SONIDOS SIN CUENTO, SONIDOS CON CUENTO EN EL AULA DE ESPAÑOL/ LENGUA EXTRANJERA

Teresa-G. Sibón Macarro

Universidad de Cádiz/UNED, España

I. Introducción

Intuimos una relación entre la familiaridad de las secuencias sonoras, los comportamientos lingüísticos sistematizados y los comportamientos conductuales aceptados. Hemos ido analizando y probando la eficacia de breves ludo-actividades (5>15 minutos/ sesión), que se subordinan al desarrollo y a la especialización receptiva sonora de la percepción auditiva y de la producción de sonidos.

En el formato PowerPoint de la presentación de la presente ponencia, reflejamos algunas de las posibilidades de actuación didáctica en el aula; antes de concluir la intervención detallaremos posibilidades de actuación didáctica en esta línea.

En anteriores Congresos AEPE, desde 2005, hemos comentado y ejemplificado casuística a este respecto, desde contextos de inmigración y de adaptación curricular para personas con dificultades de aprendizaje. En esta ocasión lo retomamos, unificándolo, para sintetizar las indagaciones hasta el momento trabajadas en el aula de español para extranjeros y en las sesiones de formación del profesorado en esta línea.

Todo profesional de la enseñanza que haya trabajado con personas con deficiencia auditiva, ha encontrado múltiples variables de actualizaciones lingüísticas subordinadas al momento en el que se manifestó esa sordera o seudo-sordera, a la causa que lo generó (neuronal o del aparato auditivo), al comportamiento socio-afectivo del entorno en relación a su persona y su limitación auditiva (familia, amigos, centro de trabajo o educativo)... Sabemos que este tipo de características nos conducirían a descripciones muy diversas de esa imbricación entre los comportamientos lingüísticos / conductuales y la manifestación de los actos de habla en interlocutores con deficiencia auditiva.

II. Andamiaje reflexivo

En todo caso, queremos llamar la atención sobre este aspecto desde la percepción sonora; es decir, pretendemos detenernos esta vez en el peso de ésta en la producción lingüística y en el desarrollo de las competencias comunicativas, a nivel pragmático.

Centro Virtual Cervantes

En diversas ocasiones, académicas o no, hemos aprovechado para hacer un inciso, con carácter de reflexión consciente. De manera habitual, cuando se investiga sobre los procesos comunicativos a través de la enseñanza de un idioma, suele generalizarse para normo-oyentes y normo-hablantes. Pensamos que puede ser por una inercia hacia el equilibrio y/ o lo estándar, elegido inconscientemente como constante o baremo a partir del cual canalizar el análisis de todas las manifestaciones de habla.

II.1. Una introspección por la experiencia

En la presentación hemos pautado esta abierta reflexión, a viva voz desde el interior, sobre:

➢ Lanecesidaddeafianzar,desdenivelesinicialesdeaprendizaje,eldesarrollo de habilidades en el ámbito de la pronunciación. ➢ La conveniencia de reflexionar sobre nuestra experiencia de aula, la personal y la compartida en seminarios o talleres, pues proporciona no pocos ejemplos sobre las incidencias de la percepción en la producción de sonidos

➢ Partimos de la base de que el error es nuestra mejor baza. ➢ Reivindicamos la necesidad de reivindicar una mayor atención de los manuales de E/LE para personas con dificultades de aprendizaje por carencias auditivas y / o visuales.

II.2. La interlengua sonora

En ese paso de los dominios sonoros de una lengua, L1, a otro idioma, sea L2 o sea SL, es muy común que se produzcan lo que algunos especialistas dan en llamar interferencias; son manifestaciones de interlengua a nivel fonético-fonológico, con las consiguientes repercusiones caligráficas. Es cierto que disponemos de un solo 'instrumento musical', nuestro aparato fonador, para articular y para, con él, emitir sonidos, pero es pertinente observar la incidencia tanto de calidad de la percepción, como del modelo-referente interlocutor.

