

Percepción y producción de las róticas en español en estudiantes anglófonos de ELE¹

PABLO M. TAGARRO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

pablobec93@hotmail.es

CARMEN LLANOS TATO

Instituto Cervantes (Leeds)

carmen.llanos@cervantes.es

MIGUEL CUEVAS-ALONSO

Universidade de Vigo

miguel.cuevas@uvigo.gal

REMEDIOS ALBERTO MORALEJO

ALCE Londres

remedios.alberto@educacion.gob.es

Resumen: El objetivo que se persigue en este artículo es reflexionar sobre uno de los aspectos al que cualquier profesional del mundo de ELE debe enfrentarse en algún momento de su carrera profesional: ayudar a sus alumnos a distinguir y pronunciar las principales realizaciones consonánticas róticas del español. Para ello, se ofrece una propuesta didáctica que incluye actividades de preparación, percepción y producción de dichos segmentos fónicos. Estas se han concebido para (grupos de) estudiantes anglófonos que deseen adquirir un nivel de competencia A2.2-B1. Asimismo, los resultados de este estudio abren nuevas líneas de creación de materiales didácticos que bien se circunscriban a otras unidades del inventario fonemático del español bien se centren en estudiantes con otros bagajes lingüísticos.

Palabras clave: competencia fonológica, fonética, oralidad, pronunciación.

¹ Agradecemos a Travis G. Bradley y Dolors Poch Olivé la lectura atenta de una versión preliminar de este artículo. Asimismo, estamos en deuda con la profesora Joana Acha por su ayuda con algunas referencias bibliográficas sobre psicología y con el editor de *Foro ELE*, Carles Navarro Carrascosa, por las sugerencias proporcionadas a lo largo del proceso editorial. Este trabajo ha sido parcialmente realizado gracias a la ayuda del Programa de Consolidación y Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas (ref. ED431C 2021/52). Huelga decir que todos los errores e imprecisiones que puedan persistir son tan solo nuestra responsabilidad. Pablo M. Tagarro quisiera dedicar este trabajo a la memoria del profesor José J. Gómez Asencio, sin cuyo magisterio filológico y dedicación ejemplar en la Universidad de Salamanca nada de esto hubiera sido posible. Pepe, “[h]a sido bueno tenerte de *profesor*” (07/09/2019), ya sabes. Hasta siempre, maestro.

Perception and production of Spanish rhotics in English-speaking students of Spanish as a foreign language

Abstract: The objective pursued in this article is to reflect upon one of the aspects that any professional in the field of Teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) must confront at some point in their professional career: assisting their students in distinguishing and pronouncing the primary rhotic consonantal realizations in Spanish. To achieve this, a didactic proposal is offered for the preparation, perception, and production of these phonemic segments. The activities of the proposal have been designed for English-speaking students aiming to attain a competence level of A2.2-B1. Furthermore, the outcomes of this study open up new avenues for the creation of educational materials, whether focusing on other units within the phonemic inventory of Spanish or catering to students with different linguistic backgrounds.

Key words: phonological competence, phonetics, orality, pronunciation.

1. Introducción

El propósito de este artículo es reflexionar sobre uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes anglófonos de español como lengua extranjera (ELE, de ahora en adelante): distinguir y pronunciar las principales realizaciones consonánticas róticas (también denominadas vibrantes). La realización de dichos fonemas supone un escollo importante para ellos, especialmente articulatorio (*vid.* Solé, 2002), pues no están presentes en su sistema fónico, por lo que es necesario diseñar actividades que les ayuden a solventarlo. La propuesta que presentamos va dirigida a estudiantes adultos anglófonos (a partir de 18 años) que poseen un nivel de dominio de usuario básico de la lengua española, correspondiente al A2 según las especificaciones del MCER, y que desean adquirir un nivel A2.2-B1 para continuar su formación.

Nuestra secuencia didáctica está inspirada en los principios de la teoría sociocultural (*vid.* Bailini y Muñoz Basols, 2021; Fernández Parera y Kissling, 2021; Vygotsky, 1993, 2012, por mencionar algunas referencias), ya que se parte del conocimiento previo y la realidad de los alumnos para ofrecerles el andamiaje necesario a través de la observación, la reflexión, el trabajo colaborativo y el uso de aplicaciones informáticas (*vid.* Boersma y Weenink (2001) para una introducción al programa *Praat*, que será el que se utilice en alguna actividad). Se trata, por tanto, de una propuesta de aprendizaje experiencial en la que van construyendo su conocimiento a través de la interacción con los demás, creando modelos que les sirven de referentes y les ayudan a ir avanzando dentro de su ZDP (i.e., Zona de desarrollo próximo, en inglés *Zone of proximal development*)².

² Este término, originalmente acuñado por Vygotsky, hace referencia a «la distancia existente entre el nivel de desarrollo intelectual potencial y el nivel de desarrollo intelectual real en un niño. El nivel de desarrollo intelectual real [...] es el grado de desarrollo de la capacidad y funciones cognitivas que alcanza un individuo tras haber pasado por ciertas etapas evolutivas anteriores. Se puede establecer mediante baterías de actividades o tareas de dificultad variada, y viene dado en función de los logros del niño de manera individual, esto es, sin la ayuda de un adulto o de otro compañero de capacidades mentales más avanzadas [...]. El nivel de desarrollo intelectual potencial [...] también hace referencia al grado de desarrollo de las capacidades mentales, pero no en función de los logros de carácter individual, sino en cuanto al empleo de las mismas para la resolución de problemas y la realización de actividades en

Este primer apartado del trabajo se ha organizado en dos secciones, a saber: dificultad detectada y breve marco teórico que subyace a dicha problemática.

2. Diagnóstico

2.1. Dificultad detectada

Como ya se ha mencionado, los estudiantes anglófonos tienden a presentar problemas con la articulación y, en menor medida, con la percepción de los sonidos róticos del español (*vid.* Daidone y Darcy, 2014; Face, 2018) y, por este motivo, hemos decidido acotar nuestro trabajo a dichos segmentos. Una breve nota terminológica resulta pertinente porque evitaremos las etiquetas tradicionales de *vibrante simple*, /r/, y *vibrante múltiple*, /r/, ajustándonos a los términos utilizados por la RAE y ASALE de *percusiva* y *vibrante*, respectivamente (*vid.* NGRAE fonética, § 6.8a), terminología ya utilizada en Massone, 1988: 22-27)³. No haremos, sin embargo, uso de estos términos en la propuesta didáctica debido a que no podemos (ni debemos) presuponer conocimientos técnicos sobre fonética española por parte de los alumnos plataforma. Este conocimiento, además, no resulta relevante para los fines didácticos que se persiguen y, por ello, en la secuencia de actividades (*vid.* sección 4) se utilizarán los términos pedagógicamente más transparentes de «erre suave» (representada mediante el símbolo ) y «erre fuerte» (representada mediante el símbolo ) para referirnos a la percusiva y la vibrante respectivamente⁴. En el volumen dedicado a describir la fonética y la fonología de la *Nueva gramática de la lengua española* se conciben las róticas como elementos constitutivos del sistema de las sonantes (también denominadas tradicionalmente vibrantes), junto con las nasales y las laterales. Las sonantes, a diferencia de las consonantes obstruyentes, se definen así porque «en su articulación el aire sale sin fricción ni turbulencia apreciables y las cavidades supraglóticas actúan como caja de resonancia» (NGRAE fonética, § 6.1). Toda la información que se incluye en este epígrafe sobre la descripción acústica y articulatoria de las consonantes róticas procede del volumen de la RAE y ASALE sin dar a cada paso la referencia bibliográfica correspondiente⁵, a no ser que se indique lo contrario (*vid.*

colaboración con un adulto o con otro niño intelectualmente más desarrollado» (DICENLEN, s.v. *Zona de desarrollo próximo*).

³ Algunos autores ocasionalmente asocian la terminología inglesa de *tap* (o *flap*) con la percusiva y *trill* con la vibrante (Carballo García, 1995: 106-107), en sus correspondientes realizaciones alveolares (*vid.* Alfabeto Fonético Internacional). A pesar de utilizar la representación propuesta por la *Nueva gramática de la lengua española* (i.e., /t/ y /r/), no siempre es fácil encontrar una coherencia en los diferentes estudios publicados sobre este tema. En la tesis doctoral de Blecua se puede encontrar una relación de estudios con sus correspondientes representaciones de transcripción (Blecua, 2001: 11-13), tanto aplicados al español como otros de corte tipológico. Véase Hualde (2005: 185-186) para una explicación histórica del contraste percusiva-vibrante.

⁴ El estudio de las consonantes róticas en español no solo se ha abordado desde una perspectiva pedagógica, como la que se adopta aquí, sino que ha propiciado diversas contribuciones que, además de la descripción articulatoria, se han centrado en cuestiones de índole fonológica (*vid.* Gómez Asencio, 1993; Perea Siller, 2022; Veiga Rodríguez, 2023) acústica (*vid.* Blecua, 2005; Blecua y Cicres, 2019; Cicres y Blecua, 2015), diacrónica (*vid.* Blecua y Rost Bagudanch, 2012) o, incluso, judicial (*vid.* Blecua, Cicres y Gil, 2014; García Antuña, 2012).

⁵ Asumimos en este trabajo la descripción fonológica de la NGRAE por ser, en general, la referencia fundamental del profesorado de ELE. Ahora bien, permítasenos recomendar aquí el trabajo de Veiga Rodríguez (2023), en el que se realiza un análisis funcional diferente de estos fonemas que debe ser tenido

Bradley (en prensa) para un estado del arte reciente o la recopilación bibliográfica sobre las consonantes róticas en el sitio web de Joaquim Llisterri⁶).

El sistema de las róticas está compuesto por dos unidades fonológicas, y prueba de ello es el rasgo diferenciador de significado⁷. Los fonemas sirven para distinguir significado, como se puede observar en los numerosos pares mínimos que encontramos en español (*para* o *parra*, *pero* o *perro*, *coro* o *corro*, entre otros; sobre conmutación y su valor probatorio en fonología *vid.* Veiga, 2009), los cuales pueden ser un interesante recurso didáctico para la clase de ELE⁸. Esto es importante porque, en español, /r/ y /r/ se organizan lingüísticamente a nivel fonológico; sin embargo, no se evidencia esta oposición en el sistema fonológico del inglés, que tan solo cuenta con un fonema /r/. No entraremos en este trabajo a considerar las diferentes caracterizaciones fonéticas de las róticas que se pueden dar en las diversas variedades de la lengua inglesa dado el nivel de competencia al que se dirige este artículo. Trabajaremos, por tanto, a nivel fonológico, asumiendo que el fonema /r/ está presente en todas ellas. Recuérdese que «[e]n la definición fonológica, se tendrán en cuenta sólo los rasgos distintivos; en la fonética, todas las características articulatorias (y, en su caso, acústicas) que intervienen en la realización del fonema» (Quilis, 2012: 66). Los estudiantes anglófonos podrían, en consecuencia, llegar a confundir el segmento [r] como un alófono de /r/, dado que la percusiva sería la que, *mutatis mutandis*, más se asemeja articulatoriamente a la retrofleja inglesa⁹. Además, [r] podría confundirse con realizaciones de /t/ y /d/ en posición postónica en inglés americano, entre otras diferencias notables, como la distribución de este elemento, entre esta variedad y el español (*vid.* Face, 2018). Esta variabilidad se incrementa si tenemos en cuenta la totalidad de las variedades del inglés (canadiense, australiano, gibraltareño, indio, etc.).

Según la *NGRAE*, los rasgos distintivos que sirven para separar los fonemas sonantes del resto de segmentos consonánticos que conforman el inventario fonológico del español son [+consonante] y [+sonante], por lo que las róticas se fundamentan en tales rasgos contrastivos. El valor relativo a la sonoridad se distribuye de forma positiva, [+sonoro], porque tanto /r/ como /r/ son segmentos que hacen vibrar las cuerdas vocales a su paso por la cavidad glótica del sistema fonador (Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2004: 168).

en cuenta para la comprensión completa del subsistema líquido del español. Por las características de este trabajo, centrado en la enseñanza de la lengua, no haremos referencia aquí a los archifonemas correspondientes; sirva para esta cuestión Veiga (2009 y 2023).

