

# MOVIMIENTO Y COLOR:

## TECNICAS PARA EL APRENDI- ZAJE DE LA FONOLOGIA IN- GLESA.

M.<sup>a</sup> DEL CARMEN ALARIO TRIGUEROS

Profesora de Lengua Inglesa y su  
Didáctica de la E.U.M. de Palencia

A pesar de la gran importancia alcanzada por los métodos de enseñanza oral de la lengua inglesa y la utilización casi generalizada en nuestras aulas de cassettes grabados por hablantes nativos, la mayor parte de nuestros alumnos siguen encontrando gran dificultad para comprender y hablar.

Independientemente del nivel de conocimientos léxico-gramaticales que éste tenga, el hispano-hablante es fácilmente identificado por: el tipo de sonidos vocálicos que emite —variantes de los sonidos españoles—, la introducción de [e] anterior a la alveolar fricativa [s] en posición inicial, la eliminación de sonidos consonánticos en «clusters» finales [pt], [kt], etc., muy especialmente, en la aplicación de esquemas macrosegmentales (acento, ritmo, pausa, etc.) españoles a la lengua inglesa.

Cuando las variantes fonológicas no implican más que una diferencia de acento distintivo de hispano-parlante no plantea grandes problemas, pues como dice Krashen:

(...) native speakers never expect foreigners to speak their language without accent(...)

siempre que

(...) he should pronounce in a fashion which is understandable without an extraordinary effort by the native speaker(1).

Lo que sucede cuando el aprendiz NO introduce en su dicción sonidos tales como la oclusión glotal, y muy especialmente al aplicar esquemas macrosegmentales de su propia lengua en la formación de grupos fónicos y de entonación.

Este problema conlleva otro aún más penoso para el nuevo hablante, al aplicar las reglas fónicas de su propio idioma y esperar el mismo tono, ritmo y uniones de frase que en la suya propia, le es imposible identificar la significación de toda una cadena de sonidos producidos a una velocidad normal por un hablante nativo. Así frases como «es que lo unen todo...» protestando ante la dificultad de comprensión, siguen siendo muy usuales en el aula.

(1) KRASHEN, S. & TERRELL, T. —*The natural Approach, Language Acquisition in the classroom*— Pergamon (& Alemany) Press Toronto, 1983, pp 90.

Si los alumnos de lengua inglesa aún tienen este tipo de problemas es quizás debido al escaso uso de técnicas encaminadas a la presentación y fijación de la fonología inglesa desde el primer momento en que el alumno se enfrenta a la nueva lengua.

Tras un ligero repaso a los textos de Lengua Inglesa de E.G.B., encontramos que en su mayoría tratan la enseñanza de ésta, de una manera marginal, por medio de fonemas contrastados (pares mínimos), o, en los menos, mediante la explicación de esquemas de entonación y ritmo ingleses. El hecho es que aparecen como actividades aisladas del mismo tema en que se encuentran incluidos, con lo que la fonología es un ejercicio más y en muchas ocasiones llega demasiado tarde, pues los contenidos han sido fijados de antemano y el alumno ha aplicado ya sus esquemas de conocimiento de acuerdo con las estructuras lingüísticas de su propio idioma.

En todos los textos subyace la idea de la presentación oral previa, con lo que se pretende dar la base al niño para adquirir una correcta pronunciación a partir de lo que su oído pueda captar y de realizaciones libres sin ningún tipo de dirección.

Bajo este sistema de actua-

ción se vislumbra la teoría psicológica de adquisición de la lengua materna a partir de la imitación de los sonidos propuestos por el ambiente, teoría absolutamente rebatida.

(...) El niño **no** aprende el sistema fonológico afinando la discriminación auditiva y correcta pronunciación de sus sonidos aislados...

Sino más bien a través de la selección y diferenciación entre las emisiones de una actividad espontánea(1).

Por su parte Gregoire, A. y Lewis, M. señalan que el aprendizaje de la lengua comenzaría en el balbuceo en que los niños reproducen primero los contornos generales de la frase: rasgos suprasegmentales correspondientes a la acentuación y entonación. Luego a través del balbuceo conseguirá la correcta pronunciación de los sonidos, pues éste le sirve a modo de gimnasia diferenciada de los órganos fonatorios (2).

Estas teorías sobre el sistema de adquisición de nuestra primera lengua, han arrojado un nuevo foco de luz sobre el sistema de asociación fónico-lingüística en

(1) RICHELLE, M.—*La Adquisición del lenguaje*.—Ed. Herder, Barcelona 1975, p. 56.

(2) Estudios de GREGOIRE, A.—*L'apprentissage du langage I & II*.—Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres, (1937-47).

LEWIS, M.—*Infant speech, A study of the beginnings of Language*.—Harcourt & Brace, New York 1936.

nuestro cerebro(3), según lo cual es tan importante la correcta estructuración de contenidos lingüísticos, como la del sistema de segmentación, rasgos fónicos, de la lengua. La melodía adquiere una función relevante en el aprendizaje Natural de la lengua(4), lo que Gattegno llama «la música de la lengua», imprescindible para el conocimiento, tanto como la fijación de su estructura organizativa interna. El nuevo hablante no aprende otro idioma siguiendo el mismo proceso que en su primera lengua, ya tiene interiorizados un sistema de relaciones lingüísticas y ha superado ya la fase de balbuceo. El profesor de idioma deberá proporcionarle actividades cuidadosamente seleccionadas para que elabore sus propios conceptos y reglas a partir de las ya conocidas.

En palabras del Prof. Gattegno, hemos de incluir los primeros elementos del «espíritu de la lengua» dirigidos al inconsciente del individuo:

The background of noise in each language. This background obviously includes the silences, the pauses, the flow, the linkages of words, the duration of each breath required to utter connected chunks of language, the overtones & undertones, the

stress as well as the special vowels or consonants belonging to that language(1).

