

Propuesta didáctica de la articulación y percepción de las líquidas en español

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS
Universidad Católica de Valencia
juan.tordera@uv.es

1. Objetivos propuestos

Nuestra comunicación trata de explicar cómo se puede enseñar, desde una perspectiva psicolingüística, a un hablante no nativo del español a articular sonidos líquidos no presentes en su lengua: concretamente, la vibrante simple [r], la vibrante múltiple [r] y/o la lateral alveolar [l]. Para ello, en primer lugar, se describirá cómo adquiere el infante los fonemas de su lengua. Creemos que tener en consideración el desarrollo de la lengua nativa de un niño es importante, porque solo, desde esta perspectiva, se puede entender por qué una persona adulta encuentra problemas con los fonemas que no pertenecen al sistema fonológico de su lengua.

En segundo lugar, desde un punto de vista tipológico y evolutivo, se describirán las particularidades que presentan los sonidos [r], [r] y [l], con el fin de poner de relieve que lo sorprendente no es que haya sujetos no nativos que no puedan discriminar dichos fonemas o articular sus sonidos correspondientes, sino que haya sujetos que, sin tener en su sistema fonológico estos elementos, puedan discriminarlos y pronunciarlos.

Finalmente, se propondrán algunas actividades que pretenden ser orientativos a la hora de abordar la enseñanza de estos elementos.

2. Fonología y adquisición del lenguaje

2.1. Teorías explicativas sobre la adquisición fonológica

Sin lugar a dudas, no deja de ser un hecho sorprendente cómo, en un relativo reducido espacio de tiempo, el niño consigue adquirir el lenguaje. Y, sin embargo, la experiencia nos demuestra que, sobrepasados (aproximadamente) los nueve u once años, aprender una segunda lengua no es tan fácil. Se requiere un mayor espacio de tiempo y, en el caso de que se obtengan algún tipo de éxito, este no suele ser comparable al éxito obtenido en la adquisición de la lengua materna.

Centrándonos en el desarrollo fonológico, cabe indicar que este tiene un inicio más bien modesto. Desde el nacimiento, el niño es capaz de producir diferentes sonidos no lingüísticos relacionados con las emociones (dolor, alegría, satisfacción...). Pero es, aproximadamente, entre los seis y diez meses, cuando el niño comienza a desarrollar lo que podría denominar un protohabla: el *balbuceo*. Dichos balbuceos comienzan siendo balbuceos reduplicados, en los que se repite los elementos de la sílaba (v.gr.: «caca, caca...», «tata, tata...», etc.) y prosiguen con balbuceos no reduplicados (v.gr.: «agu, agu...», «tapa, tapa...», etc.) (Owens, 1996 [2003]: 82-83 y 86-89 y Serra et alii, 2000: 187-191).

La conexión del balbuceo con el habla ha sido muy discutida por los estudiosos. Algunos estudiosos tan importantes como Jakobson no le conferían ningún valor al balbuceo para el desarrollo del lenguaje. Otros estudiosos como Mowrer, sin embargo, consideran que el balbuceo es un precursor directo del lenguaje, es decir, el niño, inicialmente, es capaz de producir todos los sonidos y, posteriormente, dichos sonidos son gradualmente reducidos al conjunto de sonidos pertinentes para cada lengua (Serra et alii, 2000: 191-194). A este respecto, conviene traer a colación la afirmación de Serra et alii (2000: 191), de acuerdo con la cual una «constatación importante es la de que los

procesos de mantenimiento, afinación y pérdida [de los sonidos], en tanto tales, son parecidos en todas las lenguas, pues estudios comparativos del balbuceo en distintas lenguas así lo han evidenciado». Por ello, se puede afirmar que no existe un determinado conjunto de sonidos que solo puedan ser producidos por los hablantes de una lengua dada, sino que, ontogenéticamente, cualquier ser humano puede producir inicialmente un amplio espectro de sonidos, pero, al pertenecer a una comunidad lingüística, los sonidos que será capaz de producir el hablante de una lengua dada se ven restringidos o limitados. Piénsese, por ejemplo, cómo es un hecho universal que muchos niños produzcan sonidos velares y guturales (es decir, produzca *gorjeos*) durante los primeros meses de vida. Sin embargo, el sonido fricativo palatal sordo [x] del español «caja» no pertenece al inventario de sonidos de los hablantes del francés y del inglés. Y, asimismo, al inventario de sonidos del español, no pertenece ningún sonido gutural o glotal (v.gr.: [χ], [ʔ]...), como sí ocurre en algunas lenguas africanas.

