



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de mejora de los aspectos fonéticos en el aula de Primaria en un contexto bilingüe

Trabajo fin de grado presentado por: M^a Dolores Fornés LLodrá

Titulación: Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Director/a: Jelena Bobkina

Alicante [2014]

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN:

El presente trabajo trata de ahondar en primer lugar en la importancia que presenta la fonética para ser tenida en cuenta en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para más tarde revisar su evolución y el protagonismo que cobra hoy día. Se analizan además los puntos fuertes y los débiles a la hora de impartir esta destreza en las aulas, dando mayor protagonismo al método comunicativo y las últimas tendencias derivadas del mismo. La contextualización se encuentra dentro de la Comunidad Valenciana donde existen dos lenguas cooficiales y partiendo de esta premisa, se analiza una comparativa de los sistemas fonéticos resaltando las principales diferencias y similitudes que presentan entre ellas. De este modo se ofrece una propuesta metodológica orientativa y de ayuda para aplicar las ventajas que presenta la L1 (bien sea el castellano o el valenciano) y mejorar y tener en cuenta los puntos débiles encontrados en dicha comparativa.

Palabras clave: inteligible, fonética, transcripción fonética, rasgos segmentales y suprasegmentales, método comunicativo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Justificación	3
1.2 Objetivos	5
1.2.1 General	5
1.2.2 Específicos.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 La importancia de la enseñanza de los aspectos fonéticos en el aula de primaria.....	6
2.2 Contexto histórico de la enseñanza de la fonética. Las distintas metodologías.	9
2.3 Dificultades generales y situación actual de la enseñanza de la fonética en el aula de Primaria	11
2.4 Principales diferencias y similitudes fonéticas del castellano, valenciano e inglés. Comparativa de los sistemas fonéticos.	14
2.4.1 Principales diferencias y similitudes vocálicas entre el castellano, valenciano y el inglés.	14
2.4.2 Fonemas consonánticos que suponen una dificultad en estudiantes castellanoparlantes	18
2.4.3 Acento, ritmo y entonación.....	21
3. PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA EN EL AULA DE PRIMARIA.....	22
3.1. Introducción	22
3.2 Objetivos.....	23
3.3 Población	24
3.4 Metodología.....	24
3.5 Actividades	26
4. CONCLUSIONES	32
5. PROSPECTIVA.....	33
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
7. ANEXOS.....	38

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

La idea del presente trabajo surgió tras realizar unas prácticas docentes en distintas aulas de Primaria dentro del área de inglés. Esta observación, nos hizo reflexionar acerca de cómo se está enseñando esta área en los colegios, y especialmente llamó nuestra atención el papel de la fonética y la escasa importancia dada a la destreza del habla y concretamente de la pronunciación en estas clases.

Y sí, uno de los aspectos que tradicionalmente llama la atención en el aprendizaje de la lengua inglesa a nivel pedagógico y didáctico, es el bajo porcentaje de estudiantes que hablan o pronuncian bien el idioma. Como refleja la estadística (Fraser, 2000) uno de los hándicaps a vencer en la enseñanza de inglés es precisamente su fonética ya que el éxito de la comunicación reside en un principio tan básico como es el entendimiento mutuo del que una pronunciación inteligible tiene mucho que ver en este aspecto.

El logro en el aprendizaje de la lengua inglesa implica no solo una buena adquisición de la fonética sino que también una suma de factores imposibles de obviar como lo son el vocabulario, la gramática, la pragmática, etc. No obstante, y como indica también la guía de profesores y alumnos de Fraser (2001) la pronunciación es de lejos la más importante de estas habilidades ya que con una buena pronunciación, un hablante se le entiende a pesar de los errores; con una pronunciación deficiente el hablante puede difícilmente ser entendido, a pesar de la precisión en otras áreas. Es decir, que por mucho que se trabajen y refuercen otros ámbitos del aprendizaje, sin una buena adquisición del apartado fonético la comunicación se antoja imposible, lo que convierte la pronunciación en la habilidad más relevante a nivel comunicativo. Irónicamente, esta habilidad ha sido la más ignorada en nuestras aulas en las últimas décadas mientras que los estudiantes españoles continúan alcanzando unos niveles de comprensión lectora y escrita más que aceptables y unos conocimientos gramaticales notables. Simplemente tenemos que remitirnos a las pruebas de selectividad para observar qué habilidades prioriza el sistema educativo español. El hablante medio español continúa con muchas dificultades a la hora de comunicarse con relativa efectividad como nos indican las encuestas del Centro de Investigación Sociológica de 2010 en el que un 63.1% de la población reconoce que ni habla, ni escribe, ni lee en inglés (CIS, 2010, estudio nº 2830).

La primera pregunta que debemos hacernos a la hora de encarar nuestra perspectiva didáctica es cómo se ha enseñado y se enseña y aprende la fonética inglesa en nuestras aulas de Primaria. Para ello nos basaremos en algunos métodos que están hoy en boga, especialmente centraremos nuestra atención en el método comunicativo.

Con este concepto en mente hemos de proporcionarle al alumno un *input* constante y sobretodo de buena calidad para dejar que éste acostumbre el oído de forma correcta para después

reproducir dichos fonemas con la mayor precisión y éxito posible. Otra idea importante al respecto es que *"lo que el oído recoge no se repite con exactitud ni se recuerda bien pasado algún tiempo"* (Anglo-Didáctica Linguistics Group, 2007, p.3) lo que nos lleva a pensar en la importancia de trabajar el ámbito fonético en una edad temprana ya que como reflejan los estudios el estudiante a menor edad dispone innatamente de una captación y reproducción de sonidos mucho mayor del que pueda tener años más tarde. Hecho que nos concluye también en la importancia de la enseñanza de la fonética incluyendo no solo los fonemas, sino también aspectos tan relevantes como la tonicidad y la entonación.

Para vencer el obstáculo comunicativo el alumno ha de pronunciar el idioma con la mayor fidelidad posible pero, para ello, necesita tener buenas nociones de fonética y fonología. Con el propósito final de mejorar estas disciplinas en este trabajo se analizarán los sistemas vigentes de enseñanza de pronunciación en la clase de lengua inglesa y la comparativa de los sistemas fonéticos de la L1 y L2 en base a los que se propondrán actividades para que el alumno mejore estas habilidades en su aprendizaje.

Tal y como afirma Lillo (2009), la transcripción es para el aprendizaje de la lengua lo que la entonación musical es para un músico. Este autor nos asevera la trascendencia de la transcripción fonética en el aprendizaje del idioma inglés y hace cuestionarnos el porqué invertir tiempo en enseñar adecuadamente la fonética inglesa. Como bien explica este educador, la elección de un modelo de pronunciación y el seguimiento de un sistema de transcripción fonética es la mejor herramienta visual que un profesor pueda disponer para mostrarle al ojo humano lo que solo nuestro oído puede percibir. Veremos en los siguientes capítulos, que el inglés no tiene una correspondencia con los fonemas escritos y su pronunciación; todo lo contrario ocurre en el español donde los fonemas mantienen una fidelidad en su representación escrita y el habla. Por consiguiente, la dificultad en el aprendizaje de la lengua inglesa radica, especialmente para una persona hispanohablante, acostumbrada a un sistema fonético sin tantas variantes, en las trabas que existen o en las diferencias entre la pronunciación y la escritura, y en el aprendizaje de dicho nivel fonológico y fonético que en numerosas ocasiones se tiende a ignorar en nuestras aulas en favor de otros aspectos lingüísticos.

Así pues, si sumamos los dos factores mencionados sobre la dificultad fonética de la lengua inglesa y el aspecto de que el aprendizaje en edades tempranas de la pronunciación es una de las destrezas de la lengua que más se beneficia a largo plazo (Cameron, 2001) ¿por qué no decidimos invertir más tiempo en la correcta enseñanza de un sistema fonético? De este modo, si así se hiciera, el alumno absorbería progresivamente los fonemas ingleses y le proporcionarían unas armas "visuales" con las cuales poder abordar la difícil labor de pronunciar cualquier tipo de palabra. Estableciendo de nuevo el símil con la música, podemos pensar que si el estudiante de música aprende desde pequeño las notas musicales es igualmente factible que aprenda símbolos

fonéticos que le ayuden a discernir que la palabra “eat” no se pronuncia tal cual se lee. En este sentido, la ayuda del símbolo fonético /i:/ debajo de la palabra le puede facilitar la correcta pronunciación de la misma y además si acostumbra su ojo a relacionar, la suma de vocales “ea” con el sonido /i:/ puede aprender por sistema que las palabras *read*, *peach*, *vean* o *beach* se corresponden igualmente con la misma representación fonética de /i:/.

Consiguientemente es igualmente fácil y práctico enseñarle al niño que simplemente la representación de dos puntos detrás de la vocal /:/, implica un alargamiento en el sonido de la vocal y así, por otro lado, poder diferenciar términos de sus prácticamente homófonos pares que, no obstante, se pronuncian con un sonido más breve y seco. De esta forma, por ejemplo, el estudiante sería capaz de entender la diferencia al escuchar palabras como *eat* /i:/ de *it* /i/, *seat* /i:/ de *sit* /i/, *leave* /i:/ de *live* /i/ o *sheep* /i:/ de *ship* /i/.

Con todo ello, trataremos de abordar teóricamente la evolución de la enseñanza de la fonética, la importancia que tiene y de qué manera podemos a través de una propuesta práctica mejorar esta habilidad dentro de las aulas. El objetivo es alcanzar un mayor rendimiento en el aprendizaje de la pronunciación inglesa y así una mejora en el aprendizaje global de esta lengua. Cabe decir, que nuestra propuesta está contextualizada en una clase bilingüe dentro de la Comunidad Autónoma de Valencia y que por tanto hará una mención a las principales peculiaridades fonéticas de la lengua castellana y valenciana respecto a la pronunciación inglesa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 General

- ✓ Proponer mejoras prácticas para aplicar la fonética en el aula de Primaria en un contexto plurilingüe en la Comunidad Autónoma de Valencia.

1.2.2 Específicos

- ✓ Demostrar y justificar la importancia que tiene la enseñanza de la fonética.
- ✓ Conocer la problemática actual en la enseñanza de la adquisición de la fonética inglesa en alumnos castellano hablantes y valenciano hablantes.
- ✓ Analizar distintas metodologías de enseñanza de la fonética inglesa vigentes.
- ✓ Reflejar las principales diferencias y similitudes fonéticas entre la lengua inglesa, española y valenciana.

2. MARCO TEÓRICO

Llegados a este punto de partida, en este capítulo vamos a resaltar los motivos que surgen para darle una gran importancia a la destreza oral, concretamente al estudio y enseñanza de los aspectos fonéticos del inglés en las aulas de Primaria, y trataremos de justificar su interés para un mejor aprendizaje de esta lengua. A continuación, se hará mención a cómo las distintas y más relevantes metodologías que han ido apareciendo a lo largo de finales del S.XIX y S.XX hasta llegar a nuestros días, han tratado y tenido en cuenta esta destreza objeto de nuestro estudio. Es también importante analizar el papel de la fonética hoy día a través de los métodos actuales, y reconocer las dificultades que se encuentran para tratar y enseñar la fonética en las aulas realizando una comparativa de los sistemas fonéticos de la L1 y L2.

2.1 LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LOS ASPECTOS FONÉTICOS EN EL AULA DE PRIMARIA.

Antes de analizar cualquier descripción de las metodologías más recientes e importantes de la historia en cuanto a la enseñanza de la fonética inglesa como lengua extranjera, se hace necesario, especialmente a la hora de transmitirlo a nuestros alumnos de Primaria, destacar la importancia del inglés a nivel mundial y con ello el porqué de su aprendizaje y de alcanzar una buena comunicación cuando hablamos en esta lengua, para ver a continuación qué aporta el aprendizaje de la fonética y la pronunciación en la adquisición de la L2.

El inglés ha sobrepasado cualquier otra lengua internacional (francés, ruso o español) o comercialmente e industrialmente ha sobrepasado a aquellas de notable importancia hoy día como el japonés y alemán. Además estos países mencionados han sido colonizados por la lengua inglesa y numerosos estudios publicados en Alemania, Rusia, Japón o España enfatizan la influencia del anglicismo en el léxico y morfosintaxis de estas lenguas. Otras razones son que el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación internacional, la lengua de la ciencia y la tecnología y sirve como *lingua franca* internacionalmente (Fernández, 1998).

Partiendo de esta base queda claro que no sea casualidad la enseñanza del inglés en las aulas. Como sabemos, en la lengua inglesa no hay correspondencia entre su escritura y la pronunciación de la misma, y este hecho no deja de ser paradójico y punto de estudio por profesionales del campo de la docencia y relacionadas como (Lillo, 2009), (Alcaraz y Moody, 1990), (Dalton y Seidlhofer, 2001) entre otros, para conocer e investigar las particularidades de la pronunciación y de las metodologías de aprendizaje de dicha transcripción fonética.

En términos prácticos, podemos definir un fonema "como la unidad fonológica que, al ser contrastada con otra, conlleva un significado distinto" (Anglo-Didactica Linguistics Group, 2007).

Por ejemplo en español podríamos contrastar las vocales e-u, como en: **perro** - **uña**; y las consonantes g - p, como en: **gato-perro**.

Esta asociación de lingüistas (2007) considera también esencial en el aprendizaje de un idioma desde un punto práctico, el estudio de la fonología, ya que se marcan diferencias de significados a través de los sonidos, y ello ayuda en gran medida a la comprensión oral. Si hablamos de pronunciación, nos referimos a "la producción de sonidos que utilizamos para dar un significado" (AMEP, 2002. Traducción hecha por mi).

Hasta hace bien poco maestros y alumnos creían que para hacerse entender debían aproximarse lo más posible a la pronunciación de los acentos nativos. Lo cierto es que, en la actualidad el intercambio entre hablantes de inglés no nativos es mayor que entre los nativos (Walker, 2001) . Este autor afirma que el objetivo no es parecerse al acento nativo, sino hacerse inteligible. Así también lo hacen otros autores (Dalton y Seidlhofer, 2001) cuando consideran que para una conversación inteligible radica más el ser apropiado que la exactitud, donde es mejor un modelo de aprendizaje aproximado, que normas de imitación.

En lo que a este aspecto se refiere, una de las principales razones de esta inconsistencia es que el sistema escrito inglés ha permanecido relativamente estático desde que la imprenta fue introducida en la Inglaterra del siglo XV (Lillo, 2009), mientras que aspectos fonéticos como la pronunciación han continuado cambiando y evolucionando mucho desde lo que se conoce como "old" o "*medieval English*" hasta nuestros días.

Esta paradoja además, se acentúa en los primeros cursos de Primaria en los que la comparativa con la L1, les crea una contrariedad que en algunos casos se traduce en un rechazo o desmotivación hacia la L2. Para Laroy (1996), la pronunciación está íntimamente ligada con los sentimientos propios: con la falta de confianza, nuestro sentido de la identidad y nuestra autoestima.

Se considera por tanto necesario para alcanzar con éxito una buena comunicación e interiorizar estas peculiaridades del aprendizaje de una lengua distinta a la materna, la enseñanza de la fonética en las aulas de Primaria, y más teniendo en cuenta los resultados del estudio CIS de 2010 (CIS, 2010, estudio nº 2830) donde un 65.3% dice que el principal lugar donde aprendió el inglés fue en el colegio o instituto.

Es además particularmente importante incluir la enseñanza de la pronunciación, ya que esto supone un buen comienzo en su adquisición del lenguaje en general, y reduce al mínimo el riesgo de "fosilización"¹, o la estabilización de los hábitos de pronunciación, que hacen que los hablantes de la L1 sean difíciles de ser entendidos por los hablantes nativos. Es bien sabido que un

¹ Traducción hecha por mi.

estudiante con bastante buena pronunciación, aunque sólo sea a nivel de palabra, puede ser bastante comprensible para personas de habla inglesa, incluso con un nivel bastante alto de errores gramaticales, mientras que alguien con excelente gramática puede ser incomprensible si las palabras clave se pronuncian incorrectamente (Fraser, 2001). Por consiguiente dar a los alumnos una buena base fonética se considera fundamental.

Otro apunte al respecto viene dado por la importancia de la adquisición temprana en niños para una pronunciación aceptable (Dalton & Seidlhofer, 2001). Aunque también es cierto que algunos estudios como el de Schumann's (1975) ponen en duda algunas de las ventajas que se les otorga a los jóvenes en la adquisición de una segunda lengua respecto al aprendizaje en adultos.

La introducción de la fonética en las aulas queda justificada también por los siguientes motivos que puntualizamos a continuación (Barrera, 2009):

- La enseñanza e identificación de los fonemas es importante para poder transcribir correctamente los grafemas, "unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua" (Real Academia Española, 2001). Es importante cuando aprendemos un nuevo lenguaje que no corresponde a nuestra lengua materna, familiarizarnos con todos aquellos aspectos lingüísticos ajenos a nuestro propio sistema fonético, y en este caso nos serviría para poderlo transcribir a la escritura correctamente conociendo la correspondencia entre cada fonema y grafema.
- Otro aspecto sería la mejora de la pronunciación, pues como ya hemos dicho, genera desconcierto el hecho de la no correspondencia de las palabras escritas y su pronunciación, especialmente cuando comparamos con el caso de una lengua como el español donde esta correspondencia es exacta entre grafía y fonema. Por ello, se hace imprescindible conocer los fonemas y sus sonidos y cómo se pronuncian en la lengua inglesa para poder comunicarnos de manera inteligible. Además, este aprendizaje ayudará al alumno a discernir entre la L1 y la L2, ya que se tiende a imitar el mismo patrón de la lengua materna y transferirlo a la lengua de aprendizaje (Cameron, 2001).
- Consideramos también importante conocer cuando aprendemos fonética, la diferenciación existente entre los diferentes dialectos que encontramos en el inglés y sus variedades. El aprendizaje de la fonética, las diferentes pronunciaciones, los matices en la entonación y ritmos, ayudan a diferenciar estas variedades de manera que sea más sencillo entender al hablante nativo de distintas regiones geográficas y al no nativo y hacerse entender por estos mismos.
- Y por último, conocer y dominar los fonemas y su pronunciación, tal y como corrobora en una de sus conferencias Fraser (1999), umentan la confianza en uno mismo y eso permite al estudiante crear una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua y la habilidad de tratar con ella (Laroy,1996). Su conocimiento, también favorece la competencia de la autonomía personal (Trujillo et al., 2002).

Se entiende por tanto, que la fonética debe ser introducida de algún modo dentro de las metodologías de la enseñanza de la lengua inglesa. Veremos a continuación la realidad existente y el papel dado a esta habilidad dentro de las distintas metodologías de aprendizaje que se han desarrollado en los últimos tiempos, para conocer mejor cuál ha sido la evolución de esta destreza.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA. LAS DISTINTAS METODOLOGÍAS.

Justificada la importancia de la fonética en el aprendizaje del inglés, en este apartado vamos a realizar un breve repaso a lo largo de la historia acerca de la enseñanza de esta destreza como lengua extranjera y de la pronunciación, e intentaremos analizar cómo se ha tratado la enseñanza de la fonética inglesa y sus distintas metodologías, y qué importancia ha tenido.

Históricamente, la fonética apareció antes que la fonología; la fonética es una ciencia muy antigua, mientras que la fonología arranca a partir de los trabajos de Baudouin de Cortenay a finales del siglo XIX (Alcaraz y Moody, 1990).

Uno de los temas que más nos preocupa y que es foco de estudio en el presente trabajo, es conocer cómo ha evolucionado y se han ido desarrollando en el último siglo, las distintas metodologías de la enseñanza de la fonética inglesa en las aulas escolares. Como veremos a continuación, el protagonismo de la fonética se ha incrementado poco a poco, teniendo su importancia también muchos años atrás, pero sin llegar a la evidente difusión y aprendizaje del que muchos autores claman hoy.

Ya a finales del S.XIX y después a lo largo de principios del S.XX, el método predominante que surgió para la enseñanza de la lengua extranjera tal y como ya se había empleado igualmente con el griego y el latín, es el *Método de Traducción de la Gramática*, que como su nombre nos revela, se basa y se centra principalmente en la memorización de reglas y excepciones gramaticales, memorización de listados de vocabulario y actividades de traducción de textos, donde el mayor propósito es el aprendizaje de la literatura, vocabulario y gramática, y en el que las dos habilidades que más se enfatizan son la lectura y la escritura (Larsen-Freeman, 2004).

Por lo que respecta a la fonética y el habla de la lengua extranjera son totalmente minoritarias en esta metodología, con una escasa o nula participación de la pronunciación, en donde no encontramos ninguna actividad relacionada con la pronunciación. Precisamente por este hecho, este método ha sido ampliamente criticado por los reformistas que más tarde implementarían el Método Directo como fue por ejemplo el lingüista y pedagogo Viëtor (citado en Mateo, 2010). A pesar de ello, el método de traducción de la gramática nos resultará a muchos de nosotros familiar y no tan antiguo, puesto que se sigue empleando todavía hoy en algunas escuelas españolas. Otro aspecto que demuestra este hecho es observar las pruebas vigentes de acceso a la

Universidad, donde no es evaluada la habilidad del habla, sino que solo tienen cabida la gramática, la comprensión lectora y la expresión escrita.

Como respuesta antagónica a la carencia de un aprendizaje comunicativo de la lengua extranjera con el método de la traducción gramatical, durante las primeras décadas del S.XX empieza a sonar con fuerza el *Método Directo*, en el que se enfatiza la pronunciación y se discrimina la traducción literal de las palabras. Este método, aunque es un buen intento por mejorar la pronunciación, se basa en la imitación y repetición de un modelo, que puede ser el del propio profesor, y finalmente se consideró un método poco exitoso.

Más tarde con la introducción del *Método Audio-lingüístico* que aparece antes de la Segunda Guerra mundial, se intenta dar un paso adelante con la introducción de la diferenciación de pares iguales y lograr un buen dominio oral y auditivo de la lengua extranjera. Se basa en los principios de la lingüística estructural (Bloomfield, 1933). Cuando los lingüistas descubren nuevos tipos de sonidos y nuevas estructuras de organización lingüística, se desarrolló un nuevo interés por la fonética, la morfología y la sintaxis. Se pensaba que para conocer un idioma se tenía que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y aprender las reglas que se utilizaban para unir estos elementos, partiendo del fonema para llegar hasta el morfema, la palabra, la frase y la oración.

El método de *la Comunidad de Aprendizaje* fue desarrollado por Curran (1976). Este aprendizaje trata de mostrar mayor confianza en el alumno para que se exprese en la lengua de estudio (L2). Se trabajan todas las destrezas, aunque lo más importante es poderse comunicar.

En este método, la pronunciación pierde protagonismo al integrarse todas las competencias lingüísticas con el fin de llegar a una comunicación entendible sin grandes perfeccionamientos al respecto ni correcciones del profesor, ya que cada alumno se autocorrige a través de la escucha de sus propias palabras grabadas o las del profesor.

La Respuesta Física Total, es otra metodología de la corriente humanista que aparece también entre los años 70 y 80 propuesta por Asher (1969), y que se engloba dentro del término en inglés *comprehension approach*, cuyo principio es que debe ser primero entendida la lengua para después poder reproducirla. Podemos decir que sería el aprendizaje tal cual realizamos en nuestra lengua materna: primero una escucha y entendimiento de las palabras y después la reproducción de las mismas. En esta metodología prima el vocabulario y la gramática por encima de otras áreas del lenguaje (Larsen-Freeman, 2004). En cuanto a la pronunciación tampoco se le otorga una importancia como en otras metodologías anteriores, aunque sí es anterior a la escritura o lectura y el aprendizaje se trabaja a través de muchas actividades orales.

Otro importante método surgido en los años 70 es el *Método Comunicativo*, es un método que se emplea actualmente y es ampliamente aceptado en todo el mundo, aunque mucho menos

puesto en práctica (Rodgers y Richards,2003). Se había observado que a pesar de que los alumnos adquirirían un aceptable aprendizaje y sabían reproducirlo correctamente dentro de clase, fuera de las aulas en un contexto real seguía habiendo una seria dificultad para comunicarse en la lengua extranjera, por lo que esta metodología enfatiza este aspecto y trata de trasladar siempre la lengua a un contexto real y cotidiano. De nada sirve saber reproducir perfectamente un texto literario, si no se sabe interactuar en el idioma de estudio en una situación real.

A pesar de todos estos estudios, filólogos y lingüistas han estudiado más ampliamente la gramática y el vocabulario en detrimento de la pronunciación. Es por eso, que la adquisición de esta destreza que lleva mucho menos tiempo desarrollada resulta más dificultosa para profesores y alumnos (Celce-Murcia, 1996). Es momento de analizar la situación actual y qué cabida tiene hoy día la fonética en nuestras aulas.

2.3 DIFICULTADES GENERALES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA EN EL AULA DE PRIMARIA

Una vez vista la evolución que ha tenido la enseñanza de la fonética del inglés como lengua extranjera dentro de las diferentes metodologías, vamos a mirar en el presente qué tendencias se están llevando a cabo en la enseñanza de la lengua extranjera y, por supuesto, nos centraremos especialmente en el campo objeto de este estudio.

Es difícil quedarse con una sola metodología para aplicar en el aula, pues como se ha visto cada una de ellas contiene sus puntos fuertes y sus puntos débiles, aunque es cierto que el método comunicativo es el más reciente y cobra un mayor protagonismo actualmente. Además como nos dice el estudio de Paula López (2011) el método comunicativo recae en el centro de nuestra práctica de enseñanza actual. Esta metodología tiene como objeto principal "la fluidez y el lenguaje aceptable" en contraposición a la "corrección formal" (Finocchiaro y Brumfit, 1983).

Dentro del método comunicativo, se están levantando voces nuevas en defensa de un modelo de enseñanza y evaluación de la pronunciación basado en la «inteligibilidad internacional» (Pickering, 2006). Este autor defiende que ya que el inglés es un lengua internacional y considerada como se ha mencionado anteriormente una lengua franca, el número de hablantes no nativos se ha incrementado considerablemente. Está claro que la tendencia en las nuevas investigaciones van dirigidas no solo a la relación que se establece entre la comunicación de los nativos, sino también entre los nativos y los no nativos, así como entre los no nativos que desarrollarán distintos mecanismos para hacerse entender.

El concepto de inteligibilidad parece que cobra gran importancia en el proceso de la comunicación y algunos autores (Orta; Cardozo; Zanfagnini; Toledo, 2011) consideran que dentro

de la fonología , la inteligibilidad y el modelo fonológico o variedad que se imparta en un colegio debe tener una consideración especial. Por otro lado, Dalton y Steidlhofer (1994), asocian este termino con la producción de un discurso fonético accesible y aceptable. Estas dos autoras consideran además que, la pronunciación no es un fin en sí mismo, sino la negociación del significado en una conversación.

Es conveniente que los maestros alcancen un equilibrio cuando los principales errores que se cometen son en contra de la inteligibilidad o los que conllevan una mala comunicación (Orta; Cardozo; Zanfagnini; Toledo, 2011).

Incluso algún autor como Jenkins (2003) se atreve a proponer un "Núcleo de Lengua Franca" donde se tengan en cuenta las diferentes variaciones del habla, pero garantizando la máxima inteligibilidad. Para ello ha marcado algunos puntos referentes a la fonética para asegurar la comunicación entre cualquier tipo de hablantes de esta lengua (Anexo I).

Algunos autores (Dalton & Heidlhofer, 2001; Laroy, 1996) son testigos del creciente interés en los últimos años de la enseñanza de la pronunciación, a pesar de haber sido relegada a un segundo plano en la mayoría de los cursos de inglés aun considerando la importancia que los alumnos reclaman a esta materia.

Según Orion (1988), adquirir una buena pronunciación es la parte más difícil en el aprendizaje de una nueva lengua, pues se tiene que aprender nuevos movimientos de la lengua, labios, mandíbula y otros órganos de articulación para hacer nuevos sonidos.

En este sentido y en relación a la enseñanza de la pronunciación, cabe decir que tradicionalmente se le había dado mayor importancia a los aspectos segmentales (vibración de las vocales, dónde y cómo el sonido es producido o duración de los sonidos), en contraposición a los estudios más recientes que apuntan en favor de los elementos suprasegmentales o prosódicos (estrés, entonación o calidad de la voz) para un mayor efecto de la intelegibilidad (AMEP, 2002). Se entiende que lo más conveniente sería la integración de ambos.

El sistema escolar se enfrenta por tanto al desafío de ofrecer una educación de calidad en la que se requiere el desarrollo de las diferentes habilidades de los estudiantes (López, 2011).

La enseñanza de la pronunciación comporta este y muchos otros retos y desafíos como el hecho de que los profesores no tienen tiempo suficiente para atender los aspectos fonéticos en clase, y cuando lo tienen se basan en meras y aburridas repeticiones de sonidos que acaban por desmotivar al alumnado que prefiere al final evitar este tipo de actividades (Gilbert, 2008). Este autor añade también, que si el profesorado no tiene la formación suficiente para impartir los aspectos suprasegmentales de los que prioriza también como otros autores (AMEP, 2002; Dalton & Seidlhofer, 2001) respecto a los segmentales, no se avanzará en la adquisición primordial de esta habilidad, la inteligibilidad.

Por otro lado, si miramos niveles superiores como Secundaria, el profesorado dedica la mayor parte del tiempo a los aspectos que se evaluarán en el examen de Selectividad (Amengual, 2010), y éste suele concentrar la evaluación casi exclusivamente en aspectos de comprensión lectora y expresión escrita (Herrera y Lomborda, 2005; Amengual, 2006).

Para Dalton y Seidlhofer (2001), se han renovado enormemente en los últimos años materiales de interés para la enseñanza de la pronunciación, la cuestión está en elegir aquellos que nos interesen. Sin embargo para Bobkina y Fernández (2010) todavía hoy se encuentran mucha variedad de libros de texto y manuales para reforzar la labor docente, pero comparativamente, hay una escasez de material de orientación y apoyo en el aprendizaje de la pronunciación .

Si hablamos de la ayuda que representan las nuevas tecnologías, López (2011) considera que han mejorado la calidad de los materiales producidos en cuanto a su impresión, pues resultan más atractivos, y también ha mejorado la calidad de los videos y audios lo cual ha incrementado la motivación en la clase. Sin embargo, no olvidemos que aunque se pensaba que con esta nueva explosión de materiales digitales disponibles se adquiriría sin más una mejor pronunciación debido al enorme *input* del que se dispone actualmente, se demuestra que, otros factores guiados y explicativos se necesitan para su correcta adquisición (Bobkina y Fernández, 2010).

Ante estos nuevos retos, cabe preguntarnos de qué manera se imparte y qué protagonismo tiene y tendrá la enseñanza de la fonética. Encontramos algunas dificultades para que la fonética tenga el espacio correspondiente en la enseñanza del inglés, y más si se trata de innovar. Podríamos diferenciar estas dificultades o barreras en externas e internas. Las externas son aquellas influenciadas por el entorno en el que se produce la innovación educativa como la carencia de recursos, falta de tiempo o una falta en la capacidad de enseñanza. Por otro lado estarían las barreras internas dependientes de las personas que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje y vendrían determinadas por la falta de confianza tanto del profesor como del alumno, una actitud negativa para iniciar un cambio o no ser consciente de los beneficios que pueda reportar una innovación (Kirkland y Sutch, 2009).

Es cierto, que por diferentes motivos mencionados anteriormente, la enseñanza del inglés está en auge, han aumentado recientemente el número de colegios bilingües y con la nueva Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, 2013) para la mejora de la calidad educativa, se va a incrementar el número de horas lectivas de esta área. Si bien, analizando los contenidos del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en lenguas extranjeras (BOE, 2014) solo hay una pequeña referencia dentro del Bloque 2 de la expresión e interacción oral que nos apunta a la enseñanza de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. Cabría preguntarse también si este objetivo se lleva a cabo en la realidad de las aulas.

Por otro lado alcanzar los objetivos curriculares escolares por parte del profesorado, deja poco tiempo para la práctica de la fonética, ya que se deben abarcar muchos otros contenidos marcados por el curriculum que dejan poca flexibilidad para impartir nociones de fonética. Si bien, este hecho también dependerá en mayor o menor medida del enfoque que el profesor quiera adoptar.

Otro punto a tener en cuenta es que debido a la enorme expansión del inglés como lengua internacional, las distintas metodologías que van surgiendo están en continuo cambio, y el profesorado debe ser consciente de este hecho para ponerse al día en todas estas características, especialmente en el campo de la pronunciación (Crystal, 1997).

Con todo ello, y ante tantos cambios, se hace necesaria la formación continua del profesorado y la disposición de diferentes y variados recursos y materiales teniendo en cuenta las nuevas tecnologías, para poderlos aplicar debidamente en el aula, intentando darle el protagonismo merecido a la fonética en las aulas de primaria y tener en cuenta como apuntan las nuevas tendencias, que la finalidad última es la comunicación inteligible global y una enseñanza integrada de la fonética que combine tanto los factores segmentales como los suprasegmentales.

2.4 PRINCIPALES DIFERENCIAS Y SIMILITUDES FONÉTICAS DEL CASTELLANO, VALENCIANO E INGLÉS. COMPARATIVA DE LOS SISTEMAS FONÉTICOS.

En el contexto en el que queremos centrar nuestra propuesta, es en la Comunidad Valenciana, donde existen dos lenguas cooficiales, castellano y valenciano. Por ese motivo vamos a detallar cuáles serían las principales ventajas y desventajas fonológicas que presentan una y otra lengua a través de la comparativa de sus respectivos sistemas fonéticos.

2.4.1 Principales diferencias y similitudes vocálicas entre el castellano, valenciano y el inglés.

Empezaremos hablando de las diferencias vocálicas que existen en los sistemas fonéticos del inglés, castellano y valenciano. El inglés tiene un sistema vocálico más complicado con doce fonemas vocálicos, en contraposición a los cinco del español y los siete del valenciano (Mott, 2005).

Dado que el campo fonético del inglés es muy amplio y se requerirían muchas horas lectivas para poder cubrir a nivel genérico todos sus fonemas, nos centraremos en el estudio de ciertos fonemas inexistentes en castellano y que suelen ser causa de confusión para los estudiantes. En este sentido, también se tendrá en cuenta la incidencia que los fonemas tienen en el idioma y se priorizarán los alófonos vocálicos ya que estos cuentan con una mayor presencia en el habla y otros consonánticos por su dificultad y disimilitud con el castellano.

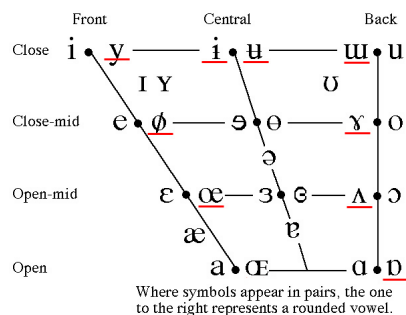
Como hemos dicho, un hecho relevante en el estudio del inglés es precisamente la riqueza del sistema fonológico inglés con respecto al sistema fonológico castellano en lo que respecta a sonidos vocálicos (Alcaraz y Moody 1990), puesto que desde una perspectiva fonética se puede afirmar que frente a las doce vocales inglesas la lengua castellana solo cuenta con cinco y la valenciana con siete. Continuando con dicho contraste se puede observar cómo el conocido triángulo de Helwag (figura 1) en el que representa los sonidos de las vocales del castellano contrasta con el trapecio (figura 2) diseñado por Jones (1962), que consta de tres ejes: uno vertical que corresponde al movimiento vertical de la lengua hacia el paladar (de abierta a cerrada); uno horizontal que refleja horizontalmente el movimiento anterior o posterior de la lengua y uno referente a la cantidad que muestra la brevedad o longitud de la vocal (Alcaraz y Moody, 1990).

Figura 1. Triángulo de Helwag



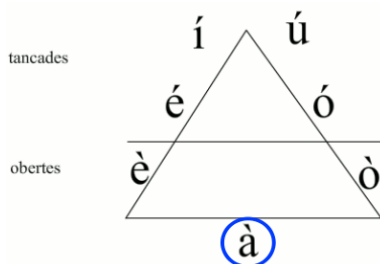
Fuente: (e-educativa, s.f.)

Figura 2. Trapecio de los fonemas vocálicos del inglés de Daniel Jones



Fuente: (Jones, UCLA Phonetics Lab Data , 2008)

Figura 3. Representación vocales valenciano



Fuente: (Practicavalenciano, 2008)

Tanto los fonemas /i:/ como /i/ no suponen una dificultad especial para los estudiantes hispanohablantes y su distinción en los pares mínimos depende de la cantidad, es decir, de la largaridad de la primera y la brevedad de la segunda. No obstante, el fonema /e/ sí que se aleja verticalmente hablando de acuerdo al trapecio de Jones puesto que la /e/ castellana es generalmente más cerrada que la inglesa.

Por lo que respecta al fonema inglés /e/, es interesante observar cómo por otra parte sí comparte cierta similitud con la "e" abierta valenciana de las palabras *cel* o *mel* (Alcaraz y Moody, 1990) (figura 3). En la transcripción fonética de las palabras *cel* /sɛl/ o *mel* /mɛl/ se muestra esa abertura vocal que la asemeja tanto con su par inglés en palabras como *bed* /bed/ o *ten* /ten/. Las transcripciones fonéticas de las palabras valencianas anteriores o las que aparecieran posteriormente se representan de acuerdo con los principios de la AFI (Asociación Fonética Internacional) adaptadas al catalán por el IEC (Institut d'Estudis Catalans) (IEC, 2002).

Otro fonema vocálico inglés que no se asemeja a ninguna realización vocálica castellana es el fonema /æ/ de palabras como *cap* /kæp/ o *back* /bæk/, sin embargo, sí se encuentra en el habla de muchos valencianoparlantes (Alcaraz y Moody, 1990). Tomando como referencia de nuevo el trapecio de Jones observamos que respecto al eje vertical el sonido de la vocal /æ/ es más abierto que el de la vocal castellana /e/ y no tanto como el de la /a/ y horizontalmente se trata de un sonido anterior ya que se requiere la parte predorsal de la lengua para la producción de este sonido con una abertura mandibular de media a ancha comparándolo inclusive con el sonido de una oveja en inglés (Jones, 1978).

Similarmente, se puede observar cómo el fonema /a:/ aunque con un sonido más posterior que el fonema /æ/ puesto que utilizaremos para su reproducción el pos dorso de la lengua, se presenta como una vocal más abierta que la castellana en la que se requiere una abertura mandibular máxima y que como recurso didáctico científico ayudaría una pronunciación cercana al lugar donde se producen las gárgaras (Alcaraz y Moody, 1990).

Por otra parte, la longitud de dicha vocal se considera su aspecto más distintivo y por este motivo se representa con la marca de los dos puntos que expresa duración (Jones, 1978). Se puede, por lo tanto, establecer un paralelismo fonético de nuevo con el valenciano ya que como se ha comentado previamente la existencia de un sonido vocálico de /e/ abierto junto al existente e igualmente abierto de la /a/, se puede concluir con que ambos fonemas tanto el /æ/ como el /a:/ oscilan en un entorno fonético más próximo al valenciano que al castellano debido a sus mencionadas peculiaridades fonéticas entre las que destacan su mayor riqueza y abertura vocálica.

Los siguientes fonemas /ɒ/ y /ɔ:/ no revisten excesiva dificultad para el hablante español pero aún así se observa que una de las características más relevantes de dichos alófonos en contraste a sus semejantes castellanos, y en especial del primero, es precisamente que son vocales más abiertas que las castellanas más próximas (Alcaraz y Moody, 1990). En correlación con este

punto, se establece nuevamente otro paralelismo con el valenciano puesto que esta lengua cuenta además de con una fonema /o/ igual que su semejante en español, con una "o" abierta /ɔ/, que es una característica distintiva de esta lengua puesto que la oposición de dichos fonemas le permite a dicha lengua distinguir palabras como, por ejemplo, el par de homógrafos *dona* /dona/ (nombre de persona referido a personas de sexo femenino) de *dóna* /dona/ (forma del verbo donar = dar) (Academia Llengua Valenciana, 2006). Transcripción de los fonemas (IEC, 2002).

Los fonemas // y /u:/ aunque no se corresponden fielmente al sonido de la /u/ castellana tampoco suponen ningún foco de confusión para los estudiantes españoles y, de nuevo, la cantidad, es decir, la brevedad o longitud de los sonidos en cuestión es la característica más a tener en cuenta a la hora de distinguir estos fonemas ingleses (Jones, 1978).

El fonema /ʌ/ si supone un pequeño desafío para el estudiante español, aunque teniendo en cuenta la dificultad ya explicada anteriormente de los fonemas /a:/ y /æ/, este primer fonema es el que más se acerca a la /a/ castellana (Alcaraz y Moody, 1990). Por último, tanto el fonema /ɜ:/ como el fonema /ə/ no guardan correspondencia alguna con cualquier realización vocálica castellana. No obstante, el fonema /ə/ si se encuentra en catalán cuando las vocales "a" o "e" aparecen en una posición átona representándose de la siguiente manera /ə/. Por ejemplo, lo encontramos en el segundo fonema vocálico de la palabra *casa* /kázə/. (Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, s.f.). Transcripción de los fonemas (IEC, 2002).

En la siguiente tabla se muestran ejemplificados los diferentes sonidos vocálicos de los tres sistemas fonéticos:

Tabla 1. SONIDOS VOCÁLICOS

<p><u>Inglés</u>: /ɒ/ watching - /a:/ hard- /ɔ:/ ball- /æ/ act- /ʌ/ cut - /ə/ about- /e/ bet- /I/ bit- /i:/ meet- /ʌ/ some- /ɜ:/ turn- // put- /u:/ boot.</p> <p><u>Castellano</u>: /a/ árbol- /e/ peine- /i/ libro- /o/ lobo- /u/ uña.</p> <p><u>Valenciano</u>: /a/ vaca- /ɔ/ cassola- /o/ cotó- /e/ pebre- /ɛ/ terra- /i/-pis /u/ull</p>

Fuente: (Mott, 2005)

En conclusión, se han podido comprobar tanto las similitudes como las diferencias de los fonemas vocálicos ingleses analizados desde un punto contrastivo no solo con el castellano sino también con el valenciano o catalán.

Además, como se ha podido contrastar, la mayor riqueza vocálica del valenciano o del catalán respecto del castellano o español pueden también ayudar como recurso didáctico en el aula a la hora de enseñar nociones de fonética a nuestros estudiantes en un contexto regional valencianoparlante ya que la consciencia de dichas similitudes vocálicas de esta lengua con el inglés puede que ayuden positivamente a los alumnos a reproducir con una mayor fidelidad los alófonos

comentados. Aunque la realidad contextual valenciana nos refleja regiones con estudiantes bilingües (castellano y valenciano), también encontramos con frecuencia estudiantes monolingües (castellano) o (valenciano). Sin embargo, los estudiantes monolingües, ya lo sean del castellano o del valenciano, conocen interdisciplinariamente los fonemas de la otra lengua puesto que ambas lenguas mantienen un estatus de cooficialidad en la comunidad valenciana y, por tanto, están presentes en el currículum tanto de educación primaria como secundaria de manera obligatoria.

2.4.2 Fonemas consonánticos que suponen una dificultad en estudiantes castellanoparlantes

Si hablamos de las consonantes, el inglés tiene 24 fonemas, el español 20 y el valenciano 23 (Mott, 2005). Siguiendo el hilo argumental anterior, a continuación presentaremos una serie de pares consonánticos que por sus características implican cierta confusión en lo que respecta a su distinción especialmente en el estudiante monolingüe castellanoparlante. Seguidamente se reflejarán de la misma forma las semejanzas de fonemas concretos ingleses con sus correspondientes valencianos y se comentarán recursos didácticos con la finalidad que el conocimiento de dichas similitudes o en su defecto diferencias ayuden en definitiva a una mejor reproducción del fonema por parte del alumno.

Pero primero observemos las tres tablas de los fonemas de las consonantes con las diferencias y similitudes que presenta una y otra lengua:

Tabla 2. Consonantes del inglés

Table of English Consonants, DJPD16 p.x								
	bilabial	labio -dental	dental	alveolar	post -alveolar	palatal	velar	glottal
plosive	p b			t d			k g	
affricate					tʃ dʒ			
fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		(x)	h
nasal	m			n			ŋ	
lateral approximant				l				
approximant	w				r	j		

Fuente: (Tun, 2008)

Tabla 3 . Consonantes castellanas

		Bilabial	labio-dental	inter-dental	dental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar
Plosive	sonora	/b/			/d/				/g/
	sorda	/p/			/t/				/k/
affricative	sonora								
	sorda						/tʃ/		
Fricative	sonora			/ð/					/y/
	sorda		/f/	/θ/		/s/			
Nasal	sonora	/m/				/n/	/ɲ/		/ŋ/
approximant	sonora							/j/	
	lat					/l/	/ʎ/		
Trills	sim					/r/			
	mul					/r/			

Fuente: (Llisterri, 2012)

Tabla 4 . Consonantes valencianas

		Bilabial	labio-dental	inter-dental	dental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar
Plosive	sonora	/b/			/d/				/g/
	sorda	/p/			/t/				/k/
affricative	sonora					/ʒ/	/dʒ/		
	sorda					/ʃ/	/tʃ/		
Fricative	sonora		/v/			/z/			
	sorda		/f/			/s/	/ʃ/		
Nasal	sonora	/m/				/n/	/ɲ/		/ŋ/
Approximant	sonora							/j/	/w/
	lat					/l/	/ʎ/		
Trills	sim					/r/			
	mul					/r/			

Fuente: (Mott, 2005)

Ahora sí, veamos pues, más detalladamente algunas estas observaciones:

a. El fonema /b/ versus el fonema /v/

Mientras que el fonema /b/ no representa ningún reto a los estudiantes hispanohablantes, el fonema fricativo labiodental /v/ no se encuentra en el habla del castellano. De lo contrario, sí existe en la lengua valenciana y, de hecho, la emplean muchos valencianohablantes incluso al hablar en castellano (Alcaraz y Moody, 1990). Por ejemplo, se puede contemplar en palabras valencianas como *vore* /vore/ o su semejante catalana *veure* /'vɛwrə/ (<http://dcvb.iecat.net/>) y que equivalen en términos fonéticos al sonido sonoro inicial en palabras anglosajonas como *volume* /'vɒljum/ (Jones, 1978).

b. El fonema /s/ versus el fonema /z/

El fonema fricativo linguoalveolar /s/ por una parte sí tiene semejanza con su semejante castellano, no obstante, el fonema /z/ no existe en castellano pero sí en valenciano (Academia Llengua Valenciana, 2006).

En este sentido, se puede observar cómo en palabras como *cosa* /kɔza/ o *casa* /káza/ en valenciano, el sonido fricativo linguoalveolar sonoro se asemeja completamente en posición media con las palabras inglesas *cousin* /'kʌzn/ o *easy* /'i:zi/ o en posición inicial o final respectivamente con palabras como *zone* /zoun/ o *raise* /reiz/ (Jones, 1978).

c. El fonema /tʃ/ versus el fonema /dʒ/

El primer fonema africado /tʃ/ sí que existe en castellano mientras que por otro lado el fonema /dʒ/ no tiene representación en español y, por lo tanto, implica cierta dificultad en su reproducción para estudiantes hispanohablantes. Sin embargo, este último fonema sí existe en la lengua valenciana o el catalán en palabras como *joven* (Alcaraz y Moody, 1990) = *jove* /dʒove/ o *Juan* = *Joan* /dʒoan/. (<http://dcvb.iecat.net/>). Este fonema sonoro, puesto que las cuerdas vocales vibran durante su articulación se corresponde con los sonidos iniciales de las siguientes palabras inglesas *jump* /dʒʌmp/ o *giant* /'dʒaɪənt/ (Jones, 1978).

d. El fonema consonante lateral /l/

Este fonema consonántico lateral y abierto no presenta a priori extrema dificultad para el estudiante hispanohablante puesto que dicho sonido se corresponde con bastante fidelidad a la /l/ castellana. No obstante, cuando esta consonante precede a vocales o a la semivocal /j/ se convierte en la llamada /l/ palatal o clara (Alcaraz y Moody, 1990) en palabras como *long* /'lɒŋ/ que deja de pronunciarse de la misma forma que su equivalente en castellano largo /'laryo/. Al respecto de esta peculiaridad fonética, se puede objetar que el valenciano sí tiene en su sistema consonántico según su modo de articulación una lateral palatal sonora representada de la siguiente forma /ʎ/ (Academia Llengua Valenciana, 2006) en palabras como *colla* /'kɔʎa/ (IEC, 2002) que significa grupo en castellano.

A raíz de la observación y diferenciación de los fonemas consonánticos analizados previamente se puede llegar a una mejor comprensión y subsiguiente reproducción de tales fonemas con un mayor grado de aproximación. Nuevamente, el contraste de pares consonánticos y la similitud de los segundos con sus semejantes en la lengua valenciana o catalana dirige a la conclusión que el paralelismo entre el inglés y el valenciano en el estudio y profundización de

ciertos fonemas puede facilitar la correcta reproducción de estos fonemas y además ayudar a aprenderlos tanto por contraste con el castellano como por similitud con el valenciano en los casos mencionados. En definitiva, el análisis nos deja entrever que no siempre es conveniente recurrir exclusivamente al castellano como es tendencia general aquí en la Comunidad Valenciana, sino que, obviar una lengua oficial como el valenciano a la hora de realizar contrastes fonéticos nos puede privar de recursos didácticos en el aula.

2.4.3 Acento, ritmo y entonación

Como se ha mencionado en apartados anteriores, no podemos obviar los aspectos suprasegmentales o prosódicos de la fonética como son el estrés, ritmo y entonación. Estos tres factores se incluyen dentro de los contenidos evaluables y marcados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en lenguas extranjeras (BOE, 2014). Cabe decir, que a diferencia de los fonemas que tienen una función distintiva, los rasgos prosódicos tienen una función contrastiva (Trujillo Sáez et al., 2002).

En inglés hablamos del acento cuando nos referimos al grado de fuerza que le damos al sonido o a la manera con la que enfatizamos una sílaba (Dalton & Seidlhofer, 1994). En las palabras inglesas el acento es bastante complejo y no tiene una regla clara para seguir y aplicar (Mott, 2005). Este autor hace la diferencia con el castellano y valenciano-catalán que tienen la ventaja de marcarlo dentro de las reglas ortográficas con un acento gráfico. El acento está también muy ligado al ritmo.

El ritmo hace referencia a la manera en que los sonidos de una lengua son el resultado del modelo de las sílabas tónicas y átonas del habla (Hancock, 1995). El inglés es un claro ejemplo de un lenguaje con acento marcado. El español es más rígido en cuanto al ritmo, es decir, es más atonal (Mott, 2005).

Y por último trataremos la entonación, cuya definición no es sencilla, pero podemos aproximarla a las variaciones que tienen lugar en el tono de la voz cuando hablamos (Mott, 2005). Se considera además crucial para el significado del comunicador, estando muy relacionada con el acento y siendo necesaria su adquisición para evitar una inadecuada transferencia desde la L1 (AMEP, 2002). Las tres lenguas de las que hablamos están dentro de la categoría de lenguas de entonación. Modificando "la dirección del tono introducimos cambios gramaticales o actitudinales"²(Mott, 2005 pág. 209). Un ejemplo de entonación puede ser el de la frase "*How nice!*" que

² Texto traducido por mi.

dependiendo de ésta, puede resultar una expresión entusiasta o sarcástica. En inglés además de estas dos funciones, también se encuentra la función acentual y la discursiva.

3. PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA EN EL AULA DE PRIMARIA

3.1. INTRODUCCIÓN

Tras ver reflejada anteriormente la importancia que tiene la enseñanza de los distintos aspectos de la fonética en las aulas de primaria, llega el momento de enseñar o diseñar actividades fonéticas, en las que hemos de ser consecuentes y no podemos simplemente hacer repetir a nuestros alumnos palabras o grupos de palabras indiscriminadamente sin tener un rigor o un propósito didáctico claro. Cada actividad debe tener un objetivo concreto y no podemos ser ambiguos en este sentido y crear actividades en las que el alumno no sea consciente de lo que está aprendiendo y por qué.

De esta forma, el alumno debe ser guiado y tener las pautas de actuación claras ya que en numerosas ocasiones las actividades fonéticas, si existen, aparecen al final de la unidad didáctica brevemente como una actividad complementaria en muchas ocasiones no evaluada y en las cuales se deja al alumno que distinga el fonema en cuestión sin explicación previa. Obviamente no todos los alumnos comparten la misma agudeza auditiva y no se puede dejar al estudiante indefenso ante la escucha activa de un sonido que pueda ser totalmente desconocido o ligeramente diferente al que se está acostumbrado a reproducir naturalmente en su lengua materna.

Estableciendo nuevamente la analogía con el músico, es más que comprensible pensar que sin una referencia de transcripción el alumno sigue tan inseguro como el músico sin su partitura. Por consiguiente, no podemos pedir al alumno que repita ciertos fonemas y dejar dicha reproducción a su agudeza o al azar sino que nuestra obligación es dotarles de un sistema que les guíe y sirva como referente. En este sentido, se debe escoger un modelo de transcripción fonética y ser consistente en ello. En las actividades a proponer se utilizará como modelo el sistema fonético británico aunque también es siempre recomendable familiarizarles progresivamente con la pronunciación americana por su importancia y auge a nivel mundial, así como otras variedades dialectales a las que en un futuro nuestros alumnos se podrán enfrentar siendo ésta la mayor realidad.

Se considera igualmente importante la variedad a nivel de actividades y propuestas ya que como queda patente en muchas editoriales, la actividad de fonética se limita a marcar la palabra que suena diferente a lo largo de todas las unidades didácticas del libro del alumno sin variedad o modificación alguna. Este hecho puede conducir al alumno a realizar las actividades sistémicamente y reducir considerablemente el factor de la motivación. Es por este motivo por el

que se aboga por una variedad y riqueza de actividades que tanto motiven al estudiante como trabajen la parte fonética de la lengua no de una manera tan sistémica sino más dinámica, práctica y lúdica.

En definitiva, puesto que el tiempo que un estudiante se puede ahorrar en años posteriores en lo que al aprendizaje gramatical de la lengua inglesa se refiere, comparativamente con otras lenguas mucho más complejas a nivel gramatical, debemos consiguientemente emplearlo en edades más tempranas a dotarles de nociones de fonética que les sirva para conocer y distinguir fonemas, especialmente aquellos ajenos a su lengua materna.

En el caso concreto al que dirigimos esta propuesta, es el de la Comunidad Valenciana, en la que coexisten dos lenguas oficiales, y en la que deberemos tener ese factor en cuenta a la hora de exponer los fonemas en cuestión. Para ello es imprescindible educar inicialmente los órganos vocálicos necesarios para la reproducción del fonema y, año tras año, hacer hincapié en las posiciones que los órganos deben adoptar para la pronunciación óptima del fonema, y, teniendo en cuenta tanto los aspectos segmentales como los suprasegmentales.

Como ejemplo de una continuidad en la enseñanza de la pronunciación dentro del aula, tomaremos el estudio realizado en un colegio de Madrid (Amarouch, 2012), el cual concluye tras un aprendizaje planificado de la pronunciación diaria en sus clases, unos muy buenos resultados en sus alumnos, quienes gracias al seguimiento de actividades prácticas de fonética y de sonidos fonéticos, han descubierto una nueva herramienta en la pronunciación que les ofrece la posibilidad de darse cuenta de las diferencias en el sistema fonológico español e inglés. Por otro lado, en el presente trabajo, sería interesante también observar si existen también similitudes tanto en castellano como en valenciano y el inglés, para así hacer hincapié en ello y animar así al alumnado en su aprendizaje.

3.2 OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en la propuesta que vamos a desarrollar a continuación, tratan de que se alcance y refuerce a través de una pequeña muestra de ejercicios y actividades amenas, la destreza de la pronunciación, remarcando aquellos puntos débiles y fuertes que puedan presentar los alumnos en contraposición a su lengua materna, bien sea el castellano o el valenciano. Muchas veces las ventajas y desventajas que presenta la L1 son obviadas y se desconocen las técnicas y recursos que ofrece la enseñanza de la fonética para motivar al alumno en su aprendizaje.

De más generales a más concretos los objetivos de esta propuesta quedan reseñados así:

1. Transmitir la importancia del aprendizaje de la fonética y su pronunciación.

2. Fomentar el interés por el estudio y aprendizaje de la fonética y su pronunciación de una manera práctica y divertida, a través del juego.
3. Comprender algunas de las diferencias fonéticas existentes entre la L1 y L2.
4. Conocer las posibles similitudes entre la L1 y L2.
5. Establecer diferenciación de algunos fonemas.
6. Introducir la transcripción fonética de algunos fonemas.
7. Comprender los patrones de la entonación, ritmo y acento de la L2 respecto a la L1.

3.3 POBLACIÓN

Este estudio se dirige a alumnos de la etapa de primaria, puesto que es mucho más apropiado fomentar el desarrollo de habilidades lingüísticas y fonéticas en particular en estudiantes de nivel inicial o elemental y especialmente en alumnos de edades tempranas. Un hecho que refuerza esta idea es que los estudiantes principiantes pueden aprender a corregir su pronunciación en los estados más iniciales de la adquisición del habla, mientras que estudiantes pertenecientes a niveles intermedios o avanzados pueden mejorar su fluidez oral por otra parte (Orion, 1988, pág. XIX).

En cada una de las actividades se especifica a qué nivel de Primaria puede resultar más adecuada la actividad, aunque esta concreción es totalmente orientativo, y se considera que cada profesor deberá elegir a su juicio y dependiendo del tipo de alumnado al que se enfrente una actividad u otra, teniendo en cuenta distintos factores (nivel de inglés, dificultades de aprendizaje, etc.) y de manera que los integre o los emplee en el momento que considere más oportuno según también el ritmo de la clase y las necesidades de la misma.

3.4 METODOLOGÍA

Una vez llegados a este punto, es necesario plantearse la didáctica de la pronunciación cuando decidimos enseñar la fonética a nuestros alumnos. Es por ello que la duda surge en cuanto a la manera de hacerlo: explícita o implícitamente. La respuesta no es sencilla, y ha oscilado a lo largo de la historia a favor y en contra de cada una de ellas (Trujillo et al., 2002). Ante este dilema estos mismos autores entienden que un balance equilibrado de ambas partes, es la mejor manera de entender la didáctica de esta destreza. Es decir, un *input* (lo que se recibe) constante y la ayuda explícita del profesor, para lograr un *output* (lo que se emite) comprensible serían la clave de esta elección.

Además de este equilibrio pretendemos que la enseñanza de la fonética sea integrada y que se combinen y tengan en cuenta de igual modo tanto los aspectos segmentales como los suprasegmentales.

Dalton & Seidlhofer (1994) diferencian tres tipos de procedimientos que se considerarán en nuestra metodología: la exposición, la explicación y la práctica.

En la primera, la exposición, a través de un objetivo comunicativo se pretende recibir *input* de manera implícita pero al mismo tiempo cuidada. Para ello y para alcanzar un aprendizaje significativo, se intentará que los contenidos sean de su interés, relacionados con otras áreas, relacionados con su realidad lingüística y que provengan de un contexto cercano y lo más próximo a la realidad que se puedan encontrar.

La explicación servirá para sensibilizar a los alumnos en la importancia de la adquisición y mejora de los aspectos fonéticos. Y por último la práctica vendrá determinada por la ejecución de distintos ejercicios tanto segmentales como suprasegmentales de escucha y producción. Estos tres procedimientos se emplearán indistintamente y no necesariamente en ese mismo orden, sino según los objetivos que nos marquemos, las necesidades concretas del aula y el tipo de estudiantes. Aunque si se debe tener en cuenta, que antes de cualquier producción fónica, los alumnos deben empezar desde el nivel del fonema, lo cual implica oír e identificar para después poder reproducir (Bobkina & Fernández, 2010).

Centrándonos en este aspecto, habrá un componente importante de transcripción fonética. Para Alcaraz y Moody (1990), la transcripción fonológica es un recurso didáctico muy útil que permite fijar visualmente la pronunciación de las palabras y frases. Como también afirman Trujillo et al. (2002) la transcripción fonética ayuda a familiarizarse con los fonemas y fomenta la autonomía del alumno en este sentido.

En todo momento, el alumno debe ser el centro de aprendizaje, y el profesor quien proporcione la ayuda y guía a los alumnos, siendo su experiencia y observación diaria de la evolución de la clase, la que determine y decida qué se puede enseñar y aprender en cada situación que se desarrolle en el aula.

Para ello, se tendrá muy presente siempre la motivación, pues si logramos motivar al alumnado se logrará en gran medida captar la atención y el interés de los alumnos. Al respecto recogemos la cita textual del lingüista y filósofo Noam Chomsky, donde asegura que "La verdad del asunto es que alrededor del 99 por ciento de la enseñanza es hacer que los estudiantes se sientan interesados en la materia. Por consiguiente, el otro 1 por ciento tiene que ver con sus métodos. Y eso no es sólo en el caso de los idiomas. Es cierto para todos los temas" (texto traducido por mi).

Entre otras técnicas, para lograr dicha motivación, se ejemplificarán algunas actividades basadas en el juego.

Por otro lado, y según August and Hakuta (1997), es importante ofrecer a los estudiantes un equilibrio entre ejercicios que desafíen su capacidad intelectual y otros que les resulten más conocidos y apliquen el aprendizaje significativo. Es importante también remarcar otros aspectos como crear un buen ambiente en el aula, pues un punto a tener en cuenta es que en el inglés la vergüenza o el miedo al ridículo hace que muchos alumnos de estas edades muestren cierta inseguridad para expresarse.

Son muchas y muy diferentes las actividades que podemos ofrecer a nuestros alumnos, y si concretamos en una muestra clasificada de actividades, Pennington (1996) presenta la siguiente escala:

- Actividades Mecánicas (repetición de pares mínimos)
- Actividades Contextualizadas (repetición de palabras claves en una audición)
- Actividades Significativas (elegir la palabra correcta en una oración o una lectura)
- Actividades Realistas (un diálogo en una situación similar a una de la vida real)
- Actividades Reales (un debate sobre situaciones o preocupaciones reales de los estudiantes).

Algunos ejemplos de actividades para la pronunciación de una manera didáctica vienen recogidos en Trujillo et al. (2002): juego del "uno o dos", dictado de palabras, el bingo, rimas, canciones y trabalenguas o diálogo del monosílabo.

No olvidemos la oportunidad y gran fuente de recursos que nos proporciona Internet, pues será un punto a nuestro favor en la búsqueda de numerosas actividades de pronunciación, siempre que localicemos y tengamos claro nuestros propósitos y objetivos para proceder a su aprendizaje en el aula.

Cabe tener en cuenta también y más en el aprendizaje de un idioma, el aprendizaje cooperativo, pues ya que tratamos de lograr una comunicación lo más efectiva posible, la interacción entre los compañeros será fundamental, y se trabajará por tanto no solo individualmente, sino principalmente por parejas y en grupos, siempre dejando la elección al profesor en cada momento.

3.5 ACTIVIDADES

La propuesta de actividades que vamos a presentar a continuación son una recopilación de ejercicios didácticos del campo de la pronunciación, en los que se van a tener en cuenta tanto aquellos elementos segmentales relacionadas con los fonemas del inglés, y los rasgos suprasegmentales. Dentro de cada una de ellas se especificará la parte de la fonética que se va a tratar, así como los objetivos, la duración (la mayoría de ellas son ejercicios de no más de 15 o 20

minutos), los materiales que necesitamos y el nivel para el que van dirigidos, que será siempre orientativo.

Cabe remarcar, que el profesor será quien deba tener en cuenta todos aquellos puntos organizativos, de elección de actividad para cada momento o situación, tomarlos como refuerzo y de puntualizar o explicar las nociones fonéticas que se consideren necesarias dentro del contexto bilingüe al que va destinada esta propuesta.

Tabla 5. Actividad: <u>Conocemos los fonemas</u>	
<u>Destrezas:</u> Fonética	Temporalización: 15 minutos
<u>Nivel:</u> Todos	
<u>Objetivos:</u> Familiarizarse con los fonemas y sonidos del inglés.	<u>Materiales:</u> cuadro fonético (Ver anexo VIII)
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo actividad:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inicialmente y para familiarizarnos con los fonemas, colgaremos un poster de los fonemas del inglés en la clase. Empezaremos escuchando todos los fonemas y visualizando cada uno de ellos según los vaya marcando el profesor. 2. Tras varias repeticiones se pedirá a los alumnos que los repitan junto con la audición. 3. Después se señalará aleatoriamente algunos de ellos para que los reproduzcan corrigiendo los errores. 	
Fuente: (John & Sarah, 2013)	

Tabla 6. Actividad: <u>Crossword Transcription</u>	
<u>Destrezas:</u> Palabras y transcripción fonética	Temporalización: 15 minutos
<u>Nivel:</u> 3er Ciclo	
<u>Objetivos:</u> Practicar la transcripción fonética de palabras cortas.	<u>Materiales:</u> Crucigramas (Ver anexo IX)
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Desarrollo actividad:</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizarán tantas copias del puzzle necesitemos para trabajar en parejas. Se hará otra en grande para mostrar a la clase, o se escribirá en la pizarra. 2. Completarán por parejas el crucigrama. 	

3. Cuando hayan terminado se corregirá para todos.
4. Al terminar repetiremos de nuevo las palabras observando la transcripción de cada una de ellas.

Fuente: (Hancock, 1995)

Tabla 7. Actividad: Diferencia entre los pares

<u>Destrezas:</u> Pronunciación (diferenciación de fonemas, pares mínimos).	<u>Temporalización:</u> 15 minutos
<u>Nivel:</u> 1er Ciclo de Primaria.	
<u>Objetivos:</u> Diferenciar distintos fonemas de entre los pares.	<u>Materiales:</u> Copias del mapa (Ver anexo V)

- Desarrollo actividad:

1. Debemos hacer una copia del mapa (Ver Anexo V) para cada alumno. Elegimos cuatro pares de palabras en las que solo difieran en un sonido. (Por ejemplo: men-man, sheep-sip, place-plays, taught-thought. Se pueden elegir muchos otros más.).
2. Escribiremos en la pizarra dos columnas, una que indique "izquierda" y otra "derecha" en la que escribiremos el listado de los pares de palabras. El profesor empezará leyendo aleatoriamente las palabras de una y otra columna para que los alumnos señalen en qué columna está.
3. Después se les repartirá a cada alumno un mapa donde se les señalará que en cada número hay una bifurcación que deben elegir continuar a la derecha o izquierda. El profesor leerá las cuatro palabras de las columnas de la pizarra y los alumnos deberán hacer su elección llegando al destino correcto. El profesor corrige el ejercicio.
4. Se repetirá el ejercicio cambiando las palabras. Después pueden practicar ellos mismos por parejas o en pequeños grupos.

Fuente: (Hancock, 1995)

Tabla 8. Actividad: Fonemas /b/ y /v/

<u>Destrezas:</u> Pronunciación fonemas.	<u>Temporalización:</u> 10-15 minutos
<u>Nivel:</u> Todos.	
<u>Objetivos:</u> Diferenciar, reconocer y saber reproducir los fonemas /b/ y /v/.	<u>Materiales:</u> Texto de canción y trabalenguas (Ver anexo VI).

- Desarrollo actividad:

1. Vamos a presentar a nuestros alumnos los fonemas /b/ y /v/. Como se ha explicado anteriormente (2.4.2 a.) el fonema /v/ presenta mayor dificultad para los castellano hablantes. El profesor hará mayor hincapié comparando dicho fonema con el valenciano que también lo estudian. A los valenciano hablantes les debe costar menos teniendo en cuenta que la /v/ se encuentra en el sistema fonético valenciano.

2. Empezaremos con el fonema /b/ conocido por ambas lenguas. Para ello les diremos a los alumnos como gesto de apoyo que mientras hagan como si botaran una pelota, digan b, b, b, b. A continuación les presentaremos algunas palabras para que digan en voza alta: *bird, body, bring, ball, basket or boot*. Después realizaremos un juego de palmear con las manos cada vez que se diga una palabra con el fonema /b/ al leer la canción que el profesor ha escrito en la pizarra.

3. Pasaremos ahora a ver el fonema /v/ en el que de igual modo les enseñaremos un gesto de apoyo para que puedan interpretar empezando del punto que adopta la /f/ pero añadiendo voz y sonoridad: v,v,v,v. Presentaremos después algunas palabras en posición inicial o intermedia como: *valley, very, village, over, eleven, living, never, clever*. Se dejará que los alumnos practiquen y repitan las palabras varias veces. Después se escribirá en la pizarra un trabalenguas. Los alumnos se pondrán en circulo alrededor de la clase y empezarán uno a uno a decir el trabalenguas pasando de turno al siguiente cuando no lo termine de decir correctamente.

Fuente: (Bobkina & Fernández, 2010)

Tabla 9. Actividad: Bingo

<u>Destrezas:</u> Pronunciación (discriminación de sonidos)	Temporalización: 20 minutos.
<u>Nivel:</u> todos.	
<u>Objetivos:</u> Diferenciar y discriminar diferentes sonidos vocálicos.	<u>Materiales:</u> tantos cartones de bingo como alumnos (Ver anexo VII).

- Desarrollo actividad:

1. Se repartirá un cartón con diferentes palabras para cada alumno /pareja /grupo de tres o cuatro.
2. El profesor leerá aleatoriamente las palabras que aparecen en el cartón que se les ha repartido. Cada alumno/pareja o grupo deberá marcar aquellas palabras que identifique al escucharlas.
3. Cuando un jugador complete horizontalmente o verticalmente una línea del cartón dirá: *Bingo!* Se comprobará si ha acertado las palabras correctamente.

4. El juego podrá continuar con los demás alumnos hasta conseguir segunda y tercera posición.

Fuente: (Hancock,1995)

Tabla 10. Actividad: Avanza con el ritmo

<u>Destrezas:</u> Pronunciación (ritmo)	Temporalización: 10-15 minutos
<u>Nivel:</u> 1er Ciclo de Primaria.	
<u>Objetivos:</u> Desarrollar la conciencia de paso y ritmo.	<u>Materiales:</u> música ("Thirty days has September") y poema rítmico.

• Desarrollo actividad:

1. Para empezar se les pedirá a los alumnos que anden por parejas alrededor de la clase siguiendo a la primera de ellas e imitando sus movimientos, más deprisa o más despacio. Seguidamente se les pondrá la canción "Thirty days has September" (ver Anexo II) y se les pedirá que anden según el ritmo de ésta. A continuación se les preguntará si les ha resultado fácil andar con el ritmo de la música.

2. Ahora escucharán un breve poema en inglés en el que se les animará durante su escucha o lectura a mover diferentes partes de su cuerpo (cabeza, pierna, brazo...) siguiendo el ritmo del texto. Después, se repite la escucha pero siguiendo el ritmo andando. Se les preguntará cómo se sienten y se les parece complicado. Hacer varias repeticiones.

3. Opcionalmente se puede escuchar el mismo poema en la L1 (castellano o valenciano) para que siguen de igual modo el ritmo comparando el ritmo de los textos de la L1 y L2.

Fuente: Laroy (1996)

Tabla 11. Actividad: ¡El acento en la frase!

<u>Destreza:</u> Pronunciación (estrés)	Temporalización: 15-20 minutos
<u>Nivel:</u> 2º y 3er Ciclo de Primaria.	
<u>Objetivos:</u> Llegar a ser conscientes de cómo afecta el acento al significado de la frase.	<u>Materiales:</u> Rimas y afirmaciones.

• Desarrollo actividad:

1. Antes de iniciar la actividad, el alumno debe conocer qué es el acento de una palabra. El profesor enseñará la primera rima (ver Anexo III) y se asegurará que los alumnos la entienden. Estos deberán palmear la rima o mover una parte del cuerpo cuando noten un acento fuerte en la

rima. A continuación, intentaremos que ellos mismos la reciten en voz alta palmeando o moviendo alguna parte del cuerpo.

2. Más tarde iremos preguntando cuántas sílabas tienen las palabras. Cabe recordarles que palabras con dos sílabas tienen una más fuerte que otra, y deben fijarse qué ocurre en aquellas que solo tienen una sílaba. Les pediremos que lean la rima de nuevo y subrayen las sílabas que tienen el acento o estrés más fuerte. Se preguntará si pueden encontrar alguna regla que determine qué palabras necesitan un acento más fuerte, o si observan aquellas que lo tienen más débil.

3. Una vez más, se leerá o cantará la rima, si es posible, todos juntos. Después lo mismo pero en parejas, preferiblemente de pie. Se les animará a que marquen las sílabas fuertes mientras lo leen y la pareja les hará un *feedback*, siendo conscientes siempre del acento y ritmo. El profesor se mostrará como ayudante y guía durante este ejercicio.

4. Por último se pedirá a la clase que lo lean individualmente para ellos mismos, siendo conscientes del ritmo.

Fuente: Laroy (1996)

Tabla 12. Actividad: Muévete con la melodía del Inglés

<u>Destrezas:</u> Pronunciación(entonación)	Temporalización: 10-15 minutos
<u>Nivel:</u> Todos.	
<u>Objetivos:</u> Hacer que los alumnos sean conscientes de la entonación del inglés.	<u>Materiales:</u> Grabación de música y textos (poemas)(Ver anexo IV).

• Desarrollo actividad:

1. Esta actividad será más productiva cuando los alumnos ya hayan practicado y sean conscientes del ritmo. Con este conocimiento previo dispondremos a los alumnos sentados comodamente o alrededor de la clase de pie. Seguidamente sonará música y ellos deberán concentrarse en la melodía moviendo la cabeza al son de las subidas y bajadas de la música.

2. Volveremos a escuchar la música, y los estudiantes tendrán que seguirla con movimientos de brazos y manos.

3. Después escucharán el poema leído (no es necesario que lo entiendan) siguiendo con movimientos de brazos y manos la melodía de la lengua. Podemos repetir el ejercicio en la L1 para realizar una comparación. Se motivará a los alumnos para que describan sus sensaciones de esta entonación de movimientos.

Fuente: Laroy (1996) y (Bobkina & Fernández, 2010)

4. CONCLUSIONES

Tras finalizar el presente trabajo, y en base a los objetivos propuestos, llegamos a diferentes conclusiones. En primer lugar, se considera que ha quedado suficientemente justificada la importancia que tiene la enseñanza de la fonética y su pronunciación en un idioma como el inglés, y que por diferentes motivos queda sin embargo todavía relegada a un segundo plano dentro del aprendizaje; pero cabe destacar también la conciencia e iniciativa que se está adoptando poco a poco y que solo queda poner en práctica más asiduamente en las clases. Si bien, en este punto también queda claro, que una de las barreras para llevar a cabo la enseñanza de la fonética es la poca formación y seguridad que muchos profesores poseen. Por ello, es importante fomentar cursos y programas relacionados con esta destreza, así como también hacer partícipes a los padres de los alumnos de estas iniciativas, para que también sean conscientes de la necesidad que debe tener dentro de las aulas su aprendizaje.

En segundo lugar, como metodología didáctica hemos apostado por el método comunicativo con diferentes puntualizaciones y matices. Pues si bien estamos de acuerdo que lo más importante es llegar a una comunicación entendible, es cierto que las variaciones que pueden surgir cuando se pone en práctica una metodología son las mismas que peculiaridades y dificultades que nos podemos encontrar en el aula. Con esto, queremos aclarar que una vez adquirida la formación necesaria, el maestro debe tener criterio suficiente para adaptar la enseñanza de la fonética a las necesidades de cada alumno y aula, así como un papel observador e investigador que constate y describa la problemática con la que se enfrenta. De este modo, se podrán desarrollar las estrategias necesarias a adoptar.

Si concretamos más en la didáctica de la fonética, queda patente que deben tenerse nociones de los rasgos como el acento, ritmo y entonación que presenta el inglés, todavía más olvidados que los fonemas en sí. Si integramos en nuestra programación diaria diez minutos de todos los aspectos fundamentales de la fonética (segmentales y suprasegmentales), estamos casi seguros que se obtendrían resultados de mejora palpables y muy esperanzadores para el futuro de la pronunciación de nuestros alumnos.

Por último, y dado el contexto planteado, concluimos en la riqueza de conocer varios idiomas, pues hemos comprobado como además del castellano, conocer y hablar el valenciano puede tener claras ventajas en la adquisición de la pronunciación inglesa. A raíz de observar comparativamente algunos de sus fonemas, hemos visto la similitud que presentan algunos de ellos con el inglés. Sin duda, es un hecho que debería ser aprovechado por los docentes a la hora de marcar y enseñar los fonemas de la L2, pues pueden ser de gran ayuda y sin gran esfuerzo en la producción del habla de esta lengua extranjera.

5. PROSPECTIVA

En este estudio se ha pretendido a una pequeña escala llamar la atención sobre ciertos aspectos de la enseñanza del inglés como son la fonética y su pronunciación, para realizar una propuesta que sin duda queda en sus inicios por quedarse reducida a unos pocos ejemplos de cada uno de los aspectos más relevantes que se deberían tener en cuenta dentro de este campo. Además, cabría ver la eficacia y el resultado que tiene una vez puesta en practica dentro del contexto que se propone, para evaluar y mejorar en lo correspondiente. Solo así, se podrá comprobar si los objetivos que se han marcado se han logrado o han sido demasiado ambiciosos.

Las limitaciones se han encontrado, a parte de en el tiempo y la extensión marcada, en los pocos estudios de ciertos aspectos lingüísticos presentes en el aula pero difíciles de ser constatados en datos reales, especialmente en la etapa de primaria. Conforme se ha ido ampliando y estudiando en este apasionante tema, nos hemos dado cuenta de la enorme variedad de metodologías desarrolladas y que se pueden poner en práctica, así como diferentes matices a resaltar que han quedado fuera del alcance del presente estudio.

Si hablamos de la contextualización dada, se considera interesante continuar en estos estudios, que sin duda han sido muy escasos para poder referenciar distintos puntos de vista y resultados encontrados. Ahondar en la comparativa de distintos sistemas fonéticos, puede abrirnos muchas puertas a la hora de poner en practica distintas estrategias que ayuden al entendimiento y adquisición de la pronunciación. En este sentido, hemos descubierto grandes similitudes fonéticas entre el valenciano-catalán y el inglés, hecho que de haber sido corroborado anteriormente, quizá hubiera cambiado el sentido y dirección del trabajo. En esta misma línea, sin duda hay un campo abierto por descubrir y experimentar teóricamente y en la práctica.

Queda claro, que la lengua tiene una naturaleza cambiante y no son matemáticas exactas, se observa además en la poca unanimidad que existe en algunos puntos como pueda ser su enseñanza y didáctica, que su estudio debe ser constante, pues hay mucho campo por investigar en la gran variedad de contextos reales en los que se presenta la comunicación, y en los que hay oportunidad de observar qué mecanismos y estrategias son empleados para hacerse entender.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Llingua Valenciana. (2006). *Gramàtica Normativa Valenciana*. Recuperado el 28 de junio de 2014, de Gramàtica Normativa Valenciana:
<http://www.avl.gva.es/va/documents-normatius/destacadoImagen/o/document/GNV.pdf>
- Alcaraz, E. y Moody, B. (1990). *Fonética inglesa para españoles, teoría y práctica*. Alcoy: Marfil.
- Amarouch, I. (2011-2012). *Reinforcing teaching pronunciation through pronunciation based activities: targetting the sounds /d/, /t/,/S/*. (Trabajo de fin de máster no publicado). Universidad Complutense, Madrid.
- Amengual, M. (2006): Análisis de la prueba de inglés de selectividad de la Universitat de les Illes Balears. *Ibérica* (Castellón), 11, 29-59.
- Amengual, M. (2010): Exploring the Washback Effects of a High-stakes English Test. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* (Universidad de Alicante), 149-170.
- AMEP (2002). Fact sheet- What is pronunciation? *Adult Migrant English Program Research Centre* , 1-5.
- Anglo-Didáctica Linguistics Group (2007). *La pronunciación inglesa: fonética y fonología. A handbook of english pronunciation*. Madrid: Anglo Didactica Publishing.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to second Language Learning. *The Modern Language Journal* , pp.3-17.
- Barton G. (1999) *Grammar in Context*. Oxford: OUP.
- Barrera, I. B. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Innovación y experiencias educativas* , 2-3.
- Bobkina, J. y Fernández, M. (2010). *Fonética Inglesa Práctica*. Alcalá (Madrid): CCS.
- BOE. (2013). Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* , Sección I pág. 97858 nº 159.
- BOE. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* , Sec. I Pág. 19349 nº 52.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (2001). *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.

- E-educativa.es (s.f.). Recuperado el 5 de julio de 2014, de e-educativa: <http://www.e-educativa.catedu>.
- Finocchiaro, M. and C. Brumfit. (1983). *The Functional-Notional Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, H. ALAA Conference (1999, Perth, Australia). *ESL Pronunciation Teaching: could it be more effective?*. Perth, Australia, University of New England, 1999, pp. 8.
- Fraser, H. (2001). *Teaching Pronunciation: A handbook for teachers*. Sydney: Department of Education Training and Youth Affairs (DETYA).
- Generalitat de Catalunya (s.f.). *Generalitat de Catalunya gencat.cat. Departament de Cultura.Culturcat*. Recuperado el 1 de julio de 2014, de Generalitat de Catalunya gencat.cat. Departament de Cultura: <http://www20.gencat.cat/portal/site/CulturaDepartament/menuitem.a698cbe5a26e56a65a2a63a7boco1a0/?vgnnextoid=04e6923f01369010VgnVCM1000000boc1e0aRCRD>
- Gilbert, J.B. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. New York: Cambridge University Press.
- Hancock, M. (1995). *Pronunciation Games*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Herrera, H. & Laborda, J. (eds.) (2005): *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- IEC (2002). *Diccionari català-valencià-balear*. Recuperado el 29 de junio de 2014, de Diccionari català-valencià-balear: <http://dcvb.iecat.net/>
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes. A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- John & Sarah, (17 de febrero de 2013). fglzesol. Recuperado el 1 de julio de 2014, de fglzesol: <http://fglzesol.wordpress.com/2013/02/17/the-sounds-of-english-ipa/>
- Jones, D. (1962). *An outline of English Phonetics*. Heffers: Cambridge.
- Jones, D. (Diciembre de 2008). *UCLA Phonetics Lab Data* . Recuperado el 30 de junio de 2014, de UCLA Phonetics Lab Data : <http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter9/cardinal/secondaryvowels/secondary.html>. www.phonetics.ucla.edu.
- Kirkland, K. y Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation. A literature review*. Futurelab innovation in education, 13.
- Laroy, C. (1996). *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford.
- Ley N° 295. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.
- Lillo, A. (2009). *Transcribing English, the nuts and bolts of phonemic transcription*. Albolote: Comares.
- López, Paula C. XXXIV FAAPI 2011 *Communicative Language Teaching & Learning revisited* (2011, Tucumán, Argentina). *Birth of the Communicative Approach in ELT: A look at the socio-cultural context of its rise and development*. Tucumán, Argentina, FAAPI, 2011, p.59-61.
- Llisterri, J. (10 de junio de 2012). *liceu.uab.es*. Recuperado el 2 de julio de 2014, de *liceu.uab.es*: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_contrastiva/ital_esp/ital_esp.html
- Marianne Celce-Murcia, D. M. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mateo, V. M. (2010). *Evolución de la Didáctica de las Lenguas*. Cuadernos de Educación y Desarrollo .
- Mott, B. (2005). *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*. Barcelona: UB.
- Orion, G. (1988). *Pronouncing american English: sounds, stress and intonation*. New York: Newbury House.
- Orta G., MD; Cardozo C., A. ;Zanfagnini, F. ; Toledo, N. XXXIV FAAPI 2011 *Communicative Language Teaching & Learning revisited* (2011, Tucumán, Argentina). *Revisiting CLT from an English as an International Language Perspective. Discursive practices and communicative language teaching: Intelligibility and comprehensibility vs. accuracy?*.Tucumán, Argentina, FAAPI, 2011, p.85.
- Pennington, M. C. (1996). *Phonology in English Language Teaching*. Harlow Essex: Longman.
- Pickering, L. (2006). Current research on intelligibility in English as a lingua. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, pp 219-233.
- Practicavalenciano. (2008). *practicavalenciano*. Recuperado el 9 de julio de 2014, de *practicavalenciano*: <http://www.practicavalenciano.es/ortografia/acentuacion.php>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rodgers, J. R. y Richards, T.S. (Julio 2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. *ELT Journal Volume 57/3* , 304-305.

Sue Lloyd, S. W. (1995). Jolly Phonics. Jolly Learning Ltd.

Sutch, K. K. (2009). Overcoming the barriers to educational innovation. A literature review. Futurelab , 13.

Tun, U. K. (1 de mayo de 2008). *TIL*. Recuperado el 9 de julio de 2014, de TIL: <http://www.tuninst.net/BG-MLC/BG-MLC1-2/prop-con2/prop-con2.htm>

Trujillo, F.; González, A.; Cobo, P.; Cubillas, E., (2002). Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Wikipedia: the free Encyclopedia. (8 de marzo de 2014). Recuperado el 30 de junio de 2014, de Wikipedia: the free Encyclopedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Jones_\(phonetician\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Jones_(phonetician))

Walker, R. (2001). Pronunciation for International Intelligibility. *English Teaching professional* , 1-2.

7. ANEXOS

Anexo I

El núcleo fonológico de la lengua franca (Jenkins, 2003)

Consonantes

- El inventario completo con la excepción de los sonidos «th».
- La /r/ rótica (como en las variedades de inglés americanas en lugar de las variedades británicas no róticas).
- La /t/ en posición intervocálica (*water*) debe de permanecer como /t/ (siguiendo la convención británica más que americana).
- La variación alofónica siempre y cuando no exista solapamiento entre fonemas (la distinción entre /v/ y /b/ es especialmente útil para los hablantes de español).

Requisitos fonéticos adicionales

- Otros rasgos consonánticos adicionales como la aspiración de /p/, /t/, /k/ en posición inicial de palabra (de otro modo podrían confundirse con los fonemas sonoros correspondientes /b/, /d/, /g/).
- La reducción de las vocales que preceden a las consonantes sordas y el mantenimiento de la longitud de las vocales que preceden a las consonantes sonoras (la /i:/ es más corta en *seat* que en *seed*; la /æ/ es más corta en *sat* que en *sad*).

Grupos de consonantes

- La no omisión de grupos consonánticos en posición inicial.
- En las posiciones media y finales la omisión de los grupos consonánticos es posible si se siguen las reglas de la estructura silábica del inglés hablado en el círculo interior (*friendship* puede convertirse en *frienship* pero no en *friendip*).

Vocales

- La cantidad de las vocales: el mantenimiento del contraste entre vocales largas y cortas (como *leave* y *live*, una distinción particularmente complicada para los hablantes de español).
- Las variedades regionales sistemáticas de la L2 son aceptables con la excepción de las sustituciones de la /ə:/.

Acento

- El acento tónico nuclear, especialmente cuando se utiliza para indicar un contraste («I came by TAXI» y «I CAME by taxi»; el segundo caso tiene el significado adicional de, por ejemplo, but I am going home by bus»).

Texto traducido por Marian Amengual-Pizarro

Anexo II

"Thirty days has September"

Thirty days has September,
April, June, and November,
And all the rest have thirty-one,
Except for February alone,
Which has twenty-eight days clear,
And Twenty-nine in each leap year.

Fuente: (Laroy, 1996)

Anexo III

This is the car that Jack bought
This is the purse
That lay in the car
That Jack bought

This is the thief
That stole the purse
That lay in the car
That Jack bought.

Fuente: (Laroy, 1996)

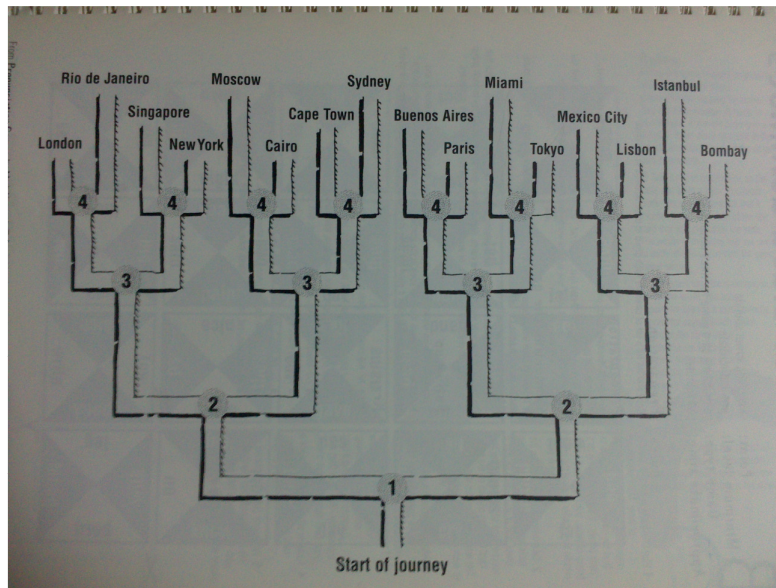
Anexo IV

"Two Feet Go Tap"

Two little feet go tap, tap, tap,
Two little hands go clap, clap, clap.
I stand up quietly by my chair, then...
Two little arms reach high in the air.
Two little feet go jump, jump, jump,
Two little fists go thump, thump, thump.
One little body goes round and round,
And one little child sits quietly down.

Fuente: (Bobkina & Fernández, 2010). Extraído de:
<http://www.canteach.ca/elementary/songspoems98.html>

Anexo V



Fuente: (Hancock, 1995)

Anexo VI

Canción:

Scottish Folk song

Miss Mary Mack, Mack, Mack

All dressed in black, black, black
With silver buttons, buttons, buttons,
All down her back, back, back.

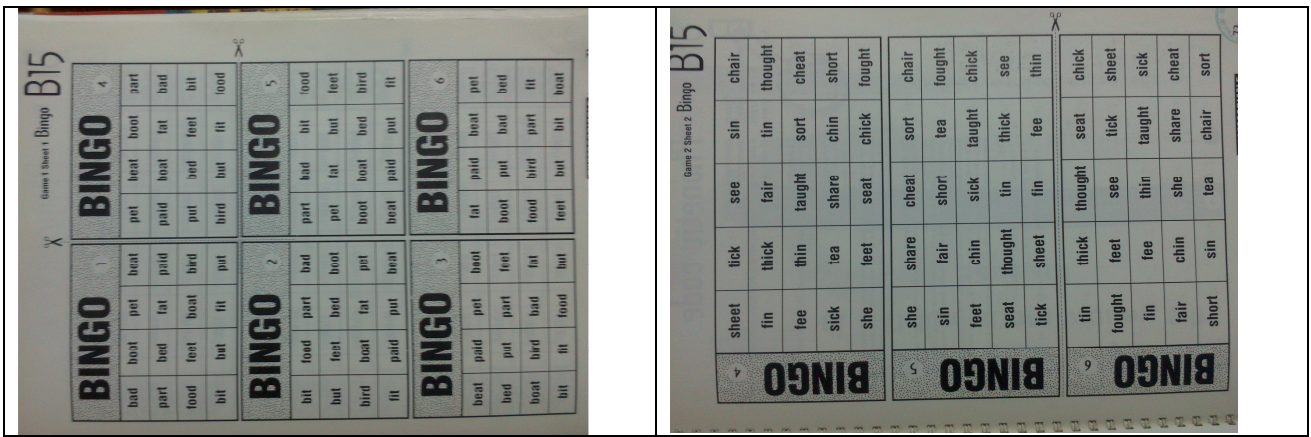
Fuente: (Bobkina & Fernández, 2010)

Trabalenguas:

I love my love but my love doesn't love me as much as I love my love.

Anexo VII

Bingo



Fuente : (Hancock, 1995)

Anexo VIII

Cuadro de fonemas del inglés

ɪ RE <u>A</u> D	ɪ S <u>I</u> T	ʊ B <u>O</u> OK	u: T <u>O</u> O	ɪə H <u>E</u> RE	eɪ D <u>A</u> Y	John & Sarah Free Materials 1996	
e M <u>E</u> N	ə A <u>M</u> ERICA	ɜ: W <u>O</u> RD	ɔ: S <u>O</u> R	ʊə T <u>O</u> UR	ɔɪ B <u>O</u> Y	əʊ G <u>O</u>	
æ C <u>A</u> T	ʌ B <u>U</u> T	ɑ: P <u>A</u> R	ɒ N <u>O</u> T	eə W <u>E</u> AR	aɪ M <u>Y</u>	aʊ H <u>O</u> W	
p P <u>I</u> G	b B <u>E</u> D	t T <u>I</u> M	d D <u>O</u>	tʃ C <u>H</u> URCH	dʒ J <u>U</u> DGE	k K <u>I</u> LO	g G <u>O</u>
f F <u>I</u> VE	v V <u>E</u> R	θ T <u>H</u> INK	ð T <u>H</u> E	s S <u>I</u> X	z Z <u>O</u> O	ʃ S <u>H</u> ORT	ʒ C <u>A</u> SUAL
m M <u>I</u> LK	n N <u>O</u>	ŋ S <u>I</u> NG	h H <u>E</u> LLO	l L <u>I</u> VE	r R <u>E</u> AD	w W <u>I</u> NDO	j Y <u>E</u> S

Fuente: (John & Sarah, 2013)

Anexo IX

Crucigrama

Crossword 1

Complete this crossword with phonetic spellings of these verbs. Use the symbols from the sounds menu. Two of the verbs have been written for you.

learn put ~~read~~ fall
sing pick make paid
meet write take
taught sail
fight hurt
look

ei I
ɔ:
r ai t
i:
ei d
ʊ
ɜ:

Sounds menu

- /p/ park
- /f/ face
- /t/ time
- /d/ dog
- /s/ see
- /k/ drink
- /m/ most
- /n/ name
- /ŋ/ bring
- /h/ here
- /l/ live
- /r/ ride
- /ɪ/ sit
- /i:/ seat
- /s:/ sport
- /ɜ:/ bird
- /u:/ good
- /eɪ/ face
- /aɪ/ line

Crossword 2

Complete this crossword with phonetic symbols from the sounds menu. When it is finished you will see that 'ea' can be pronounced in many different ways.

- | | |
|---------|----------|
| Across | Down |
| a pear | 1 heard |
| b leave | 2 bread |
| c break | 3 read |
| d reach | 4 cheap |
| e dead | 5 speaks |
| f east | 6 sea |
| g dear | 7 wear |
| h pea | 8 seat |

5 7
a
b
1 c 2 3 8
d 4
e f 6
g h

Sounds menu

- /p/ pen
- /b/ bed
- /v/ every
- /t/ teach
- /d/ dog
- /tʃ/ church
- /s/ soon
- /k/ keep
- /h/ hat
- /l/ live
- /r/ run
- /w/ west
- /eɪ/ sea
- /i:/ see
- /s:/ seat
- /ɜ:/ bird
- /i:/ here
- /eɪ/ face
- /eɪ/ sea

Fuente: (Hancock, 1995)