Naturalmente la consecución de este objetivo será más difícil si intentamos facilitarle la tarea ofreciéndole una serie de conceptos teóricos que ha de asimilar. Gattegno propone la técnica de «someterse (surrender)» a la música de la lengua, ardua tarea que el alumno de E.G.B. pueda acometer por sí solo. El profesor ha de facilitar el contexto creando, en primer lugar, un ambiente adecuado

where students can feel comfortable and where they will be more prone to perform their competence(2).

Para ello, hemos de tener en cuenta a la «persona» que hay en cada uno de los alumnos, así como generar en ellos una seguridad necesaria en el aprendizaje. No es tan complicado buscar en las mentes de nuestros alumnos, con el fin de ofrecerles la variedad de elementos visuales, auditivos y motores que asegu-

(3) Ver los trabajos de STEVICK, E. W. (1969 y 1983).

(4) Ver los trabajos de KRASHEN, S. y RIVERS, W. (1983).

(1) GATTEGNO, C.—*Teaching Foreign Languages in schools, the Silent Way*— Educational Solutions Inc., New York 1978, p. 22.

(2) KRASHEN, S.—*Second Language Acquisition and Second Language Learning*— Pergamon Press ELT, London 1981, p. 90.

ren la comprensión en cada uno de ellos, al tiempo que presentamos recursos de selección, asociación y fijación a partir de las distintas formas de captación —sacando el máximo partido de sus potenciales intelectivos y motores o físicos en general, pues sensaciones sonoras, visuales y emotivas van unidas en cada una de nuestras percepciones—. El tiempo de fijación diferente para cada individuo, los tiempos de silencio y el «timing» serán factores a tener en cuenta en nuestro trabajo(1).

Desde un primer momento hemos de proporcionar al alumno herramientas básicas para la percepción de la nueva música a la que se enfrenta. Trabajos tan interesantes como los de Graham, C.(2) *Jazz Chants y Jazz for Children* nos ofrecen un nuevo sistema de trabajo con la melodía de la frase. La entonación y el ritmo del inglés americano se asocian a un canto de JAZZ ofreciéndonos una primera relación sensorial: la melodía. Si a esto le unimos el ritmo corporal, como proponen los partidarios del método «Total Physical Response», introducimos una nueva sensación: motora, Baker, J. y Byrnes, F.(3) nos proponen ampliarlo por medio de la dramatización con el fin de dotarlo de una significación completa. Así el niño co-

mienza por un simple movimiento de mano, llevando el ritmo, o elevándola, únicamente para tomar conciencia de su parte en la conversación. El segundo paso consiste en localizar las unidades rítmicas, para ello marcamos más fuerte las sílabas que pueden percibirse con claridad, al tiempo que marca el ritmo, sigue la melodía y señala las palabras más claras, comenzará a caminar con el mismo ritmo. La realización oral no tendrá lugar hasta no haber interiorizado la melodía de frase, lo que conseguirá cantándola sin la pronunciación clara de los sonidos —humming—. Una vez superada esta fase, se añaden gestos que indican la comprensión de la frase dramatizándola al fin con la introducción de sonidos.

No es sólo en las actividades del niño donde hemos de incluir movimiento, es también una técnica de presentación muy válida, así si introducimos la fonología desde el primer momento en que el niño oye la frase:

(1) Ver bibliografía, STEVICK, E.W. (1983).

(2) Ver bibliografía, GRAHAM, C. (1978).

(3) Ver bibliografía, BAKER, J. & BYRNES, F. (1983).

## WHAT TIME IS IT?

eliminaremos problemas de intromisión de su propia lengua. Muy a pesar de nuestros esfuerzos el resultado más usual es:

[guo'tain 'is'it]

What time is it?

suprimiendo consonantes finales, molestas para el castellano; con tantas unidades rítmicas como palabras puede ver, asociando



1

El movimiento, el sonido del chasquido y la representación no lineal y diferenciada en su tamaño de la frase, ayudan al niño a formar conceptos propios.

Como ya hemos dicho anteriormente, es importante que actividades de este tipo se incluyan en la mayor parte de las fases de fijación, así, los «DRILLS» (actividades de repetición mecánica) se hacen menos pesados y adquieren mayor carga significativa: Drills de imitación exagerada (mimicry), con silencios (eliminando sonidos en las sílabas acentuadas, o emitiendo en su

do entonación ascendente a cualquier tipo de interrogativa, y sustituyendo sonidos por los que le son más usuales, etc.

Sin embargo si marcamos la entonación descendente con el movimiento de nuestra mano (ver ilustración núm. 1) al tiempo que chascamos los dedos para las sílabas acentuadas, el resultado es muy otro:



2

lugar una oclusión glotal) mostrando distintos estados de ánimo, etc. (1).

Al tiempo que desarrollamos en el niño esta capacidad de escuchar, seleccionar información y segmentar el discurso, debemos proporcionarle la gimnasia oral necesaria para producir los sonidos, largos y breves, relajados y tensos del nuevo idioma. Es sabido que el niño, una vez superado su período de infancia, ya desde su pre-adolescencia tiene claramente interiorizados los esquemas de su propia len-