En torno al primer año de vida, aparecen las primeras palabras, esto es, unidades lingüísticas a las que el niño les adjudica un significado constante y es entonces cuando se puede hablar de los primeros fonemas, pues es cuando existen unidades mínimas que son distintivas de significado (v.gr.: /máma/ vs. /pápa/).

Las teorías del desarrollo fonológico son muy dispares. Entre estas, son de especial interés la *Teoría conductista*, la *Teoría prosódica*, la *Teoría de la fonología natural*, la *Teoría biológica*, la *Teoría cognitiva* y la *Teoría estructuralista* (López García-Molins, 1991: 34-36, Acosta, León y Ramos, 1998: 40-49, y Serra et alii, 2000: 214-218).

Respecto a la primera teoría, la conductista, algunos autores como Mowrer u Olmsted han defendido que el desarrollo fonológico del niño se puede explicar como un aprendizaje basado en ensayo y error. El niño, en su etapa de balbuceo, al tratar de imitar al adulto, puede producir una infinidad de sonidos, algunos de los cuales prosperarán y otros, sin embargo, se extinguirán. En la etapa del desarrollo fonológico, el infante tratará de imitar con mayor precisión los sonidos producidos por el adulto (principalmente, por quien ejerce el papel materno). Aquellos sonidos que se vean reforzados (por ejemplo, con una sonrisa, un aplauso, con una pregunta...) serán los sonidos que prosperarán. Por el contrario, aquellos sonidos que sean ignorados (no atendidos, no comprendidos...), serán los sonidos que se extinguirán (López García-Molins, 1991: 35, Acosta, León y Ramos, 1998: 42-43, y Serra et alii, 2000: 215-216).

Entre las críticas aducidas a la teoría conductista, cabe indicar que los datos aportados no han sustentado suficientemente la teoría y, además, el proceso de aprendizaje es contemplado como un proceso pasivo, mecanicista... en el que el niño es equiparado a un loro parlanchín (López García-Molins, 1991: 35, Acosta, León y Ramos, 1998: 42-43, y Serra et alii, 2000: 215-216).

La teoría prosódica fue propuesta por Waterson y defiende que la dirección de la adquisición fonológica no va de los segmentos (v.gr.: fonemas) a los suprasegmentos, es decir, de unidades mínimas a unidades mayores, sino más bien al contrario: melodía oracional > acentuación > silibificación > fonemas > rasgos distintivos (Serra et alii, 2000: 216-217). La adquisición de los fonemas sería, por tanto, un proceso que se inicia desde el todo hacia las partes:

- 1) [En la teoría prosódica] se propone que los niños no perciben los segmentos fonéticos en detalle, sino que durante un buen tiempo desarrollan las habilidades perceptivas y productivas a partir de la melodía, y muchas de las unidades fonéticas

son realizadas de forma no analizada (no contrastada). Progresivamente, los niños van atendiendo a las unidades contrastables perceptivamente, como son la acentuación, la silabificación y, finalmente, los fonemas y los rasgos. (Serra et alii, 2000: 216).

Aunque la Teoría prosódica ha resultado un modelo teórico explicativo para las diferentes simplificaciones y errores que comete el niño en su proceso de aprendizaje, lo cierto es que no ha podido ofrecer soluciones a fenómenos más complejos más allá del aprendizaje inicial y tampoco se ha podido verificar sus hipótesis en un grupo considerable y amplio de niños (Acosta, León y Ramos, 1998: 47, y Serra et alii, 2000: 216-217).