El decir 'con música', el expresar una cadencia sonora con intención comunicativa, es dar por sabido que la comunicación parte de la armonía en la entonación y, posteriormente, se alcanza la conciencia idiomática con la paulatina adquisición de todos los niveles lingüísticos y extra-lingüísticos. Las interferencias se manifiestan a nivel fonético, léxico, sintáctico o expresivo (en determinados modismos o secuencias hechas locuciones expresivas), y se utiliza ese término por analogía con los medios de comunicación y el llamado ruido. Con esto, el 'ruido' sería aquel término que procede de otro idioma del que mayoritariamente esté utilizando el hablante[1], -utilizando el término 'ruido' aprovechando una translación de la connotación negativa-.

[1] Explica R. Titone que la interferencia consiste en el uso de elementos o rasgos pertenecientes a una lengua en el momento de hablar o de escribir. Pero el préstamo "representa un cambio entre dos 'sistemas' lingüísticos, mientras que la interferencia es un fenómeno de mezcolanza que aparece en el 'comportamiento' verbal del individuo bilingüe. El primero se refiere a la *langue*, el segundo a la *parole*.

ACTAS XLII (AEPE). Oiga NIKIFOROVA. Poesía en clases de español
Centro Virtual Cervantes

En otra ocasión señalamos que en aquellas situaciones comunicativas en las que la interferencia se hace más frecuente, -bilingüismo o diglosia o plurilingüismo-, quizá nos encontremos ante un tipo de registro que por razones comunicativas lo requiera. Sucede en cualquier idioma: los contenidos científicos trasladan tal percepción sonora también a sus formas de expresión (cfr. Alvino E. Fantini, 1982: 88). Es, por todo ello, un factor que interviene en la decodificación, y se inserta en todo aquello que capta un hablante de o en una situación comunicativa.

El cuidado en la dicción es una variable resultante de la actualización del principio de cooperación, por parte del interlocutor-emisor; asimismo, la conjugación del principio de cortesía y el principio de la tolerancia en la interpretación, conlleva que ambos interlocutores dispongan de estrategias para cerciorarse de una buena recepción del contenido del mensaje, con sus implicaciones y su elementos relevantes (cfr. R. Titone, 1976: 27y ss.) Tal variabilidad imbrica los factores extralingüísticos, -tanto a nivel individual como social-.

III. Percepción y producción con_jugo

Sobre este juego de palabras apoyamos el sugestivo reto que se le presenta a todo aprendiz de una lengua extranjera, máxime en un contexto social -como el marroquí-, en el que desenvolverse en distintos idiomas -aun mínimamente-, es una práctica habitual-. De todas las destrezas implicadas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, las destrezas relacionadas con las habilidades en torno a la escritura y la expresión escrita, son un reflejo de la baraja de presuposiciones en la comunicación oral (por ejemplo, como en Marruecos, dialecto en casa, español en la escuela, palabras salteadas en francés insertas alternativamente en dichas lenguas).

A estas cuestiones se añade que algunos aprendices de español se acercan por primera vez al mundo del texto escrito, cuando aún no han desarrollado estas habilidades en alguna L1 o de sus lenguas primigenias. Resulta una hazaña improbable, pero no imposible –según los recursos humanos de apoyo-. Se suma a su vez, en algunos casos, que comiencen a desarrollar las habilidades implícitas en las habilidades relativas a la escritura (comprensión lectora y expresión escrita), al tiempo que poseen tres o cuatro lenguas con carácter de *registro* (propio del nacimiento del fenómeno de bilingüismo en estas edades), pues se aplica a situaciones y a personas sin reconocimiento de diferencia de idiomas, de nacionalidad, de cultura, de costumbres.

III.1. Cuando a lo escrito aún no se le otorga sonoridad

Una maestra de infantil nos hizo caer en la cuenta, hace ya algún tiempo, sobre esta inocente realidad, intentando que reviviéramos la sensación que deben experimentar estos pequeños cuando se enfrentan por primera vez a un texto escrito. De ese cúmulo de dibujos alineados la maestra les descubría unos sonidos; era una especie de partitura con algo más intrincado que los puntos que cruzan las cinco líneas de un pentagrama. Hasta

ACTAS XLII (AEPE). Oiga NIKIFOROVA. Poesía en clases de español
Centro Virtual Cervantes

el momento, mamá o papá o algún otro familiar o amigo 'sacaban' una anécdota o un cuentecillo de unas espléndidas láminas coloreadas. Ahora, -elucubrando un hipotético pensamiento infantil- de esos aburridos garabatillos seré capaz de sacar sonido. Y lo que es más aún, se parece a lo que hablo con mis papás...

