ALGUNAS UTILIZACIONES DIDACTICAS DE LOS LABORATORIOS DE LENGUAS

R. EZQUERRA
Universidad de Besançon

1. Introducción.

Entre los nuevos medios que la técnica ha puesto en manos del profesor de lenguas, el laboratorio es quizás el que más esperanzas ha suscitado, y también más decepciones, el que más realizaciones prácticas ha originado, y el que más malentendidos ha producido.

Parte de estas decepciones y de estos malentendidos tienen su origen en un falso planteamiento de los problemas de la didáctica de una lengua, originado a su vez por ciertos errores de perspectiva respecto al análisis mismo del fenómeno lingüístico. Otras decepciones, y otros malentendidos existen, todo hay que decirlo, a causa de la solución, falsa, adoptada en ciertos casos, de poner en las manos de profesores, mal o nada preparados para ello, una máquina que requiere, como todas las máquinas, una técnica muy concreta de utilización, no improvisable. Diríamos más, el pleno dominio de la máquina "laboratorio de lenguas" requiere no solamente una técnica, sino cierta formación teórica en el plano de la lingüística aplicada, sin la cual el utilizador corre el riesgo de repetirse hasta el infinito, para acabar convirtiéndose en un autómata al servicio de la máquina, en lugar de utilizar a ésta como herramienta de su actividad creadora.

Después de lo dicho, a nadie extrañará nuestro concepto del laboratorio, a saber; una utilísima herramienta para el profesor de lenguas, que puede ayudarle eficazmente en su labor, evitándole algunas de las tareas más pesadas, un auxiliar que refuerza su labor en ciertos aspectos del complejo fenómeno de aprendizaje de una lengua, pero en ningún caso una panacea, ni mucho menos algo que puede "reemplazar" al profesor, ni siquiera en una mínima parcela de su actividad creadora, constantemente necesaria. Tampoco hay que olvidar que el laboratorio de lenguas es algo que ha entrado en nuestras aulas de la mano de teorías lingüísticas basadas en una descripción estructuralista de las lenguas, teorías que hoy están muy en entredicho. Francamente, pensamos que hoy todavía no podemos decir si el laboratorio de lenguas sobrevivirá a las teorías lingüísticas antes citadas. Dicho de otra forma, no sabemos si el laboratorio encontrará su puesto cuando los nuevos métodos, hoy en fase teórica, basados en una descripción generativista de la lengua, y en los universales del lenguaje, hayan visto la luz. Hablando de estas investigaciones, en

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

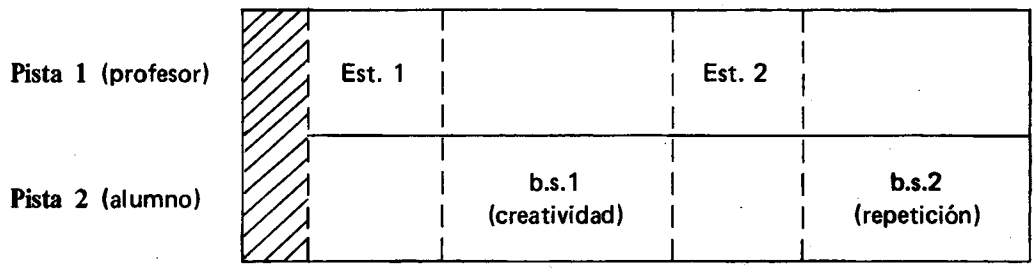
lo que respecta al español, naturalmente, no podemos pasar por alto al programa PACEFI, en curso de realización, desde hace algunos años, y dirigido por el prof. BOREL, de Neuchâtel, hecho, a nuestro juicio, fundamental en el quehacer actual de la lingüística aplicada española.

Pero mientras tanto, mientras estas, y otras, investigaciones teóricas dan sus frutos, pensamos, con nuestro amigo A. Barrera Vidal, profesor en la Universidad de Trier, que un planteamiento de tipo estructuralista de la lengua, puede seguir dando numerosos frutos, a condición de que sepamos tener la suficiente modestia para poner constantemente todo en tela de juicio.

Aunque en el laboratorio de lenguas pueden realizarse actos pedagógicos de muy diversa índole, nos parece que su utilización está plenamente justificada en dos momentos, el del aprendizaje del nivel fonético y fonológico de la lengua, y el del aprendizaje del nivel gramatical de la lengua. En otros momentos, como la escucha de textos, música, conferencias, o el aspecto "civilización" en general, la utilización del laboratorio está mucho menos justificada. En estos casos, y según la importancia que se le quiera dar al "ruido", lo mejor será utilizar un simple magnetófono, de buena calidad, o una sala de escucha con auriculares individuales.

Respecto al tipo de material utilizable, aunque, naturalmente, según las necesidades éste puede cambiar mucho de características, la experiencia nos ha demostrado que cuanto más simple es el laboratorio, en funcionamiento y en concepción, menos problemas planteará su empleo. Para el resto del artículo, supondremos que utilizamos un laboratorio simple, con pupitre y cabinas. Desde el pupitre habrá posibilidad de entrar en comunicación (escucha o conversación) con cada cabina, y de grabar en una o varias cabinas el texto seleccionado por el profesor. Las cabinas tendrán magnetófonos de tipo bipista, con una pista profesor, utilizable únicamente desde la cabina, y una pista alumno, utilizable directamente por éste. El alumno podrá, pues, efectuar las operaciones que desee en la pista 2, pero no podrá nunca modificar el contenido de la pista 1.