Una tercera teoría relevante para el desarrollo fonológico es la Teoría de la fonología natural, propuesta por Stampe. Según Stampe, los niños producen de manera innata y universal –por tanto, no por imitación– diferentes sonidos y, a partir de la producción fonética de los adultos, el niño construye una representación fonológica de su lengua (Acosta, León y Ramos, 1998: 43-46, y Serra et alii, 2000: 217).

- 2) [Según Stampe] los niños no adquieren realmente un sistema fonológico, sino que empiezan con una serie de procesos innatos y universales y después aprenden a suprimir o limitar aquellos procesos que no ocurren en su lenguaje. Esto es, Stampe sugiere que las representaciones fonéticas de las producciones del niño son el resultado de la aplicación de ese sistema innato a una representación fonológica abstracta hipotetizada por éste, a partir de la observación de la salida fonética adulta. (Acosta, León y Ramos, 1998: 44)

Stampe establece que, en la fijación de la representación fonológica, el niño desarrolla tres procesos, a saber, simplificación (v.gr.: [bánk] en lugar de [blánk]), limitación ([tík.ták] es pronunciado como [tí.tá]) y fenómenos de reordenación –esto es, de asimilación, pérdidas...– (v.gr.: [kánk] en lugar de [blánk]) (Acosta, León y Ramos, 1998: 44, y Serra et alii, 2000: 217).

La Teoría de la fonología natural ha recibido algunas críticas, entre las cuales cabe citar el hecho de que los datos observados no parecen ajustarse a la teoría y a que los procesos descritos por Stampe son algo ambiguos y confusos frente a otras descripciones evolutivas acerca de los procesos fonológicos (Serra et alii, 2000: 217).

Otra teoría a la que cabe hacer mención es la Teoría biológica de Locke. Esta teoría defiende que el perfil evolutivo del balbuceo es muy similar en todos los niños y que, en dicha etapa, ya aparecen los principales sonidos del lenguaje: las vocales, las explosivas, las nasales y las semivocales. A partir de los sonidos controlados, se trata de producir el resto de sonidos (por ejemplo, puede decir [sapáto] en lugar de [θapáto]) (Acosta, León y Ramos, 1998: 48-49, y Serra et alii, 2000: 217-218).

En esta teoría, se distinguen tres etapas evolutivas. En la primera, el estadio prelingüístico, el niño se percata de que puede dar información sobre sus deseos y necesidades mediante sus vocalizaciones. En la segunda etapa, el niño trata de refinar sus producciones; es la etapa en la que aparecen las primeras palabras. En la tercera etapa, el niño tratará de aproximar cualitativamente su producción verbal a la del adulto (Acosta, León y Ramos, 1998: 48).

Entre las críticas aducidas a esta teoría, cabe señalar que, en su afán universalista, ha prestado muy poca atención a la variabilidad evolutiva entre los distintos sujetos, no se presta atención a las estrategias fonológicas utilizadas en los

estadios tempranos (con lo que se ofrece una visión pasiva del niño en los inicios) y, finalmente, es difícil delimitar qué es lo propiamente biológico (innato) y qué es lo aprendido (Acosta, León y Ramos, 1998: 49, y Serra et alii, 2000: 218).

La quinta teoría a la que merece hacer mención por su relevancia es la Teoría cognitiva defendida por autores como Ferguson, Macken, Menn... Los presupuestos de esta teoría son los siguientes. Aunque reconoce la importancia de los patrones universales del desarrollo, dicha teoría se centra en el estudio de las diferencias individuales de los niños y en el estudio de los estadios tempranos de la adquisición fonológica. Según la Teoría cognitiva, los niños formulan hipótesis sobre el sistema fonológico que está siendo adquirido y, posteriormente, a través de su experiencia lingüística, comprueban y revisan las hipótesis. En estas hipótesis, se encuentran producciones que no son fruto de lo que han percibido de los adultos ni tampoco son simplificaciones de su sistema fonológico. Al principio, el niño trata las palabras como un todo no analizado, pero, a medida que incrementa su vocabulario y que genera nuevas reglas (variables entre los sujetos), el niño empieza a relacionar las palabras con sonidos similares y/o formas silábicas (Acosta, León y Ramos, 1998: 47-48, y Serra et alii, 2000: 218).

