

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

**Dificultades fonéticas de la lengua inglesa.
Análisis para su mejora en segundo ciclo
de educación primaria.**

Trabajo fin de grado presentado por: Inmaculada Márquez López

Titulación: Grado de Educación Primaria.

Línea de investigación: Iniciación a la investigación educativa

Director/a: D. Ignacio Ceballos Viro

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.6. Pedagogía experimental

1.1.8. Métodos pedagógicos

Ciudad: Murcia

Firmado por:

RESUMEN

En este trabajo se intenta averiguar por qué nuestros alumnos de primaria en general presentan una gran deficiencia en cuanto al aspecto fonético y fonológico de una segunda lengua, en este caso el inglés.

Para conseguir resultados que nos aporten información realizaremos una investigación cuantitativa con los alumnos de segundo ciclo de primaria de un colegio de la provincia de Murcia con respecto a aspectos fonéticos muy concretos de esta lengua. Indagaremos sobre los errores más comunes cometidos, elaboraremos un texto a partir de estos que será leído por los alumnos uno a uno. Analizaremos los resultados para averiguar las posibles causas de estos errores. Además, se procederá a realizarles dos encuestas para indagar sobre otras posibles variables que puedan influir en la concurrencia de estas deficiencias.

Finalmente se expondrán todas las conclusiones extraídas de dicho estudio así como la forma de mejorar el mismo y cómo se podría aplicar a la realidad educativa.

Palabras clave: Fonética, fonología, segunda lengua y enseñanza-aprendizaje, educación primaria.

ÍNDICE

1 JUSTIFICACIÓN	1
2 OBJETIVOS	3
2.1 Objetivo general	3
2.2 Objetivos específicos.....	3
3 METODOLOGÍA	3
3.1 Recopilación de experiencias	4
3.2 Búsqueda bibliográfica	5
3.3 Elaboración de los objetivos y del marco teórico.....	6
3.4 Desarrollo de la propuesta de intervención.....	6
3.5 Búsqueda y análisis de actividades fonéticas para la enseñanza inicial de la lengua	7
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1 Estudio contrastivo entre la lengua inglesa y la lengua española	8
4.1.1 <i>La transparencia de los idiomas</i>	8
4.2 Legislación educativa relativa a la enseñanza de la fonética inglesa	11
4.3 Metodologías de enseñanza del inglés en las aulas de primaria.....	13
4.4 Proyectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la fonética inglesa en primaria.....	14
4.4.1. <i>“La ortografía del inglés en el segundo ciclo de primaria”</i>	14
4.4.2. <i>“Técnicas experimentales en el aula para la evaluación de la pronunciación de la L2”</i>	15
4.4.3 <i>“Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España”</i>	15
4.4.4. <i>“La fonética en primaria: explotación de un laboratorio de idiomas”</i>	15
5. DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	16
5.1 Objetivos del estudio	16
5.1.1 <i>Objetivo general</i>	16
5.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	16
5.1.3 <i>Hipótesis</i>	16
5.2 Selección de la muestra	17
5.3 Diseño y elaboración del sondeo	19
5.3.1 <i>Prueba de lectura</i>	19
5.4. Intervención sobre una selección de la muestra	24
5.4.1. <i>Criterios de selección de la muestra como grupo controlado</i>	25
5.4.2. <i>El desarrollo de la prueba</i>	25
5.4.3. <i>Final de la prueba</i>	26
5.5 Resultados de las pruebas	26
5.5.1. <i>Análisis de los resultados obtenidos sobre el conjunto total de palabras evaluadas</i>	27

5.5.2. Análisis de los resultados obtenidos divididos por fonemas	28
5.5.3 Análisis de los resultados obtenidos tras la intervención en el grupo de control	33
5.5.4. Análisis de las encuestas.....	35
6 CONCLUSIONES.....	38
6.1 Síntesis y análisis de los logros obtenidos tras el planteamiento de los objetivos iniciales	39
6.2 Síntesis de las encuestas realizadas	42
7 PROSPECTIVA.....	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
BIBLIOGRAFÍA	48
LEGISLACIÓN	49
ANEXOS.....	50

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Trapecio de D. Jones.....	9
Figura 2. Triángulo de Hellwag.....	9
Figura 3 Cuadro consonántico inglés.....	9
Figura 4 Cuadro consonántico español.....	10
Tabla 1. Objetivos y contenidos de educación primaria.....	12
Tabla 2. Especificación del cuestionario.....	24
Gráfico 1.....	27
Gráfico 2.....	29
Gráfico 3.....	30
Gráfico 4.....	31
Gráfico 5.....	32
Gráfico 6.....	33
Gráfico 7.....	34
Gráfico 8.....	36
Gráfico 9.....	37

1 JUSTIFICACIÓN

A la hora de pensar en esta propuesta de intervención se ha tenido en cuenta la fórmula propuesta por Gallego (2001). Esta es un listado de preguntas que nos ayudará a reflexionar y conseguir información para la realización de la misma: qué nos ha llevado al problema, por qué es necesario resolverlo, para qué, cuándo y cómo se se llevará a cabo, y dónde se realizará (Pérez Sancho, 2011, p. 49).

Comencemos intentando resolver la primera pregunta que lanzábamos sobre las causas que nos llevaron a tratar este problema. El estudio de lenguas extranjeras en educación primaria es, si lo comparamos con otros países, muy reciente, por lo que los niños encuentran multitud de problemas a la hora de comprender y expresarse en otro idioma diferente al L1 o lengua materna. Debido a diversas experiencias de intervención y observación en las aulas durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de inglés y tras entrevistas con maestros de diversos colegios, se ha establecido la hipótesis de que el mayor problema que se encuentra en este proceso es que los niños identifiquen y reproduzcan correctamente el sistema fonético y fonológico inglés aplicado a la lectura y escritura.

Se observa que los niños tienen una gran capacidad para repetir palabras exactamente igual a las que escuchan, pero cuando se les plantea una lectura, ya sea de una palabra o un texto, dependiendo de la edad, si no ha sido previamente memorizada, es muy probable que el alumno no afronte su pronunciación y escritura de una forma correcta.

Como decimos, esta es una de las principales dificultades, pero consideramos que es obligatorio mencionar las barreras psicológico-emocionales que presentan los niños en primaria e incluso en edades más adultas debido al agudo sentido del ridículo que les produce hablar en otro idioma ante los compañeros. Pero este sería un campo demasiado amplio para desarrollar en este trabajo, por lo que, aunque se tendrá en cuenta, no será objetivo del mismo.

La siguiente pregunta planteada al comienzo, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de resolver este problema. El Marco de Referencia Común Europeo establece un objetivo para los alumnos respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras y es que estos sean capaces de alcanzar progresivamente grados de competencia lingüística (Ley Orgánica 2/2006). Este podría ser el punto de partida para basarnos en cuanto a resolver cualquier problema que plantee el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Sin embargo, deberíamos añadir que si realmente queremos adquirir competencias lingüísticas que sean funcionales en situaciones reales, no podemos permitir una enseñanza sesgada de la lengua extranjera, dando o quitando importancia a unos u otros aspectos de la misma. Por lo tanto y tras varios periodos de observación en situaciones reales, así

como lecturas de estudios realizados por profesores, lingüistas y pedagogos (ver bibliografía), hemos considerado que uno de los aspectos en los que menos se ha incidido hasta este momento a la hora de enseñar inglés es en los aspectos fonéticos. Es cierto que se fomentan programas bilingües o de inmersión lingüística cada vez en más centros, sin embargo, la metodología respecto a la enseñanza de la fonética poco o nada ha cambiado. Los alumnos aún se siguen preguntando: “¿por qué no se lee igual que se escribe?” Es posible que pocos profesores de educación primaria respondan a sus alumnos de una manera adecuada, ya que incluso para un fonetista, sería difícil encontrar una respuesta capaz de “convencer” a un niño de estas edades. Sin embargo, creemos que podría ser posible encontrar una metodología adaptada a su nivel y que facilitara la expresión y comprensión oral inglesa.

¿Para qué deberíamos llevar a cabo esta propuesta? Como hemos dicho creemos en la necesidad de trabajar sobre el aspecto oral de la lengua inglesa en la etapa de primaria. Para ello, sería fundamental comenzar a estudiar en profundidad los aspectos fonéticos sobre los que profundizar así como las variables con las que trabajar, metodologías, recursos etc. A este último respecto podríamos decir que hay recursos y actividades enfocadas a la fonética inglesa pero las encontramos en su gran mayoría poco motivadoras, difíciles de entender para niños sobre todo de primer ciclo y muy fáciles de olvidar.

Si se consiguiera que los alumnos de primaria, ya desde el primer ciclo, comenzaran aprendiendo a identificar y relacionar segmentos de palabras con su equivalente fonético, sería mucho más fácil para ellos desarrollar su capacidad para aprender un nuevo idioma, en este caso inglés. Se trataría de avanzar un paso más en cuanto al nivel de exigencia en esta asignatura y no resumirla al aprendizaje de unas cuantas palabras memorizadas a través de canciones, dibujos, etc., lo cual está bien, pero consideramos que es insuficiente. Sin embargo se ha de mencionar que en esta propuesta se dejará a un lado la parte de la fonética en la que se incluyen aspectos de entonación, tono o acentuación, que también son muy importantes y necesarios, sin embargo supodría una extensión excesiva para el trabajo que nos ocupa.

Hay factores, los más importantes el nivel de conocimientos y la etapa en la que se encuentran los educandos, que nos llevan a pensar que los resultados obtenidos con esta propuesta, nos facilitarían la adaptación de la misma a otros niveles, tanto inferiores como superiores.

Finalmente, diremos que nuestra propuesta se llevará a cabo con alumnos del centro de estudios “Ciudad del Sol” de Lorca, durante el periodo de prácticas. El desarrollo del mismo se explicará con detalle en el apartado seis, dedicado al proceso de investigación.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Analizar la situación respecto al aprendizaje de la fonética inglesa en Educación Primaria (dificultades, errores y causas) y sentar las bases para el desarrollo de una propuesta metodológica de L2 centrada en la fonética.

2.2 Objetivos específicos

- ◆ Diseñar un plan o estrategia eficaz que nos permita identificar en el aula los principales pares de fonemas que causan mayor dificultad en la pronunciación del inglés en los alumnos.
- ◆ Indagar y analizar el origen causal de estas dificultades.
- ◆ Diseñar actividades motivadoras y eficaces que ayuden a:
 - Desarrollar la capacidad cognitiva en el alumno frente a un nuevo sistema fonético desconocido para él.
 - Introducir a los alumnos los sonidos del nuevo sistema lingüístico para que estos puedan posteriormente reconocerlos y reproducirlos de una forma autónoma.
 - Desarrollar en el alumno la capacidad articuladora de los nuevos sonidos.
 - Desarrollar en el alumno la comprensión auditiva de dichas parejas de fonemas

3 METODOLOGÍA

Hoy en día hay una amplia oferta en cuanto a recursos materiales para profesores de inglés como lengua extranjera, basados en didácticas, metodologías y gramática, así como recursos auditivos. Sin embargo son escasos los materiales que encontramos enfocados a la didáctica aplicada a la fonética.

Es importante señalar que el estudio de este área del inglés, puede resultar complicada y poco atractiva dependiendo de la edad de los alumnos y la metodología empleada. Aún más si cabe, si tenemos en cuenta los factores que, según Lynn Cameron, influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera siendo estos: “la naturaleza de las formas escritas de la lengua materna o L1; la capacidad de leer y escribir la L1 del educando; su conocimiento sobre la L2 o segunda lengua y la edad del mismo” (Cameron, 2001, p. 134). Cameron explica además cómo al aprender un nuevo idioma nuestro cerebro tiende a buscar correspondencias con la lengua materna, lo que ocasiona un modelo competitivo entre la L1-L2. Esto es, los patrones lingüísticos adquiridos cuando aprendemos nuestra primera lengua nos hacen entender la misma cuando hablamos o escribimos. Cuando introducimos una nueva lengua, estamos transfiriendo nuevas estructuras

gramaticales que intentan ajustarse a algún patrón ya conocido para poder ser entendidas. El problema de transferir conocimientos de la L2 a la L1 es que en muchas ocasiones tales correspondencias no existen, pero de igual manera son adaptadas, por lo que en la mayoría de los casos se convierten en errores lingüísticos. Uno de los casos más comunes es que en español no tenemos la agrupación consonántica inicial “sp” o “st” como en inglés (*speech, strike*) por lo que cuando los estudiantes españoles leen este tipo de palabras las adaptan a sus esquemas o patrones añadiendo la vocal “e” al inicio de la palabra (*e-speech, e-strike*). Esto les permite leer en un registro más “natural”.

Queremos con esta propuesta conseguir que nuestros alumnos sean capaces de distinguir, identificar y asimilar los fonemas propios del inglés, para facilitar una buena práctica de este idioma. Para ello hemos trabajado en la elaboración de esta propuesta, comenzando por la búsqueda bibliográfica hasta llegar a las conclusiones generales. A continuación explicaremos con detalle todo el proceso metodológico.

3.1 Recopilación de experiencias

En este apartado expondremos brevemente el proceso por el cual recogimos experiencias que nos llevaron a despertar nuestro interés por adentrarnos en la problemática que entraña la fonética.

Como hemos comentado en algún momento, las experiencias personales junto con la adquisición de conocimientos sobre la materia a estudiar, son las que más ayudan a entender la realidad sobre la que quiere trabajar. Hace algunos años, era muy común que los estudiantes acabaran sus carreras y cuando se incorporaban al mundo laboral dijeran que “esto no tiene nada que ver con lo que he estudiado”, y es que todos sabemos que una buena teoría ha de estar completada por su práctica y que esto requiere tiempo y esfuerzo.

Al estudiar el grado de maestro, se exigen unas horas de prácticas en centros reales, con profesores reales y alumnos y padres reales. Esta es, en nuestra opinión, una de las partes más importantes del estudio de esta carrera. Es durante esta experiencia, donde se tiene la opción de observar la realidad educativa y después consultarla o estudiarla con tus profesores. Es cierto que depende del interés del profesor en prácticas, pero es un momento único en el que debido a que tu responsabilidad con el centro no es la misma que la de tu tutor/a de prácticas, se puede dedicar mucho más tiempo al análisis de comportamiento, actitud, capacidad cognitiva del alumnado y a la metodología empleada por los profesores. En nuestro caso, fue un momento perfecto para realizar nuestra propuesta, ya que dispusimos en primera instancia del tiempo, espacio y recursos humanos necesarios, para todas las fases, tanto de observación, como de intervención. Es más, podemos decir, que ya durante la realización del Prácticum I, se advirtió una deficiencia importante en cuanto al nivel de inglés de los alumnos de primaria, llamándonos mucho la atención y más concretamente el déficit tan grande encontrado en la expresión y comprensión oral.

Ajenos al ámbito educativo real de los colegios de primaria, podríamos pensar que con tanto esfuerzo por equiparar a nuestros jóvenes con los jóvenes europeos en cuanto a un segundo idioma como el inglés se refiere, además de todos los esfuerzos por los propios centros y del gobierno por incluir programas que ayuden a ello, como decimos podríamos pensar que el nivel de inglés en la actualidad en primaria es notablemente mejor que hace algunos años. Esto, sin embargo, sería tras consultar y recoger experiencias cuanto menos cuestionables y dignas de un estudio mas profundo.

3.2 Búsqueda bibliográfica

Antes de comenzar a desarrollar el trabajo y una vez que la idea principal había sido planteada, se pasó a la fase de investigación bibliográfica.

Aunque en un principio se creyó que era un ámbito poco estudiado, a medida que se profundizaba en la búsqueda de autores que hubieran trabajado o publicado estudios relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés, nos dimos cuenta de la cantidad de psicólogos, pedagogos, profesores, neuropsicólogos y, en definitiva, profesionales que trataban el tema de la fonética aplicada a la enseñanza.