Si consideramos un ejercicio tipo, con un estímulo, seguido de respuesta creativa, y segundo estímulo, o refuerzo (buena respuesta), seguido de repetición, el principio del sistema pedagógico bipista puede esquematizarse como sigue:



Sobre el tiempo necesario para el intervalo blanco sonoro que sigue a los estímulos, no hay unanimidad entre los diferentes autores de grabaciones para los laboratorios de lengua, pero muchos de ellos piensan que lo mejor es una vez y media la duración del estímulo. De todas formas, la duración de este período de tiempo depende también de la dificultad que no debe de ser muy importante si queremos que el laboratorio cumpla plenamente con su función.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

Vamos, pues, a ver, a nivel fonético-fonológico primero, y a nivel gramatical más tarde, cómo se puede, de manera práctica, utilizar el laboratorio.

2. Fonética y Fonología.

Lo que pretendemos con este trabajo es dar una serie de indicaciones prácticas y concretas a los profesores de español que se encuentran ante la posibilidad de utilizar un laboratorio de lenguas. No trazaremos, pues, una historia de los diferentes métodos de corrección fonética, ni haremos su crítica, pero sí citaremos algunas obras de fácil acceso, en las que los interesados podrán encontrar elementos de respuesta a las preguntas que puedan formularse, en lo referente a lo enunciado más arriba.

Una obra fundamental para el conocimiento de los diferentes métodos históricamente utilizados para la corrección fonética, es el libro de R. Renard: *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.*[1] En esta obra se exponen y se critican los diferentes métodos de corrección fonética posibles, con laboratorio y sin laboratorio. Este trabajo constituye un hito muy importante en la historia de la corrección fonética, pero, a mi juicio se le puede hacer un pequeño reproche: el de hacer una crítica demasiado severa de todos los métodos de corrección anteriores al verbo-tonal, cuando la experiencia demuestra que se pueden obtener buenos resultados con métodos de corrección no basados en la óptica verbo-tonalista. Más adelante hablaremos del sistema verbo-tonal.

Una obra ya clásica sobre los laboratorios de lenguas y su aplicación a la corrección fonética es: *Laboratoire de langues et correction phonétique,*[2] de P. R. Léon, antiguo colaborador del Centro de Lingüística Aplicada de Besançon. En su obra, Léon se centra en el estudio de los métodos de corrección propios del laboratorio, por lo que, aún hoy, sigue constituyendo una fuente de datos de primera importancia.

También se encontrarán indicaciones interesantes en cuanto a las posibilidades de utilización del laboratorio, no sólo en fonética, en la obra de Sylvia Tassara: *Técnicas modernas en la enseñanza de lenguas extranjeras,*[3] muy útil para tomar contacto con la lingüística aplicada en general.

Naturalmente, toda metodología de la corrección fonética en el laboratorio de lenguas ha de partir de una descripción teórica lo más completa posible de la lengua 1, en nuestro caso el español, y de un estudio comparativo de los sistemas de la lengua 1 y de la lengua 2, así como del sistema de faltas, que no corresponde siempre a lo previsible.

La descripción fundamental del español a nivel fonético, aunque algo anticuada en su lenguaje, sigue siendo el *Manual de Pronunciación Española,* de Navarro Tomás.[4] Como estudio comparativo, a nivel fonético, del español y del francés, aunque algo superficial, es útil la obra de G. Brun: *La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.*[5] Un estudio comparativo importante, con el inglés como lengua 2, es el

1 RENARD, R.: *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique.* París, Didier. 1971.
2 LEON, P. R.: *Laboratoire de langues et correction phonétique.* París, Didier. 1971.
3 TASSARA, S.: *Técnicas modernas en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Barcelona, Buenos Aires, Ed. Ferma. 1967.
4 NAVARRO TOMAS, T.: *Manual de Pronunciación Española.* Madrid. C.S.I.C. 1963 (11ª edición).
5 BRUN, G.: *La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.* Madrid, Instituto de Cultura Hispánica. (OFINES). 1966.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

Curso de fonética y fonología españolas, de Quilis y Fernández.[6] En cuanto al establecimiento del sistema de faltas, existe un importante estudio, por desgracia todavía no publicado, realizado por Margarita Zielinski, de la Universidad de Murcia. Aunque el estudio de la profesora Zielinski plantea el problema inverso al nuestro, es decir, lengua 1 español y lengua 2 francés, su método de investigación puede servir de modelo para un estudio semejante en el sentido que nos ocupa a nosotros, profesores de español como lengua extranjera. Un breve resumen de algunos de los aspectos del trabajo de M. Zielinski, se encuentra publicado por el Ministerio Español de Educación.[7]

Volviendo a nuestro problema inicial, trataremos, a continuación, de enunciar los diferentes métodos de corrección fonética realizables en un laboratorio, empezando por los más simples.

2.1. Ejercicios de identificación fonológica.

Al contrario de lo que algunos autores piensan, nosotros creemos que la primera actividad que se debe de requerir de un individuo que se enfrenta con una nueva lengua, es aprender a discriminar los diferentes sonidos de ella. No hay, pues, que empezar por repeticiones de palabras o sonidos de la lengua 2, sino por sensibilizar el oído a estos nuevos sonidos. Dicho con otras palabras, pensamos que primero el alumno debe hacer una serie de ejercicios que le permitan captar, de manera práctica, el sistema fonológico de la nueva lengua, con su conjunto de oposiciones pertinentes. No queremos decir que los primeros ejercicios de fonética sean suficientes para formar en el espíritu del alumno una imagen fonológica de la lengua 2. Naturalmente, se necesitará una parte importante del aprendizaje antes de que esta imagen fonológica esté completamente formada y sea estable, pero lo que sí afirmamos es que este choque, constituido por las primeras horas de contacto con la lengua, debe efectuarse con algo que dé una imagen fonológica de la lengua, y no con ejercicios meramente fonéticos, necesarios, pero no al principio.