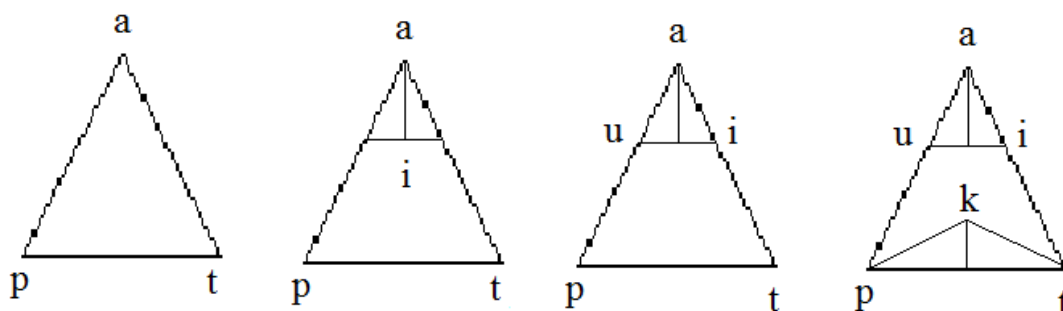
Este modelo teórico, que ha tenido una considerable repercusión, no ha estado tampoco exento de críticas. Entre estas, cabe indicar que presta poca atención al desarrollo fonológico más tardío, no presta atención a la relación entre la percepción de la voz adulta y la producción y, sobre todo, la universalidad de la teoría no ha podido ser comprobada empírica, lo que supone una merma en su capacidad predictiva (Acosta, León y Ramos, 1998: 48, y Serra et alii, 2000: 218).

2.2. Teoría explicativa de Roman Jakobson

Finalmente, hemos dejado la Teoría estructuralista de Roman Jakobson, que, a nuestro entender, ha sido la teoría lingüística más importante sobre el desarrollo del lenguaje y que será la teoría que nos servirá en las siguientes líneas como modelo teórico para el proceso de aprendizaje de la segunda lengua (desde ahora, L₂).

Según la propuesta de Jakobson, el niño desarrolla su sistema fonológico por contrastes máximos; es decir, adquirido un fonema, el siguiente fonema será el que guarde un mayor grado de oposición con el anterior. Así por ejemplo, si el niño adquiere la vocal /a/ (la vocal por excelencia, dado que es el sonido que no opone ningún tipo de obstáculo al paso del aire), el siguiente fonema en ser adquirido será el fonema /p/ (dado que es un sonido que supone una interrupción total del aire). Una vez aprendidas las diferencias entre los fonemas consonánticos y vocálicos, se establecen diferencias entre sonidos producidos en la zona anterior del aparato bucofonador frente a los sonidos producidos en la parte más posterior (v.gr.: /i/ vs. /a/; /p/ vs. /t/) y, posteriormente, dicha diferenciación continúa hasta la zona velar (/i/ vs. /a/ vs. /u/; /p/ vs. /t/ vs. /k/). Según Jakobson, existiría un orden de adquisición de los fonemas que sería innato y universal; en primer lugar, se adquiriría el contraste consonante/vocal, en segundo lugar, el contraste nasal/oral y, en tercer lugar, los contrastes grave/agudo y denso/difuso (López García-Molins, 1991: 35, Acosta, León y Ramos, 1998: 41, y Serra et alii, 2000: 215)

3)



(McNeil, 1970, apud López García-Molins, 1991: 35)