El hecho de no contar con una biblioteca cercana que pudiera proporcionar material útil a nuestra investigación, supuso un inconveniente, pero no un problema, ya que gracias a las nuevas tecnologías, es mucho más amplio el abanico de posibilidades de consulta a las que se pueden acceder que si se dispusiera tan solo de una biblioteca. Quizá el inconveniente fue que se encontraron documentos que sólo se podían consultar en salas específicas de la biblioteca (en este caso de la Universidad de Murcia), por lo que había que desplazarse bastantes kilómetros para ello.

En cualquier caso, este hecho sería tan solo anecdótico ya que como decimos hay un gran número de páginas web y buscadores informáticos que ofrecen un material inestimable y en ocasiones hasta demasiado amplio. Las fuentes principales que se consultaron fueron las páginas web de Dialnet, Redined, MEC, Csi-Csif, Google, bibliotecas universitarias virtuales como la de Murcia, Castilla la Mancha, Granada, Barcelona o La Rioja y por supuesto libros impresos.

Lo más arduo de esta tarea es sin duda el comienzo. Es en ese momento en el que es muy importante saber elegir bien el camino que se quiere seguir y no perderse en las profundidades de un mar de información que a veces sobrepasa y hace que desviemos la atención del que realmente es nuestro objetivo. A pesar de la dificultad y el esfuerzo por evitar esto, hemos de decir que la información que se iba encontrando contribuyó a ampliar perspectivas, retocar la línea de investigación, adquirir un mayor conocimiento sobre la causa investigada y en definitiva a basar científicamente nuestra propuesta.

3.3 Elaboración de los objetivos y del marco teórico

Una vez consultada la bibliografía, el siguiente paso a realizar sería definir los objetivos de este trabajo, tanto generales como específicos, así como enmarcarlo y sustentarlo científicamente, apoyándonos en estudios y proyectos ya realizados.

La propuesta de objetivos ha sido relativamente sencilla, sin embargo su consecución resultó algo más complicada ya que tan solo para uno de los objetivos generales que es averiguar los errores más comunes en fonética de los alumnos de primaria, se necesitaron muchas horas de observación y realización de instrumentos para la recogida de datos.

Por otro lado, el desarrollo del marco teórico, fue en un principio algo genérico respecto a la temática que nos ocupaba, pasando finalmente a estar estructurado en cuatro apartados más específicos y relacionados con los objetivos planteados. Esta división pretende aportar una perspectiva de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la comprensión y expresión oral del inglés en primaria, desde metodologías de enseñanza y estudios contrastivos de inglés-español, hasta el ámbito legislativo y otros proyectos realizados a este respecto.

3.4 Desarrollo de la propuesta de intervención

En el apartado sexto de este trabajo encontraremos información detallada sobre todo el proceso, la metodología y los resultados. En este apartado, haremos referencia a cómo se gestó esa propuesta.

La recogida de información sobre las dificultades fonéticas que presentaban los alumnos de primaria, fue una tarea larga en el tiempo, pero muy bonita de realizar, ya que cuando realmente se presta atención a determinados comportamientos de los alumnos sobre ciertos aspectos (en este caso fonéticos), descubres reacciones o actitudes que si no nos fijásemos detenidamente pasarían desapercibidas. Por ejemplo, hay niños que cuando se enfrentan a la pronunciación de palabras que desconocen, en algunos casos adaptan estas palabras a otras conocidas muy similares (en muchas ocasiones decían *very* en lugar de *every*, o *body* en lugar de *boy*) y en otros casos se las inventan por completo, es decir, que ni siquiera leían la palabra adaptándola al castellano o a otra similar en inglés, sino que inventan palabras completas.

Para determinar qué proceso se iba a seguir una vez recogida la información, se consultaron otros proyectos similares, así como metodologías sobre investigación educativa proporcionada por el aula virtual de la UNIR y libros de texto.

Una vez decididos los instrumentos de análisis, que será a través de una investigación cuantitativa, comienza la parte central de la propuesta y la parte en nuestra opinión, más complicada de todo el trabajo: la organización, selección y exposición de los datos.

Debido a la gran cantidad de información recogida, hay que descartar la que no es relevante, tarea como decimos complicada, porque ya eliminamos ciertos aspectos fonéticos del estudio debido a la extensión reducida del trabajo. Finalmente, se opta por analizar los datos pertenecientes a errores más comunes y que nos llaman más la atención.

3.5 Búsqueda y análisis de actividades fonéticas para la enseñanza inicial de la lengua

Uno de nuestros objetivos era diseñar actividades motivadoras y eficaces relacionadas con el ámbito de la fonética. En primer lugar se observó la metodología de los libros de texto del centro escolar en donde se llevó a cabo nuestra propuesta. En segundo ciclo de primaria, tan solo se hacía referencia directa a la fonética mediante actividades de escucha de canciones. Esto solo ocurría una vez, al final de cada unidad.

Se investigó el tipo de actividades que se realizaban en otros centros y ocurría en mayor o menor medida lo mismo. Entonces se optó por la consulta de páginas web de algunas editoriales como Oxford, Cambridge o Longman, encontrando en la editorial Oxford un libro que nos aportó ideas y del que también utilizamos diversas actividades.

A la hora de seleccionar actividades, establecimos los criterios que queríamos incluir en la búsqueda como por ejemplo que fueran actividades sencillas, con vocabulario adecuado a los alumnos de segundo ciclo (ya que era para el que se estaba realizando la propuesta), que fuesen profundas en cuanto al contenido, pero fáciles de realizar y memorizar. Incluimos vocabulario tanto conocido como desconocido para los alumnos y así poder comprobar los efectos producidos por las instrucciones formales que recibieron.

Debemos señalar que debido a las circunstancias de escaso tiempo lectivo dedicado a estas clases, el número de actividades se tuvo que ver reducido, para poder trabajarlas adecuadamente con los alumnos.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado expondremos los fundamentos científicos en los que nos hemos basado a la hora de realizar este trabajo. Los contenidos aquí desarrollados estarán divididos en los siguientes subapartados:

- 1.- Estudio contrastivo entre la lengua inglesa y la lengua española.
- 2.- Legislación educativa relativa a la enseñanza de la fonética inglesa.
- 3.- Metodologías de enseñanza de la lengua inglesa en las aulas de primaria.

4.- Proyectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la fonética inglesa en primaria.

4.1 Estudio contrastivo entre la lengua inglesa y la lengua española

Tanto el inglés como el español presentan sistemas de escritura alfabéticos. Esto quiere decir que estas lenguas representan los sonidos o fonemas a través de signos o grafemas, dando así lugar al alfabeto. Mediante la combinación de estas unidades mínimas o grafemas obtenemos unidades mayores o palabras que tienen significado en relación a un significante.

Cada lengua presenta su propia correspondencia entre fonema y grafía o en otras palabras, pronunciación y ortografía. A lo largo de los años, un gran número de fonetistas (Passy, Sweet, Jespersen, Bell, entre otros muchos) trabajaron para crear un alfabeto fonético capaz de representar los sonidos de cada lengua, para así facilitar su estudio y aprendizaje, tanto para hablantes y estudiantes nativos como extranjeros. Es en 1888 cuando estos fonetistas, pertenecientes a la Asociación Internacional de Fonética, crean la primera adaptación del “Alfabeto Fonético Internacional” que seguirá conformándose y reformándose a lo largo de los años para ofrecer un sistema de representación de la realidad fonética al servicio de todo aquel interesado en el estudio de un idioma (Monroy Casas, 1998).

A pesar de los esfuerzos por reducir al máximo las dificultades y distancias entre pronunciación y ortografía de las lenguas, estas presentan obstáculos que hasta ahora han sido insalvables y que a su vez representan las características de cada una de ellas. Es por esto que idiomas con los mismos sistemas de escritura, en este caso los alfabéticos como el inglés y el español, presenten unas estructuras silábicas y fonéticas tan diferentes, haciendo que su estudio sea más difícil, no solo para los alumnos extranjeros sino para los propios alumnos de la L1.

4.1.1 La transparencia de los idiomas

Cuando se califica a un idioma de transparente, nos referimos a que la correspondencia entre grafemas y fonemas es regular y sencilla, lo cual facilita el aprendizaje de la relación entre producción oral y escrita. El español, por ejemplo se considera transparente ya que tiene una correspondencia grafema/fonema sencilla y regular mientras que el inglés es considerado opaco o de correspondencia irregular. Como ejemplo podemos mencionar que la lengua española tiene cinco fonemas vocálicos y veinte consonánticos, mientras que en inglés encontramos 12 fonemas vocálicos y veinticuatro consonánticos:

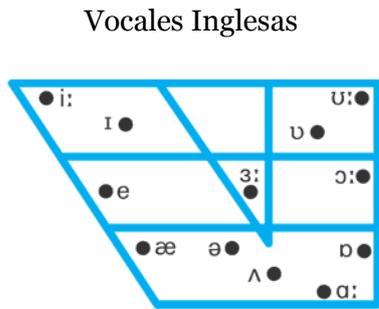


Figura 1. Trapecio de D. Jones



Figura 2. Triángulo de Hellwag

(Fuente: Sívori, 2012)

Consonant Chart - English

	bilabial	labio-dental	dental	alveolar	retroflex	alveo-palatal	palatal	velar	labio-velar	glottal
stop	p b			t d		tʃ dʒ		k g		
fricative		f v	θ ð	s z		ʃ ʒ				h
nasal	m			n				ŋ		
lateral				l						
glide					r		j		w	

Figura 3 (Fuente: Barrios, s. f.)

CUADRO CONSONÁNTICO ESPAÑOL

		labial	dental	alveolar	palatal	velar
oclusiva	sonora	/b/	/d/			/g/
	sorda	/p/	/t/			/k/
fricativa	sonora					
	sorda	/f/	/θ/	/s/		/x/
africada	sonora				/j/	
	sorda				/ç/	
líquida sonora	lateral			/l/	/ʎ/	
	vibrante	simple		/r/		
		múltiple			/r̄/	
nasal	sonora	/m/		/n/	/ɲ/	

Figura 4 (Fuente: Caballero, 2011)

Si contrastamos los fonemas de cada lengua encontraremos que hay fonemas españoles que no existen en inglés como /x/ correspondiente a la “j” de rojo, fricativa velar sorda, o al contrario, fonemas ingleses que no encontramos en español como el fonema /z/ de la primera “s” de *houses*, dental fricativa sonora. Además, debemos tener en cuenta que las reglas fonotácticas que nos dicen cómo organizar y combinar los elementos fonológicos de cada idioma pueden llegar a ser muy diferentes de una lengua a otra, de hecho la diferencia en cuanto a reglas fonológicas entre el inglés y el español es muy diferente (Valenzuela, 2001). Más adelante veremos cómo las diferencias entre la L1 y la L2 afecta a su enseñanza-aprendizaje.

A la pregunta que lanzábamos anteriormente (¿Por qué el inglés no se pronuncia igual que se escribe?) podríamos contestar con esta otra: “¿Por qué el castellano no se pronuncia igual que se escribe?”. Esta podría ser perfectamente una pregunta realizada por un hablante cuya lengua materna o L1 sea otra diferente al castellano. Por ejemplo, la transcripción fonética de la palabra castellana “hola” sería [óla], con el mismo significado encontramos en inglés “hello” cuya transcripción fonética sería [hə'ləu]. Como podemos observar en esta simple y sencilla comparación un anglo-parlante pensaría que el castellano no se pronuncia igual que se escribe ya que en inglés, la letra /h/ al comienzo de una palabra siempre tendría una correspondencia fonética no equiparable al castellano. Es por esto que necesitamos ampliar horizontes en cuanto a la percepción del inglés tanto en profesorado como en el alumnado. Otra perspectiva lingüística de este idioma facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

La profesora Sandra Esteves, creadora de una propuesta lúdico didáctica para la enseñanza del inglés habla de la “conciencia fonológica” en su artículo “Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura” (2010). En él define la conciencia fonológica como “la

reflexión dirigida a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que a su vez, si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado”.

Según Esteves, el sistema cognitivo de un niño comienza por asimilar sonidos como segmentos únicos ya estén formados por una o más sílabas. Será más adelante, cuando esta capacidad cognitiva se vaya desarrollando y sean capaces de identificar y diferenciar los diferentes fonemas que forman esos sonidos y sus correspondencias gráficas. Para llegar a esto, es necesario que realicen un proceso de aprendizaje que les ayude a comprender y conocer el sistema fonológico y fonético del idioma que estudian, sea la L1 o L2.

4.2 Legislación educativa relativa a la enseñanza de la fonética inglesa

Tras la aprobación de la LOE en 2006, España adquiere un compromiso con respecto a los objetivos establecidos por la Unión Europea debiendo así poner medios y recursos que fomenten una educación que permita a los estudiantes una movilidad dentro de los países europeos mediante intercambios y cooperaciones inter-universitarias. Para esto, una mejora cuantitativa y cualitativa del inglés ha de ir solapada, si se quieren cumplir los objetivos establecidos.

Además el Ministerio de Educación y Ciencia ha ido poniendo en marcha diferentes programas y becas para fomentar el aprendizaje del inglés tales como cursos de inmersión lingüística, colonias de verano o programas como el europeo Comenius (MEC, 2013), que además de favorecer un aprendizaje permanente pedagógico ofrece la posibilidad de profundizar en el conocimiento de una lengua extranjera, o el creado en marzo de 2011 que es un programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras que investiga y determina los pasos a seguir para conseguir aumentar el porcentaje de ciudadanos españoles cuya L2 o L3 sea el inglés en todos sus ámbitos (MEC, 2011).

Si estrechamos un poquito más el ámbito legislativo encontramos que en el boletín oficial de la Región de Murcia (lugar donde se realiza este proyecto) se hace referencia a que: “[...] el último objetivo es que los alumnos sean capaces de adquirir progresivamente grados de competencia lingüística.” (Ley Orgánica 2/2006)

Si nos centramos en los contenidos más concretos del currículum de la Región de Murcia para la enseñanza de lengua extranjera en primaria, vemos que a lo largo de los tres ciclos se hace referencia a la adquisición por parte del alumno de competencias relacionadas con la fonética de una manera explícita como por ejemplo:

Tabla 1. Objetivos y contenidos en educación primaria

OBJETIVOS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar y comprender mensajes, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas relacionadas con su experiencia. 2. Expresarse oralmente en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación. 3. Identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua extranjera y usarlos como elementos básicos de la comunicación. 	
CONTENIDOS	
PRIMER CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de grafía, significado y pronunciación del vocabulario básico a través del juego. - Introducción a algunos aspectos fonéticos diferentes del idioma a través de palabras y estructuras significativas. - Acercamiento a pautas de ritmo, acentuación y entonación características, mediante rutinas, canciones y retahílas. - Asociación global de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos que representen expresiones orales conocidas por el alumno.
SEGUNDO CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de la grafía con los sonidos del alfabeto. - Repetición e imitación de determinados aspectos sonoros, rítmicos, de acentuación y de entonación a través de textos orales cercanos al alumno: retahílas, relatos y canciones. - Asociación de grafía, pronunciación y significado partiendo de modelos escritos y expresiones orales previamente trabajadas.
TERCER CICLO	<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación cuidada, ritmo, entonación y acentuación adecuados; tanto en la interacción y expresión oral como en la recitación, dramatización y lectura en voz alta. - Pronunciación y discriminación de los fonemas más característicos del idioma extranjero. - Relación entre pronunciación y representación gráfica de vocabulario conocido y expresiones de la lengua

Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto nº 286/2007 de 7 de Septiembre.