Entre los varios tipos posibles de ejercicios fonológicos, uno que permite esta toma de contacto con la lengua 2, sin actividad oral por parte del alumno, lo que centra el problema en el reconocimiento de los sonidos, es el de la discriminación gráfica por parte del alumno.

2.1.1. *Entonación.*

Uno de los hechos fonológicos más importantes en todas las lenguas es, como sabemos, el de la entonación. Pensamos que es sumamente útil, desde el principio, hacer tomar conciencia al alumno principiante de que, en español, existen varios esquemas entonativos diferentes. Si los alumnos son de lengua francesa, no será necesario insistir mucho en este aspecto del problema, ya que en seguida captarán en qué consiste la diferencia entre, por ejemplo, una afirmación y una pregunta.

Prácticamente, los ejercicios podrían presentarse de la forma siguiente:

Primero un enunciado, en francés (o inglés, o alemán...), ya que se trata de alumnos debutantes que no pueden, todavía, comprender el español. Este enunciado puede ser del

[6] QUILIS - FERNANDEZ: *Curso de fonética y fonología españolas.* Madrid, C.S.I.C. 1969.

[7] ZIELINSKI, M.: *Investigaciones sobre medios audiovisuales en la enseñanza del francés.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (CENIDE). 1973.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS I
Centro Virtual Cervantes

tipo: "Vous allez écouter des mots et des phrases qui ne se différencient que par leurs schémas intonatifs. Vous entendrez des groupes de deux mots ou phrases. Si ces mots, ou ces phrases, vous paraissent identiques, vous cocherez le carreau correspondant de gauche, et s'ils vous semblent différents, vous cocherez celui de droite". A continuación, el alumno oye grupos como los siguientes:

- Groupe nº 1: si ¿si?
- Groupe nº 2: no ¿no?
- Groupe nº 3: si si
- Groupe nº 4: adonde ¿adónde?
- Groupe nº 5: no no
- Etc.

El soporte gráfico está constituido por una hoja de papel en la que el alumno ve los signos siguientes:

	=	≠
– Groupe nº 1		
– Groupe nº 2		
– Groupe nº 3		
– Groupe nº 4		
– Groupe nº 5		

En este tipo de ejercicios, es importante que el alumno oiga antes de cada par las palabras "Groupe numéro un", "Groupe numéro 2", etc., pues en caso contrario se añadiría al ejercicio una dificultad inútil por ser extralingüística. Otra observación importante es que este tipo de ejercicios no son utilizables como "tests" de percepción del alumno, pues el margen de error es demasiado importante, debido al sistema de respuesta binario, con lo que las leyes del azar modifican los resultados.

A continuación damos algunos modelos para construir ejercicios del tipo que nos ocupa ahora:

- sí / si..... / ¿si?
- sí, vienes / si vienes..... / ¿si vienes?
- él / el / ¿él?
- ¡voy! / voy (..) / ¿voy?
- ¡vienen! / vienen.. / ¿vienen?
- hace frío / ¿hace frío?
- está libre / ¿está libre?

Se encontrarán muchos más modelos de los diferentes esquemas entonativos del español en la obra de Navarro Tomás: *Manual de entonación española* (no confundir con el *Manual de pronunciación*). También se encontrarán esquemas, aunque nada nuevo aportan con relación a Navarro Tomás, en los trabajos de V. Lamíquiz y de Serralta y Tusón.[8]

[8] LAMIQUIZ, V.: *Nociones elementales de fonética, fonología y ortofonía españolas para franceses.* París, Ediciones Hispanoamericanas. 1967.
SERRALTA-TUSON: *Phonétique espagnole pratique.* Institut Hispanique, Université de Toulouse. 1970.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

2.1.2. *Acentos.*

Todos sabemos la importancia que, para la significación, tiene el acento de intensidad en español, más exactamente, su emplazamiento o posición en la palabra o el grupo fónico, con lo que una o varias sílabas quedan marcadas con relación a las demás.

Sobre el mismo modelo que los ejercicios del tipo expuesto anteriormente, se pueden, y deben, construir ejercicios con grupos como los siguientes:

- llamo / llamó
- término / termino / terminó
- cántara / cantara / cantará
- ánimo / animo / animó
- hecho / echó
- cobre / cobré
- etc.

A partir de estas series, con diferente emplazamiento del acento de intensidad, podemos, también, construir ejercicios del tipo siguiente: "Vous allez entendre des groupes de trois mots. Un des trois mots est différent des deux autres. Cochez le carreau correspondant au mot différent".

- Groupe nº 1: pase, pase, pasé
- Groupe nº 2: llamó, llamo, llamó
- Groupe nº 3: maté, mate, mate
- etc.

El alumno, en este caso, tiene ante los ojos un sistema parecido al anterior, pero con tres columnas en lugar de dos:

	mot 1	mot 2	mot 3
– Groupe 1			
– Groupe 2			
– Groupe 3			

Hay varias formas de trabajo posibles, con estos ejercicios, en el laboratorio. Lo que nos parece aconsejable es que el alumno los haga dos veces consecutivas, con una hoja de resultados cada vez, y que, tras comparar los dos resultados, si hay diferencias, repita el ejercicio por tercera vez, parando la cinta y volviendo atrás, durante esta tercera vez, cuando haya dudas.

Para fijar las ideas, en lo que sigue, llamaremos "ejercicios de discriminación a dos columnas" a los descritos en el párrafo 2.1.1, y "ejercicios de discriminación a tres columnas" a los descritos en el párrafo 2.1.2.

2.1.3. *Sonidos.*

Entre las numerosas oposiciones fonológicas del español que no existen en francés.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS I
Centro Virtual Cervantes

algunas son más difíciles de captar que otras para el oído francés. Otras oposiciones, aun existiendo en francés, plantean dificultades al alumno de lengua francesa que aprende el español, sin duda a causa de un contexto fónico (sonidos, entonación, ritmo) diferente. Lo que decimos con relación al francés es válido para las otras lenguas 1.