⁶ Enlace al sitio web: https://labur.eus/listerri_web.

⁷ Se remite al lector al capítulo «Spanish rhotics and the phonetics-phonology interface» en Bradley (2020) para un estudio de las róticas desde la interfaz fonología-fonética y, también, a Veiga Rodríguez (2009 y 2023).

⁸ También es posible encontrar conjuntos mínimos a nivel frástico/sintagmático, como bien muestran los ejemplos *da rocas* – *dar ocas* – *dar rocas* tomados de Bradley (2020: 238).

⁹ Esta cuestión, como bien se puede intuir, es algo ubicuo en las lenguas del mundo y sería aconsejable que el docente conociera el sistema fonológico de la lengua de los estudiantes para plantear, en la medida de lo posible, actividades más eficaces (Poch Olivé, 2004; Tordera Yllescas, 2009; sobre las róticas en diversas lenguas *vid.* Wiese, 2011). Veamos, para ilustrar esta cuestión, dos ejemplos relativos a lenguas asiáticas. En japonés, por ejemplo, solo existe el fonema /r/ en la serie de las líquidas por lo que un estudiante nativo de este idioma tendería a considerar las sonantes /r/, /r/ y /l/ como variantes alofónicas de /r/, mientras que en el inventario fonémico de las líquidas en chino solo existe la /l/, por lo que un estudiante de este origen subsumiría los tres fonemas como variantes de esta (Tordera Yllescas, 2009).

Por su parte, Veiga Rodríguez (2009 y 2023) define fonológicamente la clase de las líquidas con los rasgos [+consonante, +vocálico] (*vid.* también Alarcos Llorach, 1950 en su primera edición; en ediciones sucesivas plantea un análisis diferente), habida cuenta de su situación entre los fonemas vocálicos, caracterizados por ser [-consonante], y los consonánticos, que presentan los rasgos [+consonante, -vocálico]. Frente a las laterales [+continuo], las vibrantes se definen por ser [-continuas] y, en tanto que este autor prueba la redundancia de *sordo/sonoro* en favor de la pareja *tenso/flojo* (Veiga 2009), se diferencian los dos elementos róticos por la tensión: /r/ [+tenso] y /r/ [-tenso]¹⁰. La posición que adopta la lengua, como veremos en el siguiente epígrafe, a la hora de articular estos sonidos hace que se representen los rasgos [+anterior] y [-distribuido] en su geometría. Lo que resulta ciertamente significativo es el rasgo [+/-continuo], que diferencia ambos fonemas:

[L]a pronunciación del segmento percusivo /r/ comporta una pequeña obstrucción a la salida del aire de brevísima duración, por lo que para esta consonante, el rasgo continuo presenta el valor [-continuo] [...] en el caso de la consonante vibrante /r/, se precisa de un apoyo vocálico constante para la realización de sus alófonos y casi no se aprecia interrupción; por ello se le suele asignar el valor [+continuo] a ese mismo rasgo distintivo. (NGRAE fonética, § 6.8c)

Esta postura no está exenta de problemas ya que “la diferencia entre ellos no puede basarse en la continuidad de la salida del aire, puesto que, aunque sea muy breve, sí hay interrupción a la salida del aire en /r/, además esta unidad tiene más similitud con /r/ que con las laterales” (López Gavín, 2015: 209).

Esta misma oposición también suele explicarse, según algunos fonetistas, a través de los rasgos jakobsonianos [+tenso] y [+flojo] (Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2004: 169, también Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007: 143-161; Recasens, 1991). Sobre la base de este haz de oposiciones, la geometría de rasgos distintivos de las consonantes róticas se muestra en la Tabla 1 (*vid.* Clemens, 1985, para el uso de la geometría de rasgos en la teoría fonológica).

Rasgo	Percusiva	Vibrante
Consonante	+	+
Sonante	+	+
Sonoro	+	+
Continuo	-	+
Anterior	+	+
Distribuido	-	-

Tabla 1. Geometría de las róticas. Fuente: adaptado de NGRAE fonética, § 6.8d.

¹⁰ Habría que añadir aquí el archifonema /R/, resultado de la neutralización de [+/-tenso] en posición posnuclear, como segundo elemento de margen prenuclear o en posición inicial de palabra, y el archifonema /R₂/, procedente de la neutralización de toda la clase de las líquidas, también llamado archifonema líquido absoluto, en los grupos consonánticos *tr* y *dr*. Para una explicación más exhaustiva, véase Veiga Rodríguez (2009, 2023).

2.2. Marco teórico

El marco teórico adoptado en el presente trabajo es esencialmente descriptivo, ya que nos restringimos a comprender los rasgos acústicos y articulatorios fundamentales de las consonantes róticas con el fin de aplicarlos en nuestra propuesta didáctica (*vid.* apartado 4). Una de las primeras cuestiones que sería necesario abordar es el controvertido lugar de articulación de las realizaciones de los fonemas róticos, ya que la visión tradicional, que situaba el ápice de la lengua sobre los alvéolos en ambas realizaciones, no parece ser totalmente adecuada. Esto queda patente a través de algunos estudios de corte experimental cuyos resultados «han demostrado que existen diferencias con respecto al lugar de la constricción: la percusiva se realiza en la subzona alveolar, y la vibrante, en la zona postalveolar» (*NGRAE fonética*, § 6.9a), a lo que se debe añadir la notable variabilidad en las realizaciones debida a la influencia del contexto fonético y la coarticulación, a la dimensión dialectal, a la sociolectal, etc. (*vid.* Bradley (en prensa) para una descripción completa). No obstante lo anterior, asumiremos, para fines didácticos, la articulación de ambas unidades como alveolares mediante la intervención de un articulador móvil, el ápice o punta de la lengua, y uno fijo, los alvéolos (Mora y Martínez, 2016: 125; *vid.* corte sagital en Imagen 1). Una de las características articulatorias más reseñables de estos elementos se asocia con las dos fases que se producen en su modo de articulación, como explicaremos a continuación.

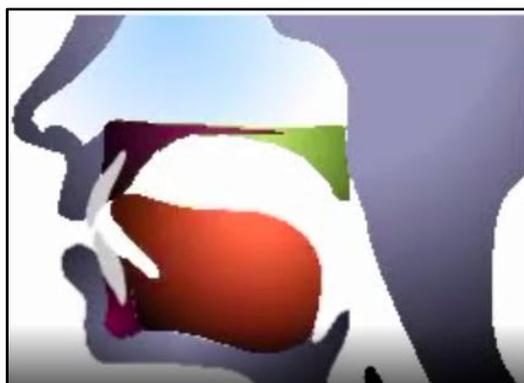


Imagen 1. Corte sagital de las consonantes róticas (percusiva y vibrante). Fuente: adaptado de Sounds of Speech¹¹.

Navarro Tomás (1918) nos ofrece la siguiente caracterización articulatoria de la rótica percusiva:

[L]os bordes laterales de la lengua, apoyándose contra la cara interior y las encías de los molares superiores, cierran la salida del aire por ambos lados del paladar; la punta de la lengua, convenientemente adelgazada, se eleva con gran rapidez reuniéndose al mismo tiempo un poco hacia dentro y tocando con sus bordes, sin detenerse, los alvéolos de los incisivos superiores; este contacto aunque débil y momentáneo, forma, en pronunciación relativamente esmerada, una oclusión completa, después de la cual la lengua pasa a formar la articulación, o bien vuelve [a] su posición de reposo; velo del paladar, cerrado; glotis, sonora. (p. 90)

¹¹ Enlace al sitio web: https://labur.eus/sounds_speech.

Del mismo modo, la articulación de la vibrante se detalla de la siguiente forma en el *Manual de pronunciación española*:

[...] los lados de la lengua cierran, como en la [percusiva], la salida del aire; la punta se encorva hacia arriba, hasta tocar con sus bordes la parte más alta de los alvéolos, tendiendo hacia la mitad posterior de los mismos; el tronco de la lengua se recoge hacia el fondo de la boca; el predorso toma una forma hueca o cóncava. En el mismo instante en que la punta de la lengua toca los alvéolos, es empujada con fuerza hacia fuera por la corriente espiratoria; rápidamente su propia elasticidad le hace volver al punto de contacto; pero de nuevo es empujada hacia fuera con igual impulso, repitiéndose varias veces este mismo movimiento [...] A cada contacto de la lengua con los alvéolos se interrumpe momentáneamente la salida del aire, resultando una serie rapidísima de pequeñas explosiones; velo del paladar, cerrado; glotis, sonora. (Navarro Tomás, 1918: 93)

Tal y como se puede deducir de estas descripciones, en términos generales el modo de articulación de la percusiva se concibe prototípicamente como un único momento de cierre del ápice de la lengua contra los alvéolos, mientras que la vibrante se entiende como una sucesión (limitada) de cierres que puede oscilar entre los dos y los cuatro (podrían darse incluso más en contextos enfáticos), dependiendo del entorno fonético en que se realice el segmento rótico, y duraciones medias que oscilan entre 20-85 ms (*vid.* Bradley, en prensa). De hecho, las róticas constan de dos fases de vibración: la primera de ellas, fase cerrada, «se compone por lo general de un contacto oclusivo rápido» mientras que la segunda, fase abierta, «se compone por un elemento vocálico breve, llamado *esvarabático*¹², que generalmente sigue a la oclusión» (Mora y Martínez, 2015: 125, énfasis en el original). La taxonomía en percusiva y vibrante se podría explicar, relacionando el rasgo distintivo [+/- continuo] mencionado antes, aludiendo a que «en la primera de estas fases el contacto oclusivo puede ser simple o múltiple» (Mora y Martínez, 2015: 126). De hecho, el propio carácter vibratorio de estos fonemas se caracteriza, desde un punto de vista acústico, «por las breves interrupciones de la energía que forman pequeñas oclusivas que llevan hasta barra de explosión» (Martínez Celdrán, 1998: 94).

La diferencia en el número de vibraciones que se acaba de mencionar se puede también observar, como no podía ser de otra manera, en los correspondientes espectrogramas¹³. Las Imágenes 2 y 3 muestran, respectivamente, los correspondientes a las realizaciones ['a.ra] y ['a.ra]. En ambos casos, los blancos del espectrograma se corresponden con las fases de cierre o silencio y las zonas de abertura aparecen como formantes vocálicos de breve duración. La articulación de la percusiva muestra un solo momento de cierre que

¹² Hay que tener especial cautela a la hora de utilizar espectrogramas como recurso didáctico, sobre todo en los niveles básicos, porque el elemento *esvarabático* (i.e., segmento vocálico breve) «puede no llegar a distinguirse [...] cuando la vibrante simple o múltiple está en posición intervocálica debido a que la altura de sus formantes puede coincidir con la altura de los formantes de la vocal siguiente» (Mora y Martínez, 2015: 130).

¹³ Además de las dos articulaciones tradicionales, se podría también postular una serie de variantes fricativas y aproximantes de las róticas que se caracterizan por prescindir de la primera fase de cierre (o silencio) e incluir las estrías propias de las aproximantes y ruido típico de las fricativas (Martínez Celdrán, 1998: 94; Mora y Martínez, 2015: 128). Dichas variantes contextuales resultan ser pertinentes solamente desde un punto de vista fonético, ya que no sirven para oponer significados a nivel fonológico, y su transcripción correspondería *grosso modo* con [ɹ] (variante fricativa) y [ɹ̥] (variante aproximante) en vocablos como *par* (Mora y Martínez, 2015: 126). Véase el estudio de Cicres y Blecua (2015) para una comparación acústica entre las róticas fricativas y las fricativas alveolares en posición prepausal. Nuevamente, este tipo de reglas combinatorias no resultan relevantes para un nivel de competencia básico, por lo que no ahondaremos en ellas en la propuesta didáctica.

se corresponde con el blanco que aparece hacia la mitad del espectrograma, mientras que en la vibrante los sucesivos momentos de cierre se observan en los blancos concatenados. Desde una óptica basada en la frecuencia, se puede aceptar que los valores de los dos primeros formantes (i.e., F1 y F2) durante la fase abierta oscilan entre los 392-394 Hz y 1293-1414 Hz, en el orden dado, y los mismos valores, para la fase cerrada, «dependen en gran medida de la vocal que le sigue» (Mora y Martínez, 2015: 130)¹⁴.