(1) Ver Bibliografía, CADWALLADER,

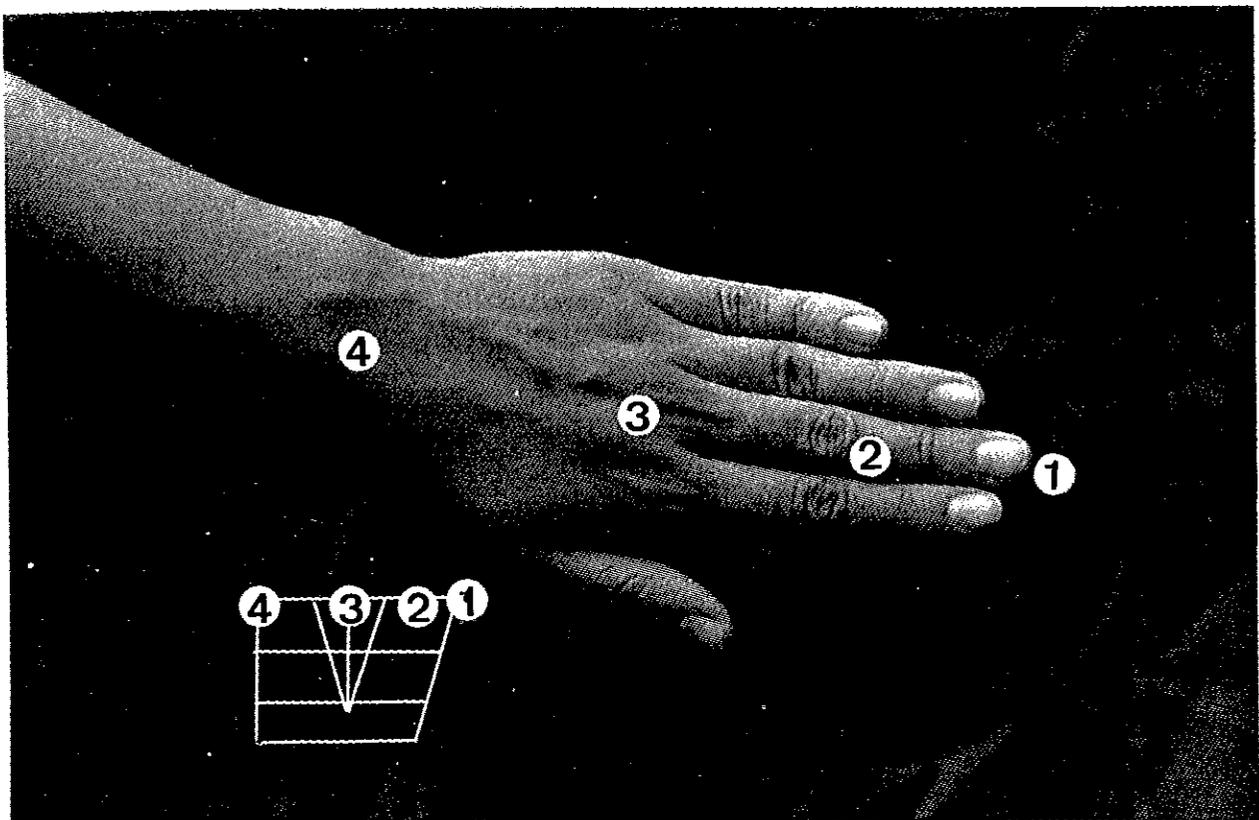
gua —incluidos los fónicos— con lo cual le es tarea ardua imitar unos sonidos que como nos dice W. Rivers

they tend to perceive as variants of the categories of sounds which they are familiar in their native language (2)

para que esto no suceda hemos de ayudarle por medio del silencio (pausas a lo largo de la presentación), la visualización y reconocimiento de sus órganos de

fonación externos.

Comenzaremos haciéndoles conscientes de sus órganos fonadores fijos y móviles. Con el fin de que produzcan mejor el sonido añadiremos a la percepción táctil, la visual de la posición de sus órganos fonadores. Ninguna ayuda más válida que nuestras propias manos, a las que podemos imprimir movimiento.



Representamos la lengua con nuestra mano izquierda, como se puede ver en la fotografía (F. n.º 1) aclararemos que:

1.—La punta de la Lengua corresponde a la punta de los dedos.

2.—La parte anterior a la Primera Falange.

3.—La parte Central, los nudillos.

4.—La parte Posterior, a la muñeca.

(2) RIVERS, W.: *A Practical Guide to the Teaching of English as a second or foreign Language*. Oxford Univ. Press. New York 1978, p. 162.

La mano derecha servirá para formar la cavidad oral. (Ver F. 2).

1.—La yema de los dedos corresponde a los dientes.

2.—El arco entre la primera y segunda falange a los alvéolos.