El niño adquiere su sistema fonológico, inicialmente, a partir de dos criterios. El primero es el referente al modo de articulación. En su adquisición por contrastes máximos, en primer lugar, el niño diferencia vocales frente a consonantes y, dentro de las consonantes, distinguirá entre oclusivas frente a fricativas. En medio de estas distinciones, el niño puede hilar más fino todavía al discriminar las africadas (que no son ni oclusivas ni fricativas) y líquidas (que no son exactamente ni consonantes ni vocales). En segundo lugar, el niño ha de aprender a discriminar fonemas por su punto de articulación. Dado que la cavidad bucal no está dividida por piezas, el niño ha de aprender a identificar el locus de un fonema y su posible margen de dispersión. Por ejemplo, el fonema /s/ podrá ser alveolar; sin embargo, un mismo hablante puede pronunciar el fonema en la zona media de los alveolos, o quizá un poco más hacia atrás (más palatalizada) o más hacia delante (más dentalizada), quizá la pronuncie con la punta de la lengua, quizá con el dorso... Es decir, existe mucha variabilidad a la hora de pronunciar el fonema /s/, pero, siempre que no exista un fonema fricativo prealveolar, o postalveolar, o apicoalveolar, o dorsoalveolar... el niño únicamente identificará un único fonema: /s/. Por tanto, adquirir un sistema fonológico supone *categorizar* un *continuum* de sonidos posibles.

Todo esto es interesante tenerlo en cuenta, porque, al conocer el sistema fonológico de un hablante extranjero, nos puede ayudar a predecir cómo categorizará los sonidos no nativos. Por ejemplo, no es inusual que un hispanohablante (especialmente no familiarizado con el inglés) identifique el fonema fricativo palatal sordo del inglés con el fonema africado palatal sordo. Por ejemplo, la palabra <show> es percibida como /tʃów/ y no como /jów/. Esto ocurre porque, en español, dicho fonema no existe y el único fonema fricativo más próximo es el fonema fricativo alveolar sordo, /s/. Sin embargo, un hispanohablante percibe que entre un fonema alveolar y un fonema palatal, el margen de dispersión es considerable. Y, dado que la distinción entre la fricción y la africatividad es mínima, lo normal es que perciba el sonido fricativo del inglés como el fonema africado existente en español.

La teoría de Jakobson es explicativa, en tanto que consigue predecir por qué los niños suelen adquirir en primer lugar las consonantes oclusivas frente a las consonantes fricativas o por qué las líquidas (i.e., /l/, /r/...) son las últimas consonantes en ser adquiridas. Las consonantes fricativas son “más vocálicas” que las consonantes oclusivas, ya que aquellas sí que dejan pasar el aire, aunque sea con fricción, mientras

que las consonantes oclusivas suponen una obstrucción total. Por tanto, en la diferenciación vocales/consonantes, el niño aprenderá, en primer lugar, las consonantes oclusivas, pues son las que más contrastan con las vocales. Respecto a por qué las líquidas son de las últimas consonantes en ser aprendidas, es fácil entender este hecho si se tiene en cuenta que las líquidas son consonantes a medio camino entre las vocales y las consonantes.

4)

Escala de sonoridad

|Vocal baja| > |Vocal alta| > |Líquida| > |Nasal| > |Fricativa sonora| > |Fricativa sorda| > |Oclusiva sonora| > |Oclusiva sorda|

Extraído de Prince, Alan y Paul Smolensky (1993 [2004]: 12)

Por tanto, si se aprende por contrastes máximos, las líquidas, cuya adquisición supone un refinamiento máximo, solo pueden ser adquiridas una vez que se han adquirido las vocales y las consonantes.

Aunque la Teoría de Jakobson es interesante, Jakobson incurre en el error de afirmar que el balbuceo y la adquisición fonológica son procesos discontinuos, es decir, el balbuceo no cumpliría ninguna función para la adquisición de los fonemas (Acosta, León y Ramos, 1998: 41-42, y Serra et alii, 2000: 215). Sin embargo, a nuestro entender, la fase de balbuceo supone una etapa de desarrollo fonético, en el que el niño aprende a experimentar y articular una amplia gama de sonidos, mientras que, hacia el primer año, comienza el desarrollo fonológico, en el que el niño solo articulará y reconocerá los sonidos que son relevantes lingüísticamente; es decir, en esta etapa, el niño aprende a establecer categorías fonológicas intraindiomáticas dentro del contínuum sonoro. Por tanto, creemos que la fase de balbuceo y el habla con significado, frente a la opinión de Jakobson, sí son fases interrelacionadas.