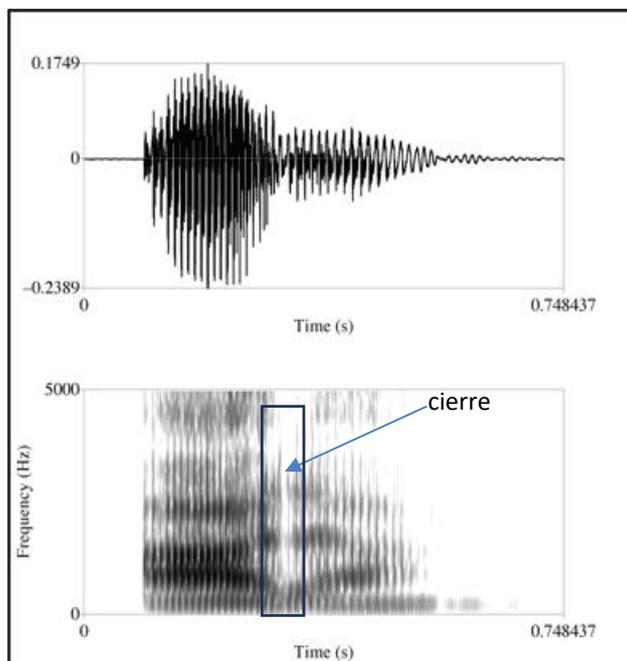


Imagen 2. Oscilograma y espectrograma de la percusiva. Fuente: adaptado del sitio web de Joaquim Llisterra (vid. nota al pie 4).

¹⁴ Estos valores podrían situarse, de forma aproximada, entre los 380 Hz (vocales altas) y los 500 Hz (vocales bajas) para F1 mientras que los valores de F2 fluctúan entre los 1110 Hz (vocales posteriores) y los 1600 Hz (vocales anteriores) en español peninsular (Mora y Martínez, 2015: 130).

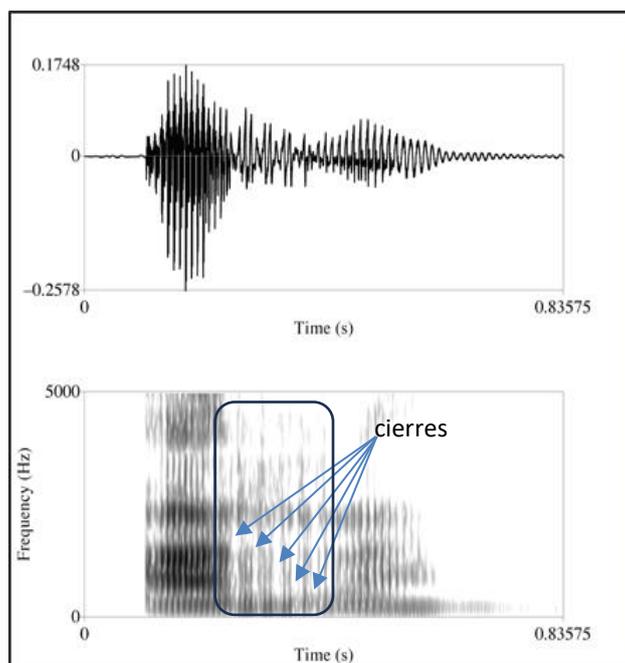


Imagen 3. Oscilograma y espectrograma de la vibrante. Fuente: adaptado del sitio web de Joaquim Llisterra (vid. nota al pie 4).

La primera diferencia que podemos establecer entre las realizaciones róticas del inglés y del español tiene que ver con el modo de articulación y, en menor medida, con la zona (o lugar) de articulación. La /r/ inglesa se realiza articulatoriamente como un sonido consonántico aproximante, dado que los órganos implicados en el proceso de producción se aproximan sin llegar a tocarse, y esto contrasta con el español porque, en inglés, no se produce ninguna fase de cierre ni oclusión. De hecho, la aproximante inglesa suele producirse con la lengua «slightly curled backwards with the tip raised» (Roach, 2009: 49), de ahí el sobrenombre de consonante retrofleja que suele encontrarse en la literatura.

Desde el punto de vista de la zona de articulación, la aproximante inglesa se describe como una apicoalveolar (o postalveolar), mientras que las róticas castellanas, como ya hemos visto, tienen una zona de ocupación más amplia en la zona alveolar. De todas formas, el sonido inglés no suele adoptar, en los estudios acústicos, la estructura formántica que se asocia prototípicamente a las unidades alveolares; ahora bien, la retrofleja inglesa mantiene un F3 a muy bajas frecuencias, normalmente por debajo de los 1800 Hz, porque el ápice de la lengua se posiciona hacia el interior del paladar (Carballo García, 1995: 106). Dicho esto, recordamos, nuevamente, que la variabilidad de las róticas en inglés es muy grande, especialmente si tenemos en consideración todas sus variedades y que existen realizaciones no róticas del fonema /r/ inglés debidas a variación histórico-dialectal, sociolectal o de estilo de habla.

En términos generales se podría afirmar que la distribución fonológica de las róticas castellanas es bastante simple, como trataremos de ilustrar a continuación¹⁵. Ambos

¹⁵ La distribución fonológica que se describe a continuación es necesariamente general, pues se basa en la información recuperada de algunos de los manuales sobre fonética española. Un estudio pormenorizado de los contextos de aparición de los fonemas róticos del español se puede encontrar, por

fonemas se suelen distribuir de forma complementaria en posición silábica prenuclear intervocálica, como en *pero* vs. *perro*, mientras que la situación en posición inicial de palabra, implosiva o coda y tras consonante en margen prenuclear, se neutralizan (resultando en el archifonema vibrante /R/) (Quilis, 2012: 66) y tienden, generalmente, a una realización percusiva, aunque depende de la tensión articulatoria del hablante. Por otro lado, encontramos siempre la vibrante a principio de palabra (e.g., *ratón*) y en posición prenuclear tras consonante (siempre y cuando dicha consonante pertenezca a sílaba diferente; e.g., *Enrique*) (Gil, 2007: 487; Quilis, 2012: 65; Ugueto Colina, 2007: 93).

La distribución grafemática de las róticas se entiende mediante la grafía 'r' tanto para la percusiva como la vibrante y el dígrafo 'rr' para la vibrante (Gil Fernández, 2007: 484; Quilis, 2012: 65).

La correspondencia fonográfica en inglés es un poco más compleja, puesto que encontramos, además de 'r' y 'rr', las grafías 'wr' (e.g., *write*) y 'rh' (e.g., *rhyme*) para la aproximante apicoalveolar inglesa (Cruttenden, 2016: 222-223; Gómez González y Sánchez Roura, 2016: 219). Los grupos consonánticos que suelen aparecer en ambas lenguas suelen ser idénticos ('tr', 'dr')¹⁶ aunque haya otras combinaciones exclusivas de la lengua germánica ('str', 'ckr'). Esta cuestión sobrepasa los límites de este trabajo, centrado en segmentos concretos, y, por ello, no profundizaremos. Conviene recordar también que, al igual que los hablantes nativos de español que aprenden inglés tienden a asociar los dos sonidos principales de la lengua romance con la aproximante del inglés, los hablantes anglófonos deben aprender a incorporar un elemento más en el sistema de las sonantes que ya tienen. Esto es algo que se trabajará de forma intensiva en la propuesta didáctica para evitar que una posible indistinción pueda llegar a fosilizarse.

Algunos de los alófonos que pueden surgir de la rótica /r/ en posición final son, por ejemplo, la fricativización (o aproximante) como [ʝ] o, incluso, el ensordecimiento como [r̥] (Gil, 2007: 490), como ya se mencionó. Nosotros simplificaremos la cuestión asumiendo que la percusiva /r/ tiene una sola realización fonética apicoalveolar, [r], y la vibrante /r/ también posee un solo fono apicoalveolar, [r] (Hidalgo Navarro y Quilis Merín, 2004: 168-169). Una descripción bastante completa de los alófonos presentes en inglés británico se puede consultar en Cruttenden (2014: 222-228). Tampoco nos centraremos aquí en cuestiones derivadas de la variación fonética que se puede asociar a las róticas en diferentes enclaves de la geografía panhispánica (*vid. NGRAE fonética*, § 6.10 y ss., para una primera aproximación)¹⁷. Algunos apuntes sobre este mismo tipo de

ejemplo, en Blecua (2001: 17-37) o en Bradley (en prensa), donde el lector interesado puede consultar referencias bibliográficas adicionales.

¹⁶ En estos contextos, se producen en español una neutralización de toda la serie líquida, lo que ha llevado a algunos investigadores a proponer una neutralización /r-r-l-ʎ/ y el archifonema /R₂/ (*vid. Veiga Rodríguez, 2009*). Consúltense también Quilis (1997) para una caracterización acústica del grupo [tr].

¹⁷ Existen actualmente numerosos estudios que tratan de poner de relieve las características idiosincrásicas de los segmentos róticos del español en diversas regiones y registros de uso: Proctor (2009) y Quilis y Carril (1971) para diferentes zonas de Hispanoamérica; Blecua (1999) para el habla espontánea; Ugueto Colina (2007, 2016) y Ugueto Colina y González (2013) para el español de Caracas; Sessarego (2011) para el español de Bolivia; Romero Andonegi (2017) para el español del País Vasco; Bradley y Willis (2012) para el español de México; García Moreno (2008) en judeoespañol; Zahler y Daidone (2014) para el español de Málaga; Retamal Venegas y Soto Barba (2017) para el español de Chile, o Bradley (2006), Willis (2006, 2007) y Willis y Bradley (2008) para el español de la República Dominicana, por mencionar

variación aplicado al sistema rótico del inglés se pueden encontrar en Gómez González y Sánchez Roura (2016: 220), entre otros.

3. Determinación de la progresión

En la enseñanza y aprendizaje de un contenido lingüístico, o de cualquier otra índole, es fundamental ofrecer un andamiaje adecuado que guíe y apoye al estudiante en la adquisición del nuevo concepto. Dentro de dicho andamiaje, la planificación de la secuencia didáctica es el elemento básico que va a permitir al aprendiente moverse dentro de su interlengua y pasar de un estadio de aprendizaje a otro.

La propuesta didáctica que ofrecemos para trabajar la pronunciación de las consonantes sonantes róticas del español se compone de varias fases (de preparación, de percepción y de producción), pues es importante ir paso a paso, trabajando los objetivos de forma jerárquica y organizada, asegurándonos de que los estudiantes han asimilado los pasos iniciales y, de este modo, facilitar que puedan alcanzar los siguientes.

3.1. Fase de preparación

La dificultad para articular las róticas es muy frecuente entre los estudiantes anglófonos de ELE, ya que se trata de uno de los sonidos del español más difíciles de producir. Esto es así porque, para pronunciar la [r], debe existir una adecuada coordinación de la respiración y la articulación, así como una correcta movilidad y tonicidad lingual. Si comenzamos pidiendo a los estudiantes que realicen una vibración con una lengua hipotónica, será muy difícil que lo consigan. Por tanto, el objetivo de esta fase es, por una parte, prepararlos para fortalecer los músculos que intervienen en la producción de los sonidos de las consonantes sonantes róticas del español, especialmente en la pronunciación de la vibrante, y, por otra, ayudarlos a controlar la respiración.