El problema es que todavía no se ha realizado ningún estudio comparativo de conjunto, por lo menos entre el francés y el español, que permita decir con cierta seguridad cuáles son las oposiciones fonológicas, a nivel de los sonidos, difíciles de captar para un alumno de lengua no española. Ante la ausencia de tal estudio, proponemos una serie de oposiciones que la experiencia nos ha revelado como útiles de practicar para el alumno de habla francesa. Con cada oposición propuesta, damos algunos ejemplos reales:

- f / θ : finca/Cinca, fumo/zumo, café/cacé, foco/zoco
- f / s : filo/silo, fumo/sumo, fin/sin, gafa/gasa
- l / n : nado/lado, mano/malo, tina/tila, sana/sala
- l / r : ala/ara, pelo/pero, dale/dare, mulo/muro
- l / r̄ : lavo/rabo, celo/cerro, lata/rata, lío/río
- r / r̄ : pera/perra, ahora/ahorra, mira/mirra
- θ / s : cima/sima, zeta/seta, ceda/seda, maza/masa
- t / θ : mota/moza, tinta/cinta, altar/alzar, ratón/razón
- t / d : cada/cata, modo/moto, día/tía, denso/tenso
- d / θ : cada/caza, lado/lazo, caldo/calzo, crudo/cruzo
- x / r̄ : bajo/barro, judo/rudo, faja/farra, cejo/cerro
- x / r : ceja/cera, ojo/oro, madeja/madera, ajar/arar
- r / d : mora/moda, ira/ida, muro/mudo, cera/ceda
- g / r : hago/aro, jugar/jurar, miga/mira, fuego/fuero
- g / r̄ : gota/rota, paga/parra, miga/mirra, guía/ría
- k / x : vaca/baja, finca/finja, curo/juro, cota/jota
- g / x : digo/dijo, paga/paja, gota/jota, garra/jarra

Todas estas oposiciones comprenden, por lo menos, un sonido que plantea problemas a los francohablantes. En el caso de la oposición t/d, se notará mayor dificultad para distinguir a [t] de [d] que para distinguir a [t] de [δ], lo que parece lógico si se tiene en cuenta que en el segundo caso las diferencias son mayores.

Con estas series se pueden elaborar ejercicios de los dos tipos ya definidos, es decir, "ejercicios de discriminación a dos columnas" y "ejercicios de discriminación a tres columnas", pero, además se pueden elaborar un tercer tipo de ejercicios de discriminación sin actividad oral del alumno.

Serán ejercicios del tipo:"Vous allez entendre des mots qui comportent soit le son [x] de ajo, jamón; soit le son [r] de aro, coro. Dans chaque cas vous cocherez le carreau correspondant".

- Mot nº 1 bajo
- Mot nº 2 mira
- Mot nº 3 caro
- etc.

El alumno tiene ante él el esquema siguiente:

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS
Centro Virtual Cervantes

	/x/	/r/
Mot 1		
Mot 2		
Mot 3		

A estos ejercicios los denominaremos "ejercicios de reconocimiento de fonemas".

2.2. Ejercicios fonológicos activos.

Esta segunda clase de ejercicios corresponde a un estado más avanzado del aprendizaje. Los estímulos sonoros pueden ser los mismos que en los ejercicios de 2.1, por lo que no los repetiremos, pero la utilización de estos estímulos es totalmente distinta.

Tanto en los ejercicios de entonación, como en los de acentos o sonidos, se trata de una actividad audio-oral. El alumno, que ya ha captado y conoce las principales oposiciones fonológicas del español debe de realizarlas a su vez, escuchando luego las diferencias entre su realización y el modelo, y procurando mejorar la primera. El esquema sonoro utilizado ahora será, pues, el enunciado más arriba, reducido a un estímulo y un silencio.

En el caso de unidades cortas, palabras o frases muy cortas, dos o tres términos de las oposiciones pueden formar parte del estímulo, es decir:

- hago - aro - b. s.
- amo - amó - b. s.
- cántara - cantara - cantará - b. s.
- ¿si? - si - b. s.

En caso de tratarse de unidades más largas, para evitar dificultades de memoria, se grabará una unidad por estímulo, como, por ejemplo:

- pasaron por Barcelona - b. s.
- ¿pasaron por Barcelona? - b. s.
- etc.

Como ejercicios audio-orales, estos ejercicios no llevan soporte visual alguno. En el laboratorio, trataremos de crear los mecanismos de discriminación auditiva, los de fonación, y una relación estrecha e inmediata entre la discriminación auditiva y la fonación, todo ello sin pasar por el intermediario que constituiría la ortografía. En efecto, todos sabemos, y la experiencia lo demuestra, que si ponemos a un alumno de habla no española ante el sistema ortográfico español, se crea un fenómeno de transferencia negativa, por el cual el alumno asocia inconscientemente un conjunto de actos articulatorios a un signo gráfico determinado. El problema estriba en que dicho conjunto de actos articulatorios pertenecen al sistema de la lengua 1 (materna), mientras que el signo gráfico pertenece al sistema de la lengua 2, por lo tanto, en muchos casos, la relación es falsa. Este grave impedimento será evitado con ejercicios estrictamente audio-orales.

Esto no significa que condenemos la enseñanza de la escritura, que sigue siendo un

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

medio privilegiado de comunicación, lo que afirmamos es que se trata de problemas distintos, y que deben de situarse en momentos diferentes del aprendizaje. Primero una audición correcta, luego la fonación y la relación inmediata audición-fonación, y más tarde representación gráfica del sistema fonético, ya asimilado, de la lengua.