3. Fonología, tipología lingüística y enseñanza de lenguas

Si se realiza un estudio comparativo entre las lenguas, se puede observar que los distintos fonemas distintivos presentes en cada lengua parecen adecuarse a las hipótesis de la Teoría estructuralista de Jakobson, por lo que podemos mantener la máxima de que *la ontogenia reproduce la filogenia*.

- 5)
- a. En toda lengua se distingue entre vocales y consonantes. (Gallardo Paúls, 2000: 125)
 - b. Las vocales de todas las lenguas del mundo están situadas dentro de <i, a, u>. (Gallardo Paúls, 2000: 130)
 - c. No hay lenguas sin oclusivas. (Gallardo Paúls, 2000: 125)
 - d. Los fonemas sordos son mucho más frecuentes que los sonoros. (Gallardo Paúls, 2000: 125)
 - e. Toda lengua tiene más consonantes articuladas dentro del espacio de variación <p,k> que fuera de él (Gallardo Paúls, 2000: 124). El 99% de las lenguas presentan oclusivas bilabiales, dentoalveolares y velares. (Gallardo Paúls, 2000: 123)

El universal descrito en (5a) está relacionado con la primera discriminación que lleva a cabo el niño: distinguir las vocales de las consonantes. El universal de (5b) recoge precisamente las tres primeras vocales que discrimina el niño: la vocal /a/, /i/ y /u/. El universal de (5c) y (5d) se puede relacionar con el hecho de que las primeras consonantes que adquiere el niño son aquellas consonantes “menos vocálicas”, es decir,

aquellas consonantes que suponen una obstrucción total del aire y con las que, además, no vibra las cuerdas vocales, esto es, las consonantes oclusivas sordas. Finalmente, el universal de (5e) recoge precisamente las tres primeras consonantes que en primer lugar suele discriminar el niño, a saber, /p/, /t/ y /k/.

Así pues, asumiendo que existe una estrecha correlación entre las tendencias evolutivas en la adquisición fonológica y los fonemas existentes entre las diferentes lenguas, creemos que no es descabellado plantear la enseñanza de una lengua extranjera y, en concreto, sus componentes fonético y fonológico a partir de la Teoría estructuralista acerca de la adquisición fonológica.

En español, existen cuatro fonemas líquidos, a saber, el fonema lateral alveolar /l/, el fonema lateral palatal /ɫ/, el fonema vibrante simple /r/, y el fonema vibrante múltiple /r/. Este inventario de líquidas se puede reducir a tres, teniendo en cuenta que la mayoría de hablantes del español meridional, de América e, incluso, de una amplia zona del territorio catalanoparlante es yeísta, es decir, no discrimina el fonema lateral palatal /ɫ/ en favor del fonema fricativo palatal sonoro /ʝ/ (por lo que <poyo> y <pollo> se pronuncia y percibe del mismo modo). Por tanto, en el presente artículo, únicamente se tendrá en cuenta la enseñanza de tres fonemas: /l/, /r/ y /r/.

Un hecho predecible a partir de la Teoría de Jakobson es que ninguno de nuestros discentes opondrá, por ejemplo, el fonema /l/ frente al fonema /ɫ/ y, en cambio, percibirá el fonema /r/ como un alófono del fonema /l/¹. Más bien, en el caso de que, en la lengua extranjera del discente, se establezca una oposición entre una líquida lateral dada y una líquida vibrante dada, percibirá todos los alófonos laterales de una lengua no nativa (v.gr.: [l], [ɫ], [ɻ], [ɻ̃], [ɻ̃̃]...) como un fonema lateral (siempre y cuando el punto de articulación no se aleje considerablemente del campo de dispersión del punto de articulación del fonema lateral en cuestión) y lo mismo ocurrirá con los alófonos vibrantes (/r/, /r/, /R/...). Por ejemplo, sea el caso de una lengua en la que solo exista el fonema líquido lateral /l/ y el fonema vibrante /r/; el hablante de esta lengua hipotética no percibirá ninguna diferencia entre <pero> y <perro>, dado que, para este hablante, los sonidos [r] y [r] no son unidades opositivas (es decir, fonemas), sino variantes alofónicas de un único fonema vibrante (que, según nuestra lengua hipotética, correspondería a /r/). Sin embargo, para dicho hablante, no habrá ninguna posible confusión entre <pelo> y <perro>, dado que, en esta lengua hipotética, la oposición entre laterales y vibrantes sí existe.