En la producción de las róticas intervienen muchos músculos con un grado de tensión alto. Los alumnos cuya lengua materna es el inglés no están acostumbrados a esta tensión y podrían llegar a experimentar problemas para articular las róticas debido a la hipotonía en la musculatura de la lengua, labios y músculos maseteros. Con el objetivo de solucionar el déficit en la actividad motora de las estructuras que intervienen en la fonación o en la realización de los fonemas /r/ y /r/ durante esta fase de preparación, el estudiante, tanto en el aula como en casa de manera autónoma, realizará diversos ejercicios, similares a los que se usan en logopedia, que el docente le facilitará en una tabla.

Asimismo y para superar esta dificultad, es crucial trabajar la respiración, pues la falta de coordinación en ella y la fuerza con la que se emite el soplo pueden dificultar una pronunciación adecuada. En consecuencia, en el aula se realizarán pequeñas muestras guiadas por el docente para controlar la respiración y el uso del diafragma, basadas en

algunos. Posiblemente el trabajo de conjunto más completo sobre las realizaciones fonéticas de las róticas en diferentes variedades del español se puede consultar en Bradley (en prensa). El lector interesado puede acudir a los trabajos mencionados con el fin de elaborar propuestas didácticas que quieran incorporar el componente diatópico (y, en menor medida, también el diafásico) en niveles de competencia más avanzados.

las técnicas que utilizan, fundamentalmente, logopedas, foniatras y profesionales de la voz y el canto. Los estudiantes, de este modo, podrán ejercitar las técnicas mencionadas anteriormente fuera del aula.

3.2. Fase de percepción y producción

Es importante señalar que, cuando se trabaja la pronunciación en el aula de ELE, hay que tener en cuenta el componente afectivo, ya que algunos alumnos se pueden sentir incómodos al practicar algunos ejercicios. Por ese motivo, es recomendable, por un lado, hacerlos conscientes de la importancia que tiene pronunciar bien para tener éxito en la comunicación y, del mismo modo, de que el aprendizaje es un proceso normal por el que todos pasamos y que se lleva a cabo en varios estadios. Por el otro, es aconsejable crear un ambiente relajado que favorezca la cohesión de grupo y, para ello, proponer actividades de carácter lúdico y colaborativo que eviten la frustración de los aprendientes.

En otro orden de cosas, cabe destacar que uno de los obstáculos para producir un determinado sonido en una lengua extranjera es la dificultad de reconocer si este no está incluido en el espectro de sonidos de la lengua materna del alumno o de otra lengua que conozca. Por ese motivo, es fundamental alternar actividades de percepción y producción de forma paulatina, centradas en uno o dos sonidos solamente.

En el caso específico de la pronunciación de [r], es conveniente que se trabaje en dos sentidos. En un primer momento nos centraremos en actividades de contraste entre los sonidos [r] y [l] del español. Más tarde, pondremos nuestra atención en la identificación de las realizaciones prototípicamente asociadas a los fonemas consonánticos róticos del español: la percusiva y la vibrante; por tanto, se plantearán actividades para que el estudiante identifique primero el sonido correspondiente a cada una de ellas, para que luego pueda producirlo.

Asimismo, se llevarán a cabo actividades de experimentación y reflexión, a través de animaciones sobre el modo y punto de articulación de las líquidas en inglés y en español, para ayudar a los estudiantes a localizar e identificar la diferencia en la producción de los sonidos asociados a los grafemas 'r' y 'rr' en ambas lenguas.

4. Propuesta didáctica

Nuestra propuesta tiene como objetivo general que el alumno sepa no solo articular el sonido de forma aislada o en unidades léxicas breves sino, también, que sea capaz de integrarlo de forma generalizada en textos más extensos y, al final, en su habla espontánea. Igualmente, se busca que pueda tomar el control de su aprendizaje y se autorregule.

Es importante resaltar que se trata de una propuesta extensa y, en el caso de realizarse de manera íntegra, se debe llevar a cabo en varias sesiones a lo largo de varias semanas. No obstante, el docente puede elegir actividades concretas para adaptarse a las necesidades de sus alumnos.

4.1. Ejercicios de preparación

Para poder articular correctamente las realizaciones españolas de los fonemas /r/ y /r/ es necesario conseguir que los elementos del aparato respiratorio y fonador necesarios para su producción trabajen de forma coordinada. Así, se deben trabajar la respiración y los músculos de la cara, con especial atención a la lengua.

En el aula, el profesor comentará la importancia de tener un buen control de la respiración y un adecuado tono muscular para producir las vibrantes y, para ello, presentará a los discentes una serie de ejercicios, animándolos a practicarlos en casa. A continuación proponemos algunos, extraídos de los que sugieren en sus webs el centro Arcadia de logopedia¹⁸, el centro de logopedia Tomatis Ecuador¹⁹ y el blog Educación Andújar²⁰.

4.1.1. Ejercicios de relajación

El profesor pide a los estudiantes que se pongan de pie, en círculo, con la espalda recta, los hombros ligeramente hacia atrás y los brazos relajados a lo largo del cuerpo. A continuación, les pide que inclinen la cabeza hacia abajo y después la giren lentamente hacia la derecha y hacia atrás, trazando un semicírculo, y lo mismo al revés y hacia la izquierda.

4.1.2. Ejercicios para controlar la respiración y el sople

1. El profesor propone a los alumnos hacer respiraciones profundas en tres fases: inspiración (nariz) – pausa – espiración (boca), acompasando su respiración al siguiente vídeo²¹. Los alumnos colocan sus manos sobre las costillas flotantes para percibir el trabajo de los pulmones y el diafragma.
2. *Ejercicio del soplido fuerte*: los estudiantes inspiran con normalidad por la nariz y espiran por la boca concentrándose en el aire que entra y sale de los pulmones. A continuación, inflan las mejillas y expulsan el aire emitiendo un soplido fuerte.
3. *Ejercicio del soplido resistente*: consiste en poner varias velas y apagarlas todas de un solo soplido; paulatinamente se va aumentando el número de velas. También es un buen ejercicio inflar globos.
4. *Soplido siseante*: los alumnos inspiran por la nariz y expulsan el aire por la boca con un soplido suave y siseante, procurando alargar la espiración lo más posible. Pueden soplar también con una pajita en un vaso lleno de agua, procurando que la velocidad y el tamaño de las burbujas sea uniforme.
5. *Ejercicio del soplido dirigido*: los estudiantes deben mover un objeto liviano y regular de un punto a otro en una superficie plana por medio de su soplido; para hacerlo se sirven de una pajita y una bolita pequeña de gomaespuma o poliestireno.

¹⁸ Enlace al sitio web: https://labur.eus/centro_arcadia.

¹⁹ Enlace al sitio web: https://labur.eus/tomatis_ecuador.

²⁰ Enlace al sitio web: https://labur.eus/blog_andujar.

²¹ Enlace al vídeo: https://labur.eus/ejercicio_respiracion.

6. *Ejercicio de control y fortalecimiento del diafragma*: los estudiantes inspiran aire por la nariz y lo expulsan por la boca con pequeños golpes de diafragma, pronunciando los sonidos representados por las grafías 'ps', 'ks', 'f', 'ch'.
7. *Ejercicio de la vela*: consiste en hacer titilar la llama de una vela por medio del soplo; primero la vela está cerca de la boca y se va alejando y, después, se procede a la inversa: se va acercando poco a poco a la boca. La llama debe titilar pero nunca apagarse.

4.1.3. Ejercicios para fortalecer la tonicidad de los músculos

4.1.3.1. Ejercicios para la tonicidad de los músculos de la cara

Los estudiantes inspiran por la nariz y, empujando el aire desde el diafragma, espiran por la boca haciendo vibrar los labios, imitando el resoplido de un caballo. A continuación se colocan ambas manos en los carrillos o los dedos pulgar y corazón en la comisura de los labios y hacen lo mismo, produciendo un sonido que varíe en tono²².

4.1.3.2. Ejercicios para la tonicidad de la lengua

El objetivo de estos ejercicios es aumentar el tono nervudo de los músculos extrínsecos de la lengua (geniogloso, hiogloso, estilogloso y palatogloso). El procedimiento es el siguiente: el alumno se sitúa frente a un espejo para poder ver todos los movimientos y estar en control de lo que hace; entonces comienza a hacer diversos movimientos con la lengua:

1. pasar la lengua por los dientes y recorrer la dentición completa de izquierda a derecha;
2. mover la lengua por las mejillas presionándolas;
3. sacar la lengua e intentar tocar su nariz;
4. sacar la lengua y mover la punta hacia todos los lados, aumentando el ritmo poco a poco;
5. sacar la lengua y alternar una posición plana y relajada con otra tensa y gruesa, como cuando se hace burla;
6. sacar la lengua y curvar los bordes laterales (papilas foliáceas) hacia arriba;
7. torcer el ápice de la lengua hacia arriba y poner el labio superior en tensión; entonces, sacar la lengua y meterla muy rápidamente haciendo chocar su ápice contra el labio superior;
8. realizar el mismo ejercicio anterior, pero con mayor tensión, para producir un sonido similar al de una botella al descorcharla;
9. tocar el paladar con el ápice de la lengua varias veces, intentando variar la duración del contacto; y
10. pegar toda la superficie de la lengua en el paladar y, muy rápidamente, chascar la lengua imitando el sonido del trote de un caballo. Después, se ralentiza el ejercicio con el objetivo de que la lengua esté pegada durante más tiempo al velo del paladar.

²² Pueden ver este vídeo como muestra: https://labur.eus/ejercicio_soplo.

4.1.4. Ejercicios de aproximación al punto y modo articulatorio de las vibrantes

1. *Ejercicio de aproximación*: se pega completamente la lengua al paladar y se mantiene allí mientras se inspira y expira por la nariz. Después, en la misma posición, se expira por la boca, procurando que la lengua continúe adherida a la zona palatal todo lo posible.
2. *Ejercicio de la erre suave*: se inspira profundamente por la nariz y se echa el aire con mucha fuerza por la boca, al mismo tiempo que se lanza la lengua hacia arriba tocando el paladar. Conforme se va repitiendo este ejercicio, hay que intentar que el contacto del ápice de la lengua con el paladar sea cada vez más largo y fuerte, ya que es así como se puede conseguir que la lengua emita vibraciones. Si este ejercicio les resulta complicado, se podría añadir un segmento vocálico central (e.g., /a/).

4.2. Desarrollo de actividades

Nuestra propuesta de actividades (*vid.* Anexo 1) facilita que el estudiante pueda ir gradualmente familiarizándose con los sonidos vibrantes en sus variantes del inventario del español y sea capaz de producir progresivamente las realizaciones vibrante y percusiva.

Las actividades están ordenadas en una secuencia que posibilita que el alumno vaya, gradualmente, reconociendo y produciendo primero sílabas y después palabras, para llegar a producir frases en actividades de imitación; finalmente, podrá utilizar léxico que contiene las grafías 'r' y 'rr' (y sus sonidos asociados) en producciones libres. Asimismo, como parte del andamiaje, se plantean, por una parte, actividades de reflexión sobre el punto y el modo de articulación que orientarán a los estudiantes y, por otro, se fomenta el aprendizaje autónomo y la autorregulación del discente por medio de actividades de reflexión y de experimentación, tanto dentro como fuera del aula.