En cuanto a una eventual transcripción fonética, aunque su utilidad está demostrada en el caso de otras lenguas, por ejemplo el francés lengua extranjera, no creemos que en español, cuya ortografía ha seguido, desde mucho más cerca, la evolución de la lengua hablada, esta utilización pudiera facilitar la asimilación del sistema fonológico.

2.3. Ejercicios de perfeccionamiento fonético.

Los ejercicios que describiremos en este párrafo deben utilizarse al mismo tiempo que los ejercicios del párrafo anterior.

En efecto, a nuestro parecer, la asimilación de un sonido extranjero por parte del alumno implica, por lo menos, dos cosas fundamentales:

- una audición correcta del sonido, en el sentido fonológico de la palabra audición, es decir, captar las oposiciones de las que forma parte, dentro del sistema fonológico;
- una audición y una reproducción correctas, desde el punto de vista fonético, es decir, en todas las posiciones posibles, asociado a diferentes sonidos, con acento de intensidad en la sílaba o no, con entonaciones diferentes, y con elemento vocálico asociado grave o agudo.

El primer aspecto de la cuestión será tratado por los ejercicios del párrafo 2.1, y, en parte, también por los del 2.2. El segundo aspecto, será tratado por los ejercicios que vamos a describir a continuación, más, en parte, por los del párrafo 2.2.

La utilización conjunta de estos ejercicios se podrá hacer, pues, de la forma siguiente: primero se trabajará el sonido en cuestión mediante los ejercicios de perfeccionamiento fonético, y luego se trabajarán las oposiciones importantes de que este sonido forma parte, mediante los ejercicios correspondientes al sonido, entre los fonológicos activos.

En estos ejercicios, que como los anteriores no utilizan ningún soporte gráfico, se emplearán listas de palabras o de grupos sonoros cortos, en los que un sonido dado será presentado, primero en las posiciones más favorables de perceptibilidad y de articulación, para presentarlo luego en otras menos favorables. El sistema de grabación es el mismo que el anteriormente citado, es decir, un estímulo seguido de silencio.

Para confeccionar estas listas de palabras o de grupos fónicos, se encontrarán numerosos modelos en la ya citada obra de Navarro Tomás, y también en una *Antología de Textos Fonéticos* de Mª Josefa Canellada.[9]

De nuevo, por falta de estudios completos sobre la perceptibilidad y la articulación de los sonidos españoles por los alumnos de lengua francesa, no podemos dar indicaciones definitivas en cuanto a la conveniencia de insistir sobre tal o cual sonido. No obstante, la experiencia demuestra ciertas cosas. Por ejemplo, no parece inútil dar un repaso general

[9] CANELLADA, M. J.: *Antología de textos fonéticos.* Madrid, Gredos. 1965.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS I
Centro Virtual Cervantes

a prácticamente todos los sonidos españoles, pues, como se deduce de lo indicado anteriormente, un sonido nunca se presenta, en la realidad, aislado, sino en un contexto fonético determinado, con un entorno que modifica sus condiciones de articulación y de percepción. Por lo tanto, muchos de los sonidos españoles que también existen en francés pueden presentarse en nuestra lengua en entornos fonéticos muy diferentes de los entornos fonéticos habituales en francés, siendo esto, a veces, razón suficiente para cierta desorientación del alumno, que hay que disipar.

Además de esta visión general de todos los sonidos españoles, será necesario insistir mucho más con sonidos particularmente difíciles de percibir y reproducir por nuestros alumnos. Son los sonidos siguientes, conocidos por todos nuestros colegas, profesores de español en Francia:

- Las variantes fricativas de los fonemas /b/, /d/ y /g/.
- El sonido [x], particularmente difícil en posición no inicial, cuando va precedido por un sonido anterior (vibrante, vocal aguda, etc.).
- Los sonidos vibrantes [r] y [$\overline{r}$], sobre todo en ciertas posiciones, como la inicial para [$\overline{r}$].
- Los sonidos [θ] y [s] aunque, en realidad, si eliminamos el recurso a la ortografía, no presentan dificultades particulares. También el sonido [ĉ] puede dar lugar a cierta sonorización, como [s].

Otros sonidos, como por ejemplo [l], que no ofrecen dificultades por sí mismos, pueden ofrecerlas a nivel fonológico, como por ejemplo, en este caso, la oposición /l/—/d/ y /l/—/r/. Estos problemas serán, pues, estudiados paralelamente en los ejercicios fonológicos.

2.4. Aportaciones del sistema verbotonal.

Las únicas publicaciones que, hoy por hoy, pueden servirnos de referencia en lo que concierne al método verbotonal, fueron elaboradas con vistas al aprendizaje del francés como lengua extranjera[10], por lo que su utilización en sentido inverso es poco menos que imposible. No obstante, algunos de los principios generales enunciados por los autores de estos trabajos pueden orientarnos para la elaboración de nuestros ejercicios de laboratorio. Estos principios, extraídos de las obras citadas, son los siguientes:

- Respeto del ritmo y de la entonación. No presentar nunca un sonido aislado, utilizar siempre segmentos reales de la lengua, con su ritmo y entonación propios.
- Hacer la corrección no de forma abstracta y universal, sino a partir de las faltas del alumno. Por ejemplo, si el fonema /d/ es realizado por el alumno de forma demasiado tensa, hay que presentarlo en posiciones en la que es normalmente fricativo, como la posición intervocálica, pero si, al contrario, es realizado siempre como la variante fricativa, presentarlo en posiciones en las que normalmente es oclusivo, como la inicial absoluta. Si es necesario, se exagerará el fenómeno.
- Utilización de la curva entonativa y del entorno fonético para presentar el

[10] RENARD, R.: *op. cit.*
VULETIC, B.: *La correction phonétique par le système verbo-tonal* en "Revue de Phonétique Appliquée" núm. 1. Mons, Centre Universitaire de l'Etat. 1965.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

sonido en la posición más favorable, y pasar de lo favorable a lo desfavorable.