También puede ocurrir que una lengua solo disponga de un único fonema líquido. En este caso, nuestros tres fonemas líquidos, /l/, /r/ y /r/, no tendrán valor opositivo para el hablante de dicha lengua, sino que nuestros tres fonemas líquidos serán considerados como tres variantes alofónicas de un único fonema líquido. Esto es lo que ocurre en japonés y en chino. En japonés, solo existe el fonema vibrante /r/; esto implica que el hablante nativo de japonés percibirá nuestros tres fonemas líquidos, /l/, /r/ y /r/, como variantes alofónicas del fonema /r/. Por ello, percibirá las palabras <perro> y <pelo> como palabras equivalentes a <pero>. En chino, por el contrario, el

¹ Ni se dará el caso de que oponga el fonema /l/ frente al fonema /r/ y perciba el fonema /r/ como un alófono del fonema /l/.

fonema que es capaz de discriminar un hablante es el fonema lateral /l/. Esto quiere decir que percibirá nuestros tres fonemas líquidos como variantes alofónicas del fonema /l/.

Por último, en aquellos casos en los que no exista ningún tipo de fonema líquido (lo que no llega al 5% de las lenguas del mundo, según se recoge en Gallardo Paúls (2000: 127)), los distintos fonemas líquidos del español se percibirán de acuerdo con los fonemas existentes en la segunda lengua y los puntos de articulación de dichos fonemas. Por ejemplo, en una lengua en la que no exista ningún fonema líquido, pero sí un fonema fricativo alveolar, lo esperable es que el hablante de dicha lengua identifique el fonema vibrante con dicho fonema, ya que ambos comparten el mismo punto de articulación: la zona alveolar.

Teniendo todo esto en cuenta, se puede colegir, en primer lugar, que para enseñar adecuadamente nuestros tres fonemas líquidos, a saber, /l/, /r/ y /r/, es necesario conocer el sistema fonológico de nuestro discente. Y, en segundo lugar, es conveniente llevar a cabo un orden en la enseñanza de los fonemas líquidos: 1) consonantes líquidas vs. consonantes no líquidas²; 2) consonantes vibrantes vs. consonantes laterales; y 3) consonantes vibrantes simples vs. consonantes vibrantes múltiples.

4. Ejercicios prácticos

En primer lugar, se han de realizar ejercicios de discriminación fonológica y, una vez dominada la discriminación, es conveniente proseguir con ejercicios de articulación.

Por ejemplo, para la discriminación fonológica, se puede comenzar con ejercicios descontextualizados cuyo único esfuerzo requerido sea la discriminación de los fonemas. Así por ejemplo, se le puede mostrar al discente imágenes que remiten a elementos que se opongan únicamente por un único fonema, como sería el ejemplo mostrado a continuación en el que se representa un <pavo>, un <palo> y un <pato>:

6)



² En esta oposición, el primer fonema líquido que sería conveniente enseñar sería el lateral, dado que es el tipo de fonema líquido que tiende a presentarse en la mayoría de lenguas. (Gallardo Paúls, 2000: 127-128).

Una vez que el sujeto es capaz de identificar el fonema líquido, se trabajaría con pares de imágenes cuyos elementos se opusieran únicamente por sendos fonemas: el fonema líquido vibrante (simple o múltiple) frente al fonema líquido lateral. Por ejemplo, en el caso de (7) se presentan dos imágenes que evocan la palabra <perro> y la palabra <pelo>.