Los objetivos específicos que nos hemos propuesto con estas actividades son que los estudiantes:

1. sean capaces de discriminar el sonido de la [l] y la percusiva en diversas palabras (actividades 1.b, 3 y 4) como preparación para la reflexión articulatoria;
2. puedan identificar el punto y modo de articulación de los sonidos correspondientes a las líquidas /l/ y /r/ en la lengua inglesa y compararlos con sus análogos en español (actividad 2);
3. sean capaces de identificar el tipo de vibración de la lengua que se produce al pronunciar los sonidos asociados a las grafías 'r' y 'rr' en español y compararlo con el movimiento que se realiza al pronunciar estas representaciones gráficas en su lengua (actividad 5);
4. puedan producir el sonido correspondiente al fonema /r/ en sílabas trabadas con las dentales /t/ y /d/, aprovechando la proximidad de sus puntos de articulación (actividad 6), y palabras que contengan estas sílabas (actividad 7);
5. sean capaces de pronunciar palabras que contienen la percusiva en diversos contextos fónicos e identificar sus patrones correspondientes (actividad 8);

6. sean capaces de autorregular su aprendizaje en relación con la pronunciación de los fonemas róticos y puedan aprovechar los recursos multimedia para evaluar su progreso (actividades 9 y 14);
7. puedan autorregularse al comparar sus propias producciones con un modelo y determinar el grado de similitud entre ambos (actividad 10 y 22);
8. sean capaces de pronunciar oraciones completas y trabalenguas sencillos que contienen el fonema /r/ en diversas posiciones (actividad 11);
9. puedan discriminar el modo de articulación de las róticas (actividad 12) y pronunciar palabras que contienen, en diversos contextos, realizaciones del fonema /r/ (actividad 13);
10. sean capaces de discriminar los sonidos correspondientes a los fonemas vibrantes en sus variantes principales (actividades 15, 16 y 17);
11. sean capaces de identificar cuándo se realizan los fonemas róticos como vibrante y como percusiva (actividad 18);
12. puedan reflexionar y formular reglas sobre las diferencias en la pronunciación de las róticas en las distintas posiciones y combinaciones dentro de las distintas unidades léxicas (actividades 18, 19 y 21);
13. sean capaces de reflexionar sobre la pronunciación de las realizaciones de los fonemas /r/ y /r/ y hacer uso de herramientas para autorregular su aprendizaje (actividades 19.a y 19.b);
14. puedan identificar y pronunciar palabras que contienen los fonemas /r/ y /r/ (actividad 20);
15. sean capaces de pronunciar oraciones, trabalenguas y estrofas de canciones que contienen los sonidos correspondientes a los fonemas róticos en sus variantes fonéticas prototípicas (actividades 22, 23 y 24);
16. puedan pronunciar e identificar las diferencias en la acentuación y pronunciación de [r] y [r] en cognados (actividad 25);
17. sean capaces de integrar en una producción semilibre palabras que contienen los fonemas róticos en las variantes trabajadas (actividad 26);
18. puedan autorregular su aprendizaje e identificar y proponer acciones concretas para seguir mejorando la pronunciación de las realizaciones de /r/ y /r/ (actividad 27); y
19. sean capaces de aprovechar las oportunidades de aprendizaje colaborando con los compañeros para co-construir el conocimiento (actividades 2, 8, 12, 19.a, 24 y 27).

Se puede acceder a la presentación de las actividades en PowerPoint con los audios y los enlaces integrados aquí²³. Asimismo, en esa carpeta compartida, se puede encontrar un solucionario de la batería de actividades propuestas (*vid.* Anexo 2).

5. Conclusiones

La pronunciación de los sonidos róticos (i.e., [r] y [r]) es uno de los principales escollos a los que se enfrentan los estudiantes anglófonos cuando aprenden español. Este trabajo parte de la reflexión teórica sobre el problema y trata de ofrecer algunas herramientas

²³ <https://www.dropbox.com/scl/fo/cp29pz2ic8buyu39dmz0j/h?rlkey=sv6t2kgjn2j73hwjry4s95jy&dl=0>

para solucionarlo, en forma de propuesta didáctica de actividades para la percepción y producción. Hemos podido llevar a la práctica algunas de las actividades de nuestra propuesta con un grupo de estudiantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Leeds y podemos afirmar que los resultados han sido muy satisfactorios.

El foco de nuestra propuesta de actividades ha sido el alumno. Hemos partido de sus competencias y conocimientos previos, identificando su ZDP, y le hemos proporcionado las herramientas y el andamiaje necesario para que pueda construir su conocimiento en relación con el aprendizaje de estos fonemas que no están presentes en su lengua. Lo hemos hecho tanto en actividades individuales como colaborativas, para favorecer el aprendizaje significativo a través de la introspección, la interacción con otros y la co-construcción del conocimiento. Pensamos que el trabajo explícito de la pronunciación en el aula de ELE es una actividad de alto rendimiento, pues por una parte evita que los errores se fosilicen y, por otra, facilita que las realizaciones de los fonemas róticos del español más adecuadas, una vez reconocidas y perfeccionadas a través de actividades de percepción y producción, se integren en el discurso oral de los alumnos, mejorando sustancialmente su naturalidad.

Nuestra propuesta de actividades prepara a los alumnos para que puedan adquirir los conocimientos y habilidades de manera paulatina. Comienza con ejercicios de respiración y de tonicidad muscular y pasa después a lo que el alumno sabe hacer – pronunciar el sonido [l]– para reflexionar sobre el punto de articulación. A continuación, trabaja la realización del fonema /r/ en sílabas trabadas con /t/ y /d/ para facilitar su producción, y después proponen actividades con las realizaciones de los fonemas /r/ y /r/ por separado, para terminar con actividades en las que ambos se combinan. Además, facilita el aprendizaje, al proponer al principio ejercicios muy controlados de reconocimiento e imitación, para ir introduciendo poco a poco actividades más abiertas que posibilitan que el alumno integre sus nuevas habilidades en un discurso más libre.

En el diseño de las actividades se han tenido en cuenta las necesidades de los alumnos para ofrecerles un andamiaje que permite al profesor acompañarlos en su proceso de aprendizaje mediante el uso de modelos apropiados y actividades variadas que fomentan la reflexión, la exploración y la experimentación. Además, se han incluido algunos cortes sagitales con animación para ayudar a los aprendientes a visualizar la posición de los órganos que intervienen en la articulación de los sonidos róticos y, al mismo tiempo, dotar de fiabilidad y fundamento empírico a las explicaciones del docente.

Nuestra propuesta no solo se dirige a fomentar la percepción y la producción de estos sonidos sino, también, a favorecer la autonomía del alumno y su aprendizaje fuera del entorno del aula. Para ello, hemos integrado diversas actividades y herramientas que ayudan al estudiante a autorregularse, a hacerse con el control de su propio progreso y a fijarse nuevos objetivos.

En las instrucciones de las actividades y las explicaciones hemos evitado el vocabulario técnico y hemos simplificado los conceptos teóricos para facilitar su comprensión por parte de los alumnos, pues como afirma Poch Olivé (1999) «el profesor de lengua extranjera no necesita ser un especialista en fonética sino que debe conocer tan sólo algunas nociones fundamentales en este dominio» y ser capaz de transmitir eficazmente a los alumnos ese conocimiento.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1950). *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- BAILINI, Sonia; MUÑOZ BASOLS, Javier. (16-19 de noviembre de 2021). *Interacción, regulación y autonomía*. Simposio Internacional de Teoría Sociocultural y Español LE/L2. En línea.
- BLECUA, Beatriz. 1999. «Características acústicas de la vibrante múltiple del español en habla espontánea». En E. Martínez Celdrán, J. Romero Gallego y S. Planas Morales (eds.), *Actas del I Congreso de Fonética Experimental*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona/Tarragona: Servei de Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, 119-126.
- BLECUA, Beatriz. 2001. *Las vibrantes del español: manifestaciones acústicas y procesos fonéticos* (Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona).
- BLECUA, Beatriz. 2005. «Variación acústica de la vibrante en posición implosiva». En C. Hernández (ed.), *Filología y lingüística: estudios ofrecidos a Antonio Quilis*, vol. 1. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas/Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Valladolid: Universidad de Valladolid, 97-112.
- BLECUA, Beatriz; CICRES, Jordi. 2019. «Rhotic variation in Spanish codas: acoustic analysis and effect of context in spontaneous speech». En M. Gibson y J. Gil (eds.), *Romance phonetics and phonology*. Oxford: Oxford University Press, 21-47.
- BLECUA, Beatriz; ROST BAGUDANCH, Assumpció. 2012. «La evolución de las geminadas latinas: el comportamiento de las vibrantes en español». En E. Montero Cartelle y C. Manzano Rovira (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1. Madrid: Arco Libros, 481-492.
- BLECUA, Beatriz; CICRES, Jordi; GIL, Juana. 2014. «Variación en las róticas del español y su implicación en la identificación del interlocutor». *Revista de Filología Románica*, 31, 13-35.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. 2001. «Praat, a system for doing phonetics by computer». *Glott International*, 5(9-10), 341-345.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. 2011. *Praat: doing phonetics by computer*. Institute of Phonetic Sciences. Universidad de Ámsterdam. Versión 6.2.21.
- BRADLEY, Travis G. 2006. «Spanish rhotics and Dominican hypercorrect /s/». *Probus*, 18(1), 1-33.
- BRADLEY, Travis G. 2020. «Spanish rhotics and the phonetics-phonology interface». En S. Colina y F. Martínez Gil (eds.), *The Routledge handbook of Spanish phonology*. Londres: Routledge, 237-258.
- BRADLEY, Travis G. En prensa. «Consonantes róticas: descripción fonética». En J. Gil y J. Llisterri (eds.), *Fonética y fonología descriptivas de la lengua española. Nivel segmental*, vol. 1. Washington, DC: Georgetown University Press.

BRADLEY, Travis G.; WILLIS, Erik W. 2012. «Rhotic variation and contrast in Veracruz Mexican Spanish». *Estudios de Fonética Experimental*, 21, 43-74.

CARBALLO GARCÍA, Gloria. 1995. *Estudio de las adquisiciones fonológicas. Análisis acústico de la evolución del fonema /r̄/* (Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada).

CENTRO ARCADIA. (30 de septiembre de 2015). «Intervención en la articulación del fonema /R/: consejos prácticos y material». *Centro Arcadia*. <https://www.centroacadia.es/intervencion-en-la-articulacion-del-fonema-r/>.

CICRES, Jordi; BLECUA, Beatriz. 2015. «Caracterización acústica de las róticas fricativas prepausales en español peninsular». *Loquens: Revista Española de Ciencias del Habla*, 2(1), 1-12.

CLEMENS, George N. 1985. «The geometry of phonological features». *Phonology*, 2, 225-252.

CLÍNICA FUENSALUD. Departamento de Logopedia. (4 de febrero de 2020). «Rotacismo o problemas para pronunciar la R». *Clínica Fuensalud*. <https://www.clinicafuensalud.com/rotacismo-o-problemas-para-pronunciar-la-r/>.

CRUTTENDEN, Alan. 2014. *Gimson's pronunciation of English*. 8ª ed. Londres: Routledge.

DAIDONE, Danielle; DARCY, Isabelle. 2014. «*Quiero comprar una guitarra*: Lexical encoding of the tap and trill by L2 learners of Spanish». En Ryan T. Miller, Katherine I. Martin, Chelsea M. Eddington, Ashlie Henery, Nausica Marcos Miguel, Alison M. Tseng, Abla Tuninetti, and Daniel Walter (eds.), *Selected proceedings of the 2012 Second Language Research Forum*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 39-50.

DICENLEN = PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. (dir.). 2019. *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. En línea.

FACE, Timothy L. 2018. «Ultimate attainment of Spanish rhotics by Native English-speaking immigrants to Spain». *Lengua y Migración*, 10(2), 57-80.

FERNÁNDEZ PARERA, Antoni; KISSLING, Elizabeth M. (16-19 de noviembre de 2021). *Enseñanza conceptual en la clase de ELE*. Simposio Internacional de Teoría Sociocultural y Español LE/L2. En línea.

GARCÍA ANTUÑA, María. 2012. *Análisis acústico-sonográfico de las consonantes róticas (/r/ y /r̄/) para su aplicación en entornos de estudios forenses* (Trabajo fin de máster inédito, Universidad de Alcalá de Henares).

GARCÍA MORENO, Aitor. 2008. «Esa incómoda vibrante: una visión de conjunto de los fenómenos que afectan al sonido [r] en judeoespañol». En C. Company Company y J. Moreno de Alba (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1. Madrid: Arco Libros, 245-254.

GIL, Juana. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.

GÓMEZ ASENCIO, José J. 1993. «Los fonemas líquidos del español». En P. Carrasco (ed.), *Antiqua et nova Romania. Estudios lingüísticos y filológicos en honor del profesor José Mondéjar*, vol. 2. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada, 33-44.