En interlocutores normo-oyentes, es sabido que la expresión oral sin duda se supedita a la percepción sonora, pero no olvidemos que, en esas primeras edades de familiarización con las destrezas lingüísticas, los aprendices descubren que la sonoridad guarda una relación mediada con las formas caligráficas del idioma; es decir, frente a la variabilidad del lenguaje oral, el lenguaje escrito exige un lenguaje particularmente codificado, y más allá de la lengua escrita (cfr. M. Siguán, 2001: 350). Conviene que el profesor cuente con un conocimiento previo sobre las habilidades de su interlocutor-aprendiz (digamos que se trata de saber "con qué herramientas" cuenta o "sobre qué cimientos" apoya los conocimientos).

Desde la competencia grafo-fónica, pensamos que las formas de realización oral cobran peculiar relevancia en espacios bilingües (cfr. A.E.Fantini, 1982) Ciertamente difícil es aprender el habla en zonas bilingües o en situación de diglosia, como difícil es calibrar el alcance de su 'mestizaje' y relativa fusión cultural.

En nuestras reflexiones previas al diseño de ludo-actividades, barajamos la conciencia fonético-fonológica en estos ámbitos, dentro y fuera del aula ELE ¿Se podría hablar de equilingüismo a este nivel? Quizá sí. El término equilingüismo deja a un lado las estructuras sintácticas o la cantidad de léxico que el hablante es capaz de utilizar en determinados actos comunicativos, y reivindica la igualdad de uso de ambos idiomas. Esto nos lleva a considerar un esquema neuro-psíquico diferenciable, consciente o inconscientemente, y un equilibrio igualmente en el dominio cultural, desde el punto de vista funcional y comunicativo.

III.2. Entre la asimilación y la interiorización

Una vez que hemos conseguido que los integrantes del grupo de aula abran su percepción a esa nueva batería de sonidos, que porta incondicionalmente una lengua extranjera, los invitamos a sumergirse en las estrategias relativas a la asimilación y la interiorización de las cadencias sonoras con valor comunicativo.

A un grupo de estudiantes del máster de Estudios Hispánicos, inscritos en el módulo de "Enseñanza de español como lengua extranjera", les planteaba la siguiente cuestión: *"¿Cuándo introducen el abecedario/ alfabeto/ alifato?"*. Casi incondicionalmente contestaron que desde el principio. Comprobando que la respuesta era imprecisa, retomé la cuestión concretando: *"¿Cuántas horas de español tendrán 'entre pecho y espalda' cuando presentéis esa secuencia de sonidos?"*. Creyeron ver una pista en la segunda cuestión, y fueron proponiendo unas horas, de entre tres a diez horas. Esas mismas os paso a vosotros; tomaros vuestro tiempo, y me contáis después de presentar algunas de las ludo-actividades-así consensuamos matices, en consecuencia

ACTAS XLII (AEPE). Oiga NIKIFOROVA. Poesía en clases de español
Centro Virtual Cervantes

a nuestro quehacer y a los rasgos de nuestros espacios de aula, y mejoramos nuestro quehacer entre todos-.

En ese poco a poco secuenciado y en continuo 'paso adelante, paso atrás' afianzador, nuestros interlocutores en el aula de ELE se irán familiarizando con estrategias en descubrimiento perceptivo y rutinas en producción sonoras. Los hábitos de percepción y las pautas de atención, prendiéndose de lo novedoso y de lo similar de esa cadencia de sonidos percibidos, han de ser continuos y, al tiempo, encubiertos en 'ropajes-didácticos-seductores'.