7)



Finalmente, se buscarían, nuevamente, pares de imágenes que se opusieran por el fonema vibrante simple frente al fonema vibrante múltiple, como se muestra en (8), en la que se busca la oposición entre <morro> y <moro>³:

8)



Una vez que se ha trabajado con ejercicios descontextualizados, cabría trabajar los fonemas dentro de un contexto oracional. Por ejemplo, se podrían dictar oraciones incompletas en las que el sujeto habría de seleccionar el ítem léxico correcto para completarlas. Las posibilidades que ofrecerá el docente, han de corresponder a los fines fijados (esto es, qué se persigue que discrimine el discente):

- 9) (Para discriminar los fonemas líquidos)
- a. Aquel bruto quería pegarle al gato con un... (pavo/palo/pato).
 - b. Aquel hombre sostenía una... (lanza/panza/chanza) en la mano.
 - c. Parecía muy triste, por la... (cara/cana/caza) que puso.
- Etc.
- 10) (Para discriminar el fonema líquido lateral frente al fonema líquido vibrante)
- a. Necesito un poco de...(cero/celo) para pegar el póster.

³ Otras posibles oposiciones podrían ser <jara>/<jarra>, <poro>/<porro>, <varios>/<barrios>, <coro>/<corro>...

- b. Estas vacaciones Juan lo ha pasado muy... (mar/mal).
 - c. Aquellas ovejas tienen una... (lana/rana) muy suave.
- Etc.

- 11) (Para discriminar el fonema vibrante simple frente al fonema vibrante múltiple)
- a. Ha suspendido el examen; ha sacado un...(cero/cerro).
 - b. El camarero nos dejó sobre la mesa una... (jara/jarra) de zumo.
 - c. Juan canta todos los domingos en el ...(coro/corro) parroquial.

Finalmente, sería adecuado que el discente escuchara diferentes textos convenientemente elegidos para el objetivo perseguido y, asimismo, diversos trabalenguas y poemas, como los siguientes, que pueden ser utilizados posteriormente para otras actividades (v.gr.: comprensión oral):

- 12)
- a. El perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
 - b. El gorrión dijo a la picaza: ¡qué mujer tan rarabingalonaza! La picaza dijo al gorrión: ¡Qué señor tan rarabingalozón!
 - c. Tan caro es ese carro que, por caro, no compro el carro.
 - d. Si le echa leche al café/para hacer café con leche/para hacer leche con café, ¿qué hace falta que le eche?
 - e. Liso es el pelo/de don Lizardo,/liso es el pelo/de su hijo Eduardo.
 - f. La luciérnaga Lucía/visitó a su tía;/ese día, la luciérnaga Lucía/feliz lucía.
 - g. "¡Ésta es la llave de la casa!"/la casa está en la plaza,/en la casa hay un cuarto,/dentro del cuarto hay un piso,/encima del piso hay una mesa,/encima de la mesa hay una jaula,/dentro de la jaula hay loro/que canta y dice:/de loro en jaula, jaula en mesa,/mesa en piso, piso en cuarto,/ cuarto en casa,/casa en la plaza." ¡Ésta es la llave de la casa!"
- Etc.

Si se ha conseguido que el sujeto sea capaz de discriminar el fonema deseado, es decir, si ha conseguido *categorizarlo*, el siguiente paso sería la producción de los alófonos de los correspondientes fonemas. Una vez categorizado el fonema, creemos que, con las pertinentes indicaciones fonootortopédicas y con ejercicios graduales que, nuevamente, perseguirían desde la articulación de sonidos muy dispares al perseguido (v.gr.: [l], [b], [t], como ocurre en [páβo], [pálo], [páto]) hasta la articulación de sonidos muy próximos (v.gr.: [l], [r], [r], como en [pélo], [pero] y [péro]), se puede conseguir dicho objetivo. En consecuencia, en la medida de lo posible, habríamos conseguido que el hablante adquiriera (parcialmente) un nuevo sistema fonológico, el de la lengua castellana.

Bibliografía

- Acosta, Víctor, Sergio León y Victoria Ramos (1998): *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.
- Gallardo Paúls, Beatriz (2000): *Evolución de lenguas y tipología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López García-Molins, Ángel (1991): *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Owens, Robert E. (1996 [2003]): *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

Prince, Alan y Paul Smolensky. (1993 [2004]): *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Blackwell Publishers.

Serra, Miquel, Elisabet Serrat, Rosa Solé, Aurora Bel y Melina Aparici (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.