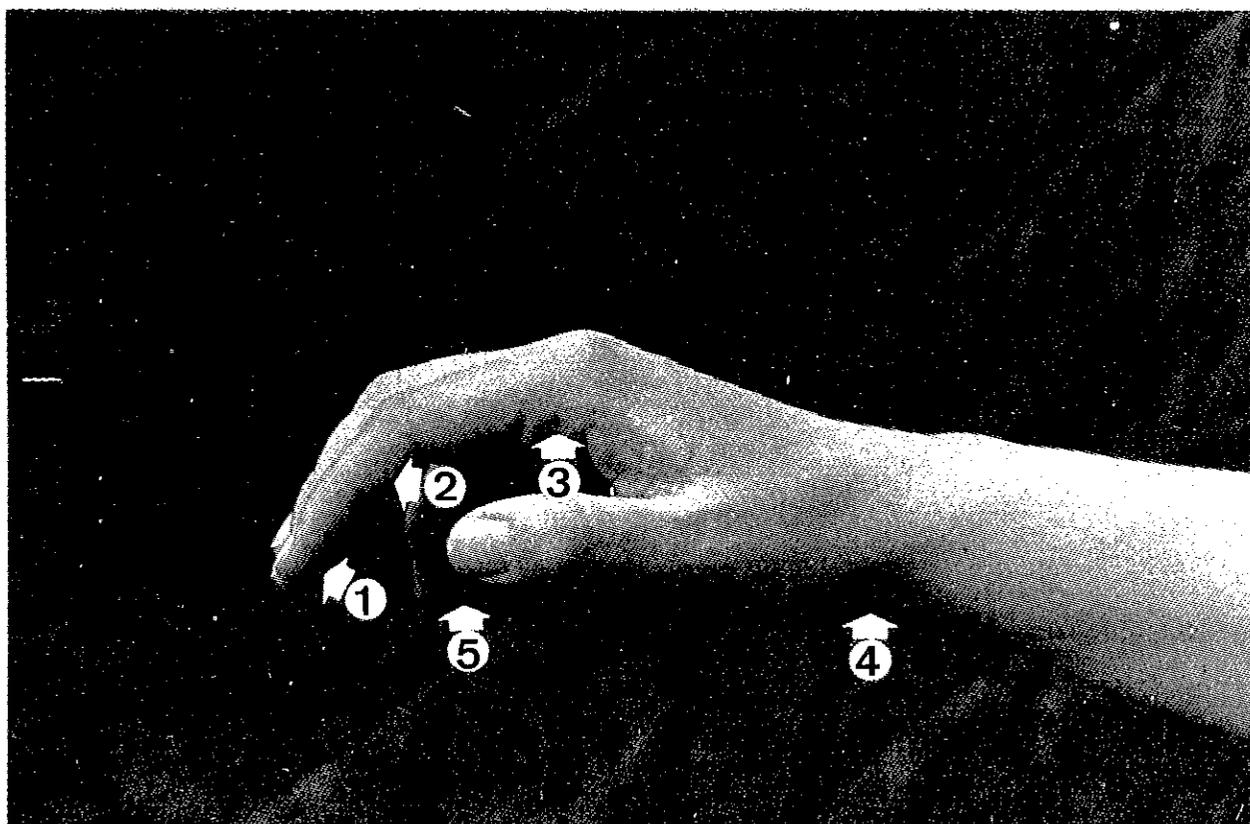
3.—La palma de la mano al Paladar duro.

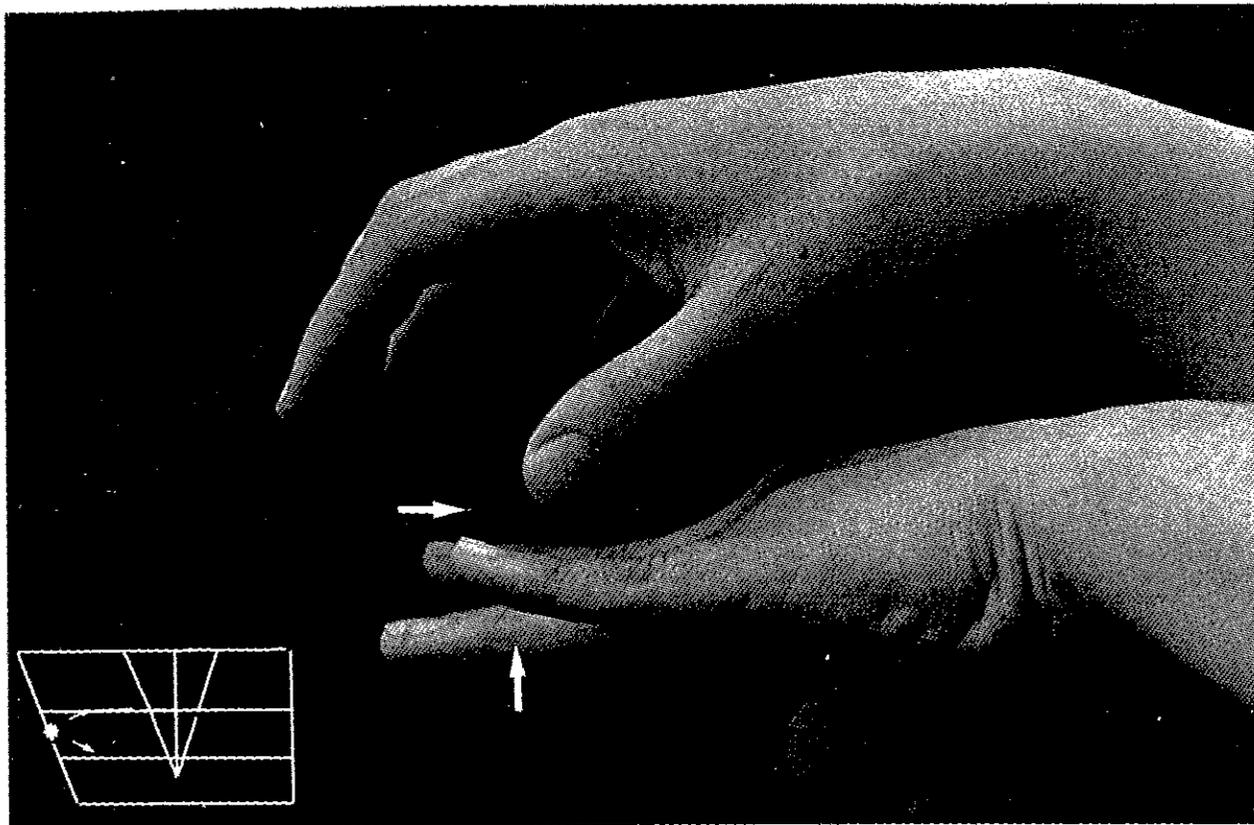