Estamos convencidos de que la corrección en la pronunciación se supedita a la delicadeza en la percepción de la diferencia de matices, y estas habilidades penden de variables cognitivo-perceptivas/ productivas. De este modo, así como la paulatina corrección de los errores o fallos en la selección de terminología, construcción de sintagmas u oraciones está abierta siempre (igual que para los hablantes de español como lengua materna o primera), la articulación sonora debe consolidarse en el nivel inicial. Siguiendo con el símil de la música, es como una buena posición de las manos cuando se toca el piano; lo contrario puede generarte un dolor que te impida seguir interpretando pieza alguna. Asimismo, conocer una vasta lista de vocabulario y dominar todos los principios de la gramática y su norma lingüística, no sirve de nada si no permite o capacita a comunicar.

En consecuencia, hemos de ver en los fallos o errores de nuestros aprendices unas eficaces herramientas para mejorar nuestra forma de transmitir. Busquemos armonía en la transmisión de las cadencias sonoras y su mejor corrección en el uso idiomático; así sí que lograremos mantener la motivación de los aprendices pues comprobarán la eficacia de dedicarle tiempo a la pronunciación en breve.

La modalidad lingüística que escojamos en la selección de material audio es muy relevante. Al mismo se supedita a los espacios de uso mediato de nuestros estudiantes. ¿Qué van a 'hacer' con el español que aprenden? Es la pregunta clave. Por ejemplo, ¿van a vender medicamentos en México? -> ésa será su modalidad; ¿van a estudiar en Chile? -> ésa será su modalidad; ¿van a implantar unas filiales de su empresa en España? -> ésa es su modalidad. Así sucesivamente; hemos de pensar en la eficacia en función de su uso idiomático, desde sus hipotéticos interlocutores (si cabe la expresión, serán 'benefactores' de tales aprendizajes)

III. 2.1. La L1 como referente mediador hacia L2

Un punto en común entre la lengua origen o materna de nuestros grupo y la lengua de aprendizaje, extranjera en nuestro principal contexto de aprendizaje como docentes (el marroquí, en el *Instituto Cervantes*), era que ambas mantenían una enunciación de carácter fonético; esto es, consciente procurábamos que la pronunciación y la representación gráfica se ajustaban a un paralelismo acústico-gráfico. Este rasgo facilita el paso de las habilidades orales a las destrezas escritas, tanto desde la adquisición como a través del aprendizaje.

Centro Virtual Cervantes

El refuerzo más rentable consistía en favorecer un aprendizaje de los sonidos mediante la asociación entre L1 y L2, como licencia didáctica, con lo que ayudar la intervención principalmente de la memoria y, por su proximidad, servirnos de la percepción, de la atención. Por la calle y en casa, observando la forma de hablar de los niños, siempre queda la duda de si emiten los sonidos de esa forma tan peculiar porque así lo perciben, o si a esto se suma un ensayo y una paulatina adaptación del aparato fonador.

Sea de una forma o de otra, o por combinación de ambos condicionantes de sus destrezas, en las clases de español procuramos un retorno en los entresijos del subconsciente por la adquisición de L1 para propiciar el aprendizaje de la L2 (aunque no solo en este nivel jugáramos con tal 'manipulación' a este nivel lingüístico, sino incluso -como señalamos anteriormente- a través de los recursos didácticos). Cuando un niño reproduce lo percibido es porque ya ha asumido un recorrido cognitivo por el que aprehende su identificación, el alcance de su designación, su recurrencia lingüística en la comunicación.

No se hace preciso que todas y cada una de las palabras sean comprendidas por el aprendiz, procuramos que entre gestos y mímica se favorezca la decodificación e interpretación. Los niños pequeños perciben un grupo de sonidos y no sabrían dividir las palabras, y tardan más de un año en decir algo medianamente con sentido.