La aplicación de estos principios generales, más ciertas indicaciones técnicas comunicadas por las obras citadas, para corregir la tendencia de los alumnos de habla francesa a producir [b], [d] y [g] oclusivos en lugar de [β], [δ] y [γ] fricativos, es la siguiente: como las variantes fricativas son menos tensas que las oclusivas, trataremos de equilibrar la falta que consiste en comunicar una tensión demasiado fuerte al fonema. Para disminuir esta tensión, podemos;

- Presentarlo en posición de inflexión descendente, favorable a la relajación de la tensión articulatoria, como por ejemplo en: No tengo nada; Gaseosa helada; Vamos a la vega de Granada; etc. Se podría conseguir lo contrario, por ejemplo colocando el fonema al principio de los grupos fónicos, o al final, en frases interrogativas, como ¿No sabes cuándo?
- Presentarlo en posiciones favorables a la relajación. Las más favorables en español son la posición intervocálica y la posición final.
- El rasgo fonético-acústico "grave", aumenta en el sentido [t] → [d] → [δ], podemos, pues, acentuar el rasgo "grave" en el fonema /d/ creando un contexto acústico grave, por las vocales [u] y [o]. Por ejemplo, la palabra "mudo" favorecerá más la relajación que "mide".

Todo esto es, naturalmente, aplicable a los fonemas /b/ y /g/.

2.5. Ritmo.

Como parte del perfeccionamiento fonético del estudiante, deben de efectuarse algunos ejercicios de ritmo y acentuación de los grupos fónicos.

Un tipo de ejercicios que sirven para estos fines, además de perfeccionar la entonación, es el constituido por la adición de grupos fónicos hasta llegar a unidades entonativas completas, como, por ejemplo:

Repita:
- al cine? B.S.
- esta noche al cine? B.S.
- ¿Vienes esta noche al cine? B.S.
- en Granada B.S.
- las vacaciones en Granada B.S.
- Pasé las vacaciones en Granada B.S.
- Etc.

También da buenos resultados la utilización de textos fragmentados, de poesía o de prosa. Estos últimos ejercicios, conviene hacerlos con soporte gráfico, para evitar problemas de memorización inmediata. Como el soporte escrito plantea los problemas de transferencia negativa de que hablamos más arriba, conviene hacer estos ejercicios después de los tipos citados en lo que precede.

Es relativamente fácil, por ejemplo, grabar un poema verso por verso, con un silencio después de cada uno, para que el alumno repita, y compruebe después. Naturalmente, no

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

se trata aquí de enseñar declamación, sino de ejercitar el sentido del ritmo en los grupos largos, por lo que hay que hacer la grabación desde este último punto de vista, sin ampulosidades ni efectos acústicos.

El mismo tipo de ejercicios se puede realizar mediante textos de prosa, por ejemplo ciertos textos de Azorín, que por la longitud de sus frases, y la fisionomía del lenguaje del autor, se prestan bien a esta utilización.

3. Gramática.

La utilización del laboratorio para el aprendizaje de la gramática se hace por un medio fundamental: el de los ejercicios estructurales. No expondremos aquí la problemática general de los ejercicios estructurales, por haber ya expuesto nuestras ideas en una publicación anterior, de acceso relativamente fácil.[11] Por otra parte, otros autores han expuesto ya su punto de vista en publicaciones diversas, a menudo realizadas en Francia.[12]

Nos limitaremos, en unas cuantas líneas, a recordar los principios esenciales que deben regir la confección de ejercicios estructurales para el laboratorio de lenguas.

Todo ejercicio estructural debe de constar de un ejemplo, en el que el alumno debe de comprender la transformación, adición, substitución, etc. que se le exige, seguido de cinco, seis o siete estímulos con los que debe de construir otras tantas respuestas.

Este ejemplo debe de estar precedido, según la utilización que se quiera hacer de los ejercicios, sea por una explicación gramatical de la regla que se quiere practicar, sea por un conjunto de frases que hagan esta regla evidente. Por ejemplo, si queremos enseñar y hacer practicar la regla de formación del femenino regular en español, podemos enunciar dicha regla explícitamente, de forma más o menos tradicional.

Ejercicio número 3: En general, en español, los nombres y adjetivos masculinos terminan en o, como en perro, bueno; y los nombres y adjetivos femeninos terminan en a, como perra y buena. Podremos, pues, pasar de la forma masculina a la forma femenina de estas palabras substituyendo la o final por una a.

Ejemplo

– Juan es bueno, ¿y María? / *Respuesta* María es buena

Comience:

– Manuel es madrileño, ¿y Manuela?

– Etc.

El enunciado puede, por otra parte, decirse en la lengua 1. Pero el mismo ejercicio puede empezar de la forma siguiente:

11 EZQUERRA, R.: *Notas para un análisis formal de los ejercicios estructurales,* en "Español Actual", nº 26. 1974. Madrid, OFINES.

12 BESSE, H.: *Grammaire structurale et exercices structuraux,* en "Voix et Images du CREDIF", vol. nº 6. París, CREDIF.
DELATTRE, G.: *Les différents types d'exercices structuraux,* en "Le Français dans le monde". nº 41. París, 1966.
REQUEDAT, F.: *Les exercices structuraux.* París, Hachette/Larousse. 1969.
DELATTRE, P.: *Les exercices structuraux, pour quoi faire?* París, Hachette. 1971.

Centro Virtual Cervantes

Ejercicio número 3

Escuche: — Manuel es bueno, Manuela es buena.
— Paco es madrileño, y María es madrileña.
— El perro es blanco y la perra es blanca.

Ejemplo:

— Juan es bueno, ¿y María? / *Respuesta:* María es buena

Comience:

— Paco es enfermero, ¿y María?