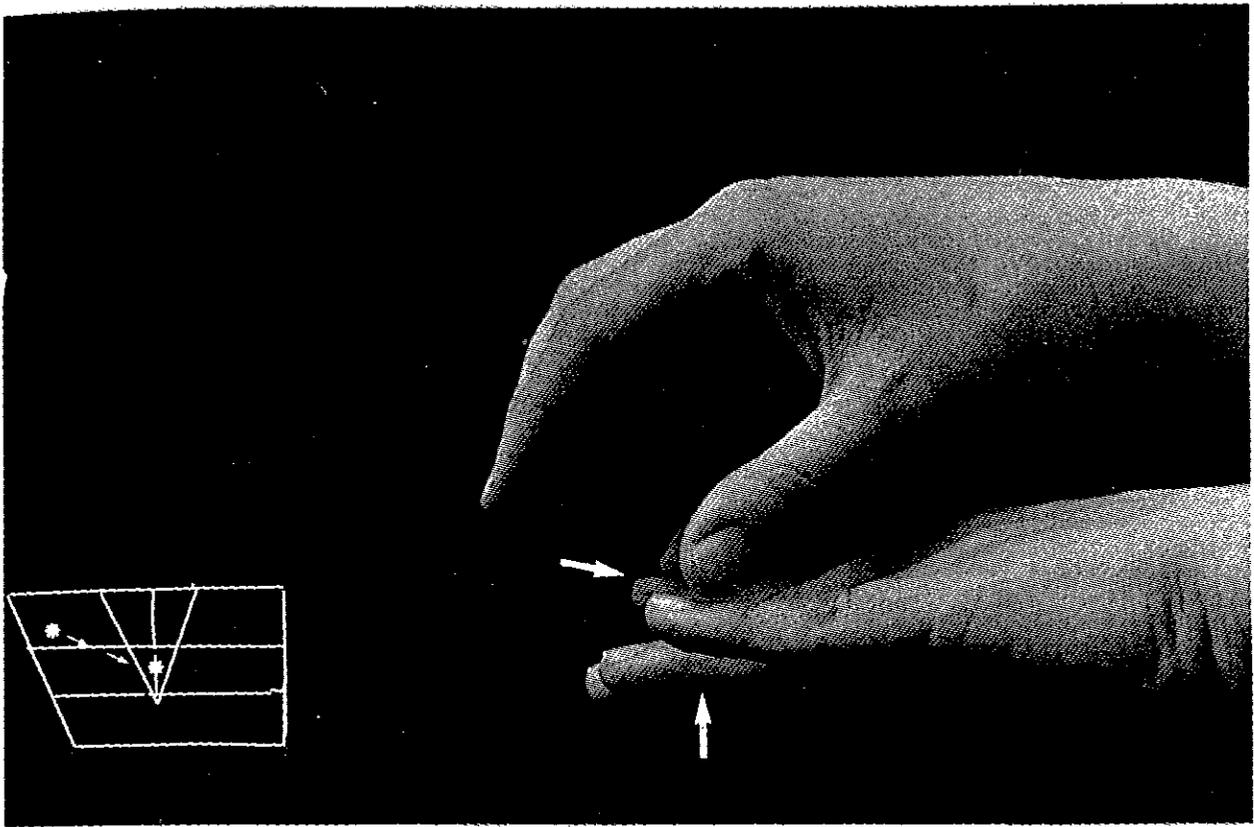
4.—La muñeca, por su movilidad, al paladar blando o úvula.