Para agilizar este procesamiento del caos sonoro en la fase de aprendizaje inicial, el docente ha de procurar emitir la secuencia sonora con la pausa articulatoria, la vocalización y la pausa que precisa este nivel de aprendizaje. Los gestos y el comportamiento que acompaña a la emisión de enunciados cooperan en la tarea decodificadora del aprendiz. Tenemos la suerte este año de contar con una persona sorda entre el alumnado de Lingüística, para la especialidad de "Audición y Lenguaje"; está suponiendo una espléndida y maravillosa ayuda para este grupo de aula. Con él, con Paco, esa elocuencia de los gestos en la comunicación humana se conforma en el Lenguaje de Signos Español. Invitaría a los profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas a aproximarse su respectivo LS, y en la medida de lo posible, familiarizarse con ese otro código (cfr. ponencias anteriores).

Los contenidos de la comunicación se repiten tantas veces como sea preciso, de muy variadas e ingeniosas maneras, y eso a los niños no les resulta cansado, pues la forma de hablar de un pequeño procede de igual manera. Poco a poco la 'música L2' queda, y poco a poco ellos establecerán y configurarán sus pautas de comprensión y expresión, sus estrategias de decodificación y codificación, sus mecanismos en los procesos semasiológicos y onomasiológicos, y de forma análoga a los pasos que siguieren durante la adquisición de L1.

Según lo explicado hasta el momento, queda mostrado que la conjugación de elementos de la comunicación verbal y la comunicación no verbal supone una baza relevante en los comienzos de un aprendizaje idiomático. Los juegos por imitación

Centro Virtual Cervantes

estaban latentes en nuestros pequeños aprendices; asimismo nos apoyamos en estos para propiciar la asimilación como señalara Piaget, y siempre procurando sintonizar con el estadio evolutivo de los niños. Para mejor trabajar la sonoridad y la secuenciación de este ámbito, analizamos la correspondencia entre los sonidos vocálicos y consonánticos, y los gestos con los que pudiéramos asociarlos.

III.2.2. Onomatopeya ¿recreación sin referente?

En la forma de expresión marroquí se producen fuertes saltos entonativos de los agudos a los graves, en un marcado desnivel decreciente (en algunas zonas de Extremadura hemos detectado estas cantinelas de marcada fuerza tonal). En las clases de español con este grupo de niños, percibimos que esa marcada musicalidad solo emerge en situaciones comunicativas con enraizada implicación de las sensaciones y de los sentimientos; es un fenómeno que se produce entre todo hablante que se ubica en otro espacio, aunque quiera expresarse en L2.

La onomatopeya para muchos es una vía de creación de nuevos vocablos, para otros supone solo una reproducción de determinados sonidos existentes en la naturaleza, en la sociedad. Cuando algunos de estos sonidos han quedado recogidos por escrito, se descubre la diversa forma de codificar la música según sea la lengua origen del receptor

IV. Hagamos sonar la batería de recursos

El diseño de las ludo-actividades para interiorizar reflexivamente lo que queremos hacer llegar a nuestro aprendices de Español, -LE o L2-, lo vamos adaptando al tipo de grupo de profesionales de la enseñanza que participa en el curso de metodología. Siempre hemos basado lo simple del sonido, en tanto que abstracto, -el fonema-, sobre una meta de carácter productivo, -por cada alófono-, desde las habilidades lingüísticas en comunicación.

Los sonidos no van y vienen solos en los actos de habla, la carga de intención comunicativa, de parámetros de relevancia e implicaciones, las variables en la decodificación y codificación, -entre otras incidencias previsibles o no-, están siempre presentes. Comencemos por una postal que hemos recogido en diapositiva:

Una secuencia de lúdicas imágenes en juego: interpretar el mensaje de elocuentes onomatopeyas (se trata de una postal sanferminera diseñada por Kukusumusu)

=> Es un pretexto lúdico que ofrece una pauta aproximada de perceptibilidad sonoro y cultural a un tiempo, para trabajar algunos sonidos que imitan el ronquido, el efecto de tragar un líquido, las manifestaciones de júbilo que hacen de estribillo una copla sanferminera, la interjección de socorro emitida por alguien que ha sufrido la cornada de un toro...

