5. ¡Qué triste estoy!**

En esta actividad de repetición hemos puesto dos pares mínimos en oposición para que sean conscientes de las consecuencias que tiene no producir correctamente las oclusivas.

Nos situamos de pie en el centro del aula. Para repetir estas frases nos imaginamos que somos piedras que alguien deja caer. Mientras repiten el segmento los niños y niñas se van desplomando en el suelo y se imaginan que son muy pesados. Cuando aparezca un sonido meta realizaremos el gesto correspondiente.

**Frase 1. Hay veces que no veo peces**

Hayvez

Hay veces que

Hay veces que no veo

Hay veces que no veo pez

Hay veces que no veo peces

**Frase 2. Son dos días que ando con tos**

Son dos

Son dos días quean

Son dos días quean do

Son dos días quean do con tos

**Frase 3. Domingo el manco no come mangos**

Domingoel

Domingoel mancon

Domingoel manco no com

Domingoel manco no come mangos

## 6. TODO JUNTO: ASPIRACIÓN Y SONORIDAD I

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD, fichas 7A y 7B adjuntas

**OBJETIVOS:** Discriminación de /b, d, g/ vs. /p, t, k/; práctica de la sonoridad y aspiración, trabajo de lectoescritura

**ACTIVIDADES:**

- Audiciones
- Escalamiento progresivo
- Lectoescritura

Ahora sólo nos queda poner a los dos bloques de oclusivas juntas. Nuestra meta es reforzar la idea de que en español ambos grupos suenan más suave.

### TRABAJO DE PERCEPCIÓN

#### Ejercicio 1 (§44). ¿Es una palabra española o alemana?

En la próxima grabación hay una lista de cognados<sup>43</sup> y palabras que se pronuncian muy parecidas en ambas lenguas aunque no tengan ninguna relación. La tarea consiste en señalar cuál es española y cuál alemana. Como siempre, acordaremos la forma de respuesta antes de comenzar con la audición (oral, con movimiento, por escrito...).

#### Ejercicio 2 (§45). ¿Qué palabra escuchas?

Repartimos las fichas 7A y 7B por parejas de manera que cada alumno tenga una ficha distinta. Realizamos la primera actividad de percepción que consiste en marcar la palabra que oyen en el par.

Después de esta primera audición, la pareja puede poner en común sus respuestas para que en una segunda audición puedan corregir las que no estén claras. Esta actividad refuerza la lectoescritura.

<sup>43</sup> Los cognados son palabras que tienen el mismo origen etimológico aunque su evolución o realización fonética sea distinta (p ej. teatro vs. Theater).

### Ejercicio 3. ¿Cris es un color ... o un nombre?

#### *Ejercicio 3a. Tú solito*

La segunda actividad de la ficha 7 consiste en completar individualmente los pares mínimos con la letra que falta y unir cada palabra a la definición que corresponda. Cada miembro tiene unos pares distintos.

#### *Ejercicio 3b. Comprueba tus respuestas*

Se reúnen todos los A y todos los B por separado, comprueban que todas las respuestas son correctas y vuelven a agruparse en parejas.

#### *Ejercicio 3c. Verdadero o falso*

Cuando hayan unido los pares mínimos a sus definiciones y hayan comprobado que todas están bien jugaremos a "Verdadero o falso". Por turnos irán haciendo preguntas que impliquen una palabra del par mínimo y las dos definiciones, por ejemplo: "¿Cris es un color... o un nombre?"

Los niños y las niñas tendrán que esforzarse en pronunciar las oclusivas bien porque si no su pareja no sabrá que están diciendo.

## 7. TODO JUNTO: ASPIRACIÓN Y SONORIDAD II

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD.

**OBJETIVOS:** Discriminación del acento alemán; práctica de sonoridad y aspiración, trabajo de lectoescritura

**ACTIVIDADES:**

- Escucha atenta
- Escalamiento progresivo

### Ejercicio 1 (§46). ¿español o ‘alemañol’?

Ricardo y María son dos hermanos bilingües. A veces suenan como los españoles y a veces como los alemanes. Cuando suenen como los alemanes tienen que reaccionar de una manera anteriormente convenida.

### Ejercicio 2. El baúl de las palabras

Leemos el texto siguiente dos veces. La primera es para que se familiaricen. La segunda vez les explicamos que tienen que encontrar las palabras del recuadro en el texto que van a escuchar. Cuando las hayan identificado todas se levantan de la silla o reaccionan con algún gesto convenido.

### FUERTE CUANDO CUERPO CARICIAS MANGOS

Tengo un primo muy especial. Se llama Lucas. A veces las **caricias** le gustan mucho pero otras veces le hacen muchísimo daño. Es como si le pegaran muy **fuerte**. Y a nadie le gusta que le peguen, ¿a que no?

Le cuesta mucho hablar y entender a todo el mundo. Se siente como **cuando** vamos de vacaciones y al principio no entendemos la lengua, ¿a qué también nos ponemos un poquito nerviosos?

**Cuando** Lucas está muy nervioso o muy contento, le entran tantas cosquillas en el **cuerpo** que no puede parar de reírse, y salta, y mueve los brazos y las piernas, pero cuanto más salta, más cosquillas tiene. ¡No es divertido!

Lucas nunca come ni zanahorias, ni **mangos** ni nada naranja. Mi tía dice que le molesta ese color.

### TRABAJO CON FRASES

#### Ejercicio 3. La máquina de hacer frases

Utilizamos la dinámica del teléfono roto explicada en la quinta sesión de la unidad del enlace en el apartado: Enlace y eliminación de /r/ en frases (página 39). Esta vez las frases son muy largas y las hemos separado en dos partes que se entrenarán por separado. Cuando hayamos acabado con las dos partes los grupos se reúnen y ponen las dos partes en común. El grupo que antes consiga decir su frase sin errores ha ganado un punto y continuamos con la siguiente frase.

**Frase 1. A Lucas las caricias le hacen daño y nunca come mangos**

A Lucas las  
A Lucas las cari  
A Lucas las caricias  
A Lucas las caricias le hacen daño

Y nuncac  
Y nunca com  
y nunca come man  
y nunca come mangos

**Frase 2. A Lucas le cuesta entender el mundo y no sabe qué piensan los otros**

A Lucas le cues  
A Lucas le cuesta en  
A Lucas le cuesta entender  
A Lucas le cuesta entender el mundo

Y no sabec  
Y no sabe quepien  
Y no sabe qué piensan  
Y no sabe qué piensan los otros

**Frase 3. Cuando Lucas está contento, le entran cosquillas en el cuerpo**

Cuando Lu  
Cuando Lucas es  
Cuando Lucas está con  
Cuando Lucas está conten  
Cuando Lucas está contento,

le entran  
le entran cos  
le entran cosquillas en  
le entran cosquillas en el cuer  
le entran cosquillas en el cuerpo

**Ejercicio 4. ¿Por qué Lucas es especial? Escríbelo**

**Ejercicio 5. Veo una cosita que empieza por la letrita...**

¿Que hay en la clase que empiece por ‘B’, ‘V’, ‘T’, ‘D’, ‘C’ (con sonido /k/), ‘G’ (con sonido /g/)

¿Qué hay en la clase que tenga las sílabas ‘Que’, ‘Qui’, ‘Gue’ y ‘Gui’?

## 8. UNA FAMILIA MUY ESPECIAL I

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Las viñetas de *Una familia muy especial I* y ficha 8

**OBJETIVOS:** Afianzar las oclusivas en el habla del niño y la niña; trabajar la conversión de sonido en grafía

**ACTIVIDADES:**

- Juego de roles
- Lectoescritura

### UNA FAMILIA MUY ESPECIAL

Vamos a trabajar con el tema de la integración. La actividad se realiza con las viñetas de *Una familia muy especial I*.

#### Ejercicio 1. Calentando motores

Antes de comenzar prepararemos la comprensión mediante algunas preguntas:

¿Conoces a alguien diferente o especial?

¿Alguna vez se han enfadado contigo y no sabías por qué? ¿Cómo fue?

¿Alguna vez te sientes diferente a otros niños?

Cuando estás en un sitio donde se habla español y, a veces, no entiendes todo, ¿te pones nervioso?

#### Ejercicio 2. Lectura

En un corro leemos el fragmento del cuento: *Una familia muy especial*. Este fragmento se compone de cinco escenas. El texto de las escenas se encuentra en la parte posterior. Tras leer el fragmento los niños, por parejas, eligen una escena que tendrán que representar con mímica. Los demás niños tienen que narrar lo que sucede, cómo se siente Lucas, qué podríamos hacer para que se sintiera mejor...

### Ejercicio 3 (ficha 8). Fuga de letras

#### *Ejercicio 3a. ¿Puedes completar las palabras?*

A partir del cuento anterior trabajamos las palabras que contienen los sonidos meta. La actividad se realiza en parejas. Cada pareja tendrá asignado uno o varios fragmentos de la ficha 8 que habremos repartido a cada niño y niña. La tarea consiste en completar las palabras que han perdido sus letras. Pasearemos por las mesas y corregiremos los errores mientras trabajan porque en la actividad siguiente vamos a necesitar que no haya faltas.

#### *Ejercicio 3b. Dictado corrido*

Recogemos un ejemplar de la ficha 8 de cada pareja y los colocamos juntos en un lugar visible (encima de algunas mesas, en la pizarra con celo...). Un miembro de la pareja tendrá que ir corriendo leer un fragmento con el que no hayan trabajado y dictárselo a su compañero/a que rellenará los huecos restantes en su ficha. Después cambian los roles. La pareja que antes termine ha ganado.

## UNIDAD 4

# LA 'A[W]EJA' O 'LA A[β]EJA'

LA PRONUNCIACIÓN DE LAS APROXIMANTES [β, δ, γ]

## LA 'AWEJA' O LA 'AβEJA'

### 1. ¿QUÉ QUEREMOS CORREGIR?: LAS APROXIMANTES [β, ð, γ]

En la ficha anterior hemos visto que /b, d, g, p, t, k/ son oclusivas porque, cuando se producen, la boca se cierra totalmente y el aire de los pulmones (que es la fuente del sonido) queda bloqueado un momento.

Las oclusivas serían justo lo contrario a una vocal, en la que la boca permanece abierta todo el tiempo y la corriente de aire no se interrumpe. Pues bien, cuando /b, d, g/ están situadas entre vocales se contagian de esa apertura; los articuladores se aproximan pero no llegan a cerrarse. Este cambio en el modo de articulación (aproximación en vez de cierre) produce un cambio en el sonido de manera que /b, d, g/ entre vocales son todavía más abiertas, más relajadas, más suaves.

Lo que para nuestros oídos es /b/ (p. ej. 'un **bar**', 'ese **bar**') tiene en realidad dos sonidos distintos [b] y [β] (en los ejemplos anteriores, 'un [b]ar', 'ese [β]ar'). Lo mismo pasa con /d/ ('un [d]ía' vs. 'ese [ð]ía') y con /g/ ('sin [g]anas' vs. tú [γ]anas). Este proceso típico del español se llama Espirantización o Aproximantización (Martínez Celdrán, 2007) y afecta a todas las palabras de una frase, si no se interpone una pausa delante del sonido en cuestión. En realidad producimos aproximantes o espirantes también detrás de /r, l, s/.

Es decir, casi siempre producimos aproximantes, excepto después de una consonante nasal /n, m/ o en el principio absoluto. La única excepción es el grupo 'ld' (p. ej. falda, caldo) en el que /d/ se produce oclusiva [d]).

Muchos de nosotros nos preguntamos cómo es que no nos damos cuenta de que nuestras /b, d, g/ tienen dos sonidos distintos en español. La respuesta es que no lo necesitamos oír e incluso nos molestaría oír tantos detalles en nuestros sonidos de habla. Lo que no nos sirve para distinguir una palabra de otra, simplemente tendemos a ignorarlo, es decir, no lo oímos. Pero si escuchamos a alguien que no domine ese proceso, que para nosotros está tan automatizado, nos suena raro. Vamos a escuchar en el audio adjunto las pista §47 y §48 para percibir esas diferencias a las que nos referimos. Además, para darnos cuenta visualmente de estas diferencias en el modo de articulación y en el sonido, podemos visitar la página Web de la Universidad de Iowa:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

- Spanish → Espirantes
- Spanish → Oclusivas
- German → Plosive

Algunos niños y niñas, cuyas producciones hemos analizado en nuestro proyecto muestran una estrategia 'de compromiso' para producir [β]. Utilizan un sonido más o menos intermedio como [v] que es el sonido que generalmente corresponde a su grafía 'w' en alemán (p. ej. en 'Wein' [v]ein 'vino' vs. 'Bein' [b]ein 'pierna'). Es decir, transfieren el sonido [v] que existe en alemán y no en español en vez de utilizar el sonido [β] que existe en español y no en alemán. De ahí que cuando dicen 'abeja' 'a[β]eja', lo que en realidad producen es 'a[v]eja' y, si siguen las reglas de conversión grafema-fonema alemanas, escribirán 'aweja'.

## 2. ¿POR QUÉ DICEN 'A[b]EJA' O 'A[v]EJA' Y NO 'A[β]EJA' (Y ESCRIBEN 'AWEJA')?

Si escuchamos una palabra que sea (se escriba) igual en español y en alemán, como 'yoga', nos daremos cuenta de que su pronunciación es bien distinta. En alemán, la /g/ suena mucho más fuerte y abrupta que en español. En esta lengua no existe el proceso de espirantización o aproximantización de /b, d, g/ y éstas se producen siempre como oclusivas (cerrando totalmente los articuladores). En los niños y niñas bilingües, la regla del alemán: *"/b, d, g/ son siempre oclusivas"* compite con nuestro proceso *"/b, d, g/ pueden ser aproximantes u oclusivas, dependiendo de dónde se encuentren"* y... gana la batalla. El resultado es que la aproximantización o espirantización en estos niños y niñas es muy inestable y en algunos casos inexistente.

## 3. CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS

- Darnos cuenta de que /b, d, g/ tienen dos sonidos, dependiendo cada uno de la posición en que se encuentre
- Conseguir que nuestros alumnos y alumnas sean capaces de producir [β, ð, ɣ] en la mayor parte de contextos en los que son necesarios

## 4. CÓMO REALIZAR LA CORRECCIÓN

¿Estamos de acuerdo en que hay un problema con el modo de articulación? Los niños y niñas cierran el canal de salida del aire cuando nosotros lo mantenemos abierto. Además, Dolores Poch (2004) afirma que la falta de aproximantización se debe a un error de tensión. Es decir, para corregir es necesario enseñar a los alum-

nos a realizar /b, d, g/ tras vocal (o tras /l, r, s/) con menos esfuerzo articulatorio.

En resumen, hay dos problemas: el **modo de articulación** (con cierre total en vez de aproximación) y la **tensión** excesiva. Así que tendremos que abrir los articuladores para cambiar el modo de articulación y pasar de cierre total ([b, d, g]) a sólo aproximación ([β, ð, ɣ]) y hacer que la producción de /b, d, g/ sea muy relajada.

## 5. QUÉ GRADACIÓN VAMOS A SEGUIR

Para los niños y niñas es más fácil producir aproximantes entre vocales y dentro de una palabra y, por el contrario, les es más difícil su producción si están precedidas por /l, r, s/ sobre todo a principio de palabra (p. ej. 'el barco', 'ver barcos' y 'los barcos'). A partir de estos contextos facilitadores establecemos la siguiente gradación:

Detrás de vocal → detrás de /l, r, s/  
→ en grupo de consonantes

Interior de palabra  
→ principio de palabra

## 6. CÓMO CREAR MODELOS ÓPTIMOS PARA MEJORAR LA ESPIRANTIZACIÓN

Nuestro objetivo es construir modelos óptimos de repetición que nos ayuden a mantener los articuladores abiertos durante su producción y a conseguir una emisión relajada de los sonidos que estamos trabajando.

¿Con qué sonidos hay que combinar las aproximantes? Los sonidos precedentes serán al principio vocales abiertas, sobre todo la /a/, y también la vocal media /o/. Los sonidos que

sigan a las aproximantes serán las vocales /a, o/ para [β, γ] y la vocal /e/ para [ð]. Intentaremos evitar que en los modelos haya oclusivas.

¿Por qué sonidos podemos sustituirlas en la pronunciación matizada? Como lo que necesitamos es cambiar el modo en que se articulan, es decir, cambiar el cierre por una aproximación sustituiremos nuestro sonido problemático por otros que mantengan el tracto vocal abierto. Los sonidos más abiertos son las vocales, así que comenzaremos sustituyendo /b, d, g/ por vocales. Después las sustituiremos por consonantes con el mismo punto de articulación pero que mantengan los articuladores abiertos (en español serían sus correspondientes sordas). Para [β], que se articula en los labios, utilizaremos 'efe'. Para [ð], que se articula entre los dientes, utilizaremos 'zeta'. Para [γ] que se articula en el velo del paladar utilizaremos 'jota'.

¿En qué posición de la palabra? Al principio procuraremos que las aproximantes no se hallen al principio de la palabra sino en posición medial, rodeadas de vocales y en sílaba no acentuada (p. ej. 'habas', 'hadas', 'magos').

¿En qué posición de la frase? Sería mejor que nuestro sonido meta estuviera en la mitad de las oraciones interrogativas y al final de las enunciativas, por tratarse de contornos tonales descendentes.

¿Con qué velocidad? Más bien lenta, pero sin pausas y, sobre todo, evitaremos la voz murmurada porque en ella no hay sonoridad.

¿Con qué gestos<sup>44</sup> simbolizamos los sonidos?  
[b] oclusiva sonora: Con el dedo pulgar e índice nos cogemos los labios con suavidad para percibir la vibración.

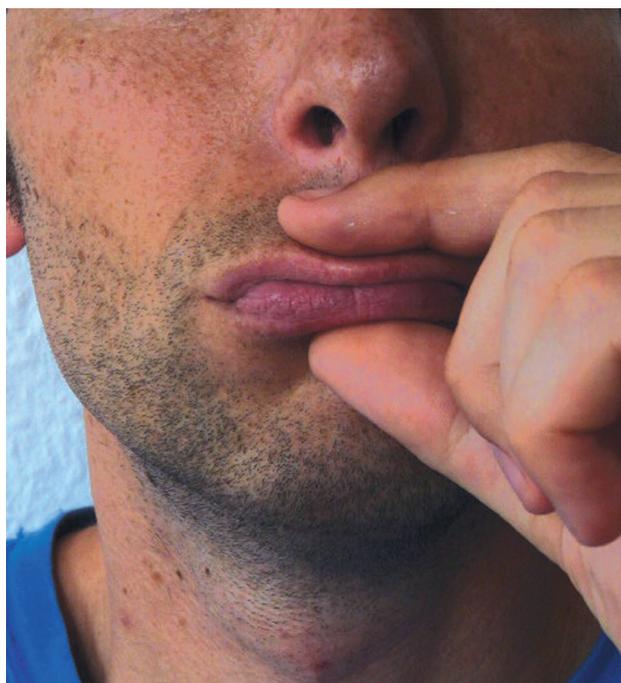


Fig. 1 Gesto para la oclusiva [b]

[β] aproximante/espírate: Con el dedo pulgar e índice abrimos los labios con suavidad para simbolizar la apertura de los articuladores.

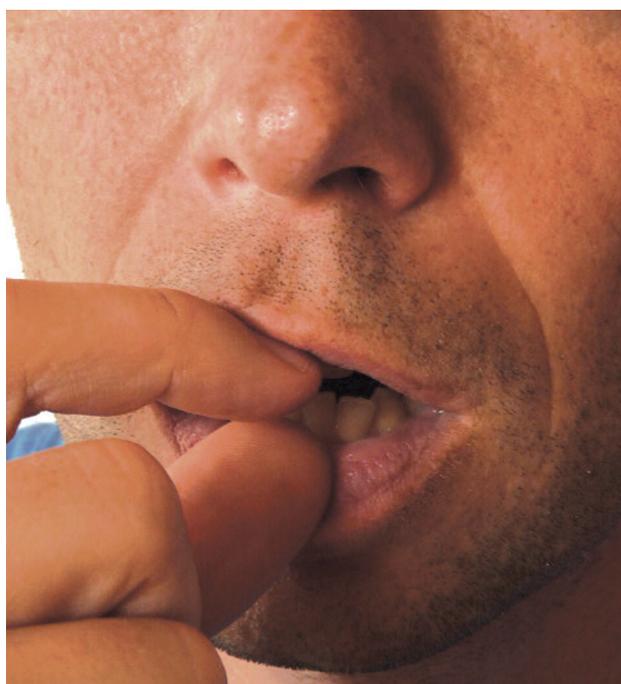


Fig. 2 Gesto para la aproximante [β]

<sup>44</sup> Adaptados de Fernández (1993).

[d] oclusiva sonora: El dedo índice se apoya en los dientes superiores y avanza. Mientras tanto el pulgar se sitúa en el cuello para percibir la vibración.



Fig. 3 Gesto para la oclusiva [d]

[ð] aproximante/espírate: Con los dedos corazón y pulgar hacemos un ademán de quitarnos un pelo de la lengua que está avanzada.



Fig. 4 Gesto para la aproximante [ð]

[g] oclusiva sonora: colocamos el puño cerrado sobre la parte anterior del cuello para percibir la vibración de este sonido sonoro.



Fig. 5 Gesto para la oclusiva [g]

[γ] aproximante/espírate: El dedo índice y el pulgar se unen formando un círculo mientras que el resto de los dedos permanecen estirados (el símbolo de "ok"). Colocamos la mano con esta configuración en el cuello.

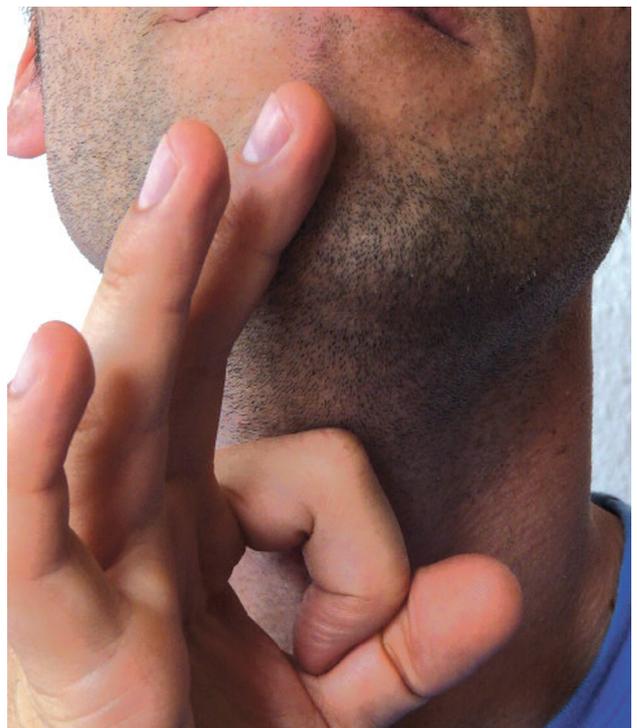


Fig. 6 Gesto para la aproximante [γ]

Estos gestos los podemos utilizar durante toda la unidad cuando aparezcan los sonidos meta. También son muy útiles cuando queramos corregir una producción errónea de una manera rápida y discreta (incluso fuera de esta unidad).

¿Con qué tipo de movimientos corporales? Suaves, relajados y con posturas cerradas (curvados, con las piernas cerradas, agachados...).

## 7. ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y TEMPORAL

Esta unidad continúa con el tema: *Educación para la integración*, que ya utilizamos en la unidad anterior. Está dividida en ocho sesiones de unos 20 minutos. Comenzaremos, como siempre, por las destrezas perceptivas. Dedicaremos también una buena parte del tiempo al trabajo

articulatorio y a la producción guiada mediante modelos óptimos hasta llegar a la producción semiespontánea.

## 8. QUÉ NECESITAMOS PARA LA CORRECCIÓN

- Concienciarnos de este proceso tan típico del español que es la espirantización o aproximantización
- El CD adjunto y un reproductor de CD
- Tiras de papel muy fino
- Bolitas de papel muy fino o algodón
- Velas y algo para encenderlas
- La ficha 9 adjunta
- Las viñetas de *Una familia muy especial II*

## 1. EVALUACIÓN, SENSIBILIZACIÓN Y PRODUCCIÓN I

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Evaluación de la producción de aproximantes; sensibilización a este proceso típico del español; articulación entre vocales y dentro de la palabra

**ACTIVIDADES:**

- Evaluación del grupo
- Audiciones
- Práctica articulatoria
- Pronunciación matizada

### EVALUACIÓN

#### Ejercicio 1. ¿Cómo hablas?

Para hacer una evaluación informal antes de la corrección vamos a fijarnos solamente en las aproximantes que se encuentren entre vocales. Utilizamos la siguiente canción popular (o cualquier otra rima en la que las hayamos localizado). Es importante que sepamos con anterioridad donde están las aproximantes para que la evaluación sea rápida y eficaz. En esta canción las hemos marcado en negrita.

El patio **de** mi casa  
es particular,  
cuando llueve se moja  
como los **demás**.  
**Agáchate**  
y **vuélvete** a **agachar**,  
que las **agachaditas**  
no **saben** bailar.

### SENSIBILIZACIÓN

#### Ejercicio 2. (§47). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?

En el audio, cada palabra está producida primero por una persona alemana y después un hispanoparlante repite esa palabra. Esta última versión es la que tienen que imitar. Al final de la audición

podemos reflexionar sobre por qué les suena raro o qué es lo que no hacen bien.

## ARTICULACIÓN

### Ejercicio 3. ¡Qué a[β]urrido!

Estos ejercicios articulatorios están encaminados a trabajar la posición de los labios en [β].

#### *Ejercicio 3a. Cómo ponemos la boca... para la [β]*

Imitamos a un caballo haciendo vibrar los labios. Les pedimos que paren y que NO CAMBIEN la posición en que quedaron los labios (como si fuéramos a dar un beso). Repetimos un par de veces para que se acostumbren a mantener la boca en esa posición. Cuando estemos preparados vamos a seguir una secuencia de actividades:

- Soplamos aire hacia afuera sin sonido.
- Después soplamos diciendo /ooooo/ ó /uuuuu/. Si lo hacemos bien el aire nos hará cosquillas en los labios.
- Ahora pronunciamos estas sílabas 'aβββββa', 'oβββββo', 'uβββββu' en las que alargamos exageradamente la aproximante entre vocales.
- Ese sonido que obtenemos va a ir acompañado, a partir de ahora, de un gesto articulatorio que les vamos a enseñar (lo encontraremos al final del apartado 6 de esta unidad).

#### *Ejercicio 3b. Pronunciación matizada en: "¡QUÉ ABURRIDO!"*

Para la primera tanda de repeticiones elegimos una situación en la que estemos aburridos (p. ej. en medio de una conversación entre varios adultos). Acompañamos las palabras con gesticulación de aburrimiento hablamos lentamente pero sin pausas. Cada etapa de la secuencia<sup>45</sup> se repite varias veces. Para amenizar un poco las repeticiones podemos disponer la clase en un corro. Ensayamos a coro 1 ó 2 veces y cada niño y niña repetirá individualmente poniendo una cara divertidamente aburrida. Los que pongan la cara más graciosa ganan.

Kea.au.rrido (muchas veces) →  
→ kea.fu.rri.do (muchas veces) →  
→ kea.βu.rri.do (muchas veces con la boca exageradamente abierta)→  
→ kea.βu.rri.do (habla normal)

<sup>45</sup> Las palabras contiguas están exageradamente enlazadas así repasamos lo que hicimos en la primera unidad dedicada al enlace y a la eliminación del golpe glotal.

**Ejercicio 4. Y a[ð]emás...**

Estos ejercicios articulatorios están encaminados a hacer consciente al alumno de la posición del tracto vocal en la espirante [ð].