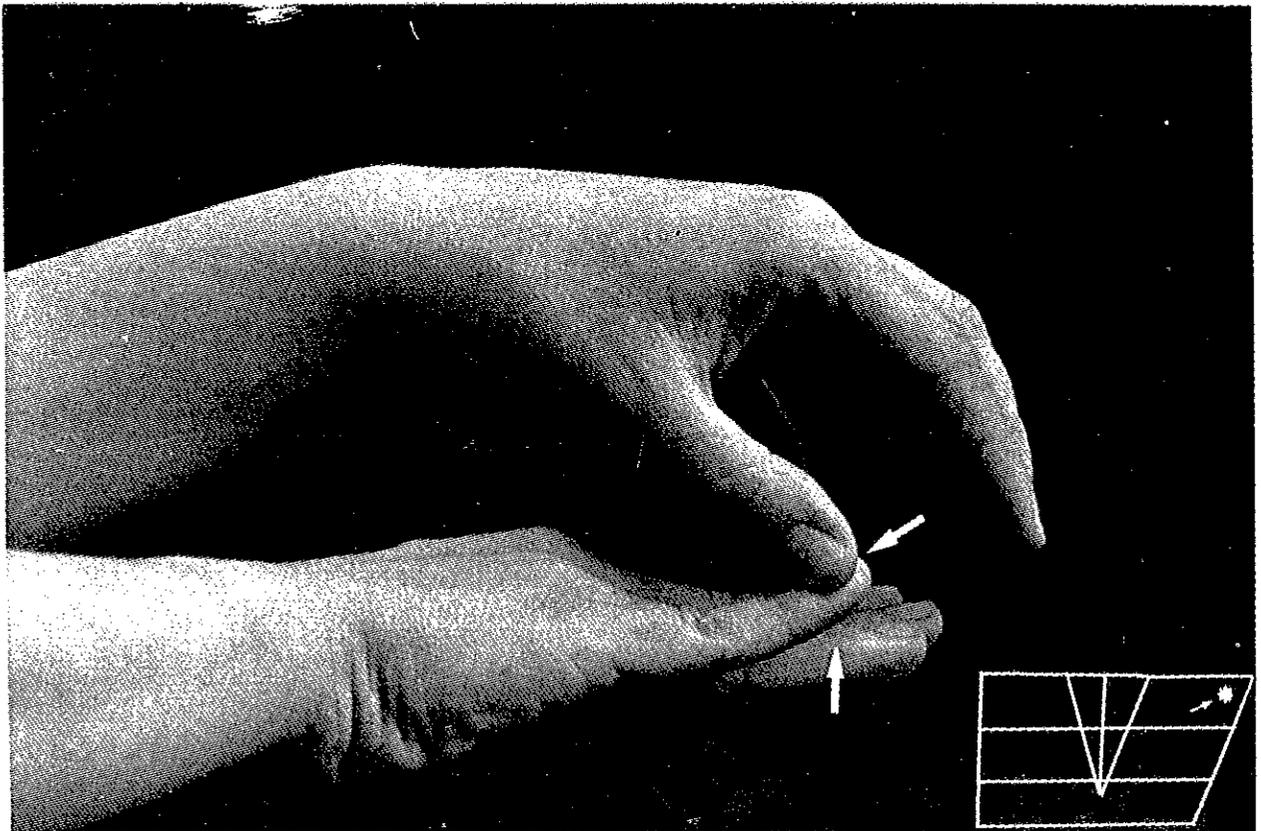
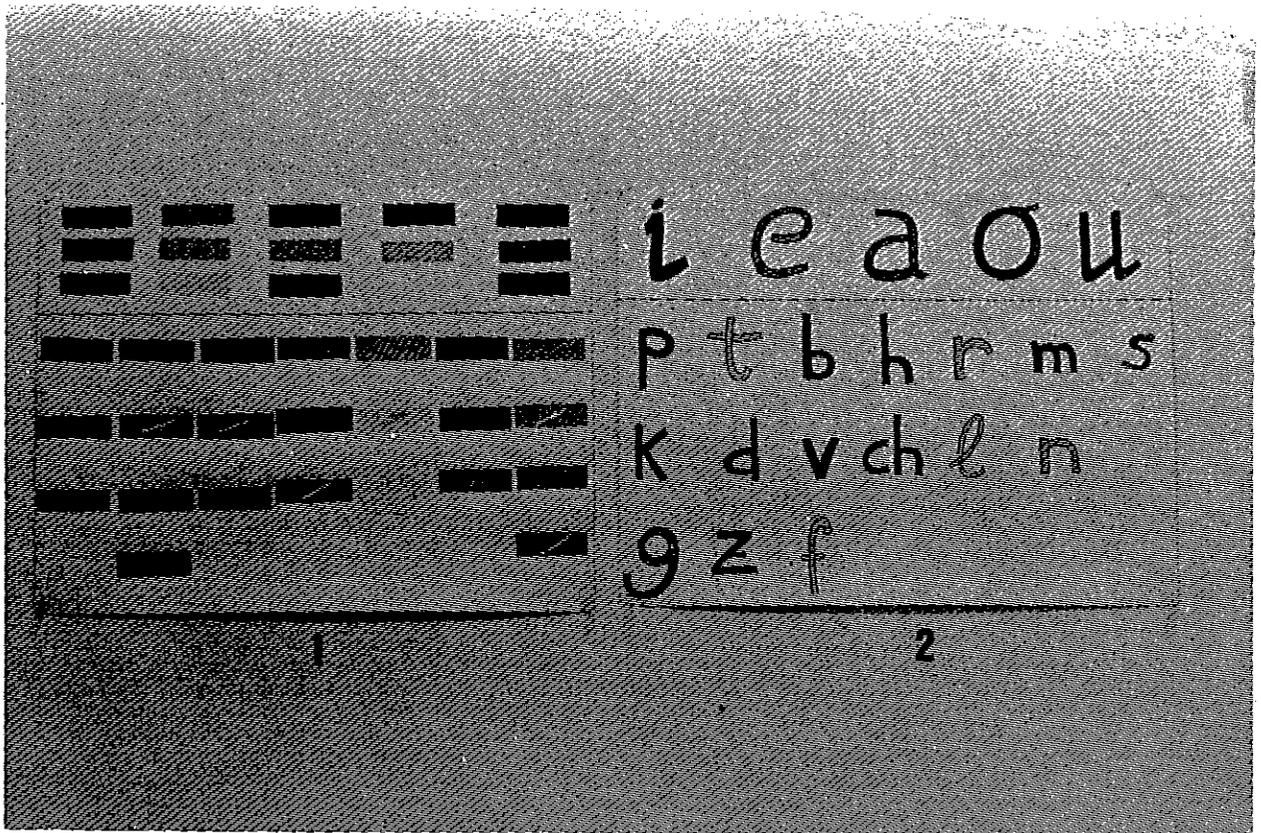
5.—Y, como en muchas oca-