- GÓMEZ GONZÁLEZ, María de los Ángeles; SÁNCHEZ ROURA, Teresa. 2016. *English pronunciation for speakers of Spanish: From theory to practice*. Berlín: De Gruyter.
- HIDALGO NAVARRO, Antonio; QUILIS MERÍN, Mercedes. 2004. *Fonética y fonología españolas*. 2ª ed. Valencia: Tirant lo Blanch.
- HUALDE, José Ignacio. 2005. *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ GAVÍN, Elena. 2015. *Una revisión del sistema fonológico español: de Alarcos Llorach a la NGLE* (Tesis doctoral inédita, Universidade de Santiago de Compostela).
- MASSONE, María Ignacia. (1988): «Estudio acústico y perceptivo de las consonantes nasales y líquidas en español». *Estudios de Fonética Experimental*, III, 13-34.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio. 1998. *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio; FERNÁNDEZ PLANAS, Ana M. 2007. *Manual de fonética española: articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel.
- MORA, Elsa; MARTÍNEZ, Hernán. (Eds.). 2015. *Análisis acústico de los sonidos del español venezolano*. Venezuela: Universidad de los Andes/Laboratorio de Fonética.
- MUROS, Carolina. 2011. [Artículo sobre el rotacismo]. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/05/rotacismo.pdf>.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás. 1918. *Manual de pronunciación española*. Madrid: Imprenta de los Sucesores de Hernando.
- NGRAE fonética = RAE y ASALE. 2011. *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- PEREA SILLER, Francisco Javier. 2022. «Las unidades fonológicas vibrantes de la lengua española desde una perspectiva historiográfica». En Á. Arias (ed.), *Sistematicidad y variación en la fonología del español*, Lugo: Editorial Axac, 137-170.
- POCH OLIVÉ, Dolors. 1999. *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen.
- POCH OLIVÉ, Dolors. 2004. «La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera», *redELE: Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 1, 1-8.
- PROCTOR, Michael I. 2009. *Gestural characterization of a phonological class: The liquids* (Tesis doctoral inédita, Yale University).
- QUILIS, Antonio. 1997. «Caracterización acústica de la realización africada de /tr/». En M. Almeida y J. Dorta (eds.), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, vol. 1. Tenerife: Cabildo de Tenerife - Montesinos, 97-102.
- QUILIS, Antonio. 2012. *Principios de fonología y fonética españolas*. 11ª ed. Madrid: Arco Libros.
- QUILIS, Antonio; CARRIL, Ramón B. 1971. «Análisis acústico de [ř] en algunas zonas de Hispanoamérica», *Revista de Filología Española*, 59(3-4), 271-316.

- RECASSENS, Daniel. 1991. «On the production characteristics of apicoalveolar taps and trills». *Journal of Phonetics*, 19(3-4), 267-280.
- RETAMAL VENEGAS, Nicolás; SOTO BARBA, Jaime. 2017. «Caracterización fonético-auditiva del fonema vibrante múltiple /r/ en profesionales de 8 ciudades de Chile en situación de lectura en voz alta y entrevista». En V. Marrero Aguiar y E. Estebas Vilaplana (eds.), *Tendencias actuales en fonética experimental: cruce de disciplinas en el centenario del Manual de pronunciación española (Tomás Navarro Tomás)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 180-182.
- ROACH, Peter. 2009. *English phonetics and phonology: A practical course*. 4ª ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMERO ANDONEGI, Asier. 2017. «La vibrante en el País Vasco: adquisición fonológica y caracterización acústica desde el español y desde el euskera», *Verba*, 44, 169-194.
- SESSAREGO, Sandro. 2011. «Phonetic analysis of /sr/ clusters in Cochabambino Spanish». En L. A. Ortiz López (ed.), *Selected proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 251-263.
- SOLÉ, Maria Josep. 2002. «Aerodynamic characteristics of trills and phonological patterning», *Journal of Phonetics*, 30, 655-688.
- TOMATIS ECUADOR. (21 de octubre de 2021). «6 ejercicios para pronunciar la letra R». *Tomatis Ecuador*. <https://tomatisecuador.com/pronunciar-letra-r/>.
- TORDERA YLLESCAS, Juan Carlos. 2009. «Propuesta didáctica de la articulación y percepción de las líquidas en español», *Revista Foro de Profesores de E/LE*, 5, 1-11.
- UGUETO COLINA, Marluis M. 2007. «Estudio sociolingüístico del archifonema vibrante en el español de Caracas, 2004-2008», *Lengua y Habla*, 11, 91-106.
- UGUETO COLINA, Marluis M. 2016. «Variación de /r/ en posición final de palabra en el habla de Caracas: un estudio sociofonético», *Lingüística y Literatura*, 70, 15-46.
- UGUETO COLINA, Marluis M.; GONZÁLEZ, Jorge. 2013. «Análisis acústico de /r/ en posición final de palabra en el habla de Caracas». *Letras*, 89, 23-60.
- VEIGA RODRÍGUEZ, Alexandre. 2009. *El componente fónico de la lengua*. Lugo: Editorial AXAC.
- VEIGA RODRÍGUEZ, Alexandre. 2023. «Ante las unidades líquidas y consonantes nasales del español y su presentación en la NGLE». *Philologia Hispalensis*, 37, 191-226.
- VYGOTSKY, Lev S. 1993. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- VYGOTSKY, Lev S. 2012. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 4ª ed. Barcelona: Crítica.
- WIESE, Richard. «The representation of rhotics». En M. van Oostendorp, C. Ewen, E. Hume y K. Rice (eds.), *The Blackwell companion to phonology*. Oxford: Blackwell, 711-729.
- WILLIS, Erik W. 2006. «Trill variation in Dominican Spanish: An acoustic examination and comparative analysis». En N. Sagarra y A. J. Toribio (eds.), *Selected proceedings of the*

9th Hispanic Linguistics Symposium. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 121-131.

WILLIS, Erik W. 2007. «An acoustic study of the “pre-aspirated trill” in narrative Cibaeño Dominican Spanish». *Journal of the International Phonetic Association*, 37, 33-49.

WILLIS, Erik W.; BRADLEY, Travis G. 2008. «Contrast maintenance of taps and trills in Dominican Spanish: Data and analysis». En L. Colantoni y J. Steele (eds.), *Selected proceedings of the 3rd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonology*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 87-100.

ZHLER, Sara; DAIDONE, Danielle. 2014. «A variationist account of trill /r/ usage in the Spanish of Málaga», *IULC Working Papers*, 14(2), 17-42.

Otras herramientas y recursos utilizados

Los audios de los ejemplos han sido grabados por nosotros o extraídos del diccionario de pronunciación Forvo (<https://es.forvo.com/>).

Los audios de las canciones *El rey* y *Tu risa* los hemos descargado en los siguientes enlaces: Vicente Fernández - *El rey* (en vivo) [Vídeo]. <https://youtu.be/YGbiWnoWTto>; Olga Manzano y Manuel Picón - *Tu risa* [Vídeo]. <https://youtu.be/gcC5oLzQwYM>.

Las imágenes para las actividades de percepción y producción se han tomado de las páginas FreeVector (<https://www.freevector.com/>), Freepik (<https://www.freepik.com/>), Flaticon (<https://www.flaticon.com/>).

Recomendamos a los alumnos que utilicen el transcriptor fonético automático de Molino de ideas (<https://www.fonemolabs.com/transcriptor.html>).

Les recomendamos también que registren periódicamente su pronunciación utilizando la herramienta para el análisis del habla Praat (descargable en <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>).

Para estimular la participación de los alumnos en clase hemos utilizado la aplicación Mentimeter (<https://www.menti.com/alpd8wczbn1i>).

LearnAmericanAccent. (03 de octubre de 2022). *Phonetics tutorial for the /r/ & /l/ sounds* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/FyQiT9-LRJo>.

Universidad de Iowa. (3 de octubre de 2022). *Sounds of speech*. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>.

Polo Art (s.f.). Pablo Neruda [Dibujo de Paulo Roberto]. Pinterest. <https://www.pinterest.ch/pauloroberto946/>.

Anexo 1. Actividades de la propuesta didáctica

1.a. ¿Te parece difícil identificar o pronunciar la erre del español? ¿Qué haces para practicar ese sonido? En grupo, coméntalo con tus compañeros.

1.b. Escucha y marca la palabra que oigas.

a.



Sara sala

b.



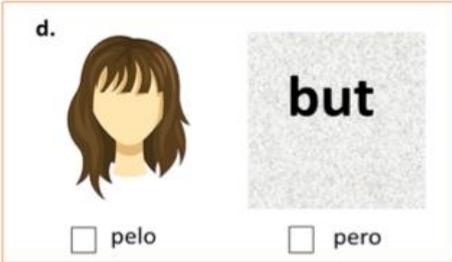
cala cara

c.



polo poro

d.



pelo pero

Actividades de percepción (reflexión) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 4. Actividades de percepción (actividad 1.a y 1.b). Fuente: elaboración propia.

2.a. Pronuncia estas dos palabras y presta atención a tu lengua al pronunciar la erre. Comenta con tu compañero las siguientes preguntas:

- ¿Hacia dónde se mueve la lengua, hacia delante o hacia atrás?
- ¿Qué forma tiene la lengua?
- ¿La lengua toca alguna parte de la boca? ¿Cuál?



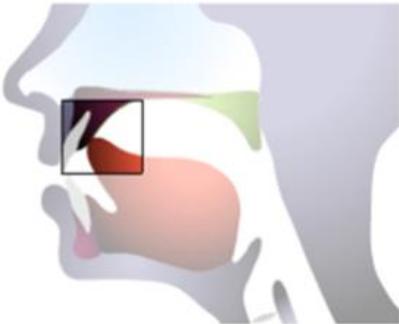


Actividad de percepción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 5. Actividad de percepción (actividad 2.a). Fuente: elaboración propia.

2.b. Mira este vídeo y observa el movimiento y la posición de la lengua al pronunciar la ele y la erre en inglés.

2.c. En español, al pronunciar la erre, la lengua toca aproximadamente el punto de articulación de la ele en inglés, pero tiene más tensión, cambia la forma y vibra. Observa el dibujo y trata de situar tu lengua en el mismo lugar que muestra la imagen.



Actividades de percepción (observación y reflexión) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 6. Actividades de percepción (actividades 2.b y 2.c). Fuente: elaboración propia.

3. Escucha y relaciona el sonido con la letra correspondiente. Después, compara con tu compañero.

a.

b.

c.

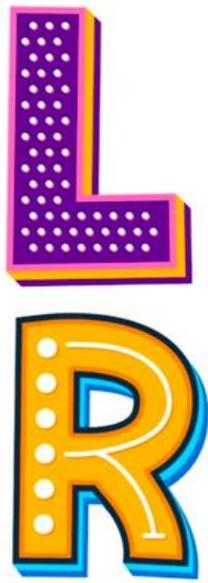
d.

e.

f.

g.

h.



Actividad de percepción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 7. Actividad de percepción (actividad 3). Fuente: elaboración propia.

4. Escucha y completa las palabras. Después, compara con tu compañero.

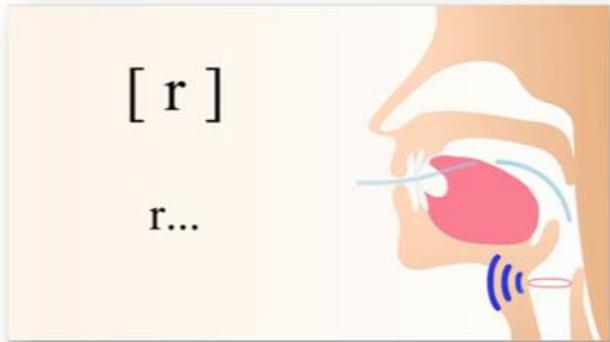
a. sa__a	e. po__o
b. pe__o	f. ca__a
c. ca__a	g. po__o
d. sa__a	h. pe__o

Actividad de percepción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 8. Actividad de percepción (actividad 4). Fuente: elaboración propia.