ACTAS XLII (AEPE). Oiga NIKIFOROVA. Poesía en clases de español
Centro Virtual Cervantes

Juegos de ejercitación fonológica

=> Desde una propuesta de fonética articulatoria, ayudar a descubrir todas las posibilidades de emitir sonidos con nuestro humilde aparato fonador. Nos podemos servir de algunos de los ejercicios que utilizan los logopedas, y de paso afianzar el conocimiento de esta parte del organismo humano.

Discriminación de interlengua

=> Procuramos facilitar a nuestro alumnado, poco a poco, -con la secuenciación prevista en la secuenciación de objetivos, contenidos-, las similitudes de los sonidos de L1 y L2, al tiempo que marcamos los lugares/ aspectos/ puntos de flexión donde pueden equivocarse, sea porque no exista en su lengua materna o porque se pueda 'viciar' con un sonido similar

Discriminación auditiva

=> En este aspecto, nos servimos de una de las grabaciones preparadas para trabajar la discriminación auditiva. En ella se recoge el sonido de una tos, o un estornudo o el galope de unos caballos en un callejón, o las risas de un grupo jugando a la pelota. Los estudiantes han de descubrirlos y/o imitarlos.

Expresividad mágica: interjección

=> Todo lo que se puede expresar con una sola cadencia sonora, simple como el sonido de una vocal o una consonante aislada, o un sencillo sintagma que engloba una significación cargada de la intencionalidad del interlocutor. Anteriormente hemos mencionado el caso de esa postal con las imágenes y sus respectivas exclamaciones de júbilo, de dolor, de alegría, de la pronunciación de una persona bebida (la postal sanferminera, diseñada por Kukusumusu)

Discriminación articulatoria

=> Se apoya en un par de las estrategias antedichas; descubren la capacidad de emitir sonidos con la conjugación de posiciones de labio o lengua en el paladar, en los dientes, en la zona velar. De la mano del descubrimiento de las onomatopeyas cobra un especial jugo este tipo de juegos de ejercicio y de imitación.

Praxias buco-faciales

=> Se trata de descubrir el apoyo de la expresión buco-facial en el contenido de nuestros mensajes de cara a la decodificación y comprensión de nuestros interlocutores. También pueden hacerse coincidir con habilidades expresivas que desarrolla una persona al trabajar la Lengua de Signos Española, o las que procura un logopeda en su paciente con dificultades en la expresión oral.

ACTAS XLII (AEPE). Oiga NIKIFOROVA. Poesía en clases de español
Centro Virtual Cervantes

Juegos de imitación fonológica

=> A través de mensaje reales o posibles, pasar a intentar mensajes irreales o imposibles como *ortachivirí macoca maracakiki marachibari marú*, o *supercalifrasti disticopialidoso* o cualquier otro juego de trabalenguas, -que contribuyen a transmitir algunas facetas de la cultura por las imágenes que asocia en este juego de dicción

Onomatopeyas de la naturaleza

=> Empezando por imitar el posible diálogo entre dos gorriones que se han de poner de acuerdo para almorzarse el último gusanito que han cazado, pasando por mostrar la imagen del animal que 'maulla', 'muge', 'ladra', 'relincha', 'bala'... cuando se imita tal sonido reproduciéndolo, hasta el cartel con la invitación de entrar por una puerta sólo a quienes sepan "piar", "kakarear"... También cuentan sonidos de la lluvia, del viento mientras una narración de fondo narra la "Competición que un día enfrentó al Sr. Sol y al Sr. Viento"

Juega a dar letras al sonido

=> A cada letra que suene, los alumnos han de buscar la letra con la que se representa, con la vocal que más les guste, -para poderla pronunciar-.

Cuenta-cuentos encadenados

=> La sílaba o vocal con la que termina la frase de una historia será con la que comience esa otra frase, por ejemplo: "_Templando la sopa del plato" – "_Ojeó las últimas noticias sobre ricitos de oro en el bosque encantado" – "ocasión que aprovechó para ponerse al día."...

Palabra-frase en cadena- hominimia/paronimia

=> Siguiendo con la técnica anterior, pero con expresiones cargadas de contenido cultural. Por ejemplo: "Ojo al dato" – "Pato al agua" – "Ala ancha" – "Ancha es Castilla"...