— Etc.

Personalmente, preferimos este tipo de ejercicio estructural con gramática no explícita.

A cada estímulo, corresponde un silencio correspondiente a la fase de creación, la respuesta, y un segundo silencio correspondiente a la fase de repetición (ver la introducción).

Lo fundamental en los ejercicios de laboratorio de este tipo es que la información comunicada por el conjunto: enunciado más estímulo más indicación (eventual), sea unívoca, es decir que sólo sea posible la construcción de una respuesta correcta. Este principio, tan simple, es, a veces olvidado por ciertos autores, con lo que los ejercicios elaborados resultan inservibles para el laboratorio.

Otro principio fundamental que hay que respetar es el del establecimiento de una progresión gramatical rigurosa. Ningún ejercicio debe de utilizar estructuras, o reglas subyacentes, que no hayan sido introducidas anteriormente. En el caso en que los ejercicios formen parte de un curso de español completo, deben de utilizar el mismo vocabulario de este curso, según la misma progresión.

La última observación será que los ejercicios de laboratorio no deben de ser demasiado fáciles (monotonía y pérdida de la motivación), pero tampoco demasiado difíciles, pues en este último caso serían inoperantes. Aunque la medida de la dificultad total de un ejercicio es, teóricamente, casi imposible (factores subjetivos, necesidad de tener en cuenta lo adquirido anteriormente, etc.) existe un medio objetivo que nos puede dar una idea sobre la dificultad, es el análisis de la complejidad formal del ejercicio. En efecto, todo ejercicio es el resultado de la aplicación de una serie, reducida, de reglas formales. Estas reglas formales y su utilización en el análisis de los ejercicios, han sido estudiadas por nosotros en el artículo citado más arriba, por lo que aquí no iremos más lejos por este camino.

4. Transcripción fonética.

Las dos grandes aplicaciones pedagógicas del laboratorio son, como decíamos al principio, el aprendizaje de la fonética y el de la gramática. Quedan, sin embargo, dos aplicaciones que podríamos calificar de "menores", pero que citamos aquí porque en ciertos casos, como los primeros años de estudios universitarios de español, pueden ser muy útiles. Una de estas dos aplicaciones menores es el aprendizaje de la transcripción fonética, y la segunda, el de la traducción simultánea.

El aprendizaje de la transcripción fonética debe de formar un bloque indivisible, de

Centro Virtual Cervantes

forma que al final de las unidades que forman este bloque, el alumno sepa, con un mínimo esfuerzo de memoria, efectuar cualquier transcripción fonética de un texto español. En estas líneas, propondremos un sistema completo para aprender la transcripción fonética española,[13] en ocho unidades pedagógicas, de unos tres cuartos de hora de trabajo en laboratorio cada una.

Estas unidades se componen de tres tipos de ejercicios, que llamaremos de tipo A, de tipo B y de tipo C. Damos, a continuación, ejemplos de cada uno de ellos:

4.1. Ejercicio tipo A.

El alumno trabaja con el soporte visual siguiente:

	13.1 [g]	13.2 [γ]
Palabra 1		
Palabra 2		
Palabra 3		
Etc.		

y escucha la grabación siguiente: "Fonema nº 13. Puede ser realizado de dos maneras: 13.1, Variante oclusiva. Es el sonido velar oclusivo sonoro de "gato", "rango", "tango", "guerra", "tinglado". Este fonema se realiza de forma oclusiva cuando se encuentra en posición inicial "gato", o después de un sonido nasal "tango". 13.2, En todos los demás casos, este fonema se realiza con el sonido velar fricativo sonoro de "hago", "rogar", "arruga", "colgar".

Ejercicio. Ponga una cruz en el cuadro correspondiente a la realización fonética del fonema 13, que oiga.

- Palabra 1 lengua
- Palabra 2 arruga
- Palabra 3 seguir
- etc., hasta 20 palabras.

Corrección: Repita y corrija:

- Palabra 1 lengua // variante oclusiva // lengua //
- Palabra 2 arruga // variante fricativa // arruga //
- Etc.

4.2. Ejercicio tipo B.

El alumno tiene, como soporte visual, una sola columna de cuadros, y escucha:

[13] Se trata de transcripción fonética a nivel pedagógico para estudiantes de primer año de facultad, por lo tanto, limitada, e insuficiente para especialistas. Por ejemplo, en el caso de los fonemas vocálicos, transcribimos las realizaciones semivocálicas, semiconsonánticas, y una sola realización vocálica, sin tener en cuenta los diferentes grados de abertura, como sabemos, menos importante en español que en otras lenguas, y sin función significativa alguna.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

Ejercicio: Escriba el símbolo fonético correspondiente a la realización del fonema 13 que oiga.

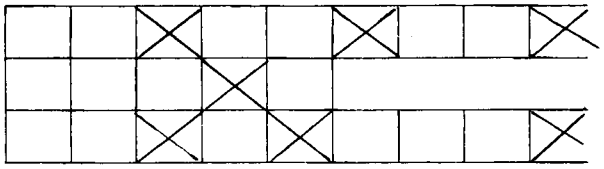
— Palabra 1... etc., con el mismo sistema de corrección.

En la misma unidad, sigue la descripción del sonido [x], cuyo símbolo fonético posee el alumno en el fascículo correspondiente, y otro ejercicio:

4.3. Ejercicio tipo C.

El alumno posee, como soporte visual, 20 líneas como las siguientes:

Palabra 1
Palabra 2
Palabra 3



y escucha la grabación: "Con ayuda de los símbolos fonéticos aprendidos hasta ahora, efectuar la transcripción de las palabras siguientes:

— Palabra 1 garganta
— Palabra 2 águila
— Palabra 3 tinglado".
— Etc.