5. Ya hemos visto que en español, al pronunciar la erre, la lengua toca aproximadamente el punto de articulación de la ele en inglés. Ahora vamos a ver cómo se mueve la lengua. Mira este vídeo y observa tanto su movimiento como su vibración.



Actividad de percepción (observación)

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 9. Actividad de percepción (actividad 5). Fuente: elaboración propia.

6.a. Escucha estos sonidos y repítelos en voz alta.

1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.

6.b. Escucha otra vez y escribe la letra que falta. Después, compara con tu compañero.

1. __ru	6. __ra
2. __ra	7. __re
3. __ri	8. __ri
4. __ro	9. __ru
5. __re	10. __ro

Actividades de producción P.M. Tagarro. C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 10. Actividades de producción (actividades 6.a y 6.b). Fuente: elaboración propia.

7. Escucha estas palabras y léelas en voz alta.

				
1. trabajo	2. tres	3. trigo	4. troca	5. truco
				
6. drama	7. madre	8. cocodrilo	9. dron	10. druida

Actividad de producción P.M. Tagarro. C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 11. Actividad de producción (actividad 7). Fuente: elaboración propia.

8. Ahora escucha estas otras palabras con erre suave y responde a la pregunta. Después, compara con tu compañero.


1. cara


2. mirar


3. arena


4. hermano


5. harina


6. primavera


7. loro


8. honor


9. piruleta


10. urgencia

¿En qué posiciones suena suave la erre en español? Elige todas las correctas.

La erre suena suave cuando...

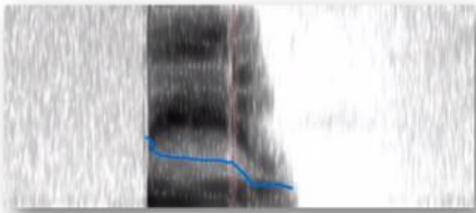
- está al principio de la palabra.
- va entre dos vocales.
- está al final de una palabra.
- de atrás tiene una consonante.
- forma parte de una sílaba trabada (tra, dre, pri...).
- se escribe 'rr'.

Actividad de percepción (reflexión) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 12. Actividad de percepción (actividad 8). Fuente: elaboración propia.

9. A lo largo de este curso vas a autoevaluarte para que puedas ver tu progreso en la pronunciación de la erre.

- Pulsa en el enlace y descarga la aplicación:
- Pronuncia la palabra **pero** en voz alta.
- Copia el espectrograma que aparece y compáralo con el siguiente modelo de un nativo:



- Graba tu espectrograma en tu ordenador con el título **erre suave** y escribe la fecha de hoy.
- A medida que vayas trabajando la erre suave **r**, sigue el mismo procedimiento y compara cada nuevo espectrograma con el anterior. De esta manera, podrás ver tu progreso.

Actividad de producción (autorregulación) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 13. Actividad de producción (actividad 9). Fuente: elaboración propia.

10.a. Escucha estas frases y léelas en voz alta.

- Me gusta mi trabajo, pero ahora quiero hacer algo diferente.
- La cara de ese hombre me parece familiar; yo creo que lo conozco.
- Mi hermana es muy exagerada; le encanta el drama.
- Este miércoles voy a cantar otra vez en el coro de mi iglesia.

10.b. Escucha otra vez las frases y léelas en voz alta mientras te grabas. Luego, escucha tu grabación y compárala con el modelo. Si no te gusta el resultado, puedes volver a grabarte.



Actividades de producción (autorregulación) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 14. Actividades de producción (actividades 10.a y 10.b). Fuente: elaboración propia.

11.a. Trabalenguas con la erre suave.

Escuchad este trabalenguas. Después, el profesor os dará tres caramelos y cada uno leerá una línea, para repetir el trabalenguas varias veces, cada vez más rápido. Cuando os equivoquéis perderéis un caramelo. El alumno que menos caramelos pierda se quedará con los caramelos que han perdido los demás.



¿Cómo quieres que te quiera

si el que quiero que me quiera

no me quiere como quiero que me quiera?

Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 15. Actividad de producción (actividad 11.a). Fuente: elaboración propia.

11.b. Otro trabalenguas con la erre suave.
Trabajadlo de la misma manera que el trabalenguas anterior.

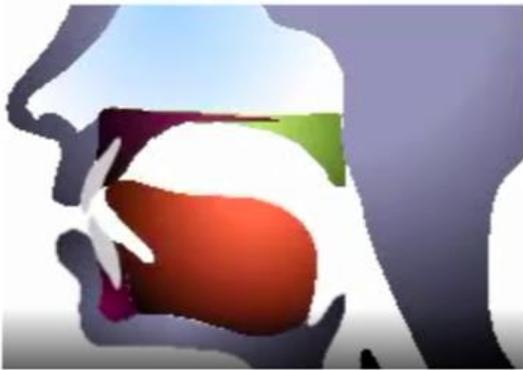
Tres tristes tigres
comen trigo en un trigal.
Tanto trigo tragan
que los tres tigres tragones
con el trigo se atragantan.



Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 16. Actividad de producción (actividad 11.b). Fuente: elaboración propia.

12. Hemos practicado con el sonido de la erre suave . Ahora vamos a practicar el sonido de la erre fuerte . Mira estas animaciones y presta atención a la diferencia entre ambos sonidos.



¿Qué diferencias has notado entre la pronunciación del sonido de la erre suave  y el de la erre fuerte ? Coméntalo con tus compañeros.

Actividad de percepción (reflexión) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 17. Actividad de percepción (actividad 12). Fuente: elaboración propia.

13. Escucha estas palabras y léelas en voz alta.



1. rojo 2. rana 3. Israel 4. risa 5. ruido

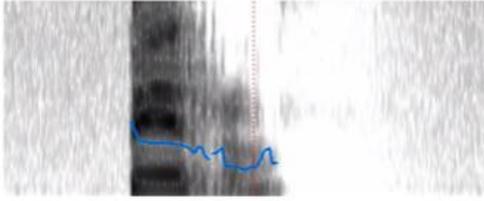
6. sonrisa 7. correo 8. arroz 9. guitarra 10. jarra

Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 18. Actividad de producción (actividad 13). Fuente: elaboración propia.

14. A lo largo de este curso vas a autoevaluarte para que puedas ver tu progreso en la pronunciación de la erre.

- Pulsa en el enlace y descarga la aplicación:
- Pronuncia la palabra **perro** en voz alta.
- Copia el espectrograma que aparece y compáralo con el siguiente modelo de un nativo:



- Graba tu espectrograma en tu ordenador con el título **erre fuerte** y escribe la fecha de hoy.
- A medida que vayas trabajando con la erre fuerte **rr** sigue el mismo procedimiento y compara el nuevo espectrograma con el anterior; así podrás ver tu progreso.

Actividad de producción (autorregulación) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 19. Actividad de producción (actividad 14). Fuente: elaboración propia.

15. Escucha y marca la palabra que oigas. Después, compara con tu compañero.

a.




curar
 currar

b.

for



para
 parra

c.




caro
 carro

d.

but



pero
 perro

Actividad de percepción
P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 20. Actividad de percepción (actividad 15). Fuente: elaboración propia.

16. Escucha y relaciona las palabras con el sonido de la erre suave **r o la erre fuerte **rr**. Después, compara con tu compañero.**

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

h.

r

rr

Actividad de percepción
P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 21. Actividad de percepción (actividad 16). Fuente: elaboración propia.

17. Escucha y completa las palabras con 'r' o 'rr' según su sonido. Después, compara con tu compañero.

a. pa__a	e. pa__a
b. pe__o	f. cu__ar
c. ca__o	g. ca__o
d. cu__ar	h. pe__o

Actividad de percepción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 22. Actividad de percepción (actividad 17). Fuente: elaboración propia.

18.a. Escucha estas palabras y relacónalas con el sonido correspondiente: erre suave **r** o erre fuerte **rr**.

a. amor		h. Roma
b. gorro		i. dinero
c. corazón		j. ayer
d. prueba		k. tierra
e. ratón		l. creo
f. gracias		m. enredo
g. sonríe		

18.b. Observa cómo has agrupado las palabras.  Puedes hacer una regla? Coméntalo con tu compañero.

Se pronuncia fuerte cuando la erre est  _____, o _____, o _____.

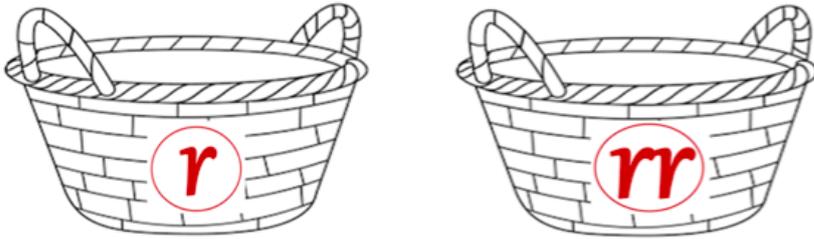
Se pronuncia suave cuando la erre est  _____, o _____, o _____.

Actividades de percepción (reflexión) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 23. Actividades de percepción (actividades 18.a y 18.b). Fuente: elaboración propia.

18.c. Escribe estas palabras en la cesta correspondiente según su sonido (erre suave **r o erre fuerte **rr**). Después, compara con tu compañero.**

reina recepción largo porque corto trabajo
 lugar Enrique sonrisa Ramón collar rosa
 rubio coro problema puro partido para
 cierre prisa por porra corral taller
 cero tara tierra serio creación comer



Actividad de percepción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 24. Actividad de percepción (actividad 18.c). Fuente: elaboración propia.

19.a. Escribe estas palabras en la siguiente aplicación y observa cómo transcriben la erre. Relaciona los símbolos con su pronunciación.

ramo - carta - alrededor - carro - Sara - amor

r erre suave **r**

rr erre fuerte **rr**

¿Para qué te puede servir esta aplicación? Coméntalo con tu compañero.

Actividad de percepción (reflexión) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 25. Actividad de percepción (actividad 19.a). Fuente: elaboración propia.

19.b. Piensa en la pronunciación de estas palabras. ¿Cuáles son las erres suaves y cuáles las fuertes? Rodea las primeras y subraya las segundas. Comprueba tu hipótesis con las transcripciones fonéticas que puedes obtener escribiendo las palabras en la aplicación.

 regadera	 enrollado	 alrededor	 nevera	 entierro
 cristal	 aspiradora	 preparar	 brillo	 Enrique

Actividad de percepción (reflexión) P.M. Tagarro. C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 26. Actividad de percepción (actividad 19.b). Fuente: elaboración propia.

20. Escucha estas palabras y repítelas. Recuerda el movimiento y posición de la lengua al pronunciar la erre suave r y la erre fuerte rr .

 a. amor	 h. Roma
 b. gorro	 i. dinero
 c. corazón	 j. ayer
 d. prueba	 k. tierra
 e. ratón	 l. creo
 f. gracias	 m. enredo
 g. sonrío	 n. rana

Actividad de producción P.M. Tagarro. C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 27. Actividad de producción (actividad 20). Fuente: elaboración propia.

21.a. Leed el siguiente texto. ¿Qué quiere decir? ¿Qué concepto de la vida y del tiempo reflejan estas palabras? ¿Es el mismo que el de vuestros países? ¿Conocéis algún dicho parecido (u opuesto) en vuestros idiomas? Comentadlo en grupos pequeños.

También me dijo un arriero que no hay que llegar primero, pero hay que saber llegar.



Actividad de producción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 28. Actividad de producción (actividad 21.a). Fuente: elaboración propia.

21.b. Escucha la ranchera mexicana “El rey” interpretada por Vicente Fernández. Rodea con un círculo el sonido **ʔ** (erre suave) y subraya el sonido **ʔʔ** (erre fuerte).

Yo sé bien que estoy afuera,
pero el día que yo me muera
sé que tendrás que llorar
(llorar y llorar, llorar y llorar...)
Dirás que no me quisiste,
pero vas a estar muy triste
y así te me vas a quedar.

Con dinero y sin dinero
hago siempre lo que quiero
y mi palabra es la ley.
No tengo trono ni reina,
ni nadie quien me comprenda
pero sigo siendo el rey.