Ahora bien, esta tabla representa, podríamos decir, la teoría. Otra cosa muy distinta sería la realidad que nos encontramos en las aulas en las que en general, la fonología y la fonética inglesas

pasan casi desapercibidas entre una educación formal basada casi siempre en aspectos gramaticales.

Sin embargo, el primer paso ya está hecho, y es que desde las instituciones oficiales se ha reconocido la importancia de llevar a cabo el estudio de este idioma en edades más tempranas, mejorando el desarrollo de las destrezas adquiridas, si se quiere que en un futuro tengamos una población competente y equiparada a otros países más destacados en este aspecto.

4.3 Metodologías de enseñanza del inglés en las aulas de primaria

Aún hoy existe un gran debate sobre cómo enseñar inglés en nuestras aulas, si de una forma naturalista, es decir en la que los alumnos aprendan construcciones gramaticales y vocabulario, relacionando estas con situaciones y contextos reales o bien a través de instrucciones formales, es decir, adquiriendo el conocimiento de la lengua a través de la enseñanza tradicional basada en la gramática. Lightbown y Spada (1999) realizan un amplio estudio sobre cómo son adquiridas las segundas lenguas (Second Language Acquisition), dando visiones tanto naturalistas como enfocadas en los aspectos formales.

Yvette Coyle (2005) defiende que a pesar de la capacidad cognitiva de los niños en cuanto a la adquisición de un segundo idioma, sería necesaria la enseñanza formal del mismo para su correcta asimilación, siempre y cuando se haya tenido un contacto previo de al menos dos años de una manera no formal.

Lynne Cameron (2010) hace referencia en su libro *Teaching Languages to Young Learners* a varios autores que hablan sobre la adquisición de una segunda lengua. Entre ellos encontramos a Piaget, que nos dice que los niños en su interacción con el mundo y más concretamente en la solución de problemas es donde asimilan y acomodan los nuevos conocimientos en este caso de la segunda lengua. Vigotsky, sin embargo da una mayor importancia a la relación interpersonal y social de los niños en dicho proceso cognitivo.

Bates y Mac Whinney (1989) nos hablan del “modelo competitivo”. Esto quiere decir que una vez que el educando adquiere los esquemas de su lengua materna, estos entrarán a competir con los esquemas de la L2. Cuando se aprende un segundo idioma el sistema cognitivo busca patrones similares en la L1 para poder comprender y asimilar lo que se está aprendiendo. Esta transferencia es, sin embargo, la que nos lleva a cometer la mayoría de errores por lo que se la considera una interferencia. Según Javier Valenzuela (2001), habría que conocer muy bien los ámbitos de esta interferencia negativa de la L1 con la L2, para poder priorizar así una resolución y una mayor atención didáctica y pedagógica que ayude al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo todo esto en cuenta, debemos señalar que tras leer varios proyectos realizados por profesores en activo, así como la consulta directa con otros, se plantea una necesidad unánime de profundizar en la realización de actividades específicas de fonética y fonología en las aulas, además de modificar los contenidos a este respecto de los manuales que los educandos siguen en sus clases de primaria (Barrera Benítez, 2007; Halbach, 2008; Quijada y Madrid, 1999; Velázquez y Madrid, 2000).

Por otra parte, se debería ser capaz de responder al alumno que no entienda el alfabeto de la lengua que estudia, en este caso el inglés. Un profesor bien preparado en este ámbito podrá explicar a sus alumnos por qué el inglés no se pronuncia igual que se escribe. Como hemos dicho anteriormente, el alfabeto fonético inglés resulta difícil incluso para los hablantes nativos, pero en primaria se debería al menos tener el concepto de lo que es y de algunas reglas básicas, para que los alumnos pudieran adquirir unos conocimientos adecuados en todos los ámbitos del idioma.

4.4 Proyectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la fonética inglesa en primaria

El estudio de la fonética es un aspecto lingüístico muy atrayente y que ha generado numerosos estudios desde perspectivas muy diferentes. En este apartado veremos algunos de los proyectos realizados por estudiantes y profesores o pedagogos cuyo fin no era sino analizar variables para una vez obtenidos los resultados, aplicarlos a la mejora de la enseñanza del inglés.

4.4.1. “La ortografía del inglés en el segundo ciclo de primaria”

Este estudio (Velázquez y Madrid, 2000), hace una valoración de la competencia lingüística de alumnos de segundo ciclo con respecto a la ortografía aunque también se tienen en cuenta aspectos fonológicos, léxicos y morfo-sintácticos.

Para el desarrollo del proyecto se realizan a los alumnos varios test: discriminación visual de palabras escritas correctamente entre varias incorrectas; relacionar segmentos fónicos con sus correspondientes grafías y utilización de los signos de puntuación.

Estos test se realizaron a 65 niños de segundo ciclo de primaria y se llegó a la conclusión de que la percepción auditiva es la parte más compleja, es decir, relacionar sonidos con grafías, se observó que la interferencia de la L1 hacía que los educandos acomodaran lo escuchado a patrones de su lengua materna. Por tanto, a través de este estudio se pretendió ayudar a comprender la competencia ortográfica de los alumnos de segundo ciclo y a intentar mejorarla, siendo conscientes

de que estos alumnos deberán reforzar sus estudios no solo en tercer ciclo de primaria sino en cursos posteriores.

4.4.2. “Técnicas experimentales en el aula para la evaluación de la pronunciación de la L2”

En este proyecto (Quijada y Madrid, 1999) se pone de manifiesto la importancia de la fonética en el aprendizaje de un idioma y se reconoce que es un área lingüística de las menos atendidas. Quijada y Madrid pretenden comprobar si a la hora de enseñar una segunda lengua como el inglés sería necesaria una metodología explícita basada en la fonética. También pretenden ofrecer técnicas para la evaluación del rendimiento fonético de los alumnos así como una metodología para la recogida y análisis de datos.

Su estudio se realiza a alumnos de tercer ciclo de primaria a través de: test de percepción auditiva; test de discriminación de aspectos fonéticos; test de producción oral y puntuación.

Tras el estudio de los resultados se llegó a la conclusión de que una metodología referida al ámbito explícito de la fonética, podría mejorar el resultado de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en inglés. Sin embargo, no se determinó que tipo de didáctica o instrumentos contribuirían más a tal mejora.

4.4.3 “Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España”.

Este estudio (Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008) realiza investigaciones sobre las actitudes de los alumnos con respecto al aprendizaje del inglés. Tiene en consideración su posible relación con las variables de edad, sexo, nota media del inglés, clases particulares y curso de iniciación al inglés. El estudio se realiza con alumnos de enseñanza secundaria en centros de Andalucía y Murcia.

Los resultados de los test indicaron que la actitud hacia el inglés es ligeramente positiva, pero no presentan resultados significativos entre las actitudes y las variables.

4.4.4. “La fonética en primaria: explotación de un laboratorio de idiomas”

Este proyecto (Escavy, 2008), lo puso en marcha la profesora Mercedes Escavy en el C.P. Juan XXIII de las Lumbreras en Murcia en colaboración con la asociación de madres y padres. Se trata de un laboratorio en el que se estudian de forma individual los aspectos fonéticos del inglés. Los alumnos a través de una metodología creada por Escavy, practicaban con los sonidos vocálicos,

consonánticos, entonación y ritmo en inglés. Se comprobó que tras meses de práctica en este laboratorio, las mejoras en cuanto a la enseñanza- aprendizaje del inglés eran notables.

Estos estudios delimitan el área principal del marco teórico de este trabajo de fin de grado. Han sido detalladas en tanto que fueron investigaciones importantes precedentes realizadas en la línea que nos hemos fijado en los objetivos, y sus resultados y consideraciones se han tenido muy en cuenta para la realización de nuestra propia investigación.

5. DESARROLLO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1 Objetivos del estudio

5.1.1 Objetivo general

Averiguar la necesidad de incluir en el currículum académico de primaria unos contenidos más extensos y profundos sobre fonología y fonética inglesa.

5.1.2. Objetivos específicos

1. Encontrar, observar y analizar los pares de fonemas que causan mayores dificultades en su producción a nuestros alumnos.
2. Estudiar y analizar la posible conexión entre estas carencias y algunos factores externos al estudio de la lengua en sí misma, como pueden ser el interés de los sujetos por la misma, la adecuación de las clases y materiales, la cantidad y calidad del contacto con la L2 fuera del ámbito escolar, etc.

5.1.3 Hipótesis

Planteamos en este apartado cuál es la solución o el resultado que esperamos de esta investigación. Esta es:

- Los alumnos que reciben clases específicas, de al menos 50 minutos de duración cada una, sobre fonología y fonética inglesa, presentan un mayor progreso en cuanto a la pronunciación en la competencia oral que los que no lo hacen.
- Los alumnos que asisten a clases específicas de fonética inglesa son capaces de realizar una lectura correcta de palabras que no conocen.

5.2 Selección de la muestra

Una vez decididos los objetivos de este proyecto, pasamos a valorar el marco empírico que iba a rodear su estudio y posterior desarrollo. Esto es, aún estaba por determinar, si era oportuno y factible englobar a los tres ciclos de primaria o si por el contrario, se debería reducir a dos ciclos o incluso a uno. Además, de ser así se debía plantear el criterio a seguir para elegir a uno o a otro. Sumado a esto, se debía tomar la decisión de la profundidad del estudio, es decir, si se tendrían en cuenta aspectos fonéticos como la entonación, el tono, la acentuación o la unión de palabras.

Durante la primera semana, tras indagar sobre el comportamiento de los alumnos de primaria en las diferentes etapas, se llegó a la conclusión de que el estudio se enmarcaría finalmente en el segundo ciclo de primaria.

El primer ciclo se desestimó, debido a que los niños a esas edades no han alcanzado la autonomía suficiente para saber cómo enfrentarse a la lectura de textos escritos. Atendiendo a lo que Lynne Cameron (2001) afirma en su libro *Teaching Languages to Young Learners*, los niños entre cinco y siete años están en pleno desarrollo de las destrezas que les llevarán más adelante a reproducir y crear textos en su lengua materna. Si tenemos esto en cuenta, no podemos exigirles que entiendan un sistema fonológico totalmente ajeno a ellos de una manera formal, es decir mediante una enseñanza metalingüística dirigida a través de clases que hablen expresamente del funcionamiento del propio lenguaje. El proceso de asimilación sería muy lento o nulo y chocaría con el proceso de aprendizaje de su L1, causando quizá interferencias que desestabilizarían su correcto asentamiento.

Una cosa sí habría que destacar y es que los niños a esas edades son grandes imitadores, lo que les hace repetir casi con exactitud palabras en otros idiomas (Rice, 1997). Además, aún no muestran signos de cohibición o vergüenza por tener que hablar en otro idioma delante de sus compañeros, lo que facilita la labor de comunicación entre ellos. Por esto y por los motivos anteriormente expuestos creemos que el primer ciclo debía ser descartado del estudio.

El tercer ciclo también fue desestimado. Aunque hemos de decir que en primer lugar se consideró la posibilidad debido a que es un ciclo decisivo para los alumnos. Es su último periodo en primaria y su etapa de pre-adolescencia, por lo que podría ser un buen momento para afianzar la enseñanza-aprendizaje de la fonética inglesa. Más adelante se declinó la idea, debido a varias razones. Durante la primera semana se observó que los alumnos de 5º y 6º de primaria comienzan a tener los comportamientos típicos de las edades pre-adolescentes. Es decir, tienen mayor déficit de atención en las clases, se sienten coartados ante sus compañeros debido al temor que les produce ser el centro de posibles burlas de los demás y en algunas ocasiones, la figura del profesor no consigue captar su atención y que haya un grado de participación e implicación alto a la hora del estudio de

la L2. Además, se observó que muchos alumnos tenían “vicios” adquiridos en cuanto a la pronunciación de ciertas palabras, lo que resulta mucho más difícil de modificar.

Finalmente se llegó a la conclusión que la mejor opción era realizar la propuesta con los alumnos de segundo ciclo. Estos alumnos, ya han tenido contacto con la L2 durante al menos dos años, o incluso más, ya que en la etapa de preescolar, ya han experimentado con esta segunda lengua. A pesar de que es en el tercer ciclo cuando los niños comienzan a estudiar en profundidad aspectos gramaticales de la L1 y a tener asimilado y asentado este idioma, pudiendo así compararlo con la L2, consideramos que entre los siete y nueve años, aunque en un nivel de exigencia más bajo pueden comenzar a tener nociones de otros sistemas fonológicos diferentes al de su lengua materna, para que puedan estudiarlos y ponerlos en práctica cuando realicen actividades de comunicación o expresión oral.

Decíamos en el apartado 4.3 que las corrientes naturalistas defienden una enseñanza-aprendizaje lo más similar posible al modelo nativo, es decir, aprender un segundo idioma a base del contacto con la lengua en contextos lo más reales posibles, sin olvidar que han de desarrollarse en el aula, es decir, se propone aprender a través de juegos, visionado de películas, canciones, etcétera. Como teoría es muy acertada, pero la realidad creemos que es otra. Los alumnos no pasan las horas necesarias en contacto con la L2 para que les facilite la adquisición de patrones gramaticales. Es más, una vez que salen del centro escolar, tan solo algunos niños reciben clases extraescolares adecuadas (clases en las que practiquen el idioma y no se dediquen a hacer los ejercicios que les han sido encomendados para casa) y muy pocos cuentan con el apoyo familiar para practicarlo en su entorno, por lo que será muy difícil que a través de este método creen patrones que puedan utilizar en contextos o situaciones diferentes a las que han propiciado su aprendizaje. Por ejemplo, veremos más adelante que en las encuestas realizadas a los niños, hay muchos que tienen curiosidad por ver películas en inglés, pero ninguno en casa hace esta actividad.

Por todo esto, hemos creído que este ciclo es el mejor momento para que empiecen a enfrentarse al nuevo sistema fonológico y fonético en la adquisición de su segunda lengua. Además, existen factores como un grado de desinhibición aún alto a la hora de hablar delante de sus compañeros, lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez que se tomó la decisión del ciclo, se valoró la viabilidad de llevarlo a cabo con las dos clases con las que el centro cuenta para cada curso. Una vez aceptada la propuesta por parte de la directora, profesores y alumnos implicados, se procedió al desarrollo de las siguientes fases.

5.3 Diseño y elaboración del sondeo

Una vez que se ha definido los objetivos y seleccionado qué parte de la población va a ser la muestra, pasaremos a describir el proceso y los instrumentos que se utilizarán para la recogida de información.

Esta parte constará de dos fases. Cada una de ellas aportará información complementándose una a otra, pudiendo así ayudar a resolver las dudas que nuestros objetivos plantean. Estas dos partes constarán de: una prueba de lectura a través de un texto seleccionado y un cuestionario individual.

5.3.1 Prueba de lectura

Esta prueba es quizá la que más peso tenga en toda la investigación, ya que a través de ella se comprueba, alumno por alumno, el conocimiento fonológico y fonético de cada individuo.

5.3.1.a Elección de los fonemas a estudiar

Siendo conscientes del tiempo del que disponíamos para realizar esta propuesta, se optó por la elección de los errores más comunes y más significativos en cuanto al aprendizaje del inglés, así como los errores menos valorados como tales por muchos profesores, pero que a la hora de proceder a la comunicación verbal con nativos de habla inglesa implican que haya una disfunción entre emisor y receptor entendiéndose este último algo diferente a lo que pretendía el primero. Como ejemplo pondremos la pronunciación del pronombre *she*. No es lo mismo decir /si:/ (see), que decir /ʃi:/ (she), siendo este un error muy común entre nuestros alumnos de primaria.

Como hemos adelantado, esta ha sido la parte más sencilla de todo este trabajo, ya que, tras el periodo de observación, nos dimos cuenta que casi todos los alumnos presentaban, en general, las mismas carencias en pronunciación. Así, y siguiendo los criterios propuestos se escogieron los siguientes fonemas para su posterior estudio y análisis:

/aI/ /I/

/v/ /b/

/ʃ/ /s/

/tʃ/ /ʃ/

5.3.1.b Creación del texto

Seleccionados los fonemas que queríamos para nuestro estudio, pasamos a la redacción de las frases que posteriormente leerían los individuos. Para esta tarea, utilizamos el propio libro de texto que los alumnos seguían en sus clases.

En primer lugar se hicieron columnas con las palabras que contenían cada fonema a tratar, por ejemplo:

<i>/aI/</i>	<i>/I/</i>
<i>High, Bike</i>	<i>Kitten, Fish</i>
<i>Like, Spider</i>	<i>Drink, Sister</i>
<i>Fly, My</i>	<i>Chicken, Dish</i>

Una vez que tuvimos todas las palabras seleccionadas, comenzamos a crear el texto. Hemos de destacar que no se tuvo en cuenta la comprensión lectora, es decir, no nos detuvimos a preguntar a los alumnos en qué consistía lo que habían leído, si lo habían entendido o les parecía coherente.

En definitiva nuestro interés estaba centrado exclusivamente en la correspondencia entre la grafía y la fonética. Cabe destacar que aspectos como este sobre la comprensión escrita, y otros como la entonación, tono, la acentuación, etc., serían interesantes para otra propuesta.

Volviendo al desarrollo del texto (AnexoI) este se ha creado de manera que los fonemas vocálicos y consonánticos encontrarán varias ubicaciones dentro del mismo, para dar mayor oportunidad a la hora de su producción, es decir, quisimos por ejemplo, que el fonema /f/ estuviera al inicio y al final de palabra, así como seguida por consonante o como final de oración. Veremos más adelante si hubo consecuencias a este respecto o no.

5.3.1.c. La prueba oral

Para la realización de la prueba oral a los alumnos el primer paso a seguir fue buscar un aula que pudiéramos utilizar. Se necesitaba un aula que fuese tranquila, exenta de ruidos e interrupciones y en la que los niños estuvieran cómodos. Tras consultar con la directora, se nos dejó el aula de apoyo que se encontraba en el mismo pasillo donde están las aulas del segundo y tercer ciclo.

Esta prueba se realizó en dos días. El primer día la hicieron los alumnos de tercer curso y el segundo día los alumnos de cuarto. Antes de comenzar, se les explicó a todos en grupo qué se iba a hacer, el fin que se quería lograr y se les pidió su colaboración. Todos estuvieron de acuerdo en participar, y si se me permite añadir lo hicieron con gran entusiasmo.

El proceso fue el siguiente: cada niño acudía de forma individual al aula de apoyo. Como hemos dicho, al estar en el mismo pasillo, tan solo necesitaban unos segundos para ir de clase hasta allí. Una vez se sentaban, se les enseñaba el texto, y se les explicaba que la tarea únicamente consistía en leer el mismo tal y como ellos lo creyeran correcto. Se les informaba que no se les interrumpiría para corregirlos y que si no sabían cómo pronunciar alguna palabra que lo intentaran o continuaran adelante. Si algún niño presentaba signos de nerviosismo, se establecía un ambiente de empatía para que el estado al comenzar fuese lo más tranquilo posible. En general, y como todos los agentes que intervinieron se conocían entre sí, hubo pocos casos en los que los nervios causarían interferencias en la prueba.

Una vez el primero hubo terminado, iba hasta su clase y como todos sabían su orden no se tuvo que interrumpir el transcurso de su hora lectiva en ningún momento.

Durante el proceso de lectura, los niños eran advertidos que serían grabados, ya que el tiempo utilizado por cada uno era diferente y se creyó que en algún momento se podría necesitar una segunda escucha para cerciorarnos de la pronunciación realizada. Ningún alumno puso objeción alguna. Al tiempo que se grababa, a través de una ficha se iba marcando con “B”, las palabras que estaban sujetas a estudio y eran correctamente pronunciadas y con una “M” las incorrectas (Anexo II).

Aunque analizaremos más adelante los datos obtenidos, podemos adelantar que el texto en un primer lugar les resultaba corto, pero conforme avanzaban en su lectura,

sobre todo las dos últimas frases, era perceptible que aceleraban un poquito más para acabar cuanto antes.

5.3.1.d El cuestionario

Otro de los objetivos de este trabajo de fin de grado es el de indagar y analizar el origen causal de las dificultades fonéticas de las que venimos hablando. Pues bien, una herramienta que hemos utilizado para averiguar información a este respecto ha sido a través de un cuestionario.

Los objetivos de este cuestionario coinciden con uno de los objetivos específicos propuestos y que acabamos de relatar. Esto es, a través de este cuestionario, se pretende establecer una conexión entre el interés personal por la adquisición de una segunda lengua como el inglés, el interés y opinión sobre las clases propias en el aula y su posible relación con la pronunciación.

En primera instancia, puede resultar algo inconexo y poco relacionable o comprensible, pero creemos en la idea de que el interés está relacionado con el esfuerzo. Es cierto que en el colegio, todos los alumnos están o se sienten de alguna manera “forzados” a hacer lo que hacen, pero qué duda cabe que cualquier alumno tiene preferencias sobre una asignatura u otra. Durante su vida escolar, son “obligados” a adquirir unos conocimientos, pero junto a esto, se produce un descubrimiento de su personalidad, de lo que les gusta y lo que no, de sus límites y en muchas ocasiones, hasta establecen cuáles serán sus sueños para un futuro. Es por todo esto, que a través de esta encuesta, queremos saber si hay algunos niños que se esfuerzan más que otros en el aspecto fonético debido al interés que esta segunda lengua cause en ellos.

Debemos señalar que esta encuesta se hizo de forma grupal y presencial, además se explicaron paso por paso todos los puntos, su significado, por qué la hacíamos y se le comentó la posibilidad de hacerla de forma anónima para aquellos que lo desearan. Así, y una vez que todo estaba entendido, se fueron leyendo una a una las preguntas, siendo en ocasiones reformuladas, para su mejor comprensión. Al término de la lectura de cada pregunta los niños marcaban la casilla (del uno al cuatro) según su valoración y cuando todos acababan se pasaba a la siguiente.

Proceso de creación

La estructura general de este cuestionario, está dividida en dos grandes bloques:

- Por un lado, habrá trece preguntas dirigidas a averiguar el interés personal de cada alumno por la L2.

- Por otro lado, habrá otras trece preguntas dirigidas a averiguar la opinión personal de cada alumno sobre la enseñanza-aprendizaje de la L2 que se lleva a cabo en el aula.

A continuación, pasamos a explicar la elección de las preguntas (Anexo III).

Primer bloque:

- Las preguntas 1-3 y 7-10, están relacionadas con el interés que los alumnos sienten por los medios de comunicación (televisión, radio, revistas...) y nuevas tecnologías (internet, grabadoras...) como instrumentos para el aprendizaje y práctica del inglés. Son elementos al alcance de casi todos hoy en día, ya que de no disponer en casa, es posible que tengan cerca la biblioteca de su zona o incluso la del colegio.
- Las preguntas 4-6, están relacionadas con el interés que los alumnos presentan en cuanto al inglés y su entorno. Es decir, si su relación con el inglés acaba en las aulas o en las clases extraescolares, o por el contrario, les preocupa que su entorno más próximo se involucre en su aprendizaje.
- Las preguntas 11 y 12, están relacionadas con el interés de los alumnos por aspectos fonéticos concretos de la L2, como son la entonación al leer y hablar.
- Por último, la pregunta número 13 atañe directamente al interés que los niños pudieran sentir por el mundo que rodea a las personas de habla inglesa.

Segundo bloque:

- Las preguntas 1-3, tratan sobre la actitud que tienen los niños ante las clases de inglés, es decir, si les apetece tener clase de inglés o si por el contrario la reciben como algo aburrido; si les parecen motivadoras las clases y su interés por participar en ellas.
- Las preguntas 4-8, están dirigidas a averiguar la opinión de los alumnos ante su libro de texto. Consideramos que es un elemento muy importante, sobre todo teniendo en cuenta, que en este colegio en concreto, es el principal instrumento de referencia que sigue el profesor.
- Las preguntas 9 y 10 van dirigidas a obtener información acerca de la existencia o no de actividades interactivas como juegos o role-playing, y en caso de que no las hubiera, si les gustaría. Esto nos ayudará a saber si los alumnos valoran positivamente estas actividades en su aprendizaje y también si son causa de una mayor motivación.

- Las preguntas 11-13, están relacionadas con las nuevas tecnologías y su uso en clase. Básicamente sobre el uso del lector de CD, proyector, televisor o pizarra digital y ordenador.

Tabla 2. Especificación del cuestionario

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	PREGUNTAS
Interés personal con respecto al inglés y marco que le rodea.	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de comunicación - Entorno y familia - Entretenimiento y TIC - Aspectos fonéticos - Relación con el mundo real de las personas nativas de habla inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> - 1-3 - 4-7 - 8-10 - 11-12 - 13
Opinión personal sobre las horas lectivas del L2	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud ante la clase - Opinión sobre el libro de texto - Opinión sobre las actividades de interacción en clase - TIC en clase 	<ul style="list-style-type: none"> - 1-3 - 4-8 - 9-10 - 11-13

Fuente: Elaboración propia.

5.4. Intervención sobre una selección de la muestra

En este apartado explicaremos los pasos que se siguieron tras la obtención de los datos recogidos en las dos fases anteriores. En este momento de la investigación se pretende cumplir otro de los objetivos específicos de esta propuesta de intervención, es decir, diseñar actividades motivadoras y eficaces que ayuden a la comprensión y correcta ejecución oral de la L2.

Debemos decir que las primeras actividades que se escojan servirán como modelos para futuras. Esto es, de la eficacia de las mismas, se valorarán modificaciones hasta conseguir unas buenas unidades didácticas que consigan complementar el estudio del inglés.

5.4.1. Criterios de selección de la muestra como grupo controlado

Antes de comenzar con el siguiente nivel, seleccionamos una muestra que pudiera ser representativa, con la que poder trabajar nuestros objetivos.

A la hora de realizar la selección se tuvieron en cuenta las siguientes características:

- Niños que acudan a clases extraescolares de inglés.
- Niños con notas académicas bajas en general.
- Niños extranjeros.
- Niños cuyos padres o tutores (o uno de los dos) hablen inglés.

Aunque se ha pretendido elegir una muestra que sea lo más representativa posible, es necesario decir, que el número de alumnos por cada variable es algo reducido, lo que puede llevar a cierta relatividad en los resultados. Una muestra mayor no fue posible, ya que hubiéramos necesitado dividir en dos el grupo, con lo que se hubiera duplicado el tiempo para su realización. Esto se propuso, pero debido a que en las fechas que se estaba llevando a cabo (se necesitaban horas también para los ensayos de Navidad además de que los niños tenían muy próximos los exámenes finales), resultó imposible. Aun así, supone un 20% del total de la muestra.

5.4.2. El desarrollo de la prueba

A los niños seleccionados se les explicó de nuevo en qué iba a consistir esta siguiente fase. Hemos de volver a remarcar, el entusiasmo con el que colaboraron todos ellos, a pesar de que las cuatro clases que se llevaron a cabo fueron en los recreos.

Este hecho dificultó un poco más la tarea. Se tuvo que realizar durante los recreos, ya que como hemos apuntado, necesitábamos un aula grande y que los niños que iban a participar perdieran horas lectivas, lo cual, no procedía porque eran días importantes y cercanos a exámenes. Es por esto que se optó por hacerlo en los recreos. Los tutores de cada grupo ayudaron a que los niños pusieran de su parte, premiando su participación con puntos positivos en sus notas (aunque insistimos que casi no hizo falta, todos estaban emocionados al saber que participaban en un proyecto universitario).

Una vez explicado todo y reunidos en el aula todos los alumnos citados, comenzaron cuatro sesiones de media hora cada una, con actividades para practicar la pronunciación (Anexo IV). En ellas se pretende que los alumnos se familiaricen con los sonidos y fonemas que no encuentran en su lengua materna y que reflexionen acerca de estos, buscando similitudes en su propia lengua o en su entorno familiar y social (por

ejemplo, para realizar correctamente el sonido /ʃ/, se les pidió que mandaran callar, pero solo mediante sonidos, al compañero, todos lo realizaron correctamente).

Además realizaron actividades en parejas, y aprendieron la ubicación y correcta posición de lengua, y labios para la producción de ciertos fonemas. Este ejercicio les resultó gracioso, y en un principio antinatural, pero se les insistió en su producción y se dieron cuenta de que finalmente puede llegar a hacerse de una forma menos exagerada y más natural.

Finalmente, se les entregaron estas actividades y se les instó a que recopilaran más palabras que contuvieran los fonemas estudiados, así como que repasaran las reglas aprendidas.

5.4.3. Final de la prueba

Tras tres sesiones de actividades, y tras la revisión de la tarea recomendada para casa, se pasó a realizar la prueba final.

En este caso, se volvió a escribir un texto. Esta vez, por cuestiones de tiempo, más escueto (Anexo V). Se les volvió a recordar el procedimiento que siguieron con el anterior y se les volvió a grabar leyéndolo.

5.5 Resultados de las pruebas

A continuación pasaremos a analizar los resultados obtenidos en todas las pruebas. Debido a la densidad y complejidad de un análisis exhaustivo, hemos optado por ajustarnos a lo más representativo de los fonemas que señalamos en el apartado 6.3.1. Con el análisis de estas pruebas queremos mostrar si los errores fonéticos de los alumnos son relevantes en el proceso enseñanza-aprendizaje o si por el contrario, es algo que ocurre de forma aislada en algunos sujetos y que no merece atención alguna.

Para tener una visión global de cómo se desarrollará el siguiente apartado, mostraremos un pequeño esquema del mismo:

1. Análisis de los resultados obtenidos sobre el conjunto total de palabras evaluadas.
2. Análisis de los resultados obtenidos divididos por fonemas.

3. Análisis de los resultados obtenidos tras la intervención sobre el grupo de control.
4. Análisis de las encuestas.

5.5.1. Análisis de los resultados obtenidos sobre el conjunto total de palabras evaluadas.

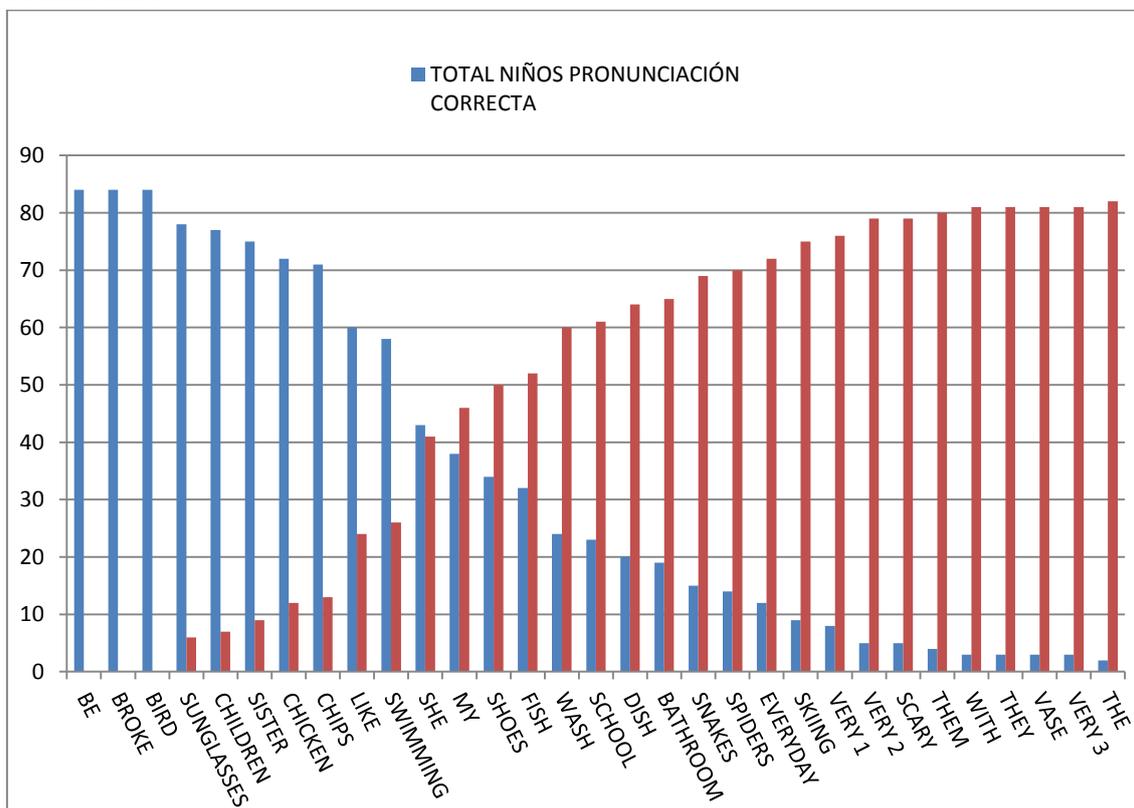


Gráfico 1

Este gráfico nos muestra los errores y aciertos en la pronunciación de las palabras elegidas por su contenido fonológico ordenado de más aciertos a menos aciertos. Hay palabras como *very* que se repiten, se debe a que hemos considerado oportuno reflejar como varía el número de aciertos y errores, dependiendo del entorno que les rodea en el texto.

A simple vista podemos observar que hay muy pocas palabras que estén correctamente pronunciadas por el 100% de los alumnos. Es el caso del fonema /b/ en *bird*, *be* o *broke*. El objetivo en estas tres palabras era detectar si dicho fonema (/b/) era bien ejecutado y como era de esperar así lo fue. Esto se debe a que la correspondencia entre la L1 y la L2 con respecto a la producción de esta consonante bilabial es absoluta. El resultado así lo demuestra ya que ningún niño presentó problemas en su producción.

Otro dato que encontramos en oposición al anterior es que no hay ninguna palabra, en relación con los fonemas analizados que haya sido pronunciada incorrectamente por el total de los alumnos. Más adelante, cuando profundicemos en el estudio de estas palabras de forma más aislada, podremos determinar algunas de las posibles causas para esto.

Si nos fijamos detenidamente en el gráfico, nos damos cuenta de que hay un alto número de alumnos que pronuncian correctamente palabras que comienzan por sonido consonántico seguido de vocal como por ejemplo *chips*, *sunglasses* o *sister*. Sin embargo, cuando nos encontramos con algunos fonemas consonánticos como la /s/ líquida al inicio de palabra seguida de consonante, el número de errores se dispara y muy pocos alumnos realizan una correcta ejecución en la pronunciación. Véase el caso de *skiing*, *spiders* o *scary*.

El fonema /v/ es otro de los que presentan una gran dificultad para los alumnos. Muy pocos de ellos realizaron su pronunciación de forma correcta. Las palabras que lo contenían eran casi sistemáticamente mal pronunciadas. Tan solo *very* y *everyday* fueron leídas correctamente por algunos alumnos. Más adelante veremos que pudo influir el tempo de lectura ya que la consonante que le precedía en todos los casos que aparecía era igual.

5.5.2. Análisis de los resultados obtenidos divididos por fonemas

a) /aI/ y /I/

En este apartado analizaremos el comportamiento de los alumnos ante estos dos pares de fonemas /aI/ y /I/. Las palabras que hemos seleccionado para su análisis ya que hemos creído que son muy representativas son *like* y *sister*.

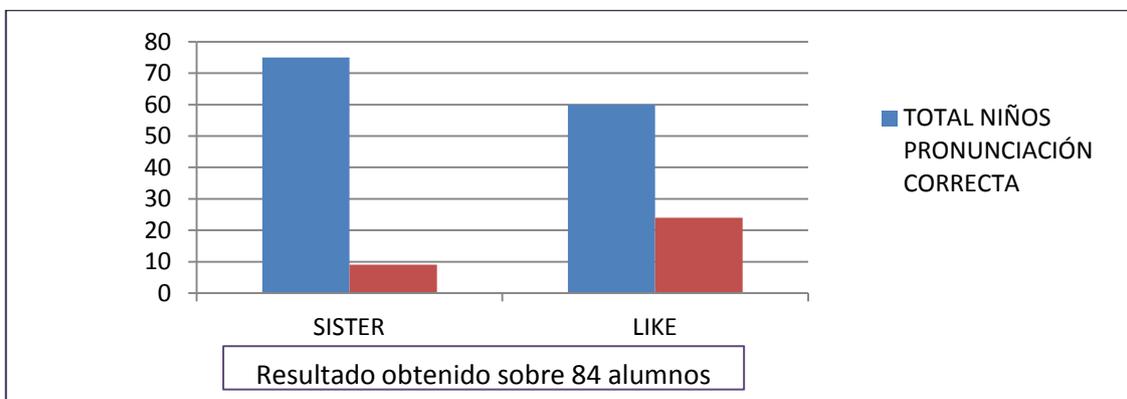


Gráfico 2

Como podemos apreciar, hay un mayor número de alumnos que pronuncian bien ambas palabras que los que por el contrario lo hacen mal. Sin embargo encontramos algo curioso y es que no esperábamos que ningún niño pronunciara mal la palabra *sister* ya que /I/ es fonéticamente hablando la tendencia de muchos niños en cuanto a la producción de la letra i. Nos dimos cuenta tras repetir las escuchas de las grabaciones, que había algunos alumnos que tendían a pronunciar una /ɜ/ en lugar de /I/ en el intento de exagerar y así dar a entender que su pronunciación era mejor.

Como en el caso anterior, vemos que una palabra tan común como *like*, que está muy presente en el día a día de las clases de inglés ya que es un verbo que utilizan tanto para ejercicios de gramática, como de escuchas o en actividades orales, presente un cuadro de tantos fallos. Un 29% de los alumnos pronunciaron /Iike/ en lugar de /laIk/.

b) /tʃ/, /ʃ/ y /s/

Para el análisis de este grupo de fonemas hemos elegido las siguientes palabras *chicken*, *shoes* y *sunglasses*.

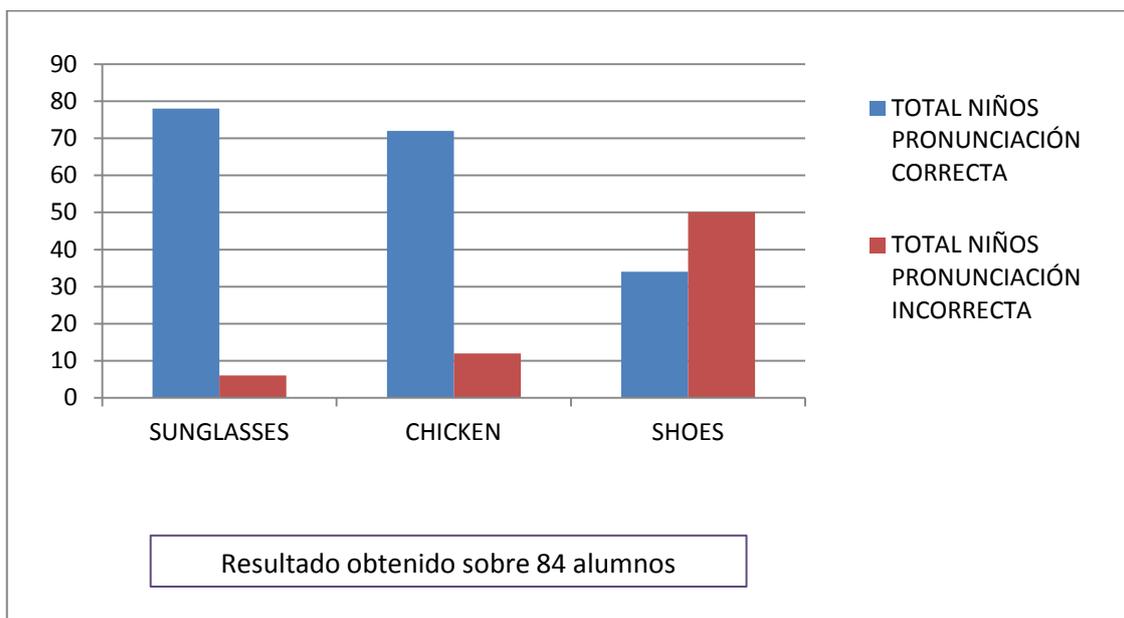


Gráfico 3

Si observamos este gráfico nos damos cuenta que las palabras *chicken* y *sunglasses* son claramente mejor pronunciadas que *shoes*. Este fonema /ʃ/ es en muchas ocasiones pronunciado como /s/. Lo curioso, es que este último es en ocasiones pronunciado como /f/ cuando en realidad debería ser /s/. Esto lo podemos ver reflejado en niños que pronuncian mal *shoes* (/su:z/ en lugar de /ʃu:z/) por lo que deberían pronunciar correctamente la palabra *sunglasses* (la /s/ inicial) y no es así. Si tenemos en cuenta los

dos primeros pares de fonemas (/tʃ/y/f/), vemos que la mayor dificultad para los alumnos está en el segundo. En general las palabras que contenían el primer fonema, no presentaban grandes dificultades para los alumnos, sin embargo hay una tendencia a realizar el fonema /f/ como una /s/ por la gran mayoría.

C) /s/+vocal y /s/+ consonante al inicio de palabra.

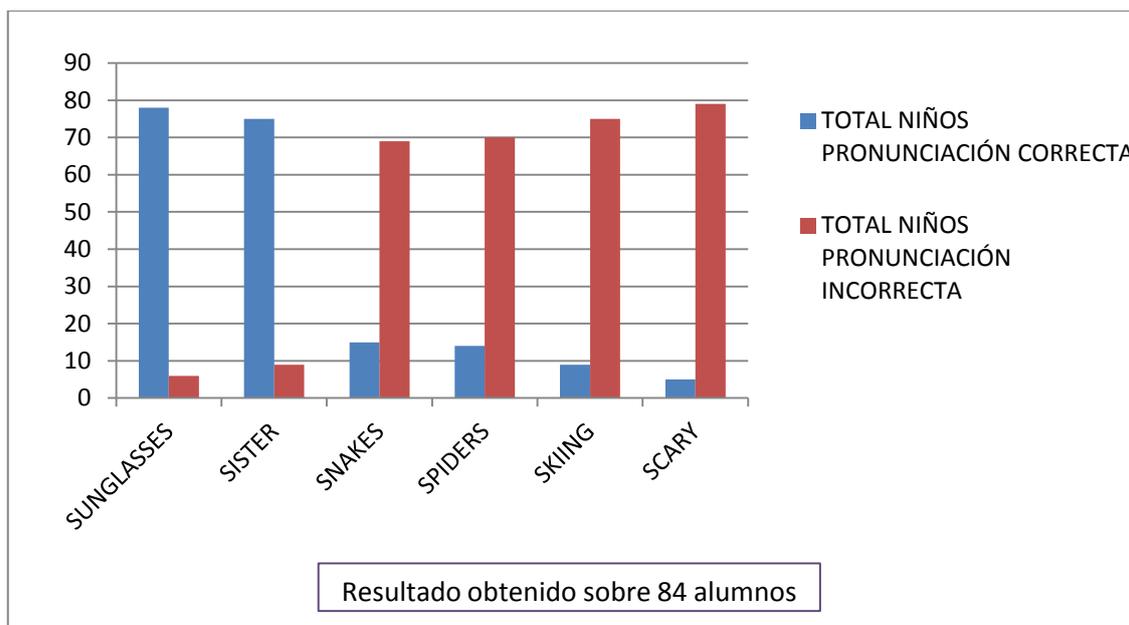


Gráfico 4

En este apartado veremos cómo las interferencias de la L1 con la L2 en ocasiones hacen que los alumnos en proceso de adquisición de una segunda lengua tengan grandes dificultades para asimilar un sonido que en la lengua materna no existe. Es más, nuestro cerebro tiende a acomodar lo que percibe en los esquemas que ya posee, a pesar de que la realidad escrita no coincida con lo que se dice oralmente. Esto pasa a los estudiantes de inglés cuyo sistema de escritura no posee el fonema /s/ seguido de consonante en inicio de palabra. Es decir, los alumnos que leyeron palabras como *scary*, *spiders* o *skiing* ponían automáticamente una e- delante para su lectura sin percatarse del error. Quizá este sea un error considerado como poco relevante por muchos profesores ya que al cometerlo no se presentan cambios de significado en las palabras, pero consideramos que los alumnos de primaria que están aprendiendo este idioma, deberían conocerlo e intentar asimilarlo para adquirir unas competencias lingüísticas óptimas.

Como vemos en el gráfico, hubo algunos niños que sí acertaron con la pronunciación. Decimos acertaron porque comprobamos que no se debió al conocimiento de la fonética sino que fue producido por las pausas y el tempo de lectura. Así un mismo alumno, pronunció algunas palabras bien y otras mal. *Skiing* iba precedida de *likes* lo que llevó a los alumnos que pronunciaron la -s final de *likes* a no pronunciar una e- delante de *skiing*. El caso de *scary* es el que mayor número de errores presenta. Una explicación a esto, es que estaba en la última frase del texto, y aunque la mayoría de los niños la leían más deprisa siempre se detenían en esta palabra ya que les resultaba desconocida y difícil de pronunciar. Al leerla casi de forma aislada, la mayoría le ponía e- delante.

Sobre el caso de /s/ más vocal, poco podemos decir ya que la mayoría de alumnos realizaron una lectura correcta. Los que erraron en la producción lo hicieron por uno de los errores que señalamos anteriormente, el de querer exagerar un poquito en la pronunciación, para simular así lo que creían un mejor acento, realizando una /f/ en lugar de /s/.

D) /ʃ/ al inicio y al final de palabra.

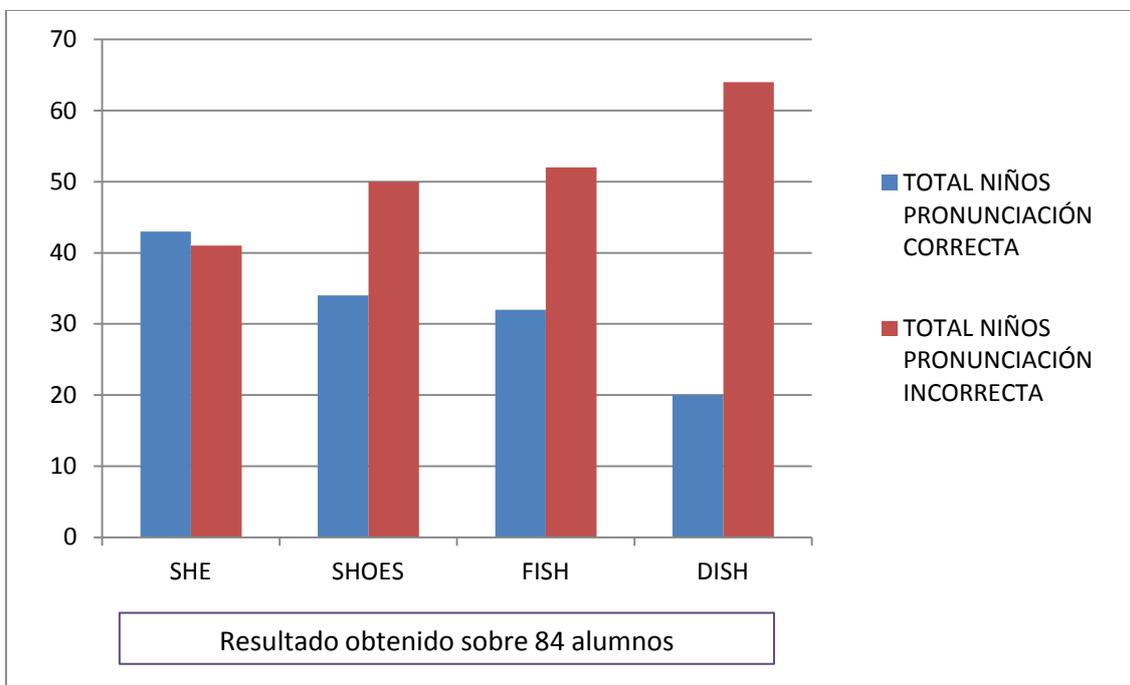


Gráfico 5

En este apartado tan solo nos fijaremos en la relevancia de los aciertos y errores de la producción del sonido /ʃ/ dependiendo de su situación en la palabra (inicio o final). Si

solo viésemos las palabras que van a ser valoradas, sin saber cómo las van a ejecutar, podríamos aventurarnos a decir que el número de errores o aciertos debería ir por bloques. Es decir, si hay 70 niños que pronuncian mal *fish*, esos mismos niños deberían pronunciar mal *dish* y viceversa. Pero si nos fijamos en el gráfico esto no ocurre así. De hecho hay más niños que pronuncian mejor *fish* que *dish*. En este caso las palabras de alrededor o el tempo no afectaron, ya que en la producción de ambas se produjeron pausas. Es por esto que hemos creído que la diferencia puede estar marcada por el mayor conocimiento hacia la palabra *fish* que *dish* y al desconocimiento de las reglas fonológicas.

Los errores que se produjeron en ambos casos, es decir, tanto en las palabras que contenían el fonema al inicio como las que lo contenían al final, vino producido por la sustitución de este por una /s/. En este caso, sí consideramos que es un error que puede ser importante ya que hay numerosas palabras que podrían cambiar de significado según se pronuncie con un fonema u otro.

E) /v/ y /b/

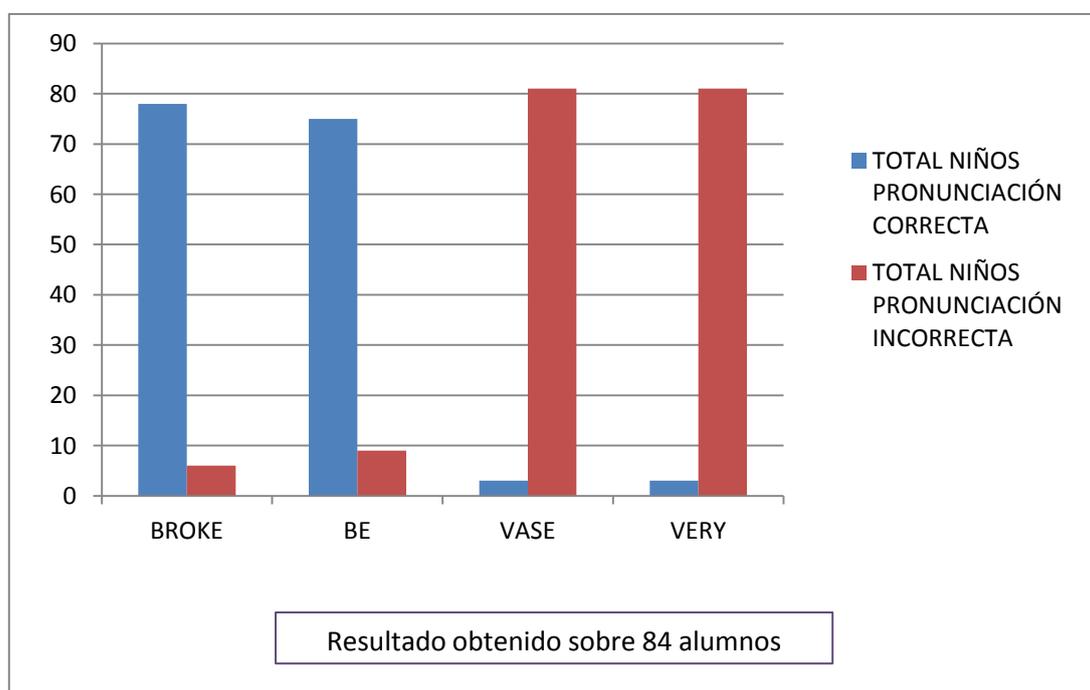


Gráfico 6

Al igual que /s/ + consonante, la distinción entre /v/ y /b/ en inglés es otra “misión imposible” para nuestros profesores de primaria. Si miramos el gráfico vemos que es de

los que presentan mayor contraste entre los aciertos y errores siendo estos últimos focalizados en las palabras que contienen /v/ (*vase y very*).

En castellano, no existe tal distinción por lo que independientemente de que tengamos una palabra que contenga /b/ o /v/ se leerá igual. No es el caso en el sistema inglés en el que /b/ es oclusiva bilabial y /v/ fricativa labiodental por lo que la diferencia además de ser notable auditivamente también lo es en cuanto a significado. Tenemos palabras como *vat* o *bat*, que nuestros alumnos pronunciarían con la fricativa bilabial en ambos casos produciéndose entonces una comprensión errónea por parte del receptor sobre el mensaje que se quiere emitir.

Quizá estos pares de fonemas junto con los pares /tʃ/-/ʃ/ o /s/-/ʃ/ son los que consideramos que deberían ocupar mayor lugar en la enseñanza-aprendizaje del inglés, sin olvidar por supuesto otros fonemas vocálicos que en este trabajo no hemos incluido debido a la extensión limitada del mismo.

5.5.3 Análisis de los resultados obtenidos tras la intervención en el grupo de control

En este apartado debemos recordar que nos hubiera gustado disponer de mucho más tiempo para realizar la intervención. Aun así y como ya hemos señalado en alguna ocasión, agradecemos el tiempo dedicado y la actitud por parte de alumnos y profesores implicados en esta tarea. Dicho esto, pasemos a analizar los resultados obtenidos.

Este es el gráfico que resume los resultados obtenidos:

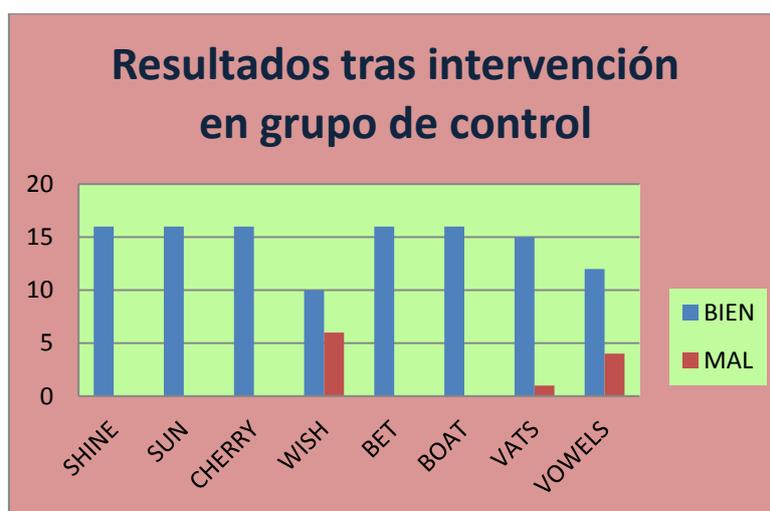


Gráfico 7

Recordemos que las variables escogidas para esta intervención y el proceso llevado a cabo se explicaron en el apartado 6.4. Los fonemas que intervinieron en esta fase fueron los que como dijimos anteriormente nos parecieron más importantes y necesarios para poner en conocimiento de nuestros alumnos:

- /f/ al inicio y final de palabra,
- /s/ frente a /f/,
- /tʃ/ frente a /s/ y
- /b/ frente a /v/

Analizando los datos de una forma general vemos, que tras las clases de fonética recibidas por los alumnos del grupo de control, la mejoría con respecto a los datos obtenidos inicialmente en las pruebas generales es notable.

Se produjeron un 100% de producciones correctas en palabras que contenían /f/, /tʃ/ y /s/ a principio de palabra. Esperado era el resultado en la ejecución del fonema /b/, que tampoco tuvo errores. Sin embargo, /f/ al final de palabra supuso que un 37% de la muestra errara en la ejecución. Aun así es un porcentaje muy por debajo del obtenido con el mismo fonema en las pruebas comunes. Una media del 70 por ciento de los alumnos sometidos a las pruebas cometieron errores al pronunciar este fonema, es decir, casi el doble de lo que se produjo tras la intervención.

En cuanto al fonema /v/, es el que mayor número de errores sigue presentando. A pesar de eso en las pruebas generales había una media del 93% de fallos y tras la intervención, este porcentaje disminuyó considerablemente hasta una media del 31% de errores en las palabras leídas. Analicemos ahora las variables y el texto para poder comprender todo en conjunto.

De los seis niños que se equivocaron al pronunciar la palabra *wish* cuatro tenían notas académicas bajas y no acudían a clases extraescolares de inglés y dos tenían notas académicas de moderadas a bajas y sí acudían a clases extraescolares de inglés.

El único niño que pronunció erróneamente tanto *vats* como *vowels* presentaba sus notas académicas bajas y no asistía a clases extraescolares de inglés. Los otros cuatro niños que pronunciaron mal *vowels* eran nativos de habla castellana, dos asistían a clases extraescolares y presentaban notas académicas de moderadas a bajas y otros dos vivían en familias en las que uno dos de los progenitores o tutores habla inglés y presentaban notas académicas altas.

Todo esto lo podemos resumir en la siguiente conclusión. Creemos que algo muy significativo que ha podido influir negativamente en los resultados han sido las variables que contaban con expedientes académicos bajos o de moderados a bajos. El 82% de los errores los cometieron niños que cumplían estas características y de estos el 20% iba a clases extraescolares, por lo que la asistencia o no a clases extraescolares de inglés no lo consideramos un factor relevante a la hora de recibir clases específicas de fonética.

El hecho de que dos niños que viven en familias en las que el idioma es conocido (aunque por los testimonios de los niños, no practicado en casa) se equivocaran en la producción de una de las palabras, nos puede señalar que este tampoco es un factor determinante para la adquisición de conocimientos fonéticos. Diremos, que este también sería un tema interesante para estudiar, ya que la información sobre esto aquí expuesta es escasa. Como hemos dicho, aunque los padres o tutores conozcan el idioma, los alumnos a los que se les preguntó posteriormente nos revelaron que en muy pocas ocasiones oían a sus padres hablar en inglés o mantenían conversaciones con ellos. Su relación se ceñía a corregirles algunos ejercicios y explicarles dificultades en gramática.

Los niños extranjeros seleccionados, tenían expedientes académicos con notas altas. Tres de los niños eran de Ecuador y uno de ellos de Marruecos. Esta selección, tras la intervención no presentó ningún error en la producción de las palabras. Notamos que la mayoría de los niños extranjeros no tenían ningún problema en aprender y pronunciar correctamente el fonema /v/. En las pruebas generales nos dimos cuenta que a pesar de que las lenguas latinas sí cuentan con la diferenciación entre /b/ y /v/, muchos niños que vienen a vivir a España pierden la realización de esa distinción al asimilar la lengua y acento del lugar en el que viven.

Sin embargo, como apuntamos, aprendieron y asimilaron muy pronto la distinción marcada y la ejecutaron sin ningún tipo de problema.

5.5.4. Análisis de las encuestas

5.5.4. a. Primer bloque.

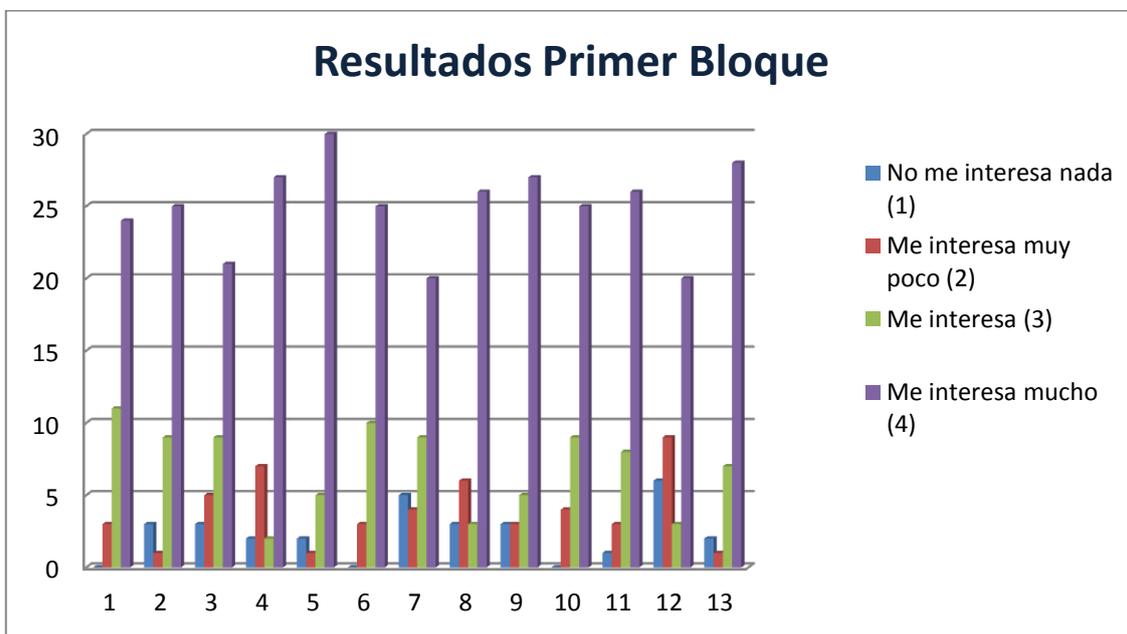


Gráfico 8

En primer lugar lo más destacable es el alto número de respuestas “me interesa mucho” que hay en todas las preguntas planteadas. Esto nos llama la atención, puesto que el interés señalado por muchos de los alumnos no se corresponde con la realidad. Pongamos un ejemplo. El ítem número 7 dice: “me interesa leer cuentos, revistas, libros, cómics etc., en inglés”. Hay una gran mayoría que responde “me interesa mucho”, sin embargo, posteriormente se averiguó que muy pocos de estos niños realizaban estas prácticas incluso teniendo medios a su alcance. Esto es lo que pretendemos analizar, es decir, si por parte de los niños hay interés ¿qué es lo que falla para que no se materialice este interés en acción, en contacto con el idioma y por tanto aprendizaje?

En oposición con “me interesa mucho”, pasemos a analizar “no me interesa nada” y “me interesa muy poco”. Con respecto a esto, los ítems que más respuestas de tipo “2” han obtenido son el 4, 8 y 12. Estas están relacionadas con el entorno familiar, las TIC y el entorno de personas de habla inglesa. Curiosamente, el ítem 12 (“me interesa tener amigos de habla inglesa), es el que más respuestas de tipo 1 y 2 ha recibido. Esto nos da información para pensar, que hay un porcentaje significativo de alumnos que no entiende que el fin último de aprender otra lengua es comunicarte con aquellos que la hablan. Es decir, el motivo de estudiar inglés, no es aprender por aprender, sino abrir

las puertas y nuestra mente a otra cultura y sobre todo a otras posibilidades de relación interpersonal con individuos que pueden aportar riqueza al crecimiento personal.

5.5.4. b. Segundo bloque.

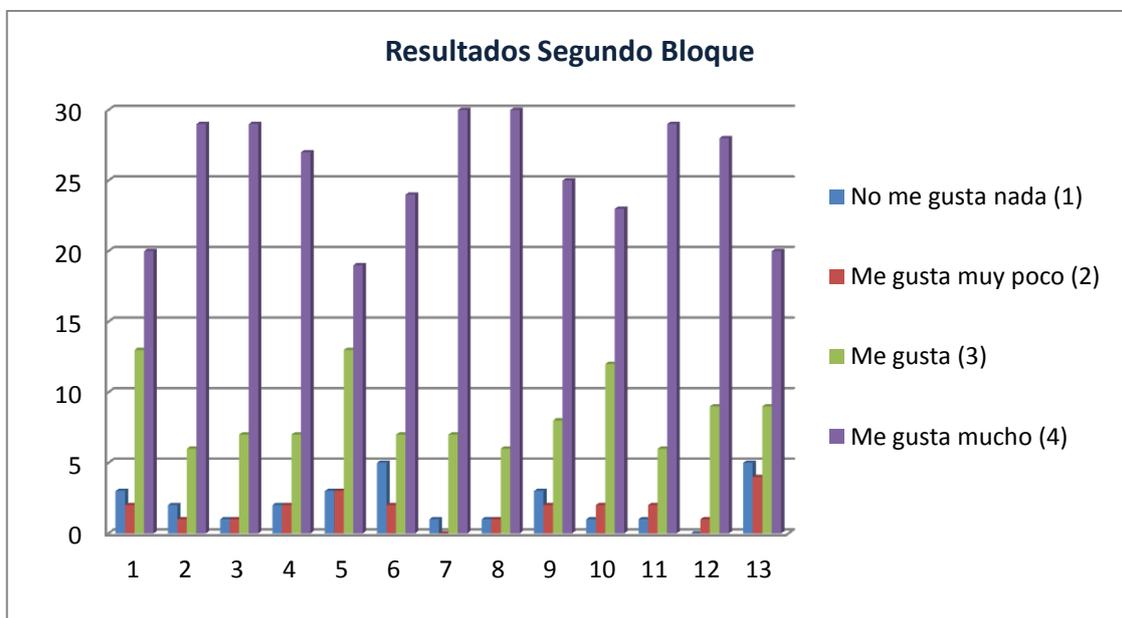


Gráfico 9

Recordemos que este segundo bloque estaba enfocado a averiguar el interés y la opinión de los alumnos por las clases de inglés en general y así poder relacionar o no esto con los resultados obtenidos en las pruebas anteriores.

Comenzamos observando al igual que en el primer bloque que hay una amplia mayoría de respuestas “me gusta mucho”. Sin embargo pasemos a un análisis más exhaustivo. Los ítems 1,5 y 13, son los que han obtenido menor número de respuestas de tipo 4. Es decir que hay un alto porcentaje de alumnos que aun teniendo una actitud positiva ante el inglés y gustándoles mucho su libro en cuanto a contenido y formato, expresan con sus resultados que les gusta entrar a clase de inglés (en general) pero no les entusiasma. Así mismo la gramática del libro y los ejercicios planteados en el CD del libro, es lo que de todo menos llama la atención a los alumnos.

Hay un porcentaje relativamente significativo de niños que responden no gustarle los ejercicios relacionados con la fonética (pregunta 6). Curiosamente para otros, son los más divertidos ya que se realizan a través de canciones.

Durante el proceso de la encuesta, se dejó el tiempo suficiente para que los niños pensarán en actividades que les gustaría hacer en clase y que no hacen. La mayoría

coincidía en que les gustaría ver alguna película en inglés y hacer más juegos. Estas son prácticas que no se realizan con regularidad en clase y que los niños reclaman.

Intentando obtener una visión global de los resultados obtenidos en este bloque de la encuesta, podemos adelantar que tanto los niños con mayor predisposición al estudio de una segunda lengua como, como los que tienen menos, reclaman metodologías más innovadoras, divertidas y que motiven y aprovechen mejor el interés que nuestros alumnos presentan por el inglés.

6 CONCLUSIONES

A lo largo de todo el proceso de investigación hemos sido testigos de innumerables aspectos en referencia a la adquisición de una segunda lengua. Hoy en día, y por muy extraño que resulte, en nuestro país, no hay un método que consiga hacer que los niños salgan con una buena base de inglés de los colegios, hablando eso sí, de forma muy general. Programas como los de inmersión lingüística realizados por algunos centros desde la etapa de infantil, proyectos sobre talleres, clases extraescolares etc., ayudan a este cometido, pero sería necesaria una estrecha relación entre colegio y entorno social y familiar, para que los niños pudieran crecer con unos conocimientos mayores con respecto a este idioma.

Tras el contacto con la realidad educativa, hemos observado que dentro de un mismo centro hay diversas maneras y metodologías a la hora de impartir la enseñanza-aprendizaje del inglés. Hay profesores que le dan mucha más importancia a la enseñanza formal, es decir a la gramática y dejan de lado otros aspectos de la lengua, tan necesarios como la comprensión y expresión oral. Otros profesores, creen que la mejor manera para que los alumnos aprendan es a través de un método más natural y lúdico, es decir, no tanto a través de ejercicios de gramática, sino de interactuar en situaciones lo más reales posibles dentro del aula, a través de juegos y otras actividades. Lo destacable de todo esto, es que a la hora de realizar una programación de ciclos, aúnan criterios y establecen objetivos, sin embargo, la realidad final es, que cada profesor tiene sus creencias metodológicas que ponen en práctica en el ciclo del que es responsable de forma individual y terminan por afectar en el aprendizaje de los alumnos, puesto que al pasar de ciclo, se encuentran con otro profesor cuya ideología metodológica es totalmente diferente. Si desde que los niños entran en contacto con el segundo idioma, tuvieran consciencia de ciertos aspectos más profundos de la lengua

que estudian, así como de su cultura, creemos que avanzarían de forma más significativa en su aprendizaje. No queremos decir con esto que apostemos por una enseñanza exclusiva formal, y menos en edades tempranas, pero sí que tuvieran mayores referencias en cuanto a todos los aspectos de la L2.

6.1 Síntesis y análisis de los logros obtenidos tras el planteamiento de los objetivos iniciales

Comencemos por analizar los resultados obtenidos en cuanto a los objetivos específicos.

En cuanto al primer objetivo (“Diseñar un plan o estrategia eficaz que nos permita identificar en el aula los principales pares de fonemas que causan mayor dificultad en la pronunciación del inglés en los alumnos”) es evidente que fue un paso muy sencillo y fructífero. Esto se consiguió con éxito y sin mayores complicaciones ya que muchos de estos errores eran muy comunes y los instrumentos de recogida de información muy sencillos. A pesar de su sencillez, supuso un factor determinante en el proceso de intervención e investigación, ya que sobre los resultados obtenidos se basaron todos los pasos posteriores.

Nos detendremos un poco más en analizar los resultados obtenidos del objetivo específico número dos: “Indagar y analizar el origen causal de estas dificultades”.

Podemos decir que hemos encontrado resultados predecibles en cuanto a la ejecución de algunas pruebas propuestas a los alumnos que han intervenido en este proyecto. Por ejemplo, intuíamos que la mayoría presentaría dificultades a la hora de distinguir /b/ y /v/ en inglés, o que habría un gran porcentaje de fallos en la producción de /s/ + consonante al principio de palabra, pero lo que hemos intentado es encontrar la causa y ayudar a resolver el problema.

Tras la información obtenida, podemos decir que a pesar de que en los libros de texto utilizados por los niños del colegio donde se realizó esta propuesta, aparecían ejercicios (muy escasos a nuestro juicio) relacionados directamente con la fonética y fonología inglesas, los alumnos desconocían por completo, qué significaba lo que allí aparecía o para qué servía. Solo eran capaces de explicar que eran “unas letras muy raras” y se limitaban a repetir las tal y como las escuchaban bien del profesor o del reproductor de CD.

Para nosotros este es un problema que hemos identificado y uno de los más importantes. La profesora Sandra Esteves (2010) tal y como mencionamos en el

apartado 4.1.1 nos dice que para que un niño sea capaz de identificar y diferenciar los diferentes fonemas que forman los sonidos en este caso de la L2 y sus correspondencias gráficas, es necesario que realicen un proceso de aprendizaje que les ayude a comprender y conocer el sistema fonológico y fonético del idioma que estudian. Es en este punto, en el que estamos completamente de acuerdo, en el encontramos el primer problema. Todo el que ha estudiado alguna vez, sabe lo difícil que es aprender algo que no se comprende. Ha de haber comprensión conceptual sobre lo que se está estudiando para que esta surta el efecto esperado, de lo contrario, permanecerá retenida durante muy poco tiempo y en ningún caso asimilada. Es por esto que pensamos, y en alguna ocasión lo hemos puesto de manifiesto, que el segundo ciclo, es un buen momento para iniciar a los alumnos en el conocimiento general de algunos aspectos sobre fonética y fonología de la L2, como por ejemplo, qué significan estas dos palabras, qué diferencias encontramos entre la L1 y la L2 respecto a esto (diferencia en la ejecución, número de vocales y consonantes, el porqué de estas diferencias, cómo aprender a pronunciar físicamente sonidos que no tenemos en nuestra lengua materna, etc., etc.) Por supuesto, habría que tener en cuenta la edad de los educandos para utilizar un lenguaje y métodos adecuados a esta y que tan solo queremos que tengan un primer contacto de un conocimiento general de estos conceptos. Un lenguaje demasiado técnico podría no tener efecto y causar rechazo. Afortunadamente, las nuevas tecnologías y la imaginación e interés del profesor pueden ser de gran utilidad.

Si recordamos el apartado b y c del punto 5.5.2, donde analizábamos los resultados obtenidos divididos por fonemas, nos encontramos con casos muy curiosos en los que palabras como *sister* (/I/), *like* (/aI/), *shoes* (/ʃ/) o *sunglasses*, (/s/) eran mal pronunciadas. Sabemos que los conocimientos de los alumnos en cuanto a reglas fonéticas son nulos, por lo que podemos deducir que pronuncian por patrones aprendidos en las clases. Es decir, se limitan a pronunciar según recuerdan haberlas escuchado de sus profesores o reproductores de audio. Este creemos que es el motivo de los errores encontrados. Muchos niños no recuerdan bien cómo era pronunciada esa palabra y otros ni siquiera recuerdan la palabra, por lo que en ambos casos, intentan acercarse lo más posible a lo que ellos creen que sería una pronunciación correcta. En algunos casos aciertan y en otros no. Los aciertos pueden ser por consiguiente porque tienen la palabra bien asimilada o por el contrario por pura casualidad, ya que también pudimos comprobar que había niños que la misma palabra la pronunciaba bien en ciertos momentos y mal en otros, lo que no sería coherente de tener la certeza de su correcta pronunciación.

En el apartado d del mismo punto (5.5.2) nos encontramos otro dato curioso y es que ante dos palabras cuya terminación es idéntica (*fish*, *dish*) el fonema /ʃ/ fue pronunciado correctamente por una amplia mayoría en la palabra *fish* pero no sucedió así en *dish*. Como dijimos, creemos que es debido a la incidencia que causa el nivel semántico sobre el fónico, es decir, los alumnos son capaces de memorizar segmentos fónicos si conocen su significado ya que este es el patrón aprendido, sin embargo, al desconocer por completo las reglas fonéticas y fonológicas que acompañan a la producción de esta palabra, no son capaces de trasladar esta pronunciación a otra palabra prácticamente igual, simplemente por el hecho de no conocerla semánticamente. Estamos completamente convencidos tras las pruebas realizadas al grupo de intervención, que cuando los alumnos aprenden y asimilan una regla fonética, estos son capaces de aplicarla incluso a palabras que no conocen.

También hemos comprobado, que hay ciertas reglas que son muy difíciles de poner en práctica incluso sabiendo cómo aplicarlas. Es el caso de la distinción entre /b/ y /v/ o la pronunciación de la /s/ líquida al inicio de palabra seguida de consonante. Nuestros esquemas de la L1 entran en juego en cuanto a estos fonemas y nos dificultan la tarea de ser incluso naturales a la hora de su realización. Hemos detectado que en muchos casos, los alumnos ni siquiera tienen en este segundo ciclo de primaria el conocimiento de la existencia de esta distinción, por lo que difícilmente serán capaces de reconocerla o realizarla. Es por esto que en este caso, pensamos que no solo la competencia que puede haber entre la L1 y L2 tiene culpa de este fallo, sino el desconocimiento que se tiene de ello. Volvemos una vez más a confirmar la importancia de una buena base en el proceso enseñanza- aprendizaje de contenidos más profundos sobre fonética.

Algunos aspectos curiosos quizá mencionados a modo de anécdota, ya que no son relevantes para las conclusiones pero como decimos sí que chocantes o interesantes son los que a continuación exponemos.

En algunas ocasiones nos encontramos con bastantes casos de niños que, como dijimos en el apartado 3.4, al leer ciertas palabras, cometían el error de leer otra palabra muy similar (que no era la allí escrita), pero que les era más familiar, por ejemplo decían *body*, en lugar de *boy* entre otras ya mencionadas. Hay mucha información a este respecto, como por ejemplo que nuestro cerebro procesa las palabras como un todo y no como segmentos independientes, por lo que tiende a “encajarla” en patrones ya adquiridos (Davis, s.f). Como decimos, este sería otro tema muy interesante a abordar que nos llevaría a aspectos de la lingüística y psicolingüística muy diferentes a los que aquí tratamos, y sobre los que tendríamos que profundizar en estudios más profundos, pero en cualquier caso sería muy interesante.

También hemos tenido casos de niños que se esforzaban mucho, quizá demasiado en pronunciar correctamente, tanto es así que la “sobreactuación” respecto a esto les hacía pronunciar mal, incluso palabras muy sencillas y que conocían perfectamente. Según un estudio de Ángel López García (2012), esto puede deberse a la inseguridad en cuanto a la pronunciación, a unos niños podría llevarles a asemejar demasiado la misma entre la L1 y L2 y a otros a exagerar la pronunciación de la L2, siendo en ambos casos motivo de inseguridad.

Debemos señalar que nos causó una grata sorpresa ver como algunos alumnos, recordemos de segundo ciclo, al escucharse a ellos mismos pronunciando mal ciertas palabras, procedían a autocorregirse porque sabían que no lo estaban haciendo adecuadamente. Esto es algo que marcaba la diferencia entre cometer un error por un descuido o por desconocimiento.

Finalmente, y pasando al análisis del objetivo general, hemos comprobado que tras un breve proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas nociones de reglas fonéticas, los alumnos mejoraron notablemente su capacidad de relacionar segmentos fónicos con los propios escritos tanto de palabras conocidas en el ámbito de la semántica como de las que no lo eran. Es cierto que en algunas ocasiones, el aprendizaje resultaba más lento o complicado, pero finalmente y con el esfuerzo de los niños y la ayuda del profesor, se consiguió el objetivo general y demostrar las hipótesis planteadas en el apartado 6.1.3.

6.2 Síntesis de las encuestas realizadas

Sobre las encuestas hemos llegado a la siguiente conclusión. Con estas encuestas pretendíamos averiguar si la motivación y el interés podrían influir en el proceso enseñanza- aprendizaje de un segundo idioma. A tal efecto concluimos creer que sí.

Hemos determinado, que los niños carecen de un argumento sólido que les ayude a comprender por qué estudian un segundo idioma. Además hemos comprobado que respuestas generales como “porque es muy importante para vuestro futuro”, “porque lo necesitaréis para cuando trabajéis” o “por si algún día os encontráis con alguien que hable esa lengua”, no son argumentos válidos y en ningún caso motivadores para los alumnos. Creemos que su concepto de futuro, trabajo o la creencia en el encuentro casual con alguien de habla extranjera no se corresponde aun con la realidad por lo que no les aporta motivación alguna. Todos estos conceptos se les quedan muy lejanos en su percepción de la línea del tiempo y por tanto ahora no les preocupa.

Sin embargo, es relevante mencionar que los niños seleccionados como grupo de intervención, tanto los que presentaban expedientes académicos altos, medios o bajos como los que en clase tenían buen comportamiento o por el contrario eran algo más conflictivos, demostraron un gran interés en la realización de las pruebas. No tuvieron inconveniente alguno en perder recreos, llevarse tareas a casa, y lo que más sorprendió al resto de profesores, que las trajeran con la preocupación de que me las tenían que entregar a mí, personalmente. Para ellos saber que eran los escogidos para un proyecto de la universidad, les motivó en gran medida. Una vez más, creemos que la motivación es fundamental en cualquier proceso de enseñanza, más si cabe en asignaturas que resultan “poco útiles” a los alumnos.

Esto que a priori podría ser irrelevante, creemos que puede ser una pieza importante en cuanto a la motivación de los niños. Si conocieran la cultura del país sobre el que estudian su lengua, aspectos curiosos, diferencias con el nuestro, lugares con encanto, personajes importantes que vivieron allí, etc., etc., además de por supuesto, presentárselo de una forma atractiva para ellos, puede que despertara el interés tanto por viajar en un futuro, como por aprender su idioma.

Finalmente, llegamos a la conclusión de que en aspectos relacionados con la fonética, las clases extraescolares o que los padres supieran hablar este idioma no es relevante para que los niños presenten un nivel más alto en su aprendizaje.

7 PROSPECTIVA

La realización de este trabajo, además de haber sido muy gratificante ha generado otras posibles vías de investigación así como la posibilidad de realizar el mismo proyecto mejorando ciertos aspectos.

Por ejemplo, creemos que sería muy productivo realizar a continuación de este un estudio con respecto a la entonación, tono acentuación etc., que complemente todos los aspectos de una lengua que se adquieren normalmente unidos, para tener una visión mucho más unificada del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Es cierto que hay muchos estudios sobre la adquisición de una segunda lengua como hemos podido comprobar, pero sería increíble a nuestro juicio que cada centro, estudiara a sus propios educandos a este respecto. Cada centro educativo presenta unas características y si los profesores tuvieran información específica sobre ciertas áreas, podrían complementar el currículum escolar para mejorar la calidad de los contenidos. Con la unión de la comunidad educativa, no supondría un gran esfuerzo ni una pérdida

excesiva de tiempo y posteriormente serviría para trabajar en equipo entre ciclos y aunar metodologías en virtud de los alumnos.

Creemos tras la realización de este trabajo, que para comenzar a demostrar la importancia de enseñar en ciclos tempranos, reglas fonéticas, se podrían crear talleres que trabajaran estos aspectos. Además, se podría realizar este estudio en otros ciclos para analizar la posibilidad de incluirlos. Quizá otro debate que se abriría con esta idea es la situación de estas clases en la programación anual. Es decir, ¿sería posible incluirlas en las horas lectivas?, o por el contrario ¿deberían hacerse fuera de estas para aquellos niños o padres que deseen que sus hijos las reciban? Si se hiciera de forma voluntaria y aleatoria, el final no acarrearía resultados positivos nada más que para una serie de alumnos, pero el propósito sería que todos los alumnos de primaria acabaran este ciclo con mayor nivel de inglés del que lo hacen. Lo que es cierto es que como mínimo, sería una buena forma de iniciar y posteriormente extender una mayor conciencia entre padres-alumnos y profesores cuando los resultados positivos comiencen a darse.

Además, creemos que con un mayor y profundo estudio, quizá común entre los centros de todas las comunidades, se debería trabajar para la elaboración de libros de texto que contengan en su programación unidades didácticas exclusivas de fonética. En los libros actuales apenas sí hay algún ejercicio acompañado de alguna canción, pero resultan completamente ineficaces.

También hemos de señalar que estas clases que se impartieron a este grupo experimental resultaron muy divertidas y motivadoras para los niños, lo que facilitó el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por el contrario, y dejando claro nuestro agradecimiento por la colaboración de toda la comunidad educativa, nos hubiera gustado incluir más contenido y haberle dedicado más tiempo a las mismas, pero como ya explicamos, no fue viable.

Otro aspecto que queda abierto y que nos parece muy importante es el tema de la motivación. Aunque por falta de tiempo y extensión en este trabajo no se ha señalado de forma profunda, hemos podido comprobar cómo los alumnos motivados ponen mayor entusiasmo y énfasis en su aprendizaje. Esto invita también a reflexionar sobre la metodología que cada profesor utiliza. Es cierto que la mayoría se apoya en el libro de texto elegido por el centro, de otra manera, sería muy difícil para poder llevar a cabo las clases. Pero las mismas editoriales ponen gran cantidad de recursos digitales y didácticos para ser utilizados en clase y en la mayoría de los casos, ni siquiera se utilizan una vez por unidad. Como hemos dicho ya en varias ocasiones, hay personal

docente que considera ciertas actividades pérdidas de tiempo y no se paran a pensar que estas podrían ser la solución al alto porcentaje de fracaso escolar en cuanto al inglés. Es cierto que para cumplir los programas, a veces se debe acelerar en cuanto a los contenidos si se quiere llegar a los objetivos, pero, insistimos en que a veces, ralentizar el aprendizaje al principio, provoca su aceleración más adelante.

Es más, durante la realización de este proyecto hemos comprobado que con tan solo unas nociones muy básicas y unas clases en los recreos, hemos conseguido resultados positivos, ¿cuánto más no se podrá hacer si estas se realizaran de una manera continuada? Estamos seguros, de que el beneficio sería muy superior al tiempo invertido y los alumnos pasarían a cursos superiores con un mayor conocimiento de la segunda lengua.

En resumen, para los docentes no hay descanso, hay que adaptarse y evolucionar al ritmo que lo hacen nuestros alumnos, pero sobre todo, conocerlos, aprovechar sus virtudes y fomentar su capacidad de progreso personal y académica. Todos los estudios son necesarios, pero creemos que este tipo de trabajos, en comunidades educativas reducidas, son muy positivos, ya que ayuda a detectar y posiblemente resolver, problemas concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera Benítez, I. (2007). *Innovación y experiencias educativas. La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés*, [Versión electrónica] Revista CSI-Csif,23, Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRERA_BENITEZO2.pdf

Barrios, J. C. (s. f.): *Cmaps and Resources for Phonetics*. Recuperado de: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1273184997356_788540792_42707/Cmaps%20and%20Resources%20for%20Phonetics

Bates, E. y MacWhinney, B (1989). *Functionalism and Competition Model. The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing*. New York: Cambridge University press.

Caballero, C. (2011): El nivel fónico de la lengua. *Apunte y fuego primero Bachillerato*. Recuperado de <http://apuntyfuegoprimerobachillerato.blogspot.com.es/2011/11/el-nivel-fonico-de-la-lengua.html>

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, I. (2005). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, pp. 147- 159. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153789>

Cunningham, S., Bowler, B. (1999). *New Headway Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

Davis, M. (s. f.): *Psycholinguistic research from the internet*. Recuperado de: <http://www.mrc-cbu.cam.ac.uk/people/matt.davis/Cmabrigde/>

Escavy, M. (2001). *La fonética en primaria: explotación de un laboratorio de idiomas*. Recuperado de https://www.educacion.gob.es/creade/ver_recurso_front.do

Esteves, S. (2000). *Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura*. Recuperado de <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4250/4268.asp>

Gallego, D. y Alonso, C. (2001). Los educadores ante el reto de las tecnologías de la información y la comunicación. UNED. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria. *Revista de educación*, 346, 455-467. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_17.pdf

Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

López García, A. (2008). Del mentalés al profesorés. *El profesor de español LE-L": Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza como Lengua Extranjera*, vol.1, pp 3-24. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0004.pdf

Madrid, D., Velázquez, E. (2000). La ortografía del inglés en el 2º ciclo de primaria. *GRETA*, vol. 8, nº2, pp. 5-14.

Ministerio de Educación y Ciencia, (8 de marzo de 2010). *Programa de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras*. [Versión electrónica] Consultado el 21 de diciembre de 2012 en:
http://www.mec.es/dp/ceuta/Prog_Educativo/Formacion_profesorado/Ficheros/Conv_PALE_2010.pdf.

Ministerio de Educación y Ciencia (23 de marzo de 2011). *Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras 2010-2020*. [Versión electrónica] Conferencia de educación. Consultado el 20 de diciembre de 2012 en:
<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>

Monroy Casas, R. (1998). *Sistemas de transcripción fonética del inglés. Teoría y textos*. Murcia: Grupo Editorial Universitario.

Pérez Sancho, C. (s. f.). *Innovación y mejora de la práctica docente*. Material no publicado. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Rice, F.P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. Maine: Pearson.

Quijada Romero, J.A. y Madrid, D. (1999). Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa. *ELT: Through the Looking Glass*. Granada: GRETA, pp.171-187.

Sívorí, L. R. (2012): *PronunciandoEnIngles.com*. Recuperado de: <http://www.pronunciandoeningles.com/pronunciacion/fonetica-elemental.html>

Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 10, pp. 85-100.

Valenzuela Manzanares, J., (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. Universidad de Murcia. Págs. 1-14. Recuperado de <http://www.um.es/lincoing/jv/2002%20Contrastivo%20Carabela.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

Andrés Ocaña, J. (2004). *Aprender a aprender*. Madrid: CCS.

Baycrest. Centre for Geriatric Care (2007). Bilingualism Has Protective Effect in Delaying Onset of Dementia by Four Years, Canadian Study Shows. *Science Daily*. Recuperado de: <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/01/070111133129.htm>

Bobkina, J., y Fernández de Caleyá, M. (2010). *Fonética inglesa práctica*. Material didáctico para profesores. Madrid: CCS.

Bisquerra Alzina, R.,(Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cenoz, J. (s. f.) *El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Material no publicado. Universidad del País Vasco. Recuperado de: http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf

Smythe, I., Everatt, J., y Salter, R. (2004). *International Book of Dyslexia: A Cross-language Comparison and Practice Guide*. John Wiley & Sons, Ltd. Recuperado de <http://www.spellingsociety.org/news/media/dyslexia/dbooks.php>

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Real Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 211, de 12 de septiembre de 2007.

ANEXOS

Anexo I

Read the text.

I like swimming but my sister likes skiing. I don't like snakes but I like spiders.

I eat chicken every day. It is very good for children, but I like with chips.

I Clean my shoes everyday but I never wash my car. She likes fish, but she never eats my dish. On Sunday, I wear my sunglasses, but I don't wear them for school.

It's very important to be a good boy. Yesterday, they broke a vase, and the bird went to the bathroom. It was very scary.

ANEXO II

PALABRA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	BIEN	MAL	
LIKE																									
SWIMMING																									
BUT																									
SISTER																									
SKIING																									
SNAKES																									
SPIDERS																									
CHICKEN																									
EVERYDAY																									
VERY 1																									
GOOD																									
CHILDREN																									
WITH																									
CHIPS																									
SHOES																									
WASH																									
MY																									
SHE																									
FISH																									
DISH																									
SUNGLASSES																									
THEM																									
SCHOOL																									
VERY 2																									
BE																									
GOOD																									
THEY																									
BROKE																									
VASE																									
BIRD																									
THE																									
BATHROOM																									
VERY 3																									
SCARY																									
BIEN																									
MAL																									

ANEXO III

Cuestionario de Inglés

Nombre (opcional).....

Curso y grupo.....

Responde de 0 a 4 dependiendo del interés que tengas con respecto a las cuestiones que se te plantean. La escala significará lo siguiente:

No me interesa nada (1)

Me interesa muy poco (2)

Me interesa algo (3)

Me interesa mucho (4)

1.- Me interesa saber cómo sería ver una película que ya conozco en inglés.....

2.-Me interesa saber qué significa una canción de un intérprete inglés cuando la escucho en la radio.....

3.- Me interesa saber cómo se leen las palabras inglesas que aparecen en la publicidad que tengo a mi alrededor.....

4.- Me interesa que mis familiares escuchen las palabras nuevas, construcciones o canciones que aprendo en inglés.....

5.- Me interesa que cuando pronuncio en inglés la persona que me escucha me entienda.....

6.- Me interesa saber que cuando digo una palabra en inglés está bien pronunciada.....

7.- Me interesa leer cuentos, revistas, libros etc., en inglés

8.- Me interesa grabarme leyendo en inglés para escucharme después.....

9.- Me interesa navegar por internet para comprobar cómo se pronuncian las palabras en inglés.....

10. Me interesa saber la entonación que debo marcar cuando leo en inglés.....

11. Me interesa saber la entonación que debo marcar cuando hablo en inglés.....

12. Me interesa tener amigos de habla inglesa.....

13. Me interesa repetir las palabras que pronuncio mal hasta que consigo una correcta pronunciación.....

Ahora contesta según:

No me gusta nada (1)

Me gusta muy poco (2)

Me gusta (3)

Me gusta mucho (4)

1. Me gusta entrar a clase cuando tengo inglés.....
2. Me gusta participar en la clase de inglés.....
3. Me gusta cómo se desarrolla la clase de inglés.....
4. Me gusta el libro que tengo de inglés.....
5. Me gustan los ejercicios de gramática del libro de inglés.....
6. Me gustan los ejercicios de fonética de mi libro de inglés.....
7. Me gustan las historias de mi libro de inglés.....
8. Me gusta cuando hablamos de otras asignaturas como matemáticas, arte, historia o plástica al final de cada unidad de mi libro de inglés.....
9. Me gustan los juegos que hacemos en inglés (si no se hacen juegos, escríbelo y también si te gustaría).....
.....
10. Me gusta cuando hacemos ejercicios de conversación con el resto de compañeros (si no haces, escribe si te gustaría).....
.....
11. Me gusta cuando escuchamos el CD con historias o ejercicios en clase de inglés.....
12. Me gusta ver películas en clase de inglés (si no ves, escribe si te gustaría).....
13. Me gusta trabajar en el ordenador con el CD que pertenece al libro.....

Otros

1.- ¿Trabajan tus padres o tutores?

.....

2.- ¿Recibes clases extraescolares de inglés, profesor particular, academia etc?

.....



APRENDIENDO A PRONUNCIAR



SONIDO /tʃ/ /ʃ/ /s/

/tʃ/ es el sonido /t/ y /ʃ/ juntos. Intenta decirlos juntos. Pero primero repítelos por separado.

¡¡Esta me**ch**a echa mu**ch**as **ch**ispas!!!

Chiken children chips

I never eat chips. But I like chicken.

I've got two children

/ʃ/ para hacer este sonido, tu lengua debe estar casi pegada a tu paladar. Recuerda que no debes usar tu voz ¡solo dejar pasar el aire!

¡¡ **sh**... **sh**... no hagas ruido!!

She Wash Dish Fish

You never wash my clothes.

I don't like fish.

Her body is blue.

/v/ para hacer este sonido, tus dientes tienen que morder el labio inferior y dejar pasar el aire. ¡pero ten cuidado no te hagas daño!!

Very love Victor

It's very important and I like vowels

1.- Escucha y repite estas parejas de palabras.

/b/	/v/
Bet	Vet
Best	Vest
Boat	Vote
Bowels	Vowels
Bats	Vats

Escucha y rodea la palabra que creas que has escuchado:

- a) Would you like a bet / vet?
- b) I only want the best / vest.
- c) Shall we take a boat /vote?
- d) Hmmm, there is something wrong with your bowels / vowels.
- e) There are some bats /vats in the cellar.

2. Comprueba la pronunciación de estas palabras. Di una de ellas y que un compañero la señale.

3. Practica con estas frases. Léelas primero despacio y después mucho más ligero.

Read the text.

“ Vera Bathory, The Vinnese vampire, bathes every evening in buckets of blood”.

“Bob Viks, the village baker, loves Betty Vole, the barmaid at the Bull”.