Juegos de silabeo

=> Con el sistema de palmeo, los estudiantes dividen cada una de las palabras que enuncie el docente, o aquél en quien delegue, silabeándolas. Si se trabaja con tarjetas, se puede recrear algún caligrama, o racimos de sílabas hacia la formación de palabras, o aspectos de la morfología en determinadas secuencias enunciativas, cambiando el número, el género en nombre-adjetivo, o la persona en el verbo.

Descubrimiento desde la lectura labio-facial

=> Es el juego de bajar el 'volumen de la voz' hasta el silencio y continuar hablando a intervalos –según manipule el mando del sonido el docente–, y que permite

Centro Virtual Cervantes

a los estudiantes intentar averiguar la porción de mensaje que falta por lo que pueden 'leer'de los labios del 'interlocutor-radio'.

Juegos de doblajes en publicidad

=> Se trata de quitar el volumen de los anuncios publicitarios capturados en DVD de la televisión e intentar reemplazarlo por mensajes improvisados que quepan en los movimientos de dicción del interlocutor.

=> Entre tam-tam se va intentando seguir el juego imitando un verso inicial, se puede conjugar con las habilidades de rima, -aunque sean ripios-; es aconsejable facilitar un visionado de los versolaris vascos para que tengan una idea más clara.

"Sentimiento-onomatopeya"-"Gesto-onomatopeya"

=> Se trata de un juego por parejas, o por dos grupos reducidos que van turnando su intervención. Consiste en imitar estados de ánimo con gestos y asociarlos con los sonidos esperados de ese gesto.

Silabeo, si la veo
(carteles, dorseles, baraja de cartas, dominó, juego del ahorcado...)

=> Es otra manera de materializar el juego antedicho. Los alumnos se pueden colgar dorsales donde aparece escrita una sílaba, y cambiarse de sitio formando palabras reales (por ejemplo sacadas de una bolsa), también intentan trabajar el juego del ahorcado, letra a letra (quizá fuera bueno retomar este juego con otro nombre menos negativo, pues se trabaja desde el castigo o la pena impuesta al que no llega a la meta)

Comportamientos conductuales y avisos coloquiales, muy coloquiales (chasquidos, toses, carraspeo, palmadas, resoplidos, suspiros, ronquidos, caída de objetos)

=> Se trata de asociar la emisión de determinados sonidos con determinados contextos; de ahí, descubrir lo que se puede alcanzar a expresar con una tos, o con un bufido o con un carraspeo...

Ensayo de doblajes para la publicidad, para los avisos...

=> Incorporar los efectos especiales a un anuncio publicitario, por ejemplo, sobre lo fácil que resulta cortar la hierba con una segadora, cómo preparar ese postre que tanto te gusta gracias a una batidora, imitar la forma de arrancar un coche que no tiene el anticongelante adecuado.

laleos, gorjeos y otras experiencias con la capacidad de producir sonidos

Centro Virtual Cervantes

=> Desde la fantasía guiada, procurar retroceder a nuestros alumnos a aquellos tiempos en los que sólo se podían comunicar con esos laleos, gorgeos, u otros verbalismos. Con ello expresar su imperativo de cubrir las primeras necesidades.

V. Conclusión

Nuestra conducta como docentes ha de ser la de perennes aprendices, siempre en descubrimiento por la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje. A este nivel fonético-fonológico, con tolerancia muy próxima a cero, hemos de procurar que nuestra conducta sea la más adecuada para llevarnos y llevarles al éxito en cada situación (conjugando las habilidades intelectuales con las imbricaciones de la inteligencia emocional).

El saber es algo, el saber ser es un paso adelante mayor, y no olvidemos que, al mismo tiempo, el saber hacer es el fruto maduro de todos los aprendizajes.

Sonidos sin cuento,

sonidos con cuento

La vida es juego y con el juego se olvida del riesgo y se disfruta del intento, aunque sea fallido. Probémoslo, trabajemos jugando a pronunciar percibiendo y percibir lo que pronunciamos, para mejorar nuestra producción en secuencia.

Centro Virtual Cervantes