Una piedra del camino
me enseñó que mi destino
era rodar y rodar
(rodar y rodar, rodar y rodar...)
Después, me dijo un arriero
que no hay que llegar primero
pero hay que saber llegar.

Con dinero y sin dinero
hago siempre lo que quiero
y mi palabra es la ley.
No tengo trono ni reina,
ni nadie quien me comprenda
pero sigo siendo el rey

Actividad de percepción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 29. Actividad de percepción (actividad 21.b). Fuente: elaboración propia.

22.a. Escucha estas frases y léelas en voz alta.

- Quítame el pan si quieres, quítame el aire, pero no me quites tu risa.
- Es más raro que un perro verde.
- No por mucho madrugar amanece más temprano.

22.b. Escucha otra vez las frases y léelas en voz alta mientras te grabas. Luego, escucha tu grabación y compárala con el modelo. Si no te gusta el resultado, puedes volver a grabarte.



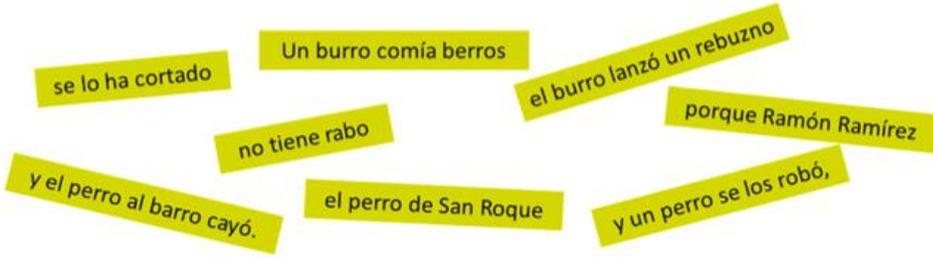
Actividades de producción (autorregulación) P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 30. Actividades de producción (actividades 22.a y 22.b). Fuente: elaboración propia.

23.a. Escucha estos trabalenguas y léelos en voz alta.

- El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.
- Un burro comía berros y el perro se los robó, el burro lanzó un rebuzno, y el perro al barro cayó.

23.b. Ahora memoriza el fragmento del trabalenguas que te ha dado tu profesor. Después, pronúncialo en voz alta para encontrar a los compañeros que tienen los otros fragmentos.



23.c. Leed, entre todos, vuestro trabalenguas completo al resto de la clase.

Actividades de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 31. Actividades de producción (actividad 23.a, 23.b y 23.c). Fuente: elaboración propia.

24.a. Vamos a trabajar ahora con una canción, llamada “Tu risa”, interpretada por Olga Manzano y Manuel Picón.

La canción es una adaptación del poema “Tu risa” del poeta Pablo Neruda. ¿Sabes algo de él? Puedes buscar información en Internet. Después, compártela con tus compañeros.




Fuente: Polo Art.
<https://www.pinterest.ch/pauloroberto/946/>

Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 32. Actividad de producción (actividad 24.a). Fuente: elaboración propia.



24.b. Lee la canción y pregunta a tus compañeros o a tu profesor lo que no comprendas.

Ríete de la noche,
 del día, de la luna,
 ríete de este torpe muchacho
 que te quiere.

Niégame el pan, el aire
 la luz, la primavera,
 pero tu risa nunca,
 porque me moriría.

Junto al mar en otoño
 tu risa debe alzar
 su cascada de espuma,
 y en primavera quiero,
 quiero tu risa tenue,
 la flor que yo esperaba,
 la flor azul, la rosa
 de mi patria sonora.

Amor mío, si vieras,
 si vieras que de pronto
 mi sangre cae y mancha
 las piedras de la calle,
 ríe porque tu risa
 será para mis manos
 como una espada fresca
 en las horas oscuras.

Quitame el pan si quieres,
 quitame el aire, pero
 no me quites tu risa
 porque me moriría.

No me quites la rosa,
 la lanza que desgranas,
 el agua que de pronto
 estalla en tu alegría.

Mi lucha es dura y vuelvo
 con los ojos cansados
 a veces de haber visto
 la tierra que no cambia.

Pero al entrar, tu risa
 sube al cielo y me busca,
 y abre para mí
 todas las puertas de la vida.

Amor mío, si vieras...
 Quitame el pan...
 No me quites la rosa...
 Amor mío, si vieras...
 Quitame el pan...
 No me quites la rosa...

Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 33. Actividad de producción (actividad 24.b). Fuente: elaboración propia.

24.c. Lee la canción y subraya de azul las erres fuertes **rr** y de rojo las erres suaves **r**.

24.d. Compara con tu compañero. ¿Habéis subrayado el texto igual? Si no estáis de acuerdo en algo, preguntad a otros compañeros.

24.e. Ahora leed, en voz alta, un párrafo cada uno. Para pronunciar bien las erres, podéis mirar vuestro texto subrayado. Si tus compañeros piensan que puedes mejorar la pronunciación de las erres, vuelve a leer el párrafo otra vez.

24.f. Escuchad la canción. Cada uno debe acompañar a los intérpretes cantando con ellos la estrofa que ha leído en el apartado anterior (24.e.).

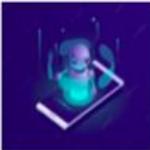
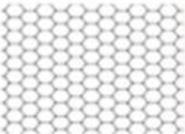


Actividades de producción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 34. Actividades de producción (actividades 24.c, 24.d, 24.e y 24.f). Fuente: elaboración propia.

25.a. Vas a escuchar algunas palabras con erre que se escriben igual en inglés y en español, pero se pronuncian y **acentúan** de forma distinta. Relaciona cada palabra con su audio, prestando atención a la parte subrayada.

 <p><u>actor</u> X</p> <p>actor<u>r</u></p>	 <p>artific<u>ial</u></p> <p>artific<u>ial</u></p>	 <p>hor<u>ror</u></p> <p>hor<u>ror</u></p>
 <p>reg<u>ular</u></p> <p>reg<u>ular</u></p>	 <p>mat<u>erial</u></p> <p>mat<u>erial</u></p>	 <p>ter<u>ror</u></p> <p>ter<u>ror</u></p>

Actividad de percepción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 35. Actividad de percepción (actividad 25.a). Fuente: elaboración propia.

25.b. Pronuncia ahora estas otras palabras, primero en inglés y después en español. En español presta atención a la pronunciación de la erre y a las sílabas fuertes. Subraya las sílabas fuertes en cada idioma.

  funeral  funeral	  carbon  carbón	  error  error
  radical  radical	  superior  superior	  rural  rural

Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 36. Actividad de producción (actividad 25.b). Fuente: elaboración propia.

26.a. Vamos a crear una historia entre todos. Se llama la historia de Rafa Rodríguez Rueda. Para hacerla, vamos a hacer en *Mentimeter* una nube de palabras que contengan la letra erre. Usa el enlace o el código QR para acceder y escribe diez palabras.



Palabras con erre



Ejemplo de posible nube de palabras.

Actividad de producción P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 37. Actividad de producción (actividad 26.a). Fuente: elaboración propia.

26.b. Vamos a crear la historia con las palabras de la nube; seguid estas instrucciones:

1. Coged cinco regletas y sentaos en círculo.
2. El estudiante más alto de la clase empieza a contar la historia usando algunas palabras de la nube.
3. Mientras vuestro compañero cuenta la historia, los demás tenéis que prestar atención a cómo pronuncia las erres: si las pronuncia bien, el profesor le dará una regleta, pero si alguien identifica un error de pronunciación, cogerá una regleta de la persona que ha cometido la falta.
4. Cuando el profesor dé una palmada, continúa la historia el compañero de la derecha.
5. La historia acaba cuando se han usado todas las palabras o cuando se ha completado una vuelta. Gana el estudiante que tiene más regletas.



Actividad de producción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 38. Actividad de producción (actividad 26.b). Fuente: elaboración propia.

Seguimos progresando

27.a. A lo largo del curso hemos hecho varias actividades para aprender a pronunciar la erre española y sonar casi como un nativo ;-). ¿Qué actividades te han resultado más útiles? Coméntalo con tus compañeros. ¿Os ha gustado lo mismo?

27.b. ¿Qué podéis hacer para seguir mejorando? En grupos, haced una lista con ideas para compartir con la clase.



Actividades colaborativas de reflexión y coconstrucción

P.M. Tagarro, C. Llanos Tato, M. Cuevas-Alonso, R. Alberto

Imagen 39. Actividades colaborativas (actividades 27.a y 27.b). Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Solucionario a las actividades propuestas

SOLUCIONARIO

Actividad 1.b.: a. sala; b. cara; c. poro; d. pero

Actividad 3: a. pero; b. polo; c. cara; d. sala; e. pelo; f. Sara; g. poro; h. cala

Actividad 4: a. Sara; b. pero; c. cara; d. sala; e. polo; f. cala; g. poro; h. pelo

Actividad 6.a.: 1. tra; 2. tre; 3. tri; 4. tro; 5. tru; 6. dra; 7. dre; 8. dri; 9. dro; 10. dru

Actividad 6.b.: 1. dru; 2. tra; 3. tri; 4. tro; 5. dre; 6. dra; 7. tre; 8. dri; 9. tru; 10. dro

Actividad 8: b, c, d

Actividad 15: a. currar; b. parra; c. caro; d. perro

Actividad 16: a. rr (perro); b. rr (parra); c. r/r (curar); d. rr (carro); e. r (para); f. rr/r (currar); g. r (pero); h. r (caro)

Actividad 17: a. para; b. perro; c. caro; d. currar; e. parra; f. curar; g. carro; h. pero

Actividad 18.a.: a. r; b. rr; c. r; d. rr; e. rr; f. rr; g. rr; i. r; j. r; k.rr; l. rr; m. rr

Actividad 18.b.: Se pronuncia fuerte cuando la erre está al principio de la palabra, o va detrás de una consonante, o se escribe 'rr'. Se pronuncia suave cuando la erre va entre dos vocales, está al final de una palabra o detrás tiene una consonante.

Actividad 18.c.:

- Cesta de la r: largo, porque, corto, lugar, collar, para, coro, puro, partido, taller, por, comer, coro, tara, serio
- Cesta de la rr: reina, recepción, trabajo, rosa, Enrique, sonrisa, Ramón, rubio, problema, corral, cierre, prisa, porra, creación, tierra

Actividad 19.a.: regadara, enrollado, alrededo, nevera, entierro/cristal, aspiradora, preparao, brillo, Enrique

Actividad 21.b.: afuera, pero, tendrás, llorar, dirás, estar, triste, quedar/dinero, siempre, palabra, trono, reina, comprenda, rey/piedra, rodar, arriero, llegar, primero

Actividad 24.b.:

Ríete de la noche,
del día, de la luna,
ríete de este tope muchacho
que te quiere.

Niégame el pan, el aire,
la luz, la primavera,
pero tu risa nunca
poque me morría.

Junto al mari en otoño,
tu risa debe alzar
su cascada de espuma,
y en primavera quiere,
quiere tu risa como
la flor que yo esperaba,
la flor azul, la rosa
de mi patriria sonria.

Amorr mí si vieres,
si vieres que de pronto,
mi sangre cae y mancha
las piedras de la calle,
ríe poque tu risa,
será para mis manos,
como una espada fresca
en las horras oscuras.

Quítame el pan si quieres,
quítame el aire pero
no me quites tu risa
poque me morría,

No me quites la rosa,
la lanza que desgranas,
el agua que de pronto
estalla en tu alegrria.

Mi lucha es durra y vuelvo
con los ojos cansados
a veces de haberr visto
la tierra que no cambia,

Pero al entrar, tu risa
sube al cielo y me busca,
y abre para mí
todas las puerrtas de la vida.

Actividad 25.a

actor → artificial → horror → regular → material → terror
~~actor~~ → ~~artificial~~ → ~~horror~~ → ~~regular~~ → ~~material~~ → ~~terror~~

Actividad 25.b.: funeral-funeral; carbon-carbón; error-error/radical-radical; superior-superior; rural-rural