siones necesitamos la intervención de los molares, los dedos meñique y pulgar, pueden ejercer esta función.

Sirviéndonos de esta técnica podremos contrastar cadenas de sonido difícilmente apreciada con la única ayuda del oído, ver los ejemplos de las fotografías 3, 4 y 5.







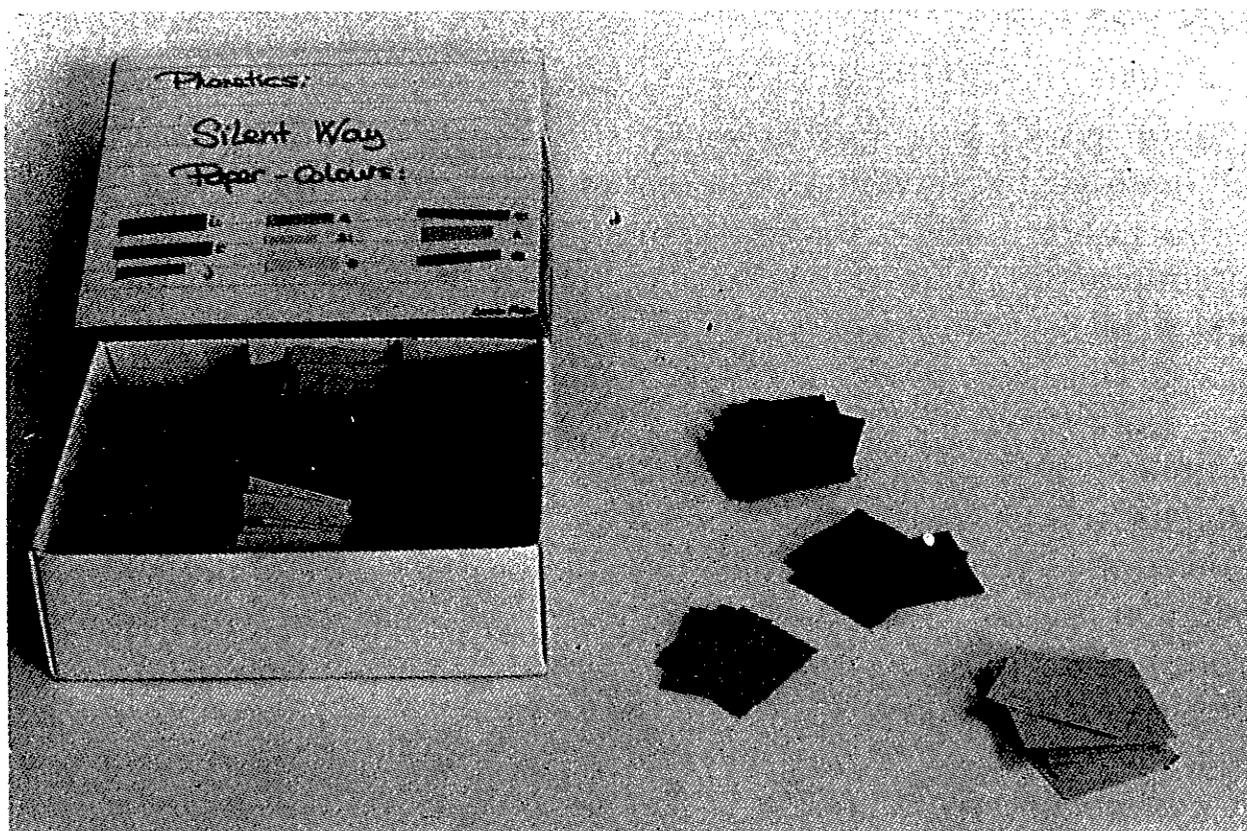
## Fonemas vocálicos /i:/ /e/.

La presión lateral con la parte anterior de la lengua contra los molares en la realización de /i:/, la relajación del fonema /i/ con casi imperceptible toque en el mismo lugar de articulación, y el descenso, sin ningún tipo de contacto para el fonema /e/ son claramente visibles para el niño que cuenta con un punto de referencia.

Esto evita los esquemas, abstracciones a veces incomprensibles para el niño, e introduce un

soporte visual para saber cómo realizarlo. Un simple toque de la lengua (la punta de la lengua -1-) en los alvéolos (foto 2-2) hace que el niño se dé cuenta de un error de articulación apico-dental en una /t/ apico-alveolar.

Como el movimiento, soportes visuales como el color, son puntos esenciales de referencia del alumno. A partir de las teorías de Gattegno construimos unos «FIDELS» o códigos de sonido.



En los que presentamos, por un lado la lengua española, con grafemas coloreados, así la asociación sonido-grafema-color puede transponerse de forma inversa al color, que aparece en los rectángulos —en variantes tonales— que corresponden a la lengua inglesa (fidel n.º 2). Los «fidels» de Gattegno están comercializados, aunque por su facilidad de realización, podemos producirlos nosotros mismos añadiendo variantes significativas para nuestros alumnos, véase la superposición de representaciones de flautas en ciertas consonantes sonoras que pueden presentar dificultad al hablante / 8 /.

El uso del «fidel» es principalmente para la gimnasia oral, siempre ayudados por las manos y un puntero, los alumnos van produciendo sonidos hasta llegar a la realización correcta de éstos. Una vez superada esta fase, podremos construir frases enteras marcando con pequeños golpes la finalización de una unidad rítmica y con pausas la finalización de una frase. Las actividades de gimnasia oral no deben nunca superar los 15 minutos.

Las cajas de colores (vocálicos y consonánticos) nos pueden ser de gran utilidad en clase. Las prácticas de creación de

nuevas palabras a partir de sonido-color generarán reglas muy interesantes.

Se le ofrecen al alumno, por una parte, puzzle de consonantes y, por otra, los cuadrados de color, tendrá que unir ambos y crear palabras. Comenzamos por monosílabos:

p □ t   b □ t   c □ t   etc.  
 el color añadirá significación y variedad en la realización. Las variantes de juego son múltiples, desde buscar entre los compañeros palabras iguales, similares o del mismo campo semántico, al trabajo con pares mínimos o palabras en frases.

Al introducir bisílabos, etc., reglas como la utilización del fonema / ə / en sílaba no acentuada se deducen sin dificultad.

/p □ t   /r □ t □   /b □ t □ /

Otra práctica con los fonemas vocálicos sería la lectura individual de cada una de las palabras representadas en la carta silenciosa (foto n.º 8).

para la posterior creación de frases con entera significación. El profesor señala las palabras de una en una con pequeñas pausas intermedias, siempre en silencio, si apunta a más de una palabra se leerán en el orden marcado, generando así frases. La velocidad aumenta con la práctica. La importancia de este

tipo de práctica reside en:

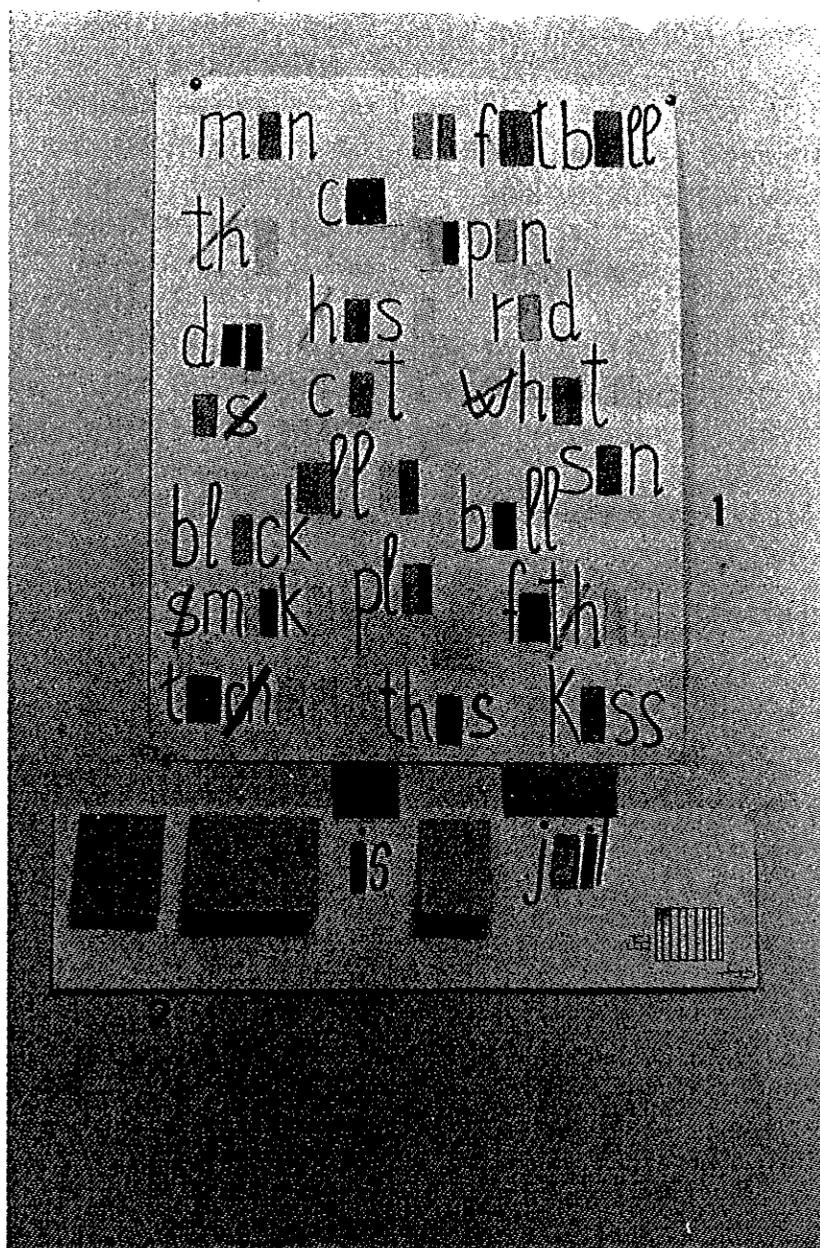
In heard and uttered sentences, the temporal sequence is, it is not reversible without real alteration of the sequence. With the chart in front of the pupils the words are seen simultaneously (1).

Esta actividad orientada al inconsciente ayuda a interiorizar a su vez los esquemas más usuales de estructuración de la nueva lengua, que podrán completarse con juegos como el que

muestra la misma fotografía (F. 8-2) «frase escondida», en el que las palabras ya aparecen completas persistiendo aún el color sobre la grafía.

La utilización periódica de estas técnicas ofrecen a nuestros alumnos la posibilidad de una realización oral más correcta y segura en una atmósfera más propicia para el aprendizaje.

(1) GATTEGNO, C. op. cit. (1978), p. 41.



## BIBLIOGRAFIA

BRUNER, J.: *Child's talk learning to use Language*. Oxford Univ. Press, Oxford, 1983.

CHOMSKY, N.: *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York, 1972.

ECKMAN, F. & others: *Studies in First and Second Language Acquisition*. Newbury House, Inc., Rowley, Mass. 1979.

ERVIN, S. & MILLER, W. «The development of Grammar in Child Language», *Child Development Monograph*. 29 (n.º 92), 1964.

FAERCH, C. & others.: *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters Ltd. Copenhagen, 1984.

GATTEGNO, C.: *Teaching Foreign Languages in Schools, the Silent Way*. Educational Solutions, Inc., New York, 1978.

KRASHEN, S. & TERRELL, T.: *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany Press Toronto, 1983.

RICHELLE, M.: *La Adquisición del Lenguaje*. Ed. Herder, Barcelona, 1975.

## RESUMEN

A pesar de la implantación casi generalizada de la comunicación en la clase de Lengua Inglesa, la realización oral de este idioma es aún deficiente. Tras un análisis comparativo de la adquisición de la lengua, Primera y Segunda lengua, así como el funcionamiento del cerebro, proponemos la implantación consciente de la fonología desde el

RIVERS, W.: *Speaking in many tongues —Essays in foreign-language teaching*. 3rd Ed. Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

RIVERS, W. & TEMPLERLEY, M. S.: *A Practical guide to the Teaching of English as a Second or foreign Language*. Oxford University Press. Inc. U.S.A., 1978.

STEVICK, E. W.: *Memory Meaning & Method some psychological perspectives on Language learning*. Newbury House, Inc. Rowley, Mass, 1969.

STEVICK, E. W.: *Teaching Languages, A Way and Ways*. Newbury House, Inc., Rowley, Mass, 1969.

STEVICK, E. W.: *Teaching and Learning Languages*. Cambridge Univer. Press. Cambridge, 1983.

BAKER, J. & BYRNES, F.: Seminario sobre enseñanza de lengua Inglesa oral del Teacher Training Course de Pilfrims. 31 Julio, 13 de Agosto de 1983.

CADWALLADER, J.: Comunicación presentada a las «IVas. Jornadas Pedagógicas de la enseñanza del inglés». Febrero, 1985

GRAHAM, C.: *Jazz Chants. Rhythms of American English for Students of English as a Second Language*. Oxford University Press. New York, 1978.

primer momento que el alumno se enfrenta con el idioma, aplicando técnicas de diversos métodos: Silent Way, Total Physical Response y The Natural Approach. Todas ellas dirigidas a la formación e interiorización individualizada de conceptos y reglas fónicas. Siempre con el apoyo de ayudas externas visuales: color y motoras: en movimiento.