**Ejercicio 4a. Cómo ponemos la boca... para la [ð]**

El ejercicio se realiza como en el 3a. Con la lengua entre los dientes imitamos a una abeja haciendo vibrar la lengua entre los dientes. Paramos y no cambiamos nada en la boca:

- Soplamos aire hacia afuera sin sonido.
- Después soplamos junto con un sonido (p. ej. /e, i/). Si lo hacemos la vibración nos hará cosquillas en los labios y en la lengua.
- Ahora pronuncian las sílabas 'eðððððe', 'iððððði'.
- El sonido [ð] va a ir acompañado de un gesto articulatorio que les vamos a enseñar (lo encontraremos al final del apartado 6 de esta unidad).

**Ejercicio 4b. Pronunciación matizada en "Y ADEMÁS"**

Este ejercicio se realiza como el 3b. Si queremos podemos cambiar de emoción o actitud siempre que ésta sea más o menos relajada.

ya.ee. más (muchas veces) →  
 → ya.ce.más (muchas veces) →  
 → ya.ðe.más (muchas veces con la boca exageradamente abierta) →  
 → ya.ðe.más (habla normal)

**Ejercicio 5. "Su ami[γ]o"**

Estos ejercicios articulatorios están encaminados a hacer consciente al alumno de la posición del tracto vocal en la espirante [γ].

**Ejercicio 5a. Cómo ponemos la boca... para la [γ]**

Este ejercicio se realiza como el 3a y 4a. Imitamos a una persona haciendo gárgaras después de lavarse los dientes. Paramos sin cambiar nada:

- Soplamos aire hacia afuera sin sonido.
- Después soplamos haciendo un sonido (p. ej. /o, u/). Si lo hacemos bien el aire nos hará cosquillas en el paladar.
- Ahora pronuncian las sílabas 'aγγγγa', 'oγγγγo', 'uγγγγu'.
- Por último, como ya hicimos con las aproximantes anteriores, asociaremos al sonido [γ] el gesto que le corresponde.

**Ejercicio 5b. Pronunciación matizada en "SU AMIGO"**

Este ejercicio se realiza como el 3b y 4b. Podemos cambiar de emoción o actitud siempre que ésta sea relajada.

Sua.mi.oo (muchas veces) →  
→ Sua.mi.jo (muchas veces) →  
→ Sua.mi.γo (muchas veces con la boca exageradamente abierta) →  
→ Sua.mi.γo (habla normal)

## 2. DISCRIMINACIÓN Y PRODUCCIÓN II

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** CD adjunto y reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Diferenciación entre oclusivas y aproximantes; trabajo articulatorio y producción guiada entre vocales y principio de palabra

**ACTIVIDADES:**

- Audiciones
- Práctica articulatoria
- Pronunciación matizada

### SENSIBILIZACIÓN

**Ejercicio 1 (§48). ¿Quién es quién?**

En la audición se intercalan hablantes nativos y alemanes hablando español. La tarea consiste en clasificarlos en españoles o alemanes. Como no hay un modo de respuesta prefijado lo acordaremos con el grupo antes de escuchar la audición.

### DISCRIMINACIÓN

**Ejercicio 2 (§49). ¿Es igual o diferente?**

Pediremos que juzguen si las dos sílabas del par que oyen son iguales o diferentes. Como en el ejercicio anterior, hay que ponerse de acuerdo en el modo de respuesta.

### ARTICULACIÓN Y PRODUCCIÓN GUIADA

**Ejercicio 3. [β] a principio de palabra: "YA VAMOS"**

*Ejercicio 3a. No cierres la boca que te veo*

Trabajamos en parejas. Mientras uno de ellos, con el extremo de un lápiz entre los labios, dice "ya vamos", "ya vemos", "ya vimos", "ya vomos", "ya vumos", el otro vigila que no suelte el lápiz. Luego cambian.

*Ejercicio 3a. Pronunciación matizada en "YA VAMOS"*

Los niños y niñas están sentados. Apoyan los codos en las mesas y con las manos se sujetan la ca-

beza, como si estuvieran muy cansados. La postura tan cerrada dificulta la tensión. Comenzamos sustituyendo la aproximante [β] por una vocal y por [f] hasta llegar a [β].

ya.aa.mos (muchas veces) →  
→ya.fa.mos (muchas veces pero) →  
→ya.βa.mos (muchas veces con la boca exageradamente abierta) →  
→ya.βa.mos (habla normal)

#### Ejercicio 4. [ð] a principio de palabra: “ENCIMA DE...”

##### *Ejercicio 4a. No cierres la boca que te veo*

Trabajamos en parejas como en el ejercicio 3a. Esta vez el lápiz está entre los dientes y se retrasa un poco. La lengua se sitúa justo al final del extremo del lápiz mientras el niño o niña dice “encima de uno”, “encima de uno de mis”, “encima de uno de mis dedos”. El otro vigila para que no lo suelte. Luego cambian.

##### *Ejercicio 4b. Pronunciación matizada en “ENCIMA DE MÍ”*

Sustituimos [ð] primero por una vocal y después por el sonido [θ] (‘zeta’ o ‘ce’ en ‘zarza’ y ‘cine’). El ejercicio se realiza como 3b. Esta vez estamos de pie con los brazos elevados como si quisiéramos alcanzar algo. Cuando los niños y niñas comiencen a hablar dejaremos los brazos caer.

En.ci.ma.ee.mí (muchas veces) →  
→En.ci.ma.ce.mí (muchas veces) →  
→En.ci.ma.ðe.mí (muchas veces con la boca exageradamente abierta) →  
→En.ci.ma.ðe.mí (habla normal)

#### Ejercicio 5. [ɣ] a principio de palabra: “NO ME GUSTA”

##### *Ejercicio 5a. No cierres la boca que te veo*

El ejercicio se realiza como 3a y 4a. Lo ideal sería retrasar más el lápiz hasta alcanzar la garganta pero por razones obvias no lo vamos a hacer. Simplemente les pediremos que se imaginen que tienen el lápiz en la garganta y que no la pueden cerrar. Trabajamos en parejas, uno pronuncia: “me gusta”, “me gasta”, “me guesta”, “me guista”, “me gusta”, el otro vigila que la boca no llegue a cerrarse.

##### *Ejercicio 5b. Pronunciación matizada en “NO ME GUSTA”*

Se realiza como 3b y 4b. Para llegar a [ɣ] pasamos por una vocal y por el sonido [x] (‘jota’ o ‘ge’ en las palabras ‘jota’ o ‘gente’). Estamos de pie y al empezar a hablar nos vamos agachando hasta llegar al suelo.

No.me.uusta (muchas veces) →  
→No.me.justa (muchas veces) →  
→No.me.γusta (muchas veces con la boca exageradamente abierta) →  
→No.me.γusta (habla normal)

### Ejercicio 6. ¿Quién habla mejor?

Elegimos a algunos niños o niñas que repetirán las tres frases de los ejercicios 3b, 4b y 5b. La clase tendrá que decidir quiénes suenan mejor.

### 3. DISCRIMINACIÓN Y PRODUCCIÓN III

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Ficha 9 impresa en formato DinA3 y una bolita de algodón o papel muy fino

**OBJETIVOS:** Trabajo articulatorio; producción de aproximantes tras consonante

**ACTIVIDADES:**

- Práctica articulatoria
- Pronunciación matizada

#### ARTICULACIÓN Y PRODUCCIÓN GUIADA

##### Ejercicio 2. *De Palencia a Valencia*

Esta es una actividad de repetición camuflada en una carrera de bolitas. Queremos trabajar las aproximantes que siguen a otra consonante no nasal (p. ej. sb, sd, sg, rb...) o que se encuentran en grupos consonántico (p. ej. br, bl, gr, dr,...), siempre dentro de la palabra. Para facilitar la producción vamos a añadir una vocal entre las dos consonantes. Luego la eliminaremos manteniendo la boca lo más abierta posible.

La carrera de bolitas se juega en parejas. Necesitamos una fotocopia en Din A 3 de la ficha 9. Es un recorrido (De Valencia a Palencia) que realizaremos soplando mientras decimos algunas palabras-gasolina que previamente habremos preparado en cuatro fases. En las fases 1-3 el primer miembro de la pareja está de pie frente al tablero y repite con nosotros (en la pista §7 tenemos una demostración para la palabra cereal). En la fase 4, se agachará para propulsar la bolita con esa secuencia. Será necesario entonces que alarguemos la aproximante (o los sonidos por el que la sustituyamos) al máximo porque ese aire es el propulsor de la bolita.

Cada palabra-gasolina se repite dos veces como mínimo porque ha de ser trabajada por los dos miembros de la pareja. Mientras uno sopla el otro vigila que no se hagan trampas.

La aproximante [y], como es muy posterior no hará que la bolita se mueva. Para trabajarla haremos que sea la 'multa' que tendrán que pagar si su vehículo se sale de la carretera. Al final, de cada ensayo podemos preguntar qué vehículos se han salido de la carretera y hacer las repeticiones con esos niños y niñas.

A continuación tenemos las cuatro palabras-gasolina seguidas de las dos palabras-multas.

Palabra-gasolina: 'árbol'<sup>46</sup>

1. a.roooool (muchas veces)
2. a.ro.ffffol (muchas veces)
3. a.ro.ββββol (muchas veces con la boca exageradamente abierta)
4. ar.ββββol

Palabra-gasolina: 'verde'

1. ve.ree (muchas veces)
2. ve.re.ce (muchas veces)
3. ve.re.ðe (muchas veces con la boca exageradamente abierta)
4. ve.re.ðe y ver.ðe

Palabra-gasolina: 'invisible'

1. in.vi.sii.le (muchas veces)
2. in.vi.si.fi.le (muchas veces)
3. in.vi.si.βi.le (muchas veces con la boca exageradamente abierta)
4. in.vi.si.βi.le e in.vi.si.βle

Palabra-gasolina: 'madre'

1. ma.ee.re (muchas veces)
2. ma.ce.re (muchas veces)
3. ma.ðe.re (muchas veces con la boca exageradamente abierta)
4. ma.ðe.re y ma.ðre

<sup>46</sup> Tenemos una demostración de cómo realizar este tipo de ejercicio en el audio §7 para la palabra *toalla*.

Palabra-multa: 'algo'

1. a.loo (muchas veces pero no rápido)
2. a.lo.jo (muchas veces pero no rápido)
3. a.lo.γo (muchas veces manteniendo la boca exageradamente abierta)
4. a.lo.γo y al.γo

Palabra-multa: 'negro'

1. ne.oo.ro (muchas veces)
2. ne.jo.ro (muchas veces)
3. ne.γo.ro (muchas veces con la boca exageradamente abierta)
4. ne.γo.ro y ne.γro

Podemos simplificar este juego articulatorio alternando sólo las secuencias "aβββa" y "eðððe" y olvidándonos de las palabras-gasolina.

## 4. DISCRIMINACIÓN Y PRODUCCIÓN III

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Tiras de papel fino, CD adjunto y reproductor de CD

**OBJETIVOS:** Aprender a oír la diferencia entre oclusivas y aproximantes; trabajo articulatorio con aproximantes detrás de consonantes y a principio de palabra

**ACTIVIDADES:**

- Audiciones
- Práctica articulatoria
- Pronunciación matizada

### ARTICULACIÓN Y PRODUCCIÓN GUIADA

**Ejercicio 1 (§50). ¿Es una palabra alemana o española?**

En esta grabación hay una lista de cognados o palabras muy parecidas en alemán y en español. La tarea consiste en decidir a qué idioma pertenece cada palabra. Los niños y niñas tienen que tener claro que las palabras existen en ambos idiomas. Una de las posibilidades de respuesta de la actividad es hacer el gesto de la aproximante cuando la palabra pertenezca al español.

**Ejercicio 2. ¿Cuánto podemos mover las tiritas de papel?**

Esta actividad de articulación y repetición nos va a servir para entrenar el último de los contextos: las aproximantes en el principio de palabra y precedidas de una consonante. Es el contexto típico tras el artículo determinado 'el' (el barco, el gato) o tras el plural 's' (p. ej. unas vacas, estas dos, mis gatos, etc.).

Nos ponemos pequeñas tiras de papel de seda o de fumar cerca de los labios. El juego consiste en hacer que las tiritas de papel se muevan el mayor tiempo posible. Las tiritas se mantendrán en movimiento más tiempo si consiguen producir [β, ð, γ] que en los sonidos oclusivos /b, d, g/ porque el aire en el primer caso sale constantemente sin obstáculo y se puede alargar a voluntad mientras que en las oclusivas el aire se estanca un momento y luego sale a presión. Cuando entrenemos a los niños y niñas vamos a alargar al máximo las aproximantes. En esta sesión, para no cansar a los niños y niñas vamos a saltarnos dos pasos en la pronunciación matizada. Si vemos que no consiguen producir aproximantes los retomaremos.

Para [β]: “dar besos”

Da.ree.sos → Da.re.fe.sos →  
Da.re.ββββe.sos (con la boca exageradamente abierta) →  
Dar.ββββe.sos (con la boca exageradamente abierta) →  
Dar.ββββe.sos (habla normal)

Para [ð]: “los demás”

Lo.see.más → Lo.se.ce.más →  
Lo.se.ððððe.más → (con la boca exageradamente abierta)  
Los.ððððe.más (con la boca exageradamente abierta) →  
Los.ððððe.más (habla normal)

Para [ɣ]: “el gato”

e.le.aa.to → e.le.ja.to →  
e.le.γγγγa.to (con la boca exageradamente abierta) →  
el.γγγγa.to (con la boca exageradamente abierta) →  
el.γγγγa.to (habla normal)

### Ejercicio 3. Más difícil todavía... ¿Siguen moviéndose las tiritas?

¿Y si las consonantes están delante y detrás? Pues tenemos que insertar dos vocales: una entre la primera y la segunda consonante y la otra entre la segunda y la tercera. En el paso 2 eliminaremos la primera de las vocales y en el tercero las dos. El ejercicio se realiza como el ejercicio 2.

Para [β]: “el brazo”

e.le.aa.ra.zo → e.le.a.ra.zo →  
e.le.ββββββa.ra.zo → (manteniendo la boca exageradamente abierta)  
el.ββββa.ra.zo (manteniendo la boca exageradamente abierta) →  
el.ββββra.zo (habla normal)

Para [γ]: "muchas gracias"

Mu.cha.saa.ra.cias → Mu.chas.ja.ra.cias →  
Mu.cha.sa.γγγγa.ra.cias (con la boca exageradamente abierta) →  
Mu.chas.γγγγa.ra.cias (con la boca exageradamente abierta) →  
Mu.chas.γγγγra.cias (habla normal)

#### Ejercicio 4. ¿Os acordáis de Lucas?

Para que los niños interioricen y pongan en práctica lo que hemos aprendido vamos a recordar la historia de Lucas, el niño autista que conocimos la unidad anterior. Haremos un corro y nos sentaremos con las piernas cruzadas. Alguien empezará a contar la historia del pequeño Lucas. El niño o niña que intervenga elige quién continúa el relato.

Esta actividad nos dará información de los progresos de los niños y niñas y de cuáles necesitan más entrenamiento.

## 5. ES UNA FAMILIA MUY ESPECIAL II

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** Velas y algo para encenderlas, las viñetas de *Una familia muy especial II* y de *Una familia muy especial I*

**OBJETIVOS:** Automatizar el uso de espirantes

**ACTIVIDADES:**

- Escalamiento progresivo
- Producción semiguída

### Ejercicio 1. Lectura

Leemos las 5 viñetas de *Una familia muy especial II* mientras enseñamos los dibujos. Cuando acabemos la primera lectura dividiremos la clase en parejas.

### Ejercicio 2. Lectura y repetición con las viñetas.

En esta segunda lectura vamos a tomar dos frases en cada viñeta y segmentarlas. Como en la corrección de oclusivas, vamos a utilizar un escalamiento progresivo.

Cada pareja se sitúa frente a una vela encendida<sup>47</sup> y repiten el segmento de la frase que les corresponda. En estos fragmentos vamos a alargar la aproximante lo máximo posible y en ese alargamiento tienen que mantener la llama alejándose de la boca pero sin apagarla.

Podemos turnar un fragmento de la frase A y un fragmento de la frase B de manera que, mientras un miembro de la pareja repite, el otro vigile que la llama se aleje, no se apague y no haga trampas.

<sup>47</sup> El recurso de las velas para trabajar las aproximantes está muy extendido por ser muy visual. Lo podemos encontrar en la mayoría de los manuales de logopedia y algunas adaptaciones para la corrección fonética en el aprendizaje de segundas lenguas (Luque, 2008 y 2009).

### VIÑETA 1

#### Frase A: Y encima las velas estaban encendidas

Y encima las ββββel

Y encima las ββββela.ses

Y encima las ββββelas estaββββa.nen

Y encima las ββββelas estaββββan encendiddddas

#### Frase B: Y todas las llamitas bailaban

Y toððððas

Y toððððas las lla

Y toððððas las llamitas ββββai

Y toððððas las llamitas ββββailaββββan

### VIÑETA 2

#### Frase A. Hablan de sus cosas aburridas

Haββββlan

Haββββlan de sus cosas

Haββββlan de sus cosas aββββur

Haββββlan de sus cosas aββββurridddas

#### Frase B. Y nosotros dibujamos

Y nosotros

Y nosotros ððððif

Y nosotros ððððiββββujamos

### VIÑETA 3

#### Frase A. Pasa por mi lado y no me ve

Pasa por

Pasa por mi laz

Pasa por mi laððððoi

Pasa por mi laððððo y no me ββββe

#### Frase B. ¿Me habré hecho invisible?

¿Me haf?

¿Me haββββré hechoin?

¿Me haββββré hecho invisif?

¿Me haββββré hecho invisibβββle?

#### VIÑETA 4

##### Frase A. Todos nos empezamos a dar besos y abrazos

Toz

Toððððos nos empezamosa

Toððððos nos empezamos a ððððar

Toððððos nos empezamos a ððððar ßßßßes

Toððððos nos empezamos a ððððar ßßßßesos y aßßßßrazos

##### Frase B. Nos tenemos que despedir de todos

Nos tenemos

Nos tenemos que ððððes

Nos tenemos que ððððespeððððir

Nos tenemos que ððððespeððððir ððððet

Nos tenemos que ððððespeððððir ððððe toððððos

#### VIÑETA 5

##### Frase A. Tendremos que seguir jugando

Tendremos que

Tendremos que seyyyyuir

Tendremos que seyyyyuir juyyyyyando

##### Frase B. Y seguir siendo su amigo

Y seyyyyuir

Y seyyyyuir siendo

Y seyyyyuir siendo su amiyyyyyo

### Ejercicio 3. Le gusta y no le gusta

Para esta actividad necesitamos, además de las viñetas anteriores, las cinco viñetas de *Una familia muy especial I* (las que utilizamos para la corrección de las oclusivas). Formamos dos grupos: los que trabajaron la frase A y los que trabajaron con B. Un niño o niña de A tendrá que decir algo que NO le gusta a Lucas y un niño o una niña de B tendrá que decir algo que SÍ le gusta a Lucas.

### Ejercicio 4. ¿Qué podríamos hacer con Lucas?

Esta actividad es muy parecida a la anterior. Se trata de que los niños reflexionen sobre los gustos y sentimientos de Lucas, lo que hace bien, lo que no hace tan bien...

# EL ARTE DEL RECICLAJE

TAREA DE REPASO PARA LAS UNIDADES 1 Y 2:  
EL ENLACE Y LA 'ERRE'

## EL ARTE DEL RECICLAJE

A continuación os presentamos una tarea con la que podremos repasar las dos primeras unidades de corrección: el enlace y la 'erre'.

La tarea consiste en crear una lámpara a partir de materiales reciclados.

**TIEMPO:** 45 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD, ficha 10 y ficha 11 y dos saquitos o recipientes

**OBJETIVOS:** Interiorización del enlace y de las vibrantes españolas

### ACTIVIDADES

#### Ejercicio 1. ¿Son sólo lámparas?

Se reparte la ficha 10 entre los niños y niñas. Observan detenidamente las fotografías de lámparas y contestan oralmente las siguientes preguntas:

¿Son lámparas normales? ¿Por qué?

¿Pueden tener otra función aparte de alumbrar? ¿Cuál?

¿De dónde piensas que el artista ha sacado los materiales para construirlas?

#### Ejercicio 2. Escucha esta entrevista con el creador de las lámparas y contesta a estas preguntas.

¿Qué hace Xan con las cosas viejas y estropeadas?

¿Qué materiales utiliza para sus lámparas?

¿Es fácil conseguir esos materiales? ¿Son caros?

#### Ejercicio 3. Crea tu lámpara

##### *Ejercicio 3a. Saca dos papelitos*

Recortamos las dos listas de palabras de la ficha 11 por separado y las introducimos en dos saquitos o recipientes distintos. Una son objetos y la otra descripciones. Los niños y niñas tendrán que tomar una palabra de cada saquito y unirlos<sup>48</sup>. Por ejemplo: ropa (objeto) aburrida (descripción). Lo escriben en el recuadro derecho de la ficha 10 después de la palabra **Con**\_\_\_\_\_ . Ya tienen el primer material para realizar su lámpara.

<sup>48</sup> Esta tarea se relaciona con el *orden de palabras* tratado por Izarbe García Sánchez en este volumen.

**Ejercicio 3b.** *Elige otro objeto y su descripción.*

Se realiza igual que el Ejercicio 3a, pero esta vez los niños elegirán el segundo material para realizar su lámpara según sus deseos. Lo escriben en el recuadro derecho de la ficha 10 después de la palabra *y*\_\_\_\_\_.

**Ejercicio 3c.** *Dibuja tu lámpara*

En la ficha 10 tienen un espacio para dibujar la lámpara resultante de combinar los dos objetos y sus descripciones.

**Ejercicio 3d.** *¿Qué puede hacer tu lámpara aparte de alumbrar?*

Se contesta por escrito en la ficha 10.

**Ejercicio 4. Describe tu lámpara**

En esta actividad vamos a practicar con los niños los enlaces y las erres. Para ello es conveniente que repasemos las técnicas de corrección de las unidades 1 y 2.

**Ejercicio 4a .** *Subraya las palabras que empiecen por vocal y ensaya los enlaces.*

Nuestra tarea es pasearnos entre los niños y ensayar con ellos. Podemos utilizar las siguientes técnicas:

- a. Alargar la vocal anterior al enlace
- b. Alargar exageradamente la sílaba de enlace
- c. Escalonamiento progresivo
- d. Acompañar las frases con movimientos suaves y pesados que vayan de tensión corporal a una postura relajada (p. ej. bajar los brazos, agacharse, hablar en cuclillas, hablar mientras se gatea...)

**Ejercicio 4b.** *Marca con un círculo las erres que encuentres y ensaya su pronunciación.*

Como en 4a, nuestra tarea es pasearnos entre los niños y ensayar con ellos. Podemos:

- a. Recurrir a los ejercicios rítmico-articulatorios
- b. Utilizar la pronunciación matizada a partir del sonido /d/ o /dr/
- c. El escalonamiento regresivo
- d. Acompañar las frases con movimientos tensos y que impliquen fuerza (p. ej. hacer pulsos, tirar de objetos, estar firmes...)

**Ejercicio 5. Concurso de lámparas recicladas**

Los dibujos se exponen juntos. Cada niño y niña presenta su lámpara. Después de las presentaciones el grupo elegirá por votación la lámpara más original y divertida.

## FICHAS Y VIÑETAS

<p>E</p> <p>1.1</p>	<p>E</p> <p>LA</p> <p>1.2</p>
<p>LA</p> <p>BIO</p> <p>1.3</p>	<p>BIO</p> <p>NE</p> <p>1.4</p>
<p>NE</p> <p>SA</p> <p>1.5</p>	<p>SA</p> <p>ZU</p> <p>1.6</p>
<p>ZU</p> <p>LI</p> <p>1.7</p>	<p>LI</p> <p>BLAN</p> <p>1.8</p>
<p>BLAN</p> <p>CO</p> <p>1.9</p>	

LLA

2.1

LLA  
MA

2.2

MA  
RAU

2.3

RAU  
NA

2.4

NA  
DUL

2.5

DUL  
TO

2.6

TO  
YES

2.7

YES  
PE

2.8

PE  
RAR

2.9

IN

3.1

IN  
TEN

3.2

TEN  
TA

3.3

TA  
RA

3.4

RA  
YU

3.5

YU  
DA

3.6

DA  
RAL

3.7

RAL  
GU

3.8

GU  
NO

3.9

¿CON QUÉ LIMPIAMOS LAS HERIDAS?

- 1. Con alcohol

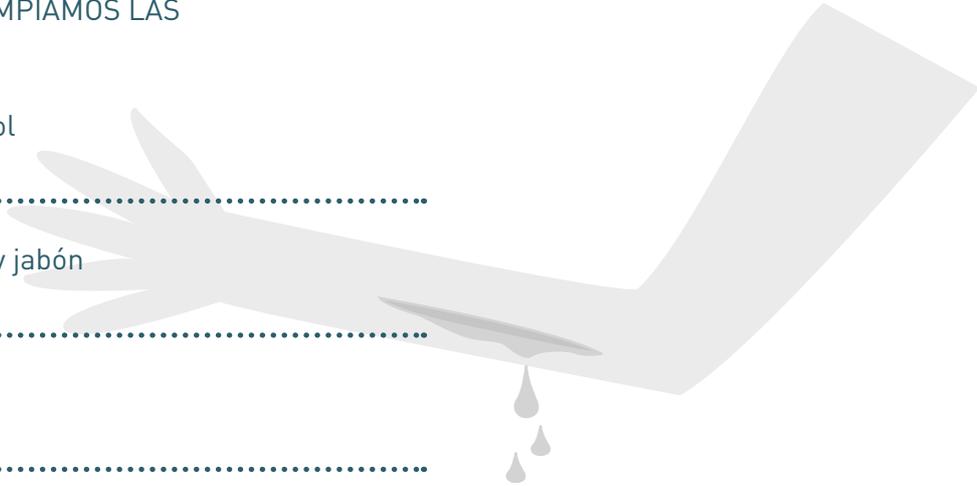
.....

- 2. Con agua y jabón

.....

- 3. Con aceite

.....



¿CÓMO HAY QUE BAJAR LAS ESCALERAS?

- 1. De dos en dos

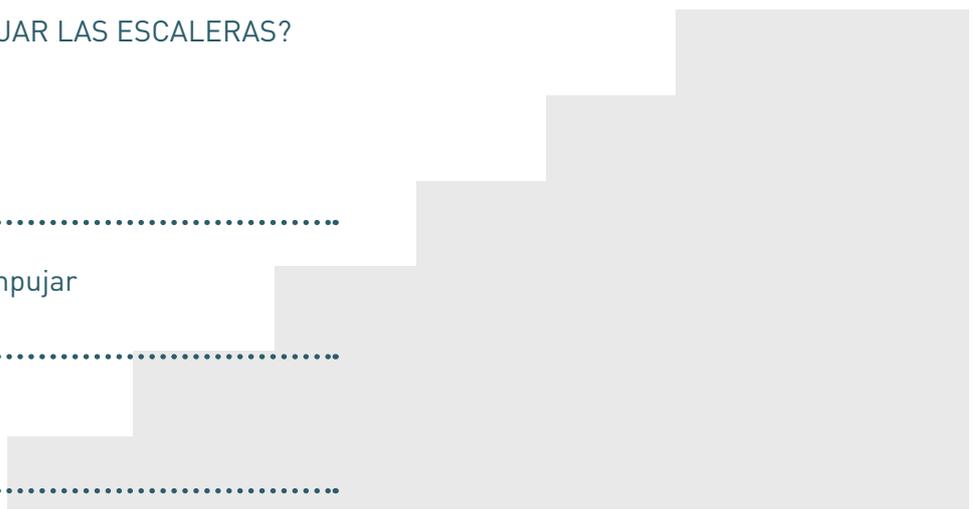
.....

- 2. Despacio y sin empujar

.....

- 3. Corriendo

.....



SI ESTÁS EN CASA CON OTRA PERSONA Y SE DESMAYA  
¿QUÉ PUEDES HACER?