4.4. Esquema de aprendizaje.

Empleando estos tres tipos de ejercicios, se puede realizar el método siguiente para el aprendizaje de la transcripción fonética:

Unidad 1. Los fonemas vocálicos 1

— Ejercicio 1.1 (tipo A, a tres columnas). Fonema /i/
— Ejercicio 1.2 (tipo B). Fonema /i/
— Ejercicio 1.3 (tipo C). Transcripción con /i,e,a/

Unidad 2. Los fonemas vocálicos 2

— Ejercicio 2.1 (tipo A, a tres columnas). Fonema /u/
— Ejercicio 2.2 (tipo B). Fonema /u/
— Ejercicio 2.3 (tipo C). Transcripción con /o,u/
— Ejercicio 2.4 (tipo C). Transcripción con /i,o,a,o,u/

Unidad 3. Los fonemas consonánticos 1

— Ejercicio 3.1 (tipo C). Transcripción con /i,e,a,o,u,p/
— Ejercicio 3.2 (tipo A). Fonema /b/
— Ejercicio 3.3 (tipo B). Fonema /b/
— Ejercicio 3.4 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f/

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

Unidad 4. Los fonemas consonánticos 2

- Ejercicio 4.1 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t/
- Ejercicio 4.2 (tipo A). Fonema /d/
- Ejercicio 4.3 (tipo B). Fonema /d/
- Ejercicio 4.4 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ/

Unidad 5. Los fonemas consonánticos 3

- Ejercicio 5.1 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ,k/
- Ejercicio 5.2 (tipo A). Fonema /g/
- Ejercicio 5.3 (tipo B). Fonema /g/
- Ejercicio 5.4 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ,k,g,x/

Unidad 6. Los fonemas consonánticos 4 (líquidos)

- Ejercicio 6.1 (tipo A, a tres columnas). Fonema /l/
- Ejercicio 6.2 (tipo B). Fonema /l/
- Ejercicio 6.3 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ,k,g,x,l/
- Ejercicio 6.4 (tipo B). Fonemas /r,r̄/
- Ejercicio 6.5 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ,k,g,x,l,l̬,r,r̄/

Unidad 7. Los fonemas consonánticos 5

- Ejercicio 7.1 (tipo A). Fonema /y/
- Ejercicio 7.2 (tipo B). Fonema /y/
- Ejercicio 7.3 (tipo A). Fonema /s/
- Ejercicio 7.4 (tipo B). Fonema /s/
- Ejercicio 7.5 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ,k,g,x,l,l̬,r,r̄,ĉ,y,s/

Unidad 8. Los fonemas consonánticos 6 (archifonema N)

- Ejercicios 8.1 a 8.6 (tipo B). Archifonema N
- Ejercicio 8.7 (tipo C) con /i,e,a,o,u,p,b,f,t,d,θ,k,g,x,l,l̬,r,r̄,ĉ,y,s,n,m,n̬/

5. Traducción simultánea.

Ciertos laboratorios permiten modificar la pista 1, o pista del modelo, dejando intacta la grabación de la pista 2, o pista del alumno. Si contamos con uno de estos laboratorios, podemos iniciar a nuestros alumnos a los misterios de la traducción simultánea mediante ejercicios de los tipos siguientes:

Al principio, ejercicios en los que los estímulos sean frases cortas en lengua 1, o lengua 2, con silencios correspondientes a la traducción por el alumno, y a la repetición de la traducción correcta, también grabada en la pista 1. Con estos ejercicios se podrán practicar y mecanizar las principales dificultades de la traducción, de sobra conocidas por todos los profesores de español.

Más tarde, se harán los ejercicios de traducción simultánea propiamente dichos. En estos ejercicios, se grabará el texto que hay que traducir en la pista 1, sin interrupción, y el alumno grabará simultáneamente, al escucharlo, la traducción en la pista 2, en condiciones que son prácticamente las condiciones reales en las que actúa el intérprete de congresos

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS L
Centro Virtual Cervantes

y reuniones plurilingües, es decir, con un casco, por el que recibe el "input" en lengua 1, por ejemplo, y con un micrófono que recogerá el "output" en lengua 2.

Una vez que la grabación de la traducción ha sido efectuada en la pista 2, se borrará el texto original de la pista 1, y el estudiante puede corregir su traducción, escuchándola al mismo tiempo que consulta el texto "input" por escrito, o una traducción, también por escrito, efectuada por el profesor.

Esto se puede representar, esquemáticamente, como sigue:

1º Grabación del texto "input"

Pista 1	Antes de nada, deseo la bienvenida a los participantes...
Pista 2	

2º Escucha de la pista 1, y grabación, simultánea, en la pista 2, del texto "output"

Pista 1	Antes de nada, deseo la bienvenida a los participantes...
Pista 2	Avant toute chose, je désire souhaiter la bienvenue...

(En este caso, hay, naturalmente, un desfase entre el texto 1 y el texto 2, que no hemos representado aquí).

3º Borrado del texto "input"

Pista 1	
Pista 2	Avant toute chose, je désire souhaiter la bienvenue...

4º Corrección de la grabación de la pista 2, con relación al texto "input" escrito, o a otra traducción, efectuada por el profesor.

Naturalmente, se deben de preparar muchos ejercicios que, de forma gradual, acerquen al alumno a condiciones similares a las de una traducción simultánea real (caso del ejemplo citado). También habrá que escoger textos del tipo de los que se suelen presentar en la realidad en las conferencias y coloquios internacionales. Lo importante es que el laboratorio puede permitirnos, en este caso, preparar a nuestros estudiantes a una futura profesión, sumamente interesante.

BOLETÍN AEPE Nº14, MARZO 1976. R. EZQUERRA. ALGUNAS UTILIZACIONES DIDÁCTICAS DE LOS I
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes