

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

# La enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa a alumnos del cuarto curso de Primaria.

---

Trabajo fin de grado presentado por:	Matthew Adey
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Mercedes Querol Julián

Murcia  
18 de julio, 2014  
Firmado por:

*M. S. Adey*

## **RESUMEN**

El presente trabajo se centra en las dificultades de la pronunciación de la lengua inglesa en alumnos hispanohablantes del 4º curso de la Educación Primaria. Por ello, se diseña una propuesta de intervención que tiene como objetivo principal la mejora de la misma. Se parte de un análisis de la fonética y prosodia del inglés y sus diferencias con el castellano. Abordamos también las capacidades fonético-lingüísticas de los niños de esta edad y el estado actual de la enseñanza de la pronunciación en el aula. Todo ello queda recogido en el diseño de la propuesta, la cual se podría incorporar en los proyectos educativos del área. Por último, concluimos que, debido a las diferencias fonéticas profundas y específicas entre los dos idiomas, así como la importancia de la edad en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, se exige una propuesta que atienda a la consecución de dicho aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación Primaria, lengua inglesa, pronunciación, fonética, prosodia.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
1.1 JUSTIFICACIÓN .....	4
1.2 OBJETIVOS .....	6
1.2.1 Objetivo general .....	6
1.2.2 Objetivos específicos .....	7
2. MARCO TEÓRICO .....	7
2.1 ANÁLISIS DE LA FONÉTICA Y PROSODIA .....	7
2.1.1 Definición de fonética y prosodia .....	7
2.1.2 Dificultades con la fonética inglesa para hispanohablantes .....	9
2.1.2.1 Vocales .....	9
2.1.2.2 Consonantes .....	10
2.1.2.3 Entonación, acento y ritmo .....	12
2.2 CAPACIDADES FONÉTICO-LINGÜÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	13
2.3 ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA DENTRO DEL AULA DE PRIMARIA .....	15
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	17
3.1 CONTEXTO EDUCATIVO Y DESTINATARIOS .....	17
3.2 OBJETIVOS .....	17
3.3 METODOLOGÍA .....	18
3.4 RECURSOS EDUCATIVOS .....	19
3.4.1 Materiales .....	19
3.4.2 Espacios .....	19
3.5 TEMPORALIZACIÓN .....	19
3.6 SECUENCIA DIDÁCTICA .....	20
3.6.1 Sesiones 1-2. Pronunciación y representación escrita de las vocales inglesas que no existen en el castellano .....	20
3.6.2 Sesiones 3-4. Pronunciación y representación escrita de las consonantes inglesas que no existen en castellano .....	22
3.6.4 Sesiones 6-7. Eliminación de las consonantes finales .....	25
3.6.5 Sesiones 8-10. Agrupaciones consonánticas .....	27
3.6.6 Sesiones 11-12. Repaso .....	28
3.6.7 Sesiones 13-14. Compás rítmico .....	30
3.6.8. Sesiones 15-16. Entonación .....	31
3.6.9 Sesión 17. Un poema .....	32
3.6.10 Sesiones 18-19. Sonidos que se confunden .....	34
3.6.11 Sesiones 20-30. Una obra de teatro .....	36
3.7 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	37

3.8 EVALUACIÓN .....	38
3.8.1 Evaluación del aprendizaje.....	38
3.8.2 Evaluación de la propuesta .....	41
4. CONCLUSIONES.....	41
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43
7.BIBLIOGRAFÍA .....	45
ANEXOS .....	47
ANEXO I. Diapositivas de la presentación de los fonemas ingleses (vocales) .....	47
ANEXO II. Materiales utilizados para trabajar los modos de articulación.....	48
ANEXO III. Bits de inteligencia para trabajar las vocales .....	49
ANEXO IV. Ficha de trabajo para las sesiones 1-2.....	50
ANEXO V. Diapositivas de la presentación de los fonemas ingleses (consonantes) .....	51
ANEXO VI. Materiales utilizados para trabajar los modos de articulación.....	52
ANEXO VII. Bits de inteligencia para trabajar las consonantes .....	53
ANEXO VIII. Ficha de trabajo para las sesiones 3-4.....	54
ANEXO IX. Diapositivas de la presentación de las agrupaciones consonánticas y para enseñar la técnica de <i>blending</i> .....	55
ANEXO X. Bits de inteligencia pequeños para realizar juegos de cartas.....	56
ANEXO XI. Cantos rítmicos ( <i>Jazz Chants</i> ) .....	60
ANEXO XII. Frases para pronunciar con la entonación indicada .....	62
ANEXO XIII. Poema.....	63
ANEXO XIV. Trabalenguas para practicar los sonidos que se confunden .....	65
ANEXO XV. Guión de la obra del teatro .....	66

## **1. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se trata de una propuesta de intervención para la mejora de la pronunciación inglesa en los alumnos del 4º curso de Educación Primaria. Creemos, en concordancia con la ley vigente, que la pronunciación es fundamental en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y que a menudo está subestimada en la Educación Primaria.

Esta propuesta se organiza en cinco apartados principales. Comenzamos con esta breve introducción tras la cual se presenta la justificación al estudio, en ella se establece la necesidad de una propuesta de intervención enfocada en el desarrollo de la pronunciación de la lengua inglesa en Educación Primaria, tras esta, para cerrar el primer apartado, se describen los objetivos que se plantean para su consecución.

Después, se presenta el marco teórico, donde consideramos la fonética y prosodia de la lengua inglesa, haciendo hincapié en las diferencias con la lengua española, las capacidades fonéticas de los niños en el primer ciclo de la Educación Primaria y el estado actual de la enseñanza de la pronunciación dentro del aula de primaria.

A continuación, se introduce la propuesta de intervención, en la que se definen el contexto educativo, la duración, la metodología utilizada y las actividades a realizar.

En el cuarto apartado, se aportan las conclusiones de la propuesta tras el estudio y la realización del trabajo. Finalmente, en la prospectiva, se sugieren unas líneas de actuación e investigación futura, así como considerar las limitaciones del estudio.

### **1.1 JUSTIFICACIÓN**

En la última década, la lengua inglesa en los colegios españoles ha experimentado una mejora significativa en cuanto a su metodología. Además, el idioma se ha gozado de una importancia socio-cultural y económica que exige cada vez más implicación y mejores resultados por parte de los docentes, así como de las administraciones educativas.

Metodológicamente, se ha visto un rechazo de los enfoques gramático-tradicionales hacia el enfoque comunicativo, lo cual se caracteriza, según Nunan (1996), por poner énfasis en la comunicación en la lengua extranjera (L2) a través de la interacción y ofrecer a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua. Este enfoque subraya la importancia de las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula e intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella. Además, introduce textos reales en la situación de aprendizaje.

En los últimos años se ha visto también la inclusión de la enseñanza del inglés en diferentes áreas de conocimiento, no quedando relegado su aprendizaje únicamente en la asignatura de lengua inglesa. Esto se ve, por ejemplo, en la metodología CLIL (*Content and Language Intergrated Learning*) que están adoptando cada vez más centros. Sin embargo, la base de la enseñanza del idioma sigue siendo la adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario. Según Rigol (2005) la producción oral, en general, y la pronunciación, en particular, reciben significativamente menos atención. Estos aspectos de la lengua requieren más tiempo, ya que hay que invertir recursos en la programación e investigación de otra faceta lingüística y que su evaluación necesita herramientas y criterios distintos. Además, en el mercado no hay un método de enseñanza que considere específicamente el desarrollo de la pronunciación en niños de Educación Primaria, y que se integra con los métodos que actualmente se están utilizando en nuestros centros. Sin embargo, si queremos lograr lo que el Ministerio de educación español y la administración propone respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, se ha de abarcar todas las destrezas.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* destaca entre los objetivos para esta etapa el desarrollo de aspectos fonéticos, de ritmos, acentuación y entonación. Se evidencia, con esto, la importancia que se concede a los aspectos fonéticos del idioma y, por consecuencia, la necesidad de incluirlos en cada proyecto de la enseñanza de la lengua inglesa. Por ello, la presente investigación se centra en el desarrollo de los mencionados aspectos, para realizar una propuesta de investigación que busca ir hacia la mejora de la competencia fonética de la lengua inglesa en cuanto a la producción oral.

Coincidiendo con autores como Guirora (1972) lo más difícil del aprendizaje de un idioma nuevo es la pronunciación, en parte por la transferencia entre los sonidos de la lengua materna (L1) y el L2. Son muchos los estudiantes de una L2 cuya pronunciación perjudica sus habilidades comunicativas, o sea en menor o mayor grado. Como bien señala Morley (1996) la pronunciación implica más que la articulación de fonemas individuales. Incluye la producción de un rango amplio de procesos complejos y distinciones sutiles que relacionan el sonido con el significado. Pronunciación, como parte del habla, es el medio que tiene el hablante para transmitir el significado de su mensaje. Si el oyente no entiende bien, habrá problemas en la comunicación y el mensaje se compromete.

Precisa decir que no creemos ni alcanzable ni necesario que los alumnos tengan una pronunciación nativa o “casi nativa”. Sencillamente, este estudio tratará de buscar cómo mejorar la enseñanza de un aspecto del idioma a menudo subestimado, ya que consideramos que la adquisición de aspectos fonéticos y prosódicos otorga capacidades imprescindibles al alumno. Una mejora en la pronunciación, aporta autoconfianza a la hora de expresarse oralmente en la L2 y aumenta la capacidad para la comprensión oral. Además, se lo considera un aprendizaje durativo, ya que consiste en desarrollar habilidades auditivas y vocales que implican la memoria

procedimental. También, las herramientas con las que está dotado el alumno de la pronunciación de una L2 son imprescindibles para el aprendizaje autónomo. Imparten un significado a la enseñanza que es cercano y comprensible al alumno. Finalmente, la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación facilita la adquisición de vocabulario y gramática mediante la lectoescritura, siendo el alumno capacitado, en cierta medida, para leer una palabra y a la vez saber pronunciarla (o escucharla y escribirla). Esta última ventaja cobra cada vez más importancia frente al movimiento hacia la enseñanza bilingüe.

Suponiendo la validez de la hipótesis del periodo crítico (Lenneberg, 1967), para la adquisición de una L2, la cual por lo menos precisa pecar con cautela, existe una ventana de oportunidades bastante estrecha para conseguir una buena pronunciación de una L2. Incluso si aceptamos las muchas críticas de la hipótesis (por ejemplo, Singleton y Lengyel, 1995) la edad es un factor que influye claramente en las capacidades de una persona para dominar los aspectos fonéticos de un segundo idioma. El cerebro pierde la plasticidad necesaria para adquirir la fonética de un idioma al alcanzar la pubertad, tanto en la producción como la recepción. En cambio, la habilidad de una persona para aprender vocabulario y gramática apenas varía con la edad.

Tales dificultades solo se aumentan con dos lenguas tan fonéticamente distintas como son el castellano y el inglés. Según Coe (1987), los hispanohablantes europeos, en particular, encuentran la pronunciación inglesa más difícil que hablantes de cualquier otro idioma de origen europeo.

Como primer paso en esta propuesta se va a realizar una revisión de las investigaciones previas por lo que respecta al tema de las diferencias entre los dos idiomas, la utilización de los métodos y recursos actualmente disponibles, los beneficios que pueda aportar la enseñanza de la pronunciación a la adquisición de una L2 y las capacidades y el desarrollo lingüístico de niños del segundo ciclo de Educación Primaria. Como segundo paso, como ya se ha comentado, se va a utilizar esta información para diseñar una propuesta de intervención, la cual tendrá un enfoque sobre todo práctico con el fin de proponer objetivos, actividades, métodos e instrumentos de evaluación y procedimientos que pueden incorporarse con facilidad y eficacia a las clases de inglés.

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo general**

El objetivo general del trabajo es:

Diseñar una propuesta de intervención para la mejora de la pronunciación de la lengua inglesa en el 4º curso de Educación Primaria que se pueda incorporar en los proyectos educativos del área y que se centra en la fonética y la prosodia.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos del trabajo son:

- Identificar las diferencias fonéticas y prosódicas entre el inglés y el castellano.
- Identificar las dificultades típicas que tienen los hispanohablantes con la pronunciación de la lengua inglesa.
- Realizar un análisis del desarrollo y de las capacidades lingüísticas de los niños en el primer ciclo de la Educación Primaria.
- Realizar un análisis crítico de las metodologías y prácticas docentes actuales acerca de la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa.
- Diseñar, como base de la propuesta de intervención, actividades para la enseñanza de la pronunciación de la lengua inglesa a hispanohablantes en el 2º curso de Educación Primaria.

## **2. MARCO TEÓRICO**

En este apartado lo primero que se va a tratar es qué entendemos por pronunciación. A continuación, se recogerán: las diferencias fonéticas y prosódicas entre la lengua española y la inglesa y las resultantes dificultades que éstas pueden presentar para el alumno hispanohablante; el desarrollo fonético-lingüístico del niño de segundo ciclo de primaria, así como sus capacidades para el aprendizaje de la pronunciación de una L2; la situación actual acerca de la enseñanza de la pronunciación en el aula; y los recursos y técnicas para su enseñanza. Este estudio nos ayudará a fundamentar el diseño de la propuesta de investigación.

### **2.1 ANÁLISIS DE LA FONÉTICA Y PROSODIA**

En este sub-apartado, primero se definirá la fonética, entendido aquí como el conjunto de sonidos individuales (fonemas), sonidos en combinación (al nivel de la palabra) y la prosodia (la entonación, el ritmo y el acento). De esta manera, se definen las bases de la pronunciación, así como las de este estudio. Después, se considerarán las diferencias fonéticas y prosódicas entre la lengua española y la inglesa y las resultantes dificultades que éstas suelen provocar para los hispanohablantes, con el fin de poder diseñar una propuesta de mejora específicamente para los alumnos españoles de la lengua inglesa. Se abordarán las diferencias en términos de las vocales, las consonantes y los elementos prosódicos.

#### **2.1.1 Definición de fonética y prosodia**

Geimas y Courtes (1991) en su entrada en el diccionario de semiótica, definen la fonética como “la disciplina de la lingüística consagrada al estudio del plano de la expresión de las lenguas naturales”. La fonética, por tanto, se compone del estudio de los sonidos del habla (fonemas), sus



características físicas, producción fisiológica, propiedades acústicas, percepción auditiva y estatus neurofisiológico.

Según O'Grady, Dobrovolsky & Katamba (2005), la fonética como objeto de estudio se puede dividir en las siguientes tres ramas: articulatoria, que se refiere a la producción física de los sonidos del habla en el tracto vocal; acústica, que trata la transmisión física de sonidos del habla del hablante al oyente; y auditiva, que es la recepción y percepción de los sonidos del habla por el oyente.

Debido a que esta investigación se trata de buscar una mejor en la pronunciación, es decir, en la producción de sonidos, se centrará primeramente en la fonética articulatoria. Sin embargo, sería erróneo dejar de lado la fonética auditiva, ya que para producir correctamente los sonidos de un idioma también es necesario poder reconocer y distinguirlos, sobre todo si no existen en la L1. Además, la fonética, o por lo menos su correcta aplicación, es decir, lo que entendemos como pronunciación, implica más que la mera producción de fonemas individuales. Los tres elementos prosódicos, que son, la entonación, el ritmo y el acento, son también claves para la correcta expresión oral.

Siguiendo la definición de Wells (2006) de estos conceptos, la entonación representa los cambios en la frecuencia y vibración de las cuerdas vocales a lo largo de un enunciado. Estos cambios aportan melodía al discurso y distinguen, por ejemplo, entre frases enunciativas, interrogativas y exclamativas, además de las actitudes y emociones del hablante.

El ritmo, en cambio, se refiere a cómo un idioma divide rítmicamente el tiempo de una unidad fonética en partes iguales. Se reconocen tres maneras en las que un idioma puede marcar el tiempo:

1. Compás silábico, donde la duración de cada sílaba es igual (como en el castellano). Por ejemplo: “Yo – vi-vo – en- es – pa – ña”
2. Compás acentuado, donde la duración entre dos sílabas es igual (como en el inglés). Por ejemplo “*I LIVE in ENG-land*”
3. Compás mora. Una mora es una unidad fonética que mide la duración de las partes fonológicas que componen una sílaba, la duración de cada mora es igual. El concepto de mora, se suele confinar a los idiomas japónicos, sino-tibetanos y austro-asiáticos, por lo tanto no lo trata este estudio.

Cabe apuntar que estas tres divisiones forman parte de un modelo académico, lo cual recoge solo unas tendencias rítmicas generales. La situación real es, como siempre, más complicada. Por ejemplo, Grice et al (1998) observan que algunas variaciones sureñas del italiano, un idioma de compás silábico, son efectivamente de compás acentuado.

Por último, el acento es la intensidad relativa en la pronunciación o de una sílaba dentro de una palabra (acento léxico) o bien de una(s) palabra(s) dentro de una frase (acento prosódico). La manera en que se manifiesta (o no) el acento en el discurso oral varía de un idioma a otro.

Ya que hemos definido lo que entendemos por pronunciación, se han establecido los ejes que servirán para orientar este trabajo. Se ha de diseñar, por lo tanto, una propuesta de intervención que abarcará la pronunciación tanto al nivel del sonido (fonema) como de la palabra y de la prosodia. Además, aunque con la pronunciación se refiere sobre todo a la producción oral, esta carece de sentido si se aísla de la recepción oral, es decir, el reconocimiento de los elementos fonéticos y prosódicos de la lengua inglesa y la capacidad de distinguir entre ellos. Por lo cual, presentaremos una propuesta que aborde la fonética auditiva, así como la articulatoria. No podemos olvidar tampoco que la propuesta va dirigida a hispanohablantes del 2º curso de la Educación Primaria. Es preciso adecuar la propuesta a sus necesidades particulares. A continuación estudiaremos las diferencias y dificultades con la fonética inglesa que suele tener el alumno español y, después, las capacidades fonético-lingüísticas de los niños del primer ciclo de la Educación Primaria para poder afinar aún más la presente propuesta.

### **2.1.2 Dificultades con la fonética inglesa para hispanohablantes.**

#### **2.1.2.1 Vocales**

Según Roach (2000), el castellano tiene cinco vocales puras y cinco diptongos. El inglés, en cambio, tiene 12 vocales puras y ocho diptongos, además de 6 triptongos. Como consecuencia de esta riqueza sónica, los hispanohablantes tienen dificultades para diferenciar las vocales inglesas, sobre todo cuando parte de la diferencia es la longitud de las mismas. Por ejemplo, la vocal corta /ɪ/ de *sip* se diferencia con la vocal larga /i:/ de *seep* por durar menos en su articulación. Esta forma de distinguir entre dos vocales no existe en el castellano (donde las dos vocales inglesas se corresponden a /i/) y dificulta la distinción entre palabras que solo se diferencian por tener o /ɪ/ o bien /i:/. Por otra parte, tal y como apunta Coe (1987), típicamente al menos dos vocales inglesas comparten el “espacio fonético” de una vocal española, así que las correlaciones exactas son casi imposibles.

Destacamos las siguientes dificultades para hispanohablantes a la hora de pronunciar y discriminar las vocales inglesas:

1. Como anteriormente se ha comentado, /i:/ y /ɪ/ se corresponden a /i/ en castellano, lo cual dificulta la distinción entre palabras como *ship* y *sheep*, y *sit* y *seat*.
2. /ɑ:/, /æ/ y /ʌ/ se corresponden a /a/ de modo que se confunden palabras como *heart*, *hat* y *hut*, aunque con *heart* a menudo se ve la intrusión de una /r/ vibrante simple, /hart/.
3. /ɔ:/ y /ɒ/ se corresponden con /o/ en castellano, dificultando la diferenciación entre palabras como *taught* y *tot*.

4. /ʊ/ y /u:/ se corresponden a /u/, de manera que parejas pares mínimos como *pool* y *pull* se confunden.
5. /ə/ y /ɜ:/ no tienen equivalentes en la lengua española. La vocal débil /ə/ se suele sustituir por la vocal escrita, por ejemplo /abaut/ para about. /ɜ:/ se sustituye por /i/ o /e/ más una /r/ vibrante simple. Por ejemplo: /birt/ por *bird* y /bert/ por *Bert*.
6. Los diptongos /aʊ/, /ei/, /ai/ y /ɔi/ tienen equivalentes parecidos en el castellano. Por lo cual no presentan dificultades para los hispanohablantes. Sin embargo, /əʊ/ no se distingue de /ɔ:/, de modo que /coat/ y /caught/ y /cot/ se confunden con facilidad.

Podemos concluir, por lo tanto, que existen dificultades significativas para los hispanohablantes con la pronunciación de las vocales inglesas y que estas pueden causar problemas a la hora de comunicarse en el idioma.

### 2.1.2.2 Consonantes

Igual que se ha hecho con las vocales, precisa ahora una pequeña reflexión acerca de las diferencias consonánticas entre el inglés y el castellano. La Tabla 1 recoge las consonantes inglesas. Según Coe (1987), las que están sombreadas tienen equivalentes en el castellano y no presentan problemas graves en su articulación o bien en su percepción. Las siete restantes no tienen equivalentes y provoca dificultades en su articulación y/o percepción auditiva.

Tabla 1. Las consonantes inglesas y su correspondencia en castellano.

<b>p</b>	<b>b</b>	<b>f</b>	<b>v</b>	<b>θ</b>	<b>ð</b>	<b>t</b>	<b>d</b>
<b>s</b>	<b>z</b>	<b>ʃ</b>	<b>ʒ</b>	<b>tʃ</b>	<b>dʒ</b>	<b>k</b>	<b>g</b>
<b>m</b>	<b>n</b>	<b>ŋ</b>	<b>l</b>	<b>r</b>	<b>j</b>	<b>w</b>	<b>h</b>

Siguiendo a Coe (1987), entre las dificultades con la articulación y percepción de las consonantes inglesas señalamos los siguientes aspectos:

1. A diferencia del inglés, en castellano no se aspiran las oclusivas sordas iniciales (/p/, /t/, /g/), de modo que pueden parecerse a las oclusivas sonoras (/b/, /d/, /g/).
2. Terminaciones con las oclusivas sonoras apenas existen en el español, de manera que /t/ se pronuncia como /d/, /k/ como /g/ y /p/ como /b/.
3. El castellano y el inglés comparten los mismos fonemas nasales (/m/, /n/ y /ŋ/) pero su asimilación en el contexto fonético es distinta. Por ejemplo, /aɪŋgoɪŋ/ es común para *I'm going* en vez de /aɪmgoɪŋ/ o, cuando se dice dentro de una frase, es decir, cuando es utilizada como palabra gramatical, /aɪmɡʌnə/.

4. En castellano, /m/ se sustituye con frecuencia por /n/ o /ŋ/ cuando termina una palabra. Así que tenemos /drɪn/ o /drɪŋ/ en vez de /drɪm/ para *dream*.
5. En castellano /k/ nunca sigue /ŋ/ al final de una palabra, de modo que se usa /sɪŋ/ tanto para *sing* como para *sink*.
6. /z/ no existe en castellano. Típicamente los estudiantes del inglés emplean /s/ en su lugar, creando así homófonos de *pence* /pens/ y *pens* /penz/ y *lacy* /leɪsi/ y *lazy* /leɪzi/ etc.
7. A menudo la pronunciación de /s/ entre hispanohablantes se acerca más a /ʃ/, de modo que se pueden confundir palabras como *sell* /sel/ y *shell* /ʃel/.
8. El castellano solo posee un sonido para representar /v/ y /b/ en inglés, lo cual se pronuncia de manera intervocal como una fricativa bilabial.
9. De los fonemas ingleses /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/ y /dʒ/, el castellano solo tiene /tʃ/, como en “*chocolate*”, por ejemplo. Por lo tanto, la confusión es común entre, por ejemplo, *sheep* /ʃi:p/, *cheap* /tʃi:p/ y *jeep* /dʒi:p/.
11. Los hispanohablantes a menudo pronuncian /h/ como una jota, siendo esta el sonido el que más se acerca al sonido inglés. La pronunciación correcta de /h/ es la de una consonante fricativa glotal sorda. Suena sencillamente como una exhalación de aire, sin la vibración de las cuerdas vocales. Tampoco tiene un punto de articulación definido. La jota, en cambio, es una fricativa velar sorda que implica la vibración de las cuerdas vocales. Así pues, es común escuchar /xæt/ en vez de /hæt/ para *hat*.
12. /j/ a menudo se pronuncia /dʒ/ por los hispanohablantes, por ejemplo /jʌmp/ en lugar de /dʒʌmp/ para *jump*.
13. La pronunciación de /w/ antes de un vocal a menudo suena como /gw/ o /g/, por ejemplo /gwud/ o /gud/ para la pronunciación de *would* (/wɒd/).
14. Los grupos consonánticos son muchos menos frecuentes en castellano que en inglés, de modo que suelen provocar dificultades que se manifiestan en simplificaciones, por ejemplo /brefas/, o incluso /brefa/, en vez de /brekfast/ para *breakfast*. Del mismo modo, el sonido /s/ seguido de otra consonante al principio de una palabra no se encuentra en español, por lo cual se tiende a añadir la /e/. Así pues, tenemos /espem/ y /espɪk/ para *Spain* (/speɪn/) y *speak* (/spi:k/).

Igual que las vocales inglesas, las consonantes de esta lengua se diferencian significativamente de las consonantes del castellano. Sin embargo, conseguir una adecuada pronunciación en una L2 no supone solo la dominación de fonemas sino la articulación de los mismos dentro de una o más oraciones, proceso que implica la aplicación de la prosodia. A continuación, consideraremos las diferencias prosódicas entre las dos lenguas.

### 2.1.2.3 Entonación, acento y ritmo

El castellano es un idioma de compás silábico. Por lo tanto, todas las sílabas duran más o menos lo mismo en su articulación, aunque se emplea un aumento de longitud para enfatizar. El inglés, en cambio, es un idioma de compás acentuado, donde el tiempo entre cada sílaba acentuada es generalmente igual. Las sílabas acentuadas tienden a ser marcadas por cambios de tono y un incremento de énfasis mientras que las sílabas no acentuadas se reducen y se tienden a pronunciar con vocales neutras, o bien /ə/ o bien /ɪ/.

Dentro de una frase en inglés se acentúan las palabras de contenido (verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos) mientras que las palabras gramaticales tienden a ser reducidas (a no ser por razones de acentuación contrastiva o enfática). Así pues, el acento y ritmo aportan muchas “pistas acústicas” a una frase inglesa en cuanto a su significado. Cuando los hispanohablantes aplican una acentuación y un ritmo más constante a las frases inglesas, estas pistas desaparecen, dificultando la decodificación semántica.

Por el contrario, los cambios de pronunciación que se producen en las palabras no acentuadas en inglés, pueden provocar grandes dificultades para el oyente español, acostumbrado a que cada palabra reciba siempre la misma articulación. Estos cambios en la pronunciación se deben o bien a variaciones de velocidad o bien a que hay una mayor o menor cantidad de palabras no acentuadas entre dos palabras acentuadas. Por ejemplo, a una velocidad constante las siguientes frases tardarían el mismo tiempo en pronunciarse, aunque hay más palabras en la segunda:

1. **One** and **two** and **three** and **four**.
2. **One** and then a **two** and then a **three** and then a **four**.

Las palabras en negrita son las acentuadas. La pronunciación de las palabras acentuadas siempre es igual. Sin embargo, a una velocidad lenta, como la de una explicación, en la primera frase la palabra *and* llevaría su pronunciación completa, /and/. Sin embargo, en la segunda frase las palabras acentuadas experimentarían una reducción vocálica por necesidad de mantener el ritmo. Por lo tanto *and* se pronunciaría /ən/. Lo mismo sucedería si la primera frase se dijera con una velocidad más rápida.

Otra área del inglés que presenta grandes dificultades para el hispanohablante, tanto para su reconocimiento como para su producción, es la acentuación variable (Coe, 1987). Esta variabilidad puede ser fonética, ayudando a diferenciar palabras que por su ausencia serían fonéticamente idénticas (e.j. 'insight y in'cite) o puede depender de la posición de la palabra dentro de una frase, por ejemplo *Japan'ese* pero '*Japanese cooking*. Además, los sustantivos compuestos pueden cambiar su significado según su acentuación, como *paper'bag* (una bolsa hecha de papel) y '*paperbag* (una bolsa para papel).

En líneas similares, tenemos la acentuación contrastiva: la acentuación que se impone en una sílaba o en una palabra monosilábica donde no se suele recaer. La función es contrastar una palabra con otra alternativa o bien para enfatizarla. Por ejemplo, se podría acentuar la palabra no acentuada *oren* la frase, “*Would you like some cake or some ice cream?*” para enfatizar la necesidad de elegir uno u otro y para diferenciarla de palabras como *and*. La acentuación contrastiva o enfática sí existe en español pero se ve marcada por una parada en el discurso o un aumento de la longitud de la sílaba; la pronunciación, en términos fonéticos, no cambia.

En cuanto a la entonación, el español y el inglés son lenguas que usan la variación de tono para indicar enunciados interrogativos y exclamativos, además de información extralingüística (la ira, la ironía, la duda, etc.). Sin embargo, el castellano tiene un rango de tonos más estrecho que el inglés.

Acerca de los acentos tonales, los del castellano son de dos tipos:

- Ascendente: donde la sílaba postónica tiene un tono más alto que la sílaba tónica y que se emplea, por ejemplo, en oraciones interrogativas.
- Descendente: donde la sílaba tónica tiene un tono más alto que la pretónica. Sus funciones más comunes son para indicar preguntas pronominales, enunciados exclamativos, finalidad y orden.

El inglés también tiene las tonalidades ascendentes y descendentes, pero también los tonos descendente-ascendente y ascendente-descendente. El primero se usa para marcar inseguridad, pedir un favor, una advertencia suave y palabras introductorias; mientras que el segundo se usa sobre todo para expresar sorpresa.

En este apartado hemos visto que hay profundas diferencias fonéticas y prosódicas entre el inglés y el castellano: diferencias que se precisarían tratar en una clase de inglés. Con referencia al presente estudio y a la enseñanza de la pronunciación en Educación Primaria, surgen dos preguntas, a las que responderemos a continuación: ¿Hay una edad (o unas edades) ventajosa para empezar la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de un idioma? y ¿qué capacidades fonético-lingüísticas tendrán los alumnos a quienes se dirigía esta propuesta de intervención?

## **2.2 CAPACIDADES FONÉTICO-LINGÜÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

A los 8 años, edad a la que empieza el primer ciclo de Educación Primaria, la mayoría de los niños españoles ya han adquirido todos los fonemas de su lengua materna, aunque algunos pueden mostrar ciertas dificultades en la dominación de los sonidos más difíciles, típicamente con la producción de la /rr/ de “perro” o la distinción entre /s/ y /θ/, como con “zeta” y “seta”. En cuanto a los elementos prosódicos, la situación es parecida. Según Baeza Álvarez (2010), aunque se ha mostrado que existen diferencias en la comprensión de la prosodia en niños escolarizados de

distintas edades, el desarrollo de la prosodia es un proceso que no presenta cambios drásticos durante la etapa escolar, sino que las características prosódicas van afinándose.

Por otra parte, los niños del segundo ciclo de primaria tienen un interés notable en la fonología, es decir, que se interesan por juegos de palabra, aliteración, rimas, etc. Esta percatación fonológica empieza alrededor de los dos años y sigue desarrollándose en niños mayores de seis años. Por ejemplo, Liberman et al (1974) demostró que tan solo el 50 por ciento de niños anglohablantes de cuatro y cinco años son capaces de identificar las sílabas en palabras multisilábicas comparado con el 90 por ciento de niños con seis años. Además, ningún niño con cuatro años y tan solo el 17 por ciento de los niños con cinco años pueden señalar el número de fonemas en una palabra, comparado con el 70 por ciento de niños con 6 años. Además, a los 8 años los niños ya han adquirido la de los procesos necesarios respecto a la lectoescritura. Por lo tanto, aprenden leyendo en vez de aprender a leer.

En cuanto a la aptitud para la pronunciación de una lengua extranjera (L2), Moreau y Richelle (1981) mantienen que los niños tienen una ventaja en la pronunciación de la L2, argumentando que la capacidad de producir sonidos disminuye una vez que se completa el “proceso de lateralización cerebral” (alrededor de los 12 años). Algunos autores (Ferguson y Garnica, 1975; Lamendella, 1977) concluyen que a partir de la pubertad, a una persona no nativa le resulta imposible deshacerse del acento de su lengua materna (L1). Otros autores adoptan posturas más moderadas. Kelz (1992), por ejemplo, argumenta que los adultos también son capaces de alcanzar una buena pronunciación en la L2, si se mantienen “fonéticamente jóvenes”, es decir, que conserven una flexibilidad articulatoria y que la enseñanza fonética de una L2 se inicie en edades tempranas. No obstante, es generalmente aceptado que la niñez es la mejor etapa para adquirir los elementos fonéticos y prosódicos del L2, aunque no necesariamente para los otros elementos (gramática, vocabulario, etc.) (Shen, 1990).

Según Flege (1981), los adultos interpretan los sonidos de la L2 en términos de sonidos que existen en su L1. Esto se denomina la Hipótesis de Traducción Fonológica y, según el autor, causa la interferencia fonética de la L1 al hablar la L2. El autor mantiene que los niños no tienden a realizar esta misma “traducción fonética” y, por lo tanto, gozan de una mayor facilidad para pronunciar y comprender los sonidos de la L2.

Si nos centramos en el contexto escolar, estas observaciones resaltan la necesidad de trabajar la fonética de una L2 lo antes posible, primándola sobre otros elementos que siempre se pueden aprender más adelante.

## **2.3 ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN INGLESA DENTRO DEL AULA DE PRIMARIA**

Como se ha comentado anteriormente, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria destaca entre los objetivos para esta etapa “el desarrollo de aspectos fonéticos, de ritmos, acentuación y entonación”. Así pues, el control de la fonética, y por lo tanto su enseñanza, no es solo un aspecto imprescindible en el aprendizaje de una L2, sino también un requisito legal.

Fernández Serón (2009) afirma que, antes de exponer la materia en el aula, los maestros tienen que conocer bien qué características componen la nueva lengua y la lengua materna. Sabiendo las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, encauzamos las actividades previendo las dificultades que se pueden presentar.

Tener en cuenta los aspectos fonéticos es responsabilidad del maestro, siendo él quien organiza los conocimientos a impartir. Así pues, el maestro debe tener un conocimiento fonológico alto de la lengua y tener como objetivo desarrollar una fonética adecuada de la L2 entre sus alumnos. La cuestión que surge entonces es si, en términos generales, la docencia se está cumpliendo con esta obligación. Desagradecidamente, la respuesta parece ser no.

Según Barrera Benítez (2009), la fonética es el área menos trabajada en el aula, por razones subjetivas del profesorado. La autora afirma que en la etapa infantil, el área de inglés tiene una perspectiva principalmente oral y práctica. Así se establecen las primeras conexiones neuronales y bases de un conocimiento lingüístico. Sin embargo, en primaria cambia este enfoque, inclinándose mucho a la gramática y lectoescritura, perdiendo de esta manera el contacto con la comprensión y producción oral. Ya sea por falta de tiempo o conocimiento, no se refuerza la pronunciación suficientemente, al no ser objetivo prioritario.

Derwing y Munro (2005) mantienen que muchos profesores de lenguas extranjeras no han recibido una formación adecuada para enseñar la pronunciación y, por ello, tienen que recurrir a su intuición para abordarla en el aula. Según Wang y Munro (2004), esta carencia de adiestramiento fonético a menudo lleva a que impartan una enseñanza fonética incorrecta.

Gallardo del Puerto (2005) apunta, que el tiempo que se dedica a la enseñanza de la pronunciación en los centros escolares es problemático de medir y que puede variar mucho de profesor a profesor. Señala, además, que en muchas instancias se omite la fonética debido a la necesidad de completar los temarios, prefiriendo realizarse otros tipos de actividades.



Por otro lado, según Derwing y Munro (2005), los profesores que tratan la pronunciación, suelen utilizar libros de texto o recursos de texto diseñados para el mercado en masa y no abordan las dificultades particulares de sus alumnos.

Tampoco parece claro cuáles deben ser los objetivos para enseñar la pronunciación, ni siquiera qué tipo de pronunciación inglesa se ha de enseñar. Levis (2005) señala que existen dos ideologías distintas en la investigación en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. La primera es el principio del acento nativo, que mantiene como reto conseguir una pronunciación en la L2 parecida a la de un hablante nativo. Dejando a un lado las muchas consideraciones acerca de qué es un “accento nativo”, tradicionalmente los modelos de pronunciación más comunes son el *Received Pronunciation* (RP) (Cruttenden, 2001; Roach, 2000) y el *General American* (GA) (Kreidler, 2004), los cuales se consideran los acentos de prestigio del Reino Unido y Los Estados Unidos, respectivamente. En Europa se suele utilizar el RP.

Sin embargo, y como bien dice Moyer (2004), la inmensa mayoría de los estudiantes de una L2 no logran una pronunciación nativa. Este hecho ha supuesto la sustitución del principio del acento nativo por el principio de inteligibilidad, ideología que sostiene que los estudiantes de las lenguas extranjeras deben tener como meta que los hablantes nativos de la L2 les comprendan.

Sin embargo, Kachru (1992) observa que la rápida expansión del inglés como *lingua franca* ha afectado a lo que se entiende por la inteligibilidad, la cual no se concibe solo en términos del entendimiento de los anglohablantes nativos sino también en el de otros hablantes no-nativos de inglés.

En esta investigación, concordamos con el principio de inteligibilidad como objetivo de la enseñanza de la pronunciación dentro del aula, siendo la consecución de un acento nativo (o “casi nativo”), ni necesario ni alcanzable en la mayoría de casos. Además, la gran variedad de acentos y dialectos que existen solo en los países anglohablantes hace imposible cualquier intento de establecer un acento nativo definitivo.

Sin embargo, y tomando en cuenta todo expuesto anteriormente, a la vez consideramos que la distinción entre una inteligibilidad para hablantes nativos y una inteligibilidad para hablantes no nativos es, en cierto modo, irrelevante en cuanto a los objetivos de la enseñanza de la pronunciación del inglés. Si bien pretendemos conseguir un mayor grado de inteligibilidad entre los hablantes de inglés (sean o no nativos), se ha de seguir un modelo común que dirija el aprendizaje de la lengua, tanto por la pronunciación como por los otros aspectos. Si cada profesor y cada alumno se orientan por el modelo de pronunciación que quieran, solo se va a dificultar la comunicación internacional. Debemos tener establecido un marco común, por lo menos a nivel nacional, que rijan la enseñanza del idioma. En este sentido, como ya se ha apuntado, en España y

en Europa está ampliamente establecido el RP, por lo cual es lógico que se siga utilizando para orientar la pronunciación del inglés en los centros de educación.

### **3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **3.1 CONTEXTO EDUCATIVO Y DESTINATARIOS**

El estudio se va a llevar a cabo en el Centro de Educación AyS en Murcia. Es un centro privado que utiliza una metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua), ya que se imparte plástica y conocimiento del medio en inglés, además de 3 horas semanales de inglés curricular. También forma parte del PEC (Proyecto Educativo del Centro) las clases del llamado Lector, dos horas semanales de inglés extraescolar, impartidas por un hablante nativo del inglés.

El aula elegida para esta propuesta es del segundo ciclo, en 4º de Primaria. La clase se compone de 13 alumnos (5 niños y 8 niñas) que llevan todos desde infantil en el centro y están totalmente integrados. Todos los niños son de nacionalidad española y provienen de familias de clase media-alta. Ningún niño lleva una adaptación curricular significativa ni tiene necesidades educativas especiales.

El nivel del inglés es alto en comparación con los colegios públicos y los contenidos que se estudian son de dos cursos por encima de los habituales. Así pues, un alumno medio de 4º de primaria en el centro tendrá los conocimientos en inglés de un alumno medio de 6º de primaria en el sistema público.

Por lo general, los padres están muy pendientes del aprendizaje del inglés, considerándolo una asignatura clave para el futuro de sus niños. La mayoría de los alumnos asisten a academias de inglés o reciben clases particulares fuera del centro. Hay incluso algunos que han viajado a países anglohablantes para realizar cursos de verano. Además, el centro ofrece varias actividades extraescolares en esta lengua.

#### **3.2 OBJETIVOS**

Con esta propuesta se va a incidir en las habilidades orales y auditivas procurando que los alumnos estén más atentos a la pronunciación inglesa. El objetivo general que planteamos en la propuesta es:

Establecer una conciencia fonética que ayude a mejorar la producción y recepción de los fonemas y la prosodia de la lengua inglesa.

Para conseguir este, planteamos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Reconocer algunos símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.
2. Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses (tanto individuales como en combinación) asociándolos con los sonidos ingleses que indican.
3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.
4. Utilizar la técnica de *blending* para poder pronunciar palabras escritas.
5. Reconocer cómo la entonación afecta al significado del mensaje.
6. Pronunciar frases y diálogos cortos con la entonación indicada.
7. Entender cómo en un idioma de compás rítmico se cambia la pronunciación de algunas palabras según su cantidad y la velocidad del habla.
8. Reconocer, con referencias al compás rítmico, la diferencia entre las palabras de contenido y las palabras gramaticales.
9. Reproducir frases sencillas imitando correctamente los ritmos de la lengua inglesa.

### 3.3 METODOLOGÍA

Para esta propuesta se empleará una metodología activa y flexible, favoreciendo así la participación de los alumnos y haciéndoles los protagonistas de sus propios aprendizajes, ajustados a sus progresos y necesidades. Vamos a diseñar actividades de manipulación y juego que hará que el alumno utilice aspectos de la fonética y prosodia y que sea consciente que estos forman una parte importante del aprendizaje del inglés. Así pues, mostraremos una cara nueva del idioma que están aprendiendo y cómo sirve para entender y ser entendido. Procuraremos que las actividades tengan un carácter sobre todo lúdico y motivador.

Las enseñanzas también serán significativas y reales, aprovechando materiales y tecnologías que apoyen actividades que requieran imágenes, vídeos y/o audiciones. Los *bits de inteligencia*, presentaciones de diapositivas y posters serán importantes para reforzar y referenciar los aprendizajes.

La metodología AICLE y las clases curriculares del inglés del centro nos va a proporcionar un cruce de contenidos y tomaremos las estructuras gramaticales y el vocabulario de estas clases como punto de partida, reforzando estos aprendizajes y ampliándolos desde la perspectiva fonética. No es el objetivo trabajar la fonética-pronunciación de forma aislada, sino dotarla con significado, dándole contexto y partiendo de los conocimientos previos de los alumnos.

Las agrupaciones serán flexibles y variadas. Los alumnos trabajarán de forma individual, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo, según las características de la actividad. Se trabajará individualmente para realizar tareas en el cuadernillo, fichas de trabajo y actividades auditivas, y en parejas o pequeños grupos para realizar tareas comunicativas y correctivas. De este modo, cada

alumno es partícipe de su propio aprendizaje y compartirá sus conocimientos con los compañeros. Al introducir nuevas actividades se trabajará en gran grupo, evaluando los conocimientos previos, creando motivación hacia la tarea a realizar y exponiéndoles a preguntas, dudas y sugerencias. Será necesario también la exposición magistral, tanto para explicar las actividades (muchas de las cuales serán completamente nuevas para los alumnos) como para modelarlas y aclararlas con ejemplos.

Por último, se precisa destacar que aunque se mantendrán los objetivos del aprendizaje, se adaptarán las actividades a las necesidades de los alumnos, tanto para los más adelantados como para aquellos que requieran más tiempo y una atención más cercana.

### **3.4 RECURSOS EDUCATIVOS**

#### **3.4.1 Materiales**

Todos los recursos que vamos a utilizar a lo largo de la propuesta se definirán por su carácter educativo. De los diversos materiales impresos que se van a usar en el aula señalamos: fichas, posters, bits de inteligencia y diálogos. De los recursos informáticos, se emplearán: actividades de internet, la pizarra digital interactiva, pistas de audio, presentaciones con diapositivas y ordenadores. Lo que buscamos con los materiales es facilitar el aprendizaje de la fonética y la prosodia mediante el uso de imágenes para establecer conexiones entre lo visual, oral y auditivo. Para ello, se dará mucha importancia al diseño de los materiales, que sean atractivos y llamativos y, por lo tanto, motivadores. También será importante el uso del color. Por ejemplo, en la medida que sea posible, cada fonema se debe representar con un color distinto.

#### **3.4.2 Espacios**

El principal espacio para la realización de la propuesta será el aula. Así tendremos flexibilidad a la hora de organizar la clase según las necesidades de cada actividad. Por ejemplo, para las actividades en gran grupo las mesas estarán colocadas en forma de U debido a la mayor visibilidad que aporta, tanto para los alumnos como para el profesor. Luego, para las actividades en grupo o en pareja podremos juntar las mesas que sean necesarias para tener espacio de trabajo suficiente. También utilizaremos el aula de informática para las actividades de internet individuales y el teatro para la obra y los ensayos.

### **3.5 TEMPORALIZACIÓN**

Los niños del centro tienen tres sesiones semanales de una hora de “taller”, que se dedican a varios proyectos educativos y que están impartidos por distintos profesores. Proponemos utilizar las horas del taller a lo largo de un trimestre (aproximadamente diez semanas), las cuales nos proporcionarán 30 sesiones.

Con el fin de aportar una visión global de la propuesta, la siguiente tabla recoge las actividades a realizar con las horas y sesiones necesarias para cada una.

Tabla 2. Temporalización de las actividades a realizar

Sesión	Actividad	Duración total (horas)
1-2	Pronunciación y representación escrita de las vocales inglesas que no existen en castellano	2
3-4	Pronunciación y representación escrita de las consonantes inglesas que no existen en castellano	2
5-6	Terminaciones consonánticas	2
6-7	Eliminación de las consonantes finales	2
8-10	Agrupaciones consonánticas	3
11-12	Repaso	2
13-14	Compás rítmico	2
15-16	Entonación	2
17	Un poema	1
18-19	Sonidos que se confunden	2
20-30	Una obra de teatro	10

### 3.6 SECUENCIA DIDÁCTICA

Las siguientes actividades atienden a las necesidades fonéticas y prosódicas que hemos identificado en los apartados anteriores, así como a las capacidades fonético-lingüísticas de los niños de esta edad. Se tienen en cuenta siempre los objetivos marcados y la metodología que se ha de seguir. Las actividades se organizan en términos de los elementos de la fonética y la prosodia que tratan.

#### 3.6.1 Sesiones 1-2. Pronunciación y representación escrita de las vocales inglesas que no existen en el castellano

La Tabla 3 resume las actividades a realizar en las primeras dos sesiones, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula. La numeración de los objetivos corresponderá a la presentación de los mismos en el apartado 3.2.

Tabla 3. Sesiones 1-2

<b>Elementos fonéticos</b>	Las vocales /i:/, /a:/, /ʌ/, /ɔ:/, /ʊ/, /ə/, /ɜ:/ y /əʊ/
<b>Objetivos trabajados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer algunos símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.</li> <li>2. Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses asociándolos con los sonidos ingleses que indican.</li> <li>3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.</li> </ol>
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Presentación de diapositivas, pizarra digital posters y vídeos que enseñan los modos de articulación bits de inteligencia, ficha de trabajo.
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades en gran grupo, así como para el trabajo individual, las mesas se organizarán en forma de U. Para la actividad lúdica se hará un espacio para que los niños puedan realizarla sin correr el riesgo de hacerse daño.
<b>Actividades</b>	<i>Presentación y repetición rítmica (drilling)</i> de símbolos fonéticos, grafemas y palabras; organización fonética de palabras; reconocimiento y reproducción de símbolos fonéticos y sus relaciones a los sonidos y ortografía de la lengua inglesa; actividad lúdica; fichas de refuerzo y ampliación

Se escoge esta actividad como introducción a la fonética y porque sus fundamentos serán necesarios a lo largo del trimestre, además de ser claves para lograr los aprendizajes por venir.

Empezamos con un *drilling* en gran grupo de los sonidos de las vocales que no tienen sonidos parecidos en el castellano: /i:/, /a:/, /ʌ/, /ɔ:/, /ʊ/, /ə/, /ɜ:/ y /əʊ/. Utilizaremos una secuencia de presentaciones de diapositivas que se les enseñará a los alumnos tres veces. La primera vez, se muestra solamente el símbolo fonético. La segunda vez, se muestran las letras, o combinaciones de letras, que suelen realizar el sonido. Por último, se enseñan unas palabras monosilábicas que contienen el sonido, con las vocales resaltadas y el símbolo fonético debajo de ellas (Anexo I). De esta manera, los alumnos empezarán a asociar los sonidos con su ortografía, así como con su símbolo fonético. Siendo anglohablante nativo, al profesor no le hará falta buscar audiciones para modelar las repeticiones. Si no fuese este el caso, hay varias páginas webs que ofrecen grabaciones de las vocales inglesas, tanto al nivel del sonido<sup>1</sup> como al nivel de la palabra<sup>2</sup>. Donde observemos que se presentan dificultades a la hora de pronunciar una vocal, enseñaremos a los niños el modo

<sup>1</sup><http://www.linguistics.ucla.edu/people/hayes/103/Charts/VChart/#TheVowels>

<sup>2</sup><http://usefulenglish.ru/phonetics/listening-for-vowels>

de la articulación correcta utilizando los posters (ejemplo de la articulación de /i:/) o los vídeos (ejemplo de la articulación de /ɜ:/) pertinentes algunos de los cuales se sugieren en el Anexo II.

A continuación, mostraremos a los alumnos algunos bits de inteligencia (Anexo III) con palabras que contienen las vocales a trabajar. En gran grupo, pediremos a los alumnos que pronuncien las palabras correctamente y que las ordenen en la pizarra según el símbolo fonético que represente el sonido.

Después, los alumnos realizarán de forma individual una ficha de trabajo (Anexo IV) en la que tendrán que unir los símbolos fonéticos con las letras correspondientes, además de completar algunas palabras que contengan estas letras y escriban el símbolo fonético correcto debajo de las palabras.

Finalmente, para reforzar la relación sonido-letra/símbolo fonético, el maestro colgará cuatro cartulinas de distintos colores, cada una en una pared. En cada cartulina habrá un símbolo fonético distinto con sus letras correspondientes. Al decir una vocal aislada o una palabra que la contenga, los alumnos tendrán que correr hacia la cartulina correcta.

### **3.6.2 Sesiones 3-4. Pronunciación y representación escrita de las consonantes inglesas que no existen en castellano**

La Tabla 4 resume las actividades a realizar en las sesiones 3 y 4, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Después de repasar las vocales aprendidas, volveremos a hacer lo mismo que la sesión anterior pero esta vez con las consonantes que no tienen equivalentes en el castellano: /z/, /ð/, /dʒ/, /ʒ/, /ʃ/, /v/ y /h/.

Empezamos con un *drilling* en gran grupo de las consonantes a trabajar. Utilizaremos una secuencia de presentaciones de diapositivas que se les enseñará a los alumnos tres veces. La primera vez, se muestra solamente el símbolo fonético. La segunda vez, se muestran las letras, o combinaciones de letras, que suelen realizar el sonido. Por último, se enseñan unas palabras monosilábicas que contienen el sonido, con las vocales resaltadas y el símbolo fonético debajo de ellas (Anexo V).

Donde observemos que se presentan dificultades a la hora de pronunciar una vocal, enseñaremos a los niños el modo de la articulación correcta utilizando los posters o los vídeos pertinentes algunos de los cuales se sugieren en el Anexo VI.

<sup>3</sup>[https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=C\\_Lfq\\_CFAQ8](https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=C_Lfq_CFAQ8)

Tabla 4. Sesiones 3-4

<b>Elementos fonéticos</b>	Las consonantes /z/, /ð/, /dʒ/, /ʒ/, /ʃ/, /v/, /h/ y /r/
<b>Objetivos trabajados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer algunos símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.</li> <li>2. Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses (tanto individuales como en combinación) asociándolos con los sonidos ingleses que indican.</li> <li>3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.</li> </ol>
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Presentación de diapositivas, pizarra digital posters y vídeos que enseñan los modos de articulación bits de inteligencia, ficha de trabajo.
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades en gran grupo, así como para el trabajo individual, las mesas se organizarán en forma de U. Para la actividad lúdica se hará un espacio para que los niños puedan realizarla sin correr el riesgo de hacerse daño
<b>Actividades</b>	<i>Drilling</i> de símbolos fonéticos, grafemas y palabras; organización fonética de palabras; reconocimiento y reproducción de símbolos fonéticos y sus relaciones a los sonidos y ortografía de la lengua inglesa; actividad lúdica; fichas de refuerzo y ampliación

A continuación, mostraremos a los alumnos algunos bits de inteligencia (Anexo VII) con palabras que contienen las consonantes a trabajar. En gran grupo, pediremos a los alumnos que pronuncien las palabras correctamente y que las ordenen en la pizarra según el símbolo fonético que represente el sonido.

Después, los alumnos realizarán de forma individual una ficha de trabajo (Anexo VIII) en la que tendrán que unir los símbolos fonéticos con las letras correspondientes, además de completar algunas palabras que contengan estas letras y escriban el símbolo fonético correcto debajo de las palabras.

Finalmente, para reforzar la relación sonido-letra/símbolo fonético, el maestro colgará cuatro cartulinas de distintos colores, cada una en una pared. En cada cartulina habrá un símbolo fonético distinto con sus letras correspondientes. Al decir una consonante aislada o una palabra que la contenga, los alumnos tendrán que correr hacia la cartulina correcta.



### 3.5.3 Sesiones 5-6. Terminaciones consonánticas

La Tabla 5 resume las actividades a realizar en las sesiones 5-6, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Tabla 5. Sesiones 5-6.

<b>Elementos fonéticos</b>	Las terminaciones consonánticas /t/ /d/, /k/ /g/ y /p/ /b/.
<b>Objetivos trabajados</b>	3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Presentación de diapositivas, archivo de audio, fichas de trabajo, pizarra digital.
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades en gran grupo las mesas se organizarán en forma de U. Para la actividad en parejas se juntarán las mesas de dos en dos.
<b>Actividades</b>	Presentación y repetición de palabras con las terminaciones consonánticas para trabajar; audición de pares mínimos; trabajo en parejas de pares mínimos.

Las terminaciones de palabras con consonantes oclusivas sonoras apenas existen en el español, de manera que los hispanohablantes tienden a pronunciar /t/ como /d/, /k/ como /g/ y /p/ como /b/. En esta actividad, primero trabajaremos los sonidos individuales en gran grupo utilizando una presentación de diapositivas y la técnica de *drilling* (sin necesidad de hacer referencia a los símbolos fonéticos). Después, el maestro modelará las siguientes palabras con las terminaciones para aprender y pedirá a los alumnos que se las repita, enfatizando el último sonido en cada ejemplo:

/t/: bat, sat, elephant, looked.

/d/: bad, sad, played, started.

/k/: back, sack, sink, drink.

/g/: bag, sag, sing, bring.

/b/: web, sob, bulb, cab

/p/: cap, group, skip, map

Luego realizaremos una actividad de escucha con pares mínimos, es decir, palabras que se diferencian fonéticamente por un solo fonema. Los alumnos, trabajando individualmente, tendrán

que elegir la palabra correcta, que la dirá el maestro, de las dos opciones en la lista de palabras que se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6. Lista de pares mínimos /k/, /d/, /k/, /g/, /b/, /p/

A	B
Bad	Bat
Sat	Sad
Heart	Hard
Card	Cart
Peck	Peg
Sing	Sink
Bag	Back
Think	Thing
Cab	Cap
Slap	Slab
Rope	Robe
Cup	Cub

A continuación, los alumnos se organizarán en parejas y realizarán una actividad parecida a la anterior. De la misma lista de pares mínimos, un alumno elegirá previamente qué palabra de cada pareja va a pronunciar. Este alumno intentará pronunciar las palabras escogidas mientras su pareja rodea las palabras que cree que ha oído. Luego se cambiarán de papel.

### 3.6.4 Sesiones 6-7. Eliminación de las consonantes finales.

La Tabla 7 resume las actividades a realizar en las sesiones 6-7 así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Los hispanohablantes tienden a no pronunciar las consonantes finales en inglés, suceso aún más notable en el sur de España, donde algunas personas lo hacen incluso en castellano. Para tratar este problema, seguiremos un procedimiento parecido a la actividad anterior pero con pares mínimos sin y con consonantes finales (por ejemplo “bee” y “beach”) insistiendo en todo momento en la importancia de las terminaciones en inglés.

Tabla 7. Sesiones 6-7.

<b>Elementos fonéticos</b>	Eliminación de las consonantes finales
<b>Objetivos trabajados</b>	3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Presentación de diapositivas, archivo de audio, fichas de trabajo, trabalenguas de propia creación, pizarra digital.
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades en gran grupo las mesas se organizarán en forma de U. Para la actividad en parejas se juntarán las mesas de dos en dos
<b>Actividades</b>	Presentación y repetición de palabras con las terminaciones consonánticas para trabajar; audición con pares mínimos; trabajo de pares mínimos; pronunciación de trabalenguas.

Primero, realizaremos una actividad de escucha con pares mínimos. Los alumnos, trabajando individualmente, tendrán que elegir la palabra correcta, que la dirá el maestro, de las dos opciones en la lista de palabras que se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8. Lista de pares mínimos eliminación de consonantes finales

<b>A</b>	<b>B</b>
Bee	Beach
Sir	Search
Her	Heard
Car	Card
Tea	Team
Sin	Sing
Lie	Light
Scar	Scarf
Why	White
Four	Fork
“C”	Seat
Row	Road

A continuación, los alumnos se organizarán en parejas y realizarán una actividad parecida a la anterior. De la misma lista de pares mínimos, un alumno elegirá previamente qué palabra de cada pareja va a pronunciar. Este alumno intentará pronunciar las palabras escogidas mientras su pareja rodea las palabras que cree que ha oído. Luego se cambiarán de papel.

Para consolidar el aprendizaje, los alumnos trabajarán las terminaciones mediante unos trabalenguas creados por el maestro según las necesidades detectadas, como por ejemplo:

1. The busy buzzing bee heard her on the beach
2. Team “T” took their seats to see the car made of card
3. The wise wife asked why she had four forks.
4. The cow lay on couch by the lake.

Esta actividad se realizará en primer lugar en gran grupo y luego en pequeñas agrupaciones de cuatro, para que el maestro pueda circular por los alumnos con facilidad y controlar la actividad.

### 3.6.5 Sesiones 8-10. Agrupaciones consonánticas

La Tabla 9 resume las actividades a realizar en las sesiones 8-10, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Tabla 9. Sesiones 8-10.

<b>Elementos fonéticos</b>	Las agrupaciones consonánticas iniciales : “ <i>exp</i> ”, “ <i>inst</i> ”, “ <i>br</i> ”, “ <i>st</i> ”, “ <i>sk</i> ”, “ <i>sp</i> ” Las agrupaciones consonánticas finales”: “ <i>ctl</i> ”, “ <i>xt</i> ”, “ <i>rts</i> ”, “ <i>nd</i> ”, “ <i>rk</i> ” “ <i>ld</i> ”, “ <i>lp</i> ”, “ <i>lt</i> ” y “ <i>mp</i> ”
<b>Objetivos trabajados</b>	3.Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano. 4. Utilizar la técnica de <i>blending</i> para poder pronunciar palabras escritas.
<b>Sesiones estimadas</b>	3
<b>Recursos educativos</b>	Presentaciones con diapositivas, páginas webs didácticas y pizarra digital.
<b>Organización del aula</b>	Para todas las actividades trabajaremos en gran grupo y los alumnos se sentarán en forma de U.
<b>Actividades</b>	<i>Drilling</i> ; <i>blending</i> de sonidos para formar palabras; actividades online en la pizarra digital

Las agrupaciones consonánticas son menos frecuentes y menos variadas en el castellano que en el inglés, con el resultado que los estudiantes tienden a reducirlas, dificultando así la comprensión.

En la primera sesión, trabajaremos las agrupaciones iniciales: “*exp*”, “*inst*”, “*br*”, “*st*”, “*sk*”, “*sp*”. En la segunda sesión, trabajaremos las agrupaciones finales: “*ctl*”, “*xt*”, “*rts*”, “*nd*”, “*rk*” “*ld*”, “*lp*”, “*lt*” y “*mp*”. Utilizaremos la técnica de *blending* para practicar la pronunciación al nivel de palabra. *Blendings* la unión fonética donde se unen o se fusionan dos o más fonemas para formar una palabra. Por ejemplo, la palabra *cat* (/kæt/) es la unión de los fonemas /k/, /æ/ y /t/. Para presentar las agrupaciones consonánticas, así como la técnica de *blending* necesarias, emplearemos presentaciones de diapositivas (Anexo IX) y trabajaremos en gran grupo utilizando la técnica de *drilling*.

En la última sesión, para asimilar el aprendizaje realizaremos las actividades online de *Word Blender* de *BBC Words and pictures*<sup>4</sup> y *Cluster Buster* y *Blending Dragon*<sup>5</sup> en *ICT games* en gran grupo y en la pizarra digital.

### 3.6.6 Sesiones 11-12. Repaso

La Tabla 10 resume las actividades a realizar en las sesiones 11-12, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Para consolidar los aprendizajes que habremos abarcado hasta el momento, se precisan dos sesiones de repaso. En la primera sesión, después de un repaso de las vocales y consonantes aprendidas en las primeras dos unidades, utilizando las mismas presentaciones de diapositivas de estas sesiones, los alumnos se organizarán en grupos pequeños. Habrá cuatro grupos, tres de cuatro alumnos y uno de cinco. A cada grupo se le dará un juego distinto de bits de inteligencia pequeños (aproximadamente de tamaño de unas cartas de la baraja). Estos bits son réplicas de las presentaciones de las vocales de las consonantes anteriormente trabajadas. Se utilizarán cuatro juegos. Uno contiene bits con los símbolos fonéticos y otros con las letras o combinaciones de letras que suelen producir los sonidos correspondientes. Otro contiene bits con los símbolos fonéticos juntos con las letras correspondientes y otras con palabras que contengan estos sonidos. Los otros dos son idénticos a los descritos pero con las consonantes (Anexo X).

<sup>4</sup><http://www.bbc.co.uk/schools/>

<sup>5</sup><http://www.ictgames.com/literacy.htm>

Tabla 10. Sesiones 11-12.

<b>Elementos fonéticos</b>	<p>Las vocales /i:/, /a:/, /ʌ/, /ɔ:/, /ʊ/, /ə/, /ɜ:/, /əʊ/</p> <p>Las consonantes /z/, /ð/, /dʒ/, /ʒ/, /ʃ/, /v/, /h/ y /r/</p> <p>Las agrupaciones consonánticas iniciales : “exp”, “inst”, “br”, “st”, “sk”, “sp”</p> <p>Las agrupaciones consonánticas finales”: “ctl”, “xt”, “rts”, “nd”, “rk” “ld”, “lp”, “lt” y “mp”</p> <p>Las terminaciones consonánticas: /t/ /d/, /k/ /g/ y /p/ /b/</p>
<b>Objetivos trabajados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer algunos símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.</li> <li>2. Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses (tanto individuales como en combinación) asociándolos con los sonidos ingleses que indican.</li> <li>3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.</li> <li>4. Utilizar la técnica de <i>blending</i> para poder pronunciar palabras escritas nuevas con mayor precisión y seguridad.</li> </ol>
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Presentaciones con diapositivas, bits de inteligencia, bits de inteligencia pequeños, páginas webs didácticas, ordenadores del aula de informática.
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades de repaso, trabajaremos en gran grupo y los alumnos se sentarán en forma de U. Para las actividades en pequeños grupos, se juntarán cuatro mesas, una por alumno.
<b>Actividades</b>	Repaso de las consonantes y las vocales trabajadas; repaso de las agrupaciones consonánticas trabajadas; juego de “parejas” con los bits pequeños; organización fonética de palabras; <i>blending</i> de sonidos para formar palabras; actividades online por parejas en los ordenadores del aula de informática.

Tras una demostración por parte del maestro y unos alumnos ayudantes, los alumnos jugarán a encontrar las parejas. Para este juego, hay que barajar las cartas y colocarlas bocabajo encima de una mesa. Por turnos, cada alumno levanta dos cartas y dice el sonido o la palabra que está en estas cartas. Si encuentra una pareja, el alumno se queda con estas dos cartas. Para conseguir la última pareja hay que decir el sonido y las letras/palabras que hay en las cartas sin levantarlas. Se termina el juego cuando no quedan cartas sobre la mesa. El ganador es el que más parejas consiga. Una vez que un grupo ha terminado con un juego de bits, pasa al siguiente juego hasta que todos los alumnos han utilizado todos los juegos.

Como actividad de ampliación, si fuese necesario, por motivos de tiempo, daremos a los grupos otros bits con palabras (Anexos III y VII) y pediremos a los alumnos que se los organicen según los sonidos vocálicos o bien consonánticos representados por los símbolos fonéticos aprendidos.

En la segunda sesión, nos trasladaremos al aula de informática donde los alumnos trabajarán de forma individual en actividades para practicar las agrupaciones consonánticas, terminaciones consonánticas (incluyendo la eliminación de las consonantes finales) y la técnica de *blending*. Para ello utilizaremos las actividades de las páginas webs que trabajemos en la sesión 10 (ver 3.6.5). Los alumnos también van a poder escuchar y practicar los trabalenguas de la sesión. Estos se colgarán en el blog del aula que mantiene la tutora y a la cual se puede acceder a través de la página web del centro<sup>6</sup>. Los propios alumnos decidirán qué actividades quieren realizar, aunque el maestro les guiará en su aprendizaje, aportando sugerencias basadas en las necesidades de cada uno.

### 3.6.7 Sesiones 13-14. Compás rítmico

La Tabla 11 resume las actividades a realizar en las sesiones 13-14, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Tabla 11. Sesiones 13-14.

<b>Elementos fonéticos</b>	El compás rítmico de la lengua inglesa.
<b>Objetivos trabajados</b>	<p>7. Entender cómo en un idioma de compás rítmico se cambia la pronunciación de algunas palabras según su cantidad y la velocidad del habla.</p> <p>8. Reconocer, con referencias al compás rítmico, la diferencia entre las palabras de contenido y las palabras gramaticales.</p> <p>9. Reproducir frases sencillas imitando correctamente los ritmos de la lengua inglesa.</p>
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Cantos rítmicos, presentación con diapositivas, pizarra digital.
<b>Organización del aula</b>	Para el trabajo en gran grupo los alumnos se sentarán en forma de U. Para la actividad en pequeños grupos, se juntarán cuatro mesas, una para cada alumno.
<b>Actividades</b>	Presentación magistral, repetición, visualización de vídeos, ensayo y exposición de cantos rítmicos.

<sup>6</sup>[www.colegioays.com/blogsdeaula](http://www.colegioays.com/blogsdeaula)

Marcando el ritmo con las manos, el maestro presentará un “canto rítmico” en una diapositiva. Los cantos rítmicos (conocidos como *Jazz Chants* en inglés, son una expresión oral rítmica en un idioma, y son utilizados en las clases de lenguas extranjeras para enfatizar los ritmos de este). Este canto es de cuatro versos cada uno contiene las mismas palabras de contenido, pero cada vez es más largo al ir incrementado más palabras gramaticales entre ellas:

***One, Two, Three, Four***

***One and Two and Three and Four***

***One and a Two and a Three and a Four***

***One and then a Two and then a Three and then a Four***

Después, el maestro fijará la atención de los alumnos en los siguientes aspectos:

1. Que el tiempo para decir cada frase es el mismo.
2. Que siempre transcurre el mismo tiempo entre las palabras de contenido.
3. Cómo cambia la pronunciación de “and” y “a” con la necesidad de decir más palabras en el mismo tiempo.
4. Cómo puede cambiar “and then a” según la velocidad del ritmo.
5. Cómo las palabras “importantes” no cambian de pronunciación.

Tras realizar esta actividad, los alumnos practicarán el canto en gran grupo, con la ayuda del maestro y marcando el ritmo con las manos. Luego, los alumnos se organizarán en cuatro grupos (tres de cuatro alumnos y uno de cinco) y cada uno ensayará un canto rítmico diferente (Anexo XI) para luego exponerlo ante la clase. Todos los cantos tendrán las palabras de contenido resaltadas, para ayudar a los alumnos.

### **3.6.8. Sesiones 15-16. Entonación**

La Tabla 12 resume las actividades a realizar en las sesiones 15-16, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Trabajando en gran grupo, a los alumnos se les enseñarán las siguientes frases sencillas en inglés en la pizarra digital que, fuera de contexto, no revelan información acerca de los sentimientos de los hablantes:

I go to school everyday

What a beautiful day



Tabla 12. Sesiones 15-16.

<b>Elementos fonéticos</b>	Los cuatro tipos de entonación en la lengua inglesa. La relación de la entonación con la información que nos proporciona acerca de los sentimientos del hablante.
<b>Objetivos trabajados</b>	5. Reconocer cómo la entonación afecta al significado del mensaje. 6. Pronunciar frases y diálogos cortos con la entonación indicada.
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Pizarra digital, fichas de trabajo.
<b>Organización del aula</b>	La actividad se Las alumnos se sentarán en forma de U.
<b>Actividades</b>	Presentación de frases escritas sin contexto; escucha de frases con distintas entonaciones; ensayo y exposición de frases sencillas con la entonación correcta; realización de ejercicios para indicar la entonación en frases sencillas.

Tras la visualización, escucharán las frases que se pronunciarán con cada uno de los cuatro tipos de entonación inglesa (ascendiente, descendiente, ascendiente-descendiente y descendiente-ascendiente). Al escuchar cada frase, preguntaremos a los alumnos cómo creen que los hablantes se sienten y por qué lo creen. También, preguntaremos si creen que el tono de voz sube, baja, sube y baja o baja y sube.

Después, se revelarán las respuestas correctas y se enseñará a los alumnos cómo se indican los cambios de tono en una frase (utilizando flechas sobre la palabra correspondiente). Luego, se le dará a cada alumno una frase para pronunciar con la entonación marcada y acompañada por una carita tipo emoticono para aclarar con qué sentimiento se tiene que expresar cada oración (Anexo XII). Tras unos minutos para ensayar la frase, los alumnos saldrán uno a uno y dirán sus frases delante del grupo. Los alumnos tienen que decidir qué emoción se está expresando y qué entonación tiene la frase. Para eliminar las pistas visuales, pediremos a los alumnos que se den la espalda a sus compañeros.

### 3.6.9 Sesión 17. Un poema

La Tabla 13 resume las actividades a realizar en la sesión 17, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos y la organización del aula.

Tabla 13. Sesión 17.

<b>Elementos fonéticos</b>	<p>Las vocales /i:/, /a:/, /ʌ/, /ɔ:/, /ʊ/, /ə/, /ɜ:/, /əʊ/ y /ɔ:/</p> <p>Las consonantes /z/, /ð/, /dʒ/, /ʒ/, /ʃ/, /v/, /h/ y /r/</p> <p>Las agrupaciones consonánticas iniciales : “exp”, “inst”, “br”, “st”, “sk”, “sp”</p> <p>Las agrupaciones consonánticas finales”: “ctl”, “xt”, “rts”, “nd”, “rk” “ld”, “lp”, “lt” y “mp”</p> <p>Las terminaciones consonánticas: /t/ /d/, /k/ /g/ y /p/ /b/</p> <p>El compás rítmico de la lengua inglesa.</p> <p>La entonación de la lengua inglesa.</p>
<b>Objetivos trabajados</b>	<p>1. Reconocer algunos símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.</p> <p>2. Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses (tanto individuales como en combinación) asociándolos con los sonidos ingleses que indican.</p> <p>3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano.</p> <p>6. Pronunciar frases y diálogos cortos con la entonación indicada.</p> <p>7. Entender cómo en un idioma de compás rítmico se cambia la pronunciación de algunas palabras según su cantidad y la velocidad del habla.</p> <p>9. Reproducir frases sencillas imitando correctamente los ritmos de la lengua inglesa.</p>
<b>Sesiones estimadas</b>	1
<b>Recursos educativos</b>	Poema “ <i>All my great excuses</i> ”, presentación de diapositivas, pizarra digital.
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades en gran grupo los alumnos se sentarán en forma de U. En la actividad en pequeños grupos, se juntarán las mesas.
<b>Actividades</b>	Presentación, ensayo y exposición de un poema, respetando las reglas fonéticas y prosódicas de la lengua inglesa.

Marcando el ritmo con las manos, el maestro leerá el poema “*All my great excuses*” (Anexo XIII) de Kenn Nesbitt, el cual se verá a la vez en la pizarra digital. En el texto del poema se señalarán, utilizando distintos colores, así como los símbolos fonéticos, para indicar donde sea preciso, las palabras de contenido, la entonación, las agrupaciones y terminaciones consonánticas y los símbolos fonéticos aprendidos. Después de la lectura inicial, el maestro volverá a leer el poema, llamando la atención a los elementos prosódicos y fonéticos y preguntando a los niños por el significado de cada uno.

Luego, los alumnos ensayarán el poema con la ayuda del maestro y en gran grupo. Tras el ensayo, los alumnos se dividirán en pequeños grupos (tres de cuatro alumnos y uno de cinco) y a cada grupo se le dará un verso del poema para ensayar y, después, exponer a los compañeros.

### 3.6.10 Sesiones 18-19. Sonidos que se confunden

La Tabla 14 resume las actividades a realizar en las sesiones 18-19, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Tabla 14. Sesiones 18-19.

<b>Elementos fonéticos</b>	Las fonemas: /b/ y /v/, /i:/ y /I/, /o/ y /u:/, /z/ y /s/, /ʃ/ y /s/, /d/ y /ð/
<b>Objetivos trabajados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer algunos símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.</li> <li>2. Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses (tanto individuales como en combinación) asociándolos con los sonidos ingleses que indican.</li> <li>3. Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen o son poco comunes en el castellano. .</li> </ol>
<b>Sesiones estimadas</b>	2
<b>Recursos educativos</b>	Presentación con diapositivas, bits de inteligencia, pistas de audio, fichas de trabajo, vídeos de modos de articulación, trabalenguas de propio diseño, pizarra digital
<b>Organización del aula</b>	Para las actividades en gran grupo y la actividad individual los alumnos se sentarán en forma de U. Para la actividad en parejas, se juntarán las mesas de dos en dos.
<b>Actividades</b>	drilling con los sonidos para distinguir; audición con pares mínimos; trabajo de pares mínimos; trabalenguas; actividad lúdica.

Los hispanohablantes tienen dificultad para distinguir entre los sonidos /b/ y /v/, /i:/ y /I/, /o/ y /u:/, /z/ y /s/, /ʃ/ y /s/, /d/ y /ð/, tanto a la hora de escucharlos como de pronunciarlos. Este problema puede dificultar la comunicación, aunque aceptamos que en muchos casos los estudiantes del inglés pueden apoyarse en el contexto.

Para tratar este problema, presentaremos los sonidos a los alumnos, enseñándoles con una presentación de diapositivas las letras o combinaciones de letras que suelen realizar estos sonidos, palabras que contienen los sonidos y los símbolos fonéticos que habían aprendido anteriormente.

Prestaremos atención también en mostrarles el modo de articulación correcto para cada sonido, utilizando, cuando sea preciso, posters y vídeos de los modos de articulación (Anexos III y VIII).

Después de este repaso, realizaremos una audición con pares mínimos, como las que anteriormente hemos hecho. Por ello los alumnos trabajarán de forma individual y luego se organizarán en parejas. Cada alumno de la pareja tendrá la lista de pares mínimos de los sonidos que estamos tratando y que se presenta en la Tabla 15.

Tabla 15

A	B
Berry	Very
Sheep	Ship
Pull	Pool
Zoo	Sue
She	See
Day	They
So	Saw
Ban	Van
Chip	Cheap
Pens	Pence
Shell	Sell
Their	Dare

Un alumno elegirá previamente qué palabra de cada pareja va a pronunciar e intentará pronunciarla correctamente mientras su pareja rodea las palabras que cree que ha escuchado. Luego se cambian de papel.

Para contextualizar el aprendizaje, después de la actividad en parejas, los alumnos se volverán a sentar en gran grupo. El maestro les enseñará y dirá algunos trabalenguas de su propio diseño (Anexo XIV). Los alumnos ensayarán los trabalenguas con la ayuda del profesor y luego los trabajarán en pequeños grupos, cada grupo escogerá uno para exponerlo ante la clase. El maestro se moverá por los grupos, ayudándoles con la pronunciación e intentando que tengan en cuenta el compás rítmico.

Por último, para consolidar los aprendizajes, se colgará una palabra de uno de los pares mínimos en una pared de la clase, y la otra en la pared opuesta (por ejemplo: *ship* en una pared y *sheep* en la otra). Al decir una de las palabras del par, los alumnos tendrán que correr hacia la

correcta. Se irán cambiando las palabras para practicar el mayor número de pares mínimos posibles.

En cada cartulina habrá un símbolo fonético distinto con sus letras correspondientes. Al decir una vocal aislada o una palabra que la contenga, los alumnos tendrán que correr hacia la cartulina correcta.

### 3.6.11 Sesiones 20-30. Una obra de teatro

La Tabla 16 resume las actividades a realizar en las sesiones 20-30, así como los elementos fonéticos que se van a trabajar, los objetivos, la temporalización, los recursos utilizados y la organización del aula.

Tabla 16. Sesiones 20-30

<b>Elementos fonéticos</b>	Todos
<b>Objetivos trabajados</b>	Todos
<b>Sesiones estimadas</b>	10
<b>Recursos educativos</b>	Guión de una obra de teatro, marcado para reforzar los contenidos del curso.
<b>Organización del aula</b>	Para los ensayos iniciales y las visualizaciones de los vídeos los alumnos se sentarán en gran grupo. Después, los niños trabajarán de pie, colocando las mesas en los rincones del aula para crear un espacio de ensayo.
<b>Actividades</b>	Ensayo y realización de una obra de teatro, visualización de vídeos.

La clase va a realizar una obra de teatro llamado “*The incredible animal race*”, de Lois Lewis (Anexo XV) que luego representará para otros alumnos. De este modo, reuniremos y pondremos a la práctica todos los aprendizajes que hemos realizado a lo largo del trimestre de manera lúdica y significativa. Todos los alumnos tendrán un papel que corresponda con sus capacidades y autoestima. El guión será adaptado por el maestro quien lo marcará con los símbolos fonéticos aprendidos, la acentuación rítmica y la entonación (Anexo XV).

La primera fase será que los alumnos reciban el guión con las líneas de su papel señaladas para llevar a casa y estudiar. Así se familiarizarán con él antes de empezar a ensayar. Todos los alumnos recibirán pautas individualizadas que marcan los elementos fonéticos para ayudarles con la correcta consecución de la tarea que van a llevar a casa. También pediremos la ayuda de las familias para preparar los trajes.

Antes de trabajar con el guión, en la primera sesión se realizará una visualización del vídeo de la obra<sup>7</sup> y después se pedirá a los alumnos que cuenten la historia. De este modo los alumnos se familiarizan con la obra antes de empezar a trabajarla y se sentirán motivados hacia la realización de la misma. Después, aún en la primera sesión, repartiremos los papeles (y los guiones personalizados) entre los alumnos atendiendo a los deseos y capacidades de cada uno.

En las dos siguientes sesiones, el maestro pondrá el guión en la pizarra digital, para que todos lo sigan, y pedirá a cada alumno que lea su parte, marcando los compases de las frases y ayudándoles en todo momento con la pronunciación y los elementos prosódicos. En la cuarta y quinta sesión ensayaremos la obra de pie en el aula sin el apoyo de la pizarra digital. En estas sesiones practicaremos las entradas, salidas y posiciones aproximadas que los alumnos tendrán que hacer. También pediremos a los alumnos que intenten realizar su papel sin la ayuda del guión, siempre que lo hayan memorizado a un grado suficiente.

Una vez que los alumnos han aprendido sus papeles, en las siguientes tres sesiones realizaremos los ensayos en el salón de actos, donde hay un escenario y es donde realizaremos la obra. Así pues, los niños se acostumbrarán al espacio y podrán aprender los movimientos que tendrán que realizar. La penúltima clase será la representación de la obra para los otros alumnos del colegio. El maestro grabará la actuación en vídeo para que, en la última sesión, los niños vean el resultado de su trabajo. Después de la visualización, comentaremos su actuación en gran grupo, haciendo hincapié en los aprendizajes que hemos realizado a lo largo de la propuesta.

### **3.7 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Como hemos señalado anteriormente, en el grupo con el que trabajamos no hay niños que lleven una adaptación curricular significativa ni que tengan necesidades especiales. Además, es un grupo bastante homogéneo en cuanto al rendimiento académico. Aunque por supuesto cada alumno tiene capacidades propias, consideramos que todos pueden llevar el ritmo de las actividades propuestas.

Sin embargo, para conseguir logros verdaderamente significativos, se precisa que esta propuesta sea transferible a otras realidades educativas y, por ello, que tenga muy presente la obligación de hacer la enseñanza accesible y ajustada a todas las necesidades del alumno que puede haber en el contexto escolar.

---

<sup>7</sup><http://vimeo.com/21737917>

Las actividades requerirán mayor atención y un ritmo más lento en casos de necesidad específica que supongan dificultades con la comunicación y/o comprensión, como trastornos del habla, autismo, síndrome de asperges o dislexia. En tales casos, puede ser o no necesaria una adaptación curricular significativa. Realizarían las mismas tareas que los compañeros pero, además otras actividades complementarias serían creadas para reforzar los contenidos y adaptarlos a las capacidades específicas del alumno.

Otros trastornos que influyen más a nivel de comportamiento que de entendimiento, como pueden ser trastornos de déficit de atención (TDA), o con hiperactividad (TDAH), podrán requerir otros planteamientos para poder sacar el máximo provecho de la propuesta. En el caso de un alumno con TDAH, por ejemplo, sería aconsejable la inclusión de más actividades individualizadas y más cortas para intentar centrar su atención y mantenerle motivado.

Por último, sería siempre clave mantener una buena comunicación con las familias. Estableceremos relaciones bidireccionales y abiertas de información y consulta que faciliten la implementación de acciones directas, ayudando al alumno a seguir evolucionando en su educación.

### **3.8 EVALUACIÓN**

#### **3.8.1 Evaluación del aprendizaje**

La evaluación de las actividades será de carácter continuo y basada principalmente en la observación. La dominación de la fonética y prosodia de una L2 que conlleva una mejora en la pronunciación de la misma es un proceso largo y acumulativo. Hacen falta el refuerzo constante y la ampliación progresiva de los aprendizajes, así como la aplicación de los mismos a contextos y situaciones educativas nuevas. Por ello, valoraremos el desarrollo global por encima del éxito o no en las actividades individuales. Además, considerada de forma aislada, fuera de contexto de una educación progresiva y continua, los resultados de las actividades serán poco fiables. Eso se debe a la posible interferencia de factores como la ansiedad o nervios del momento, variables que influyen más por la personalidad que por la capacidad.

Esta actividad se evaluará atendiendo a los objetivos planteados y se llevará a cabo utilizando la rúbrica que se muestra en la tabla de la página 40. En la rúbrica se utiliza una escala del 1 al 5 con descriptores que ayudarán a cuantificar y calificar los aprendizajes individuales respecto a los objetivos marcados, así como impartir una impresión global de la propuesta.

De acuerdo con las consideraciones abordadas en el apartado 2.1.1 del marco teórico, en el que sentamos las bases respecto a la enseñanza de la pronunciación, y por tanto de este estudio, lograr una mejora en la pronunciación de una L2 no trata solo de la producción oral sino también de la recepción y el reconocimiento auditivo de los elementos fonéticos y prosódicos. En líneas

similares, para tener un apoyo visual también es clave poder reconocer y asociar los aprendizajes orales con sus correspondientes representaciones gráficas, así como comprender algunos conceptos lingüísticos.

Por lo tanto, la evaluación de los objetivos planteados se orientará, por un lado, en torno a la calidad de la producción oral, es decir, a la pronunciación en sí. Por otro lado, mediremos la frecuencia de la recepción y el reconocimiento correcto de los elementos fonéticos y prosódicos, así como sus símbolos e indicadores y los conceptos lingüísticos abordados.



Tabla 17. Evaluación de las actividades

			Indicadores de evaluación				
Sesiones	Objetivos de aprendizaje		1	2	3	4	5
1 – 4 8 – 12 17 – 30	1	Reconocer los símbolos fonéticos e indicadores prosódicos claves.	Todos	Todos menos 1 o 2	Todos menos 3 o 4	1 o 2	Ninguno
1 – 4 11 – 12 17 – 30.	2	Reconocer y pronunciar correctamente los grafemas ingleses, asociándolos con los sonidos ingleses que indican.	Todos	Todos menos 1 o 2	Todos menos 3 o 4,	1 o 2	Ninguno
1 – 7 11 – 12 18 – 30	3	Reconocer y poder producir correctamente los sonidos ingleses que no existen, o son poco comunes, en el castellano.	Todos	Todos menos 1 o 2	Todos menos 3 o 4	1 o 2	Ninguno
8 – 12 20 – 30	4	Utilizar la técnica de <i>blending</i> para poder pronunciar palabras escritas nuevas	Siempre y sin fallos en la pronunciación	Siempre con 1 o 2 fallos	En general con 3-4 fallos	En general con 1 o 2 aciertos	Nunca
15 – 16 20 – 30	5	Reconocer cómo la entonación afecta al significado del mensaje.	Siempre	Menos 1 o 2 veces	Menos 3 o 4 veces	1 o 2 veces	Nunca
15 – 17 20 – 30	6	Pronunciar frases y diálogos cortos con la entonación indicada.	Siempre	Menos 1 o 2 veces	Menos 3 o 4 veces	1 o 2 veces	Nunca
13 – 14 17 20 – 30	7	Entender cómo en un idioma de compás rítmico se cambia la pronunciación de algunas palabras según su cantidad y la velocidad del habla.	Siempre	Menos 1 o 2 veces	Menos 3 o 4 veces	En 1 o 2 veces	Nunca
13 – 14 17 20 – 30	8	Reconocer, con referencias al compás rítmico, la diferencia entre las palabras de contenido y las palabras gramaticales.	Siempre	Menos 1 o 2 veces	Menos 3 o 4 veces	En 1 o 2 veces	Nunca
13 – 14 20 – 30	9	Reproducir frases sencillas imitando correctamente los ritmos de la lengua inglesa.	Siempre y correctamente	Siempre con 1 o 2 fallos	En general con 3-4 fallos	En general con 1 o 2 aciertos	Nunca

Antes de comenzar las actividades, se ha de realizar una evaluación inicial para determinar los distintos niveles de conocimiento en el grupo de alumnos. De esta manera será posible adaptar las actividades en torno a las necesidades al nivel individual, así como al nivel grupal. Entre los distintos perfiles de alumnos que se pueden encontrar destacamos:

- Los que acuden a academias o reciben clases particulares de inglés
- El aprendizaje que pueden o no recibir en el ambiente familiar
- Los que son bilingües o que tienen otra lengua materna que no sea español
- Necesidades educativas especiales.

También tendremos en cuenta el trabajo del profesor, quien debe evaluarse siempre en busca de la mejora. Entre los elementos a considerar referentes a la actuación magistral, señalamos:

- La adecuación de los materiales
- La adaptación del ritmo y los contenidos al grupo
- Los conocimientos fonéticos y prosódicos
- La motivación de alumnado
- La comunicación con las familias y con personal del centro.

### **3.8.2 Evaluación de la propuesta**

Con respecto a la evaluación de esta propuesta, se ha de valorar con referencia, en primer lugar, al objetivo general y, en segundo lugar, a los objetivos específicos. Por lo tanto, se ha de evaluar si esta propuesta es adecuada a cada situación que se presente y que si conduce a la mejora de la pronunciación inglesa en los alumnos.

Por último, la idoneidad de la organización y materiales en el aula debe favorecer el buen desarrollo de las tareas y fomentar el uso de la lengua entre los compañeros. Evaluaremos las actividades, y en consecuencia los objetivos, durante y después de la propuesta en términos de su claridad, capacidad para motivar, utilidad y nivel de adecuación a los conocimientos. El maestro, como guía del aprendizaje, tiene que atender a la evaluación de los procesos. Si por falta de tiempo y/o medios no produce los resultados deseados, debería ajustar la temporalización y/o las tareas.

## **4. CONCLUSIONES**

De acuerdo con los objetivos marcados y tras el proceso de revisión de la investigación previa sobre el tema de estudio, procedemos a continuación al análisis global del trabajo y a las conclusiones que se pueden extraer de éste.

Tras el análisis de la fonética y prosodia y de la enseñanza de la pronunciación dentro del aula, hemos identificado las diferencias fonéticas y prosódicas entre el inglés y el castellano,

utilizándolas para determinar las dificultades que suelen tener los hispanohablantes con la pronunciación de la lengua inglesa. Hemos podido apreciar también que la enseñanza de la pronunciación requiere una mayor atención que actualmente recibe dentro del área de la lengua inglesa en Educación Primaria. Las diferencias fonéticas y prosódicas entre el inglés y el castellano son pronunciadas y, con referencia a las capacidades fonético-lingüísticas de los niños de estas edades, hay una ventana bastante estrecha, en términos de la edad del estudiante, para lograr una pronunciación adecuada. Este periodo (que se suele considerar que dura hasta la pubertad) si bien no es crítico, como han postulado algunos autores, es por lo menos ventajoso: los niños tienen por lo visto una mayor facilidad fonética que los adultos e incluso que los adolescentes.

Creemos, por lo tanto, que con la propuesta diseñada atendemos, en cierta medida, a estos problemas específicos y que las actividades planteadas pueden conllevar a una mejora en la pronunciación. Más allá de los objetivos aquí marcados, lo que pretendemos es elevar la conciencia, tanto del alumnado como del profesorado, acerca de la importancia de la pronunciación y del papel que debe tomar dentro de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

## **5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

En este apartado sugeriremos unas líneas de investigación de cara al futuro considerando las posibilidades de ampliación y aplicación que tiene este trabajo, así como las posibles soluciones a sus limitaciones.

En primer lugar, proponemos la implementación de la propuesta y su evaluación, con la cual se podría fomentar el interés de los profesores hacia las habilidades orales, en general, y a la pronunciación, en particular, y valorar su importancia para el aprendizaje global de la lengua inglesa.

Otra consideración que podemos tomar tras la investigación, es si la edad a la que va dirigida la propuesta es adecuada. Una vez hecha esta valoración confirmaríamos su aplicación desde edades aún más tempranas y buscaríamos estrategias para continuarla en niveles superiores. Hemos seleccionado alumnos de 4º de primaria porque, con los conocimientos previos que tenemos del centro y los alumnos, consideramos que tienen las habilidades cognitivas y lingüísticas para poder realizar las tareas sin impedimento. Igualmente, se deberían crear propuestas para intervenir en centros donde el contacto con el inglés es menor, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Por otra parte, esta propuesta trata unas necesidades específicas dentro de un contexto escolar dado, debido a una necesidad desatendida. Contiene en sí la posibilidad de adaptarse a otros grupos y otros ciclos y etapas educativas.

Sin embargo, las actividades diseñadas padecen de un carácter complementario: tareas que se añaden al aprendizaje de la lengua inglesa en vez de incorporarse en él. Para conseguir una enseñanza significativa en la que realmente se valore la mejora de la pronunciación (y de la concurrente recepción oral que esta implica por su propia naturaleza), se han de adaptar y asimilar las actividades propuestas, o similares, dentro de las programaciones del aula de la lengua inglesa. De este modo, lograremos que la pronunciación llegue a formar una parte constante y continua del inglés en los centros escolares españoles.

Referente al diseño de las actividades, se podría realizar un análisis más profundo de las diferencias entre el inglés y el castellano, ya que no todos los problemas con los elementos fonéticos y prosódicos que pueden presentarse, tendrán el mismo grado de dificultad ni impedirán la comunicación oral por igual. Por ello, no es preciso tratar todas estas diferencias con la misma intensidad. Por ejemplo, debido a que la comunicación oral también se ancla en la información contextual que aportan factores como el tema de conversación y el lugar en que sucede, creemos que las dificultades que pueden surgir a raíz de los fonemas individuales serán siempre menores que las complicaciones que puede ocurrir por las diferencias prosódicas. Sin embargo, esto es solo una sospecha, basada en nuestras observaciones y experiencias con estudiantes españoles de la lengua inglesa y faltaría el estudio para determinar las áreas en las que debemos prestar una mayor atención.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera Benítez, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-8. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_23/ISABEL\\_BARRERA\\_BENIT\\_EZO2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRERA_BENIT_EZO2.pdf)
- Coe, S (1987). Speakers of Spanish and Catalan. En M. Swan (Ed.) *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems, Volume 1* (90-113). Cambridge. Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. (2001). *Gimson's Pronunciation of English*. Londres: Arnold.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39/3, 379-397. Recuperado de [http://203.72.145.166/tesol/tqd\\_2008/VOL\\_39\\_3.pdf](http://203.72.145.166/tesol/tqd_2008/VOL_39_3.pdf).
- Ferguson, C & Garnica, O (1975). Theories of Phonological Development. En E.H, Lenneberg & E, Lenneberg (Eds.) *Foundations of Language Development* (153-180). Nueva York: Academic Press.
- Fernández Serón, C.G. (2009). Dificultades en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Propuestas de mejora. Consideraciones pedagógicas. *Revista digital: Innovación y*

*experiencias educativas*, 19, 1-11. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/CRISTINA%20GEMA\\_FERNANDEZ\\_SERONo1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/CRISTINA%20GEMA_FERNANDEZ_SERONo1.pdf)

Flege, J.E. (1981). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15 (4), 443-455.

Gallardo del Puerto, F. & Gómez Lacabex, E. (2008). La enseñanza de las vocales inglesas a hablantes de español. *Pulso*, 31, 37-66. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5177/La%20ense%Fianza%20de%20las%20vocales%20inglesas%20a%20los%20hablantes%20de%20espa%F1ol.pdf?sequence=1>

Greimas, A.J. & Courtes, J. (1991). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Volumen 2*. Madrid: Editorial Gredos.

Grice, M., D'Imperio, M., Savino, M. & Avesani, C. (1998). Strategies for intonation labeling across varieties of Italian. En D. Hirst & A. Di Christo (Eds.) *Intonation Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guiroa, A.Z., Robert, C. L., Brannon, Y. & Cecelia, Y. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22, 111-130. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00077.x/abstract>

Kachru, B. (1992). Teaching world Englishes. En B. Kachru (Ed.) *The other tongue. English across cultures*. (355-365). Chicago: University of Illinois Press.

Kreidler, C. W. (2004). *The pronunciation of English: a course book in phonology*. Oxford y Nueva York: Blackwell.

Kelz, H.P. (1992). Adult versus child L2 acquisition: an information-processing approach. *Language Learning*, 38, 477-495.

Lamendella, J.T (1977). General principals of neurofuctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning*, 27, 155-196.

Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: Wiley.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 369-377.

Lewis, L. (2007), *The incredible animal race*. Recuperado de [www.educationworld.com/a\\_curr/reading/ReadersTheater/ReadersTheater014.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/reading/ReadersTheater/ReadersTheater014.shtml)

Liberman, I. Y., Shankweiler, D, F. Fischer, W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18 (2), 201-212. Recuperado de [http://www.ltl.appstate.edu/reading\\_resources/liberman\\_et\\_al\\_74.pdf](http://www.ltl.appstate.edu/reading_resources/liberman_et_al_74.pdf)

Moreau, M.L & Richelle, M. (1981). *The acquisition of language*. Bruselas: Pierre Mardoga.

- Morley, J. (1996). Acquisition, instruction, standards, variation, and accent. En James E. Alatis (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Linguistics, language acquisition, and language variation: current trends and future prospects*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Moya Guijarro, A.J. (2003). *La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en la lengua inglesa. Un estudio por edades*. Material no publicado. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110161A>
- Nesbitt, K (2007). *All my great excuses*. Recuperado de: <http://www.poetry4kids.com/poem-349.html>
- Nunan, D (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOLQuarterly*, 25 (2), 279-295. Recuperado de: <http://tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. & Katamba, F.(2005). *Contemporary linguistics: an introduction*. Bedford: St. Martin's.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 Diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria*.
- Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, Recuperado de: [http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)
- Roach, P. (2000). *English phonetics and phonology: a practical course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, G & Lengyel, Z.(1995). *The age factor in second language acquisition*. Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Wang, J. Y. & Munro, M. J. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32, 539-552. .
- Wells, J (2006). *English intonation: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 7.BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, D. & Hanks, J. (2009). *The developing language learning: an introduction to exploratory practice*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Castellón Martínez, L. (2009). Fonética de la lengua inglesa en el aula: un reto a nuestro alcance. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-8. Recuperado de: [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_22/LAUDELINA\\_CALLEJON\\_MARTINEZ01.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/LAUDELINA_CALLEJON_MARTINEZ01.pdf)

IPA (1999). *Handbook of the international phonetic association*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swan, M (Ed.) *Learner English: a teacher's guide to interference and other problems, volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

## ANEXOS

### ANEXO I. Diapositivas de la presentación de los fonemas ingleses (vocales)

/i:/

ee  
ea  
/i:/

sheep

/i:/



weak

/i:/



/ɜ:/

ir  
or  
/ɜ:/

bird

/ɜ:/



word

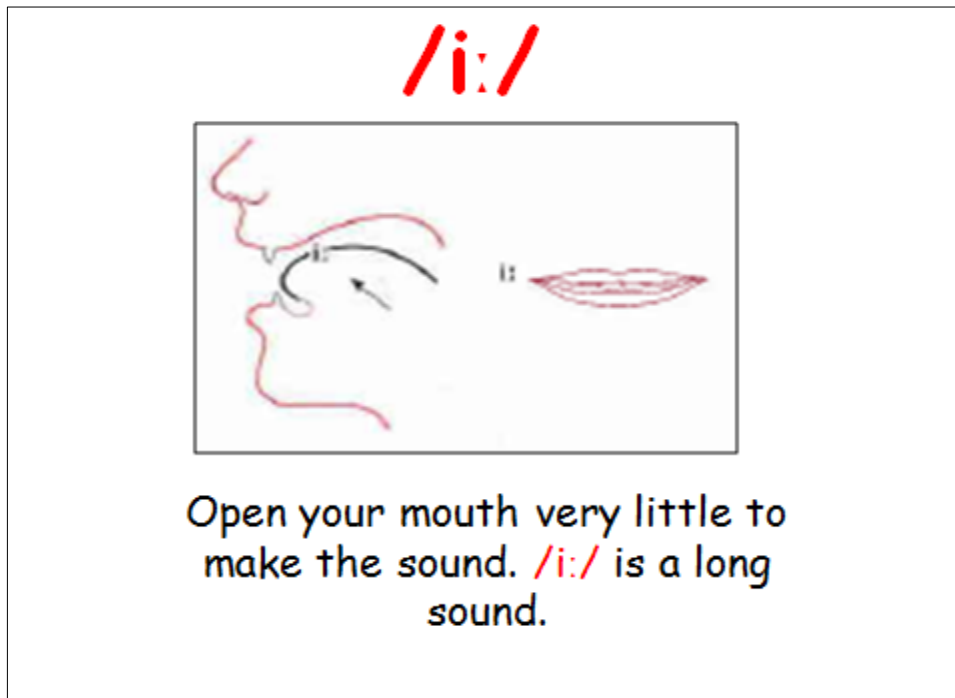
/ɜ:/





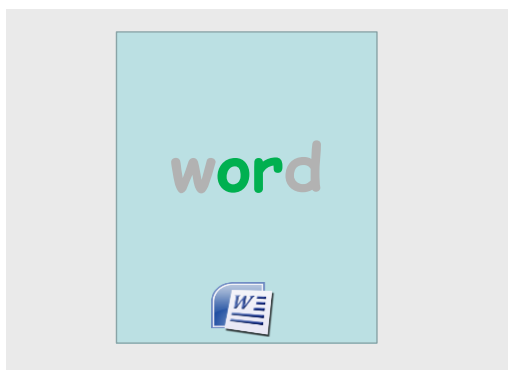
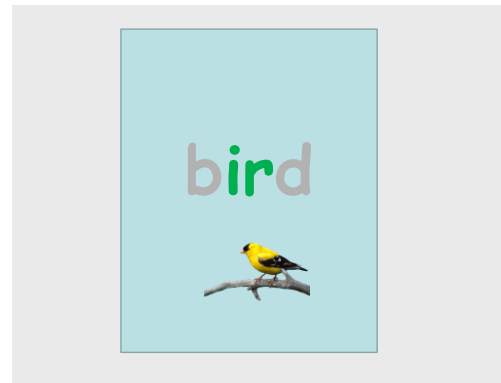
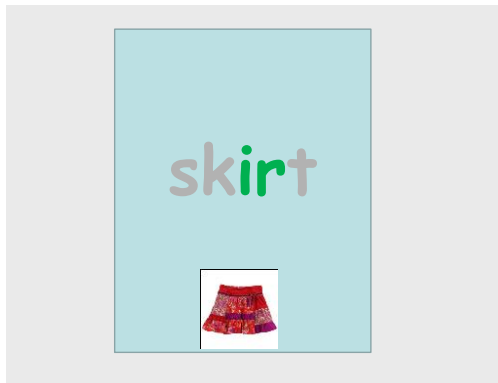
## ANEXO II. Materiales utilizados para trabajar los modos de articulación

### i. Articulación de /i:/



### ANEXO III. Bits de inteligencia para trabajar las vocales

*La vocal /ɜ:/*



# ANEXO IV. Ficha de trabajo para las sesiones 1-2

Name \_\_\_\_\_

Class \_\_\_\_\_

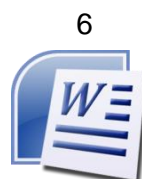
1. Match the sound symbols on the left to the letters on the right that most often make that sound...

/ɑ:/	er/ir/or
/i:/	ee/ea
/ʌ/	ar
/ɔ:/	u
/ʊ/	oo
/ɜ:/	au

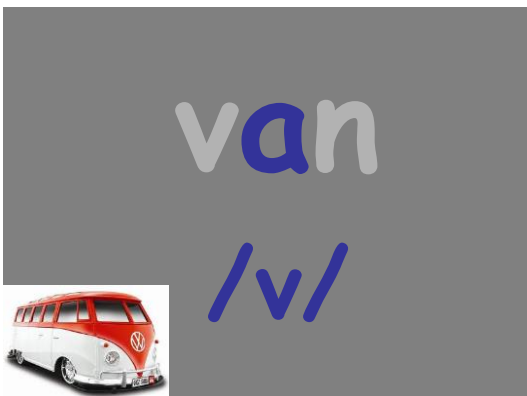
2. First complete the following words, then write one of the sound symbols in the box under the letters that make that sound.

*/i:/*   */i:/*   */a:/*   */ʌ/*   */ɔ:/*   */ʊ/*   */ɜ:/*   */ɜ:/*

1. T <u>ea</u> <i>/i:/</i> 2. Qu___n 3. C___t 4. Sh___t	5. C___ 6. W___d 7. B___k 8. P___se
---	--

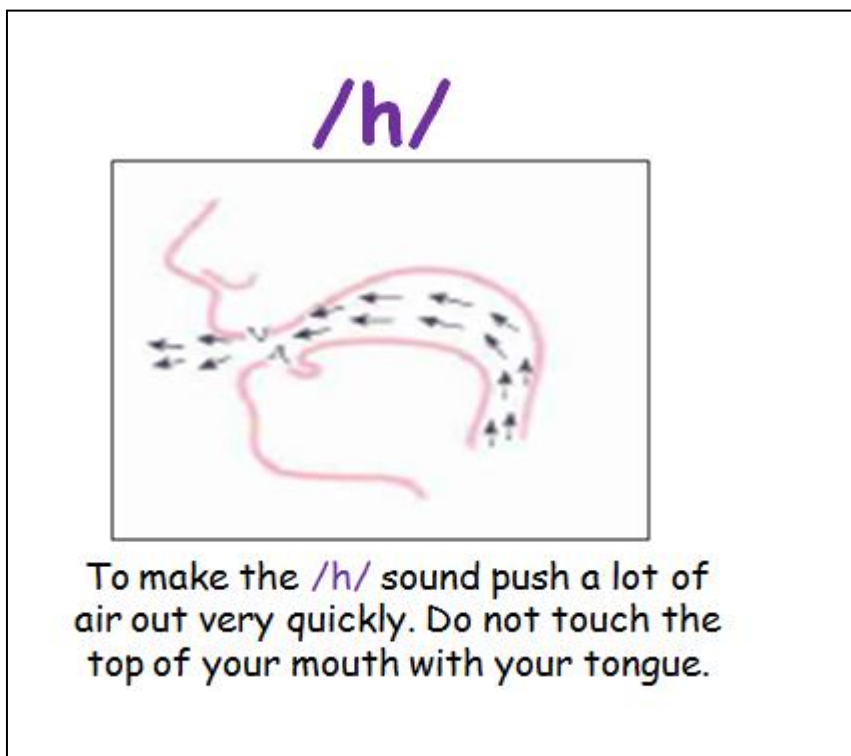


**ANEXO V. Diapositivas de la presentación de los fonemas ingleses  
(consonantes)**



## ANEXO VI. Materiales utilizados para trabajar los modos de articulación

Articulación de /h/



## ANEXO VII. Bits de inteligencia para trabajar las consonantes

*La consonante /ʃ/*

shop



shoe



chef



shell



station



Spanish



# ANEXO VIII. Ficha de trabajo para las sesiones 3-4

Name \_\_\_\_\_

Class \_\_\_\_\_

1. Match the sound symbols on the left to the letters on the right that most often make that sound...

/z/	th
/ð/	v
/dʒ/	z/s
/ʒ/	su
/ʃ/	j
/v/	r
/h/	/h/
/r/	/sh/

2. First complete the following words, then write one of the sound symbols in the box under the letters that make that sound.

/z/	/ð/	/dʒ/	/ʒ/	/ʃ/	/v/	/h/	/r/
-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----

1



1. Zoo

/z/

5. \_\_\_umb

2. \_\_\_elly

6. \_\_\_oe

3. \_\_\_ampire

7. \_\_\_ouse

4. trea\_\_\_re

8. \_\_\_ound

2



3



4

5



6



7



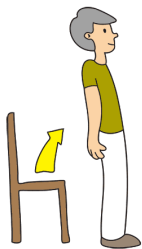
8

**ANEXO IX. Diapositivas de la presentación de las agrupaciones consonánticas  
y para enseñar la técnica de *blending***

St-

-nd

St-a-nd





## ANEXO X. Bits de inteligencia pequeños para realizar juegos de cartas.

### Juego 1.

/i:/

sheep  
/i:/

/a:/

march  
/a:/

/ʌ/

cut  
/ʌ/

/ʊ/

hood  
/ʊ/

/ɜ:/

heard  
/ɜ:/

/əʊ/

bone  
/əʊ/

/ɔ:/

caught  
/ɔ:/

*Juego 2.*

/i:/

ee  
ea

/a:/

a  
(ea, e,  
ua)

/ʌ/

u

/ʊ/

u  
(oo, ou)

/ɜ:/

er  
(or, ir, ur,  
ear)

/əʊ/

o...e  
(ow)

/ɔ:/

au  
(ou, aw)

*Juego 3.*

/ʃ/	shell
/ð/	these
/dʒ/	jump
/ʒ/	treasure
/h/	handbag
/z/	zip
/v/	van
/r/	road

*Juego 4*

/ʃ/	sh (su, ti, ch, ci)
/ð/	th
/dʒ/	j
/ʒ/	su
/h/	h
/z/	z (s)
/v/	v
/r/	r

## ANEXO XI. Cantos rítmicos (*Jazz Chants*)

**Kidsplayball.**

3 sílabas/3 sílabas fuertes = 3 golpes de voz

**Thekidsplayball.**

4 sílabas /3 sílabas fuertes = 3 golpes de voz

The **kids** are **playing ball**.

6 sílabas /3 sílabas fuertes = 3 golpes de voz

The **kids** are **playing** with the **ball**.

8 sílabas /3 sílabas fuertes = 3 golpes de voz

The **kids** have been **playing** with the **ball**.

(The **kids**'ve been **playing** with the **ball**.)

9 sílabas / 3 sílabas fuertes = 3 golpes de voz

**Just because** you **say** it **once**.

7 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

Doesn't **mean** you **know** it.

6 sílabas/2 sílabas fuertes = 2 golpes de voz

You **need** to **say** it **manytimes**.

8 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

**Before** you **really know** it.

6 sílabas/3 sílabas fuertes = 3 golpes de voz

**Dog, cat, bat, rat.**

4 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

A **dog**, a **cat**, a **bat**, a **rat**.

8 sílabas/2 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

A **dog** and a **cat** and a **bat** and a **rat**

11 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

A **dog** and then a **cat** and then a **bat** and then a **rat**

14 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

**Say it. Read it.**

4 sílabas/2 sílabas fuertes = 2 golpes de voz

**Hear it. Write it**

4 sílabas/2 sílabas fuertes = 2 golpes de voz

**Say it again again and again**

9 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

**Say it. Read it. Hear it. Write it**

8 sílabas/4 sílabas fuertes = 4 golpes de voz

## ANEXO XII. Frases para pronunciar con la entonación indicada

I go to school ↗ every day 😊

I go to school ↘ every day ☹

What a ↗ beautiful day 😊

What a ↗ beautiful ↘ day 😱

### ANEXO XIII. Poema

i. *"All My Great Excuses", Ken Nesbitt.*<sup>8</sup>

I started on my homework  
but my pen ran out of ink.  
My hamster ate my homework.  
My computer's on the blink.

I accidentally dropped it  
in the soup my mom was cooking.  
My brother flushed it down the toilet  
when I wasn't looking.

My mother ran my homework  
through the washer and the dryer.  
An airplane crashed into our house.  
My homework caught on fire.

Tornadoes blew my notes away.  
Volcanoes struck our town.  
My notes were taken hostage  
by an evil killer clown.

Some aliens abducted me.  
I had a shark attack.  
A pirate swiped my homework  
and refused to give it back.

I worked on these excuses  
so darned long my teacher said,  
"I think you'll find it's easier  
to do the work instead."

---

<sup>8</sup>Nesbitt, K (2007). *All my great excuses*. Recuperado de <http://www.poetry4kids.com/poem-349.html>



ii. Un verso del mismo poema indicando las palabras de contenido, las agrupaciones y terminaciones consonánticas y los símbolos fonéticos aprendidos

agrupaciones consonánticas

terminaciones consonánticas

Palabras de contenido

Símbolo fonético

I star-ted on my home-work

/ɑ:/      /əu/

but my pen ran out of ink.

/ʌ/,      /au/    /v/

My hams-ter ate my home-work.

/h/    /ə/      /ɜ:/

My com-pu-ter's on the blink.

/ə/      /ð/

## **ANEXO XIV. Trabalenguas para practicar los sonidos que se confunden**

**/v/ y /b/**

The van takes the very berry best berries to Verity

**/ʃ/ y /s/**

She sells sea shells by the sea shore, how many sea shells does she sell?

**/ʊ/ y /u:/**

A full of food cook could cook a kooky cookie.

**/i:/ y /I/**

A sheep on a ship always sits on a seat to bleat.

**/z/ y /s/**

Suzy sue goes to the zoo to see the goose.

**/əʊ / y / ɔ:/**

The boat bought more oats to the shore

**/d/ y /ð/**

What does this do for them?

## ANEXO XV. Guión de la obra del teatro

i. *The Incredible Animal Race*, by Lois Lewis<sup>9</sup>

NARRATOR 1:

All animals large and small are in the main square of Animal Kingdom. They want to find out who is in this year's Incredible Animal Race.

\*NARRATOR 2:

Each year, the King and Queen choose two teams of animals to run a race across the Animal Kingdom.

NARRATOR 3:

Yes, and the King and Queen promise that this contest will be different from the others.

NARRATOR 4:

The animals clap and whistle as King Lawrence the Lion and Queen Lavinia the Lioness step to the microphone. Let's listen to what they're saying.

KING LAWRENCE: (waving to the crowd)

Hello everyone! I know you are excited to see the teams for this year's race, so let's meet them. Team 1 will be Andrea Antelope and Charlie Cheetah!

NARRATOR 1:

Andrea and Charlie step forward and wave to the cheering crowd.

QUEEN LAVINIA:

Team 2 will be Sabrina Sloth and Ted Turtle!

NARRATOR 2:

The crowd gasps as Sabrina and Ted step forward. Andrea and Charlie look at each other in surprise.

---

<sup>9</sup>Lewis, L. (2007). *The incredible animal race*. Recuperado de [www.educationworld.com/a\\_curr/reading/ReadersTheater/ReadersTheater014.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/reading/ReadersTheater/ReadersTheater014.shtml)

ANDREA ANTELOPE:

They're our competition? Everyone knows the sloth and the turtle are the slowest animals in the kingdom.

CHARLIE CHEETAH: (laughing)

We're going to win. They are soslow!

ANIMALS IN CROWD: (together, in a teasing tone)

Slow! Slow! Slow!

KING LAWRENCE: (angrily)

Silence! Enough! The Queen and I will not listen to name calling!

NARRATOR 3:

Immediately, the animals are quiet.

NARRATOR 4:

No one wants to make the king angry. He is a lion

KING LAWRENCE:

Queen Lavinia, please tell everyone the rules for the contest.

QUEEN LAVINIA:

The race will begin tomorrow at sunrise, here in the main square. The first team to cross the Great Stream, climb the High Mountain, and reach the finish line in the Grand Stadium will be the winner.

KING LAWRENCE: (holding the prizes)

Each member of the winning team will get a trophy and a bag of gold.

Both teams should be creative in their plan to win.

QUEEN LAVINIA:

Good luck to you all.

NARRATOR 1:

The King and Queen congratulate the teams and leave the square. As the royal carriage pulls away.

NARRATOR 2

Patsy Parrot, Animal's Kingdom's popular television reporter, interviews the teams.

PATSY PARROT:

Andrea and Charlie, what are your plans for the competition?

ANDREA ANTELOPE:

Hah! We don't need a plan. All we need is our speed.

CHARLIE CHEETAH:

We're the fastest animals in the land. We will win the race.

PATSY PARROT:

Sabrina and Ted, you've got difficult opponents! How will you win?

SABRINA SLOTH:

We've got a few ideas that we think will surprise everyone.

TED TURTLE:

We'll certainly do our best.

NARRATOR 3:

Team 1 spends the rest of the day celebrating, while Team 2 spends the Daythinking of a plan for the race.

TED TURTLE:

Okay, Sabrina, what's our strategy?

SABRINA SLOTH:

I'm thinking! I'm thinking!

NARRATOR 4:

At that moment, Sabrina's cell phone rings. She smiles as she talks to someone.

SABRINA SLOTH:

Ted, I think I've got a way to win the race.

NARRATOR 3:

Sabrina presses the speaker button so Ted can listen too. He nods and smiles as they and the mysterious voice make a plan.

NARRATOR 4:

It's morning on the day of the race. A crowd waits in the main square as King Lawrence arrives. Both teams are at the starting line.

KING LAWRENCE:

Teams, are you ready?

TEAMS 1 AND 2:

Yes, sire!

KING LAWRENCE:

Then let the race begin!

NARRATOR 3:

The King blows the royal whistle and the teams start. Team 1 -- Andrea Antelope and Charlie Cheetah --soon have a big lead.

NARRATOR 1:

Team 1 quickly reaches the first checkpoint. As they see the water, they are surprised to see that Sabrina Sloth and Ted Turtle are already there!

SABRINA SLOTH: (smiling)

Hi, guys.

CHARLIE CHEETAH: (turning to Andrea)

How . . . How did they get here before us?

NARRATOR 2:

The teams race off again. Team 1 is in the lead. As they reach the second checkpoint at the High Hill, however, Andrea Antelope and Charlie Cheetah can't believe their eyes. Once again, Team 2 has beaten them!

TED TURTLE: (waving)

Glad you made it!

ANDREA ANTELOPE: (turning to Charlie)

What? This must be a trick!

NARRATOR 3:

The teams take off on the final leg of the race. Team 1 is running faster and harder than ever.

NARRATOR 4:

Just before sundown, Team 1 reaches the entrance to the Grand Stadium -  
- just as Team 2 crosses the finish line.

NARRATOR 1:

Everyone is surprised. Team 2 has won the race! A really tired  
Team 1 collapses on the ground.

CHARLIE CHEETAH: (catching his breath)

How . . . How . . . did . . . you . . . do . . . it?

SABRINA SLOTH:

The King and Queen said to be creative in our plan for the contest. Meet  
our plan.

NARRATOR 3:

A bird with large wings flies in and lands at Sabrina's feet.

TED TURTLE:

Meet Fredericka Falcon, president of Falcon Airlines.

FREDRICKA FALCON:

I was watching television when the teams were announced. I was so angry when I heard the  
name calling I offered my birds, for free, to Sabrina and Ted.

TED TURTLE:

Fredericka helped us reach each checkpoint quickly  
and safely.

FREDRICKA FALCON:

Yes, we did. Falcons, you see, are faster than antelopes and cheetahs.

QUEEN LAVINIA:

Well! Congratulations to Team 2 on a very creative competition.

NARRATOR 4:

Queen Lavinia and King Lawrence give the prizes to Team 2.

KING LAWRENCE:

All hail Sabrina Sloth and Ted Turtle, the winners of this year's Incredible Animal Race!

NARRATOR 1:

The Royal Trumpeters play their instruments. The crowd claps as the Royal Carriage takes Team 2 around the stadium.

NARRATOR 2:

And no one ever called the sloth and the turtle nasty names again.



ii. Ejemplo del mismo guion con los elementos fonéticos y prosódicos indicados.

Agrupaciones consonánticas

Terminaciones consonánticas

Sílaba acentuada de las palabras de contenido

Símbolo fonético

**NARRATOR 1:**

All an-i-mals **large** and **small** are in **the main square** of An-i-mal

/a:/                      /ɔ:/ /a:/                      /ð/                      /v/

**King**-dom. **They want to find out who is** in **this year's**

/ð/                      /u:/                      /hu:/ /z/                      /ð/

In-cre-di-ble An-i-mal**Race**

.    /s/