- 1. Avisar a un adulto

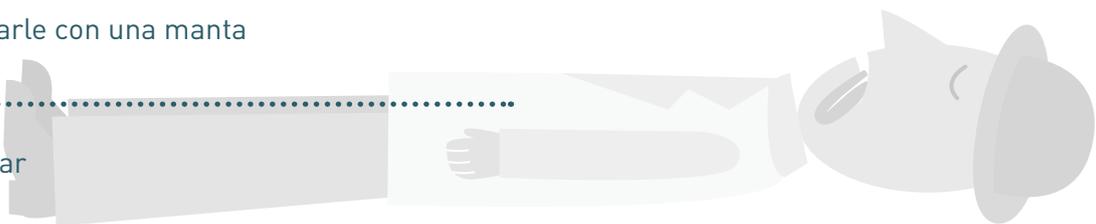
.....

- 2. Taparle con una manta

.....

- 3. Gritar

.....



TIENES UNA ESCAYOLA ¿QUÉ DEBES HACER HASTA QUE TE LA QUITEN?

1. Jugar con tus amigos

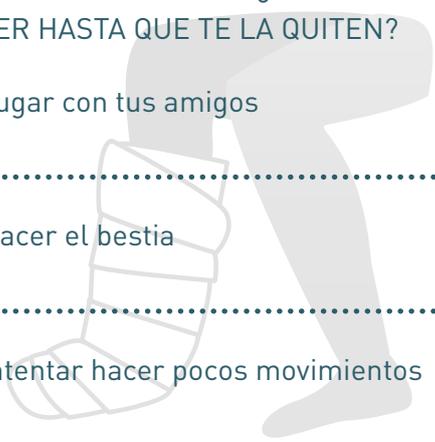
.....

2. Hacer el bestia

.....

3. Intentar hacer pocos movimientos

.....



SI TE QUEMAS ¿QUÉ DEBES HACER?

1. Poner agua limpia y fresca en la quemadura

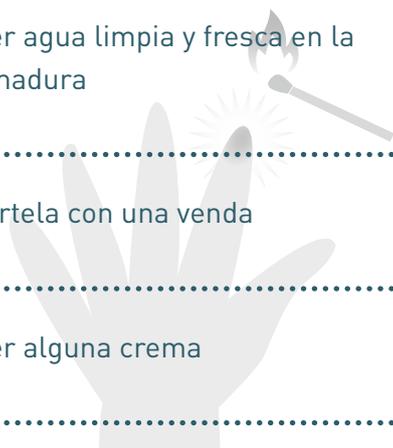
.....

2. Tapártela con una venda

.....

3. Poner alguna crema

.....



¿QUÉ DEBES HACER CON UNA TIRITA?

1. La cambiamos si está sucia

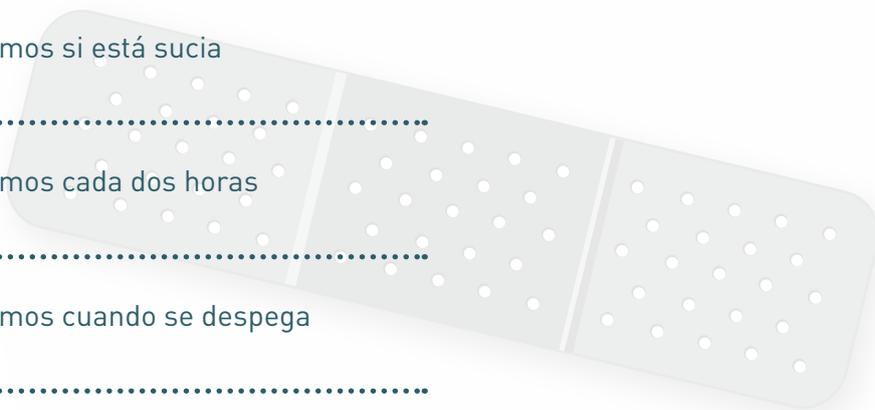
.....

2. La cambiamos cada dos horas

.....

3. La cambiamos cuando se despegga

.....



¿QUÉ DEBES HACER SI VES UN ACCIDENTE?

1. Intentar ayudar a la persona

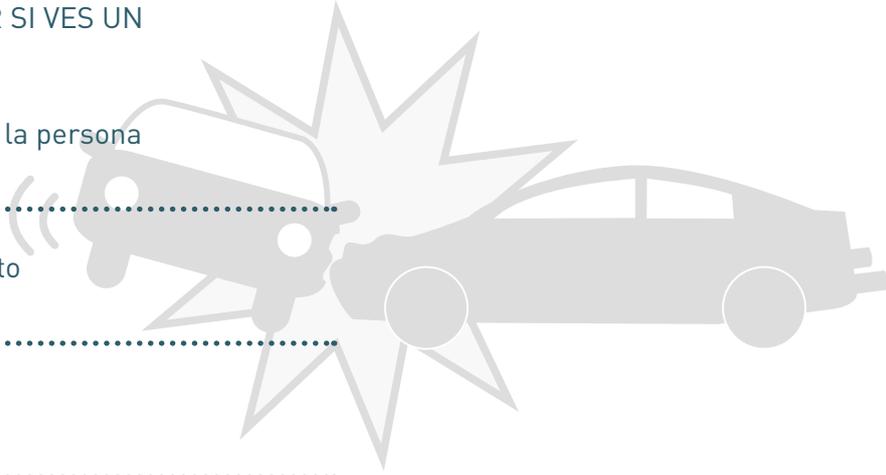
.....

2. Llamar a un adulto

.....

3. Salir corriendo

.....



¿DE QUÉ COLOR ES LA BANDERA QUE INDICA SI PODEMOS BAÑARNOS?

1. Es amarilla

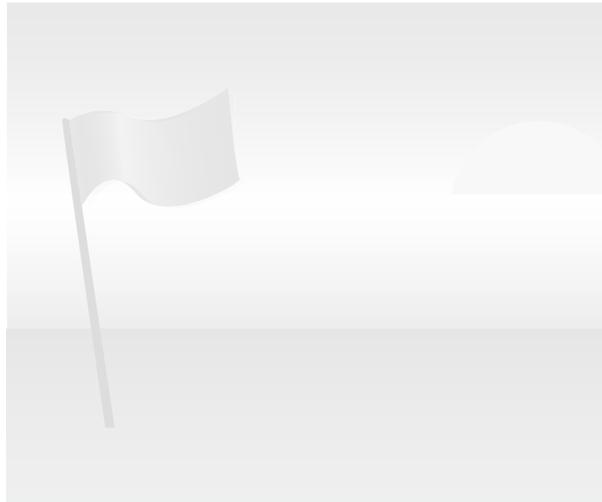
.....

2. Es azul

.....

3. Es verde

.....



¿PARA QUÉ SE HACEN LAS RADIOGRAFIAS?

1. Para saber si necesitamos gafas

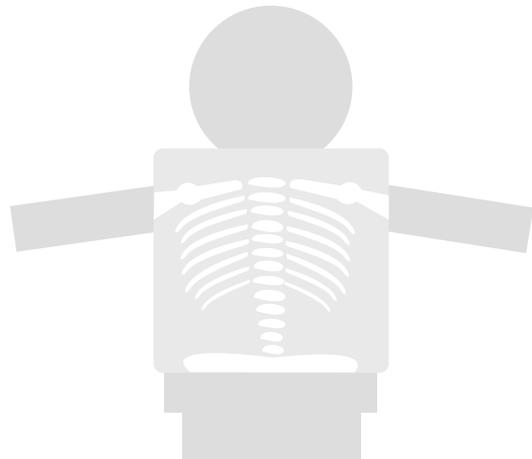
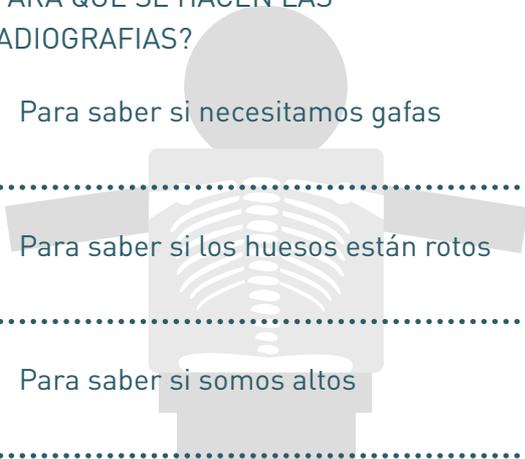
.....

2. Para saber si los huesos están rotos

.....

3. Para saber si somos altos

.....

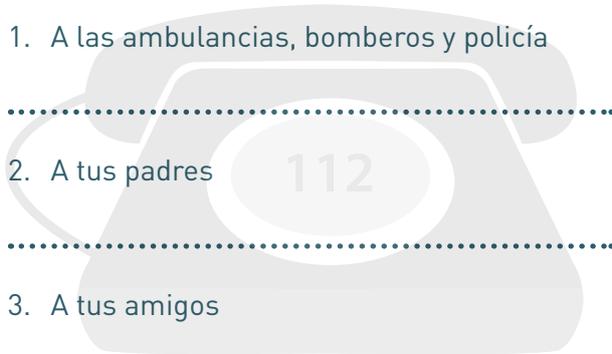


SI ESTÁS EN ESPAÑA, ¿A QUIÉN LLAMAS SI MARCAS EL 112?

1. A las ambulancias, bomberos y policía

2. A tus padres

3. A tus amigos

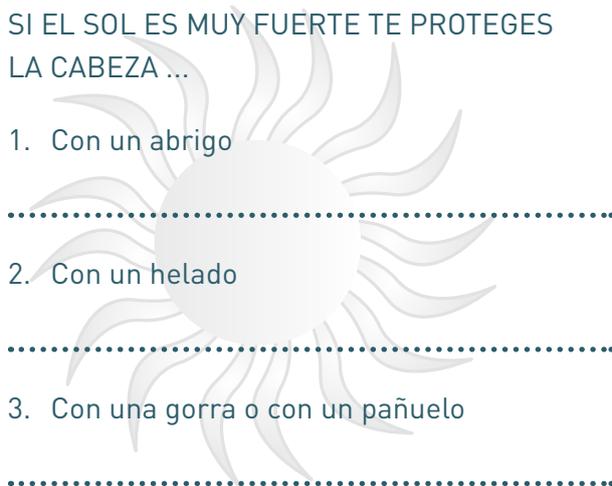


SI EL SOL ES MUY FUERTE TE PROTEGES LA CABEZA ...

1. Con un abrigo

2. Con un helado

3. Con una gorra o con un pañuelo

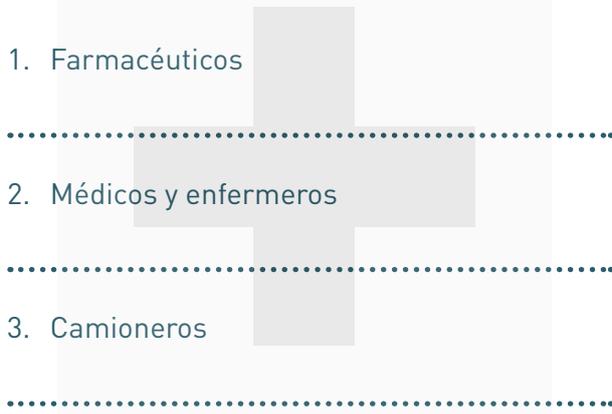


¿CÓMO SE LLAMAN LAS PERSONA QUE CURAN A LOS HERIDOS?

1. Farmacéuticos

2. Médicos y enfermeros

3. Camioneros



¿PARA QUÉ SE HACEN ANÁLISIS DE SANGRE?

1. Para saber si tienes alguna enfermedad

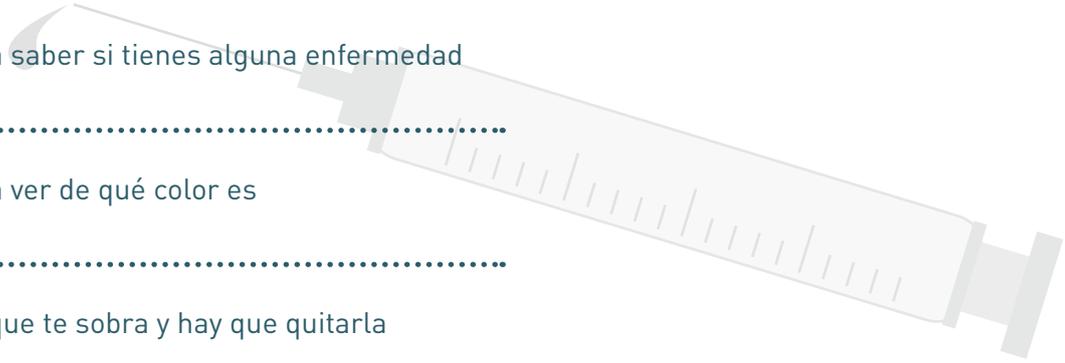
.....

2. Para ver de qué color es

.....

3. Porque te sobra y hay que quitarla

.....



EN UNA BOTELLA APARECE UN ESQUELETO ¿QUÉ ES?

1. Es agua para esqueletos

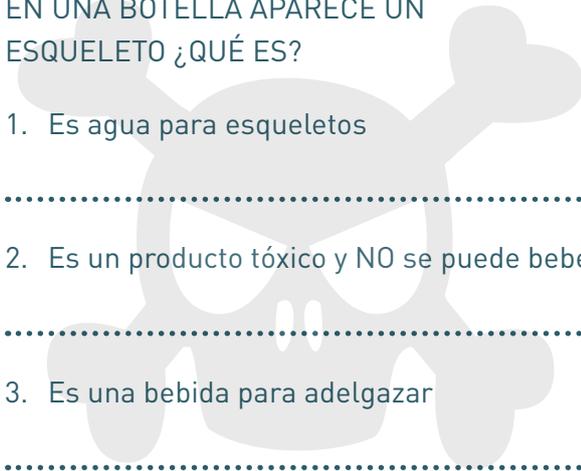
.....

2. Es un producto tóxico y NO se puede beber

.....

3. Es una bebida para adelgazar

.....



Mira, éste es mi primo Ricardo. Es del norte de Alemania.

Hola Ricardo. Yo soy Teresa, la mejor amiga de tu prima.

Hola Teresa. ¿Quieres venir a correr con nosotros?

Me gustaría, pero tengo que recoger a mi hermano.



## DICCIONARIO ESPAÑOL - TRIMARCIANO

Los trimarcianos hablan con unos movimientos de boca que se repiten tres veces. *Mar* es la parte sombreada y *Tri* la blanca.

Español	Trimarciano	
HOLA	Pasar la punta de la lengua del paladar hacia los dientes (3 veces)	
¿QUÉ TAL TU VIAJE?	Subir la lengua hasta casi la nariz (3 veces)	
ESTUVE EN LA TIERRA.	Tres golpecitos en el labio de arriba con la punta de la lengua (3 veces)	
¿ES BONITA?	Tres golpecitos detrás de los dientes de arriba con la punta de la lengua (3 veces)	
SÍ, PERO HAY MUCHA BASURA	Con los labios muy apretados, soplar tres veces fuerte, como para hinchar un globo (3 veces)	
¿Y ÁRBOLES?	Con la lengua pegada al paladar, cogemos mucho aire y soplamos fuerte intentando separarla del paladar (3 veces)	
MUY POCOS	Tres chasquidos con la lengua en el paladar (3 veces)	
¡QUÉ PENA!	Resoplar como un caballo mientras dicen una "e" muy larga: eeeeeeeeeee (3 veces)	

¿CUÁNTAS PALABRAS RECUERDAS QUE TENGAN...?

'R' COMO EN 'CARO'	'R' O 'RR' COMO EN 'CARRO' Y 'ROJO'	'PR', 'BR', 'TR', 'GR'.. COMO EN 'TROZO', 'PRISA', 'GRANDE'	CON 'R' AL FINAL COMO EN 'SALIR'

M  
A  
R  
Í  
A

¿Quieres ir a jugar al parque?  
Amarillo... El color es igual  
Creo que van dentro de esa cesta  
El blanco es para cristal transparente  
La basura de restos y la orgánica  
Las pilas se las llevó mi padre pero ¿el aceite?  
Los envases los ponemos en esa bolsa amarilla  
Voy a poner todo el papel en esa caja de cartón y llevarlo al contenedor azul  
Y en el contenedor negro se tira lo demás: los restos de comida, los pañales...  
Hay que separar toda la basura: el papel, los envases, el cristal y el resto

R  
I  
C  
A  
R  
D  
O

¿Para qué?  
Ahora no podemos. Tenemos que tirar la basura.  
Sí... En España separan el aceite para no ensuciar los ríos o el mar  
En Bremen tenemos estas bolsas amarillas para meter los envases  
A la basura orgánica van las pieles de frutas y verduras, las cáscaras de huevo...  
Porque con la basura orgánica hacemos compost, una tierra muy rica para las plantas.  
Sí. Los ponemos ahí y los tiraremos en el contenedor verde o blanco  
Vale  
Y el verde para cristal de color

T  
E  
R  
E  
S  
A

¡Azul! Igual que en España. Mira estas hojas puedes utilizarlas por la otra cara  
¡Qué interesante!  
¿Las botellas y los frascos de cristal?  
¡Qué sistema tan interesante! En España los llevamos a los contenedores amarillos  
¿Qué?  
¿Queréis que os ayude?  
¿Verde o blanco?  
¿Y por qué tenéis dos?  
Ahora faltan las pilas y el aceite, ¿no?  
Para imprimir, para dibujar, para lo que quieras  
Y ahora nos queda...

## 1. ¿"Bar" o "Par"? Marca las palabras que oigas

p, b, v	t, d	c, qu, k, g, gu
bar – par	falda – falta	coma – goma
vino – pino	dos – tos	casa – gasa
beso – peso	días – tías	callo – gallo
bollo – pollo	cuando – cuanto	manca – manga
bala – pala	dé – té	canas – ganas
Valencia – Palencia	saldo – salto	corra – gorra
vez – pez	hundo – unto	manco – mango
boca – poca	manda – manta	col – gol
vaca – Paca	siendo – sientto	gris – Cris
vena – pena	dejado – tejado	
vista – pista	domador – tomador	

## 2. Completa las palabras y únelas con flechas a su definición

___ar	ando o circulo rápido
___ar	color
cuan___o	desde que sale el sol hasta que es de noche
cuan___o	dos
___ris	¿_____ es tu compleaños?
___ris	el número de cosas
ja___ón	la madre de mi primo
Ja___ón	país
___ía	para lavarse
___ía	parecido a un restaurante
___orro	para tener la cabeza calentita
___orro	se llama Cristina pero la llamamos _____

1. ¿"Bar" o "Par"? Marca las palabras que oigas

p, b, v	t, d	c, qu, k, g, gu
bar – par	falda – falta	coma – goma
vino – pino	dos – tos	casa – gasa
beso – peso	días – tías	callo – gallo
bollo – pollo	cuando – cuanto	manca – manga
bala – pala	dé – té	canas – ganas
Valencia – Palencia	saldo – salto	corra – gorra
vez – pez	hundo – unto	manco – mango
boca – poca	manda – manta	col – gol
vaca – Paca	siendo – sientto	gris – Cris
vena – pena	dejado – tejado	
vista – pista	domador – tomador	

2. Completa las palabras y únelas con flechas a su definición

___ino	1+1
___ino	2+2
cua___ro	árbol
cua___ro	bebida de mayores
___ol	brazos, piernas, cabeza...
___ol	cuando estoy enfermo tengo...
cuer___o	fruta
cuer___o	pájaro negro
___os	pintura
___os	que le falta una mano
man___o	si la pelota se mete en la portería
man___o	una verdura

Completar con las letras que faltan:



1. A Lucas las \_\_\_aricias a veces le hacen \_\_\_año

- \_\_\_ame un \_\_\_eso Lucas, muac

- Ayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy

- ¿Qué te pasa pe\_\_\_eño?

- Nooooooooooooooooooooo

2. A Lucas le \_\_\_uesta mucho hablar y en\_\_\_ender el mun\_\_\_o

- ¿Qué le \_\_\_asa?

- Lucas es autis\_\_\_a

- ¿Lucas es un ar\_\_\_ista?

- No, es un niño \_\_\_on autismo

3. Cuan\_\_\_o Lucas está muy con\_\_\_ento, le entran cos\_\_\_illas en el cuer\_\_\_o y no puede \_\_\_arar de reírse

- ¿De qué \_\_\_e ríes, Lucas?

- Lucas ¿\_\_\_or qué te ríes?

4. A Lucas le \_\_\_uesta enten\_\_\_er qué es\_\_\_eran los otros.

- Lucas, ¿\_\_\_ieres jugar a fútbol con noso\_\_\_ros?

- No chu\_\_\_es tan fuer\_\_\_e

- Oh Lucas. Noooooooooo. La pelo\_\_\_a ha \_\_\_aído al estan\_\_\_e

- Buaaaaaaaaaaaaaaaa

5. Lucas no \_\_\_ome zanahorias ni man\_\_\_os ni nada que sea naranja por\_\_\_e le molesta ese \_\_\_olor

- ¿No te gus\_\_\_a la comida?

- Naranja no

- A mí no gustan las cosas verdes pero siem\_\_\_re me las ten\_\_\_o que comer

1. ¿Son sólo lámparas?



Dibuja tu lámpara aquí

**Mi lámpara**

Con .....

.....

y .....

.....

he hecho una lámpara reciclada super original.

Mi lámpara puede .....

.....

.....

.....

mientras alumbrá.

OBJETOS 'ERRES'	DESCRIPCIONES ENLACES
GUITARRA	USADO
PUERTA	AMARILLO/A
SARTÉN	ABURRIDO/A
ROPA	ESPECIAL
CÁMARA	OSCURO/A
CUADRO	ALEMÁN/A
TOSTADOR	ESTROPEADO/A
EXPRIMIDOR	OLVIDADO/A
TRAMPOLÍN	ELÉCTRICO/A
FLOTADOR	AZUL
NEVERA	CON AGUA
RADIO	ALTO/A
RELOJ	ENANO/A
MICROSCOPIO	INTERESANTE
RUEDAS	ANCHO/A
PARAGUAS	ELEGANTE

# UN REGALO MUY ESPECIAL

TAREA DE REPASO PARA LAS UNIDADES 3 Y 4:

Oclusivas y aproximantes

## UN REGALO MUY ESPECIAL: TAREA DE REPASO PARA OCLUSIVAS Y APROXIMANTES

A continuación os presentamos una tarea con la que podremos repasar las dos últimas unidades de corrección: las oclusivas y las aproximantes.

La tarea consiste en hacer un regalo muy especial a un niño muy especial: Vamos a regalar a Lucas una mascota para su cumpleaños. Pero ¿cuál?

**TIEMPO:** 45 min.

**MATERIALES:** CD adjunto, reproductor de CD y ficha 12

**OBJETIVOS:** Interiorización de las oclusivas y aproximantes españolas

### ACTIVIDADES

#### Ejercicio 1. ¿Qué animales ves en las fotos de la ficha 12?

*Ejercicio 1a. ¿Sabes cómo se llama?*

Entre todos vamos a decir el nombre de los animales que aparecen en la ficha. Además, podemos comentar sus costumbres, su tamaño, lo que comen...

*Ejercicio 1b (§52). Escucha cómo los describe la persona encargada del albergue de animales.*

La tarea consiste en escuchar las descripciones y escribir el número con el que aparecen en la grabación en la casilla que encontrarán al lado de cada animal.

#### Ejercicio 2. ¿Cómo son los animales?

*Ejercicio 2a (§52). Completa la tabla*

Vuelven a escuchar el audio §52 y completan la tabla de la ficha 12.

Animal	Nombre	¿Cómo es?	(No) le gusta...
Perro	Pitus	Es delgada con pelo corto blanco Es rápida y cariñosa	Le gustan las caricias y correr
Gato	Pepe	Tiene pelo blanco, gris y marrón. Es tímido y nervioso	No le gusta el agua. Le gusta la leche y el pescado
Ardilla	Carapín	Tiene cola y dientes grandes Es inquieta y juguetona	Le gusta subirse a sillas y mesas
Caballo	Tica	Es marrón claro y blanco	Le gustan los mimos, las manzanas y las zanahorias
Gallina	Milda	Blanca y roja	Le gusta dormir pronto y madrugar
Lagarto	Gondo	Verde con la cola larga	No le gusta que le cojan

*Ejercicio 2a. Matizamos la pronunciación*

Mitus es un merro → Bitus es un berro → Pitus es un perro  
 Meme es el aato → Bebe es el jato → Pepe es el yato  
 Garamín es una ar(e)iiilla → Garabín es una ar(e)ðilla → Carapín es una arðilla  
 Diga es un gaaaallo → Diga es un gaßßßballo → Tica es un caßallo  
 Mila, la aaallina → Mila, la jallina → Milda, la yallina  
 El laaro jono → El lajardo jono → El lajarto yondo

(No) le uuusta(n) \_\_\_\_\_ → (No) le justa(n) \_\_\_\_\_ → (No) le yusta(n) \_\_\_\_\_

### Ejercicio 3. ¿Dónde vive Lucas?

En grupos de tres van a decidir cómo es la casa de Lucas y la van a dibujar.

- ¿Es grande o pequeña?
- ¿Está en el campo o en la ciudad?
- ¿Tiene jardín?

### Ejercicio 4. ¿Qué animales serían felices en la casa de Lucas? ¿Por qué?

El grupo decide qué animales podrían vivir en la casa de Lucas.

### Ejercicio 5. Tomamos una decisión

Con toda la información que tenemos sobre Lucas vamos a tomar una decisión sobre el animal que le vamos a regalar. Cuando lo hayan decidido completan el recuadro 5 de la ficha. Los grupos presentarán sus propuestas de regalo ante el resto de la clase. Para ello es importante que ensayen. Podemos pasar por los grupos y corregir dónde lo requieran. Para corregir es conveniente que recurramos a las actividades de las unidades 3 y 4. Algunas técnicas son:

a. Escalonamiento Progresivo:

Vamos a  
Vamos a regalar  
Vamos a regalar a Lucas  
Vamos a regalar a Lucas un perro

Se llama  
Se llama \_\_\_\_\_  
Se llama \_\_\_\_\_ y es \_\_\_\_\_

Le gusta  
Le gusta \_\_\_\_\_  
Le gusta \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

b. Acompañar las frases con movimientos suaves y pesados que vayan de tensión corporal a una postura relajada (p. ej. bajar los brazos, agacharse, hablar en cuclillas, hablar mientras se gatea...)

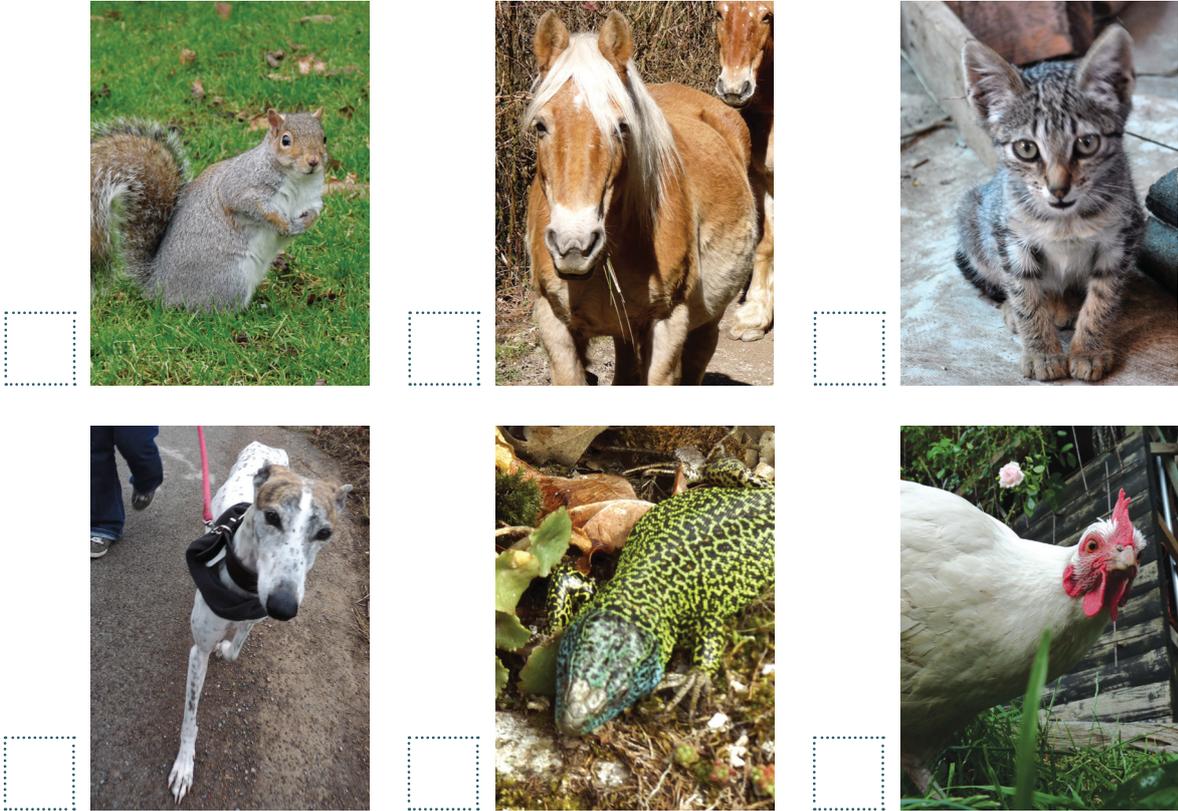
c. Para evitar la aspiración, sustituir las oclusivas sordas /p, t, k/ por sus correspondientes sonoras /b, d, g/ e ir aumentando el ritmo y la tensión

d. Para las aproximantes [β, ð, ɣ] podemos ensayar la articulación aproximante que se describe en los ejercicios 3, 4 y 5 de la primera sesión de la unidad 4

e. La pronunciación matizada

1. Escucha la persona encargada del albergue de animales.

¿De qué animales está hablando? Escribe el número en el recuadro.



2. Escucha otra vez y completa los datos que faltan

ANIMAL	NOMBRE	¿CÓMO ES?	(NO) LE GUSTA...
Perro			Le gustan las caricias y correr
Gato		Tiene pelo blanco, gris y marrón. Es tímido y nervioso	
	Carapín		Le gusta subirse a sillas y mesas
	Tica	Es marrón claro y blanco	
	Milda		Le gusta dormir pronto y madrugar
Lagarto		Verde con la cola larga	

3. Dibuja la casa de Lucas



4. ¿Qué animales podrían vivir en la casa de Lucas? ¿Por qué?

5. Completa el cuadro siguiente:

Vamos a regalar a Lucas _____.
Se llama _____ y es _____.
_____.
Le gusta _____.
_____.



1

**María:** ¿Queréis ir a jugar al parque?

**Ricardo:** Ahora no podemos. Tenemos que tirar la basura.

**Teresa:** ¿Queréis que os ayude?

**Ricardo:** Vale

**María:** Hay que separar toda la basura: el papel, los envases, el cristal y el resto

2

**María:** Voy a poner todo el papel en esa caja de cartón y llevarlo al contenedor azul

**Teresa:** ¡Azul! Igual que en España. Mira, estas hojas puedes utilizarlas por la otra cara

**Ricardo:** ¿Para qué?

**Teresa:** Para imprimir, para dibujar, para lo que quieras



3

**María:** Los envases los ponemos en esa bolsa amarilla

**Ricardo:** En Bremen tenemos estas bolsas amarillas para meter los envases

**Teresa:** ¡Qué sistema tan interesante! En España los llevamos a los contenedores amarillos

**María:** ¡Amarillo!... El color es igual

4

**Teresa:** ¿Las botellas y los frascos de cristal?

**María:** Creo que van dentro de esa cesta

**Ricardo:** Sí. Los ponemos ahí y los tiraremos en el contenedor verde o blanco

**Teresa:** ¿Verde o blanco?

**María:** El blanco es para cristal transparente

**Ricardo:** Y el verde para cristal de color

**Teresa:** ¡Qué interesante!



5

**Teresa:** Y ahora nos queda...

**María:** ... La basura de restos y la orgánica

**Teresa:** ¿Qué?

**Ricardo:** A la basura orgánica van las pieles de frutas y verduras, las cáscaras de huevo...

**María:** Y en el contenedor negro se tira lo demás: los restos de comida, los pañales...

**Teresa:** ¿Y por qué tenéis dos?

**Ricardo:** Porque con la basura orgánica hacemos compost, una tierra muy rica para las plantas.

6

**Teresa:** Ahora faltan las pilas y el aceite, ¿no?

**María:** Las pilas se las llevó mi padre pero ¿el aceite?

**Ricardo:** Sí... En España separan el aceite para no ensuciar los ríos o el mar



1. A Lucas las caricias a veces le hacen daño



2. A Lucas le cuesta mucho hablar y entender el mundo



Toda la familia se ha reunido. Ya sabéis como son las familias españolas, todos se besan y se tocan pero cuando mi madre intenta besar a mi primo Lucas se pone a gritar. Entonces mi madre le toca y Lucas grita N00000000 y se tira al suelo pataleando. Mi tía le abraza y nos dice:

- A veces a Lucas las caricias le hacen muchísimo daño.

Es como si le pegaran muy fuerte, y a nadie le gusta que le peguen, ¿a que no?

- ¿Qué le pasa?- preguntamos mi hermana María y yo.

- Tanta gente le pone nervioso- explica su papá. -Lucas es autista.

- ¿Lucas es un artista?- pregunto

- No- se ríe mi tío- es un niño que tiene autismo.

- ¿Pero qué es "autismo"?- pregunta Clara

- Es una forma de ser especial. Le cuesta mucho hablar y entender. Es como cuando vais de vacaciones a un sitio

donde hablan otra lengua y no entendeis ¿A qué al principio estáis un poquito nerviosos?

Pues eso es lo que les pasa a los niños con autismo.



3. Cuando Lucas está muy contento, le entran cosquillas en el cuerpo y no puede parar de reírse



4. A Lucas le cuesta entender qué esperan los otros.

Después de un rato, Lucas empieza a mover las manos, dar saltitos y a reírse.

-¿De qué te ríes, Lucas?- pregunto.

Su mamá nos dice:

- Cuando Lucas está muy nervioso o muy contento, le entran tantas cosquillas en el cuerpo que no puede parar de reírse, y como las cosquillas a veces no paran, salta y salta, y mueve los brazos y las piernas, pero cuanto más salta, más cosquillas tiene.

¡No es divertido!

-Lucas, ¿quieres jugar a fútbol con nosotros? De repente toma el balón y lo chuta tan fuerte que pasa por encima de la valla y se cae en el estanque.

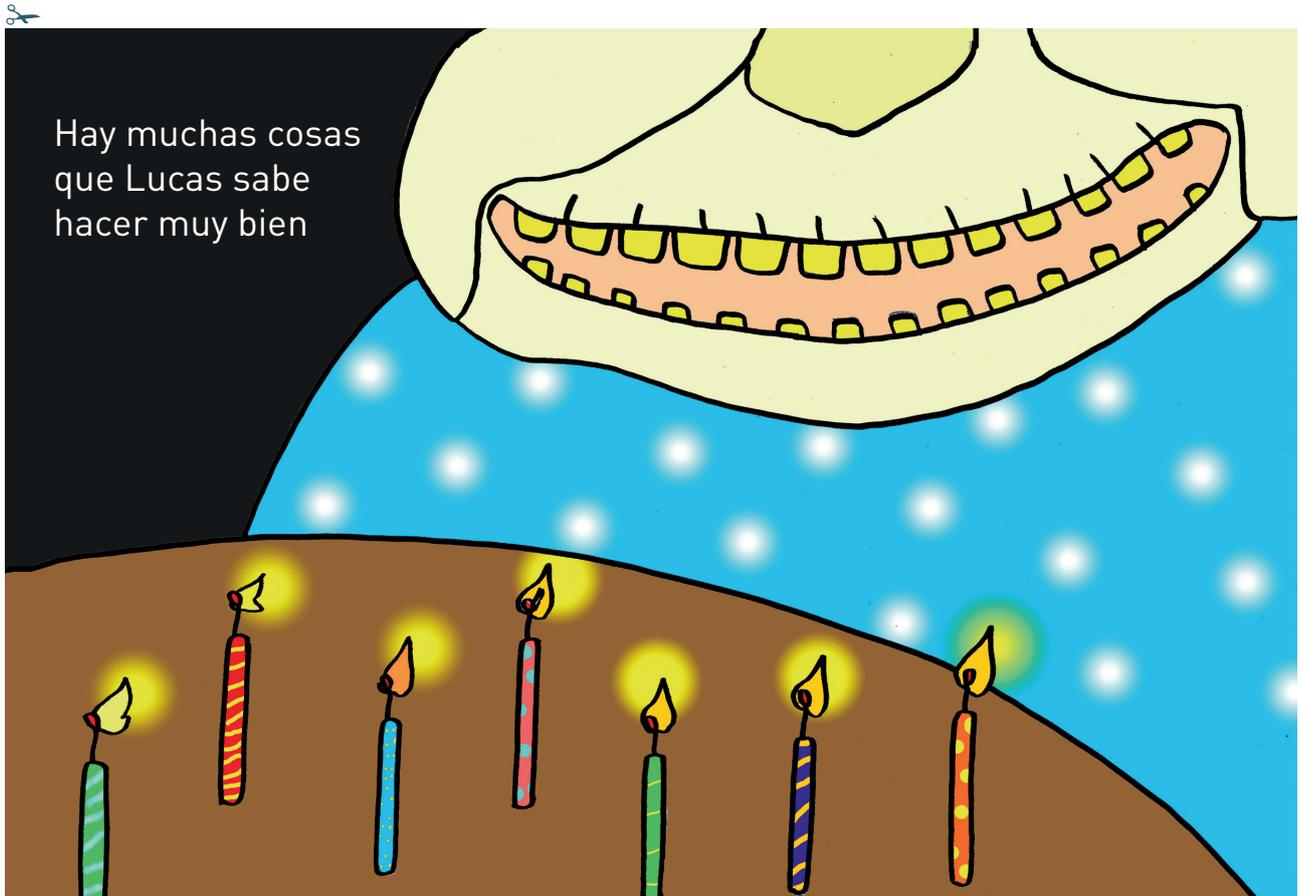
-Oh, Lucas. Nooooooooooooo.

Lucas se pone a llorar porque no entiende por qué se han enfadado los demás. ¿Qué ha hecho mal? Él creía que tenía que chutar el balón y se ha esforzado en hacerlo lo mejor que puede. A Lucas le cuesta a menudo entender qué esperan los otros.



5. Lucas no come  
zanahorias ni mangos ni  
nada que sea naranja  
porque le molesta ese color

Llega la hora de comer. Lucas ordena los cubiertos, el vaso, se pone la servilleta en las rodillas, lo desordena todo, y vuelve a ordenarlo una y otra vez. A Lucas no le gusta comer casi nada, y retira el plato con zanahorias. Su mamá nos cuenta que nunca come ni zanahorias ni mangos ni nada que sea naranja, le molesta el color, dice. Pero se come todas las patatas: todo un plato con patatas fritas, pero qué cara dura... Qué suerte, yo odio las cosas verdes, pero mis padres me obligan a comérmelo todo.



Hay muchas cosas  
que Lucas sabe  
hacer muy bien



Lucas ya sabe  
escribir y  
sólo tiene  
cuatro años

Es el cumple de la abuela y a Lucas le han dejado llevar la tarta de cumpleaños a la mesa y no se le ha caído. **(Y encima las velas estaban encendidas) (y todas las llamitas bailaban).** Las ha soplado con la su abuela, y entre los dos, las han apagados todas.

**(Los adultos hablan de sus cosas aburridas) (y nosotros dibujamos).** Lucas mira su dibujo y se ríe a carcajadas.

-¿Dónde está la A?- me pregunta.

No veo nada más que un batiburrillo de colores de los que hacen los niños de 4 años. Y entonces él coge mi dedo y señala una A. Orgulloso nos pregunta que dónde está la B, la U, la E, la L y otra A amarilla. Las letras están escondidas por todo el dibujo, pero en el orden de: -ABUELA- lee en voz alta. Y escribe encima de todo un 70 verde.



Jugamos al escondite. **(Pasa por mi lado y no me ve.) (¿Me habré hecho invisible?)**

Al cabo de un rato viene y me enseña algo que lleva entre los dedos: es la rueda de mi coche de carreras que había perdido hacía horas.

-Muchas Gracias, Lucas.

-Gracias- me contesta. Pero yo sé que me quiere decir "de nada".

De repente, Lucas mira su reloj y dice:

-Adiós, adiós, a casa. Mamá, papá, a casa.

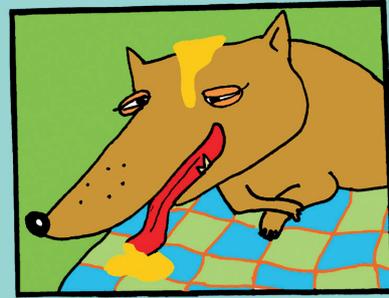
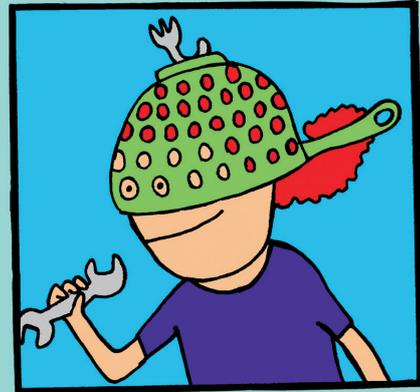
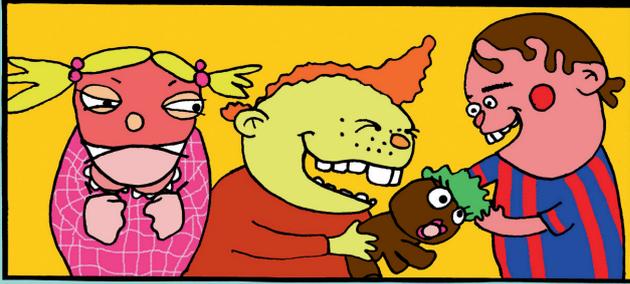
**(Todos nos empezamos a dar besos y abrazos).** Lucas ya está tan impaciente que se pone a gritar.

-Tranquilo, Lucas, que **(nos tenemos que despedir de todos).**

-Adiós, ya está. Adiós, ya está.

-Vale, vale- dicen sus padres, y lo alzan en brazos.

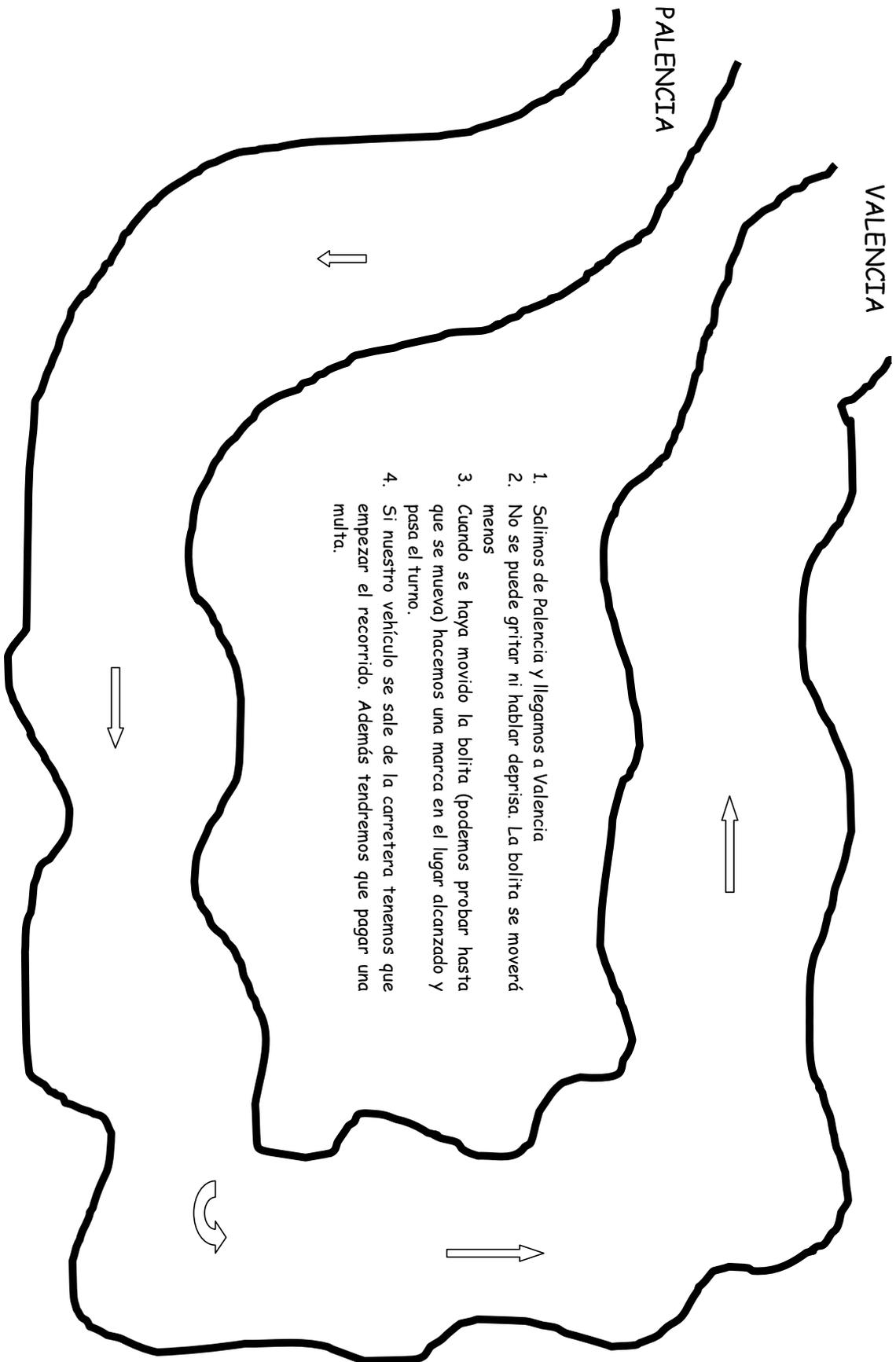
¿Cuándo volveremos a verlo? ¿Cuándo volverá para esconder letras en dibujos?



Lucas tiene tanta memoria que es capaz de recordar miles de detalles

Mientras van en coche, Lucas está pensando en todo lo que ha vivido hoy en casa de los abuelos y, como tiene tanta memoria, es capaz de recordar miles de detalles. Cuando Lucas aprenda a hablar un poquito mejor, podrá recordarnos muchísimas cosas que los demás habremos olvidado.

Pero, para eso, aun falta un poquito de tiempo, dice mi mamá. Mientras tanto, **(tendremos que seguir jugando)** con él, enseñándole palabras **(y seguir siendo su amigo)**, para que podamos recordar juntos todo. Todo lo que ha pasado en la reunión de una familia muy especial. Pero, pensándolo bien, todas las familias son especiales, ¿no?



# SOLUCIONES Y TRANSCRIPCIONES

## UNIDAD 1: HABLAN "A GOLPES": EL ENLACE

### 1ª SESIÓN

Ejercicio 2 (§1). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?

ALEMÁN	ALEMÁN ESPAÑOLIZADO
<i>Beenden</i>	<i>Ben.den</i>
<i>Unangenehm</i>	<i>u.nan.ge.nehm</i>
<i>Verabreden</i>	<i>ve.ra.bre.den</i>
<i>Ausarbeiten</i>	<i>au.sar.bei.ten</i>
<i>Verein</i>	<i>ve.rein</i>
<i>Überall</i>	<i>Ü.be.rall</i>
<i>Eine Ente</i>	<i>Ei.nen.te</i>
<i>Ein Auto</i>	<i>Ei.nau.to</i>
<i>Das Auge</i>	<i>da.sau.ge</i>
<i>Das Obst</i>	<i>da.sobst</i>
<i>Ein Auge und ein Ohr</i>	<i>Ei.nau.geun.dei.nohr</i>
<i>Wo ist er jetzt?</i>	<i>Wois.ter.jetzt?</i>
<i>Das Auto ist ein altes Auto</i>	<i>Da.sau.to.is.tai.nal.te.sau.to</i>
<i>Sie gibt einen Apfel an ihren Onkel</i>	<i>Sie.gib.tei.ne.nap.fe.la.nih.re.non.kel</i>

Ejercicio 4 (§2). ¿Quién es quién?: Texto.

A la hija de Alba, le gustan las olas y jugar con las algas.  
 Cuando sale del agua se tumba en una toalla de osos azules

Soluciones: 1: alemán, 2: español, 3: español, 4: español y 5: alemán

## 2ª SESIÓN

Ejercicio 1a (§3). ¿Quién es quién?: frases (hablante nativo en negrita).

**Intentar ayudar a la persona**

Poner agua fresca y limpia

**Es una buena idea**

De dos en dos

Con un helado

**El avión es azul**

Ya viene Ana

**Llamar a un adulto**

Tienes alguna enfermedad

La sal está ahí

Ejercicio 1b (§4). ¿Quién es quién?: dos palabras (hablante nativo en negrita).

**Una herida**

Ha estado

Sin empujar

**Un autobús**

**Un astronauta**

Con agua

**Una orca**

**Tus amigos**

El avión

Un adulto

Ejercicio 1c (§5). ¿Quién es quién?: Dentro de la palabra (hablante nativo en negrita).

Ahora
<b>Deshacer</b>
Bisabuela
Toalla
<b>Desordenado</b>
Cumpleaños
<b>Teatro</b>
Pelear
<b>Cereal</b>
Desagradable

Ejercicio 3 (§6). Cereeeeeeeal: Demostración para profesores y profesoras.

Ejercicio 4 (§7). Exagero mi pronunciación: Demostración para profesores y profesoras.

### 3ª SESIÓN

Ejercicio 1 (§8). La vocal al final (demostración para profesores y profesoras).

Ejercicio 3 (§9). ¿Es igual o diferente?

Nº	TRANSCRIPCIÓN	SOLUCIÓN
1.	en.ʔun – e.nun	<i>diferente</i>
2.	e.la – e.la	<i>igual</i>
3.	es.ʔel – e.sel	<i>diferente</i>
4.	u.nes – u.nes	<i>igual</i>
5.	mi.so – mi.so	<i>igual</i>
6.	lo.ra – lor.ʔa	<i>diferente</i>
7.	e.su – e.su	<i>igual</i>
8.	e.a – e.ʔa	<i>diferente</i>
9.	sin.ʔu – si.nu	<i>diferente</i>
10.	co.na – co–na	<i>igual</i>
11.	ir.ʔa – i.ra	<i>diferente</i>
12.	mao – ma.ʔo	<i>diferente</i>

Ejercicio 4 (§9). ¿Cuál puede ser española?

Nº	TRANSCRIPCIÓN	SOLUCIÓN
1.	en.ʔun – e.nun	2ª
2.	e.la – e.la	ambas
3.	es.ʔel – e.sel	2ª
4.	u.nes – u.nes	ambas
5.	mi.so – mi.so	ambas
6.	lo.ra – lor.ʔa	1ª
7.	e.su – e.su	ambas
8.	e.a – e.ʔa	1ª
9.	sin.ʔu – si.nu	2ª
10.	co.na – co.na	ambas
11.	ir.ʔa – i.ra	2ª
12.	mao – ma.ʔo	1ª

4ª SESIÓN

Ejercicio 1 (§10). ¿Hablan bien?

TRANSCRIPCIÓN	SILABIZACIÓN	SOLUCIÓN
<i>Los ojos</i>	<i>lo.so.jos</i>	<i>sí</i>
<i>En agua</i>	<i>en. ʔa.gua</i>	<i>no</i>
El horno	el. ʔor.no	no
Con el papá	co.nel.pa.pa	sí
¿Y qué es eso?	y.que.se.so	sí
Un oso	un. ʔo.so	no
En el muro	e.nel.mu.ro	sí
Un álbum	ʔun. ʔal.bum	no
Un avión	u.na.vion	sí
¿Es el agua?	es.ʔel.ʔa.gua	no
Los ojos	los.ʔo.jos	no

## 6ª SESIÓN

¿CON QUÉ LIMPIAMOS LAS HERIDAS?

*la.se.ri.das*

- a. Con alcohol: *co.nal.col*
- b. Con agua y jabón**: *co.na.guay.ja.bón*
- c. Con aceite: *co.na.cei.te*

¿CÓMO HAY QUE BAJAR LAS ESCALERAS?

*co.moay(mo.ay) - la.ses.ca.le.ras*

- a. De dos en dos: *do.sen.dos*
- b. Despacio y sin empujar**: *des.pa.cioy (cio.y).si.nem.pu.jar*
- c. Corriendo

SI ESTÁS EN CASA CON OTRA PERSONA Y SE DESMAYA ¿QUÉ PUEDES HACER?

*sies.ta.sen - co.no.tra.per.so.nay - pue.de.sa.cer*

- a. Avisar a un adulto**: *a.vi.sa.rau.na.dul.to*
- b. Taparle con una manta: *co.nu.na*
- c. Gritar

TIENES UNA ESCAYOLA ¿QUÉ DEBES HACER HASTA QUE TE LA QUITEN?:

*tie.ne.su.naes.ca.yo.la - de.be.sa.ce.ras.ta*

- a. Jugar con tus amigos: *tu.sa.mi.gos*
- b. Hacer el bestia: *ha.ce.rel*
- c. Intentar hacer pocos movimientos**: *in.ten.ta.ra.cer*

SI TE QUEMAS ¿QUÉ DEBES HACER?

*de.be.sa.cer*

- a. Poner agua limpia y fresca en la quemadura**: *po.ne.ra.gua.lim.pia(y(pia.y)).fres.caen.*
- b. Tapártela con una venda: *co.nu.na*
- c. Poner alguna crema: *po.ne.ral.gu.na*

¿QUÉ DEBES HACER CON UNA TIRITA?

*de.be.sa.cer.co.nu.na*

- a. La cambiamos si está sucia**: *cam.bia.mo.sies.ta*
- b. La cambiamos cada dos horas: *do.so.ras*
- c. La cambiamos cuando se despega

¿QUÉ DEBES HACER SI VES UN ACCIDENTE?

*de.be.sa.cer - ve.su.nac.ci.den.te*

- a. Intentar ayudar a la persona: *in.ten.ta.ra.yu.da.ra*
- b. Llamar a un adulto**: *lla.ma.rau.na.dul.to*
- c. Salir corriendo:

¿DE QUÉ COLOR ES LA BANDERA QUE INDICA SI PODEMOS BAÑARNOS?

*co.lo.res - quein.di.ca*

- a. Es amarilla: *e.sa.ma.ri.lla*
- b. Es azul: *e.sa.zul*
- c. Es verde**

¿PARA QUÉ SE HACEN LAS RADIOGRAFÍAS?

*sea.cen*

- a. Para saber si necesitamos gafas
- b. Para saber si los huesos están rotos:** *hue.so.ses.tán*
- c. Para saber si somos altos: *so.mo.sal.tos*

SI ESTÁS EN ESPAÑA, ¿A QUIÉN LLAMAS SI MARCAS EL 112?

*es.ta.se.nes.pa.ña – lla.ma.si.mar.ca.se.lu.no*

- a. A las ambulancias, bomberos y policía:** *la.sam.bu.lan.cias - bom.be.ro.sy*
- b. A tus padres
- c. A tus amigos: *tu.sa.mi.gos*

SI EL SOL ES MUY FUERTE TE PROTEGES LA CABEZA ...

*síel.so.les*

- a. Con un abrigo: *co.nu.na.bri.go*
- b. Con un helado: *co.nu.ne.la.do*
- c. Con una gorra o con un pañuelo:** *co.nu.na.go.rrao.co.nun*

¿CÓMO SE LLAMAN LAS PERSONAS QUE CURAN A LOS HERIDOS?

*cu.ra.na.lo.se.ri.dos*

- a. Farmacéuticos
- b. Médicos y enfermeros:** *me.di.co.syen.fer.me.ros*
- c. Camioneros

¿PARA QUÉ SE HACEN ANÁLISIS DE SANGRE?

*sea.ce.na.na.li.sis*

- a. Para saber si tienes alguna enfermedad:** *tie.ne.sal.gu.naen.fer.me.dad*
- b. Para ver de qué color es: *co.lo.res*
- c. Porque te sobra y hay que quitarla: *sobra.y (sobray.ay)*

EN UNA BOTELLA APARECE UN ESQUELETO ¿QUÉ ES?

*e.nu.na.bo.te.lla.pa.re.ceu.nes.que.le.to – ques*

- a. Es agua para esqueletos: *e.sa.gua.pa.raes.que.le.tos*
- b. Es un producto tóxico y NO se puede beber:** *e.sun – tó.xi.coy*
- c. Es una bebida para adelgazar: *e.su.na – pa.ra.del.ga.zar*

La respuesta correcta se señala en negrita.

UNIDAD 2: “COGER RANAS” O “COGEA GANAS”:  
LA FAMOSA ERRE

2ª SESIÓN

Ejercicio 2 (§11): ¿Es una palabra española o alemana? (solución en negrita).

ESPAÑOL	ALEMÁN
<b>Radio</b>	Radio
<b>Radical</b>	Radikal
<b>Real</b>	Real
Reducir	<b>Reduzieren</b>
<b>Rock</b>	Rock
Resto	<b>Rest</b>
<b>Prima</b>	Prima
Extra	<b>Extra</b>
Instrumental	<b>Instrumental</b>
<b>Catástrofe</b>	Katastrophe
Grill	<b>Grill</b>
Central	<b>Zentral</b>
Marta	<b>Martha</b>
Autor	<b>Autor</b>
<b>Alarme</b>	Alarme
Bar	<b>Bar</b>
<b>Arena</b>	Arena
Sara	<b>Sarah</b>
<b>Gorila</b>	Gorilla
<b>Irán</b>	Iran

Ejercicio 3a (§12) ¿Quién es quién?: /r/ al principio de sílaba (hablante nativo en negrita).

Basura  
**Teresa**

María  
Armario

**Bañera**  
Oreja

**Quieren**  
Número

**Pájaro**  
**Materiales**

Ejercicio 3b (§13) ¿Quién es quién?: /r/ en grupo consonántico (hablante nativo en negrita).

**Cuadro**  
**Destruir**

Comprar  
**Bruja**

Eléctrico  
Prima

**Grande**  
Un hombre

**Negro**  
Libro

Ejercicio 3c (§14) ¿Quién es quién?: /r/ al final de sílaba (hablante nativo en negrita).

Mar  
**Barco**

**Hierba**  
Andar

Carta  
**Señor**

Puerta  
Árbol

**Abierta**  
**Gordo**

Ejercicio 3d (§15) ¿Quién es quién?: /r/: la vibrante múltiple (hablante nativo en negrita).

Correr  
**Un perro**

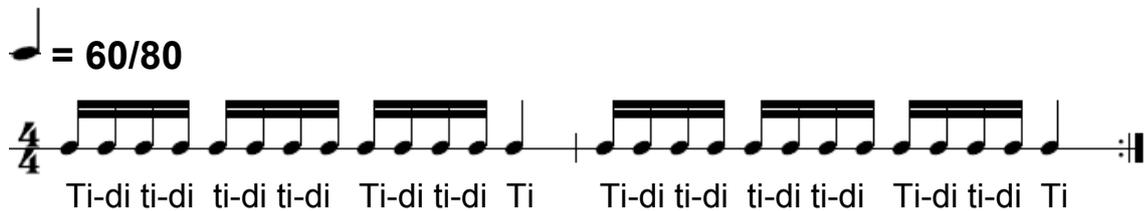
**Gorro**  
Rana

**Río**  
Tierra

Rojo  
Barriga

**Reducir**  
**Corro**

Ejercicio 4. Buscando la 'erre' en Teresa



Ejercicio 5. Tiri-tiri tiritando



### 3ª SESIÓN

Ejercicio 2a (§18). ¿Son iguales o diferentes?: vibrante múltiple

Nº	LOGATOMOS	SOLUCIÓN
1.	marra – mala	<i>diferente</i>
2.	pesa – perra	<i>diferente</i>
3.	jarra – jarra	<i>igual</i>
4.	nadi – narri	<i>diferente</i>
5.	larra – larra	<i>igual</i>

Ejercicio 2b (§19). ¿Son iguales o diferentes?: vibrante simple

Nº	LOGATOMOS	SOLUCIÓN
1.	para – pala	<i>diferente</i>
2.	saro – saro	<i>igual</i>
3.	polo – poro	<i>diferente</i>
4.	fere – fere	<i>igual</i>
5.	teru – telu	<i>diferente</i>

Ejercicio 2c (§20). ¿Son iguales o diferentes?: vibrante múltiple vs. vibrante simple.

Nº	LOGATOMOS	SOLUCIÓN
1.	pera – perra	<i>diferente</i>
2.	cirro – ciro	<i>diferente</i>
3.	carro – carro	<i>igual</i>
4.	moro – moro	<i>igual</i>
5.	serir – serrar	<i>diferente</i>
6.	luro – luro	<i>igual</i>
7.	toro – torro	<i>diferente</i>
8.	yorru – yoru	<i>diferente</i>
9.	tara – tara	<i>igual</i>
10.	caro – caro	<i>igual</i>

Ejercicio 3 (§21). ¿Dónde está mi ‘erre’? (solución en negrita).

PALABRAS ALEMANAS	
Vater	<b>Entweder</b>
<b>Bitte</b>	Tiere
Bremen	Dinge
Reis	<b>Mode</b>
<b>Oder</b>	<b>Bäder</b>

Ejercicio 4. Buscando la ‘erre’ en Teresa

♩ = 60/80

Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti-di ti-di Ti | Ti-di ti-di ti-di ti-di Ti-di ti-di Ti

Ejercicio 5. Tiri-tiri tiritando

$\text{♩} = 60/80$

Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ri Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ri

4ª SESIÓN

Ejercicio 2 (§22). Tiri-tiri Tir

$\text{♩} = 60/80$

Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti

Ejercicio 4 (§23). Ya no digo *noate* sino *norte*

$\text{♩} = 60/80$

Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir Tir Tir Tir Tir

Ejercicio 5a (§24). Tarade

$\text{♩} = 60/80$

Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta - ra de Ta- ra de  
 Po ro-que po-ro po-ro Po ro-que po-ro po-ro Po - ro que Po- ro que  
 Pe re-de pe-re pe-re Pe re-de pe-re pe-re Pe - re der Pe- re der  
 Tu - ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co

Ejercicio 5b (§25). ¡Qué tarade!

**60/80** aumentando la velocidad progresivamente



Ta ra-de ta-ra ta-ra Ta - ra-de Ta - ra-de  
 Po-ro-que po-ro po-ro Po - ro-que Po - ro-que  
 Pe-re-de pe-re pe-re Pe - re-der Pe - re-der  
 Tu-ru-co tu-ru tu-ru Tu - ru-co Tu - ru-co

Ejercicio 5c (§26). ¡Es taradísimo!

**60/80** aumentando la velocidad progresivamente



Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta-ra-de Ta- ra-de Ta-ra-de Ta- ra-de Ta-ra-de  
 Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que Po-ro-que  
 Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der Pe-re-der  
 Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co Tu-ru-co

Ejercicio 5d (§27). Buenas Tardes

**♩ = 60/80**



Por-que por-que tar-de tar-de Por-que por-que por la tar- de Bue - nas tar- des  
 Tur-co tur-co ¿Ha-blas tur-co? Tur-co tur- co noha-blo tur-co Bue - nas tar- des

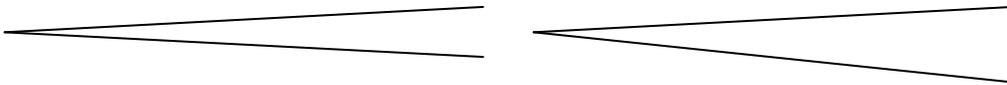
## 5ª SESIÓN

### Ejercicio 2 (§28). Tres tristes tigres

 = 60/80



Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir      Ti- ri ti- ri ti- ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tir  
 Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tri      Ti- ri ti- ri ti- ri ti-ri Ti-ri ti-ri Tri



### Ejercicio 4 (§29). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?

PALABRAS ALEMANAS
Grün
Bremen
Probieren
Programm
Arbeiten
Versuchen
Werden
Vor
Reduzieren
Recht
Raum
Reis
Tiere
Araber
Europa
Darauf

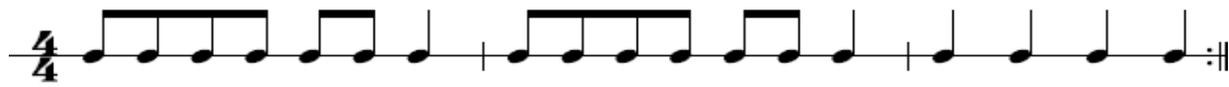
Ejercicio 3 (§30). ¿Suave o fuerte?

PALABRA	ARTICULACIÓN
Caro	<i>suave</i>
Perro	<i>fuerte</i>
Arena	<i>suave</i>
Carreta	<i>fuerte</i>
Para	<i>suave</i>
Resto	<i>fuerte</i>
Sara	<i>suave</i>
Corro	<i>fuerte</i>
Real	<i>fuerte</i>
Perra	<i>fuerte</i>
Parra	<i>fuerte</i>
Pero	<i>suave</i>
Careta	<i>suave</i>
Pera	<i>suave</i>
Curro	<i>fuerte</i>

6ª SESIÓN

Ejercicios 2 (§31). TIRRRRRRRRRRRRRR

 = 60/80



Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir    Ti - ri Ti - ri Ti - ri Tir    Tir Tir Tir Tir

< < < f    < < < f

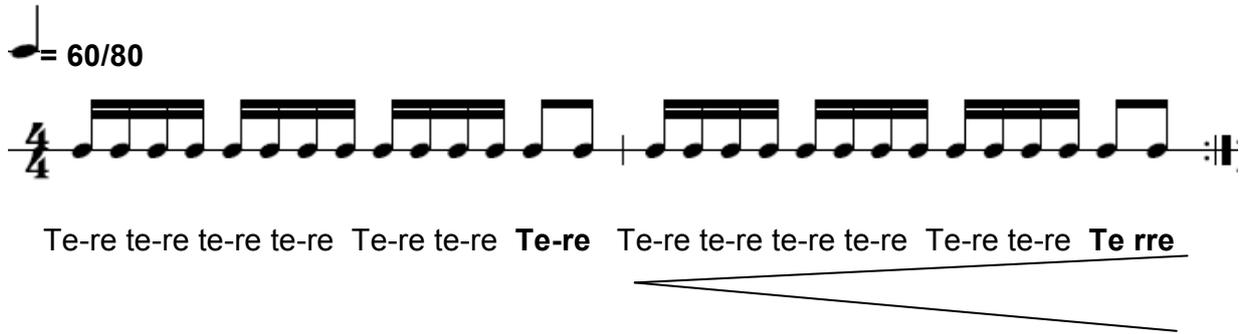
Ejercicios 3a (§32). Tere Ter

 = 60/80



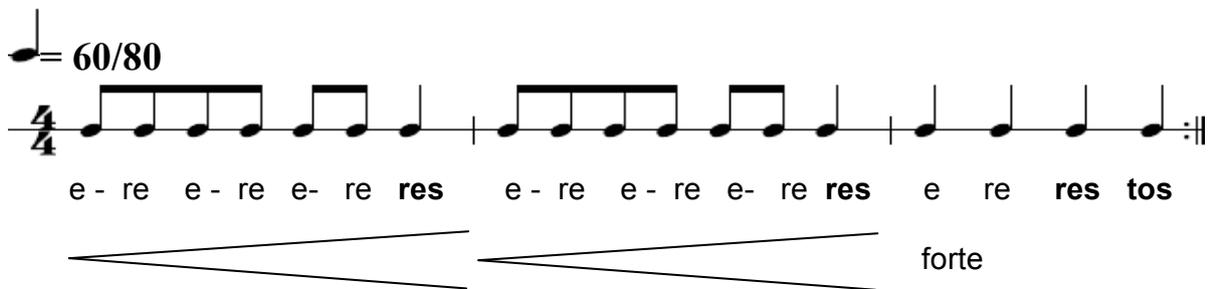
Te-re te-re te-re te-re Te-re te-re **Ter** Te-re te-re te-re te-re Te-re te-re **Ter**

Ejercicios 3b (§33). Tere, Terre



Te-re te-re te-re te-re Te-re te-re **Te-re** Te-re te-re te-re te-re Te-re te-re **Te rre**

Ejercicios 3c (§34). Y...Restos



e - re e - re e - re **res** e - re e - re e - re **res** e re **res tos**

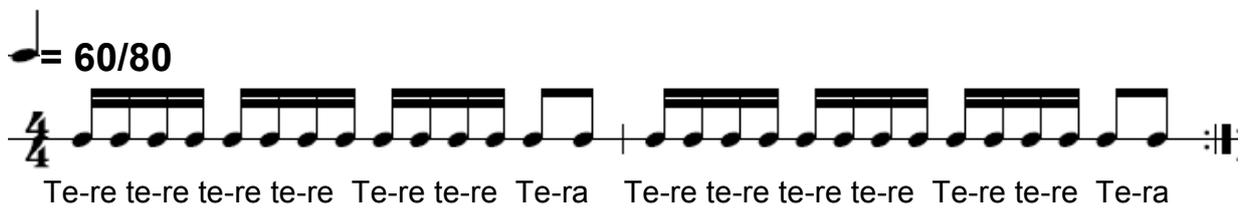
forte

Ejercicio 4a (§35). Tira



Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ra Ti-ri ti-ri ti-ri ti-ri Ti-ri ti-ri Ti - ra

Ejercicio 4b (§36). Tera



Te-re te-re te-re te-re Te-re te-re Te-ra Te-re te-re te-re te-re Te-re te-re Te-ra

Ejercicio 4c (§37). Tier

 = 60/80





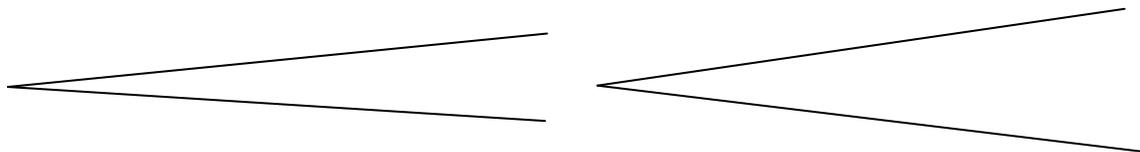


Ejercicio 4d (§38). Y....Tierra

 = 60/80







UNIDAD 3: UN "GORRO" O UN "CORRO":  
/B, D, G/ VS. /P, T, K/

1ª SESIÓN

Ejercicio 2 (§39). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?

PALABRAS ALEMANAS	
Geben	Gazelle
Paar	Polen
Mathematik	Daten
Mantel	Institut
Ende	Italien
Biene	Rakete
Pilot	Karte
Kombi	Klasse
Delfin	Tapete

Ejercicio 3 (§40). ¿Quién es quién? (hablante nativo en negrita).

PALABRAS ESPAÑOLAS	
Canta	Tiene
<b>Biblioteca</b>	<b>Pesticidas</b>
Contento	<b>Abuelita</b>
<b>Puerta</b>	Tienda
Comprar	<b>Chocolate</b>
<b>Pájaro</b>	También
<b>Matemáticas</b>	Nietecito
<b>Patata</b>	Corto
<b>Un perro</b>	<b>Zapato</b>

Ejercicio 1 (§41). ¿Es igual o diferente?: Aspiración

[p] vs. [ph]			[t] vs. [th]			[k] vs. [kh]		
1	pa – pha	diferente	6	ta – ta	igual	11	kha – ka	diferente
2	phe – phe	igual	7	te – the	diferente	12	ke – ke	igual
3	phi – pi	diferente	8	thi – thi	igual	13	ki – ki	igual
4	po – po	igual	9	to – to	igual	14	kho – ko	diferente
5	pu – pu	igual	10	thu – tu	diferente	15	ku – ku	igual

Ejercicio 2 (§41). ¿Cuál es solamente alemana?

[p] vs. [ph]			[t] vs. [th]			[k] vs. [kh]		
1	pa – pha	2ª	6	Ta – ta	ninguna	11	kha – ka	1ª
2	phe – phe	Ambas	7	Te – the	2ª	12	ke – ke	ninguna
3	phi – pi	1ª	8	thi – thi	ambas	13	ki – ki	ninguna
4	po – po	ninguna	9	To – to	ninguna	14	kho – ko	1ª
5	pu – pu	ninguna	10	thu – tu	1ª	15	ku – ku	ninguna

4ª SESIÓN

Ejercicio 2 (§42). ¿Quién es quién?: Sonoridad (se indica la posición del hablante nativo en cada par).

PALABRAS ESPAÑOLAS			
Ponte un gorro	primero	Galleta	segundo
Un barco y una barca	primero	Verde	segundo
Un gato	segundo	Medio Ambiente	Segundo
Grande	segundo	Un vaso	Segundo
Cuando	primero	Dado(s)	Primero
Un beso	segundo	Burro	Primero
Un dedo	primero	Sembrar	Primero
El día	segundo	Mundo	Segundo
Vengo	primero	Una falda	Segundo

## 5ª SESIÓN

Ejercicios 1 y 2 (§43). ¿Es igual o diferente? Sonoridad

[p] vs. [b]			[t] vs. [d]			[k] vs. [g]		
1	[b]o – [p]o	<i>diferente</i>	6	[t]i – [d]i	<i>igual</i>	11	[g]o – [k]o	<i>diferente</i>
2	[p]u – [b]u	<i>igual</i>	7	[d]o – [t]o	<i>diferente</i>	12	[g]u – [k]u	<i>igual</i>
3	[p]e – [b]e	<i>diferente</i>	8	[d]a – [t]a	<i>diferente</i>	13	[g]a – [k]a	<i>diferente</i>
4	[p]a – [b]a	<i>diferente</i>	9	[d]e – [t]e	<i>igual</i>	14	[g]e – [k]e	<i>diferente</i>
5	[p]i – [b]i	<i>igual</i>	10	[t]u – [d]u	<i>diferente</i>	15	[k]i – [g]i	<i>igual</i>

## 6ª SESIÓN

Ejercicios 1 (§44). ¿Es una palabra española o alemana? (solución en negrita).

ESPAÑOL	ALEMÁN
Berlín	<b>Berlin</b>
<b>Venda</b>	Bänder
Balón	<b>Ballon</b>
<b>Debate</b>	Debatte
<b>Día</b>	Dia
Fundamental	<b>Fundamental</b>
Balcón	<b>Balkon</b>
<b>Pensión</b>	Pension
Papaya	<b>Papaya</b>
<b>Mango</b>	Mango
<b>Tomate</b>	Tomate
Tango	<b>Tango</b>
Tapete	<b>Tapete</b>
<b>Mosquito</b>	Moskito

## Ejercicio 2 (§45). ¿Qué palabra escuchas? (solución en negrita).

p – b/v	t – d	k – g
(un) <b>par</b> (un) bar	falta <b>falda</b>	(sin) goma <b>(sin) coma</b>
(un) pino <b>(un) vino</b>	<b>(con) tos</b> (con) dos	(sin) <b>gasa</b> – (sin) casa
(un) beso <b>(un) peso</b>	(son) días (son) <b>tías</b>	(un) <b>callo</b> (un) gallo
(un) pollo <b>(un) bollo</b>	cuanto <b>cuando</b>	manca <b>manga</b>
<b>(sin) pala</b> (sin) bala	<b>(con) té</b> (con) “dé”	<b>(con) canas</b> (con) ganas
(en) <b>Palencia</b> (en) Valencia	<b>saldo</b> salto	(también) gorra (también) <b>corra</b>
(con) <b>pez</b> (con) vez	unto <b>hundo</b>	<b>manco</b> mango
(con) poca <b>(con) boca</b>	<b>manda</b> manta	(sin) col <b>(sin) gol</b>
<b>(sin) Paca</b> (sin) vaca	siendo <b>siento</b>	(con) gris (con) <b>Cris</b>
(en) pena <b>(en) vena</b>	(un) tejado <b>(un) dejado</b>	
(en) pista <b>(en) vista</b>	(un) domador <b>(un) tomador</b>	

**7ª SESIÓN**

Ejercicio 1 (§46). ¿Español o alemañol? Las que no suenan a “alemañol” se señalan en negrita.

ESPAÑOL
<b>También</b>
<b>Entonces</b>
Un gusano
<b>La espalda</b>
<b>La tele</b>
Tienda
Gafa y diente
<b>Tomate</b>
<b>Botella</b>
<b>Una lombriz</b>
<b>Un palito</b>
Cuaderno
Un gato
Un huevito

## 8ª SESIÓN

### Ejercicios 3. Fuga de letras

#### 1. A Lucas las Caricias a Veces le hacen Daño

- Dame un Beso Lucas, muac
- Ayyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy
- ¿Qué te pasa peQUeño?
- Nooooooooooooooooooooo

#### 2. A Lucas le Cuesta mucho hablar y enTender el munDo

- ¿Qué le Pasa?
- Lucas es autisTa
- ¿Lucas es un arTista?
- No es un niño Con autismo

#### 3. CuanDo Lucas está muy conTento, le entran cosQUillas en el cuerPo y no puede Parar de reírse

- ¿De qué Ie ríes, Lucas?
- Lucas ¿Por qué te ríes?

#### 4. A Lucas le Cuesta entenDer qué esPeran los otros.

- Lucas, ¿QUieres jugar a fútbol con nosoTros?
- No chuTes tan fuerTe
- Oh Lucas. Noooooooooo. La peloTa ha Caído al estanQUe
- Buaaaaaaaaaaaaa

#### 5. Lucas no Come zanahorias ni manGos ni nada que sea naranja porQUe le molesta ese Color

- ¿No te gusTa la comida?
- Naranja no
- A mi no gustan las cosas VerDes pero siemPre me las tenGo que comer

**UNIDAD 4 “AWEJA” O “AḐEJA”  
LAS ESPIRANTES [β, ð, γ]**

**1ª SESIÓN**

Ejercicio 2 (§47). ¿Puedes imitar lo que hacen los españoles?

PALABRAS ALEMANAS
Sardine
Geben
Alphabet
Feige
Dagegen
Eine Dose
Das Dia
Laden
Oder
Aber
Nabel
Nadel
Nagel

## 2ª SESIÓN

Ejercicio 1 (§48). ¿Quién es quién? (se indica la posición del hablante nativo en cada par).

PALABRAS ESPAÑOLAS			
Es de jabón	segundo	Alga	primero
Nada	segundo	Bigote	primero
La gallina	primero	El bebé	segundo
Piedra(s)	segundo	La goma	segundo
Gordo	primero	Un autobús	primero
Y una gata	primero	Perdón	segundo
Comida	segundo	Una vez	primero
Una ducha	primero	Una blusa	segundo
Mago	segundo	El lobo	segundo

Ejercicio 2 (§49). ¿Es igual o diferente?

[b] vs. [β]			[d] vs. [ð]			[g] vs. [ɣ]		
1	ma[b]a ma[β]a	diferente	6	an[d]a an[ð]a	igual	11	ma[g]a ma[ɣ]a	diferente
2	el[β]e el[β]e	igual	7	el[d]e el[d]e	igual	12	er[g]e er[ɣ]e	diferente
3	mis[β]i mis[b]i	diferente	8	mis[ð]i mis[ð]i	igual	13	sin[g]i sin[g]i	igual
4	mo[β]o mo[b]o	diferente	9	on[d]o on[ð]o	diferente	14	or[ɣ]o or[g]o	diferente
5	mus[b]u mus[β]u	diferente	10	ur[ð]u ur[d]u	diferente	15	el[g]u el[ɣ]u	diferente

## 4ª SESIÓN

Ejercicio 1 (§50). ¿Es una palabra española o alemana? (solución en negrita).

ESPAÑOL	ALEMÁN
<b>Regale</b>	Regale
Dresden	<b>Dresden</b>
<b>Álbum</b>	Album
Debate	<b>Debatte</b>
<b>Labor</b>	Labor
<b>Pedal</b>	Pedal
Bárbara	<b>Barbara</b>
<b>Yoga</b>	Yoga
Amsterdam	<b>Amsterdam</b>
Argumente	<b>Argumente</b>

**EL ARTE DEL RECICLAJE:  
Tarea de repaso del enlace y la 'erre'**

La entrevista con Xan de Xantataxán (§51):

- Xantataxán nos ofrece una colección de lámparas singulares que son una mezcla entre arte y reciclaje. Combinan objetos que ya no sirven y se vuelven lámparas elegantes además de prácticas. Xan, ¿Cómo se te ocurrió la idea de hacer estas lámparas?
- o Pues, quería mostrar que un objeto, cuando se estropea, puede ir más allá y puede seguir siendo útil y que las cosas nuevas no son más bonitas ni mejores. Me gusta que las cosas que tira la gente vuelvan a ser útiles.
- ¿De dónde sacas los materiales para tus lámparas?
- o Aprovecho lo que nadie quiere: la basura, porque para mí la basura ya no es basura sino que son nuevos objetos que esperan que alguien los cree. También compro muchas cosas en rastros y además tengo muchos amigos que me dan muchas cosas.
- ¿Con qué tipo de materiales trabajas más a gusto?
- o Sobre todo con materiales antiguos, me encanta lo viejo: los electrodomésticos de los años 60 y ochenta. También con cualquier cosa relacionada con la iluminación y elementos industriales de máquinas.
- Muchas gracias Xan por dedicarnos tu tiempo y por poner a nuestra disposición estas lámparas tan especiales...
- o De nada.

## **UN REGALO MUY ESPECIAL: Tarea de repaso para oclusivas y aproximantes**

### **La entrevista con la persona encargada del albergue de animales (§52):**

¡Hola! Te voy a presentar a seis amiguitos que tenemos en el albergue. A algunos los abandonaron, otros los trajeron heridos. Pero todos están buscando una casa donde les cuiden y les quieran...

Mira, ella es Pitus. Es una galga. Es delgada y tiene el pelo corto y blanco. Cuando la encontramos tenía mucho miedo de los otros animales del albergue y les ladraba, pero ahora le gusta mucho correr y jugar con ellos. Es muy rápida. Es muy cariñosa y le encanta que la acaricien.

Este es Pepe. Es un poco tímido y nervioso. Es blanco, gris y marrón. Le gusta subirse a los árboles y a los tejados y perseguir ratones y animales pequeñitos. Odia el agua, pero se pasa el día lavándose con la lengua. Come casi de todo pero lo que más le gusta es la leche y el pescado.

Carapín es gris. Tiene una cola muy grande y fuerte y dos dientes bastante grandes. Antes saltaba de árbol en árbol. Ahora tiene una patita rota y ya no puede, pero se sube a las mesas y a las sillas. Es muy inquieta y juguetona pero si se enfada te muerde los dedos, así que hay que tener cuidado.

Esa yegua de color marrón claro y crin blanca es Tica. ¡Tiene veinticinco años! Sus dueños la trajeron porque no tenían espacio en el establo... Es muy cariñosa y le encanta que la mimen y le den manzanas y zanahorias. Necesita hacer ejercicio todos los días y a mi me encanta montar en ella.

Aquella es Milda. Tiene las plumas blancas y la cresta roja. Come gusanos, insectos, cereales y a veces hasta piedrecitas. No vuela pero da unos saltos muy grandes. Si miras debajo de la paja de su casita seguro que encuentras algún huevo. Se va a dormir muy pronto y también se levanta muy pronto.

Si te fijas, entre las ramas y las hojas de ahí verás a Gondo que es un reptil verde. Tiene una cola muy larga y una lengua muy especial. Necesita mucho calor, por eso siempre está tomando el sol. Come sobretodo insectos y no le gusta nada que le cojan.

## Ejercicio 2. Completa la tabla

Animal	Nombre	¿Cómo es?	(No) le gusta...
Perro	Pitus	Es delgada con pelo corto blanco Es rápida y cariñosa	Le gustan las caricias y correr
Gato	Pepe	Tiene pelo blanco, gris y marrón. Es tímido y nervioso	No le gusta el agua. Le gusta la leche y el pescado
Ardilla	Carapín	Tiene cola y dientes grandes Es inquieta y juguetona	Le gusta subirse a sillas y mesas
Caballo	Tica	Es marrón claro y blanco	Le gustan los mimos, las manzanas y las zanahorias
Gallina	Milda	Blanca y roja	Le gusta dormir pronto y madrugar
Lagarto	Gondo	Verde con la cola larga	No le gusta que le cojan

## APÉNDICE

### PARÁMETROS CONSONÁNTICOS UTILIZADOS EN LA CORRECCIÓN FONÉTICA

**Modo de articulación** o grado de constricción entre los articuladores:

- Oclusivo: Cierre completo de los dos articuladores, impidiendo totalmente el paso del aire
- Fricativo: Constricción de los dos articuladores que produce una turbulencia al paso del aire
- Aproximante: Aproximación de los dos articuladores sin que se produzca turbulencia al paso del aire
- Africado: Sonido producido con una oclusión seguida de una fricción
- Vibrante: Un articulador entra en contacto (repetido o momentáneo) con el otro
- Lateral: El aire sale por uno o dos lados de la lengua
- Nasal: La cavidad oral está cerrada y el aire sale por la nariz

**Punto de articulación** en la aproximación o contacto entre dos articuladores:

- Bilabial: Entre el labio superior y el labio inferior
- Labiodental: Entre el labio inferior y los incisivos superiores
- Dental: Entre el ápice o el dorso de la lengua y la parte posterior de los incisivos superiores
- Interdental: El ápice de la lengua se sitúa entre los incisivos superiores e inferiores
- Alveolar: Entre el ápice o el dorso de la lengua y los alvéolos
- Palatal: Entre la parte anterior de la lengua y el paladar duro
- Velar: Entre la parte posterior de la lengua y el velo del paladar (paladar blando)
- Uvular: Entre la parte posterior de la lengua y la úvula
- Glotal (o laríngeo): Cierre o fricción glótica

**Sonoridad:**

- Sordo: Sonido producido sin vibración de las cuerdas vocales (con la glotis abierta)
- Sonoro: Sonido producido con vibración de las cuerdas vocales

	Bila- bial	Labio- dental	Inter- dental	Dento- alveol.	Alveo- lar	Alveol- palatal	Palatal	Velar	Uvular
Ocl.	p b		t	t d				k g	
Fric.		f	θ ð	s z	s z			x	x
Afric.						tʃ	ʎ		
Aprox.	β		ð				j	ɣ	
Nasal.	m	ɱ	ɲ	ɳ	n	ɲ		ŋ	ɴ
Later.			l	ɭ	l	ʎ			
Vibr. simp.					r				
Vibr. mút.					r				

Fig. 1. Inventario de fonemas y alófonos consonánticos del español (Fernández, 2005)

## PARÁMETROS VOCÁLICOS UTILIZADOS EN LA CORRECCIÓN FONÉTICA

### *Posición vertical de la lengua:*

- Cerrada o alta: La parte más elevada de la lengua está en la parte superior del tracto vocal
- Media: La parte más elevada de la lengua se encuentra más próxima a la parte central del tracto vocal
- Abierta o baja: La parte más elevada de la lengua está en la zona baja del tracto vocal

### *Posición horizontal de la lengua:*

- Anterior: La parte más elevada de la lengua se sitúa en la parte anterior del tracto vocal
- Central: Articulada en la parte central del tracto vocal
- Posterior: La parte más elevada de la lengua se sitúa en la parte posterior del tracto vocal

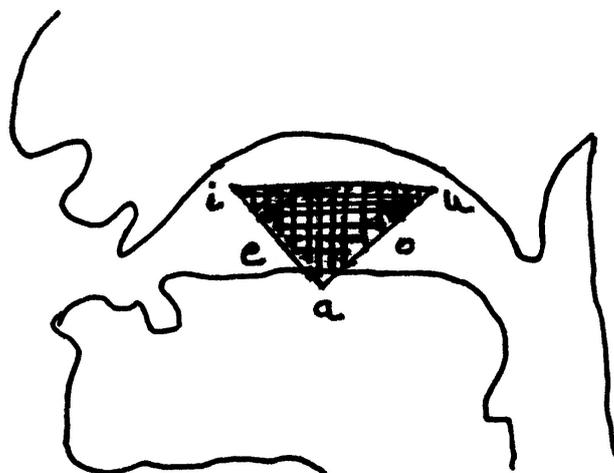


Fig. 2. Triángulo vocálico del español en relación a la posición de la lengua

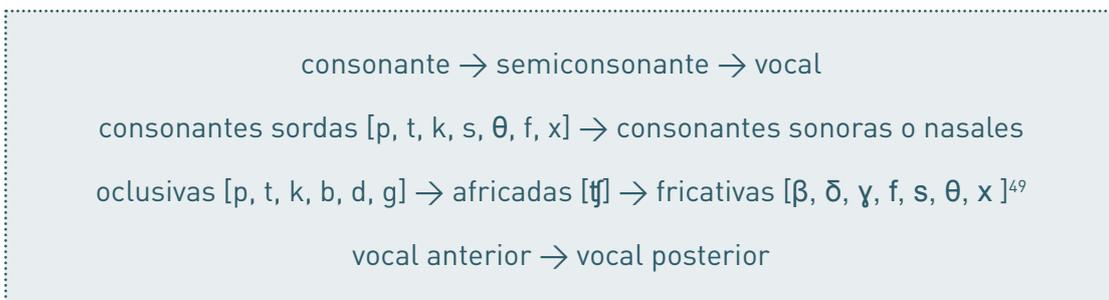
**Disposición de los labios:**

- Redondeada: Con redondeamiento de los labios
- No redondeada: Sin redondeamiento de los labios

**OTROS PARÁMETROS FONÉTICOS UTILIZADOS EN LA CORRECCIÓN FONÉTICA**

**Tensión:**

Es el esfuerzo articulatorio que realizamos en el habla. Generalmente las consonantes sonoras son menos tensas que las sordas, y las oclusivas suelen ser más tensas que las africadas y las fricativas. Respecto a las vocales las más tensas son las anteriores (Gil, 2007).



		+ tensión			
Oclusivas	Sordas	p	t		k
	Sonoras	b	d		g
Africadas				ç	
Fricativas	Sordas	f	θ	s	x
	Sonoras	β	ð	j	γ
Nasales		m	n	ɲ	
Vibrantes			r	ʀ	
Laterales			l	ʎ	
		- tensión			

Clasificación de las consonantes españolas según la tensión (Jiménez et al., 1975)

<sup>49</sup> Están representadas en el alfabeto fonético. Las grafías serían oclusivas ([p, t, k-c-qu, b, d, g], africada [ç], fricativas [β, d, g, f, s, z-c, j-g]).

# LA CORRECCIÓN SINTÁCTICA

**Materiales para practicar el orden de palabras en las frases nominal y verbal**

Izarbe García Sánchez

## INTRODUCCIÓN

Hay aspectos relacionados con las transferencias de una lengua a otra, como en el caso del bilingüismo alemán-español, que juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua y que no suelen recibir la atención adecuada. Uno de estos aspectos es el orden de palabras alemán transferido al español de los niños bilingües, que puede dar lugar a producciones lingüísticas que dificultan la comunicación en español. Con estos materiales queremos llamar la atención sobre este aspecto, así como presentar una serie de ejercicios para la práctica del orden de palabras en la enseñanza del español a niños bilingües.

Solo si somos conscientes de la diferencia que presenta el orden de palabras en las dos lenguas, podremos proceder adecuadamente en clase centrando la atención en estos aspectos. Para evitar estas transferencias o corregirlas en su caso, proponemos una serie de ejercicios que trabajan la recepción y el uso del orden de palabras en español. Pero antes de empezar con los materiales en clase es importante que seamos conscientes de la importancia que tiene el tratamiento adecuado de estos fenómenos para aprovechar la transferencia de forma constructiva. Esto implica tratar el tema en clase con ayuda de materiales adecuados para evitar que se produzcan este tipo de producciones al mismo tiempo que creamos una conciencia bilingüe. ¿Cómo conseguimos esto? Gracias a la reflexión sobre diferencias concretas entre las dos lenguas. No se trata de dar una clase de lingüística contrastiva, sino de fomentar la percepción interlingüística de los propios hablantes, para asentar las diferencias entre el orden de palabras de sus dos lenguas maternas.

Estos materiales presentan unidades elabo-

radas especialmente para este fin. Están diseñados con ejercicios y juegos de fácil aplicación en clase y no es necesario tener ninguna formación específica en bilingüismo para poder llevarlos a cabo. Basta con entender los fenómenos que tratamos gracias a la explicación que incluyen y seguir las indicaciones de cada sesión, utilizando como materiales las fichas adjuntas.

Estas unidades presentan unos contenidos, objetivos, y procedimientos compatibles con el currículo del Nivel I de las Aulas de Lengua y Cultura Españolas en Alemania.

Los **objetivos** de los materiales son:

- Practicar el orden de las palabras (N+Adj y V+Inf+Complemento)
- Fomentar la recepción y exploración de las estructuras sintácticas
- Promover la conciencia bilingüe y la interiorización de las regularidades del sistema lingüístico a través de la reflexión explícita
- Favorecer el aprendizaje lúdico y cooperativo
- Promover la creatividad y la autoestima
- Estimular la motivación

Los **contenidos** funcionales, lingüísticos y metalingüísticos de los materiales son:

### Funcionales

- Sintetizar la información y expresarla oralmente
- Expresar deseos y preferencias

- Expresar obligaciones con la perífrasis *tener que* + Inf
- Indicar y preguntar actividades que gusta o no gusta realizar

### Lingüísticos

- Adjetivos calificativos
- Orden de palabras en la frase nominal: N+Adj
- Orden de palabras en la frase verbal: V+Inf+ Complemento
- Perífrasis verbales: *tener que* + Inf, *ir a* + Inf
- Oraciones subordinadas con el verbo en infinitivo

### Metalingüísticos

- Diferencias en el orden de palabras en español y alemán (frases nominal y verbal)

Los materiales fomentan **competencias** o destrezas de dos tipos. Por un lado, las competencias de tipo lingüístico entre las que se encuentran la comprensión y expresión oral y escrita, así como la interacción oral (con negociación de contenidos y de forma). Por otro lado, las competencias de tipo sociocultural, en ámbitos como el de la vida diaria por medio de juegos como el “Memory” o el “Dominó” y de actividades relacionadas con la vida cotidiana, así como en el ámbito de las manifestaciones culturales, concretamente de cuentos infantiles ilustrados como es el de Caperucita Roja.

Los **procedimientos** de los que se sirven los materiales se materializan en ejercicios de combinación de actividades motoras y cognitivas, lectura y audición de textos breves, ejercicios de relacionar imágenes con palabras, ordenar imágenes y expresiones breves, memorizar

expresiones breves y partes de una historia, reconstruir oralmente las partes de una historia así como crear frases de forma guiada y semi-guiada.

Estos materiales están organizados gradualmente según unas fases que presentamos a continuación:

### FASE PREVIA: CONCIENCIACIÓN

Puede que sea la primera vez que tratamos con bilingües o puede que llevemos mucho tiempo trabajando con ellos y encontrando estos fenómenos. En cualquier caso, en primer lugar debemos ser conscientes de la influencia que el alemán como lengua ambiente tiene en el aprendizaje del español. Muchas veces es la lengua principal y dominante, que utilizan con mayor frecuencia y en la que han sido alfabetizados, lo que funciona como una base desde la que se producirán influencias en todos los aspectos del lenguaje. Su español puede verse influido por rasgos del alemán, de manera que nos suena “extranjero”, “raro” o “alemanizado”.

Una vez que somos conscientes de esta influencia, partiendo de la comprensión del fenómeno, podemos actuar en clase con los materiales aquí presentados, que contienen una secuencia de actividades con las siguientes fases:

### FASE I: PERCEPCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS

En esta primera fase, una secuencia de ejercicios estimula la percepción de las estructuras del orden de palabras y sirve de base para ejercicios posteriores.

- *Recepción del input lingüístico*: ejercicios de comprensión oral y comprensión lectora proporcionan input para estimular la recepción de las estructuras, de forma que el alumno las perciba y las comprenda de forma inductiva (partiendo del uso mismo de la lengua y no de su explicación formal).
- *Identificación*: para favorecer la identificación de la estructura que nos interesa se usan en esta fase numerosas expresiones con el orden de palabras que queremos practicar de forma contextualizada.
- *Reflexión/tematización*<sup>50</sup>: es aconsejable conducir a nuestros alumnos y alumnas a la reflexión explícita sobre el orden de las palabras. Esto puede hacerse resaltando la diferencia entre el español con el alemán mediante la representación visual en la pizarra y en las fichas, de manera que el alumno tenga la posibilidad de reflexionar sobre esta diferencia plasmada en imágenes y esto le ayude a asimilar el input que ha recibido anteriormente. Este tratamiento explícito de las diferencias entre el orden de palabras en cada lengua desarrolla la percepción del propio bilingüismo. Cómo aplicar esta idea a la práctica lo vemos más adelante.

## FASE II: TRABAJO CON EL MATERIAL LINGÜÍSTICO

Los ejercicios en esta fase trabajan con las estructuras a partir de la relación de imágenes

con textos, ordenación de elementos de una frase, etc., por medio de los siguientes procesos:

- *Contextualización*: aquí se trabaja el uso contextualizado de las estructuras anteriormente vistas en la fase de identificación. Esto tiene lugar por medio de ejercicios de comprensión lectora en los que se tienen en cuenta diferentes niveles de lectura para favorecer el trabajo conjunto de los niños con diferentes niveles de competencia lingüística.
- *Categorización*: con otros ejercicios se practica el uso de las estructuras para favorecer la categorización que se ha estado preparando hasta ahora.

## FASE III: PRODUCCIÓN

Finalmente, se trabaja la producción de este tipo de estructuras para fomentar la expresión oral y escrita de forma gradual por medio de los siguientes procesos:

- Comprensión lectora
- Expresión oral
- Interacción
- Escritura conjunta
- Síntesis de informaciones

<sup>50</sup> La gramática pedagógica y el enfoque ecléctico de enseñanza de la lengua defienden la reflexión explícita como medio para la interiorización de las regularidades del sistema lingüístico. Moreno García, Concha (2008). Elaboración de materiales didácticos y de recursos para la enseñanza de ELE. Máster Universitario: Enseñanza del español como segunda lengua, UNED.

## UNIDAD 1

# “UN ROJO BAÑADOR”

## EL ORDEN DE PALABRAS EN LA FRASE NOMINAL

# “UN ROJO BAÑADOR”

1. ¿Qué queremos corregir? El orden de palabras en la frase nominal
2. Por qué dicen “Tiene un rojo bañador”
3. Cuáles son nuestros objetivos
4. Organización temática y temporal
5. Qué necesitamos

## Adjuntos:

Actividades

Fichas y soluciones

## 1. ¿QUÉ QUEREMOS CORREGIR? EL ORDEN DE PALABRAS EN LA FRASE NOMINAL

Como hablantes y docentes de español nos llama la atención escuchar en nuestras clases frases como “*Tiene un rojo bañador*” ó “*Un gordo gato*”. No obstante, esas producciones donde el adjetivo aparece antepuesto al nombre son frecuentes en los niños bilingües de alemán-español y forman parte de una serie de fenómenos lingüísticos que dan un cariz “extranjero” al español de los bilingües. En este tipo de frases nominales, el nombre es el núcleo y el adjetivo el complemento o adyacente. El nombre, como núcleo de la estructura, confiere a toda la frase nominal sus características funcionales y categoriales, de manera que determina la concordancia de género y número con los adyacentes adjetivales. La concordancia se suele trabajar en la enseñanza del español, no obstante, la importancia del orden de palabras en la frase suele pasar inadvertida.

Con estos materiales queremos enfocar la atención en lo que consideramos un punto re-

levante en la enseñanza de español a niños bilingües hablantes de alemán y proponemos una forma de tratar en clase el orden de palabras en este tipo de frase nominal.

## 2. POR QUÉ DICEN “TIENE UN ROJO BAÑADOR”

Antes de entender por qué escuchamos este tipo de frases en nuestras clases, recordaremos los tipos de adjetivos en español y sus características en relación al orden de palabras en la frase nominal.

### LOS ADJETIVOS

- *Calificativos*: son los adjetivos prototípicos, expresan una cualidad objetiva del sustantivo y suelen posponerse, especificando al sustantivo de forma restrictiva como en “capa roja”, donde “roja” distingue esa capa de otra que no tenga ese color. En algunos casos también pueden anteponerse destacando una cualidad del sustantivo, de manera que indican un matiz valorativo y pasan así a ser semánticamente explicativos como “verde prado”
- *Relacionales o clasificadores*: adscriben distintas cualidades al sustantivo, determinan al sustantivo como perteneciente a una clase y van pospuestos (*católico, ateo, socialista, etc.*, así como los gentilicios)
- *Valorativos*: expresan una cualidad no objetiva del sustantivo, tienden a anteponerse para otorgar mayor carga valorativa pero pueden posponerse sin apenas cambiar el significado (*buen\_ , gran\_ , \_ bueno, \_ grande, etc.*)

➤ **Adverbiales:** no añaden cualidad al sustantivo sino que se centran en el aspecto intencional del mismo y tienden a anteponerse (*presunto, supuesto, único, verdadero, frecuente*)

➤ Dentro de los adverbiales, los adjetivos que indican orden en una serie suelen anteponerse (*primera novia, segunda oportunidad, última fila, siguiente cliente, próximo capítulo, futuro encuentro, nueva oferta*)

- Referido a plantas de un edificio o capítulos de un libro pueden anteponerse o posponerse (*segunda planta/planta segunda; primer capítulo/capítulo primero*)
- Para hablar de reyes, papas, etc., se usan siempre pospuestos (*Juan Carlos I /primero, Isabel II /segunda*)

Cabe mencionar que en español los adjetivos pospuestos se usan normalmente para distinguir el objeto del que hablamos de otros objetos.

En cambio, la anteposición del adjetivo se usa para destacar una cualidad del objeto, pero no para distinguirlo de otros.

*Mira, Lucía, el animal grande es el papá y el pequeño el hijo.*

(Distingue los animales referidos de otros que tienen otros tamaños)

*La gran ballena se alimenta de las pequeñas criaturas del océano.*

(Destaca las cualidades respectivas pero no las distingue de otras)

Según el tipo de adjetivo de que se trate podrá aparecer antepuesto, pospuesto o tener ambas posibilidades, cambiando o conservando su sentido en cada posición; no obstante, la mayoría de los adjetivos se utilizan **pospuestos** en español<sup>51</sup>. En este sentido, la frase roja manzana sería una posibilidad del sistema lingüístico con un uso contextual y discursivo restringido (p. ej. a una intención comunicativa enfática o poética).

Al tratarse aquí de una situación de bilingüismo, tenemos que tener en cuenta que la colocación típica de una palabra en una lengua puede afectar a su colocación en la otra lengua<sup>52</sup>. En alemán este mismo tipo de frases presenta un orden diferente al del español; el adjetivo siempre aparece antepuesto al nombre:

Ein roter Badeanzug / Eine dicke Katze  
Un bañador rojo / Un gato gordo

Es por ello que algunos niños bilingües alemán-español manifiestan una influencia del alemán en el orden de los constituyentes de este tipo, dando lugar a anteposiciones del adjetivo no adecuadas al contexto discursivo y claramente influenciadas por el orden alemán.

<sup>51</sup> Montrul, S., 2004. The Acquisition of Spanish. Chapter 2: Morphosyntax of the noun phrase, p. 31. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam

<sup>52</sup> Nicoladis, E., 2006. Cross-linguistic transfer in adjective-noun strings by preschool bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition, 9 (1), 15-32.

Aquí mostramos algunos ejemplos recogidos de producciones orales de estos niños bilingües:

*La mala bruja*  
*Un grande cerdito*  
*Tiene un azul bañador*  
*¿Tiene un azul biquini?*  
*¿Tiene un rojo bañador?*  
*Un muy gordo gato*  
*El cansado conejo*  
*Delgado gato*

Como vemos, debido a la posición prenominal de los adjetivos en alemán, los niños bilingües presentan transferencias en el orden de palabras N +Adj. Éstas dan lugar, por un lado, a construcciones incorrectas y, por otro lado, a otras que, aunque fuera de contexto no son agramaticales en sí mismas, son inadecuadas al contexto discursivo, evidenciando la influencia de la estructura alemana, como sucede con *un rojo bañador*.

Los ejercicios incluidos en estos materiales contemplan especialmente la práctica de las estructuras que presentan el orden sintáctico N+Adj, con el fin de fortalecerlas en la producción del español de los niños bilingües y contrarrestar así las transferencias sintácticas de la estructura inversa del alemán.

### 3. CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS

- Practicar el orden de las palabras en la estructura N+Adj
- Fomentar la recepción y exploración de las estructuras sintácticas

- Promover la conciencia bilingüe y la interiorización de las regularidades del sistema lingüístico a través de la reflexión explícita
- Favorecer el aprendizaje lúdico y cooperativo
- Promover la creatividad y la autoestima
- Estimular la motivación

### 4. ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y TEMPORAL

Las actividades que siguen están elaboradas para el Nivel I (A1+A2) del currículo de las Aulas de Lengua y Cultura Españolas, en el que la edad de los alumnos está entre los 7 y los 10 años. No obstante, teniendo en cuenta nuestra clase, podremos aplicarlos con varios niveles en el aula, ya que las actividades están pensadas para el trabajo en grupos considerando las diferencias de nivel propias de este tipo de aulas.

Las actividades están organizadas en 5 sesiones de entre 20 y 30 minutos cada una, con una sesión previa de preparación, que es útil como marco para el resto de sesiones de esta unidad y de la unidad dedicada a la frase verbal. Las sesiones presentan las diferentes fases de trabajo en clase de forma gradual: percepción del input, trabajo con el material lingüístico y producción. Cada sesión está numerada y forma parte de una secuencia con un orden gradual que es recomendable. Asimismo, es recomendable realizar esta primera unidad dedicada a la frase nominal antes de pasar a la segunda unidad dedicada a la frase verbal, de manera que la primera sea una base para realizar la segunda de mayor dificultad sintáctica. No obstante, los ejercicios que componen las dos unidades pueden utilizarse de forma alternativa al orden aquí propuesto, si consideramos que podemos integrarlos así mejor en nuestra clase y en nuestro programa.

Seguidamente presentamos una serie de actividades para practicar el orden de palabras en la frase nominal sobre la base del cuento de Caperucita Roja. El cuento ha sido expresamente modificado para practicar de forma abundante el orden de palabras de la frase nominal.

Antes de empezar con la secuencia de actividades es muy recomendable preparar un marco de trabajo que permita organizar los grupos de trabajo, y que además sirva para entrar en materia de forma lúdica, así como para motivar e implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Para ello proponemos la siguiente actividad previa con la presentación de unos per-

sonajes que acompañarán a los ejercicios y la creación de un pasaporte de grupo.

## 5. QUÉ NECESITAMOS

- Entender por qué dicen “*un gordo gato*” en lugar de “*un gato gordo*”
- Las fichas adjuntas (y posibilidad de hacer copias)
- Algo para escribir
- La pizarra

## 0. PASAPORTE DE GRUPO (ACTIVIDAD PREVIA)

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Fichas 0, 1 y 2a-h

### ACTIVIDADES PROGRAMADAS:

- Familia Maier-García
- Nombre de grupo y pasaporte

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, expresión oral y escrita.

### DESARROLLO:

- 1) FAMILIA MAIER-GARCÍA. Presentamos a los personajes de la ficha 0, que acompañarán las actividades de los materiales.
- 2) NOMBRE DE GRUPO Y PASAPORTE. Organizamos la clase en grupos de tres o de cuatro, intentando combinar diferentes niveles en un mismo grupo. Presentamos en la pizarra las listas de la ficha 1 (nombres y adjetivos), leyendo cada lista para asegurarnos de que conocen las palabras. En grupos eligen un nombre para su grupo. Las fichas 2a-2h son los pasaportes modelo, de los que cada grupo recibe el que le corresponde según el nombre. En él escriben el nombre de su grupo (compuesto de N+Adj en ese orden) y el de cada miembro del grupo.

### OBSERVACIONES:

Esta actividad previa sirve de marco general para el trabajo posterior. Los pasaportes se pueden usar cada vez que vayan a hacer en clase algún ejercicio de esta unidad, ya que sirven para organizar a los alumnos en grupos de trabajo, crear un marco recurrente en la práctica de los ejercicios y al mismo tiempo son en sí mismos un ejercicio para el orden de palabras. De forma complementaria, se pueden usar para anotar puntos en las actividades-concurso o en cualquier actividad a la que queramos añadir cierta motivación competitiva entre equipos, para aumentar el efecto lúdico.

## 1. CAPERUCITA AZUL

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Fichas 3 y 4

**ACTIVIDADES:**

- Audición tramposa
- Tarjetas

**DESTREZAS:** Comprensión oral y escrita.

**DESARROLLO:**

1) AUDICIÓN TRAMPOSA<sup>53</sup>. Formamos todos un círculo en el centro de la clase y les pedimos que escuchen nuestra lectura del cuento de Caperucita (ficha 3) prestando mucha atención para detectar “trampas” que hemos introducido. Leemos con mayor intensidad las expresiones “trampa” y esperamos que las reconozcan y nos digan qué expresiones creen que son las correctas.

2) TARJETAS. En los grupos formados ordenan las tarjetas de la ficha 4. Las corregimos mostrando el dibujo y ellos van respondiendo con la pareja correspondiente, mirando las parejas que han formado en su grupo.

**OBSERVACIONES:**

Si se quiere aportar algo de movimiento al ejercicio de tarjetas se pueden llevar tijeras para que ellos las recorten antes de ordenarlas. Dependiendo del grupo y del tiempo de que se disponga, decidiremos si preferimos llevar las tarjetas ya recortadas.

<sup>53</sup> La actividad 1) está basada en la idea de Julia Gómez Barrio (2009).

## 2. "MEMORY"

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** Fichas 4 y 5

**ACTIVIDADES:**

- "Memory" con las tarjetas del cuento
- Reflexión (orden de palabras en español y en alemán)

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, memorización de denominaciones N+Adj, reflexión explícita sobre el orden de las palabras en alemán y español.

**DESARROLLO:**

1) MEMORY. Por grupos reciben las tarjetas del ejercicio anterior (ficha 4) y les pedimos que conecten de nuevo las imágenes con sus descripciones. Después de unir las tarjetas, les preguntamos si conocen el juego del "Memory" y les explicamos cómo con esas mismas tarjetas van a jugar en grupos a descubrir parejas. Se ponen boca abajo las tarjetas y por turnos se van levantando de dos en dos, buscando la pareja y conservándola si se encuentra. Si no se encuentra una pareja, se vuelven a poner boca abajo y le toca levantar al siguiente.

2) REFLEXIÓN. Después se pasa a la reflexión con las preguntas de Lena (ficha 5). Podemos repartir la ficha o preguntarles nosotros directamente en el pleno:

- i. ¿Qué PERSONAJES o COSAS vemos en las tarjetas? (Nos dirán la lista de nombres, que nosotros repetiremos y enfatizaremos sólo los nombres en caso de que mencionen los adjetivos).
- ii. ¿CÓMO están descritas esas COSAS? ¿cómo está la abuelita? (enferma); ¿cómo es el cazador? (valiente), ¿y la flor? (roja), etc.
- iii. ¿Qué POSICIÓN ocupan las COSAS y su DESCRIPCIÓN en la frase? ¿qué va delante? ¿qué va detrás? (Las COSAS van delante y las DESCRIPCIONES detrás).
- iv. ¿Y cómo es esa misma frase en alemán? ¿Es igual? ¿Es distinta? ¿Es justo al revés? (Es justo al revés).

### 3. LA HISTORIA EN SU ORDEN

**TIEMPO:** 25 min.

**MATERIALES:** Fichas 6 y 7

**ACTIVIDADES:**

- Ordenar la historia
- Por partes
- Reconstrucción oral

**DESTREZAS:** Comprensión lectora de las estructuras, capacidad de asociación del sentido global de cada parte del texto, capacidad de síntesis, expresión escrita, interacción.

**DESARROLLO:**

- 1) **ORDENAR LA HISTORIA.** Se reparten en los grupos las distintas partes del cuento (ficha 6) y las ordenan fijándose en las expresiones de N+Adj, destacadas en color, sin necesidad de leer todo el texto. Lo ideal es que los distintos niveles en cada grupo promuevan el trabajo cooperativo entre los que tienen diferentes niveles de lectura. Aquellos que puedan y quieran podrán usar todo el texto para encontrar la solución, habiendo así dos niveles de lectura, pero el nivel inicial de lectura de las expresiones en color es suficiente para realizar la actividad.
- 2) **POR PARTES.** Recogemos las partes del cuento de la ficha 6 y repartimos a cada grupo una tarjeta de la ficha 7, donde tienen solo algunas palabras de una parte de la historia. En grupos escriben esa parte de la historia en una hoja con sus palabras.
- 3) **RECONSTRUCCIÓN ORAL.** Se realiza con toda la clase una reconstrucción oral de la historia. Cada grupo irá contando su parte del cuento por turnos, fijándose en sus textos o de memoria.

## 4. DOMINÓ VIVO

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** Ficha 8

**ACTIVIDADES:**

- Dibujo dominó
- Dominó vivo
- Reconstrucción oral

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, expresión oral (guiada y en parte libre).

**DESARROLLO:**

- 1) **DIBUJO DOMINÓ.** Repartimos las fichas de dominó y las 22 tiras con parejas descritas en escenas, una ficha y una tira por persona. En las fichas de dominó tendrán que dibujar las escenas de las tiras en ese orden (a la izquierda, la escena de la izquierda de la ficha según el orden en la tira).
- 2) **DOMINÓ VIVO.** Con las fichas dibujadas se construye un dominó vivo en clase formando un círculo.
- 3) **RECONSTRUCCIÓN ORAL.** Cuando estén todos en círculo sosteniendo sus fichas de dominó ordenadas entre sí de principio a fin, la historia estará completa en forma de escenas y cada uno irá contando por orden la ficha que sostiene.

**OBSERVACIONES**

Si sobra alguna ficha deberá ser dibujada y presentada por el profesor, preferiblemente las últimas escenas. Si lo consideramos oportuno, podemos unir a quienes necesiten más tiempo para realizar la tarea, de manera que compartan una ficha de dominó. Cada uno tendrá así la oportunidad de dibujar al menos una escena.

## 5. BARRIGA GORDA, BARRIGA GRANDE

**TIEMPO:** 25 min.

**MATERIALES:** Ficha 9

**ACTIVIDADES:**

- “Barriga gorda”
- Reflexión
- Frases

**DESTREZAS:** Expresión escrita y oral, reflexión explícita del orden de palabras.

**DESARROLLO:**

- 1) BARRIGA GORDA. Utilizamos la ficha 9 y juntos vamos completando en la pizarra la tabla con adjetivos que se les ocurren en la columna “descripciones” y con sustantivos en la columna “cosas”.
- 2) REFLEXIÓN. Lena plantea la pregunta sobre la posición de las descripciones. Cuando respondan a la pregunta seguimos leyendo lo que dice Lena, que compara el orden de palabras de ambas lenguas.
- 3) FRASES. Manu da un ejemplo de frase divertida y anima a construir frases en las que aparezcan esas palabras o también otras nuevas. El objetivo es que construyan frases para contextualizar las expresiones N +Adj, escribiéndolas individualmente o en grupo para ponerlas después en común. También se puede realizar el ejercicio directamente en la pizarra, pero es recomendable que tengan la ficha delante para poder leer los comentarios de Lena y Manu.

## UNIDAD 2

# “QUIERO ESO COMER”

## EL ORDEN DE PALABRAS EN LA FRASE VERBAL

## “QUIERO ESO COMER”

1. ¿Qué queremos corregir? El orden de palabras en la frase verbal
2. ¿Por qué dicen “*Quiero eso comer*?”
3. Cuáles son nuestros objetivos
4. Organización temática y temporal
5. Qué necesitamos

### Adjuntos:

Actividades

Fichas y soluciones

### 1. ¿QUÉ QUEREMOS CORREGIR? EL ORDEN DE PALABRAS EN LA FRASE VERBAL

Como hablantes y docentes de español nos llama la atención escuchar en nuestras clases frases como “Quiero eso comer”, donde el complemento directo se antepone incorrectamente al infinitivo. No obstante, estas producciones se pueden dar en el español de los niños bilingües de alemán-español y forman parte de una serie de fenómenos lingüísticos que dan un cariz “extranjero” a su español.

Nuevamente, se trata del orden de palabras, también suele pasar desapercibido a la hora de tratarlo en el aula. Con estos materiales queremos enfocar la atención en lo que consideramos otro punto relevante en la enseñanza de español a niños bilingües hablantes de alemán y proponemos una forma de tratar en clase el orden de palabras en la frase verbal.

### 2. ¿POR QUÉ DICEN “QUIERO ESO COMER”?

La estructura compuesta por un verbo modal como “querer” seguido de un infinitivo y un complemento (objeto directo, indirecto, circunstancial, etc.) presenta un orden distinto en alemán, donde el complemento se anticipa al infinitivo, el cual queda en posición final. De esta forma, lo que en español sería:

*Quiero* V<sub>modal</sub> *tomar* inf. *un café* OD

pasa a ser en alemán:

*Ich will* V<sub>modal</sub> *einen Kaffee* OD *trinken* inf.,

cuyo orden de palabras es agramatical en español:

\**Quiero* V<sub>modal</sub> *un café* OD *tomar* inf.

La influencia del alemán produce transferencias de este tipo en el orden de las palabras en la frase, dando lugar a producciones agramaticales en español. Ejemplo de esas transferencias es la frase que sigue, donde el objeto directo aparece en el orden de la estructura equivalente en alemán, entre el verbo modal y el infinitivo:

\**(No) quiero* V<sub>modal</sub> **eso** OD *comer* inf.

*Ich will* V<sub>modal</sub> **es** OD *(nicht) essen* inf.

(verbo<sub>modal</sub> + OD + infinitivo)

Esto mismo sucede en el caso de otro tipo de complementos en la frase, como un objeto indirecto o un complemento circunstancial.

En las fichas prácticas que siguen proponemos algunos ejercicios para la práctica del orden de palabras en clase. Antes de pasar a ellas comentaremos algunos aspectos sobre el enfoque metodológico de las mismas y sobre las fases que han de seguirse en clase para su aplicación, así como los objetivos y procedimientos en los que se basan.

### 3. CUÁLES SON NUESTROS OBJETIVOS

- Practicar el orden de las palabras en la estructura V+ inf + complemento
- Fomentar la recepción y exploración de las estructuras sintácticas
- Promover la conciencia bilingüe y la interiorización de las regularidades del sistema lingüístico a través de la reflexión explícita
- Favorecer el aprendizaje lúdico y cooperativo
- Promover la creatividad y la autoestima
- Estimular la motivación

### 4. ORGANIZACIÓN TEMÁTICA Y TEMPORAL

Las actividades que siguen están elaboradas para el Nivel I (A1+A2) del currículo de las Aulas de Lengua y Cultura Españolas, en el que la edad de los alumnos está entre los 7 y los 10 años. No obstante, teniendo en cuenta nuestra clase, podremos aplicarlos con varios niveles en el aula, ya que las actividades están pensadas para el trabajo en grupos considerando las diferencias de nivel propias de este tipo de aulas.

Las actividades están organizadas en 5 sesiones de entre 20 y 30 minutos cada una. La

sesión previa de la unidad 1 que crea los grupos de trabajo sirve también de base para esta unidad. Las sesiones de esta segunda unidad presentan asimismo las diferentes fases de trabajo en clase de forma gradual: percepción del input, trabajo con el material lingüístico y producción. Cada sesión está numerada y forma parte de una secuencia con un orden gradual que es recomendable. Asimismo, es recomendable realizar esta segunda unidad dedicada a la frase verbal después de haber practicado en clase la primera unidad dedicada a la frase nominal, de manera que la primera sirva de base para realizar esta segunda con mayor dificultad sintáctica. No obstante, los ejercicios que componen las dos unidades pueden utilizarse de forma alternativa al orden aquí propuesto, si consideramos que podemos integrarlos así mejor en nuestra clase y en nuestro programa.

Seguidamente, presentamos una serie de actividades para practicar el orden de palabras en la frase verbal sobre la base del cuento de Caperucita Roja que ya hemos trabajado en la unidad 1. Además de las actividades sobre el cuento, se incluyen otras actividades que implican de forma más personal a los alumnos, dándoles la oportunidad de hablar de experiencias personales, gustos, etc.

### 5. QUÉ NECESITAMOS

- Entender por qué dicen “quiero eso comer” en lugar de “quiero comer eso”
- Las fichas adjuntas (y posibilidad de hacer copias)
- Algo para escribir
- La pizarra

## 1. EL LOBO QUIERE...

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Fichas 10 y 11

**ACTIVIDADES:**

- El lobo quiere...
- ¿Quién quiere qué?

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, comprensión y expresión orales.

**DESARROLLO:**

1) EL LOBO QUIERE... Lena le cuenta a Manu las intenciones de los personajes (ficha 10) con frases del tipo "Personaje + QUIERE + Inf + OD/OI/CC". Pueden realizar esta actividad individualmente o directamente en pleno, respondiendo cada grupo a una de las frases.

2) ¿QUIÉN QUIERE QUÉ? En este ejercicio se trata de ordenar las fichas de las palabras para construir frases similares a las del ejercicio anterior. En grupos se reparte un paquete con todas las tiras recortadas de las 6 frases de la ficha 11. Cada frase tiene un color diferente y no pueden crearse frases con más de un color, todas las palabras de la frase tienen que ser del mismo color. Por grupos las ordenan formando frases y después ponen los puntos finales donde proceda. Anotamos en la pizarra el inicio de cada frase antes de comenzar a corregirlas y después escribimos el final de cada frase con las respuestas que van leyendo los grupos (una frase por grupo).

## 2. ¿DELANTE O DETRÁS?

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Ficha 12

**ACTIVIDADES:**

- Reflexión
- Concurso

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, expresión escrita, expresión e interacción orales.

**DESARROLLO:**

1) REFLEXIÓN. La ficha 12 recoge las frases del ejercicio anterior, leemos las frases para comprobar que las reconocen y continuamos con la reflexión de Lena sobre la estructura, comparándola con el alemán (“X+ querer/tener que + Inf + OD/OI/CC” vs. “X + wollen/müssen + Complemento + Inf”). Deberán responder a las preguntas de Lena.

2) CONCURSO. Después haremos un concurso de frases originales por grupos. Deberán crear frases similares, utilizando las expresiones de las columnas y combinando siempre una palabra de cada color en el orden en el que están dispuestas las columnas. Para ello les damos unos minutos de tiempo para reflexionar, ponerse de acuerdo en el grupo y escribir las frases en el papel.

### 3. TENGO QUE...

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Ficha 13

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, expresión oral, interacción.

**ACTIVIDADES:**

➤ ¿Qué tienen que hacer Lena y Manu?

➤ Tengo que...

➤ ¿Y tú?

**DESARROLLO:**

1) ¿QUÉ TIENEN QUE HACER LENA Y MANU? Leemos lo que Lena y Manu cuentan que tienen que hacer cada día de la semana o invitamos a que una alumna lea las frases de Lena y un alumno las de Manu en voz alta.

2) TENGO QUE... Ahora les toca expresar lo que ellos mismos tienen que hacer cada día de la semana, formando frases con la estructura "día de la semana + tengo que + Inf + complemento" a partir de las palabras que aparecen en las nubes de la ficha 13. También pueden ampliar con otras actividades. Pueden intentar escribir algunas frases de forma individual y luego ponerlo en común en los grupos, contándoselo entre ellos, mientras nosotros los escuchamos.

3) ¿Y TÚ? En grupos pueden compartir de forma oral todo lo que tienen que hacer cada semana.

## 4. ME GUSTA...<sup>54</sup>

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Ficha 14

**DESTREZAS:** Comprensión escrita, expresión oral y escrita, interacción.

**ACTIVIDADES:**

- ¿Qué les gusta a Lena y Manu?
- A mí me gusta...
- ¿Y a ti?

**DESARROLLO:**

- 1) ¿QUÉ LES GUSTA A LENA Y MANU? La ficha 14 presenta los gustos de Lena y Manu, así como nubes con palabras que forman frases sobre gustos. Leemos los gustos de Lena y Manu o invitamos a una alumna a que lea los de Lena y a un alumno a que lea los de Manu.
- 2) A MÍ ME GUSTA... De forma individual deben escribir con esas palabras las frases que quieran libremente, utilizando palabras de las tres nubes por orden de izquierda a derecha. Así forman frases con la estructura “gustar + Inf + complemento”. Pueden ampliar con otras actividades.
- 3) ¿Y A TI QUÉ TE GUSTA? Ahora compartirán en grupos sus gustos, preguntándose oralmente entre sí.

<sup>54</sup> La actividad 1) está basada en la idea de Julia Gómez Barrio (2009).

## 5. MURAL

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** 1 cartulina o papel grande (A3 o mayor) por grupo

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, expresión oral y escrita, interacción.

**ACTIVIDADES:**

➤ Mural de grupo

**DESARROLLO:**

1) MURAL. En la cartulina de grupo dibujará cada uno su perfil personal con una imagen y una pequeña descripción de sí mismos con las siguientes informaciones:

- a. Breve descripción física o de algún rasgo físico que quieran mencionar, p. ej. “Tengo pecas”.
- b. Descripción de las cosas que les gusta hacer, basándose en lo que hicieron en el ejercicio sobre los gustos.

**OBSERVACIONES:**

Los murales pueden colgarse en clase para que cada grupo vea tanto su trabajo como el de los demás reunido en esta tarea final.

## 4. ME GUSTA...<sup>54</sup>

**TIEMPO:** 20 min.

**MATERIALES:** Ficha 14

**DESTREZAS:** Comprensión escrita, expresión oral y escrita, interacción.

**ACTIVIDADES:**

- ¿Qué les gusta a Lena y Manu?
- A mí me gusta...
- ¿Y a ti?

**DESARROLLO:**

- 1) ¿QUÉ LES GUSTA A LENA Y MANU? La ficha 14 presenta los gustos de Lena y Manu, así como nubes con palabras que forman frases sobre gustos. Leemos los gustos de Lena y Manu o invitamos a una alumna a que lea los de Lena y a un alumno a que lea los de Manu.
- 2) A MÍ ME GUSTA... De forma individual deben escribir con esas palabras las frases que quieran libremente, utilizando palabras de las tres nubes por orden de izquierda a derecha. Así forman frases con la estructura “gustar + Inf + complemento”. Pueden ampliar con otras actividades.
- 3) ¿Y A TI QUÉ TE GUSTA? Ahora compartirán en grupos sus gustos, preguntándose oralmente entre sí.

<sup>54</sup> La actividad 1) está basada en la idea de Julia Gómez Barrio (2009).

## 5. MURAL

**TIEMPO:** 30 min.

**MATERIALES:** 1 cartulina o papel grande (A3 o mayor) por grupo

**DESTREZAS:** Comprensión lectora, expresión oral y escrita, interacción.

**ACTIVIDADES:**

➤ Mural de grupo

**DESARROLLO:**

1) MURAL. En la cartulina de grupo dibujará cada uno su perfil personal con una imagen y una pequeña descripción de sí mismos con las siguientes informaciones:

- a. Breve descripción física o de algún rasgo físico que quieran mencionar, p. ej. “Tengo pecas”.
- b. Descripción de las cosas que les gusta hacer, basándose en lo que hicieron en el ejercicio sobre los gustos.

**OBSERVACIONES:**

Los murales pueden colgarse en clase para que cada grupo vea tanto su trabajo como el de los demás reunido en esta tarea final.

## FICHAS Y SOLUCIONES

## LA FAMILIA MAIER-GARCÍA



Rosa es española.  
Es profesora de música  
moderna y toca la trompeta.

Ingo es alemán.  
Es escritor de guías de viajes  
y conoció a Rosa viajando  
por España.



Ingo y Rosa viven en  
Alemania con sus hijos  
Lena y Manu.



Lena y Manu nacieron en  
España pero han vivido  
desde pequeños en  
Alemania. Lena es un año  
mayor pero van juntos  
a la clase de español.



# Ficha 1



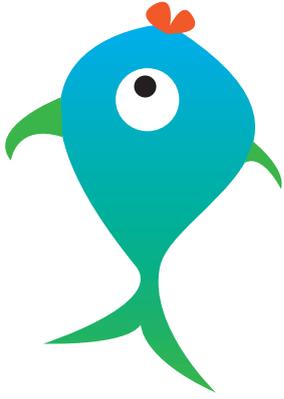
A mí me gustan mucho los nombres como “Pluma blanca”. Si tuvierais que elegir un nombre para vuestro grupo ¿cuál sería? Utilizad una palabra de cada columna y cread vuestro nombre de grupo.

ÁGUILA  
PEZ  
ÁRBOL  
VACA  
SOL  
TIGRE  
NUBE  
TORO

AGRADABLE  
AMABLE  
AMARILLO  
AZUL  
ALEGRE  
INTELIGENTE  
ELEGANTE  
ALTO  
ENORME

NOMBRE DE GRUPO: .....

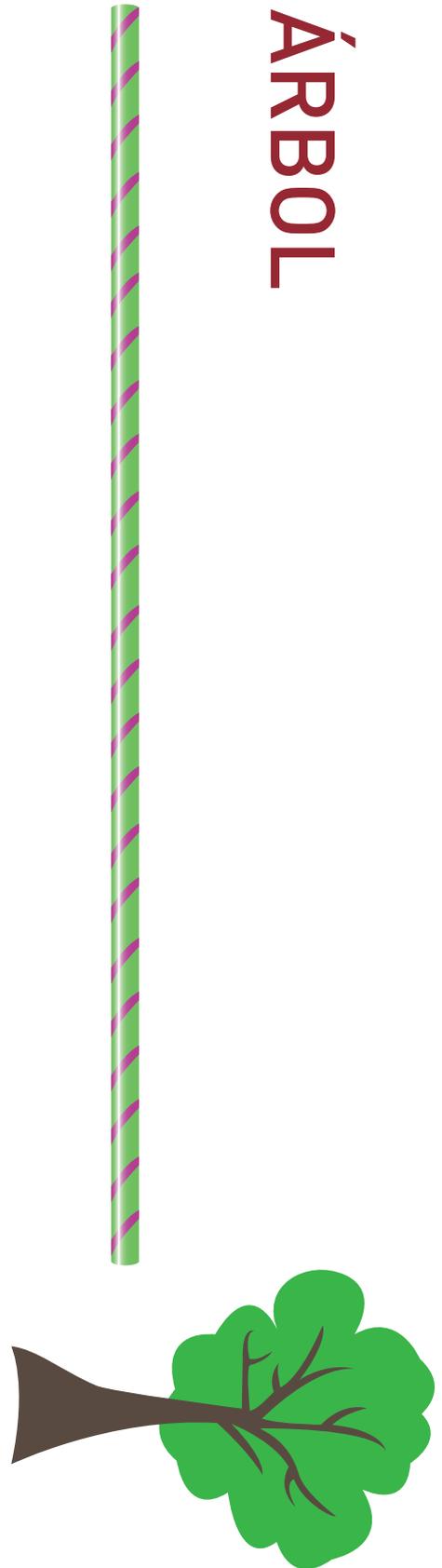
Ahora elegid vuestro pasaporte de grupo según la imagen que os corresponda y escribid vuestro nombre de grupo y los nombres de cada uno del grupo. ¡Ya tenéis un pasaporte de grupo!



PEZ



ÁRBOL

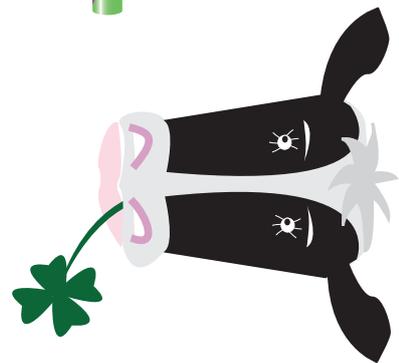


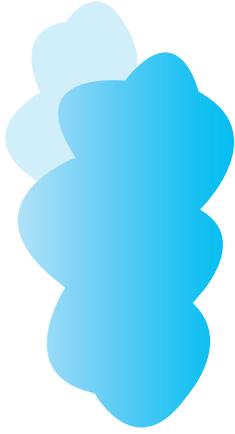


**TIGRE**



VACA

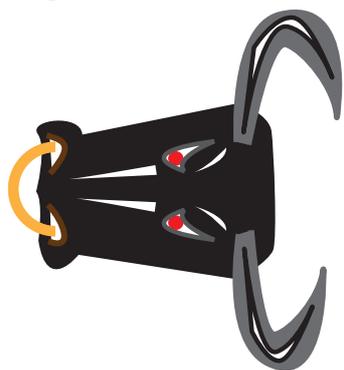


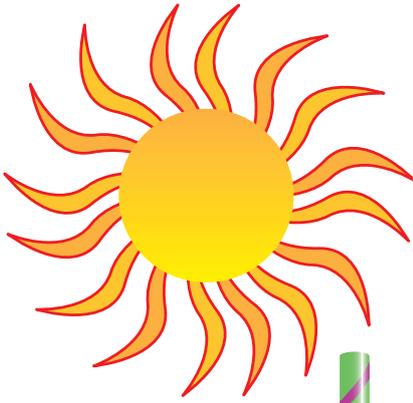


**NUBE**



TORO





SOL



ÁGUILA



## Ficha 3

Había una vez una **niña muy fea**. Su madre le había hecho una **capa azul** y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba **Caperucita Azul**.

Una mañana soleada y tranquila, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuelita enferma, recomendándole que no se entretuviese por el camino, ya que siempre andaba acechando por allí el **lobo bueno**.

**Caperucita Azul** recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque frondoso para llegar a casa de la abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros cantores, las ardillas saltarinas...

De repente vio a un **lobo muy bueno** delante de ella.

- ¿A dónde vas, niña bonita?- le preguntó el lobo.
- A casa de mi abuelita enferma- le dijo Caperucita.
- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la hierba verde y se entretuvo cogiendo flores rojas: - El lobo se ha ido - pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un ramo de flores rojas además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la abuelita enferma, llamó suavemente a la puerta y la abuelita le abrió pensando que era Caperucita. El **lobo bueno** devoró a la abuelita enferma y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita llegó enseguida.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más **pequeños** tienes!

- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la voz delicada de la abuela.
- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más **pequeñas** tienes!
- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.
- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más **pequeños** tienes!
- Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el **lobo bueno** se abalanzó sobre la niñita y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, un **cazador cobarde** había observado la llegada sigilosa del **lobo bueno** y se había quedado preocupado y adivinando las **intenciones tan buenas** del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un segador fuerte del lugar y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan harto que estaba.

El cazador sacó su cuchillo afilado y rajó la barriga hinchada del lobo. La abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas! Para castigar al **lobo bueno**, el cazador le llenó el vientre de piedras pesadas y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su sueño profundo, sintió muchísima sed y se dirigió a un pozo cercano para beber agua fresca. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el pozo de cabeza y se ahogó.

En cuanto a Caperucita y su abuela, no sufrieron más que un susto terrible, pero Caperucita Roja había aprendido una lección importante. Prometió a su abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las recomendaciones sabias de su abuelita y de su mamá.

FIN

## Solución Ficha 3

Había una vez una **niña muy bonita**. Su madre le había hecho una **capa roja** y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba **Caperucita Roja**.

Una mañana soleada y tranquila, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su abuelita enferma, recomendándole que no se entretuviese por el camino, ya que siempre andaba acechando por allí el **lobo salvaje**.

**Caperucita Roja** recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque frondoso para llegar a casa de la abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los pájaros cantores, las ardillas saltarinas...

De repente vio al **lobo salvaje** delante de ella.

- ¿A dónde vas, niña bonita?- le preguntó el lobo.
- A casa de mi abuelita enferma- le dijo Caperucita.
- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la hierba verde y se entretuvo cogiendo flores rojas: - El lobo se ha ido - pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un ramo de flores rojas además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la abuelita enferma, llamó suavemente a la puerta y la abuelita le abrió pensando que era Caperucita. El **lobo salvaje** devoró a la abuelita enferma y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita llegó enseguida.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡qué ojos más **grandes** tienes!
- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de

imitar la voz delicada de la abuela.

- Abuelita, abuelita, ¡qué orejas más **grandes** tienes!
- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.
- Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más **grandes** tienes!
- Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el **lobo malvado** se abalanzó sobre la niña y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el **cazador valiente** había observado la llegada sigilosa del **lobo salvaje** y se había quedado preocupado y adivinando las **intenciones malvadas** del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un segador fuerte del lugar y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita. Vieron la puerta de la casa abierta y al lobo tumbado en la cama, dormido de tan harto que estaba.

El cazador sacó su cuchillo afilado y rajó la barriga hinchada del lobo. La abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas! Para castigar al **lobo malvado**, el cazador le llenó el vientre de piedras pesadas y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su sueño profundo, sintió muchísima sed y se dirigió a un pozo cercano para beber agua fresca. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el pozo de cabeza y se ahogó.

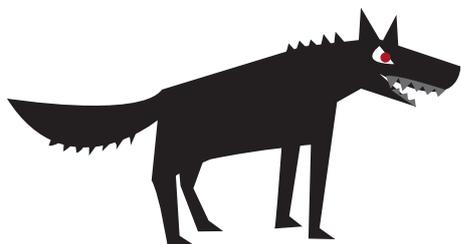
En cuanto a Caperucita y su abuelita, no sufrieron más que un susto terrible, pero Caperucita Roja había aprendido una lección importante. Prometió a su abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las recomendaciones sabias de su abuelita y de su mamá.

FIN

## Ficha 4a



Abuelita enferma



Cazador valiente



Lobo salvaje



Caperucita roja



Lobo disfrazado

## Ficha 4b



Ardillas saltarinas



Hierba verde



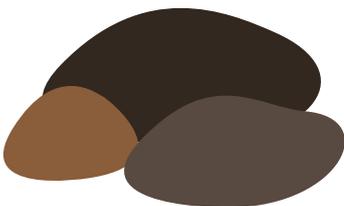
Piedras pesadas



Flor roja

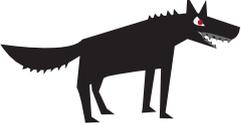
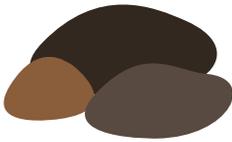


Pájaros cantores



Bosque frondoso

## Solución Ficha 4

	Caperucita roja		Bosque frondoso
	Lobo salvaje		Ardillas saltarinas
	Cazador valiente		Flor roja
	Lobo disfrazado		Pájaros cantores
	Abuelita enferma		Hierba verde
			Piedras pesadas

## Ficha 5



- i. ¿Qué PERSONAJES ó COSAS vemos en las tarjetas?
- ii. ¿CÓMO están descritos?  
¿cómo está la abuelita?  
¿cómo es el cazador?  
¿y la flor?
- iii. ¿Qué POSICIÓN ocupan las COSAS y su DESCRIPCIÓN en la frase? ¿qué va delante? ¿qué va detrás?
- iv. Cuando hablo en español digo:  
"abuelita enferma"  
"flor roja"  
  
Pero cuando hablo alemán digo:  
"kranke Oma"  
"rote Blume"  
  
¿Es igual el orden de esas palabras en alemán y en español?

## Ficha 6

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la **abuelita enferma**, llamó suavemente a la puerta y la abuelita le abrió pensando que era Caperucita.

El **lobo salvaje** devoró a la **abuelita enferma** y se puso el **gorro rosa** de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos.

No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita llegó enseguida.

Mientras tanto, el **cazador valiente** había observado la **llegada sigilosa** del **lobo salvaje** y se había quedado preocupado y adivinando las **intenciones malvadas** del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un **segador fuerte** del lugar y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita. Vieron la puerta de la casa abierta y al **lobo tumbado** en la cama, dormido de tan harto que estaba.

Una **mañana soleada y tranquila**, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su **abuelita enferma**, recomendándole que no se entretuviese por el camino, ya que siempre andaba acechando por allí el **lobo salvaje**.

**Caperucita Roja** recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el **bosque frondoso** para llegar a casa de la abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los **pájaros cantores**, las **ardillas saltarinas**...

En cuanto a Caperucita y su abuelita, no sufrieron más que un **susto terrible**, pero Caperucita Roja había aprendido una **lección importante**. Prometió a su abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las **recomendaciones sabias** de su abuelita y de su mamá.

FIN

---

De repente vio al **lobo salvaje** delante de ella.

- ¿A dónde vas, **niña bonita**?- le preguntó el lobo.

- A casa de mi **abuelita enferma**- le dijo Caperucita.

- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la **hierba verde** y se entretuvo cogiendo **flores rojas**: - El lobo se ha ido -pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un ramo de **flores rojas** además de los pasteles.

---

Había una vez **una niña muy bonita**. Su madre le había hecho una **capa roja** y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba **Caperucita Roja**.

---

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, ¡**qué ojos más grandes** tienes!

- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la **voz delicada** de la abuela.

- Abuelita, abuelita, ¡**qué orejas más grandes** tienes!

- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.

- Abuelita, abuelita, ¡**qué dientes más grandes** tienes!

- Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el **lobo malvado** se abalanzó sobre la niñita y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

---

El cazador sacó su **cuchillo afilado** y rajó la **barriga hinchada** del lobo. La abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas!  
Para castigar al **lobo malvado**, el cazador le llenó el vientre de **piedras pesadas** y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su **sueño profundo**, sintió muchísima sed y se dirigió a un **pozo cercano** para beber **agua fresca**. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el pozo de cabeza y se ahogó.

---

## Solución Ficha 6

Había una vez **una niña muy bonita**. Su madre le había hecho una **capa roja** y la muchachita la llevaba tan a menudo que todo el mundo la llamaba **Caperucita Roja**.

Una **mañana soleada y tranquila**, su madre le pidió que llevase unos pasteles a su **abuelita enferma**, recomendándole que no se entretuviese por el camino, ya que siempre andaba acechando por allí el **lobo salvaje**.

**Caperucita Roja** recogió la cesta con los pasteles y se puso en camino. La niña tenía que atravesar el bosque frondoso para llegar a casa de la abuelita, pero no le daba miedo porque allí siempre se encontraba con muchos amigos: los **pájaros cantores**, las **ardillas saltarinas**...

De repente vio al **lobo salvaje** delante de ella.

- ¿A dónde vas, **niña bonita**?- le preguntó el lobo.
- A casa de mi **abuelita enferma**- le dijo Caperucita.
- No está lejos- pensó el lobo para sí, dándose media vuelta.

Caperucita puso su cesta en la **hierba verde** y se entretuvo cogiendo **flores rojas**: - El lobo se ha ido - pensó-, no tengo nada que temer. La abuela se pondrá muy contenta cuando le lleve un ramo de **flores rojas** además de los pasteles.

Mientras tanto, el lobo se fue a casa de la **abuelita enferma**, llamó suavemente a la puerta y la abuelita le abrió pensando que era Caperucita. El **lobo salvaje** devoró a la **abuelita enferma** y se puso el gorro rosa de la desdichada, se metió en la cama y cerró los ojos. No tuvo que esperar mucho, pues Caperucita llegó enseguida.

La niña se acercó a la cama y vio que su abuela estaba muy cambiada.

- Abuelita, abuelita, **¡qué ojos más grandes** tienes!
- Son para verte mejor- dijo el lobo tratando de imitar la **voz delicada** de la abuela.
- Abuelita, abuelita, **¡qué orejas más grandes** tienes!
- Son para oírte mejor- siguió diciendo el lobo.
- Abuelita, abuelita, **¡qué dientes más grandes** tienes!
- Son para...¡comerte mejooooor!- y diciendo esto, el **lobo malvado** se abalanzó sobre la niñita y la devoró, lo mismo que había hecho con la abuelita.

Mientras tanto, el **cazador valiente** había observado la **llegada sigilosa** del **lobo salvaje** y se había quedado preocupado y adivinando las **intenciones malvadas** del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un **segador fuerte** del lugar y los dos juntos llegaron a casa de la abuelita. Vieron la puerta de la casa abierta y al **lobo tumbado** en la cama, dormido de tan harto que estaba.

El cazador sacó su **cuchillo afilado** y rajó la **barriga hinchada** del lobo.

La abuelita y Caperucita estaban allí, ¡vivas! Para castigar al **lobo malvado**, el cazador le llenó el vientre de **piedras pesadas** y luego lo volvió a cerrar. Cuando el lobo despertó de su **sueño profundo**, sintió muchísima sed y se dirigió a un **pozo cercano** para beber **agua fresca**. Como las piedras pesaban mucho, cayó en el pozo de cabeza y se ahogó.

---

En cuanto a Caperucita y su abuelita, no sufrieron más que un **susto terrible**, pero Caperucita Roja había aprendido una **lección importante**. Prometió a su abuelita no hablar con ningún desconocido que se encontrara en el camino. De ahora en adelante, seguiría las **recomendaciones sabias** de su abuelita y de su mamá.

FIN

## Ficha 7

Qué ojos más grandes  
 qué orejas más grandes  
 qué dientes más grandes  
 lobo malvado  
 niñita

-----  
 Una mañana soleada  
 mamá de Caperucita  
 Caperucita Roja  
 pasteles dulces  
 abuelita enferma  
 bosque frondoso

-----  
 Mientras tanto  
 lobo salvaje  
 casa de la abuelita  
 gorro rosa  
 cama

-----  
 De repente  
 lobo salvaje  
 bosque frondoso  
 Caperucita Roja  
 flores rojas

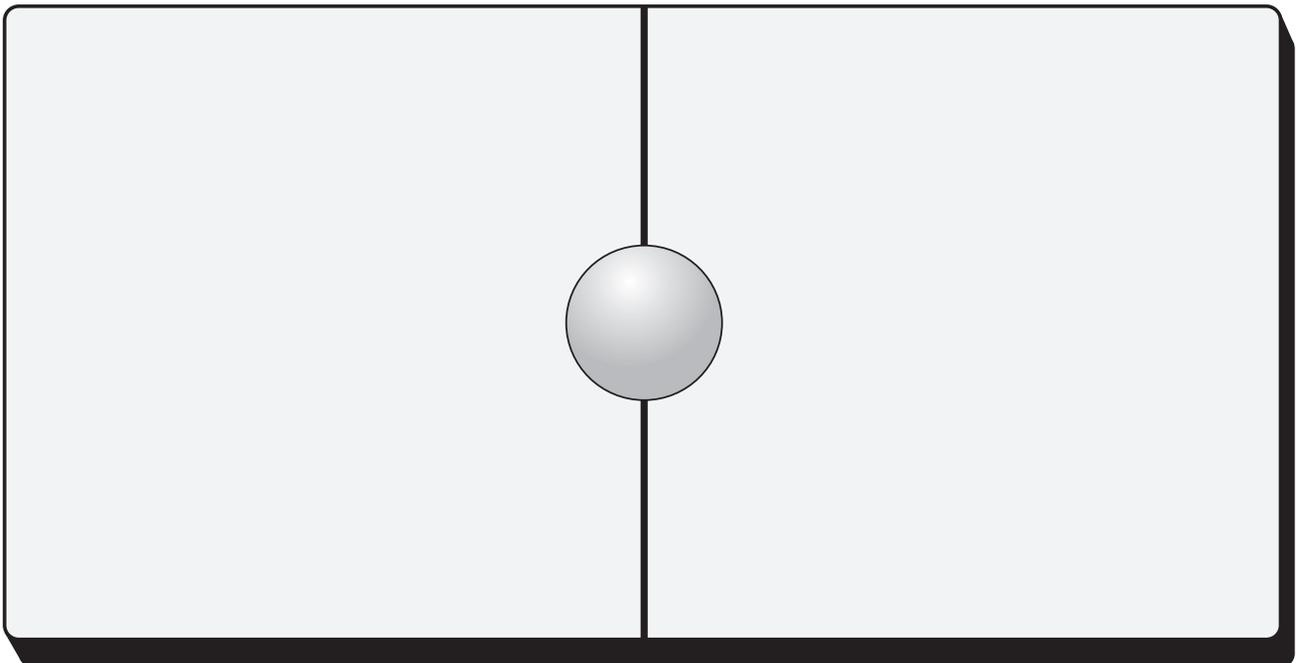
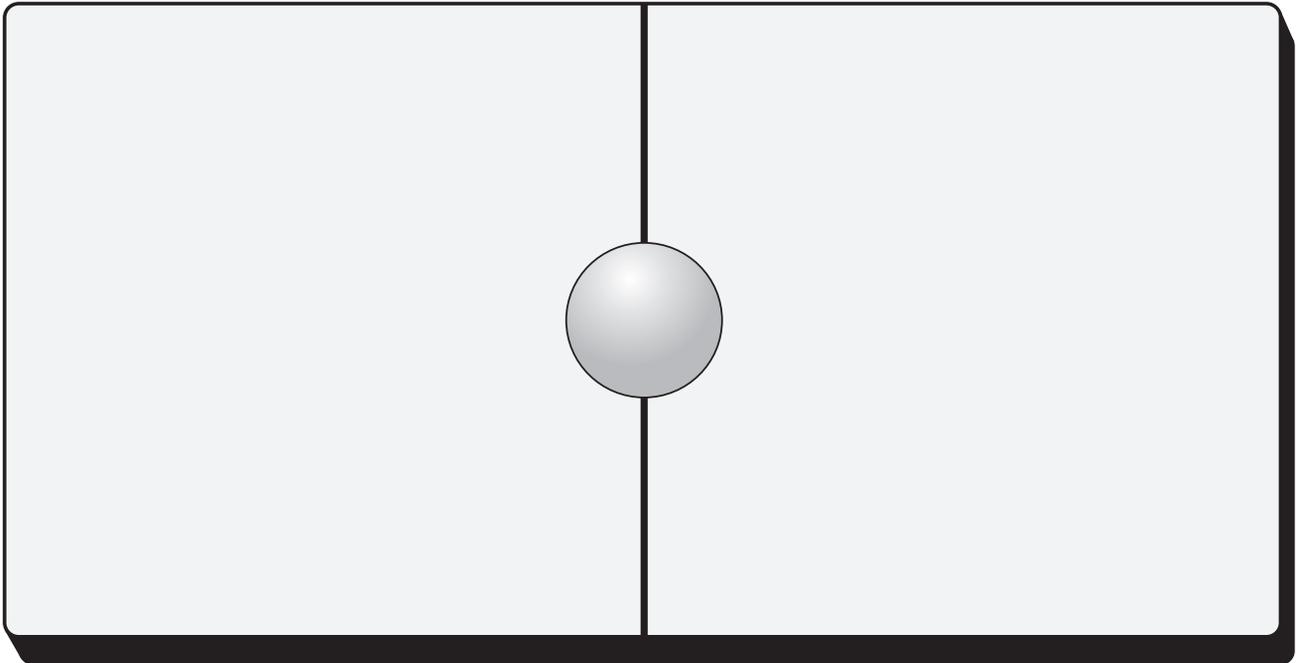
El cazador valiente  
 llegada sigilosa  
 lobo salvaje  
 intenciones malvadas  
 segador fuerte  
 casa de la abuelita  
 lobo dormido

-----  
 Había una vez  
 niña bonita  
 capa roja  
 Caperucita Roja

-----  
 Caperucita y su abuelita  
 susto terrible  
 lección importante  
 recomendaciones sabias  
 mamá de Caperucita

-----  
 El cazador  
 cuchillo afilado  
 barriga hinchada  
 lobo malvado  
 piedras pesadas  
 sueño profundo  
 estanque próximo

## Ficha 8



Érase una vez una niña muy bonita	capa roja
capa roja	Caperucita Roja
Caperucita Roja	mañana soleada
mañana soleada	pasteles dulces
pasteles dulces	abuelita enferma
abuelita enferma	bosque frondoso

bosque frondoso	pájaros cantores
pájaros cantores	lobo salvaje
lobo salvaje	Caperucita Roja en el bosque
Caperucita Roja en el bosque	flores rojas
flores rojas	lobo salvaje en casa de la abuelita
lobo salvaje en casa de la abuelita	gorro rosa

gorro rosa	Caperucita Roja en casa de la abuela
Caperucita Roja en casa de la abuela	ojos grandes
ojos grandes	orejas grandes
orejas grandes	dientes grandes
dientes grandes	cazador valiente
cazador valiente	lobo tumbado en la cama de la abuelita
lobo tumbado en la cama de la abuelita	cuchillo afilado

cuchillo afilado	barriga hinchada
barriga hinchada	pozo cercano
pozo cercano	lobo en el pozo FIN

## Ficha 9

¿Cómo podrías describir las palabras de la izquierda? Usa la imaginación y escribe en la columna de la derecha las descripciones que se te ocurran.

<b>QUÉ</b>	<b>CÓMO</b>
<b>barriga</b>	hinchada / gorda / ...
<b>niña</b>	bonita / ...
<b>capa</b>	azul / ...
<b>gorro</b>	blanco /
<b>pelo</b>	moreno / ...
<b>ojos</b>	verdes / ...



Ahora observa el orden de las palabras: ¿en qué posición están las descripciones? ¿A la **izquierda** o a la **derecha**?

En alemán digo esas mismas palabras de otra forma: “dicker Bauch”, “grüne Augen”, etc. ¿Tienen las palabras el mismo orden que en español o diferente?



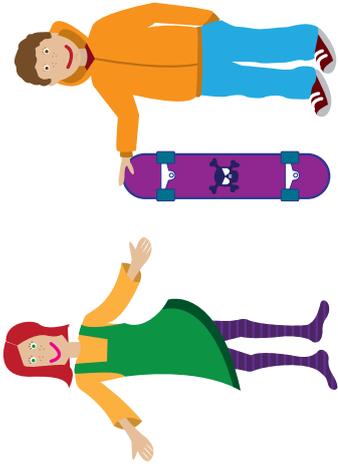
Con estas palabras se me ocurren frases divertidas en español:

-Mi tío tiene la barriga gorda.

¿Y a ti? Escribe todas las frases que se te ocurran usando las palabras del ejercicio anterior o palabras nuevas.

# Ficha 10

Lena le cuenta a Manu las intenciones de los personajes, pero no dice siempre la verdad. Manu se da cuenta de qué afirmaciones son correctas o falsas. ¿Y tú? Señálalo en cada frase.



- El lobo quiere bailar con la abuelita
- El lobo quiere comerse a la abuelita
- Caperucita quiere jugar al escondite en el bosque
- Caperucita quiere visitar a su abuelita enferma
- El cazador quiere vigilar al lobo
- El cazador quiere celebrar su cumpleaños
- La abuelita quiere hacerle un pastel al lobo
- La abuelita quiere jugar a un videojuego
- El cazador quiere ayudar a Caperucita y a su abuelita

SÍ NO  
SÍ NO

## Solución Ficha 10

- El lobo quiere bailar con la abuelita NO
- El lobo quiere comerse a la abuelita SÍ
- Capercucita quiere jugar al escondite en el bosque NO
- Capercucita quiere visitar a su abuelita enferma SÍ
- El cazador quiere vigilar al lobo SÍ
- El cazador quiere celebrar su cumpleaños NO
- La abuelita quiere hacerle un pastel al lobo NO
- La abuelita quiere jugar a un videojuego NO
- El cazador quiere ayudar a Capercucita y a su abuelita SÍ

## Ficha 11

Caperucita  
a su abuelita  
visitar  
quiere

Caperucita  
llevar  
flores  
y  
pasteles  
quiere  
a su abuelita

a Caperucita  
quiere  
La abuelita  
ver

comerse

El lobo

quiere

a la abuelita

a Caperucita

quiere

El lobo

comerse

quiere

a Caperucita y su abuelita

El cazador

ayudar

## Solución Ficha 11

- a) Caperucita quiere visitar a su abuelita enferma.
- b) Caperucita quiere llevar flores y pasteles a su abuelita.
- c) La abuelita quiere ver a Caperucita.
- d) El lobo quiere comerse a la abuelita.
- e) El lobo quiere comerse a Caperucita.
- f) El cazador quiere ayudar a Caperucita y a su abuelita.

# Ficha 12

## Concurso de frases originales

¿Recuerdas estas frases?

- Caperucita roja quiere **visitar a su abuelita**.
- Caperucita roja quiere **llevar flores rojas y pasteles dulces a su abuelita enferma**.
- La abuelita enferma quiere **ver a Caperucita**.
- El lobo salvaje quiere **comerse a la abuelita enferma**.
- El lobo malvado quiere **comerse a Caperucita**.
- El cazador valiente quiere **ayudar a Caperucita y a su abuelita**.

¿Esas palabras tienen la misma posición en alemán?

SÍ \_\_\_ NO \_\_\_

Caperucita roja quiere visitar a su abuelita.

Rotkäppchen möchte ihre Oma besuchen.



Ahora escribimos 3 frases muy originales. Podemos usar las palabras en color de las columnas o palabras nuevas.

Caperucita El cazador El lobo <b>quiere</b> La abuelita ...	<b>llevar</b> <b>comerse</b> <b>celebrar</b> ...	<b>flores</b> <b>pasteles</b> <b>la videoconsola</b> <b>su cumpleaños</b> ...	<b>con sus amigos</b> <b>a su abuela</b> <b>al cazador</b> <b>al lobo</b> <b>con su abuela</b> <b>con el cazador</b> <b>a sus amigos</b> ...
---	---	---	---

Ejemplos: - Caperucita Roja **quiere** llevar **piedras pesadas** a su abuelita.  
 - El cazador valiente **quiere** **comerse** a las amigas de Caperucita.

1. ....

.....

2. ....

.....

3. ....

.....

# Ficha 13

Lena y Manu tienen que hacer muchas cosas cada semana. ¿Y tú?

**Lena:**

Los lunes tengo que ir a la clase de español.

Los martes tengo que ir a la piscina.

Los miércoles no tengo que hacer nada.

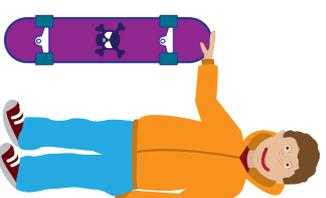


**Manu:**

Los viernes tengo que ordenar mi habitación.

Los sábados tengo que ir a la piscina.

Los domingos tengo que hacer los deberes.



Los lunes  
Los martes  
Los miércoles  
Los jueves  
Los viernes  
Los sábados  
Los domingos  
Todos los días  
Algunos días

tengo que

hacer  
ir a  
ordenar  
visitar a  
...

la piscina  
los deberes  
mi habitación  
la clase de español  
mis abuelos  
...

## BIBLIOGRAFÍA

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe

Amador López, M.; Rodríguez, J.M. (2001). *Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos*. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española VII (31: 39-43). Accesible en Internet desde la página [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_arabe.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html) [última visita el 22-06-2010].

Baqué, L. (2009). Seminario “El método verbo-tonal” de la especialidad b: *Adquisición y aprendizaje del componente fónico*. Máster en Fonética y Fonología. Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

BBC Learning English. Accesible en Internet desde la página: [http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/pronunciation/mp4/con\\_voiceless\\_1.mp4](http://downloads.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/pronunciation/mp4/con_voiceless_1.mp4) [última visita el 22-06-2010].

Borrego, L. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/ELE*. Editorial Edelsa.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. I: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Madrid.

Busto, M. C. (1995). *Manual de logopedia escolar: niños con alteraciones del lenguaje oral en educación infantil y primaria*. CEPE. Madrid.

CEEE Sordos Jerez. *Metodología de intervención y rehabilitación logopédica con deficientes auditivos*. Accesible en Internet desde la página [http://www.ceesordosjerez.es/form\\_profesorado/form\\_prof.html](http://www.ceesordosjerez.es/form_profesorado/form_prof.html) [última visita el 22-06-2010].

Corrales, C. (2009). *Elementos musicales y enfoque por tareas aplicados a la enseñanza de la pronunciación. Propuesta didáctica para estudiantes alemanes*. Memoria de Master en Enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. Esta memoria se puede descargar desde [www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/Corrales,%20Clara/Memoria.pdf](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/Corrales,%20Clara/Memoria.pdf) [última visita el 22-06-2010].

Corvacho del Toro, I. M. (2004). *Zweialphabetisierung und Orthographieerwerb*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

Dalmau, M., Miró, M., Molina, D. A. (1985). *Correcció fonètica. Mètode verbo-tonal*. Vic: EUMO (Complements 10).

- Döpke, S. (1998). *Competing language structures: the acquisition of verb placement by bilingual German-English children*. *Journal of Child Language* (1998), 25: 555-584 Cambridge University Press.
- Fernández Planas, A.M. (2005). *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona: Horsori (Manuales).
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1995). *Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Gili Gaya, S. (1966). *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos.
- Gironzetti, E. y Pastor Sánchez, A. (2007). *Por qué mi español suena a italiano. Análisis fonético contrastivo de español e italiano*. En M.<sup>a</sup> J. Fernández Colomer y M. Albelda Marco (eds.), *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Universitat de València.
- Gutiérrez Araus, M. L., (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Harris, J. (1983). *Syllable Structure and Stress in Spanish*. Cambridge, MA: MIT.
- Hualde, J. I. (1992). *On Spanish Syllabification*. En Campos, H. and Martínez-Gil, F. (eds.), *Current studies in Spanish linguistics: 475-493*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Hualde, J.I., Simonet, M., y Torreira, F. (2008). *Postlexical contraction of nonhigh vowels in Spanish*. *Lingua* 118: 1906-1925.
- Instituto Nacional de Estadística. <http://www.ine.es> (última visita el 22-06-2010)
- Jiménez, P., Sarmiento, J.A. y Koberski, E. (1975). *Utilización del sistema verbotonal de corrección fonética en la enseñanza del español a francohablantes*. *Boletín de la AEPE* 6, 10: 39-45.
- Lleó, C. y Vogel, I. (2004). *Learning new segments and reducing domains in German L2 Phonology: The role of the Prosodic Hierarchy*. *International Journal of Bilingualism* 8 (1), 79-104.
- Luque Delgado, S. (2008). *La enseñanza / el aprendizaje de la vibrante final de palabra: una intersección entre modelos logopédicos y modelos de ELE*. Tesis DEA. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

- Luque Delgado, S. (2009). *Taller de técnicas de corrección articuladora de la especialidad b: Adquisición y aprendizaje del componente fónico*. Máster en Fonética y Fonología. Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Luque Delgado, S. (en prensa). *La corrección de los errores de la articulación*. En Gil Fernández, J. (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Martínez Celdrán, E. (2007). *Manual de fonética española: articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel.
- Meisel, J.M. (2007). *The weaker language in early child bilingualism: acquiring a first language as a second language?* Applied Psycholinguistics 28 (3), 495-514.
- Montrul, S. (2006). *On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: Syntax, lexical-semantics and processing*. International Journal of Bilingualism 10,1, 37-69.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish* (pp 29-86). Amsterdam: John Benjamins.
- Moreno García, C. (2008). *Elaboración de materiales didácticos y recursos para la enseñanza de ELE*. Máster universitario para la enseñanza del español como segunda lengua, UNED.
- Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: C.S.I.C.
- Nicoladis, E. (2006). *Cross-linguistic transfer in adjective-noun strings by preschool bilingual children*. Bilingualism: Language and Cognition 9: 15-32.
- Padilla García, X.A. (2007). *El lugar de la pronunciación en la clase de ELE*. En Enrique Balmaseda Maestu (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Vol.2: 871-888. Logroño: Universidad de la Rioja. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366> (última visita el 22-06-2010).
- Poch, D. (1998). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Poch, D. (2004). *La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Revista redELE, 1. [www.mec.es/redele/revista1/poch.shtml](http://www.mec.es/redele/revista1/poch.shtml) (última visita el 22-06-2010).
- Quilis, A. y Fernández, J. A. (1992): *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: C.S.I.C.
- Renard, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. París: Didier.
- Rieckborn, S. (2006). *Die Entwicklung der „schwachen Sprache“ im unbalancierten L1-Erwerb*. En: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B (Nr. 73). Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.

Ruiz Jiménez, M.S. (1999-2002). *Unidades didácticas de compensatoria*. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.

Sarmiento, R. y De Vriendt, S. (1977). *Corrección fonética de los neerlandófonos que estudian español*. Boletín de la AEPE 10, 17: 53-94.

Silva-Corvalán, C. (2003). *Linguistic consequences of reduced input in bilingual first language acquisition*. En S. Montrul & F. Ordóñez (Eds.), *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages*. Somerville, MA: Cascadilla.

Villegas, F. (2004). *Manual de Logopedia: evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Pirámide

Wiese, R. (1996). *The phonology of German*. Oxford: Clarendon Press.

## RECURSOS

Joaquim Llísterri pone a nuestra disposición una gran cantidad de información acerca del sistema fonológico y fonético del español, métodos y técnicas de corrección fonética y otros muchos recursos para la corrección fonética y la enseñanza de la pronunciación. La visita a esta dirección merece la pena: <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>.

En la dirección <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/> de la Universidad de Iowa encontramos un recurso sumamente útil que muestra animaciones de cortes sagitales del tracto vocal al producir un sonido. A la izquierda de la página se pueden elegir los fonemas clasificados en consonantes y vocoides (vocales y semivocales). Los fonemas están clasificados según los parámetros que los caracterizan (modo, lugar, sonoridad...). Cuando seleccionamos un fonema aparece una animación que permite ver el movimiento de los órganos articulatorios y escuchar ese sonido aislado. En la parte derecha, un hablante nativo nos muestra la pronunciación del fonema dentro de una palabra.

En las siguientes direcciones podemos descargar material y actividades para el trabajo con praxias y ejercicios de logopedia:

- <http://picasaweb.google.es/cguille3/PRAXIAS2#5244515350277860562>
- <http://picasaweb.google.es/Eugenia.Romero.Logopedia/EJERCICIOSDEPRAXIAS>
- <http://picasaweb.google.es/MaestrosAyL/PRAXIASN4#>
- [http://picasaweb.google.es/MaestrosAyL/PRAXIASMAESTRAEE2,](http://picasaweb.google.es/MaestrosAyL/PRAXIASMAESTRAEE2)
- <http://picasaweb.google.es/cguille3/FONODIL#>
- [parorientacionandujar.files.wordpress.com/.../dislalia-actividades-1.doc](http://parorientacionandujar.files.wordpress.com/.../dislalia-actividades-1.doc)

En este enlace podemos consultar la edición en español realizada por el Instituto Cervantes en 2002 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>